

**LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO ORAL FORMAL EN NIÑOS DE  
PREESCOLAR**

**INFORME DE INVESTIGACIÓN**

**MARLENY HERNÁNDEZ RINCÓN**

**MILENA LEÓN PÉREZ**

**CLAUDIA FERNANDA CALVO PEÑA**

**DIRECTORA: FANNY BLANDÓN RAMÍREZ**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y LENGUAJES EN  
EL CAMPO EDUCATIVO**

**Bogotá, Junio de 2015**

**Artículo 23, resolución N° 13 de 1946:**

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	14
ABSTRACT .....	14
1. INTRODUCCIÓN.....	15
2. ANTECEDENTES .....	19
2.1. <i>Escuchando Voces Internacionales</i> .....	19
2.2. <i>Escuchando voces Nacionales</i> .....	29
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	36
4. JUSTIFICACIÓN.....	40
5. OBJETIVOS .....	42
5.1. <i>Objetivo General</i> .....	42
5.2. <i>Objetivos Específicos</i> .....	42
6. MARCO TEÓRICO .....	43
6.1. <i>Lengua oral</i> .....	43
6.2. <i>Oralidad</i> .....	48
6.3. <i>Discurso oral formal</i> .....	52
6.4. <i>Secuencia didáctica</i> .....	56
6.5. <i>Interacción</i> .....	59
7. METODOLÓGIA.....	63
7.1. <i>Contexto</i> .....	66
7.2. <i>Diseño Metodológico</i> .....	67
7.3. <i>Etapas Descriptiva</i> .....	68
7.4. <i>Descripción fuentes de información</i> .....	78
7.4.1. <i>Pimera fuente: Bitácoras</i> .....	78
7.4.2. <i>Segunda fuente: Transcripciones de video</i> .....	79
7.4.3 <i>Tercera fuente: Portafolios orales</i> .....	82
7.5. <i>Etapas de Análisis</i> .....	86
8. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	95
8.1. <i>Escuchando la voz del maestro que posibilita la construcción de un discurso</i> .....	95
8.2. <i>Propiciando el uso de la voz en el aula de clase</i> .....	107
8.3. <i>Una voz planificada como tarjeta de presentación formal de un hablante</i> .....	115
9. CONCLUSIONES.....	133
REFERENCIAS .....	136

ANEXOS .....	139
<i>Anexo 1 símbolos de transcripción .....</i>	<b>139</b>
<i>Anexo 2 Rejilla planeación SD pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes..</i>	<b>140</b>

#### LISTA DE GRÁFICAS

1. <i>Recorrido Metodológico.....</i>	<b>67</b>
2. <i>Puntos de cercanía con la SD viaje al centro de la escritura.....</i>	<b>70</b>
3. <i>Fases de trabajo SD pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes .....</i>	<b>72</b>
4. <i>Grupos de sesiones de trabajo para la nueva SD pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes.....</i>	<b>73</b>
5. <i>Ejemplo de una Bitácora.....</i>	<b>79</b>
6. <i>Ejemplo de transcripción de la actividad10 realizada en la SD pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes .....</i>	<b>81</b>
7. <i>Oportunidades que brinda la lectura del texto eje en la SD pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes.....</i>	<b>84</b>
8. <i>Registro de producciones orales: guiones ficcionales .....</i>	<b>84</b>
9. <i>Niveles de codificación.....</i>	<b>86</b>
10. <i>Registro de Bitácoras resaltando fragmentos de información por colores .....</i>	<b>89</b>
11. <i>Registro de transcripciones de video resaltando fragmentos de información por colores .....</i>	<b>89</b>
12. <i>Registro de transcripción de guiones orales resaltando fragmentos de información por colores.....</i>	<b>90</b>

#### LISTA DE TABLAS

1. <i>Planeación curricular SD viaje al centro de la escritura.....</i>	<b>69</b>
2. <i>Registro de las sesiones de trabajo de la SD pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes y los objetivos de cada actividad.....</i>	<b>74</b>
3. <i>Registro de los estudiantes y sus producciones en video.....</i>	<b>77</b>
4. <i>Fuentes de información.....</i>	<b>78</b>
5. <i>Sesiones de trabajo y los insumos recibidos que ayudan a construir un discurso .</i>	<b>82</b>
6. <i>Primer nivel de codificación.....</i>	<b>87</b>
7. <i>Segundo nivel de codificación abierta .....</i>	<b>88</b>
8. <i>Registro de codificación de color apoyados con descripciones personales .....</i>	<b>90</b>
9. <i>Tercer nivel de codificación propiedades comunes en la información y origen de subcategorías .....</i>	<b>91</b>
10. <i>Similitudes entre las subcategorías.....</i>	<b>93</b>
11. <i>Categorías de análisis.....</i>	<b>93</b>

La mejora de la oralidad de nuestros alumnos, tanto en lo que respecta a la producción como a la recepción, llegará de la mano de prácticas culturales reflexivas que les ayuden a crecer y a desarrollar las capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse en toda clase de contextos, sobre todo los que requieren una oralidad más especializada y formal

(Vilá, 2005, p. 12)

## RESUMEN

Esta propuesta de investigación, pretendió caracterizar las interacciones orales de los estudiantes de preescolar, de una Institución Educativa Pública de Bogotá a través del diseño e implementación de la secuencia didáctica "*Pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes*", cuyo propósito central fue promover la oralidad en los niños. Esta Secuencia, permitió realizar la distinción entre el uso espontáneo del habla de los niños y establecer de qué manera las interacciones en el aula de clase viabilizan la construcción de un discurso oral con connotaciones de formalidad. Con una mirada cualitativa de los datos obtenidos, se optó como metodología la Teoría Fundamentada (TF) y de una forma inductiva se establecieron categorías de análisis, que nos conllevan a evidenciar la interacción en el aula de clase de una forma multidimensional donde aparecen sincronizados códigos verbales que constituyen las propiedades de la voz y definen el grado de formalidad de un discurso oral, y nos invita a concebir la escuela, como proveedora de situaciones didácticas planificadas e intencionadas, que posibilitan el acceso de los niños de preescolar al conocimiento de la lengua oral de una forma significativa.

## PALABRAS CLAVE

Oralidad, lengua oral, discurso oral formal, interacción oral, secuencia didáctica

## ABSTRACT

This research aimed at characterizing oral interactions of preschool students, in a state school of Bogota through the design and implementation of the didactic sequence "Small fictional scripts in giants' voices" whose main purpose was to promote oral language in children. This sequence allowed the distinction among the use of spontaneous speech of children and establish how interactions in the classroom viable the construction of an oral speech with overtones of formality. With a qualitative view of the data obtained, using Grounded Theory (GT) as methodology and inductively, categories of analysis were established in order to demonstrate interaction in the classroom in a multidimensional way where synchronized verbal codes appear constituting the voice properties and define the level of formality of an oral speech, and invites us to conceive the school as provider of teaching planned and deliberate situations that allow preschool children to access knowledge of the oral language in a meaningful way.

## KEYWORDS

Orality, oral language, formal oral speech, oral interaction, didactic sequence

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de esta investigación surge del interés que encontramos docentes de primera infancia sobre la oralidad en la escuela, las posibilidades y espacios que se dan dentro de este contexto escolar, para la construcción del discurso oral en niños de preescolar.

En esa medida, tomamos el aula como un lugar en el que se tejen historias de personajes traídos de la imaginación, palabras que quedarán en la memoria, huellas de saberes construidos entre maestros y estudiantes en un espacio planificado de participación, donde ocurren interacciones que se convierten en determinantes a la hora de construir una voz que refleja identidad, pertenencia y participación en la vida social.

Sin embargo en relación a esta voz, se cree que los estudiantes hablan de una forma natural y que no se requiere de espacios, de tiempos o de una orientación específica por parte del docente, para ayudar a los estudiantes a consolidar un habla con rasgos de formalidad. Así, los procesos de producción de discursos orales en los estudiantes quedan atribuidos a los grados superiores en la escuela, perdiendo la oportunidad de encontrar elementos valiosos en la construcción de discursos orales en los niños más pequeños que potencien mejores aprendizajes en el contexto escolar, por ello “es urgente disponer de instrumentos que permitan abordar la enseñanza reflexiva de la lengua oral: enseñar a los alumnos a hablar reflexivamente y a escuchar y comprender críticamente” (Vilá, 2007, p.37).

Por lo tanto, nuestra investigación atiende a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la escuela, específicamente en un aula de clase

de preescolar, los elementos que inciden en dicho proceso y las situaciones didácticas que potencian los usos orales de los estudiantes en un ambiente académico.

A partir de ello, retomamos autores que con sus teorías aportan a nuestra mirada investigativa los sustentos para abordar la enseñanza de la oralidad de una manera sistemática y planificada, que nos conlleva a comprenderla más allá de la práctica natural y espontánea, y permitimos pensar en su enseñanza con la misma importancia con la que se enseña la lengua escrita, es decir, concibiéndola como un eje fundamental de conocimiento, que necesita intencionalidad, planificación, ejecución, seguimiento y evaluación.

Desde esta perspectiva, esta investigación se caracteriza por un enfoque cualitativo que en palabras de Strauss & Corbin (2002) se refiere a una investigación que “produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación.” (p.12) sino que por el contrario, pretende un análisis que lleve a la interpretación y al descubrimiento de conceptos y relaciones entre los datos para luego organizarlos y definirlos desde la teoría. A partir de este análisis cualitativo, se construye un conocimiento sobre la enseñanza de la lengua oral en los niños de preescolar, haciendo referencia al proceso que comienza a darse en un ambiente académico para estructurar un lenguaje más elaborado, cuando la funcionalidad de la lengua oral comienza a tener una connotación de formalidad que trasciende del uso cotidiano y espontáneo para ubicarlo en un plano que requiere organización, coherencia y adecuación a un contexto.

Además, aportar elementos para enriquecer la enseñanza de la lengua oral a partir de referentes teóricos que carguen de sentido la práctica docente, correspondiendo a un cambio en la planeación curricular del grado preescolar y haciendo del aula de clase un

espacio planificado, estructurado y con tiempos de trabajo intencionados que acerquen al estudiante al conocimiento con significación.

Por lo anterior, nos ubicamos en una metodología utilizada para orientar el procedimiento y recolección de datos: la Teoría Fundamentada (TF), con el fin de guardar una estrecha relación entre el análisis que se realiza y la teoría que la sustenta.

Apoyándonos en las ideas de Strauss & Corbin (2002), la TF “Se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación (...) la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí.” (p.13).

De esta forma, los datos recopilados para esta investigación se agrupan a partir de tres fuentes de información, que corresponden a las bitácoras elaboradas por la docente donde consignaba las memorias de las actividades llevadas a cabo, las transcripciones de los videos de las sesiones de trabajo y los guiones ficcionales producidos por los niños a partir de un texto narrativo, los cuales se convierten en el producto de la secuencia didáctica (SD) implementada en el aula de clase.

Atendiendo a este enfoque, las fuentes de información se abordan de forma inductiva para obtener códigos iniciales de análisis que para el caso de esta investigación dan origen a tres categorías, que contienen no sólo los datos registrados, sino los aspectos de interés que nos orientan en el camino de encontrar hallazgos, generar resultados y plantear conclusiones, que a su vez respondan a los objetivos planteados. Las categorías originadas fueron: 1) Escuchando la voz del maestro que reconstruye su práctica en el aula

de clase, 2) Propiciando el uso de la voz en el aula de clase y 3) Una voz planificada como tarjeta de presentación formal de un hablante.

Queremos ilustrar este proceso investigativo a través de cuatro apartados que organizan la información y proporcionan al lector el paso a paso que conllevó a la obtención de conclusiones. En primera instancia tenemos un apartado de los antecedentes con referentes teóricos y empíricos que hemos titulado: *una voz del pasado para entender la importancia de la lengua oral en el contexto escolar actual*, seguido del segundo apartado que corresponde al marco teórico titulado; *la voz de autores, como aproximación teórica para entender la importancia del discurso oral en la escuela*. En un tercer apartado, *una voz más allá de los datos*, el cual se divide en dos partes. La primera hace mención a la ruta metodológica donde se presenta el contexto, el proceso de recolección y análisis de los datos y la segunda parte hace evidente la voz de las investigadoras en los análisis de las categorías emergentes mostrando los hallazgos y conclusiones de la investigación.

Así pues, se da comienzo a un trabajo investigativo acerca de la enseñanza de la lengua oral en un entorno delimitado, con una población particular y con la obtención de datos que dieron luces sobre cómo se construye un discurso con características de formalidad.

## 2. ANTECEDENTES

### *Una voz del pasado para entender la importancia de la lengua oral en el contexto escolar actual*

A partir de diferentes trabajos investigativos que se han desarrollado en el ámbito educativo relacionados con la enseñanza de la lengua, realizamos una búsqueda a nivel internacional y nacional estableciendo un acercamiento teórico y práctico en torno a la construcción de la lengua oral en los estudiantes de grado preescolar. De esta forma, por medio de una revisión de diferentes fuentes bibliográficas se realiza la construcción de este apartado a partir de dos subdivisiones. En primer lugar se encuentra una agrupación de investigaciones o artículos cuyo eje central es la reflexión teórica que los autores han realizado sobre el tema; en segundo lugar encontramos la agrupación de investigaciones o artículos que presentan datos empíricos en el cual se exponen aquellos textos que vinculan el trabajo a partir de la reflexión hacia las prácticas que proponen estrategias metodológicas para el abordaje de la lengua oral, sobre el proceso de su enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase y los elementos que inciden en este proceso. Ambos referentes se encuentran organizados y descritos dentro de un ámbito internacional y nacional como veremos a continuación:

#### **2.1. Escuchando voces Internacionales**

Avendaño, (2007) en su investigación, *Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno* en Buenos Aires, Argentina, nos muestra la importancia de la comunicación oral y los diferentes intercambios que se generan a través de ésta en el aula de clase para desarrollar conocimientos y potenciar habilidades en los estudiantes, donde la enseñanza de

la lengua sea transversal en todos los niveles y ciclos educativos. Enfatiza del mismo modo, en el papel de la escuela como generador de espacios y actividades que potencien en los estudiantes un cambio de la lengua informal y espontánea a una lengua más formal o estándar mediante intercambios elaborados y planeados ubicando al maestro con la responsabilidad de planear situaciones que enriquezcan y amplíen las posibilidades de comprensión y comunicación. Este autor afirma que en todos los casos es el aula el escenario en el que docentes y estudiantes participan en actividades verbales dando lugar a la reflexión sobre el uso de la lengua.

De la misma manera, Gambrell, (2004) en su trabajo *El papel de la conversación en el aula*, documento original en inglés traducido en BSAS por Paola Cipriano en Buenos Aires, Argentina, expone el debate como medio para que los estudiantes construyan y den un sentido a los textos trabajados con ayuda y orientación del docente dentro de dicho escenario. La autora compara los debates dados en el aula, unos guiados por el docente y otros guiados por los mismos alumnos y un tipo de debate que en los últimos tiempos ha surgido con gran avance: el *debate mediado por la tecnología*. Es decir, que el debate brinda aportes a la construcción de conocimiento, guiado y orientado por el docente como agente principal en la creación de un contexto donde se apoyen y fomenten discusiones, conversaciones a partir de la reflexión de un texto que sea de interés. Al planificar e implementar este tipo de situaciones dentro del aula, el artículo sugiere tener en cuenta puntos fundamentales que fomenten un alto nivel de reflexión como la creación de oportunidades para que los estudiantes interactúen entre ellos cuestionando las ideas de los demás y logrando ser escuchados.

Así mismo, Rodríguez , M. (1995) a través de su texto *Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?* realizado en Argentina, plantea que la lengua oral debe trabajarse con la misma rigurosidad que se hace con la escritura. Establece las diferencias entre oralidad y escritura vistas como dos formas de comunicación y con diferentes funciones y cómo desde esta perspectiva el docente requiere planear y organizar actividades considerando tres niveles del lenguaje: *el de la forma*<sup>1</sup>, *el de la función*<sup>2</sup> y *el del significado sociocultural*<sup>3</sup>. Postula por otro lado, tres interrogantes frente a la oralidad: ¿para qué, por qué y cómo enseñar a hablar en la escuela? Y a partir de ello, expone como principal idea que el niño cuando ingresa al sistema educativo, ya sabe hablar y puede interactuar en diferentes situaciones comunicativas porque ha estado inmerso en una cultura oral en su entorno familiar. Afirma que es en el medio escolar, donde se deben planificar actividades de uso de la lengua, que permitan al niño reflexionar sobre el lenguaje como forma de actuación social, dado que es en este escenario, donde el niño puede adquirir recursos y estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa, brindando a los estudiantes la oportunidad de hablar en diferentes momentos y con diferentes propósitos.

Quiles, (2005) en su artículo *El discurso oral en las aulas de educación primaria*, también habla de la oralidad como primera herramienta para la interacción con el otro, y presenta que la escuela ha reducido esa interacción a la escritura. Expone de forma adicional, cómo era la educación lingüística en España, sobre todo en primaria y los tres elementos básicos que se establecían para el desarrollo de las dimensiones de los niños (lectura, gramática, y escritura). En el contexto escolar la escritura era la actividad válida que se permitía dentro de las aulas, y se dejaba de lado el habla. Por esta razón, se

---

<sup>1</sup> Se tiene en cuenta la estructura y reglas que constituyen el sistema de la lengua.

<sup>2</sup> Se refiere a qué es lo que hacemos con el lenguaje en los diferentes contextos.

<sup>3</sup> Se refiere a la importancia del hecho cultural en la producción e interpretación de un acto de comunicación.

intenta incentivar el uso de la oralidad dentro del salón de clases, lo que genera un reto educativo para los maestros que trabajan este énfasis del lenguaje. La autora se refiere a un elemento clave: la Ley General de Educación de 1970 de España, que posibilitó una reforma en el área de lenguaje bajo un principio: *enseñar la lengua española consiste en enseñar a utilizar la lengua española*.

Desde esta perspectiva la autora describe cómo la enseñanza de la lengua oral dentro de las aulas consiste en la formación de sujetos con la capacidad de ampliar su conocimiento frente al mundo exterior. Quiles, enfatiza en su texto la importancia de rescatar en los primeros años de escolaridad la capacidad de expresar en voz alta sus pensamientos ante cualquier situación comunicativa. Es decir, que el *aprender a hablar* implique un proceso que va más allá de la simple adquisición de habilidades fonarticulatorias.

Continuando con la idea de reflexionar sobre el escenario de aprendizaje de la lengua oral, Guerra, Ruiz, & Perena, (1993) en su artículo *La enseñanza del lenguaje oral en la Educación Primaria* de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado de España, tienen como propósito fundamental reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en las aulas de clase y los elementos que inciden en este proceso: *el niño, el maestro y la escuela*, comparando el trabajo que se pretende desarrollar desde los diseños curriculares con las dinámicas de la enseñanza en el contexto escolar y las necesidades que demanda el mundo fuera de la escuela.

Así, el artículo ofrece una explicación de procesos metodológicos que se emplean y se desarrollan con el trabajo de la lengua escrita, los cuales se deben tener en cuenta

aspectos de la lengua oral, respecto a contenidos, objetivos, estrategias, actividades y mecanismos de evaluación. Los autores exponen que un contexto dotado de espacios y ambientes en el colegio entre los estudiantes y el maestro, influyen de manera decisiva en la práctica de la lengua oral, ya que, implican favorecer la adecuada expresividad de los niños con el apoyo de estrategias didácticas como los ejercicios de escucha y autocorrección (grabación de textos orales de los niños). En resumen, este artículo advierte en su argumento que la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral ha sido poco manejada en el ámbito escolar, desprovisto de herramientas constructivas que motiven y favorezcan el uso oral en situaciones escolares.

De otro lado, encontramos que Besson & Canelas, (1994) en su investigación *Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase*, hacen evidentes reflexiones sobre la lengua en el aula de clase y consideran importante tener claridad sobre: ¿Qué es la lengua oral? ¿Qué lengua oral enseñar? Y ¿Cómo podría ser enseñada? Dejan ver la importancia de trabajar la lengua oral desde un punto de vista sistemático y didáctico, de igual forma que se hace con la lengua escrita, ya que se le da la oportunidad al estudiante de aprender características de diferentes géneros discursivos dentro de las prácticas al interior del aula teniendo claridad del *¿Para qué enseñar a hablar en la escuela? y ¿Cómo hacerlo?* Estos autores, describen a la escuela como el lugar donde se deben planificar actividades de uso de la lengua que permitan la reflexión sobre el lenguaje como forma de actuación social.

Siguiendo con las anteriores ideas, Tusón (2006) reflexiona sobre el uso oral de la lengua en el ámbito escolar, sobre aquello que sucede cuando los niños llegan a la escuela en el artículo *El arte de hablar en clase, sobre qué, cómo y para qué*, de la Facultat

de Ciències de l'Educació Universitat Autònoma de Barcelona, se cuestiona sobre el tipo de situaciones comunicativas que mejor conocerán y en las que sin duda participarán los niños, aquellas que son familiares e informales, de características coloquiales y de un género verbal oral denominado *conversación espontánea*.<sup>4</sup> En este sentido, Amparo Tusón expone que en el ámbito académico donde se habla (el aula) se hace necesario reflexionar y ahondar en cuestiones sobre ¿Quién, sobre qué y para qué se habla?, como también, indagar acerca las características de los usos lingüísticos y comunicativos de los niños dentro y fuera del ambiente escolar. Así pues, una de las temáticas que sobresale en este artículo se refiere al rol del maestro como modelo de uso verbal, actuando como motivador, regulador, orientador y guía durante el proceso de aprendizaje en el diseño e implementación de situaciones que propicien y dirijan la participación de los estudiantes.

Sustenta que abordar el trabajo de lengua oral en el aula requiere establecer un diagnóstico sobre las formas de hablar en el aula: grabarlas, luego escucharlas y mejor aún, transcribirlas logrando establecer juicios adecuados y pertinentes que permitan analizar, conjuntamente con los estudiantes, tanto los aspectos positivos, como aquellos que requieren mejorar de forma progresiva y ampliar el repertorio comunicativo con usos diversos y variados propios de situaciones más formales.

Dichas acciones adquieren mayor importancia cuando se realiza un acercamiento de estos estudios en la educación infantil. Tal como lo plantea Montserrat, (2008), en su trabajo *La Lengua oral en la escuela Infantil*, la organización del aula de preescolar debe ser flexible, dinámica, menos centrada en el papel y el lápiz. El aula, el escenario donde se pueda observar, experimentar hacer teatro o preparar excursiones y donde el intercambio

---

<sup>4</sup>Que para Tusón (2006) aparece como un género comunicativo que conocen y practican los estudiantes a diario en el aula constituyéndose en un instrumento cotidiano por medio del cual se da sentido a la realidad social y cultural en la que se desenvuelven.

oral verbal sea un instrumento de aprendizaje, favoreciendo el intercambio verbal entre todos. Este trabajo describe que la educación infantil y los maestros responsables de esta etapa, tienen la responsabilidad de actualizarse constantemente para enfrentar los retos que el desarrollo de los niños requiere. Para esta autora, el lenguaje es un instrumento fundamental que permite considerar el habla como objeto de aprendizaje y por ende se hace necesario la organización del aula desde diferentes ámbitos: la disposición del espacio, el trabajo por parejas o grupos y la forma de hablar del maestro, etc.

Finalizando este apartado que presenta las perspectivas teóricas que han construido diferentes autores en el ámbito internacional, pasamos a tratar las investigaciones, también en el ámbito internacional de corte empírico.

Encontramos a autores como Escobar, (2001) en su texto *Investigación en acción en el aula de Lengua Extranjera: La evaluación de la interacción mediante el Portafolio Oral*, quien presenta una propuesta que se suscribe dentro del paradigma Investigación Acción y muestra cómo el trabajo por parejas y grupos pequeños tiene un lugar preferente en el aprendizaje de la lengua extranjera y potencia el uso de la lengua oral en el aula de clase. Exponen la utilización de una estrategia evaluativa: el “Portafolio Oral” con la finalidad de documentar una serie de trabajos realizados en el aula de clase, que dan muestra de las capacidades y progreso que tienen los estudiantes en un periodo determinado y demuestra que los alumnos observados evidencian progresivamente comportamientos orales más complejos, utilizan más y mayor variedad de estrategias de negociación del significado de la lengua y se esfuerzan por expresarse correctamente. Como conclusiones

de este trabajo, se destaca la (IA) como un modelo válido al alcance del profesor<sup>5</sup>, como también, el uso del portafolio oral como constancia de las capacidades del alumno y medio potenciador de la introspección que los estudiantes llevan a cabo en consecuencia de las actividades de autoevaluación.

De la misma manera, Montserrat, (2001) en el texto *Investigación sobre la enseñanza y el Aprendizaje del Discurso Oral Formal: Propuesta Modelo*, presenta una propuesta de trabajo realizada en la Facultad de Ciencias de la Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, con estudiantes de primer curso del Magisterio<sup>6</sup>, cuyo principal objetivo es explicar de qué manera la incorporación de determinados procedimientos lingüísticos en el discurso que se enseña se interrelaciona con los procesos de aprendizaje, y así comprender los mecanismos a través de los cuales la enseñanza puede ayudar a los alumnos a progresar en el dominio del discurso oral formal.

La investigación se basa en el análisis de una Secuencia Didáctica (SD) sobre el discurso académico oral que constituye una de las tres SD que habitualmente se organizan para el curso del magisterio en una asignatura denominada Lengua Oral y el análisis de los datos obtenidos a través de: grabaciones de video, transcripción de las interacciones, guiones y esquemas de los estudiantes como soporte de sus exposiciones orales, cuestionarios de valoración de seguimiento de las actividades que permitieron establecer unas interpretaciones de la interacción oral en el aula entre los participantes, es decir, los análisis meta discursivos realizados por los compañeros de clase y de la profesora que de la misma forma, permitieron identificar indicios de porqué se produce aprendizaje y la

---

<sup>5</sup>Ya que los retos que surgen en el aula de clase le permiten formular preguntas, encontrar respuestas y atribuir nuevos caminos que entrelazan íntimamente una profundización teórica y un conocimiento práctico.

<sup>6</sup>Con la participación de 18 estudiantes (mirada colectiva de investigación) y una estudiante representativa de los estudiantes del aula (mirada individual de la investigación)

evolución de los discursos orales planificados, los cuales demuestran el proceso de incorporación de estrategias explicativas en el transcurso de una intervención didáctica. Esta ruta investigativa que se encontró en este trabajo, permite ver los procesos individuales y colectivos en un análisis de interacción oral. Así, la autora describe que el estudiante se aleja de su lengua espontánea e introduce estrategias explicativas en la SD ayudándolo para que consolide un discurso con mayor grado de formalidad académica.

Candela, (1999) por medio de su investigación de tipo educativa *Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa* muestra igualmente, un análisis de cómo el conocimiento se construye en el contexto escolar y la interacción discursiva entre maestro y estudiante que permite reflexionar sobre la calidad de la educación a partir del análisis del discurso. Teniendo siempre en cuenta el contexto pues presenta una serie de grabaciones realizadas en aulas de primaria de la ciudad de México donde se evidencian estas interacciones discursivas y su influencia en la construcción situacional de conocimiento. La autora trabaja tomando varios registros etnográficos, videos y grabaciones en audio que dejan ver la interacción discursiva, los cuales posteriormente son transcritos y analizados obteniendo de ahí una serie de secuencias que se presentan como ejemplo de interacciones para comprender algunas características de los procesos de construcción del conocimiento en una situación escolar.

Como resultado, la investigación expone que existen algunas prácticas de los docentes que contribuyen a promover y facilitar el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, ya que, ayudan a desarrollar procesos de razonamiento, de verbalización, de reestructuración de ideas, así como a mejorar las capacidades comunicativas y los recursos discursivos para estructurar las ideas y defenderlas en

situaciones de interacción social. A partir del análisis hecho por la autora, se establece que la actitud del docente contribuye en la formación de estudiantes capaces de razonar, argumentar, desarrollar su conocimiento y defender su punto de vista.

Por otro lado, Joaquín Dolz (1994), en su artículo *La interacción de las actividades Orales y escritas en la enseñanza de la Argumentación*, propone explorar las posibilidades, el interés y los límites de la articulación de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. Las investigaciones llevadas a cabo en las escuelas primaria de Ginebra. Este autor logra examinar de manera crítica hasta qué punto la realización de actividades orales (diálogo, discusión, debate) pueden servir de base y/o integrarse en una SD sobre el monólogo argumentativo escrito.

Finalmente, Valencia, (2001), en el desarrollo de su trabajo *la lengua oral en educación infantil*, muestra el análisis que se realizó en una práctica en el grado de preescolar a través del uso de diferentes grabaciones, con las cuales se pudo establecer las pautas de comunicación que se generaban en el aula de clase propiciando un pensamiento reflexivo. Con su investigación de carácter empírico, logra hacer evidente la importancia que se le presta al lenguaje en el aula estudiada y los niveles desde los cuales se analiza: las situaciones “no programadas”<sup>7</sup> y las “programadas”<sup>8</sup> y dichas comparaciones destacan la posibilidad de crear un espacio escolar en el que se atiende rigurosamente en lenguaje oral, a través de situaciones programadas, lo cual marca una ruta orientadora con nuestra

<sup>7</sup>Ocasiones en que ante la actuación de un niño, ante una determinada actuación de algún niño, ante alguna intervención no prevista, se aprovecha lo sucedido o lo dicho para provocar reflexión en los niños (individual y colectivamente).

<sup>8</sup>Estrategias con las que la maestra concreta los modos de proceder más adecuados de acuerdo con su planteamiento educativo, señalando objetivos, la organización y secuencia de actividades.

propuesta de investigación ya que permite ver la cercanía de un trabajo con niños pequeños de grado preescolar y la importancia de ver en detalle las conversaciones en el aula.

## ***2.2.Escuchando voces Nacionales***

Escucharemos ahora, las voces de autores a nivel nacional con el fin de vislumbrar la importancia del estudio sobre la oralidad y la interacción en el aula de clase a partir de investigaciones teóricas y empíricas.

En primera instancia, Rincón, Narváez& Roldán. (2005) a partir de su trabajo:*Interacción en el aula y lenguaje: ¿Cómo enfrentar su investigación?*, explican de qué manera comprenden la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, caracterizando la interacción en el aula como una práctica social particular. Presentan una revisión histórica sobre los enfoques de investigación centrados en el discurso pedagógico como objeto de interés, planteando una reflexión sobre algunas de las implicaciones derivadas de las metodológicas escogidas acordes con las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y lenguaje,finalizando con algunos planteamientos que permiten reflexionar acerca de la investigación sobre la interacción en el aula de clase, describiendo el proceso de enseñanza como una actividad colaborativa de acompañamiento por medio del análisis de propuestas de investigación del discurso pedagógico.

En este sentido, se describe la existencia de diferentes propuestas teóricas y metodológicas que se han tomado como punto de partida en el trabajo investigativo. Estas propuestas están sustentadas en los intereses o preguntas problema que formulan los estudios, utilizando variedad de instrumentos de recolección de información como: *la observación participante, los registros narrativos y los audiovisuales*. Exponen las

perspectivas de interpretación de los datos teniendo en cuenta el punto de vista de los participantes y/o los significados atribuidos a los comportamientos observados los cuales han privilegiado los análisis cuantitativos y cualitativos o una combinación entre ambos. El trabajo investigativo recoge argumentos que se refieren a la diversidad de desarrollos investigativos que comprenden las características de la investigación cualitativa y sociocultural y la organización de categorías de análisis reconociendo la importancia del habla del profesor y de los estudiantes en la construcción del discurso en el ámbito pedagógico. Estas autoras muestran que los investigadores que estudian la interacción en el aula ven necesario incorporar a sus marcos teóricos los distintos aportes y avances de las ciencias del lenguaje para tomar decisiones metodológicas sobre cómo segmentar, describir, explicar y poner en relación las manifestaciones orales y escritas que se dan en este espacio.

Plantean que al analizar la complejidad de la oralidad y la escritura durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, se confronta el mito de que la oralidad es más simple que la escritura ya que dicho análisis es concebido a partir de una concepción organizada, intencionada y con finalidad. Por lo tanto, Rincón, Narváez & Roldán, aportan a nuestra investigación al considerar pertinente continuar indagando por la interacción en el aula, pues, no sólo se permitirá ratificar o identificar las generalidades de dicha interacción cuando se construye con fines de enseñar y aprender, sino que también, permitirá caracterizar la interactividad como práctica social, aquella que se da en el ámbito escolar con propósitos pedagógicos y didácticos.

De esta manera, el proceso de enseñanza aprendizaje, para las autoras, es una actividad conjunta que se manifiesta a través de prácticas discursivas verbales y no

verbales. Este proceso se da en el aula de clase como contexto social, que implica reglas de organización y comunicación: pautas de interacción en el aula para regular y estructurar el discurso en la práctica de la conversación para promover diferentes tipos de comprensión, conocimiento, en medio de una actividad social con roles y reglas definidas.

En este sentido, tal como lo enuncian Gutierrez & Rosas, (2008) en su investigación adelantada por un grupo de docentes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori<sup>9</sup>. *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes* en Colombia, la escuela como escenario de actividades sociales, debe desarrollar y primar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, otorgándole igual importancia al trabajo que se realiza sobre la lengua escrita, ya que, la primera incide de manera directa en la formación de ciudadanos. De este modo, la reflexión que las autoras hacen sobre el uso oral de la lengua en la escuela está enfocada en la necesidad de estudiar las concepciones<sup>10</sup> sobre la enseñanza de la oralidad, desde la perspectiva del pensamiento del maestro y de la mano de fundamentos teóricos y metodológicos que sustenten y orienten el trabajo didáctico.

Al mismo tiempo, se observó que, en los primeros años de escolaridad los maestros tienen concepciones diversas en cuanto a la enseñanza y uso de la lengua oral en el contexto escolar. Esta investigación, con la ayuda de técnicas como los grupos focales con maestros y maestras, caracteriza las concepciones que están presentes en los discursos y las prácticas docentes en relación con la oralidad, la lectura y la escritura. Por último, los resultados de esta investigación se refieren a la poca sistematización sobre la enseñanza de

---

<sup>9</sup> Investigación que hace parte del El proyecto denominado: Lectura, escritura y oralidad, un desafío en la formación de maestros, contó con el apoyo del IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) durante el año 2007.

<sup>10</sup> La concepción es vista como una categoría fundamental en el estudio de las prácticas pedagógicas y está constituida por los diversos elementos que la estructuran y le ayudan a comprender las decisiones relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

la lengua oral de forma secuencial en los primeros grados de escolaridad. Según las autoras, esto puede deberse a las concepciones que suponen que los niños y niñas aprenden a hablar en su hogar, en su contexto social cercano y en los diferentes escenarios que están presentes antes de ingresar a la escuela. Concluyen que es importante y crucial convertir las acciones y las conductas orales que ocurren en el aula de clase en situaciones de estudio y reflexión, pasar de lo deliberado a lo fundamentado, de lo espontáneo a lo formal.

Desde las investigaciones empíricas, también encontramos a autores como Martínez, Sandoval, Prieto, & Mora, (2007), con el artículo *Proyectos de aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial*, que presentan experiencias realizadas en el aula como espacio privilegiado para promover la oralidad, donde el maestro debe propiciar situaciones adecuadas para que los estudiantes den a conocer su concepción del mundo en interacciones comunicativas reales, con acciones didácticas que conduzcan a la concertación de ideas y el trabajo colaborativo. Se trata de experiencias que tienen en común la promoción de situaciones de aprendizaje adecuadas para el uso significativo de la lengua oral, suscitando una enseñanza planificada en el aula, la cual es considerada como un aspecto no atendido en profundidad en el contexto escolar.

En suma, los autores hacen evidente que, durante la generación de situaciones didácticas, se requiere que el maestro exponga su rol de acompañante al permitir al estudiante el tomar decisiones y afirmar su individualidad potenciando su desarrollo integral. De este modo, el habla y la escucha se convierten en pilares fundamentales en los procesos de evaluación y co-evaluación, en tanto permiten la expresión y la argumentación. Los resultados que arroja esta investigación se orientan en describir la oralidad como fundamento para el

desarrollo de la argumentación, la concertación, la toma de decisiones y la autorregulación en el ciclo inicial.

Otro estudio relacionado con las prácticas en la escuela sobre la lengua oral es el presentado por Lamouroux, (2010), en su trabajo de tesis de Maestría titulado *El discurso oral de los niños de grado cero del colegio Ramón de Zubiría I.E.D. en tres situaciones didácticas*. Allí, analiza el discurso oral formal de los niños de preescolar (grado Transición) de una Institución Educativa del Distrito Capital con un enfoque cualitativo – descriptivo, demostrando cómo a partir del diseño e implementación de tres secuencias didácticas: *El cuento, el dilema y el juego* es posible obtener datos que describen las características del discurso en los niños y cómo esto favorece su expresión. De la misma forma, se observó la incidencia que tiene el discurso de la docente en las situaciones y determina en qué medida favoreció la expresión de los niños. Esta investigación empírica da a conocer de manera detallada los procesos metodológicos que se tuvieron en cuenta para desarrollar de manera lógica un análisis de las situaciones didácticas y sus resultados describen las características del discurso oral de los niños en las situaciones didácticas implementadas y el rol de la docente en el desarrollo de las mismas. Esta investigación logra tener un gran acercamiento con nuestra propuesta de trabajo ya que nos permite ver el diseño e implementación de tres SD con una población de características similares a las que encontramos en nuestro contexto delimitado por la pregunta de investigación y nos brinda un referente para abordar el discurso oral formal en preescolar.

En un mismo sentido, González, (2011) en su tesis de pregrado *Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar*, analiza y da a conocer de qué manera dos docentes de preescolar del grado transición de un colegio privado de Bogotá conciben la

oralidad y dan la oportunidad a sus estudiantes de ser usuarios activos del lenguaje. Se tiene en cuenta para el análisis la forma de intervenir de las maestras en el aula y su trayectoria docente que influye en la intervención que suscita en el aula de clase. Los instrumentos empleados para la elaboración de este análisis fueron: grabaciones, bitácoras para el seguimiento de las clases, tabla de convenciones para la transcripción de las clases y documentos del colegio (P.E.I.), ya que, las matrices manejadas por la institución daban una guía para conocer el punto de partida de las docentes al momento de planear sus clases. Con un enfoque cualitativo en el análisis de los datos, esta investigación permitió visualizar qué tanto acierto tenían los planteamientos de las docentes con los propósitos planteados por el colegio.

Así pues, luego de escuchar las voces de estos autores a nivel Internacional y Nacional se puede concluir que la lengua oral constituye una forma de enseñanza que sitúa los intercambios verbales, la comprensión y adecuación de los discursos en un mismo escenario comunicativo. Lo cual nos permite ampliar la mirada investigativa de nuestra propuesta de trabajo al definir que aunque el habla es una condición natural del ser humano, necesita una orientación intencional por parte de la escuela, con el fin de desarrollarse en espacios planificados que permitan que los niños y niñas de grado preescolar puedan reconocerse como individuos y hacer uso de las diferentes practicas orales que los ayuden a expresarse con mayor grado de formalidad.

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Comunicarse oralmente con el otro requiere de un proceso de intercambio y construcción de significados, en tanto permite exteriorizar los sentires y pensamientos al acceder a los códigos y contenidos del entorno al que se pertenece, producir mensajes y comprender la realidad. Por lo tanto, notamos que “hablar no es pronunciar palabras, sino recrearlas en la construcción de textos organizados con relación a las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores y las mismas exigencias de la situaciones de comunicación” (Rodríguez, 1995, p.33)

A partir de esto y dentro de la revisión que se ha hecho de autores que estudian la importancia de la enseñanza planificada de la oralidad en la escuela, hemos encontrado que en los grados iniciales de escolaridad (preescolar) no se da la importancia necesaria a trabajarla desde un punto de vista sistemático e intencionado, pues, se cree que la voz de los estudiantes se da en forma natural y no se requiere de espacios o de tiempos específicos para su aprendizaje, ni de una orientación intencionada por parte del docente para contextualizar el discurso de los estudiantes y darle características que lo distingan de aquella naturalidad.

Así, procesos de producción de discursos orales en los estudiantes como la reflexión, la argumentación, la descripción y la explicación quedan atribuidos a los grados superiores en la escuela, perdiendo la oportunidad de encontrar elementos valiosos en la construcción del lenguaje en los niños más pequeños y las maneras de potenciar mejores aprendizajes en el escenario escolar desde la infancia.

Por ello, apoyándonos en ideas que hacen parte del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) vemos que “acceder al lenguaje en la infancia significa más que aprender palabras, implica construir los significados de la cultura en la que se vive, aprender los modos como las personas de una sociedad entienden, representan e interpretan el mundo” (p.110) Esa construcción de significados, se desarrolla en el ámbito académico en el que el uso de la oralidad supone unos procesos especiales que no se dan en una conversación espontánea, y exige a su vez un hablante con un manejo del lenguaje estructurado y adecuado a un contexto.

Es por esto que, la escuela debe garantizar una enseñanza fundamentada de la oralidad en un entorno rico en interacciones, con reglas y pautas que formen en los niños cierta “ética de la comunicación<sup>11</sup>”, esta que no sólo aplicará en la escuela, sino en su vida cotidiana. Así pues, es a través de la interacción oral que se logran establecer las relaciones interpersonales en un ambiente comunicativo real del hablante y al mismo tiempo implica una planificación progresiva del discurso, comprendiendo que “una de las finalidades de la enseñanza es conseguir que los alumnos sean capaces de comprender ideas complejas y de expresarlas de una forma estructurada, compacta y precisa.” (Vilá, 2005, p.11).

De tal manera, es evidente el interés de reflexionarsobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y los elementos que inciden en esta práctica, ya que, cómo docentes encontramos distinciones entre lo que realmente se enseña en el aula de preescolar, específicamente en la institución pública Colegio Friedrich Naumann y las necesidades que demanda el mundo fuera del contexto escolar.

---

<sup>11</sup> Burbules (1999). actividad humana de larga tradición, encarna y exige además un conjunto de virtudes, que incluyen tolerancia, la paciencia, la apertura, la mesura y la disposición a escuchar, con las que se habilita al otro que hable.

Los estudiantes de preescolar que actualmente tenemos en el aula de clase, presentan un bajo nivel en sus producciones orales, las cuales se inclinan hacia las características de la espontaneidad y la informalidad. Del mismo modo, en la institución existen pocos proyectos con la intención de abarcar procesos discursivos, y más aún, que sean orientados teniendo en cuenta las edades o ciclo al cual pertenecen los niños de grado transición, ya que por lo general, se diseñan talleres desde las áreas de lengua castellana y las docentes de preescolar son quienes adaptan el taller para que pueda darse en un lenguaje comprensivo para los niños de preescolar.

Al interior del aula no se han trabajado situaciones en las cuales los niños construyan una voz que implique unas pautas de interacción, motivo por el cual, es difícil realizar actividades de lectura en voz alta, ya que, no existe un respeto por el que habla, por el que pide la palabra o por el que espera un turno en la conversación. Es decir, no hay rutinas de trabajo intencionadas en el aula de clase que favorezcan en los estudiantes una escucha activa.

También es evidente el uso de cuadernos y carpetas donde se consignan guías de trabajo, que muestran procesos de motricidad y el acceso al código convencional de escritura se realiza, reforzando trazos, vocales y algunos fonemas. Todo esto hace que los niños tengan espacios mínimos para conversar con sus compañeros o relacionarse con otros, pues, la consigna en el aula de clase gira en torno a los trabajos escritos que se desarrollen. Por consiguiente, los niños no son capaces de estructurar producciones orales que tengan cierto grado de coherencia y les cuesta hablar ante los demás.

De esta manera, comenzamos a entender con mayor claridad que el trabajo sobre la oralidad requiere la concentración de esfuerzos por parte del docente y una seria planeación de las actividades que realiza, y que, además, es apremiante disponer de instrumentos que permitan abordar reflexivamente la enseñanza de la lengua oral, posibilitando que enseñemos a nuestros estudiantes a hablar reflexivamente, a escuchar y también a comprender críticamente. (Vilá, 2005).

Así pues, al existir poco estudio sobre la forma como se orienta a los niños de preescolar para lograr aspectos particulares sobre su discurso, encontramos que “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 tiene impacto en el medio en el que está” (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2010, p. 120) Por consiguiente, centramos nuestra mirada investigativa sobre la lengua oral en los niños de transición de una institución educativa distrital.

A partir de esta problemática, y tomando una postura frente a esta, formulamos el interrogante que nos orienta en el desarrollo de nuestro trabajo investigativo:

***¿Cómo se construye el discurso oral formal de los niños a través de la interacción en el aula de clase en una secuencia didáctica para la enseñanza de la lengua oral?***

#### 4. JUSTIFICACIÓN

En el transcurso de la historia educativa, se ha visto como la atención a la enseñanza de lengua oral es siempre inferior a la enseñanza de la lengua escrita, de allí que la mayoría de docentes hagan más énfasis a ésta última, dejando de lado la producción oral de los niños de preescolar. Por tal motivo, el desarrollo de esta investigación pretende abrir paso a la reflexión y análisis sobre las interacciones que se realizan en el aula de clase y como ellas son potenciadoras en la construcción de un discurso oral.

Se requiere entonces permitir situaciones, espacios, tiempos y actividades sobre la lengua oral en el aula de clase, las cuales se deben realizar de una forma fundamentada y conceptualizada desde la teoría, para un adecuado y contundente trabajo didáctico que nos permita consolidar propuestas para abordar la enseñanza de la lengua oral en el nivel de preescolar. Convirtiendo el aula, en un escenario adecuado para que las intervenciones orales requieran intencionalidad y estructura pedagógica en cuanto al trabajo didáctico, ya que la lengua oral impregna la vida escolar y tiene diversas funciones.

Por tal motivo consideramos la necesidad de establecer cómo las interacciones en el aula viabilizan la construcción de un discurso oral con connotaciones de formalidad y como el contexto escolar se puede convertir en un escenario planificado de tiempos y actividades a través del diseño de una secuencia didáctica cuya intención promueva la oralidad. Ya que, el trabajar la lengua oral, posibilita “condiciones para expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo” (Pérez & Roa, 2010, p.29).

Por lo anterior vemos como las interacciones en una situación particular, permiten construir conocimientos sobre la lengua oral. Para nuestro caso particular se evidencia este proceso a través de la elaboración de guiones orales que responden a un género de texto narrativo ficcional.

En este punto, podemos decir, que es importante valorar las capacidades de los niños de preescolar partiendo de situaciones didácticas específicas en el aula de clase, para que a través de éstas los estudiantes puedan construir una voz que le permita participar activamente en la vida social. Por tanto, le corresponde a la escuela diseñar situaciones que se tomen como objeto de estudio para aprender sobre ellas, donde se haga evidente la diversidad de los usos orales.

Por tal motivo, el centro de esta investigación brinda la oportunidad de establecer cómo a través del proceso de interacción se enlazan enunciados para construir un discurso y cómo la lengua oral de los niños de preescolar se aleja de la lengua coloquial. Lo que nos conlleva, a establecer hallazgos importantes que pueden convertirse en elementos que contribuyen a los estudios de la enseñanza de la lengua.

Así mismo, nos convoca a concebir la escuela, como proveedora de situaciones didácticas planificadas e intencionadas, favoreciendo así, que los estudiantes de preescolar tomen conciencia de las características de un discurso y puedan ejercer mayor control sobre los enunciados orales que realizan, facilitando el acceso de los niños al conocimiento de la lengua oral de una forma significativa.

## **5. OBJETIVOS**

### **5.1.Objetivo General**

Establecer la manera en que se construye el discurso oral formal de los estudiantes de preescolar (grado transición), a través de la interacción que se da en el aula de clase en la implementación de una secuencia didáctica diseñada para el uso de la lengua oral.

### **5.2.Objetivos Específicos**

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica que promueva la oralidad en los niños de preescolar.
- Constituir un portafolio oral como herramienta de sistematización de videos, que evidencie las interacciones que surgen en el aula de clase de preescolar en el desarrollo de las sesiones de trabajo de la secuencia didáctica.
- Establecer mediaciones que realiza la docente para provocar la reflexión del niño en el uso de la lengua oral.
- Identificar cómo la interacción en el aula de clase entre profesor y estudiantes posibilita la construcción de un discurso oral con connotaciones de formalidad.
- Establecer las transformaciones del habla que van realizando los niños de preescolar, al construir un discurso oral formal en el marco de la secuencia didáctica propuesta.

## 6. MARCO TEÓRICO

### *La voz de autores como aproximación teórica para entender la importancia del discurso oral en la escuela*

Hablar de una manera más elaborada dentro de un clima de clase propicio, sugiere una postura por parte del maestro, lo cual constituye el tener claridad sobre las concepciones que subyacen en una práctica de enseñanza y los modos particulares de construir conocimiento. En este caso, el diseñar una propuesta didáctica con la intención del uso de la oralidad, supone una postura frente a lo que concebimos sobre la enseñanza de la lengua oral en las aulas de preescolar. Por tal motivo, en el siguiente apartado haremos explícitas las posturas de esta investigación en relación a la fundamentación teórica que nos permiten abordar la lengua oral formal y nos ayuda a establecer el siguiente marco teórico.

*“Saber comunicar las propias ideas y saber interpretar las de los demás es una habilidad esencial para establecer nuevas relaciones y para construir nuevos conocimientos”*

*(Vila. 2005, p.11)*

### 6.1.Lengua oral

La práctica pedagógica con niños de preescolar es asumida desde un enfoque que busca potenciar su integralidad en cuanto a las dimensiones del desarrollo (personal social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva), a través de actividades diseñadas de manera intencional para cumplir este objetivo.

En esa medida, para esta investigación hacemos especial énfasis en la dimensión comunicativa sin desligar las demás que hacen parte de una unidad que beneficia el aprendizaje de los niños. Esta competencia es entendida como “un proceso de intercambio y construcción de significados”, (Lineamientos, 2010, p. 110), es decir que la interacción con los demás, brinda la posibilidad de expresar lo que se piensa y se siente, permitiéndole al niño acceder a diferentes conocimientos y experiencias.

En este sentido la comunicación en preescolar es vista como un proceso que posibilita que los niños expresen sus necesidades y comprendan paulatinamente las situaciones comunicativas en las que participan obteniendo información de su entorno, incrementando gradualmente su vocabulario y haciendo uso adecuado de diferentes expresiones lingüísticas que afiancen su capacidad de escucha al relacionarse con los demás y que al mismo tiempo, se propicie la necesidad de explicar y argumentar ideas y puntos de vista.

Por tanto, el escenario escolar implica que el maestro oriente este tipo de situaciones, para permitir que los niños accedan al uso de la lengua oral a través de diferentes ambientes y experiencias comunicativas donde los niños descubran las regularidades del lenguaje y la comunicación oral. Es decir que el trabajo que se orienta en las aulas de preescolar requiere de espacios definidos, con criterios específicos que generen conversaciones entre docentes y estudiantes, las cuales conlleve el uso de la oralidad y la enseñanza en el aula de preescolar pueda verse “como una conversación que quiere ser amena, que se va volviendo cada vez más elaborada, más compleja, más documentada”(Pérez & Roa. 2010, p.9).

Así pues, el trabajo pedagógico en el escenario escolar convierte las interacciones que ocurren en el aula de clase como fundamentales en los primeros años, ya que son determinantes en la enseñanza de la lengua oral. Ahora bien, para que los niños de preescolar puedan participar activamente en estas interacciones, implica hacer uso de reglas que posibiliten el escuchar al otro y entender el funcionamiento del lenguaje.

Por consiguiente, en la escuela es fundamental propiciar acciones que permitan las interacciones con el otro, ya que, estas definen el uso de la lengua oral a través de las producciones verbales que provienen de los participantes en la situación comunicativa. Es decir que, estas acciones responden a la necesidad de maestros y maestras por orientar a los estudiantes en la comprensión y expresión oral de sus ideas de una forma clara, coherente y adecuada, en la cual los estudiantes reconozcan en las diferentes situaciones de ese entorno un nivel más formal y elaboren un discurso más complejo, más estructurado y alejado de la cotidianidad, enriquecido con elementos claves que lo fortalezcan.

De esta forma, Vilá (2005) plantea que “es urgente disponer de instrumentos que permitan abordar la enseñanza reflexiva de la lengua oral: enseñar a los alumnos a hablar reflexivamente y a escuchar y comprender críticamente” (p. 9). La autora señala la importancia de enseñar a hablar en el escenario escolar, puesto que requiere de una intervención seria, planificada y contextualizada.

Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje oral es concebido como “el elemento central de la relación humana y la pieza clave para desarrollar el pensamiento y para interpretar y reinterpretar la realidad” (Vilá, 2005, p. 11), y no puede considerarse únicamente como innato y dejar de lado su formación. En relación a esto, Bruner (1983), quien acoge el

postulado de Chomsky (1951), se refiere a la *capacidad innata del lenguaje*<sup>12</sup> como un factor que determina su adquisición y su desarrollo, y donde el entorno del niño mediado por sujetos maduros en cuanto al habla, le ofrece progresivamente un sistema de apoyo. Plantea que la relación de estas dos condiciones insertan al niño en una comunidad lingüística que dada la influencia social a través de la comunicación, emerge e incita al desarrollo del lenguaje oral.

Igualmente, Brunner (1983) afirma que “el niño entra al mundo del lenguaje y la cultura con una preparación para encontrar, o inventar formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas” (p. 29), por lo cual, lo innato resulta ser la herramienta que el niño utiliza para aprender a usar el lenguaje y poder comunicarse con el mundo que lo rodea.

En consecuencia, la escuela se convierte en uno de los principales mundos de lenguaje y cultura. El niño ingresa y se encuentra con situaciones sistemáticas e intencionales que ayudan al fortalecimiento de su oralidad y es allí donde se generan reglas y pautas que forman en él una ética de la comunicación, la cual no sólo aplicará en la escuela sino en su vida cotidiana. Por lo tanto, el trabajo en relación al uso de la lengua oral es una tarea que trasciende la escuela, adquiriendo una dimensión política y social a partir de los primeros años de escolaridad. En ese sentido Pérez (2008) afirma que:

El acceso adecuado a la lengua oral favorece la construcción de la identidad y el sentimiento de colectividad (pertenencia a un grupo). Cada niño debe estar en condiciones de usar la lengua oral para vincularse a diferentes tipos de interacciones, dentro y fuera del espacio escolar. (p. 9)

---

<sup>12</sup> Posibilidad genéticamente programada en el cerebro del ser humano para adquirir el lenguaje verbal.

Por lo tanto, el trabajar la lengua oral en la escuela tiene la intención fundamental de potenciar las intervenciones orales de los estudiantes para expresarse frente a un colectivo de manera pertinente, dando respuesta a la situación de enunciación específica que se presente, a los interlocutores que estén a su alrededor y al propósito comunicativo que se busque o que se quiera potenciar en ese momento.

También, la lengua oral es referida como una práctica social y cultural porque requiere de ciertos espacios propios para su enseñanza, considera que “corresponde en la escuela diseñar situaciones en las que se participe en diversidad de prácticas orales y otras en las que dichas prácticas se tomen como objeto de estudio para aprender sobre ellas.” (Pérez M. & Roa, 2010, p. 30). La escuela de esta forma, es el escenario propicio para que los estudiantes construyan formas de interactuar con el otro y, el aula el lugar donde intencionadamente estas formas cobran vida y los pequeños las utilicen dentro de su práctica social al interior de las actividades que orienta el maestro, actividades que les permitan “construir la seguridad en su propia voz” (p. 31)

En esta misma línea, autores como Lerner, Levy, & Lobello (1999), plantean que la lengua oral está presente en la vida escolar de dos maneras diferentes, pero que a su vez son difíciles de separar. La primera es la lengua oral como instrumento de comunicación que permea las interacciones sociales, y en general todas las situaciones de aprendizaje que se puedan desarrollar en el aula, y la segunda es la lengua oral como objeto de enseñanza.

Las autoras definen que no se trata de tener una manera de hablar por otra, que no se trata que los estudiantes deban dejar de lado su lengua materna, sino que puedan disponer

de diferentes variedades, registros y estrategias discursivas, y que además puedan discriminarlas cuando sea conveniente utilizarlas. Es decir que “necesitan adquirir poder sobre el lenguaje para poder aprender a discutir, argumentar, negociar, persuadir, para responder en una discusión, (...) para aprender a preguntar, a comprometerse críticamente con la realidad” (Howe, 1994) citado por Lerner, Levy, & Lobello (1999, p.15)

En efecto, el uso de la lengua oral requiere de todos esos elementos para hacerse efectiva, y orientarla hacia la producción y a la forma como los estudiantes la reciben a través de la escucha, “(...) llegará de la mano de prácticas culturales reflexivas que les ayuden a crecer y a desarrollar las capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse en toda clase de contextos (...)” (Vilá, 2005, p.12) en un ambiente específico como lo es la escuela.

Dado que este es el espacio donde se deben potenciar diferentes elementos que les permitirán a los estudiantes la comunicación con el otro, debemos tener claro que es un proceso comunicativo que requiere planificación y tiempo de trabajo dentro del aula.

## **6.2.Oralidad**

Partiendo de la necesidad de abordar la oralidad en el contexto escolar vemos la importancia del diálogo genuino que se proporciona en el aula de clase, ya que este, se sustenta en un proceso meta cognitivo, pero también los sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los participantes.

Como lo manifiesta Nicholas Burbules (1999), el diálogo es una “actividad humana de larga tradición, encarna y exige además un conjunto de virtudes, que incluyen

tolerancia, la paciencia, la apertura, la medida y la disposición a escuchar, con las que se habilita al otro que habla.”(p. 30). Es decir, que en todo acto de habla se hace necesario un diálogo que ofrezca una relación esencial para el espíritu de una sociedad democrática. Sin embargo la actividad oral que se propone en las aulas y las formas de intervención didáctica, siguen siendo diversas, ya que dependen de múltiples factores que inciden en mayor o menor medida en la labor del maestro. A nivel de proceso de adquisición y desarrollo de la oralidad es necesario simultáneamente una serie de factores de la maduración del individuo, que exigen la consolidación de todas las etapas del proceso de adquisición de la competencia oral.

De esta forma, es posible visualizar la oralidad en el campo educativo y su intencionalidad en el aula de clase para permitir a los estudiantes la elaboración de una nueva manera de interactuar en el mundo, es decir, haciendo que los participantes en esta interacción tomen conciencia de la realidad de sí mismos como locutores e interlocutores y puedan progresar en el dominio de nuevas estrategias discursivas, tomando el escenario escolar como principal potenciador de este proceso.

Lo anterior, hace evidente que la oralidad tiene una presencia constante en el aula de clase y se traduce en actuaciones diversas. De allí la importancia de los propósitos de la actividad oral que en palabras de Vilá (2005) se definen así:

El primer propósito es *hablar para gestionar la interacción en el aula* donde el hablar continuamente ayuda a establecer normas de funcionamiento, resolver conflictos, respetar los turnos de la palabra, escuchar y expresar ideas y emociones. En este tipo de

situaciones de habla surgen los *géneros orales básicamente conversacionales*, los cuales están inherentes en la vida social del aula, entendida ésta como un contexto reglado.

El segundo propósito es *hablar para negociar significados y para construir conocimientos académicos* dónde la interacción en el aula tiene una doble finalidad. En primera instancia constituye una base esencial para guiar la reflexión e incidir en el aprendizaje de conocimientos académicos posibilitando en el aula situaciones conversacionales que constituyen un paso necesario para movilizar los conocimientos previos de los alumnos, sus dudas y percepciones. Lo que sirve de base para una segunda instancia que es el construir conjuntamente nuevos conocimientos a través del diálogo y la discusión, dónde el estudiante verbaliza el conocimiento, lo estructura con coherencia y elige un registro lingüístico cada vez más especializado.

El tercer propósito es *hablar para explicar hechos y conocimientos y argumentar opiniones de forma planificada*, aquí se encuentran las actividades y el tipo de intervención didáctica que tienen como objetivo conseguir que los estudiantes aprendan poco a poco a controlar variables que intervienen en los géneros orales complejos como lo son: explicar conocimientos a los compañeros, exponer un trabajo, dar una conferencia, narrar experiencias reales o ficticias en público, defender un punto de vista, contra argumentar una tesis en un debate, etc. Estas situaciones requieren planificación y deben estar muy estructuradas, ya que, estos usos lingüísticos elaborados formales se constituyen en uno de los ejes de la enseñanza de la lengua, alejándose de las prácticas cotidianas, llevando a los estudiantes a analizar una situación comunicativa<sup>13</sup> con el fin de planificar discursos adecuados y en contexto. Para Vilá (1999) dominar todo el conjunto de elementos

---

<sup>13</sup>Intención, relación entre los participantes, lugar y tiempo del que disponen para hablar.

lingüísticos, discursivos y retóricos, sobre todo en los discursos monologados “es una tarea compleja y lenta, que requiere reflexión e intervención didáctica durante el proceso de planificación de las intervenciones orales” (p.15). En otro aspecto, Camps (2005) plantea cómo el abordar el lenguaje oral en la escuela desde esta perspectiva conduce a un tipo de programación, con objetivos claros que promuevan actividades complejas que permitan el desarrollo de las habilidades<sup>14</sup> que se proponen para su aprendizaje.

En este sentido, la oralidad cobija las primeras prácticas de lenguaje a las que tiene la posibilidad de acceder el niño. Desde el momento del nacimiento los niños perciben los modos como se comunican e interactúan los adultos unos con otros a través de la palabra y los lenguajes no verbales como los gestos o las miradas los cuales hacen parte de las practicas del lenguaje “(...) es decir, aquellas prácticas discursivas, sociales, situadas en los contextos culturales particulares en las que se usa el lenguaje. Prácticas que ocurren en el terreno del lenguaje” (Pérez M & Roa, C, p.23)

Se requiere, entonces, permitir situaciones, espacios, tiempos y propuestas didácticas sistemáticas fundamentadas y conceptualizadas desde la teoría, para un adecuado y contundente trabajo didáctico sobre la oralidad. En este punto, cabe destacar que este trabajo intencionado necesita ser abordado a partir de los primeros grados de escolaridad Pérez & Roa, (2010).

### 6.3. Discurso oral formal

---

<sup>14</sup>Habilidades explicitas y compartidas por los alumnos (cómo hacer un guion radiofónico, hacer un informe oral, participar en un debate, hacer una entrevista, leer un poema, etc.)

Así pues, es través de los usos espontáneos de la lengua que se logran establecer las relaciones interpersonales en un ambiente comunicativo real del hablante y al mismo tiempo implica una planificación progresiva del discurso, para captar la atención de los oyentes y mantener unas relaciones cordiales y respetuosas. Además, la comunicación oral es siempre dialógica: se construye en cooperación y en negociación permanente. Como lo señala Roulet (1991) citado por Vilá “La comunicación oral es construcción conjunta en tiempo real de un contenido, de una situación y de una relación en interacción con el otro” (p.11)

Desde esta perspectiva, vemos como el uso de la lengua oral en el aula de clase propicia la adquisición progresiva de un discurso, el cual surge de un proceso de interacción en una práctica social.

Por tal motivo, hablar de discurso, es hablar de la interacción que se da entre los individuos en una práctica social, “el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social” (Calsamiglia & Tusón, 2007, p.1) y una de las modalidades que se reconocen para que el ser humano realice estas interacciones es la modalidad oral que es innata de los individuos y que le permite fundamentalmente su desarrollo social.

Teniendo como base esta afirmación, retomamos que el lenguaje es parte fundamental y central en las relaciones humanas para el desarrollo de pensamiento y una forma de acción mediante la cual somos capaces de transformar la realidad. Esta transformación permite distinguir el discurso como práctica social, el cual nos adentra en los diferentes campos de las relaciones sociales donde analizamos las diferentes

interacciones que surgen entre distintos grupos sociales. Por lo tanto, las producciones orales efectuadas en una situación se definen como textos que poseen una estructura y características diferentes, y son justamente estas estructuras del lenguaje las que designan el término de discurso. Es decir, el discurso es consecuencia de la interacción dialógica entre el docente y el estudiante, inmersos en una cultura, en donde cada miembro comparte las categorizaciones, las diferenciaciones y las negociaciones con los miembros de la comunidad.

Por ello, la acción e interacción entre docente y estudiante presupone procesos mentales, representaciones y estrategias discursivas que regulan las bases de las actividades. Consecuentemente, podríamos entender el discurso como una forma específica del uso del lenguaje y de interacción social, es decir un evento comunicativo completo en una situación social. Situaciones que son reales, y están al servicio de la producción de contextos y son el fondo de cualquier interacción discursiva por las que se producen relaciones entre el hablante y el oyente en cuyo proceso se genera una interpretación y se instauran características cognitivas, afectivas y axiológicas que determinan una presencia discursiva.

En esa medida, como lo define Besson & Canelas (1994) “los discursos son las diferentes formas de organización que se pueden observar en una lengua natural dada” (p. 32). Estas formas pueden variar según las lenguas, por lo tanto cualquier persona que produce un texto dispone de modelos del discurso (las formas de discurso usadas en su lengua y a las que ha tenido acceso) y, según la situación de comunicación en la que se encuentra, elegirá, es decir, tomará decisiones para realizar concretamente una producción verbal, en una situación de comunicación dada, con los medios que su lengua ofrece.

Así, Calsamiglia y Tusón (2007) afirman que

“en los intercambios orales confluyen muchos elementos de carácter diverso que pueden influir, a veces de manera decisiva, en el buen o mal funcionamiento de la interacción. Una buena parte de esos elementos tienen que ver con las características psicosociales de quienes participan en la interacción, con la forma en que esas características se seleccionan, se activan y se interpretan...” (p.33)

Y es esto, lo que lleva a los individuos fundamentalmente a construir un discurso más elaborado y estructurado y a adoptar una posición frente a la situación interactiva en la que se encuentren.

Existen pues diferentes características propias de los discursos que le dan en cierto momento el grado de formalidad o informalidad como lo son el contexto y las necesidades o funciones que le asigne el sujeto. De esta manera, surgen las conversaciones informales y formales. Las primeras que aluden a una característica propia de la especie humana cuya finalidad es del orden del entendimiento o de la comprensión: los interlocutores negocian sus representaciones y sus conocimientos de ciertos aspectos del mundo, y dicha negociación se efectúa a través del uso del lenguaje. Las segundas se refieren a la interacción conversacional de tipo formal (entrevista, debate, discusión, etc.) aluden a la negociación que se articula con una finalidad más o menos identificable (tomar una decisión, obtener información, comprender un problema, etc.) y su finalidad es alcanzada por la producción del lenguaje. (Calsamiglia & Tusón 2007).

Situándonos en el aula de clase, tales interacciones están incluidos en los propósitos que la escuela tienen frente al lenguaje, los cuales se orientan a construir las condiciones

apropiadas para que el niño pueda ingresar a la vida social y académica caracterizada por la preparación, la participación en un espacio formal académico planificado<sup>15</sup> a partir de la construcción de una voz propia que les brinde de manera paulatina, seguridad e identidad con un grupo social. (Pérez & Roa, 2010).

“Esto implica, por ejemplo, que desde los primeros grados se adelante un trabajo sostenido en las aulas para avanzar en el dominio del lenguaje oral formal, y en el reconocimiento de las condiciones para el diálogo y la argumentación, de lo contrario, la idea de formar sujetos que construyen un punto de vista propio será una ilusión.” (p.23)

Veamos en el siguiente cuadro como Vilá (1999) logra hacer explícita la posición de la lengua oral formal, respecto de la lengua oral informal:

LENGUA ORAL INFORMAL	LENGUA ORAL FORMAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituida por sonidos (sentido del oído).</li> <li>• Papel fundamental de la entonación y de los lenguajes no verbales</li> <li>• Efímera, fugaz</li> <li>• Presencia de los interlocutores: espacio – tiempo compartido.</li> <li>• Discurso producido simultáneamente a la recepción.</li> <li>• Recepción sucesiva (en la línea del tiempo)</li> <li>• Redundante</li> <li>• Interrogaciones, exclamaciones, interjecciones y palabras comodín.</li> <li>• Anacolutos, omisiones, elipses y cambios de dirección sintáctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción medio emisor – receptor: comunicación relativamente unidireccional.</li> <li>• Relativa distancia emotiva: espacio más o menos reglado.</li> <li>• Información contextual relativamente explícita.</li> <li>• Planificada conscientemente.</li> <li>• Estructura textual bastante estereotipada.</li> <li>• Selección relativa del léxico variación media.</li> <li>• Presencia media de elementos deícticos.</li> <li>• Estructuras sintácticas propias de los estilos nominal y verbal.</li> </ul>

En relación a lo anterior, cuando los propósitos de la escuela están enmarcados en una estructura planificada para hacer el uso adecuado de la lengua oral, se propicia una

<sup>15</sup>Situaciones de habla en las que se reflexiona sobre el lenguaje, sobre el funcionamiento de los textos en la vida social y sobre las características de los modos de habla. Pérez, M. & Roa, C. 2010

interacción que permite que los estudiantes accedan a nuevas estructuras sintácticas propias de un lenguaje más estructurado que lo conlleva al dominio de un lenguaje oral formal.

#### 6.4. Secuencias didácticas

Sin embargo, el acceder a situaciones de habla en las que se reflexiones sobre la lengua oral, nos remite a pensar en “la calidad de la situación didáctica que proponemos a los niños en las aulas” (Pérez & Roa, 2010, p. 57).

Por tal motivo es importante establecer la creación de situaciones de producción oral en las que intervienen un trabajo sistemático y equilibrado que conlleven a la reflexión metadiscursiva que permita a los estudiantes analizar los elementos que entran en juego, posibilitando un control más ajustado sobre los géneros discursivos que se producen.

Una de las propuestas metodológicas es la programación en las unidades amplias denominadas *secuencias didácticas* (SD). Para Dolz (1994), citado por Vilá (2005), este concepto se relaciona con las siguientes palabras:

Las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa. (p.119)

Por otro lado, Camps (1995) citada por Pérez (2010), concibe la SD, como “una unidad de enseñanza de la composición oral y escrita” (p.60). Unidad que tiene como

objetivo principal y base del proyecto la producción de un texto oral o escrito desarrollado durante un tiempo definido según necesidades o pretensiones. En esta, la producción textual constituye una situación discursiva contextualizada que le da sustento al trabajo, dando lugar a la proyección de objetivos de enseñanza y aprendizaje que luego se convertirán en los criterios de evaluación.

A partir de ello, la autora plantea una organización de la SD, por medio de fases:

- *Preparación:* formulación del proyecto de trabajo con los criterios que guiaran la siguiente fase. En esta fase, el estudiante realiza distintas actividades como lectura, escritura, búsqueda de información, elaboración de materiales, entre otras.
- *Producción:* Los estudiantes producen o construyen un texto con diferentes características de acuerdo a los objetivos que se hayan trazado en un comienzo. Esta producción textual se puede realizar de manera individual o colectiva.
- *Evaluación:* Los objetivos (criterios) inicialmente planteados constituyen una evaluación de carácter formativo.

En consecuencia, Camps (1995) expone que “en el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer *modelos* textuales que sirvan de punto de referencia.” (p. 61)

Del mismo modo, Camps (2006) expresa como “la secuencia está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les

dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto, no es sólo el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo.” (p. 3)

Igualmente, Pérez & Roa (2010) han propuesto nociones en el campo de referentes para la didáctica del lenguaje respecto a la SD “entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.” (p. 61) Dicho aprendizaje, atiende características propias del proceso de lenguaje que pueden estar orientados y planeados por el maestro específicamente a algún género o situación discursiva, como también a la construcción de saberes entre el lenguaje y los textos ya sean orales o escritos.

En esta medida,

“las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales. Por ejemplo, una secuencia didáctica para aprender a argumentar oralmente, una secuencia para aprender a escribir artículos de opinión, una secuencia didáctica para aprender sobre la escritura, etcétera.” (p. 62)

Se requiere entonces que la SD evidencie en un orden lógico durante su desarrollo, lo complejo de la realización de las actividades, el sentido que se le asigne a la enseñanza y al aprendizaje y el análisis que se le otorgue a las interacciones en el aula.

Así pues, se hace evidente como el uso de esta propuesta metodológica se convierte en el escenario ideal para suscitar una interacción que ocurre gracias a los intercambios entre docentes y estudiantes en un contexto determinado.

## 6.5. **Interacción**

Visto de esta manera, el contexto social para nuestros intereses, es el aula de clase, aquel donde se produce el intercambio de significados del sistema social, en el cual se desarrolla la clase y se relacionan socialmente los actores mediante la lengua oral. En esta medida, autores como Vygotsky, citado por Morrison, (2005) afirma que “el desarrollo mental, lingüístico y social de los niños está apoyado y mejorado por la interacción social con otros niños” (p.99). En un espacio como la escuela, por ejemplo, y en términos de lenguaje, para que una conversación se suscite se necesita básicamente de un contexto, es decir, de un entorno específico en el cual se puedan cumplir unos fines comunicativos, los cuales están ligados a diferentes roles que lo caractericen en el tipo de participación dentro de una conversación o dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Claro es que conversar o hablar es una forma de acción entre individuos, es allí donde surge la interacción, por lo tanto, es una actividad social con características específicas en la que intervienen elementos y códigos verbales y no verbales. En la conversación las personas se construyen como seres sociales, construyen sus identidades y dan sentido al mundo que los rodea. (Calsamiglia & Tusón 2007).

Por consiguiente, en este proceso ciertas características que como menciona Vygotsky (1978) citado por Imbernon (2010), tienen gran relevancia:

*La interacción es uno de los componentes más importantes de cualquier experiencia de aprendizaje y distingue entre las siguientes relaciones:*

- *Docentes-grupo/estudiante: interacción entre el grupo de estudiantes o un estudiante individual con los docentes.*

- *Estudiante-estudiante: interacción entre los estudiantes en el proceso de aprendizaje.*
- *Estudiante-conocimiento: interacción entre la persona que aprende y la estructura curricular. Es por tanto, el proceso de interacción intelectual que provocará cambios en las estructuras afectivo-cognitivas de la persona que aprende. (p. 86)*

Desde el punto de vista de la interacción, la competencia comunicativa se puede definir como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional” (Gumperz, 1982) citado en Tusón & Calsamiglia, (2007, p.31)

En este sentido, es evidente el papel fundamental que desempeña el entorno en la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva de los individuos, ya que no obtiene el mismo nivel de desarrollo discursivo un individuo que se enfrenta a un lenguaje cotidiano y limitado a un individuo que tiene acceso a entornos más formales y variados.

Es desde estas diferencias que debemos analizar el uso de las formas comunicativas brindadas en el entorno escolar donde definitivamente se debe acercar a los individuos a una forma más elaborada del código, teniendo como premisa fundamental que las personas hablan porque están rodeadas de otras personas que hablan y es la escuela la que debe planear y programar unas prácticas de interacciones comunicativas que generen individuos capaces de comunicarse y desenvolverse en su entorno. Al respecto, Calsamiglia & Tusón (2007) advierten que “la interacción social cara a cara se construye, en gran medida, gracias a la puesta en funcionamiento de la oralidad. Desde los encuentros mínimos, más o menos

rutinarios o espontáneos hasta encuentros altamente elaborados y más o menos ritualizados” (p.18)

Desde esta perspectiva, vemos cómo el discurso construye conocimientos y establece el rol social de los participantes y elabora una cierta versión sobre el mundo en cada interacción social. Por lo tanto, a partir de esta mirada, es pertinente exponer que “la calidad de las interacciones que la escuela le propone al niño empuja su desarrollo, lo que implica asumir que ese desarrollo, en este caso del lenguaje, no depende exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del sujeto, (...) sino en gran medida, del tipo de situaciones, experiencias e interacciones a las que tenga acceso. (Pérez & Roa. p.18)

A través de esta postura vemos la importancia de generar diferentes tipos de interacción dentro del aula donde las situaciones comunicativas sean un proceso colectivo, ya que estas son fundamentales para explorar el modo en que se produce el aprendizaje. Como lo señala Burbules (1999), “el diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás” (p.32).

Este autor también propone generar espacios para el diálogo y permitir que los estudiantes se adentren en él, ya que potencian la intención de escucha, el poder aprender del otro, construir nuevos significados y reafirmar los previos.

Por tal motivo el dialogo entre docentes y estudiantes, debe estar en disposición de repensar sus saberes y llegar a construir nuevos, para ello es importante aprender a plantear preguntas puesto que requiere de unas habilidades y conocimientos. Es decir, “aprender a formular preguntas eficaces y a responder a ellas – como en el caso de cualquier otra

habilidad comunicativa – a través de la práctica, a través del compromiso con otros que tengan inquietudes parecidas” (Burbules, 1999, p.146).

De igual forma Burbules (1999) afirma que el valor que se le da a las preguntas y el uso que hacemos de ellas en el aula tanto a nivel del docente como del estudiante es fundamental y es desde allí donde el docente debe crear un ambiente propicio que favorezca la participación de los estudiantes que lo conlleve a hablar y a pensar sobre lo que se habla. Las preguntas deben ser orientadas por el docente ya que estas permiten fijar la atención de los alumnos en los diferentes aspectos a analizar y el modo como se hagan determina el grado de libertad que puedan tener los estudiantes para formular sus propias preguntas.

De acuerdo a esto, explica que las preguntas que se hagan no solo inducen a la construcción de conocimiento, deben ser una herramienta que sirva al docente para atraer la atención de los alumnos, fomentar la participación, la discusión, la reflexión, en general a aumentar el aprendizaje dentro del aula de clase.

Todo este soporte teórico que hasta aquí analizamos desde los diferentes autores nos ayuda a consolidar la importancia del uso de la lengua oral en el contexto escolar y más aún en los grados de preescolar.

## 7. APARTADO METODOLÓGICO

### *Una voz más allá de los datos*

El inicio de este recorrido metodológico surge a raíz de las inquietudes de nuestra práctica pedagógica, las cuales nos congregan para abordar la enseñanza de la oralidad en el ámbito escolar de una forma planeada e intencionada; por este motivo, iniciamos esta investigación como un punto de partida que posibilita la construcción de conocimientos sobre la lengua oral en el aula de preescolar. Tal como lo manifiesta Salcedo (2003) es importante tener una mirada investigativa que facilite la construcción de conocimiento, convirtiéndose en un instrumento para descubrir el universo complejo de la escuela, dotando al maestro de herramientas de reflexión que lo ayuden a transformar su quehacer pedagógico en una práctica social y democrática.

Es desde este quehacer pedagógico, que las prácticas en el campo del lenguaje se configuran de una forma diferente, al realizar la contrastación entre la práctica misma y los referentes teóricos que sustentan el análisis de las interacciones que se dan en el aula de clase.

Lo anterior, nos permite definir la metodología de esta investigación sustentada desde un enfoque cualitativo teniendo en cuenta que “la finalidad de la investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes” (Gil, 1994, p.25) En la misma línea Strauss, A., & Corbin, J. (2002) señalan que:

La investigación cualitativa es aquella que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, puede tratarse de la vida de la gente, movimientos sociales, fenómenos culturales, etc. (...) el análisis cualitativo, se refiere no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. (p. 11- 12).

Por ello, nuestra investigación tiene una base cualitativa que recoge información para detallar y conocer situaciones, enunciados, interacciones comunicativas y relaciones en el aula de clase, específicamente obtenidas de grabaciones en video y registros de clase que de una u otra forma nos ayudan para explicar e interpretar los fenómenos educativos dentro de un contexto particular.

De igual forma, la metodología utilizada para orientar los procedimientos y recolección de datos fue la Teoría Fundamentada (TF) que según Strauss, A., & Corbin, J. (2002) se concibe como:

*La teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática, y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardara la estrecha relación entre sí. (p. 13)*

Así, a partir del análisis de la indagación constante de los datos obtenidos, se generan nuevos conocimientos que proporcionan una guía para el trabajo investigativo. La importancia de este enfoque “proporciona un sentido de visión, de a dónde quiere ir el

analista con la investigación” (Strauss, & Corbin, 2002, p.17). Es decir, que se caracteriza por proyectar un proceso de recolección de datos que dan lugar a la teoría luego de un proceso de codificación y análisis, así como del nacimiento de categorías y la relación entre éstas que finalmente se traduzcan o se confirmen en explicaciones a fenómenos estudiados.

Para nuestra investigación en particular, la TF tuvo como objeto de estudio el caracterizar cómo los estudiantes construyen un discurso oral con connotaciones de formalidad, a través, de diferentes sesiones de trabajo en el aula de clase, con la intención de posibilitar una interacción entre estudiantes y docente, lo cual propicia la construcción de un guion ficcional narrativo. Dichas sesiones de trabajo se organizaron bajo la propuesta de una SD denominada: “*Pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes*” la cual dio lugar al estudio de casos enfocado en el análisis de información para obtener recursos que brinden una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico, que como intención particular es el discurso oral formal. Sustentando lo anterior, Walker (2002) citado por Muñiz (2011), afirma que en la enseñanza, “los estudios de caso se han usado como recurso para enseñar a los nuevos maestros, cómo evolucionan los estudiantes cuando se aplica un sistema de enseñanza o una técnica de estudio específica” (p. 6).

Con el diseño e implementación de esta SD obtuvimos herramientas para crear hipótesis y alcanzar niveles explicativos de relaciones causales encontradas en ellas, en un contexto natural concreto (aula de clase) y dentro de un proceso dado en el que hablar es potenciado no solo para aprender a comprender y a producir, si no para aprender a interactuar en situaciones determinadas, organizando las ideas y aprendiendo a escuchar.

Seguidamente, los datos obtenidos en la implementación de la SD se organizaron en carpetas teniendo un orden que responde a la sesión trabajada, el código asignado y la

rejilla individual de cada estudiante con los videos elaborados, los cuales constituyen los portafolios orales. Esta organización nos permitió comparar la información obtenida, leyendo una y otra vez los datos para poder establecer relaciones y comenzar a interpretarlos. Para esto, se diseñaron matrices descriptivas para rescatar elementos significativos que al agruparlos de cierta manera nos permitieran decantar la información y hacer perceptibles categorías que ilustraran los elementos centrales de la investigación.

A continuación pasaremos a describir cómo a través de los procesos de diseño, implementación, registro, codificación, análisis e interpretación de los datos, cobró validez el uso de la TF al describir este proceso reflexivo, ilustrando el paso a paso del recorrido investigativo, iniciando por el reconocimiento del contexto, la población tomada como objeto de estudio, las etapas de investigación en el diseño metodológico, las fuentes de datos, el origen de las categorías de análisis, el surgimiento de hallazgos y resultados para terminar finalmente con unas apreciaciones o conclusiones que dan cuenta de cómo los estudiantes de preescolar construyen un discurso oral formal.

Entremos en materia:

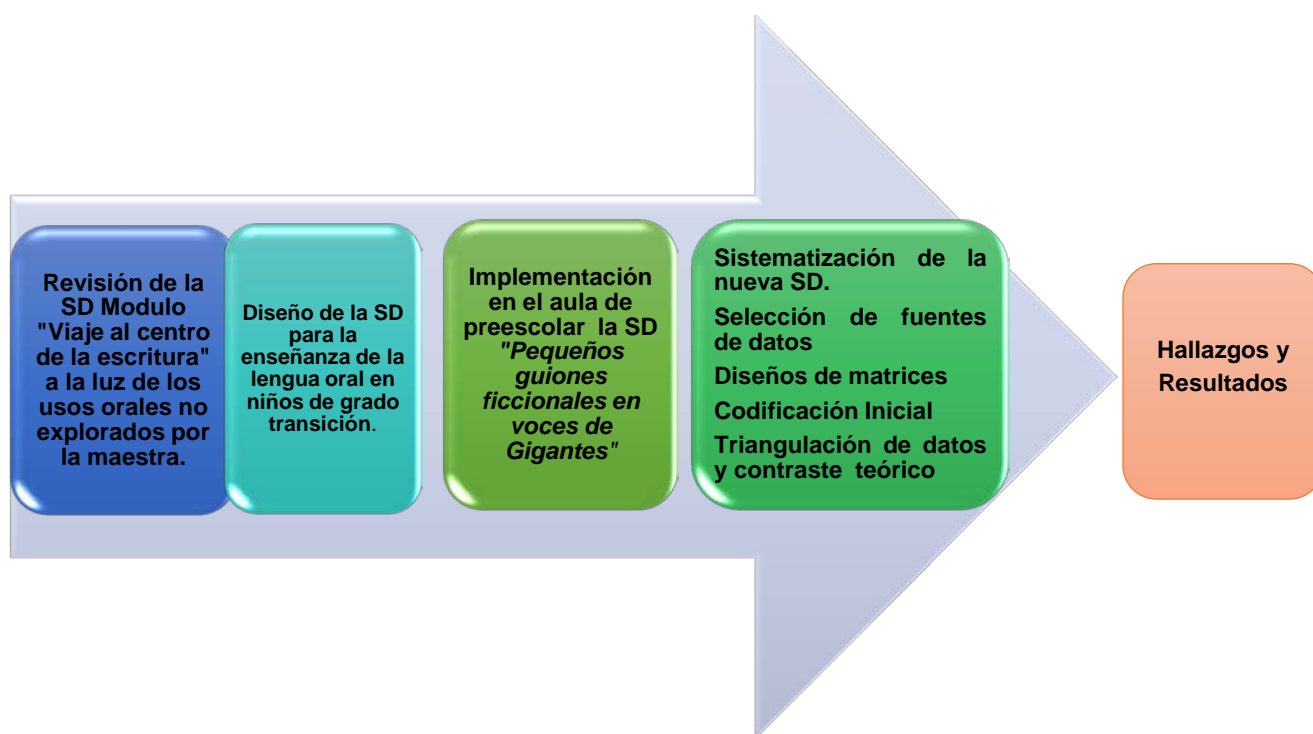
### **7.1.Contexto**

La SD se implementó en el colegio Friedrich Naumann Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá, ubicado en la localidad de Usaquén al norte de la ciudad. Participaron 28 niños y niñas de edades entre los 5 y 6 años del grado transición.

## 7.2. Diseño metodológico

El proceso investigativo se desarrolló a través de etapas que nos permitieron visualizar nuestra ruta de trabajo que ampliaremos durante este apartado. Una etapa descriptiva, una etapa análisis y una etapa de hallazgos y resultados. La siguiente grafica muestra el proceso metodológico realizado en cada etapa:

**Grafica N° 1: Recorrido Metodológico**



## 7.3. ETAPA DESCRIPTIVA

### Construcción de la propuesta didáctica

Realizamos diferentes indagaciones teóricas que nos acercaron al uso de la SD en el aula de clase, y encontramos la experiencia de la profesora Ingrid Muñoz<sup>16</sup> cuyo trabajo

16. Hacemos referencia a la profesora Ingrid Muñoz, de la Institución Educativa La Buitrera, corregimiento de Cali.

investigativo fue sistematizado en un módulo interactivo de autoformación denominado *Viaje al centro de la escritura, apuntes para la transformación de los maestros*.

La profesora, quien realiza una reestructuración de una SD integrada que se desarrolló como parte del programa de formación docente *Diversos lenguajes en el aula* como componente pedagógico del proyecto *Aprendiendo Crecemos*<sup>17</sup>. En compañía de cuatro docentes del grupo de la Univalle, decide adaptarla e implementarla en la Institución educativa *La Buitrera* con su grupo de 25 estudiantes de cuarto de primaria.

En el año 2011 se dio la oportunidad de publicar un texto<sup>18</sup> que incluía la secuencia y una reflexión en torno a esta, de un grupo de maestros de colegios públicos que tenían en sus aulas niños con necesidades educativas especiales o con discapacidades. El trabajo abordó la inclusión educativa considerando si la SD podía ser desarrollada en un aula con población diversa y, de no ser así, qué tipo de adaptaciones, ajustes o mediaciones se requerían para implementarla.

**Tabla N° 1. Planeación curricular SD *Viaje al Centro de la Escritura***

ACTIVIDAD	OBJETIVO
<b>El itinerario: ¿Qué, por qué, para qué y a quién escribir?</b>	Realizar una escritura que se denomina “cero” o diagnóstica, con la cual se puedan identificar las ideas que los niños tienen respecto a textos ficcionales.
<b>El guía: El texto eje Grillito y cocuyo</b>	Reconocer los referentes textuales que tienen los niños, buscando introducir la diferencia entre mundo literario e informativo.

17. Este es un programa creado y dirigido por la ONG *Save The Children* y la *Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional* (ACDI).

18 Quintero A, Claudia P. y Romero O, Ángela M. *La didáctica del lenguaje un aporte al proyecto de la escuela para todos*. universidad del valle-instituto de educación y pedagogía, escuela de rehabilitación humana e instituto Tobías Emanuel. Cali-Colombia, 2011

<b>Conversaciones con el guía: Analizando el texto eje</b>	Dar continuidad a las estrategias de comprensión, sólo que esta vez se trata de aquellas que se ejecutan después de leer, es decir, aquellas que nos hacen volver al texto para fijar la atención en algunos elementos en particular, como las marcas que permiten identificar las voces de los personajes en los textos narrativos literarios.
<b>Alistando la maleta: El plan de escritura</b>	Formular un plan que sirva para empezar a definir qué se va a escribir y algún camino viable para lograrlo.
<b>El viaje empieza: La primera escritura</b>	Producir una primera escritura. Elegir palabras, secuenciarlas, organizarlas, juntarlas o separarlas con signos de puntuación y la disposición en el espacio gráfico, luchar para que tales palabras digan algo coherente y para que en conjunto expresen lo que se había previsto en la planificación.
<b>Una parada: Estrategia de autocorrección</b>	Pensar y cambiar algunas o muchas de las primeras decisiones. Las ayudas para cualificar la capacidad de autocorrección vienen de la interacción con otros, en colectivo es factible identificar esos focos de atención que orientan la mirada.
<b>Consejos de otros viajeros: La mirada del par</b>	Expresar y recibir observaciones permite a los estudiantes descubrir los aciertos y dificultades del texto propio, tales opciones cimentan la confianza en sí mismos y aportan elementos para mejorar su trabajo
<b>Y el viaje continúa. La Reescritura</b>	Leer el texto regalo y avanzar para que cada uno vuelva sobre su texto y consolide los aprendizajes de las últimas sesiones reescribiendo su primera versión.

En esta SD, su planeación curricular y la exploración de los usos no explorados por parte de la maestra sobre la lengua oral nos brindaron insumos que proyectaron pautas para el diseño de una nueva SD que pretendiera favorecer la construcción de la voz del sujeto en el aula de clase y, poder encontrar oportunidades y ejes temáticos de gran interés que se ajustaran para abordarlos con estudiantes de grado preescolar.

A continuación definiremos con la siguiente gráfica, aquellas oportunidades que desde nuestro punto de vista como investigadoras nos ofrece la SD “viaje al centro de la escritura” para diseñar una nueva e implementarla en el grado preescolar.

**Grafica N° 2: Puntos de Cercanía con la SD Viaje al centro de la escritura**



Los elementos encontrados en la SD *viaje al centro de la escritura* nos permitieron diseñar una nueva SD que se ajustara a las necesidades de nuestros estudiantes, las inquietudes personales que como investigadoras se remitían a la lengua oral y la forma cómo se construye el discurso oral formal a través de la interacción que se da en el aula de clase. Y es desde esta postura que surge nuestra propuesta didáctica *pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes*.

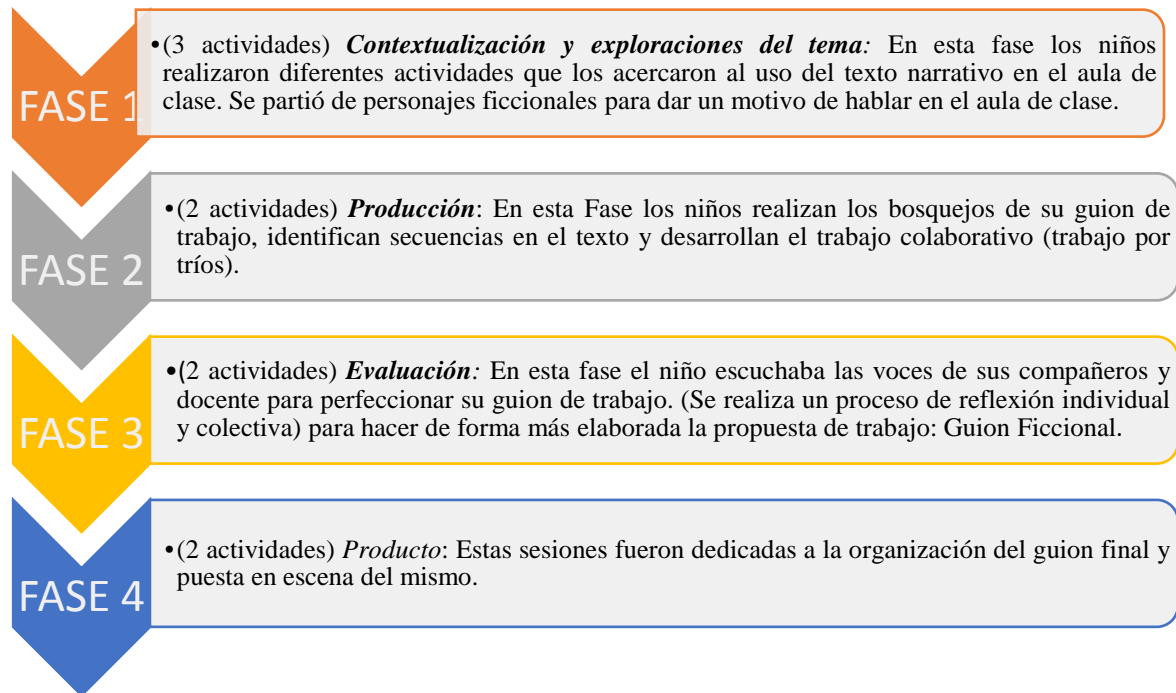
El diseño e implementación de esta SD brindó oportunidades a los niños de interactuar en el mundo ficcional, que funciona generalmente a imagen y semejanza del mundo real. Es decir, que se trata de un mundo constituido por personajes en un espacio y tiempo determinado, que en este caso en particular tienen que ver con la personificación de insectos. Por lo tanto, los niños de preescolar se ven enfrentados a la construcción de un guion ficcional de forma oral, que denote coherencia. Para dicho fin se diseñaron 8 sesiones de trabajo que se organizaron en 22 actividades al interior del aula de clase cuya intención es desarrollar aspectos de la oralidad en los niños de grado transición.

La implementación de la SD tiene como pretexto la lectura de diferentes textos narrativos, que brinden a los niños herramientas necesarias para la elaboración del guion, como por ejemplo: Identificar la voz del personaje que aparece en el texto, identificar el problema que pueden tener los personajes, el uso de signos ortográficos como el guion para la apertura de una dialogo, o el punto para concretar una idea y el uso de preguntas como parte de la intención de las intervenciones de los personajes.

Desde esta perspectiva cobra importancia el texto eje denominado *Grillito y cocuyo* de la colombiana Fanny Osorio, compilado por Beatriz Helena Robledo en el libro “Antología de poesía colombiana para niños” publicado por la editorial Alfaguara en 2011, cuya importancia narrativa permite que los estudiantes de preescolar ingresen al mundo ficcional de una forma significativa.

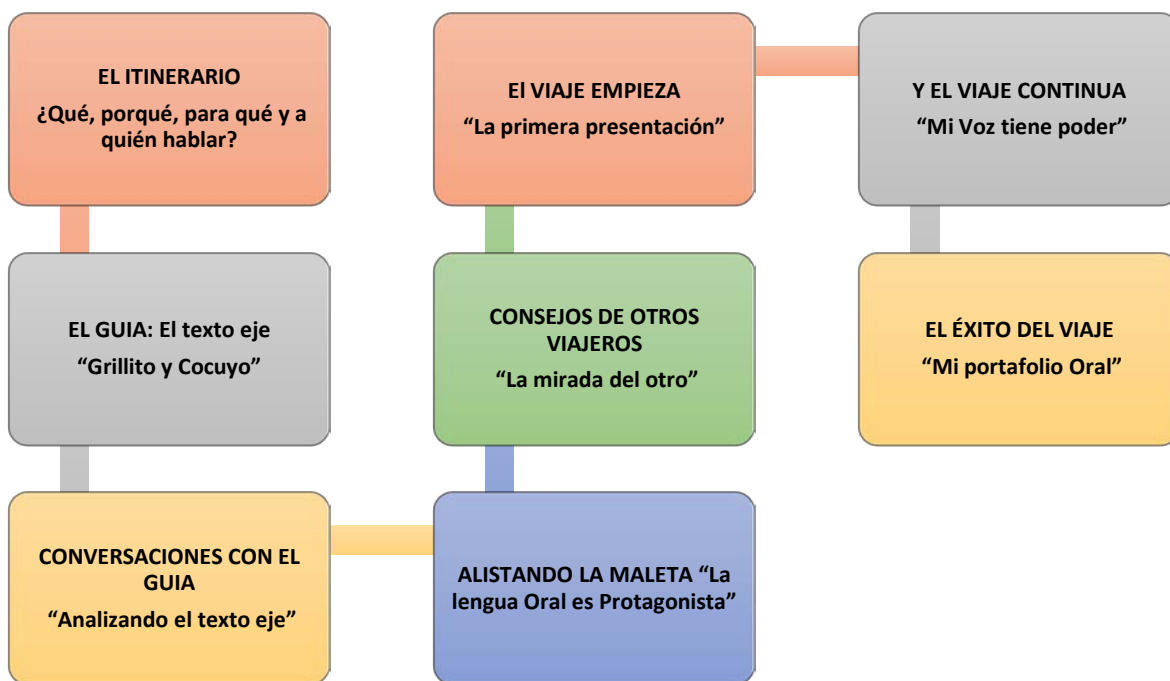
Lo anterior, nos sitúa en nuestro marco de acción acerca de la oralidad, y de la estrategia metodológica que la aborda. Sin embargo, para que los niños *hablen* o expongan oralmente sus ideas, se necesita poseer cierto conocimiento acerca del lenguaje narrativo, por tal motivo, su diseño e implementación se organizó a través de fases que nos permitieron tener una secuencia de las actividades, las cuales se correlacionaron en tres momentos: inicio, ejecución y producción:

**Grafica No. 3: Fases de trabajo SD *Pequeños guiones ficcionales en voces de gigante***



Estas fases de trabajo se desarrollaron por medio de ocho (8) actividades generales, las cuales se ajustaron a través de un cronograma específico y un tiempo de ejecución determinado, ya que se debía tener en cuenta la edad de los niños y el cumplimiento del objetivo de cada sesión. Dicho cronograma de implementación permitió distribuir estas (8) sesiones, en veintidós (22) actividades de trabajo, cada una con dos horas diarias de intervención en el aula de clase.

**Grafica N° 4: Grupos de sesiones de trabajo para la nueva SD Pequeños guiones ficticiales en voces de gigantes**



Nuestra principal inquietud fue brindar a los niños de preescolar diferentes situaciones que permitieran que los estudiantes tuvieran un motivo para hablar en el aula de clase. Por lo tanto estos grupos de sesiones se diseñaron con un objetivo específico para que los niños de preescolar desarrollaran habilidades orales en su contexto escolar. La siguiente grafica nos muestra las sesiones diseñadas, los objetivos y una pequeña descripción de la actividad. (Ver anexo 2 para ampliar información en detalle del diseño de esta SD)

**Tabla N° 2: Registro de las sesiones de trabajo de la SD pequeños guiones ficticiales en voces de gigantes objetivos y descripción de cada actividad**

SESIÓN DE TRABAJO	OBJETIVO	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD
<p>SESION 1: EL ITINERARIO: ¿QUÉ, PORQUÉ, PARA QUÉ Y A QUIÉN HABLAR?</p>	<p>Realizar una primera producción oral que podemos denominar <i>cerca</i> o diagnóstica, con la cual se pudieran identificar sus ideas respecto al texto “El gigante y el enano”</p>	<p>Para el inicio de esta propuesta de trabajo se presentaron los títeres a los niños brindando un espacio de dialogo e intercambio de ideas que nos permitió indagar sobre los diferentes conocimientos que los niños tenían acerca de los títeres. Posteriormente se inició un proceso de reflexión en torno a la lectura del texto “El gigante y el enano” para que ellos logran identificar cual era la voz de cada personaje. Luego se elaboraron dichos títeres y se organizaron parejas de trabajo para que cada grupo presentara a sus compañeros un dialogo</p>
<p>SESIÓN 2: EL GUÍA:EL TEXTO EJE “GRILLITO Y COCUYO”</p>	<p>A través del texto “Grillito y cocuyo” acercar a los niños a un discurso expositivo y posibilitar la interacción comunicativa a través de la personificación de un insecto.</p>	<p>Para organizar esta sesión se hizo necesario dividirla en tres apartados importantes:</p> <p><b>1. Presentación texto: “Grillito y Cocuyo”</b> Se presentó el texto Grillito y Cocuyo. Se propuso una actividad de interacción con los personajes. Posteriormente se plantearon preguntas orientadoras para reconocer las características de los personajes tales como: ¿cómo se imaginan que hablan los personajes, las voces, el tono de la voz de cada uno? ¿Cómo es el ambiente natural, el escenario físico?... ¿está de día o de noche?... ¿el clima es frio o es cálido? etc. En general todos los elementos necesarios para darle vida al escrito y que los niños comprendieran y se apropiaran de un texto ficcional.</p> <p><b>2. Exposición: “Te hablo de mi insecto”</b> Se presentó a los estudiantes un insectario con diferentes especies para que ellos escogieran uno de ellos y preparan como tarea una exposición teniendo en cuenta las características propias de su hábitat, tipo de alimentación, y aspecto físico. Cada niño después de consultar sobre su insecto lo presento ante sus compañeros de clase por medio de una exposición oral. Los estudiantes hablaron sobre las diferentes características de su insecto, y en algunos de ellos se evidencio la coherencia en relación a los enunciados ya que logran captar la atención de sus compañeros.</p> <p><b>3. Personificación: “Mi insecto habla</b></p> <p>Anteriormente los niños lograron identificar de su insectos aspectos claves y en este momento los estudiantes personificaron cada uno su insecto</p>

		realizando y presentando un dialogo corto de manera improvisada. (Cada niño personifico su insecto, intento imitar movimientos y hablaron con seguridad de lo consultado previamente de su animal).
<p>SESIÓN 3: CONVERSACIONES CON EL GUIA: ANALIZANDO EL TEXTO EJE</p>	<p>Identificar las voces de los personajes dentro de la dramatización del texto “Grillito y cocuyo”.</p>	<p>Para esta actividad se le aposto a la identificación de momentos conversacionales entre los personajes del texto, utilizando el teatrino y los títeres. Para mayor organización se divide la sesión en dos apartados:</p> <p><b>1. ¿Qué personaje habla aquí?</b> Se leyó el texto “Grillito y Cocuyo” teniéndolo de forma ampliada en el tablero para que los estudiantes siguieran la lectura junto con la docente; de forma adicional se presentaron en láminas adhesivas los personajes del texto para que los estudiantes los pegaran donde ellos identificaran la intervención de cada uno de ellos.</p> <p><b>2. “Entro en la casa de Grillito y Cocuyo” (Teatrino)</b> Se presentó el teatrino como espacio de interacción de los personajes del texto y se le permitió a los niños que por grupos ya dispuestos presentaran un guion de forma improvisada sobre lo que recordaban del texto eje, allí debieron tener en cuenta los momentos conversacionales que se trabajaron dentro del texto.</p>
<p>SESIÓN 4: ALISTANDO LA MALETA: “MI VOZ ES PROTAGONISTA”</p>	<p>Generar un espacio de dialogo, donde se respetan las pautas de interacción ya establecidas y se pueda producir una secuencia de enunciados orales. (Elaboración del primer guion ficcional)</p>	<p>Se formula la consigna de trabajo: La aventura empieza: <b>“Mi voz en palabras escritas”</b> Los niños comenzaron la elaboración de su primer guion ficcional donde el rol de la maestra es vital para trascribir el texto que cada niño fue creando para su personaje. En este proceso de interacción se aclaró la intención de que cada insecto aportara al diálogo y fue necesario analizar cómo se convirtió en ficción la información recopilada a través de las exposiciones y dramatizaciones. Luego del trabajo de escritura de su primer guion, realizaron la presentación del texto creado a sus compañeros.</p>
<p>SESIÓN 5: CONSEJOS DE OTROS VIAJEROS: “LA MIRADA DEL OTRO”</p>	<p>Realizar el proceso de corrección conjunta de la primera producción oral de los niños y reestructurar el texto a la luz de los nuevos</p>	<p>Se comenzó la sesión con la actividad <b>“¿Qué harías tú para que fuera mejor?”</b> Primero se observaron los videos de la primera presentación de su texto oral y se permitió el espacio para que en conjunto los niños expresaran su punto de vista los unos de los otros. Se realizaron aportes para hacerlo mejor la siguiente ocasión. Para la orientación de la participación de los niños se realizaron preguntas como: ¿Quién crees que lo hizo mejor? ¿Por qué? ¿Qué crees que le faltó a este grupo, o a tu compañero para que lo hicieran mejor?</p>

	aprendizajes.	¿Se escuchan claro? ¿Quién habló más en la escena? ¿Cómo contesto tu compañero a la pregunta? ¿Crees que es correcto? ¿Se distinguen los personajes de la escena?, ¿Es clara la situación que viven los personajes? ¿Logran comprender como se soluciona el problema de los personajes?, ¿se logra evidenciar donde sucede la situación de la escena? De forma posterior se realizó un ejercicio de reflexión con cada grupo de trabajo (Tríos de producción del texto) y se diligencio una rejilla de seguimiento.
SESIÓN 6: EL VIAJE EMPIEZA: “LA PRIMERA PRESENTACIÓN”	Retroalimentar el texto escrito, para presentarlo en forma oral a sus compañeros	Esta actividad inicio recordando el texto escrito, con el fin de poder repensarlo desde lo oral, en la dramatización del mismo. La docente ayudo al grupo de trabajo leyéndoles nuevamente el texto o guion y se realizaron sugerencias para hacerlo mejor. Posteriormente cada grupo realizo su ensayo en forma grupal para que entre ellos afinaran detalles de su presentación.
SESIÓN 7: Y EL VIAJE CONTINÚA: MI VOZ TIENE PODER	Los estudiantes en sus grupos de trabajo presentan su dramatización del texto con el guion que ellos mismos han elaborado durante el proceso.	En el desarrollo de esta actividad quisimos que los estudiantes poco a poco ganaran seguridad en sus intervenciones orales, por tal motivo se les explico la forma de organización en la sesión ya que la consigna fue; trabajar como lo hacen los actores profesionales, quienes tienen claro lo que desean expresar y hay una cámara de video que graba sus actuaciones.
SESIÓN 8: EL ÉXITO DEL VIAJE: MI GUIÓN FICCIONAL	Generar un espacio de auto-evaluación, por medio de la entrevista para que los niños expresen su punto de vista frente a la experiencia vivida	Se realizó una entrevista a los estudiantes frente a la experiencia de producción oral durante este “viaje”. Se realizaron preguntas como: ¿Cómo te sentiste durante las actividades? ¿Qué fue lo que más te gusto de todo lo que realizaste? ¿Qué te pareció lo más complicado de todo esto? ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te sentiste en la presentación de tu dialogo? ¿Cómo te llevaste con tus compañeros de grupo? ¿Te gustó verte en un video? ¿Cómo viste a tus compañeros en los videos?

Durante cada sesión de la SD se realizaron grabaciones en video que se convirtieron en insumos para el trabajo de corrección conjunta (evaluación entre pares o compañeros) y la autoformación (autoevaluación del desempeño en las responsabilidades asumidas).

Dichos videos dieron origen a la organización de un “Portafolio Oral” el cual constituye

una herramienta de seguimiento que permita hacer evidente el progreso que los niños tienen, en un tiempo determinado y ver el recorrido de sus intervenciones orales a lo largo de las 22 actividades planteadas en el aula de clase. Los videos se organizaron por códigos en relación a la sesión y el número de serie de cada estudiante, con el fin de realizar un seguimiento en detalle del trabajo de cada uno de ellos de la siguiente forma: cada video se clasificó con el código (S = sesión, 1= el número de la sesión, V = tipo de información (Video), 001= numeral asignado de secuencia al video). Veamos un ejemplo de la rejilla diligenciada para tal fin:

CAMARGO NARANJO LAURA SOFIA	S1V001 - S1V033	VIDEO GRUPAL			S4V009
CARDENAS JOHAN SEBASTIAN	S1V005 - S1V018 - S1V027				S4V007
CARDENAS CARDENAS LUNA MARIANA	SV013 - S1V026				S4V011
CASTAÑEDA RUIZ KAROL DAYANA	S1V003 - S1V007 - SV015 - S1V016		S2V003	S3V005 - S3V008	S4V002

**Tabla N° 3: Registro de los estudiantes y sus producciones en video**

A partir de ello, se hizo un análisis inductivo tomando como referente procedimientos básicos en la recolección de datos apoyándonos en la TF la cual se refiere según Strauss y Corbin (2002) como: “la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (p. 21)

De esta forma, evidenciamos cómo cobró validez este enfoque a través de procesos de registro, análisis e interpretación de los datos, hallazgos y generación de resultados. Para poder en primera instancia seleccionar los datos y agruparlos en tres fuentes de información.

De esta manera ubicamos estas fuentes de información así:

**Tabla N° 4: Fuentes de Información**

<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	Bitácoras de las sesiones de trabajo.
	Transcripciones de video de las sesiones entre estudiantes y docente.
	Portafolios orales

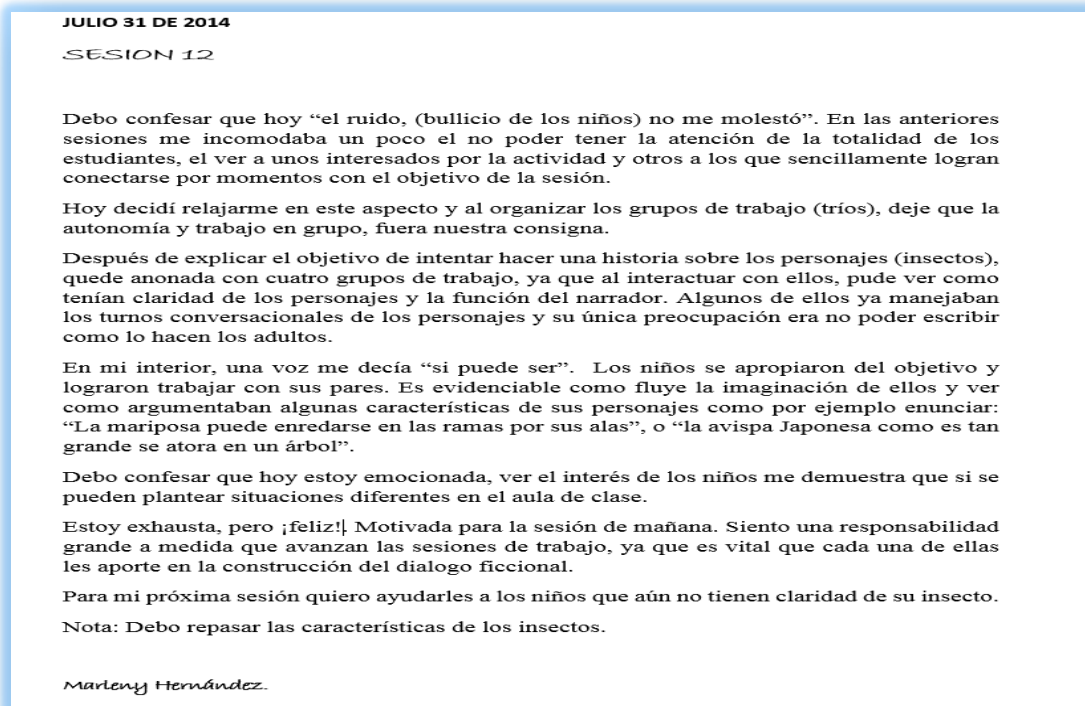
En este orden de ideas surgieron preguntas orientadoras para la construcción categorial: ¿cuál es el rol del docente que promueve la interacción en el aula de clase?, ¿la interacción oral en el aula de clase entre profesor y estudiantes puede producir discursos? y ¿cuáles de estas interacciones propician la construcción de este discurso oral formal?

#### **7.4.Descripción fuentes de información**

##### **7.4.1. Primera Fuente: Bitácoras de las sesiones de trabajo**

Para organizar esta primera fuente de información y construir los datos, contemplamos las Bitácoras que realizó la docente durante la implementación de la SD, las cuales sirven de apoyo para anotar eventos que no son perceptibles en las grabaciones de video, y nos permiten ver cómo la maestra a través de sus palabras describe aspectos relevantes de las sesiones realizadas con sus estudiantes, y las reflexiones que suscita este tipo de interacción comunicativa entre pares y cómo estos aspectos contribuyen, en la construcción de un discurso oral en el aula de preescolar.

### Grafica N° 5: Ejemplo de una Bitácora



#### ***7.4.2. Segunda Fuente: Transcripciones de videos de las sesiones entre estudiantes y docente***

Para esta fuente de información tomamos las transcripciones del material audiovisual (videos). Es necesario destacar, que no todos aportan en la misma profundidad al eje investigativo del presente trabajo, por esto, se han seleccionado 6 de los 22 videos que refieren a las actividades que realiza la maestra con todos los 28 estudiantes de grado transición. Los seis videos seleccionados refieren a actividades puntuales con alto grado de participación e interacción entre estudiantes y docente. Entre los cuales se resaltan las siguientes actividades:

- ✓ Actividad numero 1: Se presenta un títere a los niños y se genera un espacio de dialogo e intercambio de ideas, donde se discute sobre las diferentes teorías y conocimientos de

los niños y las niñas acerca de los títeres. Se realizaran preguntas orientadoras como:  
¿Qué hacen los títeres?, ¿Dónde lo has visto? ¿Cómo hablan los títeres?, etc.

- ✓ Actividad número 2: Con ayuda del títere se realiza la lectura en voz alta del texto “El gigante y el Enano”. Se realiza una exploración oral por medio de preguntas que permitan identificar la comprensión del texto. ¿Quiénes son los personajes de la historia?, ¿Tú has visto algún gigante o enano?, ¿Qué características tiene el gigante y el enano que nos ayudan a identificarlos rápidamente?
- ✓ Actividad número 5: Se presenta por parte de las docentes la lectura en voz alta del texto grillo y cocuyo. Grupalmente se plantean preguntas orientadoras para reconocer las características de los personajes: ¿cómo se imaginan que hablan los personajes, las voces, el tono de la voz de cada uno? ¿Cómo es el ambiente natural, el escenario físico...esta de día...está de noche...el clima es frío... es cálido, por qué?, en general todos los elementos necesarios para darle vida al escrito y que los niños se puedan comprender y apropiarse de un texto ficcional.
- ✓ Actividad número 7: La docente realiza una exposición de los personajes de grillo y cocuyo donde se tiene en cuenta características como: forma, tamaño, color, particularidades, hábitat, tipos, alimentación, reproducción. Se presenta a los estudiantes un insectario con diferentes especies para que ellos escojan uno de ellos y preparen como tarea una exposición teniendo en cuenta las características antes trabajadas por la docente. Por grupos cada niño muestra a sus compañeros el dibujo que tiene del insecto, con el fin de que todos tengan la claridad de lo que deben investigar en casa y los ayude a su próxima presentación.
- ✓ Actividad número 10: Se realiza la lectura “grillo y Cocuyo” teniendo de forma ampliada el texto en el tablero para que los estudiantes sigan la lectura junto con la

docente. Se presentan los personajes en láminas adhesivas para que los estudiantes puedan acercarse al texto y pegarlos donde ellos identifiquen la intervención de cada uno de ellos dentro del mismo. Se orienta esta interacción en el aula por medio de

- ✓ Actividad número 16: Se comienza la sesión con la actividad “¿Qué harías tú para que fuera mejor?” Los niños observaran los videos sobre la primera representación de su texto oral. Se permite el espacio para que en conjunto, los niños expresen su punto de vista los unos a los otros, y expresan ideas para hacerlo mejor la siguiente ocasión preguntas.

Con las anteriores actividades en video, se realizan las respectivas transcripciones, consolidando así, nuestra segunda fuente de información.

#### **Grafica N° 6: Ejemplo de Transcripción de la actividad 10 realizada en la SDPequeños**

SESION No. 10 (GRUPAL)

**Profesora:** Bueno, hoy vamos a hacer una actividad también con nuestros personajes con /Grillo y Cocuyo, /pero hoy vamos a mirar lo que ellos escribieron, donde está escrito grillo y cocuyo y vamos a (le) entender y a comprender ¿Cómo funciona esto? ¿Cuáles son las voces que aparecen acá? / ¿Se acuerdan que habíamos hablado de la voz de los títeres?

**Estudiantes:** [¡Sii!]

**Profesora:** ¿Y Cómo con las voces identificamos quién es el que está hablando? Hoy vamos a hacer lo mismo acá. Vamos a hacer un juego. /Entonces vamos a ir leyendo el texto y aquí tengo unos dibujos. Al niño que yo nombre o al que sepa... y no va a hacer /yo, yo yo si no que (le) pedimos la palabra, vamos a empezar a buscar / ¿Quién habla? Si grilito o cocuyo o ¿quién es el que habla? Y yo voy a hacer unas preguntas para ver si podemos entender lo que pasa acá / ¿Listo?

**Estudiante:** Profe... (O)

**Profesora:** No mi amor es que, por eso te digo, hoy vamos a hacer un ejer... /mira Juan Camilo lo que estoy diciendo.../ Luna te puedes sentar bien ¿por favor? Allá al lado,| / ¿Claras las reglas?

**Estudiantes:** [¡Sii!]

**Profesora:** Muy bien. Primero, (le) voy a escuchar lo que la profe va a ir leyendo. (le) Voy a

*guiones ficcionales en voces de gigantes*

### 7.4.3. Tercera Fuente: Portafolios orales

Los diferentes datos que aporta la SD, nos ayudaron a constituir el *portafolio oral*, cuya herramienta de sistematización nos permitió ver la información de los estudiantes durante las 22 actividades desarrolladas en el aula de clase. Es decir, que cada niño tiene de forma individual una carpeta con segmentos de video que dejan ver sus avances durante la implementación de la SD, el trabajo desarrollado en grupo y el acompañamiento que la docente realiza al trio de estudiantes que participan en la construcción de un guion ficcional oral. Esto nos da la posibilidad de tener diferentes acercamientos a esta fuente de información y establecer comparaciones entre los datos iniciales y finales, que nos ayudaron a establecer cómo el niño de preescolar construye un discurso oral con connotaciones de formalidad.

La primera información que nos deja ver esta fuente de datos son las actividades realizadas en la SD, y nos permiten ver el recorrido que se realiza cuando se propicia el uso oral en el aula de clase. La siguiente rejilla nos muestra las sesiones de trabajo y los diferentes insumos que recibieron los niños de preescolar al hacer uso de su voz en sus producciones orales.

**Tabla N° 5: Sesión de trabajo y los insumos recibidos que ayudan a construir un discurso**

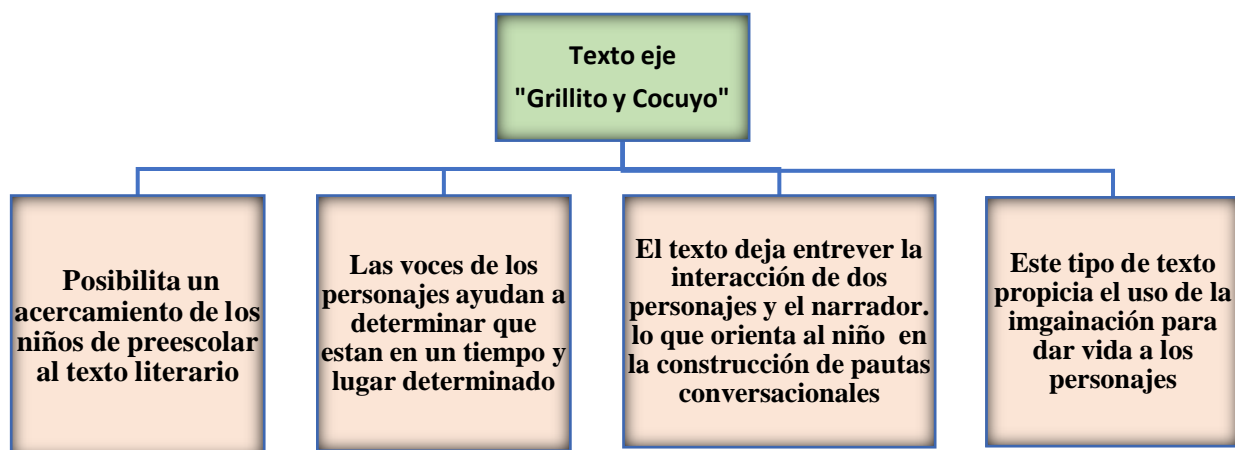
SESION DE TRABAJO	INSUMOS QUE AYUDAN A CONSTRUIR UN DISCURSO
<b>SESION 1:</b> <b>EL ITINERARIO: ¿QUÉ, PORQUÉ, PARA QUÉ Y A QUIÉN HABLAR?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propiciar la voz en el aula de clase</li> <li>✓ Diálogo espontáneo</li> <li>✓ Hablar improvisadamente</li> <li>✓ Aprender a pedir la palabra</li> <li>✓ Silencio activo (Escuchar atentamente)</li> </ul>
<b>SESIÓN 2:</b> <b>EL GUIA. EL TEXTO EJE “GRILLITO Y COCUYO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hablar sobre un tema específico</li> <li>✓ Hablar para exponer un tema</li> <li>✓ Dramatizar (personificación de un insecto)</li> <li>✓ Diferentes usos de la voz</li> </ul>
<b>SESIÓN 3:</b> <b>CONVERSACIONES CON EL GUIA:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interacción de voces (personajes)</li> <li>✓ Identificar la secuencia de enunciados de un texto</li> </ul>

ANALIZANDO EL TEXTO EJE	
<b>SESIÓN 4: ALISTANDO LA MALETA: “MI VOZ ES PROTAGONISTA”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uso de turnos conversacionales</li> <li>✓ Escucha activa</li> <li>✓ Manejo de la voz</li> <li>✓ Interacción de tipo argumentativo</li> <li>✓ Hablar adecuadamente (claro y fuerte)</li> </ul>
<b>SESIÓN 5: CONSEJOS DE OTROS VIAJEROS: “LA MIRADA DEL OTRO”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Emitir juicios de valor sobre mi texto y el de otros</li> <li>✓ La voz tiene un valor de identidad en el texto</li> <li>✓ Escucha activa</li> <li>✓ Participación activa</li> <li>✓ Intención de dar el punto de vista de un texto</li> </ul>
<b>SESIÓN 6: EL VIAJE EMPIEZA: “LA PRIMERA PRESENTACIÓN”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planificación de un discurso</li> <li>✓ Preparación de la voz</li> <li>✓ La entonación de los enunciados</li> <li>✓ Relación entre el emisor y receptor de enunciados</li> </ul>
<b>SESIÓN 7: Y EL VIAJE CONTINUA: MI VOZ TIENE PODER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saber improvisar para mantener el diálogo</li> <li>✓ Lenguajes corporales (movimientos que dan pistas entre los interlocutores)</li> </ul>
<b>SESIÓN 8: EL ÉXITO DEL VIAJE: MI GUION FICCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexión de cada proceso</li> <li>✓ Evaluación (avances y/o dificultades)</li> <li>✓ Efectividad de la comunicación</li> <li>✓ Asertividad en la expresión de ideas</li> </ul>

De forma adicional, las actividades de la SD nos permitieron determinar el uso de textos narrativos en el aula de clase. El primer texto retoma *El gigante y el enano*<sup>19</sup>, el cual constituyó la primera herramienta para brindar un espacio de diálogo a los niños y el texto *Grillito y cocuyonos* permitió indagar por la estructura básica, y se convierte en el texto eje para recrear ficcionalmente la interacción entre dos personajes y es asumido como un texto modelo que da a los niños de preescolar las pautas para hablar con una intención dentro de un contexto. La siguiente grafica resume las oportunidades que brinda la lectura de este texto en el aula de preescolar.

**Grafica N° 7: Oportunidades que brinda la lectura del texto eje en la SD**

<sup>19</sup> Texto de Javier Puebla. Editorial: Algaida, 2010.



De esta forma, se observó el recorrido que realizaron los estudiantes en la SD, los insumos que recibieron en cada actividad y los aportes del texto narrativo que marcó el inicio de la elaboración de un guion ficcional narrativo. El *portafolio oral* también, constó de la documentación de los productos elaborados por los niños. Se presentan a continuación algunos ejemplos de los productos obtenidos en la implementación de la SD.

**Gráfica N° 8: Registro de producciones orales: guiones ficcionales**

LA HISTORIA DE LA MARIPOSA MONARCA Y LA MARIQUITA		EL INSECTO PALO Y LA AVISPA JAPONESA	
<b>Narrador</b>	- Les voy a presentar la historia de la Mariposa monarca y la Mariquita.	<b>Narrador</b>	- Les voy a contar la historia del insecto palo y la Avispa Japonesa.
<b>Narrador</b>	Había una Mariposa enredada en una telaraña.	<b>Narrador</b>	Había una Avispa enredada en un palo, porque era muy grande y la avispa decía:
<b>Narrador</b>	La araña se la quería comer y apareció la Catarina.	<b>Avispa</b>	-¡Ayuda! ¡Necesito ayuda de un animalito muy fuerte!
<b>Catarina</b>	-¡Hola Mariposa! ¿Qué te pasa?	<b>Narrador</b>	-En ese momento, apareció el insecto palo y le dijo:
<b>Mariposa</b>	-Estoy enredada en esta telaraña,	<b>Insecto Palo</b>	-¡Yo te ayudare a salir de esa rama!
<b>Mariposa</b>	Me podrías ayudar. ¡Por favor!	<b>Avispa</b>	-Gracias, eres un ¡súper héroe!
<b>Catarina</b>	-Déjame voy a tu lado, para que la araña piense que te llene de veneno y así no te comerá.	<b>Insecto Palo</b>	-¡Me agrada ayudarte!
<b>Mariposa</b>	-¡Ven rápido! así no me comerá.	<b>Avispa</b>	-Soy muy grande, pero estoy feliz.
<b>Narrador</b>	-La araña salió corriendo, porque pensó que la Catarina era venenosa por sus puntos.	<b>Narrador</b>	-El insecto Palo después de ayudar se fue a su casa a descansar.
<b>Narrador</b>	La Mariposa y la Catarina se fueron de la mano y se hicieron amigas.		

Así mismo, al escuchar varias veces las grabaciones de los guiones orales, constituyó un paso fundamental, y determinó una nueva información al portafolio, ya que como investigadoras tomamos una serie de decisiones en torno al tipo de transcripción que queríamos del audio. Por tanto, podríamos decir que: “la transcripción del material grabado constituye un paso fundamental en el estudio de las interacciones verbales ya que obliga a tomar una serie de decisiones teóricas y metodológicas que condicionan el análisis posterior” (Tusón, 1997, p.99)

Motivo por el cual incorporamos en estas transcripciones detalles de aspectos no verbales y rasgos dialectales que se produjeron en el momento de la interacción. Actualmente, existen diferentes propuestas de simbología para las transcripciones y tomamos como referente la propuesta de Tusón (1997) de los símbolos prosódicos (Ver anexo N° 1).

Como vemos, esta fuente de información está constituida por dos archivos: Por una parte encontramos las transcripciones de los guiones ficcionales producidos por los niños y, en otra, las transcripciones de los segmentos de video, del trio de estudiantes que elaboro el guion ficcional. Todos estos elementos nos dan la posibilidad de tener diferentes acercamientos a esta fuente de información y establecer comparaciones entre la forma de hablar de un estudiante al iniciar y finalizar la SD.

Una vez, que han sido determinadas nuestras tres fuentes de datos, procedemos a realizar los diferentes acercamientos a la información. Por tal motivo, entraremos en detalle en la siguiente etapa de análisis y mostrar la construcción de categorías.

## 7.5. ETAPA DE ANÁLISIS

Para precisar nuestras acciones como investigadoras en esta etapa, queremos relatar el paso a paso de este proceso de análisis, haciendo evidente la comparación de datos constantes, los patrones repetitivos en la información y las similitudes que nos ayudan a evidenciar un recorrido que inicia con la selección de las fuentes de datos y culmina con las categorías emergentes suscitadas de este proceso inductivo. Para describir este proceso hemos realizado los siguientes grafica que muestra los niveles de codificación realizados.

**Grafica N° 9: Niveles de Codificación**



En el **primer nivel** se inició una interacción con la información que posibilitaron unos descriptores o palabras clave que se obtuvieron de una primera lectura. Estos descriptores respondían a una mirada abierta de la información con el fin de catalogar y etiquetar ideas centrales que aparecían en los datos y reflejan de manera directa nuestros intereses conceptuales en torno a la interacción y lo que se pueda producir en este evento comunicativo.

**Tabla N° 6: Primer nivel de Codificación**

CODIFICACIÓN		1 NIVEL	
FUENTE DE INFORMACION	DE #		<b>PRIMEROS DESCRIPTORES EN RELACION A NUESTRA PREGUNTA DE INVESTIGACION</b>
BITÁCORAS	1		Emociones que suscita una interacción
	2		Expresiones que se usan en el aula para participar
	3		Reflexiones sobre el conocimiento de la lengua oral
	4		Formas de expresarse
	5		Intentos por cumplir el objetivo de la actividad
TRANSCRIPCIONES DE VIDEO DE LAS SESIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTE	6		Pedir la palabra
	7		Tipo de preguntas
	8		Elementos que regulan la participación
	9		Construcción de reglas para participar
GUIONES FICCIONALES ORALES PRODUCIDOS POR LOS NIÑOS	10		Seguridad frente a lo que dice y hace
	11		Capacidad de utilizar mecanismo de adecuación
	12		Uso adecuado de elementos como gesticulación y entonación
	13		Regulación de la interacción
	14		Uso de elementos que demuestren la coherencia y cohesión del texto
	15		Conocimiento y apropiación del tema en la producción oral
	16		Capacidad de inferir nuevas informaciones y relacionarlas entre sí

Para el **segundo nivel** de codificación realizamos un entrelazamiento de ideas, a través de un nuevo acercamiento a los datos, con base en los descriptores ya identificados y tratamos de encontrar fragmentos de las transcripciones de las bitácoras, videos de las actividades desarrolladas en la SD y los guiones orales ficticiales producidos por los niños, en los cuales se hiciera evidente elementos que ayuden a la construcción de un discurso. Estos fragmentos descriptores se resaltaron en el texto por medio de un color específico y en una nueva mirada de los datos realizamos por medio de una rejilla, descripciones personales al fragmento encontrado, lo cual nos permitió identificar la información y agruparla en una segunda codificación abierta. A continuación se observan algunos de los fragmentos de las fuentes de información que dieron origen a una segunda codificación que sirve de insumos para la construcción de subcategorías.

**Tabla N° 7: Segundo Nivel De Codificación abierta**

DESCRIPTORES	2 NIVEL
<b>PRIMEROS DESCRIPTORES EN RELACION A NUESTRA PREGUNTA DE INVESTIGACION</b>	<b>COLOR</b>
Emociones	Purple
Expresiones para participar	
Reflexiones sobre el conocimiento de la lengua oral	Cyan
Formas de expresarse.	Magenta
Intentos por cumplir el objetivo de la actividad	Dark Green
Pedir la palabra	Light Green
Tipo de preguntas	
Elementos que regulan la participación	Yellow
Construcción de reglas para participar	Red
Seguridad frente a lo que dice y hace	Blue
Capacidad de utilizar mecanismos de adecuación	
Uso adecuado de elementos como gesticulación y entonación	

Regulación de la interacción	
Uso de elementos que demuestren la coherencia y cohesión del texto oral	
Conocimiento y apropiación del tema en la producción oral	
La capacidad de inferir nuevas informaciones y relacionarlas entre sí	

Grafica N° 10: Registro de Bitácoras resaltando fragmentos de información por colores

JULIO 31 DE 2014  
 SESION 12

Debo confesar que hoy "el ruido, (bullicio de los niños) no me molesto". En las anteriores sesiones me incomodaba un poco el no poder tener la atención de la totalidad de los estudiantes, el ver a unos interesados por la actividad y otros a los que sencillamente logran conectarse por momentos con el objetivo de la sesión.

Hoy decidí relajarme en este aspecto, y al organizar los grupos de trabajo (trios), deje que la autonomía y trabajo en grupo, fuera nuestra consigna.

Después de explicar el objetivo de intentar hacer una historia sobre los personajes (insectos), quede anonada con cuatro grupos de trabajo, ya que al interactuar con ellos, pude ver como tenían claridad de los personajes y la función del narrador. Algunos de ellos ya manejaban los turnos conversacionales de los personajes y su única preocupación era no poder escribir como lo hacen los adultos.

En mi interior, una voz me decía "si puede ser", los niños se apropiaron del objetivo y lograron trabajar con sus pares. Es evidenciable como fluye la imaginación de ellos y ver como argumentaban algunas características de sus personajes como por ejemplo enunciar: *La mariposa puede enredarse en las ramas por sus alas, o la avispa Japonesa como es tan grande se atora en un árbol.*

Debo confesar que hoy estoy emocionada, ver el interés de los niños me demuestra que si se pueden plantear situaciones diferentes en el aula de clase.

Estoy exhausta, pero feliz. Motivada para la sesión de mañana. Siento una responsabilidad grande a medida que avanzan las sesiones de trabajo, ya que es vital que cada una de ellas les aporte en la construcción del dialogo ficcional.

Para mi próxima sesión quiero ayudarles a los niños que aún no tienen claridad de su insecto.

Nota: Debo repasar las características de los insectos.

Marleny Hernández.

Grafica N° 11: Registro de Transcripciones video resaltando fragmentos de información por colores

SESION No. 10 (GRUPAL)

Profesora: Bueno, hoy vamos a hacer una actividad también con nuestros personajes con Grillo y Cooeyo, /pero hoy vamos a mirar lo que ellos escribieron, donde está escrito grillo y cooeyo y vamos a (le) entender y a comprender. ¿Cómo funcionan esto?, ¿Cuáles son las voces que aparecen allí? /Se acuerdan que hablamos hablado de la voz de los títeres?

Estudiantes: [Sí!]

Profesora: Y cómo son las voces cuando hablan? ¿Hay vamos a hacer lo mismo acá. Vamos a hacer un juego. /Entonces vamos a ir leyendo el texto y aquí tengo unos dibujos. Al niño que yo nombro o al que sepa... y no va a hacer ya, ya yo si no que él soluciona la palabra, vamos a empezar a hacer. ¿Quién habla? Si grillo y cooeyo o ¿quién es el que habla? Y voy a hacer una pregunta para ver si podemos entender lo que pasa así.

Estudiante: Profé... (())

Profesora: No mi amor si qué, por escrito digo. Voy vamos a hacer un juego... mira Juan Carlos o que estoy diciendo... Esta te puedes sentir bien ¿por favor? Ahá al lado. ¿Cómo se sienten?

Estudiantes: [Sí!]

Profesora: Muy bien. Primero, le voy a recordar lo que la profes va a le leyendo. (le) Voy a...

Estudiantes: [Muteos]

Profesora: Pero ¿Cómo se llama cuando esos maripositos cobran vida? Porque los imaginamos... Karol...

Karol: Uno habla

Profesora: Si tú hablas/ Muy bien. Le podemos poner... la... le podemos poner: ropa, le podemos poner zapatos, podemos imaginar que se mueven, que hablan, Esteban...

Esteban: eh... también le pueden poner zapatos y... [ropa...]

Profesora: Si muy bien

Profesora: Pero eso significa que esos maripositos son de ficción, son ficcionales, están en nuestra... imaginación

Estudiantes: [Imaginación]

Profesora: ¿Lindo? ¿Les parece si jugamos a esto?

Estudiantes: [Sí!]

Estudiante: [No!]

Profesora: Primera regla, vamos a estar atentos y para estar atentos yo tengo que hacer muchas cosas. ¿Sí?

Estudiantes: [Síhh...]

**Grafica N° 12: Registro de transcripción de guiones orales resaltando fragmentos de información por colores**

CODIGO: <b>S21V001</b>	<b>SESION 21</b>
TRANSCRIPCION <b>GUION “La Historia de la Mariposa Monarca y la Mariquita”</b>	
<b>Estudiante (Esteban):</b> /Hola amigos / les voy a presentar la historia de la Mariposa Monarca y la Mariquita.	
/ (I) Había una vez una mariposa enredada en una telaraña y la araña se la quería comer. == (I) ¡En un momento! apareció la Catarina y le dijo:	
<b>Estudiante (Nasly):</b> (i!) ¡Hola mariposa! (¿?) ¿Qué te pasa?	
<b>Estudiante (Karol):</b> (I) / (i!) Que me quede enredada en la telaraña, (I!)... y la araña me quiere comer.	
== (i!) Tú me podrías ayudar ¡por favor!	
<b>Estudiante (Nasly):</b> ¡Espera y voy a tu lado!, <...>para que la araña piense que te llene de veneno y así no te comerá.	
<b>Estudiante (Karol):</b> (i!) ¡Ven rápido!, ¡Ven rápido!	
<b>Estudiante (Esteban):</b> / Después, la Catarina fue al lado de la Mariposa Monarca (...-) y la araña se fue corriendo porque pensó que la Catarina era venenosa por sus puntos.	
== /Y se fueron de la mano y se hicieron amigas. == (i!) ¡fin!	
<b>Estudiantes:</b> / <u>y colorín colorado</u> , esta historia se ha acabado.	

**Tabla N° 8: Registro de codificaciones de color apoyados con descripción personales**

SESION BITACORA	SEGMENTO DE LA BITACORA	DESCRIPCION
SESION 1	Antes de iniciar la actividad me sentí nerviosa, me faltaba confianza en los estudiantes dentro de mí pensaba ¿será que podrán responder las preguntas de la sesión?, ¿Podré manejar la atención de todos los niños?, ¿Qué tono de voz será el adecuado para generar una verdadera expectativa en los niños?	La docente expresa su sentir ante una actividad nueva donde tiene un objetivo claro y donde trabaja en conjunto con los estudiantes para la creación de un portafolio oral.
	(Los nervios me envolvían).	La docente expresa sentimientos de temor y nervios ya que las actividades son nuevas para el grupo de estudiantes.
	Me esforcé por motivarlos expresando palabras de confianza “muy bien” “perfecto” “les parece”	Palabras de apoyo que se deben utilizar en el aula de clase para los estudiantes que los motiven a trabajar y estar atentos a las actividades

Luego, en el **tercer nivel** de codificación se realizaron observaciones específicas de los datos y se encontraron propiedades comunes en la información; en cuanto a las reflexiones que realiza la maestra para dar el uso de la palabra, la construcción de un contexto reglado en el aula de clase y las características de los enunciados realizados por los niños, los cuales establecen la construcción de un discurso. Estas propiedades comunes, dieron origen a subcategorías que buscaban la especificidad de los descriptores que sustentaban un concepto orientador de la investigación en curso. Al respecto Strauss & Corbin (2002) citados por Gaete (2014) expresan que la denominación otorgada “será determinante para agrupar los incidentes cuando poseen características o propiedades comunes, en cuyo caso, deberá ocuparse el mismo nombre o código según la opción utilizada” (p.48)

**Tabla N° 9: Tercer nivel de codificación propiedades comunes en la información y origen de subcategorías**

DESCRIPTORES	PROPIEDADES COMUNES EN LA INFORMACION	3 NIVEL
		SUBCATEGORÍAS
Emociones	Cuando la docente habla sobre sus sentimientos sobre los que piensa y sobre lo que hace	Una voz que expresa sentimientos
Expresiones para participar	Cuando la docente expresa con palabras, cómo se debe realizar la participación de los niños en una actividad	Una voz que organiza la interacción
Reflexiones sobre el conocimiento de la lengua oral	Cuando la maestra invita a los niños a que hablen y participen dando sus opiniones	Una voz que invita a expresarse
Formas de expresarse	Cuando la docente se refiere a las situaciones particulares dentro de las actividades como la exposición y la descripción de eventos	Una voz que permite la reflexión sobre la lengua oral
Intentos por cumplir el objetivo de la actividad	Cuando la maestra se cuestiona sobre lo que debe mejorar o tener en cuenta para el desarrollo de la siguiente sesión	Una voz que busca un propósito en la actividad oral

Tipo de preguntas	Cuando la maestra invita a los niños a que hablen y participen dando sus opiniones	Pregunto, reconozco e indago
Elementos que regulan la participación	Cuando la maestra organiza las intervenciones de los niños y los invita a tomar o pedir la palabra	Me regulo y participo
Construcción de reglas para participar	Cuando en el aula se da uso de un contexto reglado para que los niños puedan participar	
Seguridad frente a lo que dice y hace	Cuando vemos una relación de la voz con las propiedades de los discursos	Una voz apropiada a la situación
Capacidad de utilizar mecanismos de adecuación		
Uso adecuado de elementos como gesticulación y entonación		
Regulación de la interacción	Cuando los enunciados de los niños tienen una cierta entonación y le dan mayor comprensión al texto.	Una voz que encuentra sentido
Uso de elementos que demuestren la coherencia y cohesión del texto oral.		
Conocimiento y apropiación del tema en la producción oral	Cuando los enunciados tienen cohesión y estructuran un discurso oral.	Una voz que relaciona ideas y construye nuevas.
La capacidad de inferir nuevas informaciones y relacionarlas entre sí.		

Posteriormente, se tomaron cada una de las subcategorías, y se analizaron las similitudes que se percibían y se explicitaban entre estos; aquellos elementos en común nos permitieron realizar una triangulación de datos por medio de correspondencias de patrones y comparación entre códigos, que nos arrojó información para determinar cómo los componentes reunidos en dicha subcategoría, nos conducirían a la construcción del discurso oral formal de los niños de preescolar.

**Tabla N° 10: Similitudes entre las subcategorías**

SUBCATEGORÍAS	SIMILITUDES
Una voz que expresa sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El discurso que utiliza la docente y el impacto que causa en los estudiantes y en su desenvolvimiento durante las actividades</li> <li>• Las actividades están condicionadas por la organización y puesta en marcha por parte de la docente para el cumplimiento de propósitos puntuales para cada sesión</li> </ul>
Una voz que orienta su qué hacer	
Una voz que lleva al conocimiento	
Una voz que permite la reflexión	
Una voz que busca un objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las acciones que realiza la docente dentro del aula para favorecer o limitar la participación de los estudiantes</li> <li>• Dar pautas que el niño pueda hablar</li> </ul>
Organizo mis ideas para participar	
Pregunto, reconozco e indago	
Me regulo y participo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de la voz que muestra una estructura y contenido</li> <li>• Una voz que relaciona ideas, posibilita un aprendizaje y aleja al niños de su lenguaje coloquial para introducirlos en el uso una lengua oral formal</li> </ul>
Una voz apropiada a la situación	
Una voz que encuentra sentido	
Una voz que relaciona ideas y construye nuevas	

De esta manera, estas similitudes encontradas entre las subcategorías, dieron vida a las categorías emergentes de análisis.

**Tabla N° 11: Categorías De Análisis**

SUBCATGEORÍAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Una voz que expresa sentimientos	<p><b>Escuchando la voz del maestro que posibilita la construcción de un discurso</b></p>
Una voz que orienta su qué hacer	
Una voz que lleva al conocimiento	
Una voz que permite la reflexión	
Una voz que busca un objetivo	

Organizo mis ideas para participar	<b>Propiciando el uso de la voz en el aula de clase</b>
Pregunto, reconozco e indago	
Me regulo y participo	
Una voz apropiada a la situación	<b>Una voz planificada como tarjeta de presentación formal de un hablante</b>
Una voz que encuentra sentido	
Una voz que relaciona ideas y construye nuevas	

Este recorrido metodológico hace evidente cómo los datos recolectados tomaron forma desde una perspectiva analítica y es desde las categorías anteriormente definidas que iniciamos un proceso de teorización que nos ayude a dar mayor validez a su definición conceptual y el análisis de la misma nos permita determinar los hallazgos y resultados para plantear unas conclusiones finales.

## 8. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

### *8.1. Escuchando la voz del maestro que posibilita la construcción de un discurso*

Nuestra primera categoría hace referencia a la docente, cuando reflexiona sobre su práctica, cuando orienta las situaciones de interacción dentro del aula y cuando permite la construcción de un discurso en sus estudiantes teniendo en mente sus pretensiones sobre la enseñanza de la lengua oral. Lo anterior, a través del uso adecuado de contextos y espacios para realizar las diferentes actividades que implican “(...) enseñar a planificar un discurso e intervenir didácticamente durante su planificación” (Vilá, 2004, p.116)

Analizamos el rol de la docente y las características que subyacen su práctica cuando está en un salón de clases frente a sus estudiantes: lo que siente, lo que piensa, lo que se cuestiona durante la acción pedagógica, como también, lo que cree que se necesita para alcanzar sus objetivos.

Y es a través de sus palabras y escritos que logra transmitir las emociones que surgen al transcurrir de las actividades, al relatar el contexto y población que tiene a su alrededor, como también, la respuesta de los estudiantes frente a sus maneras particulares de enseñar e interactuar con ellos. En este sentido, resaltamos las bitácoras como instrumentos de recolección de datos para la investigación, las cuales describían los aspectos relevantes que contribuyeron en la construcción de un discurso oral formal en un aula de preescolar.

Durante el desarrollo de la SD se evidenció el proceso de construcción de este discurso en específico y en cada una de las bitácoras elaboradas por la profesora Marleny

Hernández<sup>20</sup> se encuentran aspectos anteriormente mencionados que componen esta categoría. Al respecto resaltamos fragmentos de algunos de los registros que como investigadoras fueron determinantes al hacer lectura de las memorias de la docente para escuchar su voz, analizar su rol en el proceso de enseñanza, interpretar sus acciones durante el desarrollo de las actividades, para luego transformar esta información en aportes en investigación educativa.

Así, en esta labor de buscar y de indagar en los escritos de la profesora, encontramos por ejemplo, un discurso que expresaba sus emociones a cerca del desarrollo de las actividades, puesto que su acción se basó en el interés y observación constante sobre las interacciones de los estudiantes y las necesidades y sentires frente al trabajo particular de los niños, tal como se muestra en el siguiente registro cuando trabaja en función de interactuar con el texto “Grillito y Cocuyo”:

#### **Bitácora de la sesión No. 10**

**(...) Cuando inicié una especie de concurso en el cual los niños debían levantar la mano para poder pasar donde estaba la cartelera del texto y colocar los adhesivos de los personajes y los signos de puntuación los niños se mostraron muy motivados, todos querían participar, me sentí muy contenta y también muy animada de continuar porque los propósitos de la actividad se estaban cumpliendo.**

**Durante la sesión me pude dar cuenta, que los estudiantes lograron identificar, donde intervienen cada personaje y los signos de interrogación.**

**Fue importante de igual modo, el estar recordando las reglas de juego para el buen desarrollo de la actividad como: sentarse bien, correrse cuando estaban muy juntos, levantar la mano, escuchar a la profesora cuando estuviera leyendo y cuando lanzara la pregunta. También contrastar las respuestas con la relectura de cada frase del texto.**

**Los niños cada vez más comprenden el texto y se apropian de la información. Me siento feliz y contenta de poder realizar con mis chicos este tipo de actividades tan**

<sup>20</sup> Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Docente del colegio Friedrich Naumann, a cargo del curso Transición 02 de la Jornada Tarde.

La docente se expresa acerca del interés y motivación de los niños, sobre la realidad del aula de clases como el escenario en el cual ocurren variadas situaciones que propician la consecución de los objetivos definidos desde la planeación; objetivos que apuntarán a generar espacios de diálogo donde se respetaran las pautas de interacción ya establecidas y se lograra producir una secuencia de enunciados orales durante la elaboración de los guiones ficticiales. De igual forma, expresa su motivación al liderar las sesiones de trabajo porque puede evidenciar que está logrando aportes significativos en la misión de ayudar a sus estudiantes en la construcción de un discurso con la utilización del texto narrativo. Puede dar cuenta de las diversas posibilidades para otorgarle significado al acto de enseñar, es decir, hace notar que durante la implementación de la propuesta, los estudiantes reflejan la intencionalidad y fundamentación que constituye dicha implementación a partir de sus acciones. Observa igualmente, el interés del grupo permitiendo la participación durante las actividades, haciendo que los estudiantes se expresen con libertad y aprendan cómo usar su lenguaje en un contexto en el cual están inmersos.

En el mismo sentido, extraemos la utilización de expresiones en términos de reglas de comunicación para orientar y dirigir las acciones de la sesión, pensando en que una adecuada planificación en un escenario académico le permita construir nuevos conocimientos que generen procesos democráticos en un ambiente pensado para hablar y para participar. La profesora logra que en el aula se trabaje por la construcción de una voz que involucre pautas que organizan las interacciones, las cuales como lo plantea (Pérez & R, 2010) se deben constituir de manera paulatina “y se debe velar por su mantenimiento pues no son solo la base de la vida académica, sino de toda la vida social dentro y fuera de la escuela. (p.30)

Lo anterior, también lo encontramos en la siguiente actividad en la cual los tríos de trabajo presentan su texto al resto del grupo. Los estudiantes, luego de una labor conjunta con su profesora, actúan teniendo en cuenta las reglas de comunicación que con anterioridad han establecido para un adecuado desarrollo de las actividades:

### **Bitácora de la sesión No. 15**

**Hoy tenía una gran expectativa por la presentación del texto de los niños de creación propia (dramatización) ante sus compañeros, Además, se enfrentaban directamente al uso de la filmadora en forma personalizada.**

**Sin embargo, ¡la actividad fue un éxito! Todos los niños estaban atentos, ¡fue increíble! Hoy sentí que no tuve que realizar llamados de atención para hacer silencio o para que prestaran atención. Siento que fue clave el establecer reglas claras de comunicación antes de iniciar la actividad, como por ejemplo:**

- **Hago silencio por respeto a mis compañeros.**
- **Escucho a los demás, para que cuando yo hable, otros me escuchen.**
- **Estoy atento para poder ver bien a mis compañeros y entender la historia que nos cuentan.**

En este trabajo de orientar la participación de los estudiantes, cobran relevancia otros fragmentos que muestran que al mirar retrospectivamente la práctica docente, se viabiliza claramente la consecución de metas y la reestructuración de nuevas acciones durante la intervención, favoreciendo reglas como la escucha en las intervenciones, tomando el aula como “ un contexto reglado en el que es necesario priorizar el desarrollo de capacidades verbales en discursos planificados, situados en contextos formales reales” (Vilá, 2010, p. 2) La profesora confirma que este tipo de actividades en un ambiente organizado y pautas definidas, se traduce en el mejoramiento de su práctica porque logra distinguir aspectos como el tono de su voz cuando se dirige a sus estudiantes o la importancia de la escucha en una conversación. Así mismo, evidencia cambios en los niños a nivel discursivo, es decir, en su desempeño en cuanto al uso de la oralidad en situaciones

que no hacen parte exclusiva de la SD, sino que por el contrario, trascienden a otros espacios en la escuela, así como se describe en estos fragmentos:

### **Bitácora de la sesión No. 17**

**En este nivel de desarrollo e implementación de la SD, se ve el uso de las pautas de comunicación, y siento que mi tono de voz con los estudiantes ha cambiado. Ya puedo llamarles la atención de forma pausada y los niños tienen mayor recepción al respecto.**

**Hoy recordé mi aula de clases semanas atrás, y veo el cambio favorable que hay en los niños. Si bien se ha potenciado el que hable entre ellos y sean más participativos, también se ha logrado que escuchen a sus compañeros mientras intervienen como parte del proceso de lograr cambios en su discurso.**

**Es importante escuchar para poder hablar con claridad.**

**Nota: Hoy tuvimos la visita del Hospital de Usaquén y los dos grupos de preescolar se reunieron para ver un video de hábitos saludables de alimentación. Fue increíble ver la participación de los niños de mi curso y cómo sus intervenciones eran claras y pertinentes. La persona encargada de desarrollar el taller, los felicitó por su participación y quedó sorprendida por la forma en la que hablaron. Y se acercó a preguntarme ¿Qué tipo de actividades se hacían en clase, para que ellos hablaran de esa forma?**

En este sentido, se presenta una dinámica de doble vía en la cual cada participante realiza de manera simultánea el papel de escucha y de hablante, que evidentemente no es una actividad pasiva o silenciosa, cuando la docente hace referencia a la escucha como una actividad efectiva porque ve en los niños el interés por comprender el mensaje que está emitiendo, porque describe que los niños ya pueden escucharse mientras hablan, así mismo, constata que al realizar propuestas didácticas potentes que trasciendan las sesiones de trabajo a las dinámicas escolares cotidianas y en otros espacios diferentes al aula de clases, está aportando hacia la transformación de las prácticas de enseñanza de la lengua oral.

Y en esta transformación, además de que los niños estén en ambientes ricos lingüísticamente, es esencial que ellos hablen teniendo un motivo para hacerlo, con interlocutores reales puesto que “si el alumno no integra en su manera de hablar nada nuevo

porque no tiene conciencia de ello, la actividad oral se convierte en una actividad trivial, sin relevancia académica” (Vilá, 2010, p. 3) Esto lo hace posible la profesora al reflexionar sobre el uso de la lengua oral desde los primeros años de escolaridad utilizando como pretexto los títeres, los cuales hacen parte del juego y la creatividad en los niños, pero ésta vez, los conduce a utilizarlos para conseguir que la interacción entre ellos permita que la voz de los niños comience a ser protagonista, como lo vemos en este ejemplo cuando invita y motiva a los niños para que hablen y se expresen durante un primer intento utilizando sus títeres:

### **Bitácora de la sesión No. 1**

**Inicié de forma más pausada entablando un dialogo sobre los títeres que traían. Quería que hablaran sobre cómo funcionaban, dónde vivían, cómo podrían hablar y de qué les gustaría hablar particularmente. (En el desarrollo de esta sección de la actividad, pude observar pautas de interacción cuando los estudiantes pedían la palabra para responder, escuchaban a los demás, estaban atentos) Me esforcé por motivarlos expresando palabras que les brindara confianza como: ¡Muy bien! ¡Perfecto! o, les parece si.... (...)**

**Cuando tuvieron que presentar su títere en el teatrino, noté cómo algunos estudiantes se desenvolvieron con facilidad e interactuaron con sus compañeros, tal como lo había visto en las piñatas. El títere preguntaba y el público (los niños) respondía. (...)**

Estas actividades favorecen la expresión oral de los niños gracias a las intervenciones de la profesora, en este sentido, autores como Barrios (2002) opina que este tipo de oportunidades que ofrece el maestro, “se orientan hacia el desarrollo de las capacidades metalingüísticas porque con ellas el lenguaje se convierte en objeto de la reflexión común” (p.118) Aquí, su rol como orientadora en la construcción de un discurso impacta en el contexto de aprendizaje de sus estudiantes con el fin de transformar sus realidades, es decir, alejarlos de las conversaciones espontáneas que pueden ocurrir durante

sus juegos en la cotidianidad escolar para luego involucrarlos en conversaciones que los lleven a responder sobre un tema específico o que apunten hacia la consecución de aprendizajes respecto a la situación comunicativa que se les proponga.

En esta SD, la profesora hizo viables nuevos conocimientos acerca del uso de la lengua oral y evidenció a través de un proceso de interacción, que los niños se familiarizaran con rasgos formales de su discurso, el cual utilizarán tanto en la vida cotidiana y como en la escolar, es decir, cuando la docente describe que nota cambios en la manera como sus estudiantes se expresan al conocer las características de los insectos en actividades como la exposición, ahí los niños ya están situando su discurso de acuerdo con las necesidades de un escenario particular de aprendizaje y con un fin que es especificado por su profesora. De la manera como se describe en este registro:

### Bitácora de la sesión No. 13

**El escucharlos hablar y ver cómo comentaban entre ellos las características de los insectos me pareció interesante.**

(...)

**Después de dar algunos minutos para que miraran el insecto, algo maravilloso ocurrió, quedé maravillada al ver la cantidad de detalles que encontraron. Sus características se especificaron en aspectos físicos (antenas-patas), pero también en el tamaño de sus alas, el color y grosor de su cuerpo, etc. Veo que los niños poco a poco utilizan palabras nuevas en su vocabulario y ya logran escuchar si un compañero se equivoca en algún término, lo corrigen con naturalidad. Juan Camilo hoy participó activamente (antes no lo hacía mucho) y cuando lo escuché defendiendo sus argumentos a sus compañeros porque le habían dado la lámina equivocada, entendí que la actividad de la exposición le dio elementos necesarios para identificar su insecto y hablar utilizando palabras relacionadas con su insecto y maneras adecuadas de hablar. Algo que decía era... *“Claro que yo sé lo que es un saltamontes, porque está en tu foto, pero mi insecto es el escarabajo que es muy diferente al saltamontes, el color es diferente y el cuerpo también”***

Resaltamos que luego de este trabajo serio y planificado durante la producción de los guiones ficcionales elaborados por los tríos de trabajo, los estudiantes utilizaron un

discurso que habían venido construyendo al interactuar con su profesora y al tener conocimientos frente a los modelos de referencia que tuvieron como fue el caso de los personajes que encontraron en los textos narrativos.

Igualmente, apoyándonos en las ideas de Pérez y R. (2010), afirmamos que es necesario que “desde los primeros grados se adelante un trabajo sostenido en las aulas para avanzar en el dominio del lenguaje oral formal, y en el reconocimiento de las condiciones para el diálogo y la argumentación” (p.16) Entonces, el gran reto de la docente no es adaptar sus prácticas a un grupo, sino replantearlas para que sus estudiantes trabajen de forma estructurada sobre el uso de la lengua oral de acuerdo a sus características particulares.

En este caso, la voz de la docente nos dice que intenta ser ingeniosa en su labor para hacer del contexto escolar el escenario perfecto para nuevos aprendizajes demostrando confianza en las actividades como apoyo y guía durante el proceso, porque expone variedad de probabilidades que surgen cuando reflexiona y le otorga uso y poder a su propio discurso para organizar la interacción en el aula de clase.

Por otro lado, la docente además de planear las actividades y enriquecerlas durante la marcha, también se planteó retos para dar cada paso con firmeza y coherencia cuando pretendía cumplir el objetivo de la actividad. Lo vemos cuando al final de cada bitácora, la profesora anotaba lo que debía tener en cuenta para mejorar en sus sesiones posteriores. Allí reflexionaba sobre los espacios contextualizados que había podido planificar con el fin de que los estudiantes construyeran una voz y la usaran cada vez de manera más pertinente en diferentes situaciones formales en la escuela, buscando “que los discursos preparados

tengan un espacio ritualizado” (Vilá, 2010, p. 5), con orden, con reglas claras y una organización pensada en el logro de los objetivos.

Así mismo, analizaba lo que para ella era destacable de los aprendizajes de sus estudiantes, o por el contrario, sobre las dificultades que surgían durante la intervención, que también fueron objeto del análisis y la reflexión de la profesora, ya que trabajó por el cumplimiento de los propósitos que perseguían las actividades propuestas, organizando intencionadamente las dinámicas de su práctica.

Estos aspectos quedan en evidencia en el siguiente fragmento que destacamos a continuación, en el cual, las apreciaciones de la profesora surgen luego de iniciar la actividad recordando el texto “el gigante y el enano” de una forma dinámica, es decir, cuando los estudiantes imitaban los movimientos o gestos de gigantes y otros de enanos y posterior a esto, por parejas se iniciara el trabajo de construcción de un dialogo espontáneo entre los dos personajes. En este ejemplo, el objetivo era que cada grupo realizara su presentación en el teatrino, haciendo uso de los títeres que previamente elaboraron para darle protagonismo a los discursos. Sus apreciaciones finales fueron:

### **Bitácora de la sesión No. 3**

**Fue muy positivo el ejercicio, los niños están muy entusiasmados y el elaborar ellos mismos su títere les dio seguridad para hablar de éste.**

**Hoy estoy muy contenta por el trabajo realizado por los estudiantes, se ve en la mayoría de ellos el esfuerzo para hacer la actividad.**

**PARA TENER EN CUENTA: El uso del teatrino les ayudó para que entre pares de trabajo se ayudaran, sin que el público se diera cuenta. Se ve el uso adecuado de las voces de los personajes.**

En el siguiente fragmento la profesora describe ciertos aspectos para tener en cuenta luego de iniciar el trabajo por tríos. Los niños jugarían a ser como los personajes y recordar de lo que hablaban en el texto de “Grillito y Cocuyo”, buscando fortalecer lo que cada día iba logrando con los niños. Recurre a su experiencia en cada sesión para determinar, que además de la planificación, debe estar atenta a las eventualidades del contexto que son igualmente enriquecedoras.

#### **Bitácora de la sesión No. 4**

**PARA TENER EN CUENTA:**

**Debo continuar trabajando en que los niños hagan silencio mientras sus compañeros participan, ya que la emoción de usar el teatrino y ver los personajes generaba e ellos risas y conversaciones cuando estaban sentados en sus puestos, lo cual, no dejaba oír con claridad a algunos compañeros en su presentación.**

De esta manera, encontramos el aula de preescolar como un potente escenario en el cual el proceso de enseñanza y aprendizaje es real y productivo, donde las expresiones orales de la docente dejan entrever su compromiso con una enseñanza intencionada de la lengua oral, configurando su práctica dentro de un espacio de construcción de conocimientos y reflexión colectiva junto a sus estudiantes.

Así mismo, destacamos que la forma de ver la oralidad en el aula tiene implicaciones en las maneras de hablar de estudiantes y maestros, quienes actúan como locutores e interlocutores, cuando el dominio en su discurso alcanza logros y cambios sustanciales en la forma de interactuar con el entorno. Vilá (2005)

Por consiguiente, logramos concluir que *los pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes* creados en la SD, fueron el resultado de un arduo trabajo por parte de la docente al asumir por un lado, su quehacer desde una perspectiva crítica acerca de su rol en

la consecución de los objetivos planteados para orientar la construcción de un discurso oral formal en niños de preescolar, y por otro lado, al hacer uso de su discurso como modelo de habla para el niño al referenciarlo desde lo que dice, como lo usa, para qué lo usa, los momentos y las reglas de las intervenciones. Así, definimos ciertas características que avalan lo anteriormente expuesto desde el papel que desempeña el discurso de la docente:

- Utilizar su discurso para orientar a los estudiantes en el cumplimiento de los propósitos puntuales de cada actividad, causando impacto en su desenvolvimiento durante las sesiones planificadas de manera intencionada.
- Crear un ambiente propicio para que los niños se expresen oralmente de acuerdo al contexto y al momento adecuado de intervención; usando su voz como modelo durante las exposiciones, en los juegos con los títeres, en las conversaciones con sus pares, en el dialogo con los estudiantes, como también al responder consecuentemente las preguntas y a las dudas, utilizando un lenguaje acorde con el tema de discusión.
- Cuestionarse constantemente sobre sus acciones en el aula, da lugar no solo para cumplir de manera acertada con sus planteamientos, llegando a reflexionar sobre la pertinencia o no de sus acciones, sino también, para definir cómo se expresarse frente a sus estudiantes de una manera particular que invite a un diálogo, a una lluvia de ideas o a la creación de los guiones orales.
- Expresarse con espontaneidad frente a los sentires que surgían durante las dinámicas propias de cada sesión desarrollada para permitir dar a conocer sus reflexiones.
- Compartir el uso de la palabra con los estudiantes en situaciones de participación colectiva e individual. Las primeras para tener en cuenta sus opiniones frente al grupo y las segundas para potenciar en ellos su discurso como sujetos sociales.

- Permitir el uso del discurso de los niños en diferentes contextos y con finalidades distintas, es decir, para preguntar, para argumentar una idea, para pedir explicación o para explicar con sus propias palabras algún suceso o elemento a destacar durante el trabajo de corrección conjunta.

En suma, estas características nos permitieron escuchar la voz del maestro que posibilita la construcción de un discurso en sus estudiantes, el cual puede llegar a ser formal de acuerdo a un acertado y estructurado uso de su voz dentro de la planeación de los pasos a seguir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Sin lugar a dudas, esta categoría nos permite afirmar que los niños logran construir un discurso con características de formalidad con la orientación del maestro y el uso que éste hace de su discurso, reflexionando de igual manera, sobre los momentos en los cuales sus estudiantes evidencian cambios en su discurso y cómo éstos también reflexionan respecto a lo que dicen, la manera cómo lo dicen y que impacto tiene ese discurso en el otro y en el entorno en el que interactúan.

La voz del docente posibilita la construcción de un discurso porque lo emplea como guía para que sus estudiantes lo adopten como propio en la realización de las actividades, durante la interacción con sus pares y al elaborar sus producciones orales en los grupos de trabajo, alejándolos de su lenguaje coloquial. Sirve además, como instrumento de aprendizaje al llevar a los niños a conocer diferentes maneras de expresión oral teniendo en cuenta el escenario donde se encuentren, los interlocutores que estén presentes, la función de la escucha en la conversación y la intención que pretendan darle a su discurso.

## ***8.2. Propiciando el uso de la voz en el aula de clase***

Después de realizar las transcripciones de las sesiones grupales, se buscó determinar en éstas, aspectos que caracterizan la construcción del discurso oral formal en los estudiantes de preescolar a través de la interacción de la docente con sus estudiantes.

Esta categoría está definida desde las características del tipo de preguntas, la rigurosidad de las mismas y como éstas potencian y definen las diferentes apreciaciones que regulan la participación de los estudiantes dentro del aula y la construcción de reglas, así como las normas que regulan dicha participación en las diferentes actividades.

Vimos que durante la interacción la docente planteaba diferentes preguntas que hacían que sus estudiantes construyeran conocimientos y a la vez, formularan preguntas y observaciones que los llevaban a la reflexión de los saberes que se estaban generando en la clase. En este sentido, retomamos lo que plantea Nicholas Burbules (1999), para referimos al tipo de pregunta y la rigurosidad de las mismas, quién opina que “El arte de preguntar es el de ser capaz de seguir haciendo preguntas, o sea, el arte de pensar” (p.330), resaltando la importancia de preguntar y cómo el rol que tiene el individuo sobresale dentro de una conversación.

Burbules (1999) establece de igual forma, diferentes tipos de preguntas: unas de tipo convergente que son aquellas de las que se espera una sola respuesta, preguntas que proporcionan soluciones inmediatas, que dan resultados precisos, pero que no invitan a la reflexión, a la crítica o al análisis. Como por ejemplo aquí donde la profesora intenta conocer si los estudiantes trajeron su títere para poder iniciar con la actividad:

### Transcripción 1: Sesión 1

**Profesora:** Bueno chicos, / ¿recuerdan que teníamos como tarea traer y buscar un títere que tuvieran de pronto en la casa?  
**Estudiantes:** [¡Sii!!]  
**Estudiante:** (p) Yo no tengo en la casa...  
**Profesora:** ¿Sí? / ¿Trajeron el títere?  
**Estudiantes:** [¡Sii!]

Del mismo modo, figuran preguntas que permitieron a los estudiantes dar una explicación o comparar algo, las cuales se dirigían a una respuesta específica y definida, valorando el estado de conocimiento y comprensión del participante para poder generar nuevas preguntas y así llegar a una conversación fluida de manera espontánea y natural. Aquí por ejemplo, la docente a través de la pregunta ¿De qué está hecho tu títere? busca que los niños respondan de acuerdo con las características particulares de su títere y así comparen texturas, colores, etc. Y se logre generar una conversación en la que todos puedan participar y hablar.

### Transcripción 1: Sesión 1

**Profesora:** ¿Sí? Bueno] ¡Muy bien! Recuerdan que también decíamos ¿De qué están hechos los títeres que ustedes trajeron hoy? ¿De qué están hechos?  
**Joiner:** [De medias.  
**Estudiantes:** ¡De medias!  
**Profesora:** A ver eeh... Homer, ¿De qué está hecho tu títere?  
**Homer:** eeh...  
**Estudiante:** ¡De media!  
**Profesora:** Homer... ¿De qué está hecho? ¿De qué sientes que es? Juan Camilo...  
**Juan Camilo:** Oue. que son de peluche.

Otro tipo de pregunta son las divergentes o preguntas abiertas que buscan un tipo de respuesta adecuado, requiere que el individuo realice un tipo de razonamiento más complejo y un intercambio de opiniones.

### Transcripción 1: Sesión 1

**Profesora:** Perfecto, muy bien. (le) ¿Será que ustedes, cuando han visto los títeres, todos hablan igual? o ¿cómo hablan?  
**Estudiantes:** [¡Noo!]  
**Profesora:** ¿Quién ha visto cómo hablan? A ver Juan Pablo||  
**Juan Pablo:** (( ))  
**Profesora:** Adrian.. Espérate que Juan Pablo está hablando. ¿Cómo hablan?  
**Juan Pablo:** Habla...como... un conejo.  
**Profesora:** Habla como... ¡Ah! /Muy bien lo que está diciendo Juan Pablo. Hablan como el personaje que es... Si él tiene uno de conejo, (p) habla

Ahora bien, dentro del aula de clase se generan diferentes relaciones de intercambios y preguntas las cuales tienen una intención determinada o definida por parte de la docente quien las elabora con un propósito determinado, el cual varía de acuerdo al objetivo que se haya trazado para la actividad. La docente utiliza preguntas que propician la apertura para el diálogo, estas consisten en plantear un desafío o una crítica por parte del estudiante, aquella pregunta que permite trascender la respuesta, y lleve a plantearse más preguntas.

Durante las sesiones de trabajo y luego de realizar las transcripciones de las mismas, observamos que durante la SD fue común el tipo de pregunta planteada en el que la docente espera una respuesta definida. Vale la pena anotar en este punto que no sólo en este caso la docente preguntaba, sino también el estudiante. La docente creaba un clima dentro del aula apropiado para la generación de diferentes tipos de pregunta que invitaban a

los estudiantes a participar, así observamos que “comprender que el que formula una pregunta, puede, a su vez, ser objeto de una pregunta, es la condición que ayuda a crear y a mantener una relación dialógica de respeto y de confianza mutuos” (Burbules, 1999, p.131).

A partir de lo anterior, a continuación se muestra un fragmento de transcripción de la sesión 7 donde la docente hace preguntas a sus estudiantes con el objetivo de retomar saberes de la clase donde habían trabajado las características de los insectos que intervienen en el diálogo.

### **Transcripción 7: Sesión 7**

**Estudiante:** Profe y ¿cierto que los cocuyos también... y los humanos pueden usarlo para cuando se va la luz?  
**Profesora:** /Claro amor (ac) por eso te digo en algunos sitios los utilizan para formar una linternita, a ver Esteban  
**Esteban:** También los cocuyos se usan para que los niños no tengan miedo  
**Profesora:** ¿también para que no tengan miedo? ¿Te parece? / Si puede ser, porque por ejemplo si es una familia de indios que está bien alejadita donde no hay luz de esta, ¿cierto? entonces ellos utilizan esto para alumbrar

Es así como al realizar este tipo de preguntas se pretende reconocer en los estudiantes saberes previos y buscan establecer nuevas conexiones, construir nuevas comprensiones del mundo, de las personas y de sus conocimientos.

Por otro lado, dentro del análisis que se hizo a las transcripciones se observaron aspectos característicos con respecto a las diferentes apreciaciones que regulan la participación dentro del aula, observamos que durante la SD, están presentes variados elementos, los cuales son determinantes en la construcción de un discurso más estructurado. Dichos elementos corresponden a las normas de interacción que regulan la toma de la

palabra por parte de los niños cuando lo hacen de forma espontánea o cuando piden la palabra. La docente interviene para definir quién puede hablar y quién no, o si se puede interrumpir a quien está hablando o no, de acuerdo a la intensión que la maestra tenga al interactuar con los estudiantes.

En el siguiente ejemplo de la sesión 1 es claro que la docente pone en conocimiento de sus estudiantes estas normas de interacción y permite que intervengan dentro de la actividad de una manera organizada, permitiendo que la actividad se lleve a cabo.

### **Transcripción 1: Sesión 1**

**Profesora:** No. Pero entonces vamos a pedir la palabra para que nos funcione. /  
 ¿Listo? Tos (entonces), pido la palabra y así con eso nos escuchan mis demás  
 compañeros| A ver ee| **Juan Camilo** ¿Cómo funciona el títere?  
**Juan Camilo:** (p) Que... que la mano hace que se muevan los títeres.  
**Profesora:** ¡aa! /La mano hace que se muevan los títeres Que más... ee... **Karol...**  
**Karol:** Nosotros hablamos por los títeres.  
**Profesora:** ¡aa! /Ustedes hablan por los títeres **Esteban**  
**Esteban:** Porque la mano le da vida al títere.

Es así como las situaciones de habla que genera la docente permite al estudiante participar, formular diferentes preguntas, dar la palabra para recibir respuesta a sus interrogantes, escuchar la opinión de sus compañeros, etc. Es decir, que son factores fundamentales en la construcción de conocimiento individual y colectivo, ya que estos aspectos dentro de las interacciones pueden llegar a favorecer o limitar a los estudiantes en las diferentes situaciones orales que se den en el aula. (Hymes, citado por Tusón (1999).

Esto también se hace evidente en el siguiente fragmento de las sesión 5.

## Transcripción5: Sesión 5

**Profesora:** ¿Jugar? No. Cuando (le) yo voy a [hacerle una pregunta...  
**Estudiante:** Es que uno le dice...]  
**Profesora:** [quiero averiguar algo, saber algo de ese personaje.  
**Estudiante:** Cómo ¿Qué le gusta de comida?]  
**Profesora:** /Muy bien, entonces a ver, Nasly por ejemplo, tú ¿Qué le preguntarías Nasly?  
**Nasly:** ¿Qué le gusta jugar? Y ¿Qué le gusta comer de desayuno?  
**Profesora:** Bueno, /puede ser ¿qué come? /Muy bien. Esteban ¿Qué le preguntarías?  
**Esteban:** Yo le diraa pruintar ¿de qué se alimenta? Y de... y de y de... ¿de qué quiere luz? Y también...  
**Profesora:** ¿De qué se alimenta? ¿Por qué tiene la luz? Muy bien, ¿Qué más? Juan Camilo, ¿Tú qué le preguntarías?|  
**Juan Camilo:** ¿Por qué son amigos? ¿Qué les gusta jugar?

Aquí observamos situaciones de habla donde la docente pregunta, da la palabra para obtener respuesta de sus estudiantes a las preguntas que ella elabora, propicia el espacio para la escucha del otro. Desde este punto nos remitimos a las ideas de Vilá (2005) que nos ayudan a comprender con claridad estos aspectos cuando nos dice que uno de los objetivos relevantes de la educación es lograr que los estudiantes aprendan a explicar oralmente sus conocimientos de una forma adecuada y pertinente. Esto sugiere una postura reflexiva por parte de la docente, porque procura un espacio con las condiciones adecuadas para que sus estudiantes sean participativos en un ambiente que potencia la oralidad.

Continuando con este análisis, respecto a la construcción de reglas y las normas que regulan la participación, tienen un gran impacto, ya que, es fundamental reconocer la importancia que tiene el hecho de elaborar en conjunto unas normas para la clase, esto hace que los estudiantes estén más concentrados y con un mayor interés por las actividades a desarrollar. El hecho de que la docente involucrara a los estudiantes en la elaboración de estas normas hizo que se sintieran responsables, autónomos y que las actividades se llegaran a cumplir de acuerdo al objetivo pensado. Como se muestra aquí en la sesión 7:

### Transcripción 7: Sesión 7

**Profesora:** ¿listo? me van a escuchar primero, (ac) luego entonces si tienen preguntas me ayudan y las respondemos entre todos. Pero primero les quiero contar / ¿les parece?  
**Estudiantes:** [sii]  
**Profesora:** Bueno, entonces vamos a ver, este animalito que aparece acá es cocuyo  
**Estudiantes:** [cocuyo]

Todo esto hace que dentro del aula se pueda experimentar y construir una interacción que potencie el desarrollo de nuevos conocimientos. Como lo enuncia Tusón (1999) existen elementos no verbales dentro de la oralidad, uno de ellos son los elementos proxémicos que se refieren “básicamente, a la manera en que el espacio se concibe individual y socialmente, a cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla un intercambio comunicativo y a cómo se lo distribuye” (p.37). Esto se refiere a las normas o circunstancias de funcionamiento de la clase que la docente propiciaba para generar un ambiente de respeto por la palabra del otro.

### Transcripción 6: Sesión 6

**Profesora:** vamos a organizarnos para trabajar, vamos a continuar en nuestro trabajo | entonces ee Laura, necesito que (( )) atención porque les voy a dar las indicaciones de lo que vamos a hacer ¿listo? (le) Hoy, vamos a ver los videos que ustedes han /realizado, (p) sus presentaciones, vamos a ver como se ven aquí en pantalla gigante, ¿listo? Pero quiero darles unas ideas para que me ayuden a tener en cuenta, la primera es | van a pensar cuando salga la fot... el video de mi amigo o de mis amigos porque son tres los que salen en el video, van a pensar / ¿qué le faltó a este grupo para hacerlo mejor? | Tos (Entonces) van a pensar, porque yo voy a preguntar, (le) también, van a pensar |este

**Estudiantes:** [Voces]

**Profesora:** Se... se... no, (le) escuuchen, escuchen aquí dice: / ¿se escuchan las voces de los personajes? Van a mirar si los niños cuando están presentando su historia (le) se les /entiende lo que están diciendo, si es clara su voz. Entonces van dos cosas, en el primero ¿qué era?

Con lo anterior, se puede afirmar que las situaciones de habla que la docente generó en el aula permitieron a los estudiantes la participación activa, el poder formular diferentes tipos de pregunta, el dar y pedir la palabra como aspectos importantes para recibir una respuesta a sus interrogantes. Es evidente que la docente trató de crear un clima y un ambiente propicio dentro del aula, donde se permitió a los estudiantes la reflexión para hacerlos pensar sobre diferentes conocimientos y lograr que pasaran de una forma de expresión simple o espontánea a una más reflexiva y elaborada. Todo esto por medio del uso de la palabra y la regulación en la participación que tuvieron como individuos constructores de su propio conocimiento en un colectivo.

Durante este recorrido, vemos cómo la docente busca propiciar el uso de la voz durante el desarrollo de las diferentes sesiones. Las observaciones hechas en esta categoría nos han permitido hacer evidentes como las interacciones que se dan entre docente y estudiante son componentes esenciales para que se genere conocimiento y sean una herramienta clave en la construcción de una voz dentro del aula. Hemos realizado un análisis de cómo las preguntas son potenciadoras de acuerdo a su intencionalidad y rigurosidad pueden generar en los estudiantes un sentido crítico y analítico. Del mismo modo se hace visible, cómo las normas y reglas que regulan estas interacciones permiten que los estudiantes tengan una actitud dinámica frente a las actividades y cómo estas llegan a desarrollar nuevos conceptos, ya que son orientadoras en una conversación que se rige bajo un ambiente de respeto e intercambios continuos, permitiendo escuchar la voz del otro y darle la importancia que requiere. Lo que posibilita que los estudiantes y la docente ejerzan un mayor control y se formen individuos capaces de desenvolverse socialmente con un sentido crítico, con unos lenguajes claros y capaces de expresar lo que piensan y

sienten. Orientando a los niños en un proceso para que de manera sistemática, ellos construyan un discurso oral formal que implica, no solo el cambio de códigos al hablar, sino que tiene en cuenta los diferentes aspectos estructurados que guían y orientan una conversación en un ambiente adecuado.

### ***8.3. Una voz planificada como tarjeta de presentación formal de un hablante***

El permitir que los datos obtenidos nos hablan una y otra vez, dio lugar a reflexiones que nos habilitan para definir esta categoría como la voz que se aleja del lenguaje coloquial y prepara su estructura y contenido en la construcción de enunciados que permiten una interacción, en la producción de un guion oral. Es decir, que la voz transmite una serie de sonidos de una forma organizada, a través de los elementos como la entonación, el ritmo y la intensidad que permiten la construcción de un discurso oral.

Para poder entender las particularidades de estos elementos que hacen que la voz sea planificada, y se convierta en una tarjeta de presentación formal de un hablante, queremos establecer un diálogo con conceptos específicos que nos permitan realizar un proceso de teorización que nos ayude a comprender y ampliar nuestro marco de análisis.

En primer lugar retomamos un referente del marco teórico que da lugar a ver la comunicación como un fenómeno complejo y multidimensional, en cuyo proceso de interacción aparecen sincronizados códigos verbales y no verbales, que ayudan a que el estudiante construyan una voz para “reconocerse a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo” (Pérez y Roa 2010, p. 29) y puedan usarla en diferentes situaciones en la escuela.

Por lo tanto, vemos como la voz es el elemento de la comunicación más importante, ya que está, puede llegar a transmitir una serie de sonidos de forma organizada a través de los elementos suprasegmentales cómo: la entonación, la intensidad y el ritmo con los cuales se comunica un enunciado. Por ende podemos hablar de una competencia prosódica a quien Grau & Vila, (2005) la definen como la capacidad para hacer un uso de la voz expresivo, coherente y adecuado al contexto

Podríamos deducir que, el origen de una voz, necesita del dominio de características específicas que le provean herramientas, para que pueda alcanzar el éxito adecuado en la comunicación.

Por consiguiente el conjunto de características de la voz se convierten en la rama de estudio de la fonología estructural o competencia prosódica. Algunos autores utilizan el término “prosodia” para referirse globalmente al estudio de los elementos suprasegmentales, los cuales definen específicamente a la voz en cuanto a calidad, intensidad y timbre (Tusón & Calsamiglia, 1999)

Y son justamente estos elementos de la voz los que queremos identificar en los guiones elaborados por los niños de preescolar, cuyo formato del texto nos indica que es un diálogo que permitió un intercambio comunicativo entre el emisor y receptor o el hablante y oyente, donde la interacción se realiza cara a cara en un tiempo y espacio determinado y permite que los sujetos involucrados en este proceso de interacción también compartan un cierto conjunto de conocimientos que en este caso particular fue el uso de un lenguaje narrativo ficcional.

Para dar ejemplos y distinguir el uso de estos elementos utilizaremos la selección de videos realizados por los estudiantes, cuya información se encuentra consolidada en el *Portafolio Oral*, el cual ha sido la herramienta de sistematización que nos permitió documentar las capacidades adquiridas de los niños y su progreso a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica en el aula de preescolar.

Como investigadoras quisimos que en el portafolio quedaran registradas las destrezas orales, más concretamente, la interacción oral que se daba en cada sesión de trabajo y cómo estos constituía insumos para la construcción de un guion narrativo ficcional. En un primer momento queremos realizar un acercamiento de esta herramienta, tomando los videos de los productos elaborados (guiones ficcionales), posteriormente abordaremos los fragmentos de video en relación a un solo estudiante para hacer evidente el recorrido de una voz a lo largo de las sesiones de la SD y para finalizar retomaremos fragmentos de video del trabajo realizado en grupo (*trío de trabajo*) y el acompañamiento que la maestra realiza para que sus estudiantes puedan producir un guion oral.

Iniciamos este análisis con el siguiente ejemplo de un guion ficcional, donde podremos distinguir el uso de diferentes elementos que posibilitan la construcción de un discurso.

**Guion ficcional “La historia de la Mariposa Monarca y la Mariquita” producto de la SD implementada. Sesión 8 (clase N° 21).**

**Estudiante (Esteban):** Hola amigos / les voy a presentar la historia de la Mariposa Monarca y la Mariquita.

/ (I) Había una vez una mariposa enredada en una telaraña y la araña se la quería comer.

== / (↑) ¡EN UN MOMENTO! apareció la Catarina y le dijo:

**Estudiante (Nasly):** (¡!) ¡Hola mariposa! (¿?) (↑) ¿Qué te pasa?

**Estudiante (Karol):** (I) / (¡!) Que me quedé enredada en la telaraña, (II)... y la araña me quiere comer.

**Estudiante (Karol):** == (¡!) Tú me podrías ayudar (↓) ¡por favor!

**Estudiante (Nasly):** (↑) ¡Espera y voy a tu lado!, <...>para que la araña piense que ¡te llené de veneno! y (↓) así no te comerá.

**Estudiante (Karol):** (¡!) ¡Ven rápido!, ¡Veen <...> ven rápido!

**Estudiante (Esteban):** / Después, la Catarina fue al lado de la Mariposa Monarca (...) y (↓) la araña se fue corriendo porque pensó que la Catarina era venenosa por sus puntos.

== / (↑) Y se fueron de la mano y se hicieron amigas.

== (¡!) ¡Fin!

**Estudiantes:** / (↑) <<y colorín colorado>>, (↓) <<esta historia se ha acabado>>

Todo relato de ficción supone una serie de hechos protagonizados por varios personajes, que en este caso son la mariposa Monarca y la mariquita. Tales personajes despliegan sus acciones en un mundo creado para tal fin y configuran una trama de la historia, la cual cobra vida por medio de un ser imaginario *el narrador*, que enfoca los hechos de determinada manera y les otorga una voz que pone en evidencia cuando se relacionan los hechos y asumen forma de un relato con destino a un lector imaginado. Por lo tanto, en el “plano de la historia se trata de personajes interactuando entre sí, transitando un tiempo y un espacio para que las transformaciones previstas se desarrollen en el plano de la narración” (Ferreiro & Siro, 2008, p.21).

En este fragmento vemos tres niños de preescolar prestando sus voces para producir un guion oral en el marco específico de una situación en el aula de clase. En primer lugar

notamos que la voz de estos estudiantes tiene que adaptarse a un destinatario y su voz está en función de los interlocutores y cada uno tiene un turno determinado para intervenir, es decir que cada interlocutor está sujeto a las indicaciones que recibe de los emisores del enunciado y estas señales se diferencian en la entonación, el ritmo y la intención que realizan los interlocutores para captar la atención del oyente.

Esteban que asume el rol de narrador en esta producción oral, da ciertos matices a su voz la cual se diferencia en sus enunciados. Como por ejemplo cuando inicia su intervención en un tono normal:

**Hola amigos / les voy a presentar la historia de la Mariposa Monarca y la Mariposa**

Y este tono de voz sube y es enfático al iniciar otro enunciado:

**== / (↑) ¡EN UN MOMENTO! apareció la Catarina**

Es decir que la entonación cumple la función de hacer resaltar el sentido del enunciado, evitando la monotonía y buscando efectos expresivos. Por lo tanto es importante la curva melódica que realiza el estudiante para desplazarse de un tono medio a un tono alto, los cuales definen el inicio de un enunciado y la apertura del otro por un tono de voz ascendente.

En este sentido la entonación prosódica implica una intensificación de la voz (volumen) y un cambio en el tono para que un enunciado se diferencie de los demás. Para Vázquez (2001) citado por (Grau & Vila, 2005) “el volumen actúa como una señal que capta la atención de los oyentes y les anuncia un giro en el tipo de contenido” (p.91).

Por otro lado, la prosodia condiciona la regulación de las interacciones de los enunciados, unas veces como marcador de la finalización de un turno conversacional, y otras veces con aquellos rasgos que implican la duración de un enunciado. Es evidente que la velocidad rápida o lenta de un enunciado puede tener implicaciones comunicativas en un intercambio verbal.

Por ejemplo

**== (¡!) Tú me podrías ayudar (↓) ¡por favor!**

Este enunciado da una señal clara de la finalización de un intercambio oral, ya que, su voz desciende para dar apertura al otro interlocutor y se convierte en un marcador que da un inicio y un final a cada intervención. Recíprocamente, el oyente toma la decisión si acepta el lugar que le cede el hablante y recurre al uso de pausas que preparen dicha aceptación.

**Estudiante (Karol): == (¡!) Tú me podrías ayudar (↓) ¡por favor!**  
**Estudiante (Nasly): (↑) ¡Espera y voy a tu lado!, <...>para que la araña piense que ¡te llene de veneno! y (↓) así no te comerá.**  
**Estudiante (Karol): (¡!) (↑) ¡Ven rápido!, ¡Veen <...> ven rápido!**

Con este fragmento podemos argumentar que las *pausas*(<...>) son también importantes en el transcurso de la elaboración de un discurso oral. En la intervención realizada por la segunda estudiante del fragmento (*Nasly*), ella realiza un silencio o pausa corta en la cual toma aire y da un nuevo sentido a su enunciado el cual da un grado de coherencia al intercambio realizado, y su pausa le ayuda a plasmar un ritmo lento al enunciado y estructurar adecuadamente su respuesta, teniendo en cuenta la secuencia de significados que se vienen suscitando en la interacción oral, y ella a la vez decide finalizar

su enunciado y da apertura a un nuevo hablante (*Karol*), el cual recapitula lo que se ha dicho y añade una respuesta en un ritmo relativamente rápido que denota una menor precisión articuladora.

De igual forma es importante tener en cuenta que a lo largo de una intervención oral se puede hablar con intenciones diversas y, en este caso en particular los estudiantes lo han hecho para comunicar la producción de un guion en forma oral, el cual se realiza con un énfasis expresivo al hablarles a sus compañeros en el aula de clase, y denota que el hablante puede relacionar el texto elaborado con el contexto y realiza así una elección “sobre el volumen, la intensidad y el ritmo que utiliza en cada caso. Con esta elección se adapta al contexto, pero también le sirve para modificarlo, si lo considera necesario” (Grau & Vila, 2005, P. 91).

Estos elementos ayudan a determinar cómo una voz puede ser apropiada a una situación, ya que el hablante posee seguridad frente a lo que dice y hace, y utiliza estos mecanismos prosódicos que evidencian la primera propiedad de un discurso oral formal.

Por otra parte la voz contribuye a dotar el discurso de una coherencia cuando el hablante selecciona información relevante y le da un sentido a los enunciados. Como dice Prieto (2002) “la entonación tiene entre otras una función focalizadora: el hablante selecciona la información central del mensaje – o la información que quiere enfatizar y se le otorga relevancia y prominencia entonativas” (p.395). Es decir que, cuando el hablante permite que su voz subraye el valor de las unidades más relevantes del discurso hace evidente un nivel de interpretación y de jerarquización, con las modulaciones de la voz trasmite esa serie de interpretaciones.

**Guion ficcional “La historia del Insecto Palo y la Avispa Japonesa” producto de la SD implementada. Sesión 8 (clase N° 21).**

**Estudiante (Carlos): / (↑) ¡Yo te ayudare a salir de esa rama!**  
**Estudiante (Laura Sofía J):/ (↓)Gracias, (;!) (↑) ¡Eres un súper héroe!**  
**Estudiante (Carlos): (I) (↑) ¡Me agrada ayudarte!**

En el ejemplo, vemos como los estudiantes seleccionan con su voz, parte de los enunciados y emiten una función focalizadora (/ (↑) *¡Yo te ayudaré a salir de esa rama!* La entonación en el enunciado es una señal para que el interlocutor seleccione información pertinente y de una respuesta coherente en el turno asignado de la interacción (/ (↓)**Gracias, (;!) (↑) ¡Eres un súper héroe!**). Se adiciona a esta función que emite la voz y le da un grado de coherencia al discurso, la función cohesiva, ya que, los enunciados se relacionan entre sí para dar origen a una interacción que produce un discurso. Para Grau & Vila,(2005) la voz ha de comunicar “con los cambios de entonación, con las pausas o con las variaciones entonativas – esta sintaxis que explicita los vínculos existentes entre las distintas partes que lo integran y que lo convierten en una unidad comunicativa” (p.92)

En estos términos, podemos concluir que, al tener una voz planificada, estase convierte en la tarjeta de presentación de un hablante y, el hacer uso de los elementos prosódicos suprasegmentales permite que el enunciado oral sea adecuado, coherente y cohesionado en una situación comunicativa lo cual posibilita la construcción de un discurso oral que puede llegar a ser formal.

Sin embargo, es importante resaltar que la planificación de una voz tiene que ver con los insumos que recibieron los estudiantes en el desarrollo de las actividades de las SDy cómo estos dotaron al hablante de una seguridad que lo aleja de su forma de hablar cotidianamente y demuestra connotaciones de formalidad.

En los siguientes ejemplos, tomados de diferentes sesiones en relación a un solo estudiante (Esteban),haremos evidente en que usos orales se puede ver la planificación de una voz.

### Sesión 1 (actividad N° 8)

**Estudiante (Esteban):** (↓) **Buenas tardes niños.**

**Auditorio (compañeros):** (↑) **buenas tardes.**

**Estudiante (Esteban):** (↑) **Mi nombre es escarabajo.**

- **Yo como insectos.**
- **Y como, y como <<...>> Insectos muertos. Muertos, vivos y pequeños.**
- **Son mis presas.**
- **Y yo, vivo en los bosques en las playas, en las casas, en la arena.**
- **Y también yo tengo patas.**

En esta sesión el estudiante está enfrentado a hacer uso de su voz por medio de una exposición, lo cual implica hablar de un tema determinado, con un interés particular que en este caso es la personificación de un insecto. En el fragmento se hace evidente una entonación enunciativa neutra, sin especial énfasis, y le falta coherencia en los enunciados. Sin embargo, este hablante está aprendiendo que para hablar se debe tener claridad y fuerza para que los compañeros lo escuchen y comprendan lo que el emisor intenta comunicar. Del mismo modo construye nuevos aprendizajes sobre el rol que asume el enunciador para diferenciar la voz de un sujeto real, que cuenta características específicas de un insecto, las cuales dotaran de sentido sus enunciados, porque son estas características las que darán coherencia a un texto ficcional cuando este personaje interactúe con otros.

**Sesión 3 (Actividad N° 13)**

**Profesora:** Entonces... (II) (¿?) / ¿Quiénes son los personajes de la historia?  
**Estudiante (Esteban):** /La mariquita y la mariposa monarca.  
**Profesora:** / (¿?) ¿Y el narrador?  
**Estudiante (Esteban):** / (¡!) (f) ¡uhummmm! (:::)  
**Profesora:** / (¿?) ¿Tú vas a ser el narrador?  
**Estudiante (Esteban):** (mueve la cabeza afirmando)  
**Profesora:** muy bien: / (¿?) ¿Cómo puede pasar esta historia?, (I) ¿Qué es lo que pasa?  
**Estudiante (Esteban):** /pasa que la mariposa, (I) que se atoró (<...>) en una rama y la mariquita (¡!) / ¡Quiere ayudarla!

En este fragmento, el estudiante se ve inmerso en una interacción de tipo argumentativo y su voz se enfrenta a procesos de selección de información que dan claridad y coherencia entre lo que se pregunta y lo que se responde, lo cual ayuda a identificar en una secuencia de enunciados los turnos conversacionales de los interlocutores y las pausas que se deben hacer para pensar en la recepción del enunciado que llega al interlocutor y, la capacidad de inferir qué se puede desarrollar de nuevas informaciones y relacionarlas entre sí para tener una apropiación de un discurso.

**Sesión 5 (Actividad N° 16)**

**Profesora:** (↑) Bueno <<...>> Entonces ustedes acabaron de ver el video donde ustedes salen (↑) ¿cierto?  
**Estudiante:** / (↑) SIII  
**Profesora:** (¿?) ¿Les gustó?  
**Estudiante:** / sí  
**Profesora:** / (¿?) ¿Cómo se sintieron?  
**Estudiante (Esteban):** / (¡!) ¡Bien!  
**Profesora:** / ¿Bien?, (↑) ¿qué les dijeron los compañeros, que se acuerden?  
**Estudiante (Esteban):** / que <<...>> que,  
**Profesora:** ¿Qué pueden mejorar?  
**Estudiante (Esteban):** ¡También hablar duro!

En esta situación comunicativa el estudiante hace uso de un elemento que posibilita la voz y es transmitir sentimientos y emociones a los enunciados que se hacen, y cómo estos implican una escucha activa para que la voz pueda transmitir una intensidad, que en esto caso es poder dar el punto de vista de un texto oral y retroalimentarlo con las opiniones de otras voces.

### Sesión 7 (Actividad N° 19)

**Estudiante (Esteban):** (↑) Hola amigos, (¡!) ¡Les voy a presentar la historia de la Mariposa Monarca y la Mariquita!

- (↑) (¡!) ¡Había una vez! una mariposa enredada en una telaraña y (↓) la araña se la quería comer.
- (↑) En un momento ¡apareció la Catarina! <<...>> y le dijo:

**Estudiante (Nasly):** / Hola mariposa (↑) (¿?) ¿Qué te pasa?

**Estudiante (Karol):** / (↑) que me quedé enredada <<...>> en la telaraña y (↓) la araña me quiere comer.

Para esta sesión el estudiante hace uso de la preparación de una voz con adecuada entonación para lo cual ha participado en diferentes situaciones comunicativas y hace uso de elementos orales que le permiten ganar seguridad para hablar con claridad y vocalizar adecuadamente. De igual forma, es contundente que en la interacción debe existir una relación clara entre el enunciador y enunciatario, motivo por el cual el tono de voz del estudiante ya muestra pausas y tonos ascendentes y descendentes que dan pistas a los interlocutores de poder mantener un diálogo. Al respecto Tusón, (1997) plantea que “también utilizamos el tono y el ritmo, junto con la entonación y el acento, para señalar énfasis en algún segmento de lo que estamos diciendo o para expresar con qué intención estamos hablando” (p.22). Es decir que la planificada entonación da lugar para que los enunciados sean adecuados en un acto comunicativo y estos permiten que en un proceso de

interacción se enlacen unos a otros para construir un discurso oral formal, ya que, se evidencia como su lengua oral se aleja de la lengua coloquial.

Por otra parte podríamos realizar una comparación entre el fragmento de la sesión 1 y la sesión 8, que nos permite ver si la forma del hablar del estudiante se ha modificado y vemos cómo el estudiante pasó de realizar entonaciones neutras, sin especial énfasis, a realizar entonaciones y pausas para marcar el foco informativo, para modalizar lo que se está diciendo y para señalar una intención comunicativa que permite diferenciar estructuras o palabras. Además se distinguen enunciados interrogativos y exclamativos, los cuales dan marcadores de importancia que funcionan “como estrategias comunicativas en la medida en que expresan la actitud de un emisor en relación con la información verbal que permite orientar la jerarquización de las ideas” (Vila, 2005, p.51)

Hasta ahora, hemos visto cómo el hacer uso de los elementos prosódicos permite que el enunciado oral tenga una adecuada entonación en una situación comunicativa, lo cual posibilita la construcción de un discurso oral. Esta aproximación puede ser válida como un primer paso. Ahora bien, resulta imprescindible atender al conjunto de la interacción y de modo especial a la negociación que se produce entre los interlocutores, ya que una perfecta interpretación de la entonación “sólo es factible cuando el oyente tiene en cuenta, además del contexto lingüístico en sí, el contexto situacional comunicativo” (Cortés, 2002, p.25). Es decir, que para poder establecer la manera en que se construye el discurso oral de los estudiantes de preescolar, también es importante mirar el papel de cada participante, la relación entre ellos y la experiencia conversacional compartida antes de la producción de los guiones orales.

Por tal motivo entraremos a mirar en detalle los insumos que recibieron los estudiantes a través del acompañamiento en la producción de los textos orales que

realizaron en su trabajo en el aula de clase, organizados por *tríos de trabajo*, y determinar, cómo la interacción que se da entre estos propicia el habla con connotaciones de formalidad.

Por consiguiente, es importante asumir que el discurso producido por los estudiantes está situado en un contexto comunicativo determinado. En el desarrollo de la secuencia didáctica propuesta para el aula de preescolar, el texto narrativo “*Grillito y Cocuyo*”, escrito por Fanny Osorio, se convierte en el texto modelo que induce a los estudiantes a producir un guion ficcional basado en personajes que, para este caso en particular, fueron los insectos, que adquirieron protagonismo a partir de las voces de los estudiantes. Lo anterior propicia una interacción entre pares que “trae consigo una constante negociación de significados y sentidos entre quienes participan de la situación comunicativa” (Cuervo & Flórez, 2004, citados en Pérez & Roa, 2010, p.119)

En un primer acercamiento con el texto narrativo, los niños asumen en su dramatización la voz de alguno de los personajes de la historia y se da un punto de partida para construir nuevos conocimientos y motivar su aprendizaje.

## Sesión 2 (Actividad N° 6)

**Estudiante (Narrador): / (↑) Les voy a contar la historia de Grillo y Cocuyo:**  
**Estudiante (Grillo): (¿?) / (↑) ¿A dónde vas querido amigo?**  
**Estudiante (Cocuyo): (I) a prestarle mi favorito a la luz de la noche. - Y ¿cómo vas?**  
**Estudiante (Grillo): / (¡!) yo estaba haciendo una banda, (↓) ¡pero se me perdió un papelito!**  
**Estudiante (Cocuyo): / (¡!) ¡Yo te ayudare a buscarlo! (↓) en la luz de la noche al camino.**

En esta situación comunicativa los tríos de estudiantes tienen un primer momento de interacción, en la cual se busca que ellos relacionen las ideas suscitadas por la lectura del texto guía que la profesora acaba de realizar en la clase y se hace explícita la interacción como un proceso que le permite al niño acceder a diferentes conocimientos y experiencias. Vemos que los estudiantes utilizan una forma personal para dirigirse unos a otros, y este intercambio oral propicia el desarrollo de pensamientos como inferir, anticipar y memorizar.

Esto nos permite ver cómo los estudiantes se han apropiado de elementos valiosos que aportaba el texto leído, lo cual implica que la maestra, quien fue el primer emisor, ha logrado captar el interés de los oyentes y sitúa a los estudiantes en el contenido central de la interacción entre pares lo que posibilita recibir un insumo que le ayuda a la construcción de un guion oral y es el poder identificar la secuencia de enunciados en un texto.

Entonces, se hace evidente que el identificar los enunciados de un texto trae consigo el generar un espacio de diálogo, para que los estudiantes desarrollen unas pautas de interacción, para lo cual la maestra en el desarrollo de las diferentes sesiones de la secuencia didáctica, ayuda en sus intervenciones recordando el uso de la palabra, y la asignación de la misma en los turnos conversacionales.

Del mismo modo, se plantea en el aula de clase un ejercicio de corrección conjunta, dando la oportunidad de practicar una escucha activa que implica poder emitir juicios de valor sobre el propio texto y el de otros compañeros. Es decir que la interacción entre tríos se ve retroalimentada por las voces y comentarios de otros estudiantes que aportan en la construcción del guion que se está trabajando en clase.

Igualmente, las distintas formas de participación de los estudiantes logran establecer actitudes positivas para aprender, y el relacionar la nueva información que brindan sus compañeros al texto constituye la construcción conjunta del discurso. Por lo tanto, las formas de participación de los alumnos en clase aportan reflexiones que ayudan a los receptores de la interacción a construir nuevos significados.

**Sesión (Actividad N° 16)**

**Profesora: / (¿?) ¿Cómo se sintieron?**  
**Estudiante (Esteban): / (!) ¡Bien!**  
**Profesora: / (¿?) ¿Bien?, ¿qué les dijeron los compañeros, que se acuerden?**  
**Estudiante (Esteban): (I) qué, (<...>) qué,**  
**Profesora: (¿?) ¿Qué pueden mejorar?**  
**Estudiante (Esteban): ¡También hablar duro!**  
**Profesora:/(!) ¡Bien!, (I) (¿?) ¿Qué más?**  
**Estudiante (Karol): / Moverse Esteban**  
**Estudiante (Nasly): /y mover las manos.**

Esta actividad nos permite ver las reflexiones que tienen estos estudiantes después de escuchar las opiniones de sus compañeros y las sugerencias que les hicieron para hacer su guion de una forma más estructurada. Los estudiantes interiorizan la información clave para tener en cuenta en su próxima presentación: saben que deben hablar duro (con fuerza) y que su voz esté acompañada de movimientos corporales que denoten una actitud de seguridad del emisor en relación al enunciado realizado.

Por tanto, vemos como el estudiante adquiere unos nuevos insumos en la construcción de un discurso oral, ya que entran en juego los elementos no verbales de la comunicación. Es decir que el gesto, la mirada, los movimientos y la expresión

facialadquieren una función en la media que el enunciador los incorpora armónicamente con la voz y el contenido de los enunciados.

Ahora bien, a pesar de la capacidad que tienen los estudiantes para incorporar estas estrategias en el discurso oral, se hace necesario que la maestra refuerce habilidades puntuales para que ellos puedan acceder al uso de la lengua oral y su forma hablar se aleje de lo coloquial y se produzca con mayor grado de formalidad.

### **Sesión (Actividad N° 18)**

**Profesora:** / (¿?) ¿Quién lo dice?  
**Estudiantes:** / (!) La mariposa  
**Estudiante (Esteban):** LA MARIPOSA MONARCA.  
**Profesora:** /Entonces, (¿?) ¿Qué podemos hacer acá, para saber qué va la mariposa?  
**Estudiante (Karol):** / un guion  
**Estudiante (Nasly y Esteban):** / El guion.  
**Profesora:** y, / (¿?) ¿Qué nos falta para saber que se completó esa idea?  
**Estudiante (Esteban):** ehhe (:::), ehhe, (:::) / (!) ¡El punto!  
**Profesora:** / (!) ¡Muy bien!, el punto. / (!) ¡Perfecto!  
 - Ahora dice; me podrías ayudar / (!) ¡por favor!  
**Estudiante (Esteban):** sí  
**Profesora:** / (¿?) ¿Quién lo dice?  
**Estudiante (Nasly):** La mariposa Monarca  
**Profesora:** / La mariposa. / Entonces, / (¿?) ¿Aquí va un guion?  
**Estudiantes:** / (!) ¡No!  
**Profesora:** / (!) ¡Muy bien! / (¿?) ¿Porque no va un guion?  
**Estudiante (Esteban):** (II) Porque no va.

En esta situación, la docente retoma la producción del guion, pero de una forma escrita, con el fin de ayudar a los estudiantes a entender que la entonación va acompañada de unos signos ortográficos cuando se trata de realizar un texto escrito. Vemos como la interacción que tienen estudiantes y docente denota un trato cordial y de confianza para expresarse con tranquilidad y, la maestra orienta la lectura del guion escrito por medio de preguntas que ayudan al niño a identificar el uso del guion, como la herramienta ortográfica

que da la apertura para que entre en escena una voz. Lo cual determina que el estudiante pueda verificar la asertividad de sus ideas y la efectividad de la comunicación.

Esto nos ayuda a establecer que los procesos involucrados en la construcción de un discurso oral no solo se dan en términos individuales sino colectivos, es decir, en términos de entender la clase como una comunidad lingüística, en la cual interviene el estudiante mencionado en un primer momento (Esteban), los compañeros de clase y la profesora. Convirtiendo la interacción que se da entre pares “como un referente lingüístico y comunicativo donde se establecen unas reglas pragmáticas de uso de la lengua” (Vilá, 2001, p.105).

De esta manera, vemos como la interacción que inicio en el aula de clase por la lectura de un texto narrativo, se convirtió en el pretexto para identificar estrategias que ayudan a los niños a producir un guion oral, el cual fue permeado por la creatividad y voces de los personajes en medio de un contexto ficcional que posibilito recibir insumos de los compañeros y la maestra para pensar y adecuar el guion producido de una forma adecuada, coherente y cohesionada.

Así pues, podemos concluir que la planificación de una voz en el marco de la S.D. propuesta para construir un texto narrativo ficcional, tiene que ver con:

- ✓ Aprender a pedir la palabra
- ✓ Hacer uso de diferentes tonos de la voz para demarcar importancia a una idea o enunciado.
- ✓ Generar un silencio activo para identificar señales del emisor del enunciado y hacer uso de los turnos conversacionales adecuadamente.

- ✓ Aprender a preparar la voz según la situación comunicativa en la cual este inmerso y seleccionar cuál es el volumen más pertinente de realizar cada enunciado.
- ✓ El sentido que le quiero dar al enunciado para que esté adquiera grados de coherencia en el texto oral.
- ✓ El gesto, la mirada, los movimientos y la expresión facial, que el enunciador incorpora armónicamente con la voz y el contenido de los enunciados.
- ✓ las distintas formas de participación en el aula de clase ya que posibilitan una actitud positiva para prender y relacionar nueva información.

El uso de estos elementos, es el que permite que la voz tenga una intención en una situación comunicativa determinada, la cual se convierte en una tarjeta de presentación del hablante y puede llegar a ser formal dependiendo el éxito de la comunicación.

En resumen, esta categoría nos ha permitido hacer evidentes los componentes claves para que un discurso oral adquiera connotaciones de formalidad. Hemos analizado, por una parte la relación de la voz con la producción de un discurso, para dotarlo de coherencia y cohesión y adecuarlo a una situación comunicativa. Por otra parte se han descrito los elementos que surgen en el aula de clase cuando se plantean situaciones de comunicación diferentes a las que se trabaja comúnmente en el aula de preescolar, como lo es la corrección conjunta, o trabajo por pares, lo cual implica una reflexión metadiscursiva durante el proceso de construcción del guion narrativo ficcional. Lo que permite que los estudiantes de preescolar tomen conciencia de las características de un discurso y, ejercer así un mayor control sobre los enunciados orales realizados.

## 9. CONCLUSIONES

La interrelación que hemos realizado a través de los diferentes acercamientos a las fuentes de información y el análisis de la interacción oral en el aula nos ha permitido identificar indicios de cómo construir aprendizajes en torno a la lengua oral formal. Por lo tanto, queremos destacar las siguientes consideraciones a modo de conclusión:

- Podríamos afirmar que la construcción de un discurso con connotaciones de formalidad en los niños de preescolar se debe a procesos individuales que van articulados con procesos colectivos que se realizan gracias a la interacción constante con sus pares académicos y con la docente.
- Planificar una secuencia didáctica que promueva la interacción en el aula de clase permite orientar y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral a través de actividades diseñadas de forma planificada, organizada y articulada, de tal manera que desde las mismas prácticas se valida el proceso y las acciones utilizadas para construir discursos orales con características de formalidad.
- Creemos que para ampliar los referentes que se tienen sobre la lengua oral en el preescolar hay que considerar las distintas situaciones que ocurren en el aula, para investigarlas y plantear nuevas posibilidades de abordar el lenguaje y convertirlo en objeto de estudio.
- De igual modo se puede identificar que el uso de la palabra, la regulación en la participación que tienen como individuos constructores de conocimiento, el poder formular diferentes tipos de pregunta, el dar y pedir la palabra como aspectos importantes para recibir una respuesta a sus interrogantes, son aspectos fundamentales que el docente debe contemplar ya que hacen parte de la construcción de conocimiento

a nivel individual y colectivo. Es decir, que el lenguaje oral de los estudiantes está influenciado por estos diferentes elementos al igual que por las interacciones que se dan en el aula lo que le permite el reconocimiento y construcción de la voz dentro del aula.

- La docente logró construir una voz para vincularse con su grupo de estudiantes y orientarlos en la adquisición de ciertos cambios en su forma de hablar, una voz pensada para otorgarles herramientas con el fin de enriquecer su discurso y compartirlo con el otro, una voz segura que les proporcionara las oportunidades para intervenir oralmente de manera conveniente y una voz centrada en cumplir con sus objetivos sin perder de vista los aprendizajes que iban surgiendo en el trabajo durante las sesiones grupales y por tríos de trabajo.
- El implementar situaciones en el aula de clase que promuevan la oralidad, brinda a los estudiantes la oportunidad de estructurar una voz que se convierte en la tarjeta de presentación de un hablante, y el hacer uso de los elementos prosódicos suprasegmentales permiten que el enunciado oral sea adecuado, coherente y cohesionado en una situación comunicativa lo cual posibilita la construcción de un discurso oral que puede llegar a ser formal.

En definitiva, esta investigación destaca la posibilidad de crear espacios en el aula de preescolar, atendiendo rigurosamente la lengua oral, y es fundamental el papel de la maestra, ya que, es quien favorece un clima afectivo y propicio para las interacciones, induciendo a los estudiantes a explorar diversas formas de hacer usos del lenguaje.

En conjunto, la investigación corrobora que las formas de hablar elaboradamente, necesariamente, deben ser enseñadas, y la escuela debe ser proveedora de estos escenarios orales que permitan a los niños más pequeños hacer uso de estructuras formales de la lengua oral.

## REFERENCIAS

- Antúnez, S., Imbernon, F., Bolívar, A., Córdoba, F., Del Rey, R., Escano, J., Martínez, J., Ortega, R., Reñe, A., Revenga, A., Viñao, A., (2010) *Procesos y contextos educativos, enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Grao Vol. 1
- Avendaño, F., (2007). Hablar en Clase: *Habla el docente, habla el alumno*. Educación y Lenguajes (6), 132 - 137.
- Barrio Valencia, J. Lino, (2001). *La Lengua Oral en la Educación Infantil*. En B. Valencia, El aula como espacio de Investigación y Reflexión (2001 ed., págs. 109 - 127). Barcelona, España: Graó.
- Besson, M., & Canelas Tresivi, S., (1994). *Para una pedagogía de la Lengua oral*. Los discursos orales en clase. (CL&E, Ed.) Comunicación, Lenguaje y Educación, 23, 29 - 43.
- Bigas, M., S.(2008).*La Lengua oral en la escuela Infantil*. Glosas Didácticas (17).
- Bruner (1983). “*El habla del niño*”. Editorial Paidós Ibérica
- Burbules, N (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu editores.
- Calsamiglia, H., Tusón, A., (2007) *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel. Barcelona
- Candela, A. (1999). *Prácticas Discursivas en el aula y Calidad Educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Escobar, C., (2001). *Investigación Acción en el Aula de Lengua extranjera: La evaluación de la interacción mediante el Portafolio Oral*. En C. Escobar, El aula como Espacio de Investigación y Reflexión (págs. 69 -85). Barcelona, España: Graó.
- Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, docencia y tecnología*, (págs.149-172). *Cienc. Docencia tecnol.* [Online]. 2014, n.48 [citado 2015-05-04], pp. 149-172. Disponible en:

<[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162014000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100006&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1851-1716.

González, K. (2010 - 2011). *Oralidad: Una mirada a su didáctica en el aula de Preescolar*. Bogotá.

Grambrell, L. (2004). Shifts in the conversation: teacher - led, peer - led, and computer - mediated discussions. *The Reading Teacher*, 58(2), 212 -215. Traducido en Argentina (1996).

Guerra., S., O., Ruiz De F., I., & Perena, S., A. (1993). *La Enseñanza De la Lengua Oral En la Educación Primaria*. *Revista Universitaria de formación Del Profesorado* (18), 59-66.

Gutiérrez, R, Y., & Rosas De M., A. (2008). *El lugar de la Oralidad en la Escuela*. Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes.

Jaramillo, E., (2003) Que es Epistemología. *Mi mirar epistemológico y el progreso de las ciencias*. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales Electronic Journal of Social Sciences Epistemology Universidad de Chile - Facultad de Ciencias Sociales*. Apoyatura Académica I.S.E.S

Lamouroux, M. (2009 -2010). *El discurso oral De los niños de grado cero del colegio Ramón de Zubiría I.E.D. en tres situaciones didácticas*.

Lerner, D., Levy, H., Lobello, S., (1999) *Lengua*. Documento de trabajo # 5. *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Subsecretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículo. Argentina

Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito, (2010).

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria Distrital de Integración Social. Secretaria de Educación Distrital. Imprenta Nacional de Colombia.

Martínez, S., Sandoval, M., Prieto, D., & Mora, Y. (2007). *Proyectos de Aula para el desarrollo en el Ciclo Inicial*.

- Morrison, G. S., (2005) *Educación infantil*. Pearson, Educación S.A. 9 Edición
- Muñiz M., (2011) *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Pérez, A., Roa, C., (2010) *Referentes par a la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo.Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaria de Educación Distrital. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá.
- Rincón, B. G., Narváez, C. E., & Roldán, C. A. (2005). *Interacción en el aula y Lenguaje: ¿Cómo enfrentar Su investigación?*
- Rodríguez, M. (1995). *Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿cómo?* Latinoamericana de Lectura (3), 3 - 11.
- Salcedo, R. A. (2003) *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*. Edición en la biblioteca virtual Luís Ángel Arango, Bogotá.
- Strauss, A., & Corbin., J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera (en español) Ed. Vols. Universidad de Antioquia. Colombia
- Tusón, V., A. (2006). *El Arte de Hablar en clase*. Aula de Innovación Educativa (26).
- Vasilachis, I., (2006) *Estrategias de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Vasilachis, I., 2009. Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Volumen 10, No. 2, Art.
- Vila,M. & S., (2001). *Investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del discurso oral formal: Propuesta de un modelo*. En V. S. Monserrat, El Aula como Espacio de Investigación y Reflexión (págs. 87 - 107). Barcelona, España: Graó.
- Vila,M. & S.,(2005).*El Discurso Oral Formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó

## ANEXOS

ANEXO 1: *Símbolos de transcripción*

¿?	Interrogación
¡!	Entonación exclamativa
/ (↑)	Tono ascendente
\ (↓)	Tono descendente
...-	corte abrupto en medio de una palabra
	Pausa breve
	pausa mediana
<...>	pausa larga, también <pausa> o <9>, indicando segundos.
ac	ritmo acelerado
le	ritmo lento
<u>subr</u>	énfasis
<b>MAYÚS</b>	mayor énfasis
::	Alargamiento de un sonido
p	piano (dicho en voz baja)
pp	pianísimo (dicho en voz muy baja)
f	forte (dicho en voz más alta)
ff	fortísimo (dicho en voz muy alta)
==	al principio de un turno para indicar que no habido pausa.
=.....=	solapamiento en dos turnos
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
...	Suspensión voluntaria.

**ANEXO 2: *Rejilla planeación SD pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes***

<b>REJILLA DE PLANEACIÓN</b>		
<b>FASE 1 “PREPARACION”</b>		
<b>SESIÓN</b>	<b>SESION 1: EL ITINERARIO ¿Qué, porqué, para qué y a quién hablar?</b>	
<b>RECURSOS</b>	Texto: “El gigante y el enano” Audio: “El gigante y el enano” Títere Texto regalo: “El mico le dijo al...”	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA EVIDENCIAR LA LENGUA ORAL EN LOS NIÑOS</b>
En esta actividad se presenta la propuesta de elaboración de un portafolio oral, de cada uno de los niños, donde ellos son los autores y pueden aportar su estilo y diseño personal. Este viaje inicia con la lectura de un texto, que permite propiciar un primer acercamiento en la producción oral de diálogos.	En esta clase se pretende que los niños realicen una primera producción oral que podemos denominar “cero” o diagnóstica, con la cual se puedan identificar sus ideas de partida respecto al texto “El gigante y el enano”	Posibilitar pautas de interacción comunicativa (pedir la palabra, escuchar y participar activamente).  Indagar por medio de preguntas la comprensión del texto, dando posibilidad que los niños expresen sus hipótesis al respecto.  Generar un espacio de diálogo e intercambio de ideas.  Realizar una exploración oral por medio de preguntas específicas.
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se presenta la propuesta de trabajo a los estudiantes procurando entusiasmarlos con la oportunidad de crear textos orales con los cuales puedan vivenciar el goce estético y compartirlos a través de un portafolio oral electrónico.  1. se presenta un títere a los niños y se genera un espacio de dialogo e intercambio de ideas, donde se discuta sobre las diferentes teorías y conocimientos de los niños y las niñas acerca de los títeres. Se realizaran preguntas orientadoras como: ¿Qué hacen los títeres?, ¿Dónde lo has visto? ¿Cómo hablan los títeres?, etc.  2. Con ayuda del títere se realiza la lectura en voz alta del texto “El gigante y el Enano”	

	<p>3. Se realiza una exploración oral por medio de preguntas que permitan identificar la comprensión del texto. ¿Quiénes son los personajes de la historia?, ¿Tú has visto algún gigante o enano?, ¿Qué características tiene el gigante y el enano que nos ayudan a identificarlos rápidamente?</p> <p>4. Se realiza la apropiación del texto por medio de movimientos corporales que los ayuden a identificar las características de los personajes de la historia. (Se divide el grupo y unos niños hacen de gigantes y otros de enanos). De fondo se escucha el audio del texto leído anteriormente.</p> <p>5. Se elaboran títeres de gigantes y enanos.</p> <p>6. cuando los títeres están elaborados, se arman grupos de trabajo (Tríos), se distribuyen los roles de los personajes para preparar un dialogo que posteriormente presentaran a sus compañeros. Se genera mayor expectativa planteando el interrogante ¿De qué crees que pueden hablar un gigante y un enano?</p> <p>(Se da un espacio, para que los niños interactúen, establezcan reglas de participación y organicen de forma improvisada un dialogo que le presentan a sus compañeros).</p> <p>7. Cada grupo realiza su presentación en el teatrino. (Es importante realizar todas las grabaciones en video de este primer intento de construcción de un dialogo, éstos serán un insumo fundamental para analizar la oralidad de los niños y en particular, será útil fijarse en el uso que hacen de la lengua oral en sus interacciones en el aula de clase)</p> <p>8. para finalizar se comenta que en nuestra próxima clase nos visitaran unos personajes muy importantes “Grillito y cocuyo”, que es muy importante su asistencia y que con ayuda de los padres de familia pueden consultar sobre estos insectos, para ver qué información encuentran.</p> <p>9. Lectura en voz alta del texto regalo “El mico le dijo al mono”</p>
--	--

REJILLA DE PLANEACIÓN		
FASE 1 “PREPARACION”		
SESIÓN	<b>SESION 2</b>  <b>EL GUIA: EL TEXTO EJE “GRILLITO Y COCUYO”</b>	
RECURSOS	Texto eje: “Grillito y cocuyo” Insectario con láminas de diferentes especies. Texto regalo: “Los Sapitos”	
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA EVIDENCIAR LA LENGUA ORAL EN LOS NIÑOS
<p>En esta actividad se pretende que los estudiantes se apropien del texto grillito y cocuyo. Por lo tanto se realiza un Contraste entre la construcción discursiva del “cocuyo y el grillo” como personajes de ficción y como seres reales, para la construcción de un diálogo ficcional.</p> <p>En esta clase la lectura en voz alta aparece como una estrategia de disfrute y de comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercar los niños al texto “Grillito y Cocuyo” a través de la dramatización del mismo.</li> <li>• Acercar a los niños a un texto expositivo, Por medio de preguntas orientadoras. (hablar sobre: nombre del insecto, características físicas, describe su hábitat y alimentación.</li> <li>• Se pretende que los niños puedan exponer oralmente sus ideas ante los compañeros, teniendo como base lo consultado.</li> <li>• Posibilitar una interacción comunicativa personificando mi insecto consultado.</li> </ul>	<p>Posibilitar la interacción oral por medio de la construcción de diálogos ficcionales de acuerdo a los personajes abordados.</p> <p>Incentivar un trabajo colectivo oral, por medio de la construcción de diálogos.</p> <p>Permitir que los niños se acerquen a un discurso expositivo por medio del tema central de trabajo de los insectos.</p> <p>Por medio de la personificación del insecto asignado, incentivar el uso de la palabra a través de la organización de sus ideas preparándose para hablar ante sus compañeros, teniendo en cuenta la intención, la relación entre los participantes, el espacio en el que tiene lugar la comunicación y el tiempo que dispone para hablar. Con el fin de planificar un discurso de forma elaborada.</p>
DESCRIPCIÓN	<p>Para iniciar esta actividad, se dispone el espacio del aula de clase ubicando a los niños en forma de media luna y se retoma la idea planteada en la sesión anterior sobre la visita de unos personajes muy importantes.</p> <p>Esta sesión se divide en tres apartados importantes:</p> <p><b>Presentación texto: “Grillito y Cocuyo”</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se presenta por parte de las docentes la dramatización del texto grillito y cocuyo.</li> <li>2. Se propone a los estudiantes una actividad de interacción con los personajes del texto, para esto los niños podrán entrevistar a los personajes e indagar sobre características físicas, su hábitat, su forma de</li> </ol>	

	<p>defenderse y de relacionarse. (Los niños indagaran libremente sobre lo que les interese averiguar de estos personajes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Grupalmente se plantearán preguntas orientadoras para reconocer las características de los personajes tales como: ¿cómo se imaginan que hablan los personajes, las voces, el tono de la voz de cada uno? ¿cómo es el ambiente natural, el escenario físico...esta de día...está de noche...el clima es frío... es cálido, por qué?, en general todos los elementos necesarios para darle vida al escrito y que los niños se puedan comprender y apropiarse de un texto ficcional.</li> <li>4. Como forma de interacción grupal y de juego, en grupos de tres interpretaran el texto de forma espontánea con lo que recuerden del mismo. (Juguemos a ser como los personajes y recordar de lo que hablaban en el texto presentado)</li> </ol> <p><b>Exposición: “Te hablo de mi insecto”</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Por parte de las docentes se realiza una exposición de los personajes de grillito y cocuyo donde se tiene en cuenta características como: forma, tamaño, color, particularidades, hábitat, tipos, alimentación, reproducción.</li> <li>6. Se presenta a los estudiantes un insectario con diferentes especies para que ellos escojan uno de ellos y preparen como tarea una exposición teniendo en cuenta las características antes trabajadas por las docentes.</li> </ol> <p><b>Exposición: ¿sabías que...?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Se organiza en el aula de clase una galería de insectos y los estudiantes presentaran una pequeña exposición del insecto que les correspondió consultar.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se espera que los estudiantes hablen sobre las diferentes características de su insecto, teniendo en cuenta que sus intervenciones puedan ser coherentes, que tengan relación entre los enunciados y que logre captar la atención de sus compañeros.</li> <li>• La consigna para preparar esta intervención estará dada por las siguientes preguntas, (¿Cómo es el nombre de tu insecto?, ¿Cuáles son las características físicas? ¿Dónde vive?, ¿Cómo se alimenta? Teniendo en cuenta que con anterioridad se han enviado a casa para que los padres sean un apoyo en el proceso de investigación y preparación de su exposición.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Personificación: “mi insecto habla”</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Anteriormente los niños lograron identificar de su insectos aspectos claves y en este momento los estudiantes personificaran cada uno su insecto realizando y presentando un dialogo corto de manera improvisada. (Cada niño debe personificar su insecto, intentar imitar movimientos y hablar con seguridad de lo consultado previamente de su animal).</li> <li>9. Lectura en voz alta del texto regalo “los sapitos”</li> </ol>
--	---

<b>REJILLA DE PLANEACIÓN</b>		
<b>FASE 1 “PREPARACION”</b>		
<b>SESIÓN</b>	<b>SESION 3</b> <b>CONVERSACIONES CON EL GUIA: “ANALIZANDO EL TEXTO EJE”</b>	
<b>RECURSOS</b>	Texto eje: “Grillito y cocuyo” Teatrino Títeres Texto regalo: Audio cuento “La pulga y el piojo”	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA EVIDENCIAR LA LENGUA ORAL EN LOS NIÑOS</b>
Dar continuidad a estrategias de comprensión, que se ejecutan después de leer  Y nos hacen volver al texto para identificar elementos particulares.  Elaboración de espacios de interacción donde los estudiantes analizan y se apropian del texto eje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las voces de los personajes dentro de la dramatización del texto “Grillito y cocuyo”.</li> <li>Generar un espacio de identificación de momentos conversacionales entre los personajes del texto, utilizando el teatrino y los títeres.</li> </ul>	Dar espacios diferentes de trabajo como el teatrino para que los estudiantes interactúen y elaboren sus creaciones orales a través del texto eje.  Permitir la partición de los niños y dar sentido a sus intervenciones por medio de indagaciones que le posibiliten la comprensión del texto.  Acercar a los niños por medio de la oralidad para el análisis de un texto. Escuchar las hipótesis que estos tienen sobre una palabra u oración. Se orientara esta interacción en el aula de clase por medio de preguntas.
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p><b>“¿Qué personaje habla aquí?”</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se leerá el texto “grillito y Cocuyo” teniendo de forma ampliada en el tablero para que los estudiantes sigan la lectura junto con la docente.</li> <li>Se presentan los personajes en láminas adhesivas para que los estudiantes puedan acercarse al texto y pegarlos donde ellos identifiquen la intervención de cada uno de ellos dentro del mismo.</li> <li>Se orientara esta interacción en el aula por medio de las siguientes preguntas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Adónde crees que puede ir el cocuyo?</li> <li>¿Qué es un farolito?</li> <li>¿El cocuyo puede tener un farolito?</li> <li>¿Qué entiendes por prestarle el farolito a la noche?</li> <li>¿Qué es un compadre?</li> <li>¿Qué hacen los compadres?</li> </ul> </li> </ol>	

	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿qué es un concierto?</li><li>• ¿Que es una partitura?</li><li>• ¿Qué quiere decir complacido?</li><li>• ¿conoces el musgo?</li><li>• ¿sabes dónde se da el musgo?</li><li>• ¿Qué entiendes por la noche negra de frio?</li></ul> <p>La docente orientara estas preguntas y si los niños no tienen las herramientas necesarias para responderlas, ella les ayudara para así darle claridad al texto.</p> <p><b>“Entro en la casa de Grillito y cocuyo” (Teatrino)</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Se presenta el teatrino como espacio de interacción de los personajes del texto y se le permite a los niños que por grupos ya dispuestos presenten un guion de forma improvisada sobre lo que recuerden del texto eje, allí deberán tener en cuenta los momentos conversacionales que se trabajan dentro del texto.</li><li>5. Lectura texto regalo: Aquí presentamos el acercamiento de la lectura por medio del audio cuento “la pulga y el piojo”</li></ol>
--	---

<b>REJILLA DE PLANEACIÓN</b>		
<b>FASE 2 “PRODUCCION”</b>		
<b>SESIÓN</b>	<b>SESION 4 ALISTANDO LA MALETA: “MI VOZ ES PROTAGONISTA”</b>	
<b>RECURSOS</b>	Texto regalo: Texto de creación propia de los niños y niñas. Texto regalo: Adivinanzas	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA EVIDENCIAR LA LENGUA ORAL EN LOS NIÑOS</b>
Espacio para la creación escrita del guion del dialogo ficcional de los niños y niñas; para luego pasar a la dramatización del escrito donde las maestras analizaran y reflexionaran sobre las acciones que se efectúan permitiendo que los niños fortalezcan: la interacción comunicativa con el otro, atención, recepción de información, memorización. Como también, las construcciones orales que evocaran luego de la creación escrita.	Generar un espacio de dialogo, donde se respetan las pautas de interacción ya establecidas y se pueda producir una secuencia de enunciados orales.  Propiciar el uso de la lengua oral.	Establecer espacios para el análisis de los diálogos entre los estudiantes donde se evidencian las pautas para elaborar un texto con enunciados orales: turnos conversacionales.  Usar la oralidad fuera del contexto familiar y cultural de los niños y niñas y llevarla a un plano más elaborado, alejándolos de las prácticas cotidianas y espontaneas que ellos tienen, vinculándolos al ámbito académico. (Por medio de la construcción de un guion oral en el cual se evidencie la coherencia, cohesión y significados que los niños le den a los enunciados).  Reforzar los efectos de la oralidad del estudiante luego de una expresión o palabra que genere expectativa, risa, suspenso, duda, etc., durante las interacciones en el aula.  Es importante tener claridad que los niños entiendan la situación comunicativa, su intención, las relaciones entre los personajes, el lugar donde ocurre la historia y el tiempo empleado en la presentación del guion oral.
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se formula la consigna de trabajo: La aventura empieza: <b>“Mi voz en palabras escritas”</b>  1. Por grupos (tríos), los niños comenzaran la elaboración de su primer guion oral. (teniendo en cuenta que los diálogos se presentaran usando tres personajes). 2. Las maestras transcribirán el texto que cada niño ira creando para su personaje. Se escribirá un diálogo ficcional entre dos insectos en la guía previamente elaborada por la maestra. En la interacción con los niños se	

	<p>aclarara la intensión de que cada insecto aporte al dialogo utilizando la información que se tiene de cada insecto luego de las exposiciones realizadas en sesiones anteriores.</p> <p>3. En este momento será necesario analizar cómo se convierte en ficción la información sobre los insectos, por lo que se plantearan a los estudiantes elementos que necesiten para escribir el dialogo, seguramente de la discusión saldrían elementos similares a estos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentar a los “amigos” insectos.</li> <li>-Retomar información de ambos insectos (apariencia física y características sobresalientes a partir de los “¿Sabías que...?”).</li> <li>-Encontrar una situación particular y un motivo de conversación que pueda surgir entre los tres insectos, por ejemplo, ¿cuál es el conflicto de tu historia?, ¿cuál de los dos insectos estará en problemas?, ¿en qué consistirá la dificultad, qué les hará falta, qué desean o necesitan?</li> <li>-Identificar en la guía, cómo se indica que un personaje va a hablar (guiones).</li> <li>-Determinar un título para la obra que luego representarán.</li> </ul> <p>4. Se tendrá en cuenta que cada integrante del grupo (trio) aporte al otro la información acerca del insecto que consultó para que en equipo logren construir su obra. Se propone un cuadro de registro para la información seleccionada, con miras a la construcción de la situación y de la historia en general:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">INSECTOS ESCOGIDOS</th> <th style="width: 25%;">DESCRIPCION FISICA</th> <th style="width: 25%;">CARACTERISTICAS DESTACADAS</th> <th style="width: 25%;">SITUACIONES POSIBLES PARA EL DIALOGO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	INSECTOS ESCOGIDOS	DESCRIPCION FISICA	CARACTERISTICAS DESTACADAS	SITUACIONES POSIBLES PARA EL DIALOGO				
INSECTOS ESCOGIDOS	DESCRIPCION FISICA	CARACTERISTICAS DESTACADAS	SITUACIONES POSIBLES PARA EL DIALOGO						
	<p>5. Se cierra la actividad con la lectura del texto regalo</p> <p>6. <b>“Se abre el telón” (Parte 1):</b> Los niños luego del trabajo de escritura de su primer texto (guion), realizaran la representación de su texto de creación propia (dramatización), teniendo en cuenta resaltar las voces de los niños, es decir, lo que quieren expresar y lo que quieren hablar de su personaje en una escena de ficcional (se grabaran las dramatizaciones por grupo de trabajo). En este momento, se reafirmara la propuesta del portafolio oral que recogerá las producciones de los niños como motivación.</p> <p>7. Lectura texto regalo: Este se presenta por medio de la lectura de “Adivinanzas” donde se reta la comprensión de los niños para descifrar lo leído y dar una respuesta adecuada.</p>								

REJILLA DE PLANEACIÓN		
FASE 3 “EVALUACION”		
SESIÓN	<b>SESION 5</b> <b>CONSEJOS DE OTROS VIAJEROS: “LA MIRADA DEL PAR”</b>	
RECURSOS	Texto regalo: canción “El agua”	
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA EVIDENCIAR LA LENGUA ORAL EN LOS NIÑOS
Construir de manera colectiva la rejilla de evaluación para realizar la revisión del trabajo entre compañeros dentro del trabajo oral intencionado por parte de las maestras, luego de un trabajo de observación de videos de los niños en su primera intervención oral de su texto.	Realizar el proceso de corrección conjunta de la primera producción oral de los niños  Se pretende reestructurar el texto a la luz de los nuevos aprendizajes dados en las anteriores sesiones de trabajo, para reescribirlo y pensar como enriquecerlo.  Enfatizar la escucha como parte del proceso de corrección conjunta.	Trabajar la actividad de escucha frente al ejercicio de corrección conjunta.  Desarrollar y potenciar el poder de la palabra de los niños y niñas a parte de los gestos, sonidos y demás referentes expresivos para comunicarse. Las producciones orales serán acompañadas de situaciones de reflexión sobre lo que se va a decir, como lo dice y sobre lo que ya ha expresado. Ya que son guiadas a través de una intervención didáctica específica como lo es la corrección conjunta. Teniendo en cuenta que se habla para generar ideas, seleccionarlas y organizarlas, de manera que los conocimientos aportados a través del habla se transfieran a los escritos.  Consolidar y hacer evidenciables las pautas de interacción (pedir la palabra y escuchar al otro)
DESCRIPCIÓN	1. Se utilizara una rejilla con iconos como forma de evaluación para las dos actividades. Estos iconos serán dibujos que representen las falencias o características que haya tenido cada miembro del grupo en la presentación oral de su texto y de esta manera reestructurarlo.  Se comenzara la sesión con la actividad “¿Qué harías tú para que fuera mejor?” (El texto oral) de la siguiente manera:  2. Los niños observaran los videos sobre la primera representación de su texto oral. Se permitirá el espacio para que en conjunto, los niños expresen su punto de vista los unos a los otros. Observaran la producción (guion oral) y harán aportes para hacerlo mejor la siguiente ocasión. Se espera que dicha actividad se realice dentro de un clima de colaboración mutua, de respeto por la opinión del otro y en armonía frente a la discusión que se suscite. Se realizaran preguntas como ¿Quién crees que lo hizo mejor? ¿Por qué? ¿Qué crees que le faltó a este grupo, o a tu compañero para que lo hicieran mejor? ¿Se escuchan claro? ¿Quién habló más en la escena? ¿Cómo contesto tu compañero a la pregunta? ¿Crees que es correcto? ¿Se distinguen los personajes de la escena?, ¿Es clara la situación que	

	<p>viven los personajes? ¿logran comprender como se soluciona el problema de los personajes?, ¿se logra evidenciar donde sucede la situación de la escena?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Se hará un ejercicio de REFLEXIÒN: “Me veo, me escucho, identifico mi voz”, para que cada niño y niña pueda opinar sobre su propio trabajo oral en la presentación.</li> <li>4. Luego de lo anterior, se dispondrá el aula para que los niños ensayen su guion oral. <b>“Preparo mi escena”</b>. Teniendo en cuenta manejar durante el ensayo, la revisión del texto en cuanto a la identificación de los roles que permitan reflexionar sobre los turnos para hablar, el contenido del texto durante la conversación de los personajes y la situación comunicativa a la que responden cada uno de ellos.</li> <li>5. Con ayuda de las profesoras los niños perfeccionan el guion haciendo preguntas como ¿Lo que está preguntando el personaje tiene que ver con la situación de la que se está hablando? ¿Qué tendría que preguntar el personaje para....? ¿Qué palabra usarías para....? ¿Cómo hablas cuando estás enojado... triste... alegre...? ¿Si el otro personaje te está preguntando..... que le debes responder? ¿Qué quieres decir con esa palabra? ¿Sería conveniente cambiarla?</li> <li>6. Se expondrá la rejilla en el aula para que los niños y niñas tengan la posibilidad de observar y recordar lo que deben mejorar para la posterior presentación.</li> <li>7. A continuación se presenta el texto regalo de una forma diferente. Se escucha una pista musical y de igual forma se orienta la comprensión de la letra por medio de preguntas. “canción “El agua”</li> </ol>
--	---

<b>REJILLA DE PLANEACIÓN</b>		
<b>FASE 3 “EVALUACION”</b>		
<b>SESIÓN</b>	<b>SESION 6</b> <b>EL VIAJE EMPIEZA “La primera presentación”</b>	
<b>RECURSOS</b>	Texto regalo: “Los secretos del abuelo sapo”	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA EVIDENCIAR LA LENGUA ORAL EN LOS NIÑOS</b>
<p>Elegir palabras, secuenciarlas, organizarlas, juntarlas o separarlas con signos de puntuación y la disposición en el espacio gráfico, procurar que tales palabras digan algo coherente y que en conjunto expresen algo.</p> <p>Se trata de una acción intencional que pone en juego la habilidad del sujeto para usar los recursos del lenguaje verbal en una composición que tenga sonoridad, gracia, sentimiento, y seres que, a partir de un rasgo real, se escapan como personajes al mundo literario. ¿El producto? Una primera producción oral y escrita.</p>	<p>En esta sesión se pretende recordar el texto escrito anteriormente, para repensarlo desde lo oral.</p> <p>Retroalimentar el texto escrito, para presentarlo en forma oral a sus compañeros.</p> <p>Reconocer a los niños y niñas como protagonistas de sus producciones</p> <p>Se prepara y ensaya la presentación del texto elaborado ante sus compañeros.</p>	<p>Trabajo y orientaciones por tríos. Para escuchar las hipótesis de los niños y reorientarlos en la escritura de su primera intervención.</p> <p>Generar espacios de ensayo, para que entre los compañeros puedan evidenciar sus dificultades y poder trabajar en ellas.</p> <p>Dar credibilidad a las ideas expuestas por niños, propiciando la participación de todos los integrantes del grupo de trabajo.</p> <p>Posibilitar una interacción activa por medio del reconocimiento de ser protagonistas.</p> <p>Posibilitar la construcción de identidad por medio de la participación oral (Tener en cuenta todas las intervenciones y cuando los niños piden la palabra, tratar de orientar sus inquietudes, para ayudarlos a expresarse mejor).</p>

(guion)		
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Esta actividad inicia recordando el texto escrito, con el fin de poder repensarlo desde lo oral, en la dramatización del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del guion preparado por cada grupo de trabajo para replicarlo de forma oral.</li> <li>• La docente ayuda al grupo de trabajo, leyéndoles nuevamente su texto o guion elaborado y escucha las sugerencias de los niños para poder hacerlo mejor de una forma oral. Este ejercicio se realiza con el fin de retroalimentar la construcción del texto escrito para presentarlo de forma oral ante sus compañeros.</li> <li>• Posteriormente cada grupo realiza un ensayo en forma grupal para que entre ellos afinen detalles de su presentación.</li> <li>• Ahora si.... Damos la oportunidad para que los niños muestren sus trabajos a los compañeros.</li> <li>• Para finalizar se hace un cierre de reconocimiento por medio de aplausos a los actores que nos mostraron su talento y se incentiva para que continúen en su proceso de producción.</li> <li>• Se realiza para finalizar la sesión, la lectura del texto regalo “Los secretos del abuelo sapo” posteriormente se deja que los niños manipulen el texto y lo lean libremente observando las imágenes.</li> </ul>	

<b>REJILLA DE PLANEACIÓN</b>		
<b>FASE 3 “EVALUACION”</b>		
<b>SESIÓN</b>	<b>SESION 7</b> <b>Y EL VIAJE CONTINUA: “MI VOZ TIENE PODER”</b>	
<b>RECURSOS</b>	Guiones elaborados por los estudiantes. Cámara de video Teatrino Títeres Texto regalo: “La abuelita de arriba y la abuelita de abajo”	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA EVIDENCIAR LA LENGUA ORAL EN LOS NIÑOS</b>
<p>Expresar y recibir observaciones permite a los estudiantes descubrir los aciertos y dificultades del texto propio, tales opciones cimentan la confianza en sí mismos y aportan elementos para mejorar su trabajo.</p> <p>Se logró una objetividad a la hora de revisar los escritos del compañero.</p> <p>Diseñó de una rejilla de evaluación pertinente y con los ítems adecuados para lo que se busca “evidenciar la interacción oral”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se pretende consolidar un material de video que evidencie el guion elaborado por cada grupo de trabajo.</li> </ul>	<p>Brindar orientaciones a la hora de elaborar diálogos. Es importante que los niños entiendan que estas interacciones orales se dan en ocasiones de forma espontánea y en otras de forma estructurada, lo cual requiere pensar “lo que quieres decir”, para que el enunciado pueda ser interpretado por el oyente adecuadamente.</p> <p>Los estudiantes aprenderán a analizar una situación comunicativa (intención, relación entre los participantes, lugar y tiempo del que se dispone para hablar), con el fin de estructurar un discurso adecuado al contexto.</p> <p>La improvisación ayuda para ver las diferentes formas de empezar las conversaciones.</p>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	En el desarrollo de esta actividad queremos que los estudiantes poco a poco ganen seguridad en sus intervenciones orales, por tal motivo se les explica la secuencia de trabajo y el cómo trabajaremos como lo hacen los actores profesionales, quienes tienen claro lo que desean expresar y hay una cámara de video que graba sus	

	<p>actuaciones.</p> <p style="text-align: center;"><b>“Luces, cámara, acción”</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Los estudiantes en sus grupos de trabajo presentaran su dramatización del texto con el guion que ellos mismos han elaborado durante el proceso.</li><li>2. Se elabora una grabación de cada uno de los grupos de trabajo para posterior socialización a la comunidad.</li></ol> <p>Las anteriores actividades se deben desarrollar bajo un ambiente de tranquilidad, para que cada niño sienta seguridad y pueda realizar el ejercicio, se incentivara y motivara constantemente para hacerlo adecuadamente.</p> <p>Para finalizar se permite que los niños manipulen la video grabadora y puedan cambiar de rol en la actividad. (Juego libre).</p> <p>Para finalizar se organizan nuevamente los niños en forma de media luna y nos disponemos para realizar la lectura del texto regalo “La abuelita de arriba y la abuelita de abajo”</p>
--	--

REJILLA DE PLANEACIÓN		
FASE 3 “EVALUACION”		
SESIÓN	<b>SESION 8</b> <b>EL VIAJE: “UNA EXPERIENCIA PARA CONTAR”</b>	
RECURSOS	Diseño de entrevistas a los niños. Texto regalo: “¿De dónde viene el ganso?..”	
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA EVIDENCIAR LA LENGUA ORAL EN LOS NIÑOS
Luego de haber reestructurado su texto oral y de haberlo presentado para ser grabado, los niños intervienen realizando una autoevaluación de su proceso mediante la entrevista por parte de las maestras que acompañaron el desarrollo del trabajo.	Generar un espacio de auto-evaluación, por medio de la entrevista para que los niños expresen su punto de vista frente a la experiencia vivida.	Formación de hablantes capaces de tomar la palabra, escuchar lo que dice el otro y hacerse escuchar frente a un público  Diseñar condiciones y situaciones en las cuales los niños y niñas se apropien de su voz y tomen la palabra y logren interactuar de forma oral en su entorno social activa y críticamente: uso social de la lengua oral.
DESCRIPCIÓN	<p>Se comenzara la sesión con la actividad: <b>“Los niños hablan”</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se realiza una entrevista a los estudiantes frente a la experiencia de producción oral durante este “viaje”. Se realizaran preguntas como: ¿Cómo te sentiste durante las actividades? ¿Qué fue lo que más te gusto de todo lo que realizaste? ¿Qué te pareció lo más complicado de todo esto? ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te sentiste en la presentación de tu dialogo? ¿Cómo te llevaste con tus compañeros de grupo? ¿Te gustó verte en un video? ¿Cómo viste a tus compañeros en los videos?</li> <li>2. Los niños tendrán la oportunidad de entrevistar a las maestras sobre el trabajo desarrollado. Motivándolos con preguntas como: ¿Quieres preguntarle a tu profe como se sintió con todo lo que trabajaron los niños? ¿Qué fue lo que más te gusto?</li> <li>3. Se elaborara la invitación para la gran socialización de la producción oral de los niños y niñas. (Se invitaran a los padres de familia, la Rectora de la Institución donde se desarrollara la Secuencia Didáctica y demás invitados que se considere en el momento.)</li> <li>4. Se realiza la lectura del texto regalo. “¿De dónde viene el ganso?”</li> </ol>	

<b>REJILLA DE PLANEACIÓN</b>		
<b>FASE 4 “MI PRODUCTO”</b>		
<b>SESIÓN</b>	<b>SESION 9 EL ÉXITO DEL VIAJE: “MI GUIÓN FICCIONAL”</b>	
<b>RECURSOS</b>	Videos, fotografías, escritos y transcripciones. Portafolio Oral de los niños.	
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA EVIDENCIAR LA LENGUA ORAL EN LOS NIÑOS</b>
Materialización y socialización de la producción realizada.	Dar a conocer la producción oral y escrita de los niños en la intervención didáctica, a través de una presentación formal ante la comunidad educativa.	Incorporar la oralidad como objeto explícito de enseñanza – aprendizaje.  Crear situaciones comunicativas formales en las cuales los niños puedan demostrar su capacidad para ubicarse en una situación comunicativa específica.
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Se finaliza el trabajo con la actividad “El Estreno”  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se realiza una actividad de socialización de los productos elaborados y creados por los niños y niñas durante el “Viaje al centro de la Oralidad”.</li> <li>2. Se proyectaran videos de algunas experiencias durante las fases de preparación, producción y evaluación.</li> <li>3. Los niños y niñas contarán su experiencia, cuando se expongan sus escritos, sus dibujos y fotografías.</li> <li>4. Las profesoras tendrán la oportunidad de exponer sus opiniones respecto al proceso llevado con los estudiantes y los logros alcanzados.</li> </ol>	