

El poder de hablar en el aula del ciclo I

Nelcy del Carmen Palacios Huertas

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2017

El poder de hablar en el aula del ciclo I

Nelcy del Carmen Palacios Huertas

**Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Lengua
Materna**

Directora

Magister Sandra Patricia Quitián Bernal

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá

2017

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., enero 19 de 2017

Dedicatoria

A mi padre celestial, porque siempre está al lado mío y nunca equivoca mi camino. Cada paso que di fue direccionado y guiado por Él, quien me alentó y dio fortaleza cuando ya desfallecía.

Gracias, Señor, por los angelitos que pusiste en mi camino. Todos ellos fueron valiosos durante este andar. Gracias por permitirme sentir tu presencia, por llevarme de tu mano a la meta anhelada y porque siempre estuviste a mi lado.

A mi familia, amigos y compañeros, ya que sus palabras de aliento fueron motor para no desfallecer en los momentos de crisis y fortalecieron mi espíritu y mi mente haciendo que mantuviera mi trabajo de investigación. Les agradezco su valiosa colaboración y ayuda, que fueron un estímulo constante y que hoy da fruto en este resultado.

Agradecimientos

Un agradecimiento profundo a mis niños, los cuales compartieron conmigo este hermoso proceso investigativo, con entusiasmo y alegría. Gracias a la disposición y aportes de estos pequeños, este proceso se materializó exitosamente.

A mis compañeros del colegio, porque reconozco su disposición y deseo de compartir conmigo sus valiosas experiencias y el interés por construir y reconstruir en los espacios escolares, donde compartimos nuestro quehacer desde diálogos enriquecedores y fructíferos.

A mi asesora, profesora Sandra Patricia Quitián Bernal, quien tuvo la paciencia, dedicación y sabiduría para guiarme en este complejo proceso de la investigación desde su trabajo de tutoría. Gracias a su empeño, logró que sus enseñanzas quedaran en mí e hicieran que viera los procesos investigativos como experiencias maravillosas de crecimiento continuo.

A amigos y personas conocidas durante este proceso, como Esperanza, Alejandra, Dorian, Diana, Gonzalo y todas aquellas quienes compartieron a mi lado momentos de angustia y supieron expresar palabras de aliento que sin duda me fortalecieron.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
 Resumen analítico en educación
 RAE MPLM No. 062 /2017

Aspectos formales

Tipo de documento	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
Tipo de divulgación	Digital.
Acceso al documento	Repositorio institucional. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título	El poder de hablar en el aula de ciclo I
Autor	Nelcy del Carmen Palacios Huertas
Directora	Sandra Patricia Quitián Bernal.

Aspectos de investigación

Palabras clave	Oralidad, diálogo, escucha, pedagogía de proyectos, Construcción colectiva de conocimiento.
Descripción	La investigación tuvo como propósito empoderar a los niños de ciclo I en una institución educativa distrital de la periferia de la ciudad de Bogotá, en el uso de la palabra hablada y la escucha, así como la importancia de estos en el desarrollo de su discurso. Se buscó fortalecer el desarrollo de esta competencia o habilidad a través de los diálogos de la cooperación y del acuerdo. Todo lo cual permitió a un grupo de niños adquirir saberes y desarrollar sus competencias orales desde otra perspectiva (no tradicional), más entretenida y en el contexto de su realidad. Este estudio se planeó, ejecutó, desarrolló y evaluó desde la Investigación Acción (IA) apoyada en la pedagogía de proyectos (PP), específicamente desde la ejecución de proyectos de aula. Tuvo lugar el análisis de un corpus que salió de los registros, las observaciones y los videos realizados durante su proceso.
Fuentes	Se citan cincuenta y ocho autores dentro de los cuales se destacan: Ong (1982), Jolibert (1994), Lomas (2002), Lugarini (2010), Fisher (2013), Calsamiglia y Tusón (2002), Martínez (2000), Vila (2003), Jolibert (1999), Jaimes (2008), Camps (2002).

Contenidos	<p>La investigación consta de cinco capítulos.</p> <p>En el capítulo I se concretan las problemáticas que dan origen a este trabajo, se evidencia el problema de investigación y los objetivos, la pregunta de investigación y la justificación.</p> <p>En el capítulo II, aparece la teoría que soporta el trabajo de investigación, haciendo mención de autores ya mencionados, quienes soportan la teoría relacionada con la oralidad desde los procesos de hablar y escuchar, el dialogo, la pedagogía de proyectos y sus conceptos profundos.</p> <p>En el capítulo III se desarrolla el diseño metodológico desde el enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción, por medio de la cual se permite cualificar las interacciones orales que surgen dentro de los espacios educativos, interacciones mediadas por el dialogo.</p> <p>El capítulo IV se presenta un análisis que da cuenta de los objetivos de la investigación y su relación con los referentes teóricos.</p> <p>Para finalizar en el capítulo V encontramos las conclusiones del trabajo de investigación.</p>
Metodología	<p>Enfoque de la investigación: cualitativo.</p> <p>Diseño de la investigación: Investigación Acción, a partir de las faces que nos habla Martínez. Autor que nos muestra cuatro momentos que se deben seguir: Exploración del problema, construcción de la propuesta de intervención, implementación y sistematización de la experiencia y socialización de los resultados.</p> <p>Técnicas de recolección de datos: encuestas, registro, observación, videos y audios que permitieron la reflexión constante desde la práctica pedagógica en relación a la actividad discursiva de la oralidad en los niños de ciclo I, desde una perspectiva diferente en la práctica tradicional del docente.</p>
Conclusiones	<p>En este capítulo se encuentran las conclusiones que surgen del proceso de investigación, teniendo en cuenta los avances, resultados y posibles acciones hacia el futuro para continuar un trabajo desde la oralidad en el ciclo I.</p> <p>La investigación permitió, a través de sus diferentes etapas, conocer la incidencia del diálogo en la oralidad de los estudiantes de ciclo I. Proceso que se evidenció con la participación de los niños en las diferentes actividades desarrolladas a través de proyectos de aula.</p>

Resumen

Esta investigación “El poder de hablar en el aula del ciclo I”, deja ver los resultados de un trabajo realizado en un colegio de carácter público, que tuvo incidencia en el grupo de estudiantes con los que se llevó a cabo y en algunos docentes que se vincularon al proceso.

La investigación utilizó la actividad discursiva del diálogo desde una didáctica de Pedagogía de Proyectos, como excusa para la enseñanza y aprendizaje de manera sistemática de la oralidad en estudiantes del grado segundo de ciclo I. El proceso Investigativo se desarrolla desde el enfoque cualitativo y el diseño de la Investigación Acción.

Palabras clave: Oralidad, diálogo, escucha, Pedagogía de Proyectos

Abstract

The research study “*The Power to Talk in the First Cycle Classroom*”, presents the results of the work made in a public institution. This study had an incidence in the students who were involved in the process, and in some teachers who became bonded in its development.

The research used the dialogue as a discursive activity based on a pedagogical didactic by means of projects, which was used as an excuse to the systematic teaching and learning of the formal orality in first cycle’s students. The research process was developed considering the qualitative approach and the research design was based in the action research.

Key Words: Orality, dialogue, listening, project based work.

Tabla de Contenido

	“Pág.”
Introducción	1
1. Problemática de la investigación	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Antecedentes investigativos	5
1.3 Delimitación del problema	13
Entrevista a docentes de los grados de ciclo I	15
Los estudiantes	16
1.4 Preguntas de investigación	18
1.4.1 Subpreguntas de investigación	18
1.5 Justificación del problema	19
1.6 Objetivos de la investigación	20
2. Referentes teóricos	21
2.1 Oralidad	21
2.1.1 Oralidad primaria	24
2.1.2 Oralidad secundaria	24
2.2 Elementos de la oralidad	26
2.2.1 Elementos no verbales de la oralidad	26
Elementos proxémicos	27
Elementos cinésicos	27
2.2.2 Elementos paraverbales de la oralidad	28
La voz	28
Vocalizaciones	28
2.3 Características lingüísticas textuales del discurso oral	29
2.3.1 Nivel fonético	29
2.3.2 Nivel morfosintáctico	30
2.3.3 Nivel léxico	30
2.3.4 Nivel pragmático	31
2.4. El diálogo	31
2.4.1. Diálogo del conflicto o la diferencia	33
2.4.2 Diálogo de la cooperación y del acuerdo	34
2.4.3 Diálogo creativo	34
2.4.4 Coherencia y cohesión en el diálogo	35
2.5 La escucha	36
2.5.1 Niveles de escucha	36

2.6	Pedagogía por proyectos	38
3.	Referentes metodológicos	43
3.1	Enfoque cualitativo	43
3.2	Diseño investigación acción	44
3.2.1	Etapas de la investigación	45
	Primera etapa: Exploración del problema	46
	Segunda etapa: Construcción de la propuesta de intervención	46
	Tercera etapa: Implementación de la propuesta y sistematización de la experiencia	48
	Cuarta etapa: Socialización de resultados	48
3.3	Población	48
3.4	Instrumentos o herramientas metodológicas en la recolección de datos	48
3.4.1	Encuestas a través de cuestionarios prediseñados	49
3.4.2	Observación directa	49
3.4.3	Grabaciones en video	50
3.5.	Categorías y unidades de análisis	50
4.	Análisis y discusión de resultados	52
4.1	Etapa de sensibilización	52
4.2	Proyectos de aula	56
4.2.1	Proyecto de aula 1. No más quejas	57
4.2.2	Proyecto de aula 2. Los juegos nos enseñan	67
4.2.3	Proyecto de aula 3. El festival del juego	77
5.	Conclusiones	88
	Bibliografía	93

Lista de Tablas

		“Pág.”
Tabla No. 1	Trabajos investigativos base para estado del arte.	6
Tabla No. 2	Característica lengua oral.	24
Tabla No. 3	Vocalizaciones.	30
Tabla No. 4	Cuadro comparativo de tipos de escucha.	38
Tabla No. 5	Estructura programada por desarrollar en etapa uno sensibilización.	48
Tabla No. 6	Estructura programada por desarrollar en etapa dos proyectos de aula.	48
Tabla No. 7	Categorías y unidades de análisis en el desarrollo del proyecto.	52

Lista Imágenes

		“Pág.”
Imagen No. 1.	Acuerdos por grupos: ideas para organizar protocolo para minimizar quejas.	66
Imagen No. 2.	Protocolo para minimizar quejas.	66

Lista de Esquemas

		“Pág.”
Esquema No. 1.	Proyecto colectivo	41
Esquema No. 2.	Proyecto colectivo “No más quejas”	60
Esquema No. 3.	Proyecto colectivo “Los juegos nos enseñan”	70
Esquema No. 4.	Proyecto colectivo “El festival del juego”	80

Lista de Registros

		“Pág.”
Registro No. 1	Repuesta de docentes sobre sus acciones frente a la enseñanza de la oralidad.	15

Registro No. 2	Respuesta de los docentes sobre la planeación de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad.	15
Registro No. 3	Respuestas de los docentes sobre los recursos en la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad.	16
Registro No. 4	Preguntas a los estudiantes donde se evidencia el uso de la palabra y el dialogo en su contexto.	16
Registro No. 5	Sensibilización. Organización para uso elementos de juego.	54
Registro No. 6	Sensibilización. Partido de futbol.	55
Registro No. 7	Sensibilización. Observación de textos.	56
Registro No. 8	Indagación sobre situaciones recurrentes.	61
Registro No. 9	Interacción: con no prevalencia de lo verbal.	62
Registro No. 10	Interacciones no verbales.	63
Registro No. 11	Diálogo por parejas.	64
Registro No. 12	Propuesta ideas para protocolo.	65
Registro No. 13	Socialización: protocolo para minimizar quejas.	67
Registro No. 14	Interacciones sobre cuento la familia domino. Grupo 2.	71
Registro No. 15	Interacciones sobre cuento la familia domino. Grupo 5.	72
Registro No. 16	Socialización por grupos en el aula del curso 202	74
Registro No. 17	Acuerdos para el diseño y elaboración de domino.	75
Registro No. 18	Exposición a estudiantes de otros grados sobre el proyecto.	77
Registro No. 19	Propuestas para proyecto tres.	79
Registro No. 20	Indagación sobre juegos y festivales.	81
Registro No. 21	Elaboración tarjeta de invitación.	82
Registro No. 22	Elaboración carta.	84
Registro No. 23	Exposición de trabajo realizado por grupos.	86
Registro No. 24	Elaboración tarjeta.	86
Registro No. 25	Elaboración carteles informativos.	86

Introducción

En el eje articulador de las actividades y relaciones de la sociedad humana, la oralidad aparece desde siempre, entendida como esa interacción establecida por un ser hacia los demás desde el mismo nacimiento, la cual lleva consigo los gestos, balbuceos y palabras, hasta los movimientos y expresiones de su corporeidad. Los símbolos y los significados conforman un conjunto que son interpretados de acuerdo con los conocimientos que se tengan y a la cultura a la cual se pertenezca.

La oralidad permite establecer una relación comunicante entre el sujeto y su contexto social, tanto desde el ámbito familiar como desde los espacios y circunstancias que lo vinculan al espacio sociocultural en que se desenvuelve. Después de la familia, la institución escolar es el primer espacio donde el sujeto infante se relaciona con nuevas y diferentes formas comunicativas, ya sea mediante las interacciones propias de la escolaridad, como a través de la adquisición y práctica de las competencias comunicativas que lo habilitarán para la generación y sostenimiento de uno de los aspectos decisivos en la comunicación cotidiana: el diálogo.

Retomar desde este último elemento la cotidianidad de la escuela entre los pares de ciclo I, es el propósito fundamental de la presente investigación, en el marco metodológico de una Pedagogía de Proyectos.

Se tratará de construir un andamiaje dialógico que permita, más que observar, proponer nuevas rutas hacia un diálogo de acuerdo y un trabajo cooperativo, mediante los cuales se tienda a superar y mejorar las deficiencias que entre ellos se dan con respecto a lo oral y enriquecer el sentido del mismo en el flujo de sus interacciones y tipos de habla particulares.

Con base en esta conceptualización, el marco teórico de este proyecto investigativo recurre a un conjunto de herramientas propias del habla oral, las cuales, por tanto, comprenden su naturaleza dialógica en lo pragmático, kinésico, proxémico y paralingüístico.

En el capítulo I se concretan las problemáticas que dan origen a este trabajo, se evidencia el problema de investigación y los objetivos, la pregunta de investigación y la justificación.

El capítulo II da cuenta de la teoría que soporta el trabajo de investigación, sobre todo lo que tiene que ver con la oralidad como proceso de hablar y escuchar, además de conceptos teóricos de la actividad discursiva del dialogo y la pedagogía de proyectos.

De igual forma y desde lo que corresponde a la metodología, en el capítulo III se desarrolla el diseño metodológico desde la investigación-acción, por medio de la cual es posible cualificar las interacciones orales que surgen dentro de los espacios educativos. Su discurso parte desde el análisis de las interacciones entre sujetos, la recolección y análisis de datos. Todo soportado en teóricos como Elliot (2005), Jolibert (1999), Martínez (2000) entre otros, quienes contextualizan las dinámicas e importancia de la metodología escogida.

El capítulo IV presenta un análisis que da cuenta de los objetivos de la investigación relacionando la práctica y los referentes teóricos.

Finalmente, y para terminar el capítulo IV da cuenta de las conclusiones del trabajo de investigación.

La investigación da cuenta del aporte a la enseñanza y el aprendizaje de manera sistemática de la oralidad en el aula del grado segundo del ciclo I, de los logros y dificultades en el fortalecimiento de los procesos de hablar y escuchar a través del dialogo con estuantes de ciclo I.

1. Problemática de la investigación

1.1 Planteamiento del problema.

Una investigación surge, gracias a la observación de un fenómeno, un área o un tema en específico, del cual se establecen, ideas, supuestos, que desarrollan hipótesis y preguntas; lo que lleva a la observación y al análisis y búsqueda de información. Para Sampieri, Collado & Baptista (2008) *“La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”* (p.4).

No existe ningún otro elemento pedagógico que tenga tanta presencia en el aula escolar como la oralidad. Es instrumento imprescindible para el intercambio de inquietudes, vivencias, experiencias de aprendizaje y formación de los sujetos tanto dentro de sus respectivos círculos sociales y parentales, como en la interacción entre docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

El conocimiento cultural es transmitido en su mayor parte de manera verbalizada, por lo que el pensamiento, la socialización, la identidad personal y sociocultural, están relacionados de una manera innegable con el ejercicio de la oralidad. No obstante, al ingresar al contexto escolar no se precisan ambientes de enseñanza y aprendizaje propios de la oralidad, ni se evidencia un abordaje sistemático, pues se parte erróneamente del supuesto de que el dominio de la oralidad se desarrolla espontáneamente y solo se hace hincapié en ella en algunos momentos de la clase de español o lenguaje de ciclo I, donde se ve como un ejercicio repetitivo de las grafías y los fonemas necesarios en busca de fortalecer en los estudiantes las competencias comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir), ejercicios que permiten se dé una exploración de las posibilidades de incursionar en el lenguaje textual tanto en el escrito como el oral.

Así pues, se debe tocar el tema del diálogo como el ejercicio de una capacidad humana para entender, analizar y apropiarse de la realidad, que lleva consigo elementos que permiten nuevas acciones y acuerdos entre significados, la importancia de los mismos y la connotación de los anteriores en la nueva elaboración de conocimientos.

Es pertinente, como lo plantea Jolibert & Jacob (1998), que la comprensión en los estudiantes este a su alcance como una meta individual y /o grupal en la construcción de sus capacidades. Lo que se permitiría con el impulso del diálogo y el uso del mismo en la incidencia de las competencias sociales y comunicativas, así mismo, se observa, entonces, que la institución educativa necesita de procesos que cuenten con directrices sistemáticas sobre la enseñanza y aprendizaje de la oralidad en el aula, y es aquí donde cobra importancia la orientación del proyecto de investigación hacia la construcción de lo oral, en forma sistémica y en prácticas pertinentes, tales como la exposición, la narración, la explicación y la lúdica desde una serie de actividades con sentido que lleven inmerso el discurso oral que motive en los estudiantes el gusto por aprender dentro de un proceso concreto de estrategias apropiadas.

A pesar de la poca atención que se había dado a la oralidad en las directrices públicas educativas, hoy se observa en los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y las Políticas Educativas, en el área de Lenguaje ese esfuerzo por convertir la oralidad (temprana y en general en todos los niveles académicos) en objeto de estudio en contexto y desde la interdisciplinariedad escolar.

Se precisa en los documentos nacionales como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2003) y los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), la importancia de la oralidad como primera habilidad lingüística reconocida y usada por el ser humano, la cual debe ser enseñada desde usos formales en la escuela, pues implica procesos de reflexión y de control. Sin embargo, al no verse reflejado en las acciones de la escuela, es ya un problema inicial para las buenas prácticas y los resultados que se esperan a nivel de sujetos con participación en la academia y la sociedad.

Por ello es oportuno favorecer el diálogo como esa actividad discursiva relevante que brinda elementos importantes y decisivos en el desarrollo de la oralidad de los estudiantes para fortalecer sus enunciados y su discurso en el desarrollo de su vida social, académica y cultural, permitiéndoles crear y recrear su mundo al lado del otro.

Abordo dicha actividad discursiva como una estrategia que le permite al niño interactuar sin buscar ni tener la intención de influir en el otro, sino que busca desde un trabajo en equipo llegar a acuerdos aportando desde su individualidad, fortaleciendo el poder de hablar y escuchar desde el respeto por la opinión del otro.

1.2 Antecedentes investigativos

Los antecedentes relacionados con esta investigación muestran, en general, que la oralidad es un objeto de estudio reciente en el contexto educativo.

Se habla de cómo al lenguaje oral no se le ha dado el trato que merece dentro de la enseñanza de la lengua. Nos recuerdan que una de las normas más marcadas en el aula de clase es la del silencio, donde solo la maestra ejerce autoritariamente el derecho a la palabra oral. Al momento de enseñar no se hace conciencia de la competencia verbal del estudiante, ni se realiza con los sujetos la construcción de un diálogo orientado a la cooperación y el acuerdo, la diferencia o el conflicto.

Pero, desde las últimas tres décadas del siglo veinte se ha venido hablando de la importancia de la oralidad en educación inicial y de la necesidad de un cambio de los hábitos tradicionales con respecto a la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad. Como lo afirma Jaimes, (2008):

Resulta contradictorio que siendo el lenguaje una actividad intelectual, que acompaña la acción empírica sobre el mundo y sobre los demás, el trabajo propuesto en el aula lo reduzca a ejercicios de correspondencia... No hay conciencia de las realizaciones y desempeños que demuestran que utiliza las estrategias de diálogo con fines comunicativos de manera exitosa en su accionar cotidiano (p. 120).

Tal desinterés hace que sea un campo investigativo reciente, ya que son pocas las investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en niños de ciclo I de educación y los documentos existentes sobre el tema han sido en su mayoría presentados en grados de escolaridad superiores.

El registro de antecedentes investigativos en este estudio se hace desde el aporte de investigaciones de maestría y artículos de investigación realizados en países como Colombia, España, México y Cuba. Estudios realizados entre los años 2006 y 2016, se encuentra que son pocas las investigaciones en relación con la oralidad en educación inicial, como lo muestra la Tabla No. 1, que interpreta el rastreo en cuanto a tipo de documento y años:

Tabla No. 1. Trabajos investigativos, base para estado del arte.

No.	Documento	Autor	Año
1	Trabajo de grado: Apropriación: pensar, hacer y vivir la oralidad, experiencias compartidas por maestras de educación inicial.	José Ignacio Galeano Borda	2012
2	Trabajo de grado: La voz de los niños: Un pasaporte para explorar la oralidad en el aula.	Cuervo Angarita Diana Carolina y Rincón Bonilla Carolina	2010
3	Artículo: La oralidad en el aula: una descripción de las prácticas orales en el aula del grado quinto de los colegios Gimnasio Femenino y liceo hermano Miguel de la Salle.	Piedad Ximena Araque Cáceres. María Trinidad Parra Bolívar.	2009
4	Trabajo de grado: maestría El desarrollo del discurso oral formal: proceso que favorece la exposición de conceptos propios de las ciencias sociales.	Liliana Téllez Méndez	2011
6	Artículo: Comprensión oral: Un acercamiento al trabajo de aula.	Jennifer Johanna Ortiz Gutiérrez, Deysi Carolina Rocha Ramos, Víctor Adrián Rodríguez Nieto	2009
7	Artículo: Evaluación formativa y auténtica de la narración oral.	Nidia Omaira Valbuena Valbuena	2012
8	Libro: Procesos de aprendizaje de la oralidad, la escucha, la lectura, la escritura y su manifestación a través del currículo.	Compiladores: Clemencia Cuervo Echeverry, Ramón Mantilla Herrera, Rita Flórez Romero, Marisol Moreno Angarita	2006
9	Trabajo de grado: Investigación: Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media.	Gloria Helena Fonseca Duque	2011
10	Artículo: La enseñanza del lenguaje oral en la educación primaria.	Isabel Ruiz de Francisco, Ángeles Perera Santana, Oswaldo Guerra Sánchez	1993
11	Artículo: Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias.	Flor Alba Santamaría, Karina Bothert	2011
12	Artículo: La enseñanza de la narración oral de cuentos: gradación de perspectivas.	MsC María Cristina Tamayo Valdés; DrC Ma. Magdalena López Rodríguez; DrC Hugo Freddy Torres Maya.	2010
13	La narración oral en el aula de Educación infantil	Raquel Fernández Vizoso	2012
14	Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual	Yolanda Rojas	2010

15	Artículo: Aprender a dialogar en el aula de preescolar	Isabel Borja Alarcón	2009
16	Artículo: La narración oral: un arte al alcance de todos	Isabel Tejerina Lobo	2010
17	Artículo: Juegos del lenguaje: creación y diversidad en la organización de relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de edad en escuelas públicas de Bogotá	Flor Alba Santamaría Valero	2006
18	Artículo: Evaluación formativa y auténtica de la narración oral	Elssa Ibeth Valbuena Valbuena, Nidia Omaira Valbuena Valbuena	2012
19	Libro: La lengua oral en la escuela, diez experiencias didácticas	Palou Juli, Bosh Carmina, Monserrat Castanys, Cela Jaume, Colomer Anna, otros.	2005
20	Libro: Aprender a dialogar en el aula de preescolar	Jaimés Carvajal Gladys	2008
21	Libro: Oralidades, saberes y experiencias de investigación en red	Jaimés Carvajal Gladys y otros	2014
22	Artículo Revista electrónica: Estudios sobre oralidad en primera infancia	Suárez González, Julie	2014
23	Artículo: Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua.	Núñez Delgado, María Pilar, Sancho, Santamarina María	2014
24	Artículo: Prácticas educativas orales, dialectos e identidad social.	García-Dussán, Éder	2015
25	Tesis: Oralidad, un camino de retos y tropiezos	Barrera Cuervo, Martha Janeth Reyes García, Milena	2016

Fuente: Elaboración propia.

Luego de la lectura y reflexión de los documentos rastreados, se presentan las categorías desde las cuales se llevó a cabo el análisis en el desarrollo de este proceso:

Oralidad

Para dar cuenta de los intereses y referentes propios en estas investigaciones, se realiza revisión en los documentos en cuanto a los autores que ahondan sobre el concepto de oralidad, tales como Ong (1989), Abascal (2004), Camps (2002), Calsamiglia & Tusón (1999), Sánchez, (1983), Lomas (1994) quienes dan cuenta de la importancia en cuanto a la enseñanza comunicativa desde la verbalización, para lograr la comunicación por acción oral. El componente oral de la lengua impregna la vida escolar a través del uso de la voz.

Se hace evidente la importancia de la oralidad en un aporte del ser, desde lo que piensa y lo que vive, es decir, se debe tener en cuenta que para lograr una construcción

cultural la palabra es una constante con la que actúa y se manifiesta el individuo, expresando lo que está en su cabeza, como lo que vive a diario en su realidad contextual, siendo esto acciones necesarias para comprender su vida y estudiar su oralidad.

Las posturas y reflexiones de los diferentes autores permiten una construcción coherente y un ejercicio metodológico orientando a los propósitos de este trabajo de investigación, en lo concerniente a la oralidad, desde diversas acciones y componentes.

El recorrido investigativo nos deja ver cómo la oralidad es esencial en la formación escolar, especialmente en los primeros grados de escolaridad, pues es el inicio de esas experiencias comunicativas verbales fuera de su hogar de manera formal con su entorno. En el ambiente de la vida escolar, la oralidad ayuda a reglamentar la socialización, la convivencia escolar, desarrollar el pensamiento, hablar consigo mismo, en la lectura y la escritura. La oralidad es ese proceso vital de la comunicación que nos da los elementos para comprender el complejo interlocutivo que se abre desde el diálogo.

Dentro de este rastreo investigativo, teniendo en cuenta investigadores como Cuervo & Rincón, (2010), Ortiz, Rocha & Rodríguez (2009), Alarcón (2009), Jaimes (2008) y otros la oralidad podría definirse como el uso de las características humanas que permiten la comunicación y que conllevan lo verbal y no verbal, es decir, el uso de los gestos como la intención de la voz en la construcción de palabras, frases coherentes y por medio de las cuales se enlaza al otro en una proyección de mensajes que construyen sociedad y suscitan situaciones de usos de la palabra. Es importante el rol del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad y la escucha, para que ésta comunicación permita unas nuevas formas orales elaboradas hacia intenciones de una mejor construcción cultural y calidad; como lo plantea Jaimes (2005).

Diálogo

El diálogo sería la forma ideal del habla y la escucha que debería potenciarse en el contexto escolar y la manera como los ambientes de aula determinan las modalidades intercomunicantes que influyen en el aprendizaje.

Es útil en este punto recordar que el diálogo se da como evento espontáneo en una cotidianidad social humana, en el que se constituye al niño como un sujeto hablante activo que en el paso de la casa a la escuela sufre una alteración de su habla personal por efecto de la ruptura de sus universos discursivos.

El diálogo es una obra encajada que debe dar sentido entre una díada de interlocutores que, en correlación con el tipo de interacción dialógica, desean obtener un espacio referencial compartido para mencionar el acuerdo o el desacuerdo, como propone Jaimes (2008).

Explorar los diferentes conceptos elaborados sobre el diálogo y hacer reconocimiento a los diversos autores, permite dar importancia a los aportes que ellos hacen en relación al tema en el desarrollo de la investigación y por medio de los cuales se plantearon los ejercicios de aula que permearon la oralidad en una trascendencia que parte del aula a sus contextos, otros espacios sociales donde hacen uso de la palabra y el diálogo.

Todo lo anterior desde una reflexión sobre cómo está entendido el concepto del diálogo, tarea inicial y necesaria para así partir de una concepción o definición de esta acción comunicadora. Por ejemplo, Jaimes (2014) expone:

El diálogo tiene un gran protagonismo en estas nuevas sociedades en la perspectiva de nuevas formas de convivencia, más igualitarias e inclusivas, hecho que también abre nuevas posibilidades educativas basadas en el diálogo, entre colectivos heterogéneos y plurales; no obstante, es una tarea compleja que no siempre logra los resultados esperados (p. 87).

Cuando es llevado el trabajo de oralidad en una perspectiva de diálogo, es necesario tenerlo en cuenta para articularlo en una mirada hacia la convivencia en el contexto escolar y social; la palabra y sus adecuados aportes dirigidos a que esa convivencia se dé en una escucha y participación social que implica apoyar los colectivos desde una propuesta de oralidad proactiva.

Desde la misma línea del concepto, en otra de las investigaciones, referida por Palou & otros (2005) hace manifiesto la importancia de aprovechar las posibilidades que ofrecen las conversaciones de los niños, el desprenderse del control total de todo, la investigación deja ver que en la comunicación dialogal es necesario *“ser flexible, dejarse llevar por las ideas y las creencias que abrigan sus palabras”* (p. 150).

Tener conversaciones desde una perspectiva que no implique direccionar, juzgar, ni dirigir pensamientos, es uno de los ejercicios que pueden permitir encontrar en el otro características de la oralidad con las que el trabajo de investigación sea más interesante, próximo a la realidad y ameno, y, luego, de forma intrínseca, se hace un constante trabajo para que cada uno de los aspectos sea mejorado y haga eco en sus grupos cercanos, sociales y familiares.

Lo anterior debe ser tenido en cuenta por la maestra, quien recibe al niño en una sociedad transformadora de hechos reales y canalizadora de constantes cambios que repercuten en sus formas de pensamiento e interacción.

En el transcurso de este rastreo se encontró un cierto vacío investigativo en relación con el tema del diálogo, lo cual hace necesario llamar la atención sobre la necesidad de efectuar más estudios al respecto.

Actividades discursivas

De igual manera, el rastreo investigativo muestra que la enseñanza de la oralidad se da desde diferentes actividades discursivas. En educación inicial, la más notoria es el recurso de la narración, como se evidencia en las siguientes investigaciones realizadas entre 2006 y 2013 por diferentes autores:

- ✓ Evaluación formativa y auténtica de la narración oral, Valbuena (2012).
- ✓ La narración oral en el aula de educación infantil. Fernández (2012)
- ✓ La enseñanza de la narración oral de cuentos: gradación de perspectivas, Tamayo *et. al.* (2010).
- ✓ La narración oral: un arte al alcance de todos, Tejerina (2010).
- ✓ Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias, Santamaría, F & Bothert, K. (2011).
- ✓ Juegos del lenguaje, creación y diversidad en la organización de relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de edad en escuelas públicas de Bogotá D.C., Santamaría (2006).

Estas investigaciones ofrecen instrumentos para incidir y/o mejorar la expresión oral, desde la propia actividad discursiva que permite en los educandos narrar sus vivencias y desde el lenguaje que aprenden a utilizar para ejercer efecto en quienes los

escuchan. Los relatos de los niños proveen información acerca de sus saberes y vivencias a través de su voz.

El rastreo nos permite ver además en menor grado, otros tipos de discursos orales sobre los que se han realizado investigaciones en grados superiores como la explicación, la conversación, la argumentación y la exposición.

Investigadores como: Téllez (2011), Rojas (2010) nos permiten ver que si bien se tiene para lograr en los estudiantes un avance significativo sobre sus procesos de aprendizaje desde la oralidad, es importante la selección adecuada de las estrategias por parte del docente, pues no todas las actividades que se ejecutan con un grupo de educandos son de interés o pertinencia para los mismos y, sumado a ello, el cambio en las prácticas y la enseñanza del lenguaje oral en el aula debe ser realizado de forma permanente, pertinente y contextualizada, para Lugarini (1995), la escuela es la encargada de ampliar las competencias comunicativas de los niños; por lo tanto, debe ampliar el conocimiento de este por medio de situaciones que requieran de un discurso planificado el cual permita el uso del habla, distinta a la vivida en la vida cotidiana.

Escucha

La escucha como proceso primordial dentro de la actividad discursiva oral, debe potenciarse en el contexto escolar de manera sistemática en busca de lograr fortalecer los procesos orales.

Cabe mencionar que la investigación que desarrolla este tema en particular se basa en el proyecto que adelantaron Cuervo, Mantilla, Flórez & Moreno (2006) titulada: Procesos de aprendizaje de la oralidad, la lectura y la escritura y su manifestación a través del currículo, realizado con estudiantes y docentes del IPARM en el marco del Programa de Formación Permanente a Docentes (PFPD): Leer, escribir, escuchar y hablar para el éxito académico y la vida adulta, cuyos objetivos eran caracterizar las habilidades de escucha y diseñar estrategias de promoción, a través del currículo. Objetivo que desde el proyecto no fue fácil de cumplir, pues desde esta investigación queda claro que los procesos de escucha son bastante complejos y requiere de un trabajo más riguroso, continuo y sistemático.

Es necesario tener en cuenta la articulación de los procesos mencionados en relación con el currículo, pues es un fundamento intrínseco en el cual se movilizan los

actores de la investigación, independientemente del tema, en un ejercicio de desarrollo de habilidades entre los que se permiten aprendizajes en las interacciones de educandos y docentes, cada uno con sus saberes y con base en las estrategias pedagógicas dadas desde la investigación y metodología base escogida.

La revisión teórica de los antecedentes investigativos relacionados con la escucha, permite concluir que la actividad de escuchar no es una acción consciente fácil de desarrollar y que realmente es muy poco el bagaje investigativo al respecto, lo cual sugiere que puede ser un buen campo para aportar al estudio de los procesos de cognición y aprendizaje; además, que enseñar a hablar y escuchar desde ciclo I es ideal, si se quiere propiciar cambios en todo el contexto, tanto en los estudiantes como en los docentes, la familia y demás ambientes sociales.

En el proceso de rastreo se encontró un vacío investigativo en relación con el tema de la escucha, por lo cual es necesario prestar atención a la necesidad y la importancia de efectuar más estudios al respecto.

Ahora bien, la importancia por el lenguaje como ese todo del ser humano, inherente a su naturaleza social, en la formación de valores, en la adquisición de aprendizajes y todo lo relacionado con su desarrollo integral; contrasta a la vez con la realidad en la que se hace evidente una diferencia de intervención e interpretación, lo que sabe el maestro y lo que trae consigo el infante, el dominio y la interacción.

En forma más específica, el diálogo participa en dichos contrastes, porque para que exista debe haber situación específica entre sujetos, interacción y propósitos claros que retomen este último y lo lleven a ser necesario en la oralidad de la escuela y que, además, trascienda en los diferentes acuerdos y acciones sociales como herramienta por la que el interactuar oral tenga un sentido pertinente.

Los documentos rastreados plantean estrategias de enseñanza y aprendizaje de la oralidad para grupos de estudiantes de grados superiores a los de ciclo I donde se busca mejorar su expresión verbal, desde actividades monológicas, como la exposición, la explicación, la argumentación, pero no realizada desde una actividad discursiva dialogal con retroalimentación. Aspectos tenidos en cuenta para el desarrollo del objetivo de la investigación.

De otro lado, el rastreo investigativo permitió ver la importancia de investigar, y que ésta tenga incidencia efectiva en el mundo real y propicie cambios sociales, individuales y culturales. Aunque hoy día, se ha realizado un mayor trabajo investigativo que tiene como objeto de estudio el desarrollo de la oralidad en el ciclo I, si son escasas las investigaciones que lo realicen a través del uso del diálogo en este ciclo. Por lo tanto, desde allí la investigación aportaría al campo pragmático de este tema.

Al tiempo, que el mayor impacto cuando se realiza una investigación se da a nivel personal en los investigadores. Sentir, vivir y ver cómo estos procesos posibilitan cambios internos, para luego proyectarlos en el aula a través del quehacer pedagógico, incidiendo en el contexto, llena de satisfacción profesional al investigador.

Igualmente, a través del rastreo se vio cómo, aunque el iniciar del proceso investigativo se parte de los conocimientos previos, con el recorrido se le va dando la importancia que merece el conocimiento teórico, ya que sin su valioso aporte no hay claridad ni reconocimiento desde donde apoyar las hipótesis que se planteen, ni habrá unidad en relación con un tema específico.

Finalmente, el desarrollo del estado del arte permitió un acercamiento consciente a la teoría, las metodologías, las didácticas y todo lo relacionado con la investigación sobre la lengua materna y las diferentes categorías investigadas y sobre las que aún existen vacíos. Siendo razones muy valiosas que ayudaron a enriquecer y fundamentar la investigación que se desarrolló y se describe a lo largo de este documento.

1.3 Delimitación del problema

En este punto se contextualiza el lugar y la población objeto de investigación. Así mismo, los diferentes instrumentos de recolección de datos que permiten verificar desde su análisis el problema que da lugar a la investigación.

El grupo o población escolar para el cual se propuso la implementación de la propuesta investigativa, hace parte de una escuela pública ubicada en la localidad de San Cristóbal, institución con una demanda de 1.050 estudiantes aproximadamente, desde el grado de pre jardín hasta undécimo, distribuidos en tres sedes

Los estudiantes con quienes se implementó la investigación fueron los niños y niñas del grado segundo, curso 202, jornada mañana, compuesto por veinticuatro estudiantes, que oscilan entre los siete y los nueve años de edad. El grado se

caracteriza porque lo integran algunos estudiantes desplazados por la violencia y otros niños de edad mayor a la establecida para el grado.

Se observa que los niños de ciclo I, al estar en el ambiente escolar, están inmersos en diferentes situaciones que muchas veces los afectan y a la vez complican su aprendizaje, como la economía familiar, la falta de sitios de recreación y cultura, el nivel escolar familiar bajo, los desempeños laborales en actividades de servicios varios, etc. Situaciones que no favorecen el desarrollo oral más allá de pregunta respuesta desde la cotidianidad, donde no hay exigencia de un vocabulario más amplio en los niños; lo que no favorece el desarrollo de la oralidad en ellos.

Los estudiantes presentan diferentes actitudes frente a la participación, algunos son tímidos y otros bastantes expresivos. Sin embargo, la mayoría establecía relaciones interpersonales con monosilábicos, con gestos des obligantes o groseros con sus pares, demostrándolo así su desagrado o imitando de manera poco agradable los movimientos de los demás, realizando sonidos fuertes con la voz y de esta manera no dejar hablar y expresar a quien tenía la palabra.

Las situaciones que se evidenciaron con estos estudiantes fue posible de detectar a partir de las herramientas utilizadas para delimitar el problema, como entrevistas a padres, docentes y estudiantes, análisis de documentos institucionales, observación directa, videos y audios de los estudiantes. Se trata de elementos que conforman el corpus investigativo y que se deben tener en cuenta con el objetivo de identificar cuáles son las dificultades frente a la oralidad en el aula.

Durante la observación se pudo determinar que los niños llegan a comentar algunas de las situaciones ocurridas en su acontecer cotidiano desde la elaboración intencional de una explicación justificante del incumplimiento de sus deberes. Ello invita a hacer un análisis de las competencias dialogales y de las interrelaciones socio parental de los niños en los diferentes ámbitos en los que se encuentran a diario. Al enunciado -vamos a contar como hicimos el trabajo de casa-, encontramos como respuesta:

[[...profe, pussh jummm la tarea jummm]] [[haa es que mi maaa push jum]], [[mor icho sí, peero no lió bien a mi ague es que tocó cuidar a miermanito y push na]] [[esque no pue...yoo la señora...mm no sé]] [[jummm quesque yo no entiendo y yo no tengo quién mi ayue]] mmm levantando los hombros, mi mamá llega tardiicimo, jum y mi aguelo ni sabe ni nad]] [[jaa yo le pregunté aste chino y no mi quiso ecir quera, es ques bien bruto]]

Para este caso específico, en el que debían hablar con sus padres y preguntar sobre cómo se conocieron. Vemos como desde la expresión verbal como mecanismo de explicación justificadora del hecho de no haber logrado lo solicitado, el estudiante hace evidente el nivel de comunicación que se vivencia en su núcleo familiar, ausencia de quien les acompañe en sus procesos formadores, además de las relaciones de pares que se entablan, en las que se denota mal trato, pero con palabras de categorización propias de su nivel de interacción verbal.

Entrevista a docentes de los grados de ciclo I

Para acercarse a los procesos, conceptos y métodos que usan los docentes para la enseñanza de la oralidad en los diversos escenarios de la comunidad educativa, se realiza una entrevista que toma la oralidad como eje central. El objetivo de esta entrevista fue conocer las concepciones, estrategias y procesos sistemáticos que utilizan los docentes en relación con el tema y su enseñanza. Surgen diferentes concepciones de acuerdo con sus prácticas.

A partir de las respuestas se observó que cada docente tiene su concepción respecto de la oralidad y su enseñanza; por lo tanto, es posible suponer que desde esa concepción particular cada uno de ellos orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad, en los espacios del aula, reduciendo la acción de clase a la de hablar desde un documento o texto que la delimita; la escucha, los turnos de habla, lo paralingüístico, etc., no se evidencian.

Con los docentes se habló en relación con la oralidad y su enseñanza a partir de la siguiente encuesta en relacional tema en cuestión:

Registro No 1. Respuestas de los docentes sobre sus acciones frente a la enseñanza de la oralidad.

Pregunta	Preescolar	Primero	Segundo
¿Cuál es el proceso que realiza para la enseñanza de la oralidad en el	“Se inicia con repetición de letras, identificación de imágenes, reconocimiento de normas, reconocimiento de los espacios de la institución,	“Repetición y memorización de rondas, escucha de narraciones, videos, rondas, etc. Lectura	“Inicialmente, los niños escogen la lectura que más les gusta individualmente. Luego, hacen lectura

aula?	repetición y reconocimiento de nombre de compañeros y la docente, memorización de rondas, escucha de narraciones, videos, rondas, etc.”.	de cuentos en voz alta desde las imágenes, contestar preguntas sobre el tema que se esté trabajando”	de imágenes de acuerdo con las instrucciones dadas”.
--------------	--	--	--

Fuente: docentes ciclo I. febrero 4 2015

Registro No. 2 Respuestas de los docentes sobre la planeación de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad.

Pregunta	Preescolar	Primero	Segundo
¿Cómo planean el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral con estudiantes de ciclo I?	“Se inicia con repetición de letras, identificación de imágenes, reconocimiento de normas, reconocimiento de los espacios de la institución, repetición y reconocimiento del nombre de compañeros y la docente, memorización de rondas, escucha de narraciones, videos, rondas, etc”.	“Repetición y memorización de rondas, escucha de narraciones, videos, rondas, etc. Lectura de cuentos en voz alta desde las imágenes, contestar preguntas sobre el tema que se esté trabajando”.	“No hay ningún plan específico para la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad”,

Fuente: docentes ciclo I. febrero 4 de 2015.

Al comparar respuestas, se establece que los docentes tienen como imaginario de enseñanza de oralidad como el ejercicio que se debe realizar a diario, pero solo teniendo en cuenta la repetición ya sea de letras y/o palabras de uso cotidiano y la memorización de textos como coplas, poemas, etc. O sencillamente no se organiza una planeación específica en relación al tema de la oralidad, tenemos desinterés por no ser esta una asignatura curricular.

Veamos nuevamente algunas respuestas relacionadas con los recursos que utilizamos los docentes del ciclo I:

Registro No 3. Respuestas de los docentes sobre los recursos en la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad.

Pregunta	Preescolar	Primero	Segundo
¿Qué recursos utiliza para el desarrollo de la enseñanza de la oralidad desde las pautas institucionales?	“No hay unas directrices institucionales, pero yo recorro a cuentos, colores, situaciones ilustradas, el dibujo propio, pequeñas lecturas reflexivas, las películas, se me olvidaba, o carteles, fichas de imágenes, revistas, tableros de auto consulta, cuentos, etc.”.	“Que yo sepa no hay unas directrices institucionales sobre el tema, pero en el aula yo promuevo la oralidad desde cuentos, imágenes, videos o cuentos, cartillas, láminas, sellos con palabras”.	“No hay unas directrices institucionales; en el grado se trabaja la oralidad con cuentos, lecturas de acuerdo con los temas de las áreas de conocimiento”.

Fuente: docentes ciclo I. febrero 4 de 2015.

Con respecto al material usado, herramientas o recursos, se observa que todos trabajan videos, cuentos, imágenes, lecturas, sellos de palabras e imágenes. No es que este mal que hagamos esto, hace parte del adquirir vocabulario, pero si nó hay una intensión no deja de ser una acción que podría pasar a ser un poco sin sentido para los niños.

Los estudiantes

En la entrevista a los estudiantes, se observó que muchos de ellos se manifestaron, pero de manera tímida, el sonido y tono de sus voces era muy alto y poco modulado; o lo contrario poco audible por lo tanto, fue un poco difícil poder saber qué querían expresar. Otra constante durante la entrevista eran las miradas al piso y las manos entrelazadas. Su comunicación es más prosémica, prosódica y gestual; es decir, que el niño es tendente a usar los gestos y mover mucho el cuerpo; de esta manera entabla su comunicación, empleando pocas palabras, como dice Bruner (1983), el niño usa mucho su cuerpo y sus gestos para hacerse entender y emplea pocas palabras para recrear un tema. Es su manera de tratar un tema.

Como se muestra en la Tabla No 5, la cual se escogió para dar a conocer las respuestas de algunos de los niños que participaron en la actividad.

Registro No 4. Preguntas a los estudiantes donde se evidencia el uso de la palabra y del diálogo en su contexto.

Pregunta	Voces de Estudiantes							
¿En casa con quién hablas?	E1: Jum, nadie.	E2: Ah, mi abuelita.	E3: Con mi mamá	E4: Mis primos y mi hermanito de 3 años.	E5: Nnadie, estoy sola.	E6: La vecina.		
¿De qué hablas con tus papitos?	E1: Mm, nada.	E2: Que si tengo tareas.	E3: Del colegio.	E4: Nada, si ya hago las tareas.	E5: Nada.	E6: Nnnnada.		
¿Les cuentas a tus papitos lo que haces en el colegio?	E1: Mmmm, nooo.	E2: Nooo, estoy durmida.	E3: Sí.	E4: Ah, nooo. Está cansada de su trabajo.	E5: A veces.	E6: Nnnno.		
¿En casa te leen o narran cuentos?	E1: No.	E2: Eh... mmm, no.	E3: Nos lee y a mi hermano.	E4: Nooo.	E5: Nno.	E6: Nno.		

Fuente: Estudiantes grado 202. Febrero 11 de 2015.

Sus respuestas son monosilábicas: /sí/, /no/, /a veces/, /siempre/, /nunca/, etc. Les gusta hablar de su cotidianidad, pero son celosos de que intervengan otros niños en sus charlas o diálogos con su maestra. No tienen habilidad de escuchar lo que se les habla; sin embargo, buscan que les narren cuentos, que se les escuchen sus narraciones, sus explicaciones. Desde el planteamiento de Jaimes & Rodríguez (1996) donde expresan la importancia de la palabra en los niños:

Si liberamos la palabra y permitimos que el niño construya el espacio de su expresión personal y social, el maestro podrá situarse también en el rol de escucha, lo cual facilitará la reflexión sobre la actividad lingüística del niño y en este sentido se constituirá en sistema de apoyo para que pueda superar los obstáculos cognitivos, interaccionales, socioculturales y afectivos (p. 69).

Igualmente, se grabaron diferentes momentos y actividades con los niños, en los que se evidencia la importancia de tener claras las normas y la reflexión de lo que implica hablar y escuchar respetando los turnos de intervención, como se evidencia en el siguiente aparte de actividad de evidencia sobre el uso de la palabra y la escucha.

Profesora: debemos levantar la mano para participar y escogeremos algunos estudiantes para que me ayuden en la elaboración de los chocolates. Vamos a escoger... Mirando a un niño que estaba sentado callado y observándole le dice: —Escógelos tú, Johan. Escoge tres compañeros que me ayuden.

Estudiantes gritan a mí, a mí, yo, yo, levantando la mano y moviéndola fuerte.

Johan: señala a los niños sin hablar, solo con la indicación (Daniela, Harold y Luis)

estudiantes: aaaaaaaaaaaaaa no... sus amigoss, igual sacuden sus manos y se voltean

Profe: Ok, entonces vamos a empezar; llama a los tres niños para iniciar el proceso de la elaboración de una chocolatina, mientras los niños siguen hablando y ya no prestan atención a la explicación y a las indicaciones.

Profe: Mirando a los niños se calla y no habla más.

Los tres alumnos que están con ella hacen movimientos y gestos y a su vez gritan siiilennncio que la profe no va a hablar si no se callan... No dicen más, se quedan mirando a la profe.

Estudiantes no paran de hablar.

Profe: —Bueno, pues, como les gustó la actividad no la terminaremos, saquen el cuaderno, vamos a copiar el procedimiento.

Estudiantes gritando y riendo en coro nooo nooo

Niños: jummm, yo le estoy poniendo atención, profe sigaaamossss... haciendo mala cara

Vemos dificultad frente a hablar y escuchar, los niños todavía no se han apropiado de la importancia de tomar la palabra, de seguir instrucciones sencillas para poder entender. El docente debe tener claro qué quiere lograr y qué proceso seguir para llegar a la meta u objetivo planteado.

En los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998), tal como lo menciona Galeano (2010), se hace evidente que:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (p. 25).

En relación con lo anterior, el hecho de turnos de habla y escucha, hacen parte del desarrollo de capacidades y competencias que orientan al educando desde su primer ciclo a obtener la capacidad de una mejor expresión oral-comunicativa y, por ende, de mostrar mejor actitud en lo que corresponde a las interrelaciones como hechos sociales, articulados a procesos académicos y de conducta. La comunicación oral entonces es un acto social inherente a los desarrollos de habilidades cognitivas.

1.4 Pregunta de investigación

Desde las realidades mostradas en las que se evidencia dificultades pedagógicas y didácticas, surge la pregunta de investigación:

¿De qué manera el diálogo en el aula favorece el desarrollo de la oralidad en niños de segundo grado del ciclo I?

1.4.1 Subpreguntas de investigación

¿Qué incidencia a nivel oral formal y pedagógico tiene el diálogo como género discursivo en los procesos orales y sociales de los niños de segundo grado en ciclo I?

¿Qué acciones didácticas son más apropiadas para dar cuenta del proceso oral desde el diálogo como actividad discursiva en el aula de segundo grado en ciclo I?

¿Cómo fortalecen y potencian las interacciones en los estudiantes de segundo grado en ciclo I los proyectos de aula?

1.5 Justificación del problema

La presente investigación busca fortalecer el proceso de la oralidad desde el diálogo a partir del empleo de estrategias socioconstructivistas, ya que el constructivismo nos convida a ser constructores de nuestros conocimientos, a partir de un trabajo en equipo. Este enfoque aporta a la disminución de las dificultades que

presentan algunos estudiantes para verbalizar sus ideas con sus pares y con el docente en las situaciones de trabajo académico, pues su expresión oral está limitada a la repetición, la memorización o el monólogo. De otro lado, en la mayoría de los casos, los niños tienen una escucha periférica que es normal en el ser humano, su atención está limitada a lo que le gusta o llama la atención, por ello la propuesta tiene incidencia estricta en estos procesos académicos fortaleciendo la oralidad formal a partir estos procesos de hablar y escuchar de forma sistémica.

Al implementar la actividad discursiva de la oralidad desde el género del diálogo al inicio de la escolaridad, se logra mejorar el proceso comunicativo oral de los estudiantes, dándole poder a la palabra y a la vez dando inicio a la enseñanza del proceso de la escucha advirtiendo su importancia en los procesos de comunicación oral.

El diálogo es una actividad discursiva que fortalece las expresiones verbales de los niños para transmitir y entender ideas, conocimientos, sentimientos, emociones, etc., y a la vez, con el tiempo, se afecta positivamente el desempeño de estos estudiantes en los grados posteriores.

De igual forma, esta investigación desde el uso del diálogo oral se justifica porque tiene relevancia en la formación integral del individuo para desenvolverse de una mejor manera política, académica y socioculturalmente.

La propuesta mejora el proceso de hablar y escuchar a través del ejercicio del diálogo, donde los niños controlaron sus intervenciones y las realizaron coherentemente, en sus diálogos hubo progresión temática en cada intervención, lo que permitió un impacto positivo en los estudiantes, ya que los niños, en los días que la docente está a cargo de la disciplina fueron colaboradores encargados de la disciplina en el espacio de juegos; los niños demostraron más confianza al momento de expresarse frente a sus compañeros, verbalizando sus ideas, por otro lado, los compañeros docentes mostraron interés frente al trabajo realizado en el aula, en cuanto al desarrollo del diálogo como actividad discursiva que empoderó a los niños en relación a la palabra hablada, ya que reconocieron que hubo un fuerte impacto en el proceso discursivo oral y en los procesos de aprendizaje de la oralidad tanto en el aula como fuera de ella con este grupo de estudiantes.

Finalmente, la investigación logra en los estudiantes que expresen sus ideas y opiniones en el desarrollo de trabajos sobre un tema, que organicen sistemáticamente el trabajo que realizan en equipo, hablan y escuchan, fortaleciendo la oralidad formal, inician el empoderamiento de la palabra, ya que como nos dicen Calsamiglia & Tusón (2002), *“El habla es en sí misma acción”* (p.42), pues en la cotidianidad de nuestras vidas está presente la palabra para todas y cada una de nuestras actividades, ya sean simples o complejas.

1.6 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Fortalecer la enseñanza de la oralidad, a través del uso del diálogo como género discursivo para empoderar la palabra oral a los estudiantes del grado segundo.

Objetivos Específicos

Determinar la incidencia pedagógica del diálogo como actividad discursiva, en los procesos de oralidad formal y desarrollo de las competencias comunicativas orales de los niños de ciclo I.

Diseñar e implementar proyectos de aula que favorezcan el desarrollo socio-discursivo mediado por el diálogo como género discursivo, en los niños de ciclo I.

Favorecer, a través del diálogo, el mejoramiento de las interacciones para reconocer cómo se mejoran las interacciones en aula de ciclo I.

2. Referentes Teóricos

El desarrollo de este capítulo da cuenta de los conceptos teóricos que fundamentan esta investigación, permitiendo abordar la problemática presentada en el anterior capítulo. Los temas que aborda el capítulo son oralidad, escucha, diálogo y pedagogía por proyectos desde sus conceptos más relevantes.

2.1 Oralidad

“La palabra humana es más que simple vocabulario... Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad. En las culturas del silencio, las masas mudas”

Paulo Freire

La oralidad es entendida como comunicación verbal a partir sonidos emitidos y escuchados. Podemos decir que la oralidad es la ejecución del lenguaje humano que implica los procesos de habla y escucha. La comunicación oral es uno de los primeros ejercicios que realiza el niño en cuanto al lenguaje, este se presenta desde el momento mismo de su nacimiento y está presente en todas las actividades que realiza en su medio de desenvolvimiento. Para Ong, (1987), *“La palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une a los seres humanos entre sí en la sociedad”* (p.172). En la vida del ser humano la oralidad es esa práctica social que le permite comunicar sus sentimientos, sus ideas y pensamientos al otro.

La oralidad involucra ejercicio del pensamiento y formas íntimas de concepción de la realidad, pero, igualmente, está atada a la influencia afectiva de la acción humana. Desde el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares de lengua Castellana (1998), se destacan al respecto elementos de la oralidad referidos como *“dirigida a expresar conocimiento e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos sobre la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos”*

(p. 20). Se menciona una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua materna, fundamentada desde la oralidad como elemento que permite la búsqueda de posibilidades expresivas y el progreso en el dominio de nuevas estrategias discursivas por parte del niño.

La primera relación comunicacional del niño se lleva a cabo en la intimidad del ambiente familiar primario; como consecuencia de ello, la experiencia comunicacional de un niño pequeño es altamente restringida, ya que en los primeros 3 años de vida (si no concurre a la escuela) no dispondrá de una gran variedad de interlocutores que contribuyan a enriquecer su vocabulario ni a fortalecer sus competencias comunicativas.

El ambiente familiar es cerrado, allí se genera la jerga o lenguaje familiar; esta se caracteriza por tener un conjunto de expresiones verbales, con acentos y construcciones gramaticales consideradas propias. Esta es utilizada en circunstancias propias, es decir en momentos específicos, lo cual permite al niño ver el mundo de la manera que su familia se lo presenta, tiene una noción de realidad creada por su círculo cercano.

Los primeros aprendizajes que el niño presenta, están influenciados por sus cuidadores, las personas que están a su cuidado desde el primer día de vida; muchos adultos, mientras hacen esta tarea, involucran al niño en ella, a la vez que le hablan y conversan entre ellos. Al respecto, Casamiglia & Tusón (1999) refieren:

Se —aprende— a hablar como parte del proceso de socialización, las personas, desde la infancia están expuestas a situaciones de comunicación diferentes, participan de forma más o menos activa en diferentes eventos y van recibiendo —normas— explícitas por parte de los adultos que los rodean (p. 42).

Se puede decir que la oralidad es más que hablar, pues además consiste en escuchar para recrear la palabra en busca de construir discurso. La comunicación oral conlleva toda una comunicación paralingüística, a la cual se une lo gestual, lo proxémico, reforzando la palabra hablada dentro de la interacción comunicante.

La oralidad, según María Helena Rodríguez (1995), cuenta con unas características propias, como son:

Tabla No 2. Característica lengua oral.

El uso de la oralidad es universal y su aprendizaje espontáneo.

Está constituida por sonidos (nivel fónico) y tienen carácter temporal.

En el acto de habla los interlocutores comparten el mismo entorno (salvo las comunicaciones a distancia por medios tecnológicos: teléfono, grabadora, radio, etc.). La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, bucear en la memoria para precisar contenidos, mantener la meta de la comunicación y para otros aspectos que inciden en la eficacia de la emisión.

La situación comunicativa, al ser compartida por hablantes y oyentes permite “desambiguar” distintos componentes del mensaje y darles significado. Los deícticos pronombres de 1a y 2a persona –yo, vos, tu– demostrativos de lugar –aquí- y de tiempo –ahora– y otras construcciones lingüísticas de similar significación –en este momento– aparecen con frecuencia en el lenguaje oral porque se cargan inmediatamente de significado gracias al contexto. Una emisión del tipo “yo sostengo que aquí y ahora todo anda mal”, es entendida perfectamente por los interlocutores, en el momento mismo de su enunciación.

Los elementos lingüísticos suprasegmentales (entonación, pausas, ritmos, intensidad, duración) y los gestuales y corporales son pertinentes para construir el significado del mensaje oral.

Las reiteraciones, las repeticiones, las interjecciones, las exclamaciones, los vocativos, las onomatopeyas, las acotaciones personales (“yo creo que...”, “siento que...”, “me imagino que...”, “supongo...”), las expresiones de control (“¿me entendés?”, “¿comprendés lo que quiero decir?”), aseguran la eficacia comunicativa de los textos orales.

Se rompe la sintaxis, se usan con libertad diferentes registros y se recurre con más frecuencia a los sobreentendidos y a las implicaturas pragmáticas (conocimientos del mundo compartidos por los interlocutores).

Los textos orales, al carecer de un tiempo de reelaboración, suelen resultar menos precisos y rigurosos lingüísticamente.

Fuente: María Helena Rodríguez (1995, p. 5)

En la oralidad, la lengua varía dependiendo del origen y del lugar, se pueden observar diversas maneras de entonación, de sintaxis y el vocabulario no se presenta de igual forma en todas las regiones, ya que todo depende de las diferencias que tengan sus hablantes, es decir, ciudad de origen, sexo, edad, nivel de educación, etc. Lo que nos deja ver que el lenguaje oral es más inflexible que el escrito.

De manera que, si la pretensión es fomentar en los individuos ser competentes en el buen uso de la lengua oral, la reflexión debe ser sobre la importancia de la competencia comunicativa verbal. Como nos dice Cots, (1995):

Un modelo de competencia comunicativa realista y pedagógicamente útil debe ser capaz de incorporar tanto los aspectos puramente formales del sistema de lengua como aquellos otros cuya presencia está sujeta a variación dependiendo del contexto

discursivo, espacio-temporal, psicológico y sociocultural en que surge la necesidad de comunicarse con los demás (pp.138-139).

Lo anterior permite comprender cómo la adquisición de las diferentes competencias orales incide en los aspectos formales e informales del lenguaje que desarrolla un ser dentro de cada uno de los subsistemas de los que hace parte.

Ong (1987) divide la oralidad en dos momentos bien definidos: oralidad primaria y oralidad secundaria.

2.1.1 Oralidad primaria

La oralidad primaria (Ong, 1987) hace referencia a sociedades que no tienen un sistema de escritura, por lo que han desarrollado sistemas de información sonante, el cual hace que se dé incluso la creación de una conciencia histórica.

Desde las investigaciones se observa que las culturas que no poseen escritura, los acontecimientos importantes de la vida social en la comunidad se expresan mediante ritos en los que prima la actividad oral (Ong, 1987). La memoria, entonces, juega un papel de gran importancia, puesto que, tanto la herencia cultural como el saber de la comunidad se recrean, se distribuyen y se mantienen a través de interacciones orales.

En esta división que hace Ong, la oralidad primaria está marcada por la no existencia de la escritura, motivo por el cual desde el mismo momento en que esta hace aparición, la oralidad queda supeditada o ligada a la escritura, dando paso a la oralidad secundaria. Como se observa en el punto 2.1.2.

2.1.2 Oralidad secundaria

Por oralidad secundaria explicitada por Ong (1987) se entiende como ligada al texto escrito y las tecnologías del momento. Como ejemplo de esto, nos habla de la lectura vocalizada de los poemas homéricos, al igual que los ritos hasta la grafía.

Para Ong (1987) estas oralidades tienen algunas características que las diferencian de otras modalidades comunicadoras como:

Acumulativas antes que subordinadas. El discurso oral acude más a la pragmática que a la sintaxis y presenta mayores conectores de tipo acumulativo (p. 44).

Acumulativas antes que analíticas. El discurso oral opta por el uso de un bagaje formulario: términos, locuciones, epítetos. Estas expresiones formularias de las culturas orales se mantienen intactas y no se cuestionan ni analizan (p. 45).

Redundante o copiosa. A diferencia de la escritura, el discurso oral utiliza la redundancia y la repetición para captar la atención del oyente (pp. 46-47)

Conservadora y tradicionalista. El discurso oral reprime la experimentación intelectual porque sus usuarios dedican gran energía a repetir una y otra vez lo que se ha aprendido arduamente a través de los siglos (p. 47).

En la escuela tiene importancia en los trabajos de lengua oral tomar en cuenta los conocimientos previos, como dice Rodríguez (1995), en su artículo “hablar” en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo? *“no para poner acento en las carencias..., sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales”* (p. 4). Esto como forma de promover en los niños reflexión en cuanto a que el lenguaje tiene una actuación social donde vemos lo que es adecuado y lo que no lo es. Como dice Tough, (1987), citado por Reyzábal, (1993):

El lenguaje provee el medio a través del cual el pensamiento puede ser expresado y el propio uso del lenguaje y la continua experiencia de estar entre usuarios del mismo influye no solo en la forma en que el niño utilizará el lenguaje sino, lo que es más importante, en la forma en que pensará y el tipo de interpretación que hará de su experiencia (p. 18).

Calsamiglia y Tusón, (2002), refieren que la escuela se había quedado rezagada frente al desarrollo de la oralidad, pues hasta hace poco se le está dando real importancia, su complejidad no había permitido su estudio de manera sistemática. Recientemente, los avances tecnológicos han permitido capturar la palabra y convertirla en un objeto que se puede manipular, describir y analizar.

Teniendo en cuenta que la oralidad ahora es una práctica a la que se pretende dar mayor uso y con las tecnologías adecuadas del momento en la recolección de datos (grabadora, videograbadoras, etc.), las escuelas ya no tienen que ver la oralidad como algo habitual y espontáneo, sino como un requerimiento de incluirse en toda práctica social de acuerdo con las diferentes actuaciones que enfrenta el niño en los ámbitos en que se desenvuelve: académico, cultural, profesional; por ello, se tiene que promover un discurso oral formal desde que se da el inicio de la vida escolar. Por ejemplo, propone Vilà (2005) cuando afirma las siguientes acciones:

- Producción de discursos más elaborados y especializados, a partir de un control sobre el qué y el cómo se dice dentro del contexto comunicativo, con la planificación progresiva del discurso y las estrategias para captar la atención de los oyentes.
- Asumir las características propias de un proceso dialógico, es decir, una construcción con procesos de cooperación y negociación permanente que permita la elaboración conjunta, en tiempo real, de un contenido, una situación y una relación en interacción con el otro.

- Desarrollo de la escucha, habilidad que permite brindar un espacio al otro, seguir un proceso de inferencia, selección e interpretación, dando indicios de su atención e interés.
- Finalmente, la apropiación de géneros discursivos (p. 96).

La comunicación oral es un proceso que permite transmitir sonidos que a la vez llevan a la formación de sonidos que contienen una información lingüística y paralingüística, necesaria para la comunicación, ya que no solo se llega a comunicar información comentada, también comunicación que conlleva emociones, a la vez que puede llegar a ser social. Es así que hablar bien requiere tener la capacidad de modular la voz, imprimir ritmo, distribuir bien las pausas y tener un volumen adecuado, que haga parte del discurso.

Los elementos prosódicos y no verbales de la comunicación oral, son en ocasiones los que más comunican, más que el propio discurso, es decir, que le da mayor credibilidad, a través de estos elementos de la oralidad es posible llegar a comunicar diversas actitudes y emociones de los participantes del habla.

2.2 Elementos de la oralidad

Para Calsamiglia & Tusón (2002) la oralidad está impregnada de elementos que hacen parte del discurso y a los cuales hay que darles la importancia que tienen en el proceso comunicativo oral.

2.2.1 Elementos no verbales de la oralidad

Nos señalan Calsamiglia & Tusón (2002) cómo el estudio de las lenguas había dejado de lado elementos importantes a los cuales hay que prestar atención cuando hablamos de la actividad verbal oral, que comprende, además, el gesto, la postura, las distancias de los participantes en un momento comunicativo, etc. Elementos que hacen parte de un acto comunicativo. Hoy día son tenidos en cuenta y se han iniciado procesos investigativos, como nos dice al respecto Goffman, (1964, [1991]) citado por Calsamiglia & Tusón (2002):

Hoy se examinan cada vez más los aspectos difusos del discurso. La lengua que se agita en la boca resulta no ser más que (en ciertos planes de análisis) una parte de un acto complejo, cuyo sentido debe investigarse igualmente en el movimiento de las cejas y de las manos (p. 130).

Estos elementos no verbales cumplen un papel importante en la comunicación oral y es necesario entenderlos para darle mayor claridad y entendimiento al discurso oral del otro. Calsamiglia & Tusón (2002) nos dicen, retomando a Poyatos “*si lo*

pretendemos entender el discurso en toda su complejidad hemos de ser capaces de dar cuenta de “lo que decimos, como lo decimos y como lo movemos” (p. 44). En el aula es importante observar estos elementos, ya hacen parte de la oralidad y que gracias a ellos se puede comprender lo que quieren comunicar y expresar los niños, en sus discursos.

Elementos proxémicos

Estos elementos se refieren básicamente a como se conciben los espacios sociales e individuales. Para Calsamiglia & Tusón (2002) estos elementos son *“cómo los participantes se apropian del lugar en el que se desarrolla un intercambio comunicativo y a cómo se los distribuyen”* (p. 49). Por otro lado, para Knapp (1980) tomado por Calsamiglia & Tusón (2002) *“señala cuatro posibles categorías en que puede entenderse el espacio informal: íntimo, casual-personal, social-consultivo y público”* (p. 51). Categorías que varían según el grupo cultural; por ejemplo, en el aula son flexibles la distribución y uso de los espacios y las distancias de acuerdo con las decisiones que se tomen según la actividad; allí se observa que los movimientos del cuerpo al estar hablando, y la forma como los niños manejan el espacio en el aula, muchas veces alejados unos de otros y otras veces con mucha proximidad, son elementos que priman al lenguaje oral, ya que es la forma que ellos tienen de hacerse entender.

Ver que a pesar de ser un espacio compartido con familiaridad y con frecuencia, se vio en estudiantes que establecían distancia con su actitud y manejo corporal, haciendo saber al otro que no había ningún tipo de intimidad, ni interés en su palabra u opinión. Es un elemento que se vio con frecuencia en el aula, especialmente en aquellos niños que tienen dificultad para relacionarse con el otro, dificultad de expresar sus ideas y de comunicar y entender el mundo. Pues esta conducta prosémica distancia las interacciones, de acuerdo a la confianza que se establezca puede ser íntima, personal, social o pública.

Elementos cinésicos

La cinésica tiene todo que ver con los movimientos corporales que son significativos en la comunicación. Knapp (1980) organiza una clasificación cinésica sencilla de cinco tipos (emblemas, reguladores, ilustradores, expresivos-afectivos y

adaptadores). Mientras que Poyatos (1994) propone 17 tipos cinésicos. La cinésica definida desde Poyatos (1994) como:

Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente) que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no (p.186).

Es así que desde la cinésica los gestos pueden sustituir, contradecir o reafirmar la palabra. Los gestos, las maneras y las posturas varían de acuerdo con el evento, el grupo social y mayormente de una cultura a otra. Nos dice Calsamiglia & Tusón (2002): *“Algo muy interesante es observar los efectos de gestos y posturas en la expresión de actitudes ante la realidad comunicativa (ante el contenido informativo y ante los demás)”* (p. 48). Elementos que debemos tener en cuenta, pero en los que no nos vamos a detener, ya que trabajaremos directamente en el uso y la importancia del hablar, escuchar y dialogar.

2.2.2 Elementos paraverbales de la oralidad

En ese límite entre el gesto y la palabra se dan unos elementos vocales, no lingüísticos, pero que sí se producen con el aparato fonador (variables fonéticas). Elementos que, aunque no son integrantes de la lengua, sí forman parte de la calidad de la voz y las vocalizaciones. Elementos paraverbales o variaciones fonéticas que vendrían a hacer parte de lo prosódico.

La voz

La calidad de la voz, o sea intensidad y timbre, nos permite ver que no hay dos voces iguales. A través de la calidad de la voz podemos identificar sexo, estado anímico, edad, etc. La voz la podemos modular y así lograr determinados efectos o intenciones, así que en la comunicación verbal el mensaje puede ser irónico, susurrado, en broma, gritado, etc.

En cuanto a los matices de la calidad de la voz, Calsamiglia & Tusón (2002) nos presentan un cuadro con *“las características de las experiencias vocales contenidas en el test de sensibilidad emocional”* (p.49), el cual aclara esos efectos que se quieren conseguir o esas intenciones determinadas que deseamos manifestar y que están presentes en la producción de un discurso.

Vocalizaciones

Entendiendo estas vocalizaciones como los sonidos que producimos o salen de nuestra boca, pero que no son palabras. Sin embargo, sí desempeñan funciones comunicativas que sirven para comunicar desacuerdo, impaciencia, acuerdo, etc. Calsamiglia (2002) nos da a entender que las vocalizaciones que para Kerbrat-Orecchioni nombro “*grondisèmes*” y Nussbaum tradujo como “*gruñemas*”, y Lomas propuso también hablar de “*gocemas*”, los cuales tienen valor comunicacional en el discurso oral, vocalizaciones a las que debemos darles la interpretación correcta para evitar malentendidos e incomprensiones.

Vocalizaciones como las que nos muestran Calsamiglia & Tusón, y que son muy usadas en el aula de clase por los niños, en especial en ciclo I, y los cuales varían de grupo a grupo, o de situación a situación.

Tabla No 3. Vocalizaciones.

Inhalaciones
exhalaciones (suspiros, bufidos)
carraspeos
silbidos
chasquidos
tos
eructos
alargamientos
ruidos de relleno (e:::, a:::...)
risas (burla, alegría)
llantos (pena, llamada)
onomatopeyas (paf, bum, aj, buf, aug,

Fuente: Calsamiglia y Tusón (2002, p. 56)

2.3 Características lingüísticas textuales del discurso oral

2.3.1 Nivel fónico

Aspecto por tener en cuenta en el discurso oral. La variedad en la pronunciación es la más importante prioridad. Calsamiglia & Tusón (2002) hablan básicamente de cuatro tipos de variedades: “*dialectal. Geográfica o diatópica (dialectos geográficos), social o diastrática (dialectos sociales o sociolectos), situacional, funcional o diafásica (registros) e individual o estilo (idiolecto)*” (p. 52).

La prosodia se refiere a la entonación, intensidad y ritmo de las diferentes oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas. Es así que, como nos dicen

Calsamiglia & Tusón (2002), *“utilizamos la entonación para organizar la información, tanto por su función sintáctica para señalar la modalidad oracional (enunciativa, interrogativa, exclamativa) como por su función enfática y moralizadora...”* (p. 54). Usamos la prosodia para marcar el énfasis en una frase, distinguir los ritmos y grupos tonales, así como el manejo de los ritmos respiratorios.

De este modo, prosódicamente una misma expresión verbal puede manifestar simultáneamente dos mensajes diferentes o construir sentidos distintos desde la emisión misma de un texto. En los seres humanos, bebés lingüísticamente, la reacción a una señal se da no a la señal verbal, pero sí a la señal prosódica.

2.3.2 Nivel morfosintáctico

En la actividad discursiva oral, dependiendo del nivel del evento que se trate, podremos ver mayor o menor complejidad. Pues, como nos dicen Calsamiglia & Tusón (2002), refiere que no hay igualdad entre la oratoria y la conversación espontánea.

En el discurso oral se presenta un grado de imprevisibilidad y de improvisación. Es común que quien habla modalice a menudo, ya sea para dejar ver duda o seguridad, o también para señalar su reacción a lo comprendido de las palabras recibidas.

En cuanto a los elementos deícticos (personales, espaciales, temporales y sociales) su uso es debido a la co-presencia de los interlocutores y al hecho de compartir un mismo espacio y tiempo. Para Calsamiglia y Tusón (2002) *“la deixis personal, espacial, temporal y social permiten referirse a esos parámetros contextuales e ir construyendo cooperativamente el marco en que se desarrolla en evento”* (p. 59).

2.3.3 Nivel léxico

Tiene que ver con el plano lingüístico y su relación con los factores culturales. La variación léxica sirve para marcar el registro, el tono de la interacción, lo que se pretende conseguir; pero, además, el léxico puede ser indicador de características socioculturales de los participantes o al grupo al que pertenezca. Como nos dicen Calsamiglia & Tusón (2002) *“... se puede estudiar el léxico característico de diferentes grupos dentro de una misma sociedad... hombre/mujer, medio rural/medio urbano...”* (p. 61).

En este plano también tiene que ver el grado de densidad léxica y de redundancias de cada hablante. Se presentan repeticiones, paráfrasis, se usan palabras comodín, deícticos y proforma léxica. El hecho de hablar cara a cara permite pedir o dar aclaraciones, incurrir en redundancias y hacer reiteraciones. Esto como consecuencia de que se está compartiendo el contexto y de que los participantes construyen colectivamente el sentido de la interacción.

2.3.4 Nivel pragmático

Tiene que ver con los diversos factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje de manera oral. Son factores que aporta el contexto, lo cual extiende las posibilidades del significado al horizonte múltiple de la interpretación por el sentido que cada hablante le confiere al acto perlocutivo.

En el pragmático el interés girará en observar cómo los hablantes producen o interpretan un enunciado dentro de un contexto específico, sin dejar de lado el uso de los factores extralingüísticos, los cuales determinan el uso del lenguaje oral.

Los actos de habla nos dejan ver cómo cada vez que decimos algo transmitimos un mensaje que puede ser de lo que pensamos o sentimos, produciendo efecto en quien escucha, y generando, a su vez, cambio en la realidad y con la consecuente reacción en la mencionada persona que escucha. Es decir, hacer un uso interactivo del lenguaje, comunicarse en la vida real; aprender a utilizar el lenguaje de forma adecuada para conversar con el resto del mundo. Gracias a la pragmática, se aprende a negar, afirmar, dar órdenes, suplicar, expresar emociones en el proceso del discurso.

2.4 El diálogo

“La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulado al saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo”

Paulo Freire

La transmisión de la lengua se realiza a través de enunciados, que por sí solos no tendrían sentido; sin embargo, se convierten en factores discursivos siempre que sean estables, guarden semejanzas de orden temático, estructura, estilo, función, etc.

Según Bajtin (1998) hay gran diversidad de géneros, y hace una diferenciación entre dos grupos de géneros discursivos primarios (catalogados como simples) y secundarios (complejos). Siendo el diálogo catalogado dentro de los géneros discursivos primarios., ya que estos se presentan en la vida cotidiana y de forma oral, se da una comunicación de intercambio espontáneo, y la mayoría de las veces en forma de charla, y siempre tiene un emisor y un receptor.

El diálogo como la oralidad es en esencia humano, pues, como dice Panikar (1990) *“el hombre es un animal hablador”* (p.64), ya que es un ser sociable y comunicante. Esta comunicación dialógica es importante en el desarrollo de todo ser humano, pues comunica no solo en respuesta a lo escuchado como un intercambio con el otro, sino que también comunica sobre su yo, su ser interior. Constituyéndose el diálogo en una necesidad humana.

En los humanos el diálogo es una vía de entendimiento, de ayuda, de cooperación, de comprensión del otro. El diálogo permite al hombre entender los imaginarios de su par y crear mundos posibles en sus imaginarios. También el diálogo exige en los seres humanos compromiso, habilidad para expresar, capacidad de regular sus emociones.

A través del diálogo los niños expresan, intercambian y establecen puntos de vista sobre un mismo tema. También se puede utilizar en la construcción de acuerdos, que permiten lograr metas y deseos, el diálogo permite llegar a muchas partes, ya que por medio de él se intercambian ideas que dejan al descubierto lo que se quiere lograr

Dentro de la comunicación oral, es importante la verbalización, ya que es una forma de construir la realidad de una manera crítica en relación con otras realidades, ya que, como nos dice Puig (2004), *“el diálogo también sirve para ampliar la propia perspectiva sobre los temas que se tratan, a partir de comprender mejor a los demás”* (p. 95)

Panikkar (1990), por su parte, realiza todo un texto de fascinante interés y total pertinencia para lo que significa la construcción del diálogo, entendido comúnmente

como *“la manera de conversar en la que las personas opinan sobre cualquier asunto de manera relajada y cordial, incluso sin ánimo manifiesto de pretender convencer de nada a sus interlocutores”* (p. 98).

Esta concepción logra aclarar que el diálogo es una manifestación humana que puede tener intenciones diversas, ya que si bien a veces surge para crear espacios de informalidad, también puede tenerse en cuenta en toda una creación formal y sustentada con intenciones propias del convencer, educar o presentar aprendizajes; para esto se requiere comprender que surge de la palabra, pero va acompañado de una gestualidad o corporeidad, lo que quiere decir que, para construir diálogo se necesitan comprender expresiones que acompañan al ser que lo desarrolla, por lo que el papel del educador es vital, ya que si quiere educar para el diálogo, debe, como continúa afirmando el autor en mención, educar desde ese diálogo.

La escuela debe dar los espacios para entender que el niño tiene una posición y cumple un rol, en el que debe escuchar y ser escuchado y para lograr que el niño entienda la posición del otro y la suya en contexto, para construir en comunidad criterios para la solución de problemas comunes, siendo posible dar así solución a los problemas de la comunidad educativa, se debe trabajar en la oralidad. *Puig (2008) nos dice: “La escuela debería buscar fórmulas para facilitar a los alumnos y alumnas organizarse y responsabilizarse de espacios paulatinamente más amplios de su proceso de aprendizaje”* (p. 87).

El desarrollo de la competencia oral a través del diálogo en el aula es trascendental. Este requiere de una preparación intencionada, de ejercicio constante y esfuerzo colectivo, para alcanzar procesos de pensamiento reflexivo y estructurado.

Los diálogos en la cotidianidad del aula nos dicen que *“Nadie habla por hablar”*. Como lo refiere Palou en el texto *“La lengua oral en la escuela”*, es importante tener en cuenta que en el acto de hablar se da por hecho una intención o un querer algo; existe una intención de comunicar y una interpretación de los mensajes que los sujetos emiten en el contexto de sus interacciones sociales.

Se puede trabajar desde una perspectiva de diálogo que sea la más adecuada, a partir de los siguientes conceptos:

2.4.1 Diálogo del conflicto o la diferencia

Pedagógicamente trabajar el conflicto que surge a partir de la diferencia en el dialogo, es un proceso nuevo y no fácil, más aún si como dicen Mariño & Cendales (2001) somos maestros que creemos tener el conocimiento y ser portadores del saber.

Una perspectiva que le lleve al estudiante a expresar su opinión, en busca de una solución al conflicto, sin pretender imponerse frente al otro no es fácil, para trabajar el conflicto pedagógicamente tenemos que verlo desde una perspectiva diferente. Mariño & Cendales (2001) nos dicen:

A pesar que la pedagogía nos habla del conflicto en los procesos cognitivos, por cuanto estos llevan al alumno a reaccionar para afirmar, a rectificar lo que sabe... Trabajar el conflicto no es cuestión de buena voluntad solamente; supone, para nosotros los educadores, un replanteamiento conceptual y metodológico” (p. 60).

En lo anterior es donde el diálogo constituye su escenario discursivo para dilucidar los diferentes factores de la cooperación y el acuerdo, haciendo que los docentes se cuestionen sobre la manera de volver educativa esa situación, ya que en el dialogo aparecen diferentes opiniones y formas de ver la realidad. Allí los docentes cumplimos nuestro rol de mediadores.

2.4.2 Diálogo de la cooperación y del acuerdo

En el diálogo cooperativo no se pretende convencer al otro, sino que los interlocutores busquen, por medio del trabajo conjunto, llegar a acuerdos para alcanzar el fin propuesto. El aprendizaje colaborativo incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, aumenta la seguridad en sí mismo, el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, ya que el sujeto hace un contraste o tiene la posibilidad de comparar, contrastar su punto de vista con el otro para lograr un acuerdo. Según Roetti (2011) para que haya diálogo cooperativo es necesario que se constituya por una incertidumbre compartida y un fin común en la búsqueda del objetivo o meta.

En mi corta experiencia en los procesos de enseñanza aprendizaje, se percibe que el emprender un aprendizaje cooperativo prepara mejor al niño para afrontar la adquisición de cualquier tipo de conocimiento; además, lo ayuda a desempeñarse

socialmente en condiciones óptimas. Ya que el diálogo cooperativo busca resolver en conjunto la forma de lograr la meta o fin propuesto.

De otro lado, es importante partir de la premisa de que el diálogo cooperativo cumple un papel esencial en el desarrollo de la comunicación, pues el diálogo, dentro del proceso un trabajo cooperativo, permite la participación y reflexión de los actuantes, de los interlocutores. Desde un diálogo cooperativo y del acuerdo los estudiantes buscarán y darán ayuda a su par, en la consecución de una meta u objetivo, logrando establecer relaciones auténticas consigo mismo y con los otros.

2.4.3 Diálogo creativo

El diálogo se hace creativo cuando se dan ciertas características. Como lo dice Fisher (2013) *“Muchas voces, diferentes puntos de vista, especulación abierta, entendimiento compartido (aunque lo que se acuerde sea la diferencia de opiniones).”* (p. 16). Sin embargo, el diálogo no puede quedarse únicamente en hablar y escuchar; por ello, es importante que en las intervenciones haya preguntas que le hagan avanzar en busca de un conocimiento más amplio sobre un tema.

Para Fisher, el diálogo creativo (2013) debe extender, cuestionar y sorprender los niveles de pensamiento de los niños. De igual manera, debemos, desde el diálogo, como tarea nuestra, ayudarles a desarrollar su creatividad, su autonomía, su expresión verbal, a utilizar el diálogo para aprender.

Concluyendo debemos decir que, en el desarrollo de cualquiera de estos tipos de diálogos, y en especial si hablamos de oralidad, debemos tener claro que la competencia de la escucha no se puede dejar de lado, proceso de enseñanza y aprendizaje, no poco fácil. Una vez en el aula, lo anterior se puede evidenciar, sobre todo el proceso de hablar y escuchar, ya que al empezar el trabajo con los niños se hizo patente al inicio que difícil fue hacer que se expresaran y a la vez escucharan a sus compañeros. Pero con el trabajo diario y cooperativo se logró llegar a mejorar varios aspectos del proceso oral, muchos de los niños fueron capaces de mejorar en el habla frente a sus compañeros a la vez que mejoraron en cuanto a la actitud de escucha, presentándose menos repeticiones de lo ya expresado.

La investigación tiene como fin último situar al diálogo de la cooperación y el acuerdo, como ese mecanismo de lograr el desarrollo de trabajo en equipo, donde cada

estudiante tuvo sus responsabilidades y tiene que estar dispuesto a participar y aportar para lograr las metas proyectadas. Como nos dice Burbules (1999) el diálogo nos permite resolver problemas, pensar en vista de una conclusión. El diálogo no necesariamente lleva a la solución o al acuerdo, puede quedar en el desacuerdo, pero si es claro que el diálogo permite autoevaluar llevándonos a producir internamente conflicto frente a mis opiniones relacionadas con el bien grupal.

2.4.4 Coherencia y cohesión en el diálogo

Por un lado, la coherencia es la que fundamenta y da sentido, es decir que el diálogo debe estar organizado de forma lógica para que pueda ser interpretado; aunque este elemento es puntualizado para el texto escrito, puede ser interpretado para el oral, porque para que exista un diálogo y un discurso es necesario que lo que se dice tenga sentido y pueda ser interpretado, de manera que debe estar organizado de forma que los participantes del diálogo puedan entender claramente y no haya lugar a confusiones o malentendidos.

Ahora, la cohesión habla de las relaciones que deben existir entre las palabras, las frases y las oraciones, es necesario que estén conectadas de manera gramatical; como los afirman Beaugrande & Dressler (1981), citado por (Calsamiglia & Tusón (2002) estos dos clásicos fenómenos asociados a la construcción textual muchas veces se usan como sinónimos, indicando la red de relaciones semántico pragmáticas de un texto. Los dos elementos representan importancia para el lenguaje oral, ya que sirven como enlaces en las relaciones de los elementos del habla.

2.5 Escucha

*«Hablar es una necesidad, escuchar es un arte»
Goethe*

Es claro que en la comunicación tenemos dos tipos de actores: quien habla y quien escucha, procesos que comparten simétricamente su importancia en el desarrollo del diálogo, construyendo nuevos conocimientos en este proceso comunicativo. Escuchar, proceso considerado como natural en las capacidades de los hablantes.

La escucha es importante, y no es un proceso sencillo, porque, como dice Cassany (1997), *“escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un*

discurso pronunciado oralmente” (p.101). Escuchar exige de una serie de estrategias, que se actualizan de acuerdo con el acto comunicativo y es indispensable atenderse de manera didáctica, si se quiere ampliar su capacidad de entender, pues, como dice Beuchat (1989), los alumnos en la escuela pasan la mayor parte del tiempo escuchando.

2.5.1 Niveles de escucha

Es importante hacer claridad en relación con los niveles de escucha, pues, cada ser humano tiene un nivel de escucha, que como nos dice Palou (2001) depende de algunas variantes, como la comodidad, los ruidos, conocimientos previos, etc.

Es así que autores como Beuchat (1989), Bickel (1982), citado por Lomas (1999) y Lugarini (1996) especifican varios niveles de escucha, aclarando la importancia de enseñar a escuchar para superar cada uno de estos niveles. A continuación vemos un cuadro comparativo al respecto:

Tabla No 4. Cuadro comparativo de tipos de escucha.

Beuchat (1989)	Bickel (1982), citado por Lomas (1999) y Lugarini (1996)
Escuchar atencional: el auditor focaliza su atención en un estímulo para obtener información y participar activamente. Por ejemplo, seguir órdenes simples.	Escucha distraída: es superficial y su mensaje puede recibirse distorsionado debido a causas físicas, psicológicas, pedagógicas o sociales.
Escuchar analítico: cuando se debe analizar lo escuchado para resolver algo.	Escucha atenta: está suscitada por la motivación del mensaje
Escuchar crítico: cuando el oyente enjuicia también el mensaje.	Escucha dirigida: presupone el conocimiento de la finalidad por la cual es necesario prestar atención.
Escuchar apreciativo: se escucha por goce.	Escucha creativa: prevé una participación mental activa con la evocación rápida de los datos pertinentes.
Escuchar marginal: permite captar otros estímulos auditivos cuando el foco de atención está centrado en un elemento específico.	Escucha crítica: se emplea solo cuando se tiene conocimiento del tema.

Fuente: Marielos Murillo Rojas, (2009, p. 106)

Podemos decir, de acuerdo con el cuadro, que una buena competencia de la escucha se da según el tipo de intervención o discurso que se va a escuchar y que dependiendo del discurso hay que activar un nivel de escucha, ya que esta requiere de diferentes y diversas competencias que permitan, al que está escuchando, comprender. Para Lugarini (1995) la escucha es *“la capacidad de poner en relación elementos*

verbales con elementos no verbales (gestos, expresión del rostro del hablante)” (p. 38).

Estas competencias se dividen en:

- Competencia técnica. Se refiere a la capacidad que tiene el que escucha de identificar y reconocer sonidos (fonemas y contrastes de fonemas), sonidos al interior de una frase y los esquemas de entonación.
- Competencia semántica. Reconoce la diferencia entre los grupos de sonidos, capta la relación entre las frases simples y las frases completas.
- Competencia sintáctica y textual. Utiliza en orden las palabras con concordancia para formar una frase, identificación de pronombres, adjetivos posesivos, predicados; se adquiere la capacidad de reconstruir la sintaxis de una conversación (de forma lineal).
- Competencia pragmática. Reconocimiento de la intención del mensaje que se recibe al escuchar una conversación, entonación, acentuación, repetición, ritmo y orden de las palabras.
- Competencia selectiva. Se encarga de orientar el discurso por medio de gestos, expresiones, exclamaciones, preguntas breves, es decir, es la que permite que haya interacción en una comunicación (p. 38).

Educar en la escuela para saber escuchar es bastante complejo, ya que los espacios para que eso suceda son muy pocos, pues los tiempos y actividades que se dedican a ello son nulos o bastante escasos, y los docentes no tienen las suficientes herramientas para que algo semejante se ponga en práctica.

Pavoni (1952) citado por Lugarini (1995), dice que el proceso didáctico de la educación se debería desarrollar siguiendo tres frases complementarias: a) fase de pre-escucha, en donde se establece por qué se escucha y se crean expectativas de la misma; b) fase de escucha: se mantiene el proceso de atención de la escucha por medio de ejercicios y materiales de apoyo que ayuden y estimulen la participación y relación de los que se escucha; c) fase posterior a la escucha: en la que integra el proceso con otras actividades del lenguaje como el escribir, leer, hablar, actuar.

En palabras de Lugarini (1995), la escuela tiene como misión ampliar y fortalecer la escucha y el habla en la cotidianidad llevándolo a la formalidad. Retomando a Bickel (1982), citado por Lugarini (1995), se pueden identificar diversos modos de escucha, los cuales permiten a los profesores orientar la verbalización del habla cuando exista un poco o deficiente comprensión de lo que lo alumnos están escuchando, ya sea por carencias del lenguaje o de falta de experiencia, ya que se tiene el hábito de oír, pero no de escuchar.

Es importante y necesario que el profesor tenga en cuenta todos los tipos de escucha, haciendo especial énfasis en la escucha creativa, que es la que permite una

participación activa mentalmente de los actores de la comunicación. Este tipo de escucha supone actividades simultáneas del pensamiento, es decir, ser congruente (tema, apropiación, claridad, precisión) con el pensamiento divergente: imaginación, originalidad, variación, riqueza), ya que si se apoya al alumno con los distintos modos de escucha, y a la vez se observan atentamente sus procesos de escucha, con intervenciones y preguntas en el proceso de un tema, es posible orientar y desarrollar las capacidades de escucha a la vez que se puede estructurar un pensamiento lógico para el proceso oral.

Con lo que se puede afirmar que escuchar es una habilidad propia del desarrollo cognitivo y lingüístico, que favorece la potenciación de la competencia comunicativa y a su vez el proceso de aprender en el marco de los conocimientos y aprendizajes hacia la comprensión oral, la adecuada socialización y el aporte a la enseñanza. Ya que uno de los procesos que se quiere desarrollar dentro del proceso oral es la escucha, de vital importancia para el diario vivir de los niños del aula, siendo estos actores de la comunicación y al haber un receptor y un emisor, se tiene que poner especial cuidado en la escucha para que complemente con el acto de hablar y de esta manera se ayude a estructurar un pensamiento y a desarrollar una oralidad primaria.

2.6 Pedagogía de Proyectos

Hay varias razones para implementar una pedagogía por proyectos, estos ayudan a los niños a desarrollar iniciativas, responsabilidad, solidaridad y tolerancia. Con una clara interrelación entre el niño y el docente, a la vez que se da una relación entre el docente y los padres; todo esto ayuda a que los niños tengan la posibilidad de desarrollar y adquirir una personalidad que les permite plantear y resolver problemas, a la vez que se relacionan con sus compañeros. Para Jolibert (2009) *“una pedagogía de proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción del desarrollo de personalidades, los saberes y las competencias”* (p.32).

Surge como necesidad de ligar la acción de los humanos con el conocimiento; al trabajar esta pedagogía, se quiere llegar a lograr que se dé sentido a las actividades realizadas en el aula de manera cotidiana, a la vez que se le da solución a algún problema que se presente en el entorno escolar.

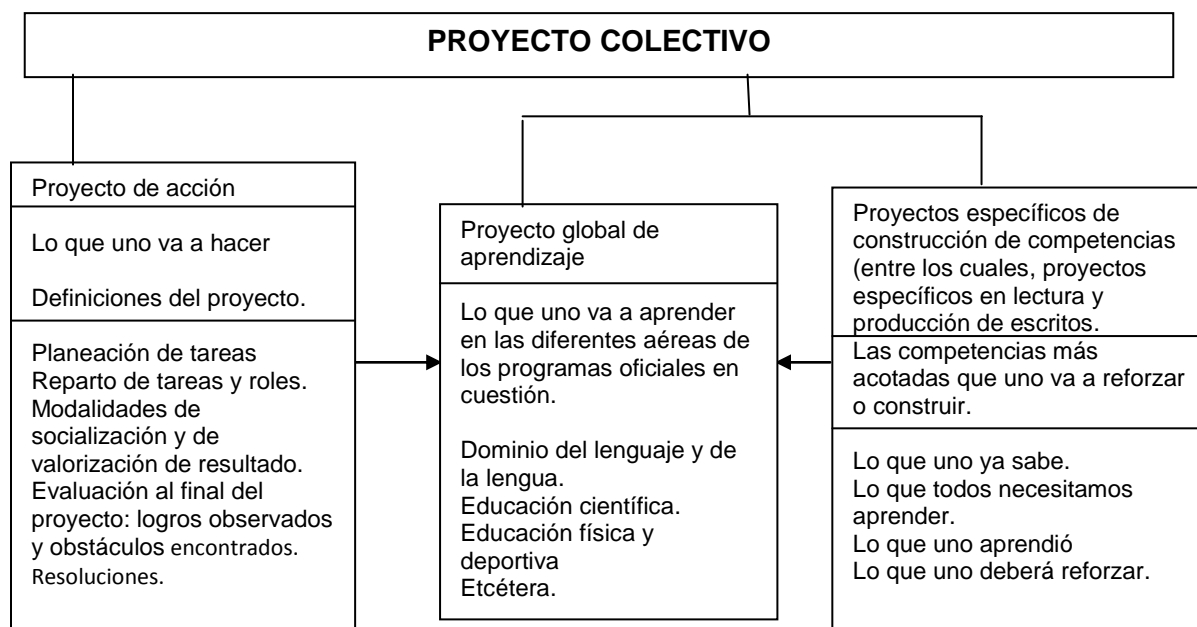
Nuevamente Jolibert (1994) define el término proyecto como:

Una de las estrategias para la formación de personas que apuntan a la eficiencia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos (p.112).

De gran importancia en el desarrollo del proyecto, ya que la intervención de todos hace que la participación sea activa y proactiva. Estrategia didáctica que facilita la reflexión de la práctica misma, asumiéndose el trabajo desde el aprendizaje contextualizado y significativo de los estudiantes con mediación pertinente del profesor.

Para apropiarse la pedagogía de esta forma es necesario que las acciones se orienten desde la planeación y ejecución de proyectos pedagógicos, construyéndose de forma colectiva, donde la negociación nos lleve a la consecución del propósito y a la construcción de nuevos saberes articulados con los contenidos y con los saberes previos, vinculando la teoría y la práctica durante todo el proceso. Porque debemos tener en cuenta los conocimientos previos de cada uno de los actores, todos deben realizar tareas e investigaciones en procura del desarrollo del producto que se desea conseguir.

Jolibert (2009), hay tres tipos de proyectos: el proyecto de acción, el proyecto global de aprendizaje y los proyectos específicos de construcción de competencias, tal como lo muestra la imagen.



Esquema No. 1. Proyecto colectivo, Jolibert (2009, p. 26)

De otro lado, además de este trabajo en equipo que sucede en la Pedagogía por Proyectos, también se da una integración curricular, pues su objeto no es acumular datos, sino, como dice Hernández (1998), se busca:

favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos en relación con; 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas e hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información precedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio (p.57).

Se advierte en estas citas que el trabajo por proyectos permite, entonces, que todos los niños y no únicamente el docente, orienten sus acciones hacia un propósito compartido. Darles marcha a proyectos de aula en el desarrollo de la investigación permite considerar la práctica en el aula donde priman los intereses de los estudiantes y del docente.

La construcción de conocimiento y los acuerdos del trabajo por realizar se organizan de manera colectiva. Estas acciones permiten la continua reflexión entre la práctica y la teoría en el desarrollo del proyecto pedagógico. Podría manifestarse que los proyectos pedagógicos inciden en la mirada de un currículo con mayor flexibilidad y se dirige a poner en marcha las acciones de oralidad desde la interacción social que se desarrolla en la escuela y fuera de ella, fortaleciendo el género del diálogo como elemento de acción.

En el desarrollo de la investigación se ahondó en la pedagogía por proyectos desde la mirada de Jolibert, quien desde su propuesta plantea romper con el modelo tradicional y los roles (docente-alumno) que utiliza la escuela, apostándole a un proceso donde la participación sea colectiva y colaborativa durante cada uno de los momentos del desarrollo del proyecto (planificación, ejecución y evaluación) y la adquisición de que los aprendizajes sean significativos. Al respecto, Jolibert (2002) nos dice:

Vivir en una escuela inserta a la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse. Esta práctica les permite: no depender solamente de las elecciones del adulto; decidir y comprometerse en aquello se ha escogido, proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes, asumir responsabilidades; ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad (p.49).

Desde la perspectiva de Jolibert (1996), se marca esta concepción de proyecto como pedagogía, la cual se entiende como una estrategia formativa en la consecución

de propósitos desde la didáctica de una disciplina académica integrada con referentes teóricos, apropiándose el docente de la disciplina que enseña, en lo que nos atañe, la lengua materna, específicamente la competencia de hablar y escuchar propias del desarrollo de la oralidad.

Al trabajar desde la perspectiva de proyectos pedagógicos necesariamente tenemos que hablar de proyectos de aula, definido como una construcción colectiva docente-estudiante, donde el rol docente es importante porque su fusión es: motivar generando espacios para indagar, para buscar el conocimiento. Acompañar el proceso de aprendizaje guiando y participando en él. Orientar desde el plan de estudios el proceso de aprendizaje, etc.

Trabajar el proyecto de aula necesariamente implica organizarlo y desarrollarlo desde las diferentes etapas establecidas como nos las expone Jolibert & Jacob (1998) donde debe existir una planificación, realización de actividades, culminación del proyecto, evaluación colectiva del proyecto y evaluación de nuestros aprendizajes.

Cabe señalar que la institución educativa es el escenario por excelencia para este trabajo de investigación en el que se da el desarrollo de las acciones propias de la oralidad y de la construcción social de sujetos que tejen cultura por medio de la comunicación, proceso en el que el niño consigue bases para su desarrollo, como poder trasladar sus experiencias de trabajo en equipo y colaborativo al contexto y momento real, en el cual asume especificaciones de su rol como sujeto en una sociedad y una cultura.

3. Referentes Metodológicos

El presente trabajo permite, desde un enfoque cualitativo, por medio de prácticas pedagógicas y por proyectos, articular la realidad oral con la comprensión y adquisición de la oralidad formal para lograr comprender, indagar e interpretar la actividad humana del contexto.

La investigación responde a las particularidades de la oralidad formal, para lo cual se tuvo en cuenta un enfoque cualitativo, cuyo objetivo principal se centra en la realidad social manifiesta desde los actores observados. Este proceso es importante y desde él se evidencia la subjetividad e injerencia de la comunicación tanto del proceso educativo formal como social.

3.1 Enfoque cualitativo

La presente investigación tomó como base el enfoque cualitativo, enfoque que permitió indagar y comprender la realidad desde las interacciones que se dan dentro de un contexto. Este se caracteriza porque parte de realidades soportado por la teoría y en la pertinencia, cuando se afirma que el enfoque cualitativo está en la posibilidad que brinda. Como nos dice Strauss & Corbin (2002) de “... *obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por enfoques de investigación más convencionales*” (p.13).

Cuando hablamos de los datos y su recolección, Sampieri, Collado & Baptista (2008) plantean: “... *los significados se extraen de los datos y se presentan a otros, y no necesitan reducirse a números ni necesariamente deben analizarse de forma estadística*” (p.15). Pues el objetivo de la obtención de datos fue reconocer en los participantes sus formas de comunicación oral (hablar y escuchar), sus interacciones, su proxemia, la cinesia y el uso del diálogo, teniendo en cuenta emociones y experiencias que puedan afectar los comportamientos en relación con el problema de la investigación.

Los detalles mencionados son los primeros elementos de los que se partió para desarrollar de manera asertiva la investigación, y fueron fundamentales para la realización de los procesos pedagógicos en el grupo escogido de estudiantes de ciclo I,

al igual que se observó en ellos distintas formas de comunicación. Además, se dejó entrever las formas previamente adquiridas de sus demás grupos sociales, de los que hacen parte cuando no están en el aula. Este proceso permitió percibir todo un tejido social que se comunica mediante la oralidad y el habla.

El ejercicio investigativo se situó en los ambientes escolares, que adoptó una forma constante de interacción locutiva con los participantes en el proceso. Esta interacción permitió observar las diferentes respuestas y comportamientos en relación con la comunicación oral articulada a su vez en contextos reales.

El enfoque cualitativo se considera el más pertinente para el desarrollo del proyecto, ya que permitió en la investigación la observación, el análisis y la evaluación de los procesos que se crean desde la comunicación oral formal a través del diálogo y de las evidencias que se hallaron a lo largo de la misma. De igual manera, hubo intercambio de saberes y preconcepciones con los sujetos que hacen parte de la institución. Todo este proceso, claro está, acompañó el desarrollo del proyecto en sus diferentes etapas o avances, de la mano con la investigación-acción.

3.2 Diseño Investigación Acción, IA

Se tomó la investigación acción, ya que esta establece una opción metodológica que admite la expansión del conocimiento y genera respuestas a las problemáticas que plantean los investigadores cuando deciden abordar una investigación y desean aportar alguna opción de mejoramiento, cambio o transformación, y así lo reconoce Martínez (2000) cuando afirma: *“el método de la investigación-acción, tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas”* (p.28).

Elliot (2005) y Martínez (2000) coinciden en señalar que la investigación-acción se entiende como un proceso reflexivo de investigación realizado de manera grupal, en el que se tienen en cuenta diferentes participantes, quienes con ayuda de prácticas educativas adecuadas mejoran sus prácticas sociales en sus diferentes contextos. Dicha investigación comprende prácticas que se articulan en un marco y un currículo de una institución específica por medio del análisis correspondiente a las acciones y a las diferentes propuestas frente al problema en estudio.

La IA argumenta que se pueden lograr simultáneamente avances teóricos y cambios sociales, lo cual es claro en la implementación de este diseño, teoría y práctica no va por caminos separados. Igualmente, Elliot (2005) plantea también otro objetivo, que consiste en que el docente profundice en las complejas actividades del aula con quienes intervienen en ella, y a partir de elaborar, experimentar, evaluar y redefinir las acciones en el aula, se dé un proceso de reflexión y autocrítica, en busca de mejorar el nivel de eficiencia de todos los actores.

Para el desarrollo de la investigación desde la IA, es preciso resaltar que se intervino sobre el sujeto y su contexto, en el proceso de enseñanza de la oralidad formal en ciclo I, para desde aquí construir el plan de intervención que permitió comprender que es indispensable orientar el trabajo sobre oralidad (hablar – escuchar) por medio del denominado “Recorrido investigativo”.

Se resalta cómo en esta investigación hay una clara intención de avanzar hacia el conocimiento del manejo de la oralidad formal a través del uso del diálogo, no solo para el investigador, sino para beneficio del grupo intervenido. Ya que este diseño de IA ayuda a generar cambios primeramente en el investigador, en su quehacer cotidiano, el uso diario de herramientas para proyectar estos cambios al grupo en el que se busca mejorar o transformar un problema o necesidad.

Desde la IA la investigación busca mejorar la acción educativa y el desarrollo profesional, a partir de un plan de intervención didáctica en oralidad formal, específicamente el diálogo como subgénero oral que responda a la realidad sobre la que se actuó en la comunidad educativa. La docente investigadora realiza su práctica y reflexión de la enseñanza de la oralidad formal desde una propuesta en donde todos los actores hacen parte activa en el desarrollo de este, siendo partícipes de todas las facetas del proceso de investigación.

3.2.1 Etapas de la investigación

De acuerdo con el diseño de la Investigación Acción y en cumplimiento de este, la investigación presenta cuatro fases en su proceso. Retomando a Martínez (2000), estas son: la exploración del problema, la construcción de la propuesta de intervención, la implementación y sistematización de la experiencia y la socialización de los resultados.

Esta estrategia pedagógica facilitó la reflexión de la práctica misma, asumiéndose el trabajo desde un aprendizaje contextualizado y significativo en los estudiantes con mediación activa del profesor; entonces, todos orientaron sus acciones hacia un propósito compartido.

Primera etapa: Exploración del problema

El interés para la investigación surgió de la observación realizada en un colegio distrital de Bogotá, en el grado segundo con 25 estudiantes. En el capítulo uno se hizo mención a la problemática, y desde el análisis de diferentes registros se identificó que la oralidad era ignorada en el aula, más por desconocimiento por parte de los docentes que por otra cosa, lo cual hacía que no existieran estrategias didácticas para el desarrollo de la oralidad en el aula; por lo tanto, que no hubiese un trabajo sistemático de la misma.

Esta situación no ha permitido un fortalecimiento de la oralidad formal en los primeros años escolares, en donde la enseñanza de la oralidad tiene importancia en cuanto que se ve reflejada en los procesos mentales que realiza el niño para la comprensión de la información, recurriendo a sus conocimientos previos, a relacionar su entorno y elaborar universos que le permitan participar de manera coherente y cohesiva en los diálogos establecidos sobre un tema.

Segunda etapa: Construcción de la propuesta de intervención

En esta etapa investigativa la docente reflexionó sobre cada uno de los momentos relacionados con los procesos de hablar y escuchar, a partir del diálogo desde un enfoque socio constructivista. Reflexión vista desde el problema de investigación, los antecedentes investigativos y la teoría relacionada con este.

Teniendo en cuenta las pretensiones de la investigación, se desarrolló la propuesta desde dos etapas:

Tabla No. 5. Estructura programada para desarrollar en etapa uno sensibilización.

Etapa sensibilización	Objetivos pedagógicos	Contenido de aprendizaje	Objetivo investigativo	¿Qué vamos a analizar?	
Actividades exploratorias	<i>Organicémonos para jugar</i>	Facilitar la construcción del conocimiento integrando la vida cotidiana con las actividades de aprendizaje.	Trabajo en equipo. Hablar y escuchar para organizar el uso de textos en espacio compartido como la biblioteca.	Determinar el uso de la palabra oral y nivel de escucha en los procesos de la competencia comunicativa oral de los niños de ciclo I.	Tipo de interacciones. Los usos lingüísticos y/o paralingüísticos Reconocer cómo se dan los procesos comunicativos orales de hablar y escuchar
	<i>Juguemos con los libros</i>				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla No 6. Estructura programada para desarrollar en etapa dos proyectos de aula.

Etapa de proyectos	Objetivos pedagógicos	Contenido de aprendizaje	Objetivo investigativo	¿Qué vamos a analizar?	
Proyectos de aula	NO MÁS QUEJAS	Identificar la importancia de la palabra y la escucha, para que prevalezca en los niños y cree confianza en su competencia discursiva.	El lenguaje oral: la palabra y la escucha Las quejas ¿Quiénes se quejan? ¿Por qué lo hacen? Contar: quién habla Concluir: qué escucho. Participar: Llegar a acuerdos.	Determinar la incidencia pedagógica de la palabra y la escucha en el desarrollo de la oralidad formal de los niños de ciclo I.	Verbalización de los partícipes. Usos prosódicos. Niveles paralingüísticos. Posibilidades de uso sobre la información escuchada.
		LOS JUEGOS NOS ENSEÑAN	Explorar las habilidades comunicativas de hablar y escuchar haciendo uso del diálogo en relación con desarrollar trabajos cooperativos en el uso de espacios y elementos compartidos.	El lenguaje oral fuera del aula: experiencia del trabajo en casa. Requerimientos para trabajo en equipo. Acuerdos sobre uso de elementos elaborados.	Analizar las acciones que favorecen el desarrollo de la oralidad formal de los niños de ciclo I mediado por el diálogo.

FESTIVAL DEL JUEGO	Enfatizar en la importancia de acción conjunta para organizar y programar festival del juego.	Trabajo cooperativo. Organización festival del juego.		Coherencia y cohesión en la socialización oral del trabajo.
	Crear condiciones en las que el estudiante exprese sus ideas, para participar en la regulación de su mundo social.	El diálogo en el plano oral formal Para escrito solicitud permiso.	Reconocer cómo a partir del <i>diálogo, de la cooperación y el acuerdo</i> mejoran las interacciones y se favorece el fortalecimiento de la oralidad formal en los niños de ciclo I.	Producen e interpretan enunciados según el contexto.
	Crear normas desde la cooperación y el acuerdo en la realización del festival.	Dominio de la palabra frente a grupo. Comunicar un mensaje e interpretar respuesta dando uso al diálogo.		Escucha enunciados antes de responder. Emite juicios sobre lo enunciado escucha.
				Se anticipa o adelanta a las situaciones.

Fuente: Elaboración propia.

Tercera etapa: Implementación de la propuesta y sistematización de la experiencia.

De acuerdo con el desarrollo de la IA, en esta etapa se lleva a cabo la implementación del plan diseñado en la etapa precedente. Lo anterior implica la reflexión desde las prácticas realizadas, los aportes y debilidades en relación con el diálogo como género asociado a la oralidad formal.

El desarrollo del plan será objeto del contenido que se presenta en el capítulo IV.

Cuarta etapa: Socialización de resultados

Esta última etapa de la investigación, se sistematiza y se socializan los resultados obtenidos de la investigación en relación con los objetivos. Esto se puede observar de manera más concreta en el capítulo IV.

3.3 Población

La población escolar con la cual se implementa la propuesta está ubicada en una Institución Educativa Distrital, de la localidad cuarta (San Cristóbal) de la ciudad de Bogotá, con veinticuatro estudiantes de grado segundo cuyas edades oscilan entre ocho y los once años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos uno y dos. Los hogares de los escolares se encuentran en una situación laboral inestable y en su

mayoría son hogares disfuncionales (el 20% viven con su padre y madre y el 60% con abuelos, padrastros, madrastras, hermanastros o tíos, algunos tíos políticos).

Dicho panorama nos llevó a decir que el contexto sociocultural de la población vinculada a este estudio, cuenta con limitadas posibilidades en el aspecto socioeconómico y que la experiencia social traída de casa o de los lugares externos a la escuela afecta todo lo relacionado con la comunicación, siendo esto motivo por el cual presentan dificultades en cuanto a la forma como se comunican oralmente en el aula y resuelven circunstancias de conflicto con sus pares. Los niños presentan manifestaciones verbales agresivas; el no respeto por la palabra del otro, por ejemplo, cuando lo que el niño habla no es importante para quien es.

3.4 Instrumentos o herramientas metodológicas en la recolección de datos

Al continuar con la reflexión, se analizó que todo este proceso debe hacerse por medio de instrumentos o herramientas metodológicas, como se propone desde el inicio de este caminar investigativo. Para la recolección de los datos se hizo uso de diferentes instrumentos y estrategias para cada una de las fases.

3.4.1 Encuestas a través de cuestionarios prediseñados

Los cuestionarios fueron diseñados con preguntas sistematizadas de respuesta cerrada y abierta orientados a evidenciar el desarrollo de la oralidad en el aula y fuera de ella. Los instrumentos empleados se aplicaron a un número importante de padres de familia, en espera de obtener de parte suya información relacionada con la oralidad y los tiempos dedicados a este proceso comunicativo oral mediado por el diálogo.

Del mismo modo, a la totalidad de docentes del ciclo I, quienes aportaron información significativa sobre la planeación, procesos y recursos para la enseñanza y aprendizaje de la oralidad en el aula. La información recogida permitió generar pautas para fortalecer el trabajo en relación con la oralidad formal a través del diálogo en el ambiente escolar; como se observó en el capítulo I, problemática de la investigación evidenciadas en los registros No. 1, 2 y 3.

3.4.2 Observación directa

Se recurrió a la observación con el propósito de analizar la realidad y todo lo que ocurre tal como se presente. Se precisa claridad frente al objeto de observación; por ello, es importante saber bien lo que se va a observar, teniendo en cuenta el escenario

y el problema por solucionar. Por esta razón, en el proyecto se realizó una mirada a la población escolar, con el fin de analizarla y conocerla.

La observación es un instrumento que Ruiz e Ispizúa, (1989) denominan como *“una de las actividades de la vida diaria (...) poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica (...) someténdola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión”* (p.79). Esta permite además contrastar, afirmar o poner en duda hipótesis; hasta el momento ha sido una transversal, una constante y una necesidad en este proceso. Según Salazar (1997) en Jiménez (2005) *“respaldar o apoyar la información existente, recolectar información o ser resultado primario de la investigación”* (p.19). Con este instrumento se permitió respaldar la información obtenida desde otros instrumentos utilizados en el proceso de la investigación, ya que se observó en los alumnos el uso de las herramientas que le permitieron experimentar de manera directa el diálogo para mejorar de a poco el desarrollo la oralidad formal en los niños de ciclo I.

3.4.3 Grabaciones en video

Se realizaron grabaciones con el objetivo de evidenciar el proceso realizado por los estudiantes en el desarrollo de la oralidad formal por medio del diálogo. Los videos son especialmente útiles cuando se quiere tener registro de elementos prelingüísticos (cinésica-proxemia) de la comunicación en el aula o espacios comunes, para estudiar cómo se llevan a cabo las sesiones de la oralidad y el diálogo con respecto al intercambio comunicativo, las expresiones verbales y no verbales que se dan al realizar un diálogo, el uso de la voz y las vocalizaciones.

El uso de estos instrumentos rescata de manera precisa tonos y matices, sobre el empleo de las formas orales vinculadas a este estudio.

3.5 Categorías y unidades de análisis

En la investigación las categorías de análisis surgen de lo sustentado en el capítulo inicial, del planteamiento del problema y el marco teórico. Unidades de análisis que delimitan la ruta del trabajo investigativo.

Tabla No. 7. Categorías y unidades de análisis en el desarrollo del proyecto.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS	
ORALIDAD	Hablar	Prosódico	Tono de la voz Fluidez y claridad Vocalizaciones
		Prosémica	Proximidad en la interacción
		Cinésico	Los gestos Las posturas corporales
	Escuchar	Nivel de escucha creativa	Formulación de preguntas sobre lo escuchado. Interacciones verbales asertivas. Es propositivo.
		Nivel de escucha crítica	Emite juicios sobre lo que escucha. Asume postura o posición frente al tema.
DIÁLOGO	Estructura - elementos de coherencia cohesión	Inicio Desarrollo Cierre	Reconoce el inicio de un diálogo. Hay presencia de progresión temática. Plantea soluciones, acuerdos, consensos o desacuerdos al concluir el diálogo.
	Nivel pragmático	Intención	Emite e interpreta enunciados según el contexto. En los actos de habla transmite lo que piensa o siente.

Fuente: Elaboración propia.

Toda interacción cotidiana en la escuela, surge a partir de la conversación, comprendida esta como el proceso primario en el que se intercambian ideas, pensamientos, expresiones, las cuales tienen que estar sujetas a una propuesta temática, reflexión y análisis; por ende, la conversación es la base de la que se parte en este caso para tener en cuenta el proceso de avance hacia el diálogo.

4. Análisis y Discusión de Resultados

Podemos pensar en los niños como seres vacíos que deben llenarse o llenos de saberes y afectos que deben potenciarse.

Astorga y Pólit

Durante la investigación se realizó la recopilación de varios elementos verbales que permitieron preguntar qué incidencia podía tener el diálogo en el aprendizaje de la oralidad formal en el aula. Es aquí donde se dan a conocer los procesos de exploración, interpretación y análisis tenidos en cuenta durante la realización del mismo.

En su momento, la recopilación de información y los resultados fueron clave a partir de dos etapas: sensibilización y proyectos de aula. Asumiéndose desde una perspectiva socio constructivista, con un enfoque cualitativo y desde el diseño investigación - acción.

Uno de los fundamentos propios de este proceso se desprende de la oralidad, y a la vez desde los procesos de hablar y escuchar, donde se pudo evidenciar cómo estas acciones se convierten en una necesidad en cualquier grupo, de acuerdo con la actividad que se desee realizar, ya sea escolar o social.

4.1. Etapa de sensibilización

Tu risa me hace libre,
Me pone alas
Soledades me quita,
Cárcel me arranca.
Boca que vuela,
Corazón que, en tus labios,
Relampaguea.

Miguel Hernández

Durante esta etapa se realizaron dos actividades, recurriendo a los espacios y elementos lúdicos como instrumentos dinamizadores de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Para ello, se propusieron actividades que vincularon el empleo de elementos deportivos con el fin de observar usos orales y usos no lingüísticos. Para la primera actividad se escogieron dos elementos para el trabajo, un balón y ocho aros, se llevó a los niños al patio de juegos. Allí se dio como consigna: *niños, deben organizarse en dos*

grupos. El grupo uno usa el balón y el grupo dos usa los aros. Cada niño escoge en qué grupo quiere participar. Después de que ya estén organizados en los grupos y en lugar asignado para cada elemento, van a preparar y organizar un juego con el elemento escogido. Para desarrollar la actividad, hay dos condiciones, debemos hablar para proponer y escuchar para aceptar, para opinar o disentir.

Allí se observó que un grupo escogió jugar al fútbol con el balón; otro grupo decidió jugar con los aros, y algunos no hicieron nada, ya sea porque no los incluyeron en un grupo o no les llamó la atención la actividad.

Se dio inicio a la interacción en el patio de la escuela con la actividad 1 “Organicémonos para jugar” (Anexo 1). En el desarrollo de la tarea, los interlocutores usaron expresiones cortas, hablaron al tiempo, hubo comunicación paralingüística, gestual, prosódica y proxémica. Aportaron sugerencias sin tener en cuenta la palabra del otro; hubo quienes trataron de llamar la atención dando quejas; algunos de ellos disgustados porque no los convocaron para los equipos, otros porque no quedaron con las personas que querían, etc. Predomina la recurrencia al empleo de los gestos y el uso de frases cortas y acentuadas para expresar algunas inconformidades. Así podemos verlo en el siguiente registro:

Registro No. 5. Sensibilización: organización para elección de elemento de juego

- E1 - Yo primero
(y, casi de inmediato se miran y alistan las manos para decir al tiempo: - chin pum papas. Con los movimientos de mano que no acompañan la acción oral.)
- Niños - **quí, quí**
-(todos gritan al tiempo, ya que quieren ser escogidos por los líderes del momento). (Se hacen evidentes los movimientos continuos de brazos) (y gestos que acompañan al sujeto para hacerse visible en el juego).
- E1 -No, e ecoge
(dice otro gritando al fondo)
- Niños - **Hay mucho - ¡gggale! ¡gggale! ¡gggale!**
-(gritan varios al tiempo)
- E2 -Diga... diga,,,
-(moviendo la mano y señalando al compañero)

Convenciones

Prosódico



Proxémico



Paralingüístico



Cinésico



Fuente: Estudiantes grado 202, Julio 22 de 2015

Observamos en este acto comunicativo la fuerte presencia de los elementos no verbales, los cuales cumplen un papel importante en la comunicación oral; sin embargo, debemos fortalecer la verbalización para que no se haga una equivocada interpretación de lo que comunica su gesto o su proxemia. Como lo afirma Poyatos, citado por Calsamiglia y Tusón (2002) *“debemos dar cuenta de lo que decimos, como lo decimos”* (p. 46).

Vemos esos elementos proxémicos de intimidad, en el manejo de sus espacios; es decir, la interacción que hay de unos con otros, ya que, a pesar de ser compañeros de clase, algunos niños son muy prevenidos al hablar delante de todos. Sin embargo, el desarrollo de la dinámica organizacional se dio desde las concepciones de jerarquía grupal acentuadas con gestos de aprobación o desaprobación, abrazos o palmoteos en la espalda.

Los estudiantes se apropiaron de su espacio, y como dicen Calsamiglia y Tusón (2002) ocuparon y usaron el espacio libremente, y los niños mantuvieron un constante acercamiento en su comunicación, reflejándose bastante los elementos proxémicos y los elementos paraverbales. También hizo presencia la voz en los mensajes comunicativos orales, notándose matices durante su empleo como el tono no adecuado y la velocidad de las palabras, omitiendo letras o uniendo palabras.

Registro No. 6. Sensibilización, partido de fútbol.

- Fondo de algarabía,
 E1 (Alis se acerca a Juan Camilo quien tiene una dificultad para hablar), y dice -yo juego- en voz baja con timidez
 E2 Juan Camilo (gritando y colocando la mano como diciendo ¡alto! Dice: - Etamo cupao y ya tamo competo
 Gritos y movimiento con el balón con manos en la cintura grita Andrés:
 E3 ¡Descansemos!
 vienen corriendo hacia
 E4 Camilo y grita ¡Pedió, pedió! ¡e balón! ¡ ngalo! ngalo ¡No que va! ¡quí...quí!
 Gritos y movimiento con el balón:
 ¡No que! ¡quí, quí!
 E1 En este momento la profesora pregunta ¿Cómo se organizaron? Y los niños tratan de agruparse para acordar o para organizarse y llegar a acuerdos. Se van alistando para ver en qué equipo quedan para el partido, mientras, se secretean dos estudiantes, y siguen diciendo otros dos compañeritos:
 - Yoscojo primero, mmm
 Niños (y, casi de inmediato se miran y alistan las manos para decir al tiempo: - chin pum

papas. Con los movimientos de mano que acompañan la acción oral)

Convenciones

Prosódico



Proxémico



Paralingüístico



Cinésico



Fuente: Estudiantes grado 202, Julio 22 de 2015

Desde la evaluación de esta actividad, se evidenció cómo en sus procesos comunicativos orales prevalecieron los elementos no verbales (color morado) proxémicos (color verde) y prosódicos (color rojo) de la comunicación. Se hizo visible la importancia de abordar dentro de la segunda actividad saberes específicos y más formales, sobre el uso de la palabra y la escucha.

La segunda actividad se desarrolla en tres momentos (Anexo 2). En un primer momento se da la consigna: *nos organizamos en grupos de cuatro estudiantes. Vamos a ir al aula de biblioteca y allí vamos a escoger un libro de diez que voy a poner sobre la mesa; para la elección se debe cumplir con las siguientes indicaciones: observan los libros y el grupo acuerda cuál eligen. Para esto, los niños de cada grupo deben opinar sobre el porqué de la elección que cada uno hace del texto, y llegar al consenso eligiendo un solo texto para trabajarlo en grupo. Cuando el grupo haya escogido un libro, lo observan de manera detallada (título, tipo de letra, si tiene dibujos, cómo son los dibujos, material, tamaño del libro, etc.). Para realizar la actividad deben cumplir las siguientes condiciones: cada niño debe expresarse verbalmente ante los demás sobre todo lo que observe en el libro, escuchar al compañero sin interrumpir y no ser repetitivos con la información.*

Fue necesaria la permanente intervención de la docente para que en las interacciones discursivas se procurara el respeto a la palabra del otro, se utilizara un tono de voz adecuado y hubiese coherencia en los diálogos que se establecieron a través de las preguntas realizadas a los niños sobre la observación del libro. Así se observa en la siguiente transcripción de la actividad:

Registro No. 7. Sensibilización, Conversación sobre observación de libros.

E1: **Ese, ese** gritando y mostrando un texto

E2: (interumpe gritando) **ahaa.. nooo ese no!!!**

E3: mmm **no peleen...no grítee** (gritando más duro que sus compañeros)

P: Escuchen, escuchen. (Levantando bastante la voz) ¿Recuerdan la consigna? *Observan los libros y el grupo acuerda cual elige, para esto los niños deben opinar sobre el porqué de la*

elección que cada uno hace del texto, y llegar al consenso eligiendo un solo texto para trabajar en el grupo.

Nñs: se *observan*, *ríen nerviosos*, *se juzgan se empujan*, *se cogen el brazo y emiten voces como haa si ve*, *mmm* y *usted*, *jaaa tampoco no?*

E3: *listo profe... bueno ¿cual quiere?*

E2: *ese es lindo, mire...*

E4: *NOoo este...*

P: *si, y ¿por qué te parece lindo?*

E2: *ay profe tan bonito el pajarito, yo tengo uno en mi casa, mi abuelita le da comida.*

E4: *yyyy si miren, yo lo conozco, yo fui a su casa. (son amigas)*

P: *y a ustedes ¿cómo les parece?* Nñs: *jumm ...puesss si, pro... pero es que...mmm* claro como ellas siiii.

Convenciones

Prosódico  Proxémico  Paralingüístico  Cinésico 

Fuente: Estudiantes grado 202. Julio 29 de 2015.

Se evidencia en la comunicación de los niños alto uso de proxemia, cinesia y prosodia. Se advierte la necesidad y la importancia de un trabajo activo en los procesos de hablar y escuchar, donde las interacciones impliquen el uso y aplicación del diálogo. Participando y dando poder a la palabra en su comunicación oral, más que a los procesos paralingüístico (color azul) en el desarrollo de sus actividades. Allí se observa cómo los niños utilizan un tono de voz alto al expresarse y tratan de ser escuchados por encima de los demás, respondiendo a las preguntas o buscando intervenir sin tener en cuenta al otro.

A partir de la pregunta se lleva al interlocutor a pensar y tener en cuenta la necesidad de expresarse verbalmente, de darle poder a la palabra, logrando identificar cuán importante es hablar y ser escuchado, dialogar para llegar a acuerdos en todo lo relacionado con el desenvolvimiento de su vida en comunidad. Desde la oralidad informal y desde el diálogo, es preciso intervenir en estos procesos orales formales, pues se observa que en el aula de ciclo I son escasos; es necesario intervenir para que, cuando los niños se vean expuestos a situaciones donde deban hacer uso del lenguaje oral formal durante los procesos de habla-escucha, tengan presentes reglas que los favorezcan en su proceso formativo dentro del aula y a la vez puedan transmitir esos conocimientos fuera en su comunidad.

Estas actividades constituyen el insumo para orientar el desarrollo de los proyectos de aula, donde se buscó fortalecer la palabra oral y la escucha a través del uso del diálogo.

4.2 Proyectos de aula

Los niños no necesitan hadas protectoras; poseen ellos mismos todos los poderes y el universo que los rodea rebosa de plenitud.

Roger Renaud

Gracias a las actividades exploratorias, se torna esencial que los niños reconozcan el sentido de aspectos y procesos asociados con la oralidad formal, la importancia de hablar y escuchar en el aula o en la vida cotidiana. La investigación evidencia la necesidad de intervenir el proceso oral formal de los niños desde diferentes aspectos relacionados con el diálogo como género oral. Para esto, se trabajó desde la pedagogía por proyectos, la cual permitió cambiar y mejorar las prácticas pedagógicas y a la vez probar estrategias de diálogo con los niños, haciendo uso de los diferentes espacios en donde se llevó a cabo un trabajo colectivo. Convocando a los niños a pensar, a ser actores activos en el desarrollo de sus procesos ya sean académicos, sociales o culturales, llevándolos a actuar sobre todas las situaciones que se presenten en su vida cotidianamente.

Es así que se continuó con nuestro proceso investigativo, construyendo y desarrollando los siguientes proyectos de aula:

4.2.1 Proyecto de aula 1. No más quejas

El primer proyecto se dio en un momento de búsqueda y reflexión en torno a las dificultades identificadas en el aula relacionadas con una sana convivencia. Surge desde una situación en la que dos padres de familia se dirigieron al colegio a quejarse por el maltrato de que fue objeto una de las niñas del salón por parte de dos de sus compañeras a la salida del colegio (Anexo 3).

Cuando se indaga con los niños sobre lo que está sucediendo en el aula, ellos enuncian: gritando al tiempo: *||Eque Wanda tiempore grita a todo|| ||ush si y empuja y pega|| ||haa no... yo no... usted es que molesta|| ||ja siempre con las otras niñas pelea|| ||jum yo estaba jugando... sí o no Karen||*. La docente pregunta ¿dan quejas

solo de Wanda? Niños: *||NOOoo. JUm||* y *||Karen, y Miguel Ánge||*. La docente interviene situando el origen de las quejas y la recurrencia de estas situaciones.

La docente propone y entusiasma a los niños a realizar un trabajo donde todos participen en busca de solucionar esta dificultad que se viene presentando, y les plantea organizar un proyecto en el aula. Los niños que ya han trabajado proyectos pequeños, acogen con entusiasmo la idea. Este tema se llevó al aula y a partir de la situación relacionada con las quejas y la participación de los niños, se procedió a hacer preguntas y proponer ideas para la formulación del proyecto.

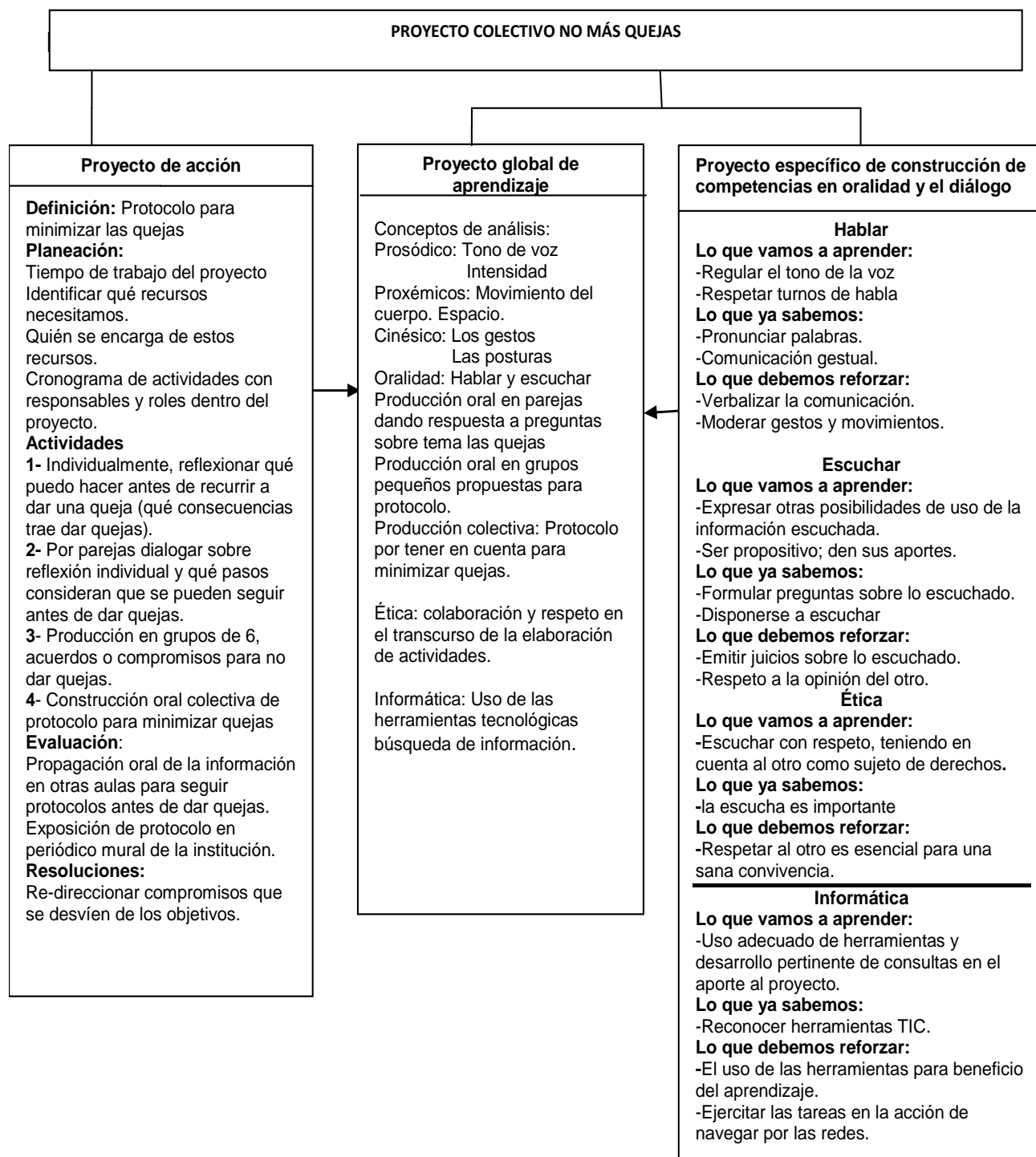
Por sugerencia de la docente se aborda la problemática de aprendizaje, preguntando qué podemos hacer para que no haya tantas quejas. *¿Será posible que entre todos podamos buscar solución a este problema? ¿Qué podemos hacer?* Los niños responden: *||no dar más quejas|| ||que Wanda no juegue|| ||que todos juguemos en el patio|| ||los niños, todos queremos jugar|| ||que si son amigas porque dan quejas|| ||que tengamos más juegos|| ||no seamos groseros|| ||prestémonos los juegos, son para todos|| ||epetemo a lo niño||*.

De los anteriores enunciados, y el deseo de los niños de participar, la docente escribió en el tablero las sugerencias, que fueron discutidas para llegar a un consenso, de lo cual surgió el proyecto *“No más quejas”*.

Con la intervención de la docente cuestionando sobre el propósito del proyecto y cuál es la meta que se obtendría, fue necesario recordar proyectos anteriores. Teniendo en cuenta que debe haber una meta u objetivo y pregunta *¿qué vamos a hacer? ¿Qué vamos a aprender?* *Alejandra: ||A no peliar||*, *Andrés: ||nooo a que Wanda no pelie||*, *Alison: ||profe profe a no ser groseros||*.

En consecuencia, de las preguntas hechas por la docente a los niños y gracias a que se quería buscar una solución al tema de las quejas, se propuso como objetivo para el proyecto *“No más quejas”*, opinar y aportar ideas para organizar un protocolo sencillo que minimizara las quejas y evitar así la acción mediadora del docente en todo momento.

A partir del trabajo con los niños sobre las quejas, y a los acuerdos establecidos en el aula, se formula el proyecto colectivo *“No más quejas”*, cuya estructura se expone a continuación:



Esquema No. 2. Proyecto colectivo no más quejas.
 Fuente: Elaboración propia.

Gracias a la intervención de la docente, y el interés de los niños por el tema, se pudo identificar un punto inicial del accionar de las quejas, muchas veces recurrentes en el aula, en especial en el patio y espacios compartidos de la institución.

Hubo momentos en que fue necesario por parte de la docente retomar los hechos ocurridos con anterioridad (dentro y fuera del institución) para poder remitirnos a qué tipo de acción se hacía referencia, llegando a entender que en su mayoría las acciones eran fenomenológicas (empujar, quitar lazos, botar balones) y a hechos lingüísticos (gritar), vocalizaciones (sííí, digaaa), gruñemas (ja, jummm, ushh), acompañado elementos paralingüísticos y paraverbales como gestos despectivos o movimientos corporales ofensivos, dejando de lado casi siempre las interacciones verbales asertivas, imperando muchas veces los gritos y la falta de fluidez verbal para hacerse entender de los demás.

Registro 8. Proyecto “No más quejas”, indagación sobre situaciones recurrente.

E1 QUeee Wanda nno deja... GRItaaa

E2 siiii como ella digaaa ashh

E2 jummm haaa ella quiere mandar...já a toos

E1 pelea con las niñas

E3 igual...jummm

E4 jaa lolotlol niños dicen

E5 siiii dicen

E4 quele too e patio y toooo

E4 telemos jual y no polemo

E2 suspira jummmm

Convenciones

Prosódico

Paralingüístico

Fuente: Estudiantes grado 202, Agosto 3 de 2015.

Teniendo en cuenta algunos antecedentes de los niños, relacionados con las quejas continuas, la falta de verbalizar las acciones que producen dichas quejas, tanto de ellos como de los compañeros de otros salones, la docente les propone comprometerse a hablar pidiendo explicación por qué su compañero se molestó (con qué propósito) y escucharlo (entender la situación). Se procedió a organizar un cronograma de tareas, asignando responsabilidades individuales y colectivas en busca del logro del proyecto.

Dando continuidad a la investigación desde el desarrollo del proyecto “No más quejas”, surgieron las siguientes actividades para llevar a cabo el proyecto. Se dio inicio

a la primera actividad con un trabajo individual, donde cada estudiante pensó y expuso su respuesta frente a las preguntas planteadas por las acciones recurrentes en el aula: ¿siempre dan quejas de Wanda? ¿Por qué dan tantas quejas? ¿Qué nos molesta? Y ¿doy quejas o dan quejas de mí?

La docente investigadora abrió un espacio donde los niños individualmente escucharon las preguntas y meditaron sobre estos cuestionamientos, no sin que fueran dando respuesta oralmente, con señas, con las manos, o movimientos realizados bruscamente con el cuerpo y gestos bruscos al decir palabras fuertes, a cada pregunta que la docente formulaba. La siguiente transcripción nos muestra en la comunicación del grupo alta presencia de lo paralingüístico (color rojo), lo gestual y proxémico en las interacciones donde debería prevalecer lo verbal.

Registro No. 9. Proyecto “No más quejas”, Interacción con no prevalencia de lo verbal.

Profe: ¿siempre dan quejas de Wanda?

Niños: en coro **siiii**, -a la vez se emiten algunos **gruñemas-**

Wanda: **pushh..jummm QUee... YYóó**

Profe: **lleva la mano a la boca y se queda callada**

Niños: **Shitoooo** la profe no va a **hablaar QQue shiitooo**

Profe: pregunta a Yiniher tu escuchaste algo de lo que dijeron?

Yiniher: **mmm –alza cejas- jummm**

Niños: **AAAyy...SSHiiitoo**


Profe: ¿recuerdan que hablamos sobre escuchar?

E1: **ush siiii todos gritamos al tiempo y no se oyó nada jejeje**

Profe ¡si! oímos ruidos, pero no escuchamos, por qué no entendimos lo que expresaron.

E2: **mmmm Ssii pero... –pone su mano en la boca como si estuviese pensando-**

Convenciones

Prosódico  Proxémico  Paralingüístico  Cinésico 

Fuente: Estudiantes grado 202, Agosto 3 de 2015.

Se continuó con la verbalización de las preguntas sobre las que los niños reflexionaron; de esta actividad individual se concluyó que no todo sonido que emitimos nos comunica o da una información. Ya que algunos sonidos no tienen significado o se hacen sin tener conciencia al estar comunicando un mensaje en un grupo, hubo fuerte presencia de la comunicación paralingüística; el tono de la voz siempre bastante alto, prima el grito y contestar en coro; los gestos y lo proxémico también estuvieron presentes. Allí fue de gran importancia aclarar que sin hacer uso de la palabra, se torna

difícil comunicar nuestras ideas. Se centró la actividad siguiente en hablar claro y con un tono adecuado en el desarrollo de la tarea.

En la segunda actividad, el trabajo fue por parejas. En el siguiente registro de transcripción de audio, se vio cómo los participantes hablaban con un propósito; estos actos de habla no buscaban convencer, simplemente hacer el reconocimiento de una queja, hubo repeticiones, pero sin progresión temática.

A pesar de que se pretendió entablar un diálogo sobre el tema del proyecto y desde las preguntas hechas por la docente, ¿cómo puedo minimizar las quejas? ¿Qué les diría a mis compañeros para que no dieran quejas? ¿Puedo yo dar solución a los problemas que se presentan con mis compañeros? Preguntas que permitieron a los niños comenzar a desarrollar y expresar ideas sobre el tema propuesto, aunque se presentó dificultad, ya que la expresión verbal de algunos de los niños de la clase es muy limitada, se notan nerviosos y en muchas de las intervenciones hablaban sin hacer pausas y era complicado tener una comprensión sobre lo expuesto.

Durante el desarrollo de la actividad se observó que las interacciones entre los niños en el aula fueron principalmente paralingüísticas y no verbales; como lo señalan Calsamiglia & Tusón (2002), priman en la actividad verbal los gestos, las posturas, las distancias de los participantes en el momento que se da una comunicación guiada por la docente.

Registro No. 10. Proyecto “No más quejas”, Interacciones no verbales.

Alejandra: push mmmm haciendo pucheros que wanda me empuja

Wanda: quien escucha acercándose y abriendo los ojos y frunciendo el seño mmmm queee yoooo? Cuando

Profe: dirigiéndose a Wanda - es en grupos de dos y deben dar respuesta a las preguntas

Alejandra: contesta mmm jummm pues sii usted, ay no seee

Andres: interviene con ojos muy abiertos ush siiii pues decirle que no yaaa

Alejandra: Jummm y la señala con el dedo moviéndolo de arriba abajo NOo Oye


Wanda: - jaa jummm ushhh da la vuelta y vuelve con su compañera de trabajo

Andres: jummm... y tuerce los ojos hacia arriba YAa QUecimos


Alejandra: jummm ashh sacude la cabeza y se voltea abrazando a Andrés que hablemos y que no peliemos

Andres: uyy Slii y que siamos amigos pa que nos dejen jugar

Convenciones

Prosódico 

Proxémico 

Paralingüístico 

Cinésico 

Fuente: estudiantes grado 202, Agosto 3 de 2015.

Vemos en el registro anterior, cómo las expresiones de los niños son cortas, y no dan respuesta a la pregunta. Se inició un diálogo desde hechos cotidianos sin que exista una progresión temática; la proxemia, la prosodia y la cinesia (gestos, movimientos bruscos, gritos) en las intervenciones a destiempo están muy marcadas.

De otro lado, en el intento de ser escuchados emiten sonidos rápidos, sin tener en cuenta el tono ni la velocidad al pronunciar los fonemas; por tanto, no hay claridad frente a sus pronunciaciones verbales. Siendo este un punto de partida hacia la intención de fortalecer la oralidad formal desde las aulas de ciclo I.

En el siguiente registro se muestra otro ejemplo de un diálogo entablado por otra pareja de niños:

Registro No. 11. Proyecto “No más quejas” Diálogo por parejas.

E1: haaa pushhh no diga usted

E2: haa no yo noooo

E1: jummm es que que dijo la profe

E2: haaa push que por que nos pegamos... jeemmm nooo heee mmm ashh no se

E1: Jummm grita levantando y moviendo fuerte la mano profe, profe. Que nos dijo?

Nñs: coro gritando que por que nos quejamoss...uyyy es que no entienden

E1: haaaa ayyy nuesque mmpujan y tooo

E2: aayyy siiii wanda y Karen son guionas

Es: al tiempo siiii uno le dice al profe y naaa.

E1: jaa no dejan hacer... saltar... umm ami jalaron el lazo.

E2: Uuuyyy siiii a Daniela la hisieron caer ytoo

Convenciones

Prosódico



Proxémico



Paralingüístico



Cinésico



Fuente: Estudiantes grado 202, Agosto 5 de 2015.

Aquí el uso de gruñemas o sonidos hechos con la boca como haaa, pushhh, jummm, jemm, sigue siendo recurrente; sin embargo, vemos cómo lentamente se fue presentado un proceso de diálogo, dando poco uso a la palabra hablada. En cuanto a la escucha fue importante tener en cuenta los audios que se grabaron durante el proceso de la investigación, los cuales se usaron para ser escuchados por todos en el aula. Se vio cómo los niños trataron de estar en silencio buscando escuchar y entender los audios, pero se burlan, hacen gestos, se señalan mutuamente y se ríen del tono y timbre de las voces, se sorprenden al escucharse, y algunos no reconocen su propia voz, todo lo cual hace difícil la existencia de un intercambio en la comunicación, y que en un principio sea complicado observar la presencia de una progresión temática.

En la actividad tres, los estudiantes trabajaron en grupos de seis, donde los niños, acuerdan dos ideas para proponer en la organización del protocolo para minimizar las quejas; la consigna para la realización del trabajo en los grupos fue: *en cada grupo van a proponer ideas que podamos realizar nosotros para lograr minimizar las quejas, tanto en el aula como fuera de ella; para ello vamos a tener en cuenta el trabajo que hemos venido realizando individualmente y por parejas sobre las quejas.*

Veamos en la siguiente transcripción algunas de las ideas propuestas en uno de los grupos:

Registro No. 12. Proyecto “No más quejas”, Propuesta ideas para protocolo.

E1- Si, es que mmm a veces hablamos sin pelear –mira buscando aprobación del amigo-

E2- uyy casi siempre pelean

E1- jum hablan, pero jaa no escuchan, jhu siempre empujan y too –señalando al compañero-

E3- tenemos que no pelear. así digan cosas, porque así no se pelea

E4 –ushh como cuando uno quiere jugar con alguien, pero los dos hablan y no se ponen de acuerdo y naaa

E5- nosotros peleamos porque no entendemos y porque no hablamos

E1 porque otros no saben qué dicen los demás, pero porque a veces no escuchan

E4- Es que damos quejas cuando somos groseros no sabemos hablar. Jumm si supiéramos hablar -abrazando al compañero-

Docente: Es probable todo lo que han manifestado, ahora vamos a ver como organizamos el nuestro protocolo ¿Qué podemos hacer para hablar y escuchar y no dar quejas? ¿Por qué debemos hablar y escuchar y como llegar a un acuerdo antes de dar quejas?

Convenciones

Cinésico

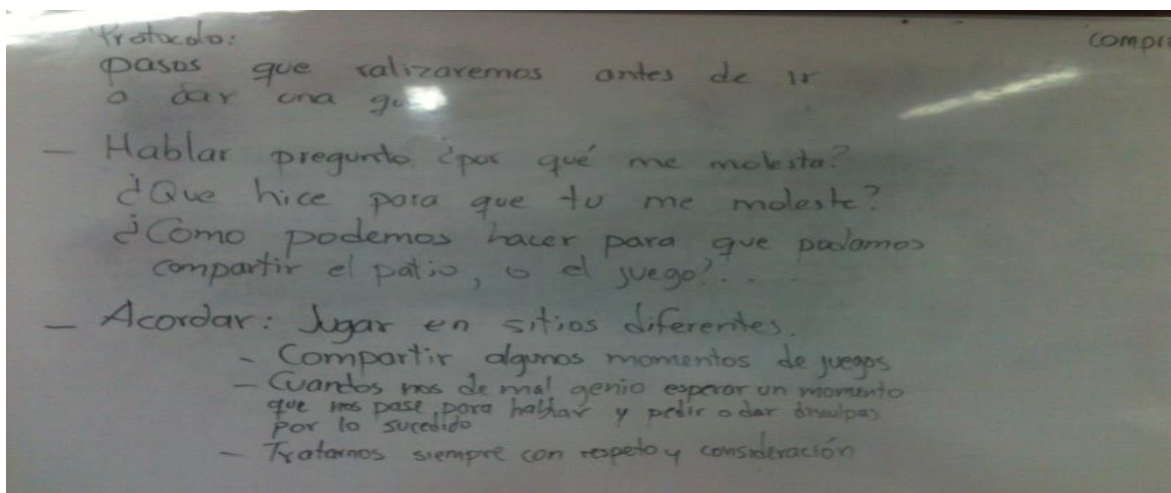
Fuente: Estudiantes, grado 202, agosto 10 de 2015.

El registro anterior muestra una participación más activa y dialogal entre ellos, permitiendo el desarrollo de un proceso de comunicación oral formal donde se expresan verbalmente frente a un tema. Vemos el reflejo de palabras y frases donde está el sello del trabajo desarrollado, términos como hablar, escuchar son usados en sus conversaciones. Se vio ese inicio dialogal de los niños, aunque la progresión temática en sus diálogos no hizo patente; la cohesión también estuvo en proceso en la conversación.

En el transcurso de la actividad, en la comunicación hubo un intercambio de imaginarios posibles, expresados por los niños desde su punto de vista. Igualmente, se observó cómo fueron eliminando vocalizaciones durante sus intervenciones; de las

diferentes intervenciones surgió la formulación del protocolo teniendo en cuenta los aportes hechos por los niños, tal como se muestra en la imagen siguiente:

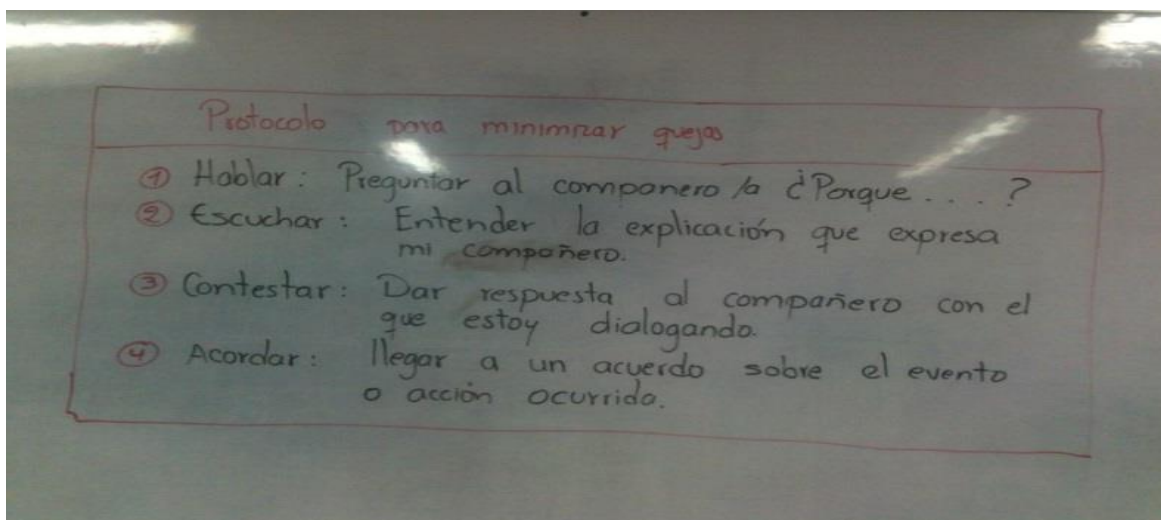
Imagen 1. Acuerdos por grupos, ideas para organizar protocolo para minimizar quejas



Fuente: Docente y estudiantes grado 202, agosto 12 de 2015

A partir de este aporte hecho por los niños de los diferentes grupos (no todos) y escrito en el tablero, la docente direccionó y reorganizó cuatro pasos sencillos para minimizar las quejas tanto en el aula como en toda la sede, y quedó el siguiente protocolo:

Imagen 2. Protocolo para minimizar quejas.



Fuente: Docente y estudiantes grado 202, agosto 12 de 2015

Luego, los niños presentaron oralmente a los compañeros de las otras aulas el protocolo y narraron la experiencia vivida. Se realizó un recorrido por los diferentes salones, donde explicaron y compartieron el proceso que vivieron frente al desarrollo del proyecto, contaron cómo los afectó, qué cambio hubo en ellos y en el desarrollo funcional del aula, trabajo que se realizó por grupos de seis niños.

Registro No. 13. Proyecto “No más quejas”, socialización protocolo para minimizar quejas.

Profe: Niños buenos días, los compañeros de 301, quieren compartir con ustedes un trabajo que vienen realizando a través del desarrollo de un proyecto de aula al cual llamamos “no más quejas”.

E1: con timidez, mirando a los compañeros, contorsionando levemente el cuerpo –*hee mmm si nosotros hemm si dijimos queee, bueno pues que no pelernos eeemm* -mira a sus compañeros.

Niños 302: *cuchilleos, risas, señalan al amigo, hacen caras.*

Profe: por favor vamos a escuchar a los compañeros, hay mucho ruido.

E2: *ejemm bueno... trajimos esto para... como no podemos no dar tantas quejas a los profes.*

E3: *uy si miren nosotros lo vamos a pegar en el patio, y que todos lo leamos, y así no peliemos, siiii*

Niños 302: *aayyy siiii es que no podemos jugarr, y los balones y toooo también..*

Profe: bueno, ¿qué más quieren contarle a sus compañeros?

E2: *profe, pusss que si hablamos no... no.. peliamos y pusss poemas compartir los juegos.*

E3: *mmm si debemos hablar y no peliar, y aquí escribimos* –lee el protocolo-

Niños302: gritan, *jumm siiii, buenooo.* murmullan, ríen, se codean y hacen gestos

E1: *y siempre es mejor hablar, y así jugamos.*

Profe: como guía, hace preguntas a los niños que están explicando de tan manera que se dé claridad a el tema y avance en su contenido.

Convenciones

Prosódico  Proxémico  Paralingüístico  Cinésico 

Fuente: Estudiantes grado 202, Agosto 24 de 2015.

Se evidenció cómo algunos niños que estuvieron a cargo de la presentación y socialización, mejoraron sus procesos comunicativos, aprendieron a tener mayor fluidez y claridad en sus enunciados, a manejar el tono de voz. Respecto al uso de elementos prosódicos como las vocalizaciones, es decir, sonidos que producen para poder comunicarse, hubo una disminución en los bufidos, alargamientos de las palabras y de los ruidos emitidos entre palabras.

Pero, aun así, se comprobó que hay elementos cinésicos presentes en el proceso comunicativo; los movimientos corporales, los gestos, las posturas, los sonidos vocales, carraspeos, alargamiento de las palabras, estuvieron presentes en los niños que tenían a cargo la presentación del protocolo ante otros compañeros que no eran los habituales. Para algunos niños fue más lento su proceso y continúan evolucionando en

busca de mejorar sus dificultades y /o fortalecer sus habilidades lingüísticas, en el uso de la oralidad y el diálogo, en el manejo de los momentos de habla y escucha, a la vez que comienzan a aprender cuando se da inicio a un diálogo

Este proyecto permitió dar cuenta cómo se puede responder a una de las subpreguntas de la investigación: *¿Cómo se evidencia que el uso el diálogo en los procesos orales fortalece las interacciones socio discursivas en aula de ciclo I?* Aunque no fue un resultado sobresaliente, si fue significativo tanto para los estudiantes como para el docente. Fue dar ese primer paso para fortalecer la oralidad formal desde el uso del diálogo en los niños de este ciclo I, y cómo ellos fueron comprendiendo la necesidad de hablar y escuchar en los procesos comunicativos, dando especial importancia al poder de la palabra y al valor de fortalecerla para que genere apropiación del conocimiento y del mundo.

Finalizando se llevó a cabo el análisis y reflexión colectiva frente al trabajo que se realizó durante el desarrollo del proyecto, el cumplimiento de las tareas, los tiempos, los compromisos; como se hacía de manera continua la evaluación del cumplimiento individual y colectivo de las tareas, se generó cierta conciencia en los niños en el uso de lo aprendido sobre el manejo del diálogo. El uso del habla y la escucha. El uso de los elementos prosódicos, proxémicos y cinésicos, gritos, gestos y movimientos utilizados con los demás. A la vez que muchos de ellos llegaron a entender la importancia de su papel en cualquier actividad y trabajo en equipo, lo cual permitió, por parte de la docente, observar que los niños gracias a los diálogos a través de las preguntas realizadas, comienzan a reconocer cómo presentar posibles soluciones a un tema, y cómo llegar a acuerdos.

4.2.2 Proyecto de aula 2. “Los juegos nos enseñan”

El proyecto dos surge como consecuencia del proyecto “No más quejas”. En el aula se dio discusión respecto a qué juegos les gustaría desarrollar en el momento del descanso, y compartir los diversos espacios de juego en las horas libres; discusiones que aprovechó la docente para animar y llevar a los niños hacia el nuevo proyecto de aula, (Véase anexo 4), y como lo propone la pedagogía por proyectos, se procedió a realizar preguntas a los niños: ¿qué les gustaría hacer para buscar solución a este inconveniente o problema que se presentaba en el patio a la hora del descanso? ¿Qué

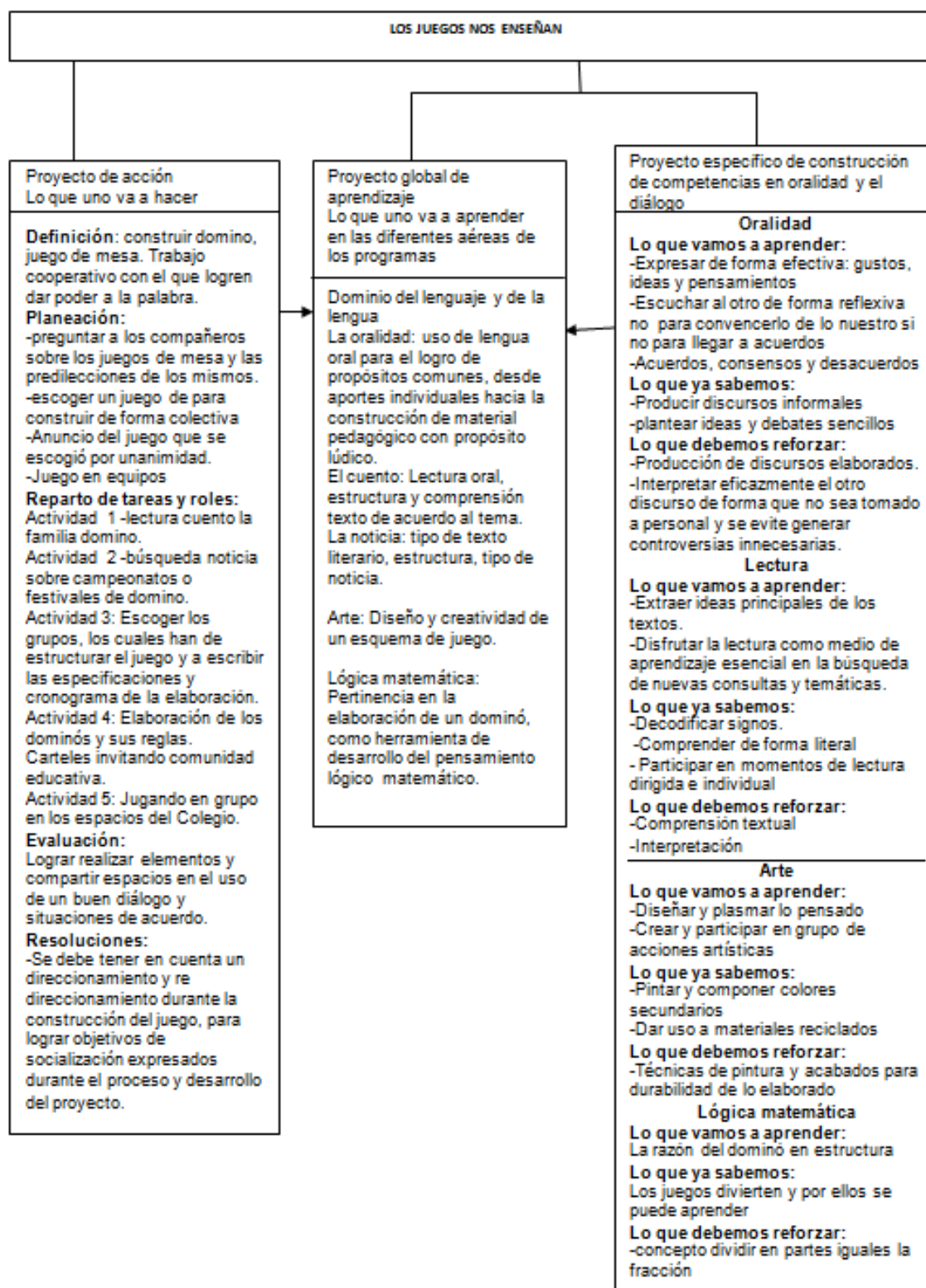
podrían hacer para buscar solución y compartir con sus compañeros? En respuesta, surgieron varios enunciados de los niños como: *||tener más juegos||*, *||compartir mejor el descanso con sus compañeros||*, *||que no corramo||*, *||que no nos empujemos||*, *||traigamos juegos para no hacer daño||*, *||hagamos juegos||*.

Es así que de allí surgió la propuesta de realizar un proyecto donde todos fuésemos partícipes en buscar una solución a esta dificultad que se estaba presentando. A partir de la intervención de los niños y teniendo en cuenta preguntas como ¿qué juegos podríamos usar? ¿Cuáles son las predilecciones? ¿Por qué les gustarían estos juegos? ¿Qué tiene de especial este juego y no otro?, a lo cual surgieron diferentes enunciados por parte los niños como: *||traer guantes de boxeo, y pelear||* *||que todos compremos un juego y lo saquemos al patio para jugar||* *||que cada uno traiga balón||* *||profe y... los dominós||* *||nooo... los parques||* *||aaay nó.. doominóoo siiiii||* *||prestémonos los juegos, son para todos||* *||epetemo a lo niño||* enunciados que nos llevan a hablar sobre los juegos de mesa y lo divertido que sería tener varios juegos para compartir.

Con la participación de los niños y con apoyo de la docente se organizó una lista de posibles juegos. Como excusa para darle continuidad a la investigación que se realizó con este grupo, buscando fortalecer la oralidad formal haciendo uso del género del diálogo. Es así que teniendo en cuenta las propuestas de los niños se realiza votación para escoger el juego que elaboraremos. La elección dio como resultado elaborar dominós. Se inició el proyecto de aula 2, con la pregunta ¿Cómo llamaremos nuestro proyecto? A lo que surgieron propuestas como *||tomo ugaoles||*, *||compartir ||* *||juemos pa no pelia ||* *||que apendamos con lo uego||*, *||con los juegos aprendemos||* Con la ayuda de la docente, quien fue direccionando a través de preguntas se llegó a proponer como título “Los juegos nos enseñan”, el cual fue elegido por consenso, notándose dicha predilección por el hecho de ser una propuesta compartida que surgió de la participación del grupo.

Es así que el proyecto dos se tituló “Los juegos nos enseñan”. Proyecto usado como excusa para dar continuidad a la investigación en el proceso de fortalecer el uso del diálogo, la palabra hablada y la escucha en el grupo de estudiantes que participaron del proceso investigativo.

El proyecto quedó estructurado de la siguiente manera:



Esquema No 3. Proyecto colectivo “Los juegos nos enseñan”.
Fuente: Elaboración Propia.

Definido el nombre del proyecto, la meta u objetivo a cumplir, la planeación, tiempo de ejecución, cronograma de actividades y roles dentro de las actividades, proceso que no fue nada fácil ni sencillo, pues por la misma dinámica de la participación activa se dieron constantes intervenciones no verbales como abrazos, palmoteos, etc. Además, con sus gestos o posturas corporales contradecían o afirmaban la palabra expresada.

En el desarrollo de la actividad uno, todos los niños debían averiguar y leer el cuento *La familia dominó*, en busca de hacer un reconocimiento narrativo del tema, para luego entablar un diálogo sobre el cuento. Para ello, la consigna fue “chicos, teniendo en cuenta lo leído en el cuento *La familia dominó*, por grupos como están organizados, vamos a opinar sobre cómo funciona la familia dominó, qué aprendimos de la lectura del cuento, si nos gustó o no nos gustó el texto y por qué”.

De acuerdo con la consigna en cada grupo hubo intervenciones y opiniones sobre lo leído, algunos con timidez, otros no leyeron, por distracción en la hora de la actividad o simple desinterés por la misma, tal como vemos en el registro No 14.

Registro No. 14. Proyecto “Los juegos nos enseñan”. Interacciones sobre cuento la familia domino.

E1 yo leí
 E2 haaaa nooo yo no leí –jalando la hoja- (en esta toma de decisión se demoran unos minutos, a lo cual interviene la profe)
 Profe Recordemos que siempre debemos hablar y escuchar. No jalemos, no empujemos. Etc.
 E3 jumm uyysh jaa la daño –le grita y señala con el dedo-
 E4 no habla, esta recostado sobre la mesa, les mira a sus compañeros nada mas
 E1 mirando a su compañero de mal genio le tira el papel ush tome lea.. jum
 E2 Ignorando su mirada inicia la lectura del cuento
 E3 Abraza al compañero.. Yo después..yo después –dice gritando-
 E1 mira para otro lado, pone su mano en la cara, a manera de ignorar a su compañero
 Profe Recuerden que para entendernos con el otro debemos hablar y escuchar, y el trabajo es en equipo, todos debemos aportar nuestra opinión.
 grupo Voltean a mirar a Francisco, quien sigue en la misma posición sobre la mesa.
 E3 Listo yo empiezo, luego Andrés y después Camilo... como ninguno hisimos el trabajo
 E1 Ha nó yo leí todo, es muy chévere.
 E1, E2 Se miran con cara de interrogación... yyy Francisco?
 E3 Jummm.. no quiere, y nó leyó nada–mirándolo- los otros niños le miran esperando diga algo pero no, continua en su posición
 E1 esperando diga algo pero no, continua en su posición
 coro Lea, lea yaaa -mire no hicimos nada...jumm por su culpa..-

Profe Termino el tiempo, organicémonos en círculo para que socialicemos con todo el curso el trabajo realizado.

Convenciones

Prosódico  Proxémico  Paralingüístico  Cinésico 

Fuente: Docente y estudiantes grado 202, grupo 1, Septiembre 2 de 2015.

Registro que nos muestra o que muestra que la proxemia está muy marcada, como estar recostado sobre una mesa, tapándose la cara, ignorando a los compañeros, marcando distancia entre él y los demás integrantes de grupo. Se observó que la participación verbal fue mínima en el trabajo del grupo; sin embargo, en sus intervenciones hubo cohesión y coherencia frente a la situación en contexto. El diálogo creativo estuvo presente en el grupo de estudiantes.

En otro grupo se pudo evidenciar que los niños disfrutaron del trabajo en equipo y la lectura como medio de aprendizaje, a la vez que comenzaron con el reconocimiento de información nueva a través de la extracción de las ideas principales de la lectura, compartiéndola con sus compañeros de grupo.

Registro No. 15. Proyecto “Los juegos nos enseñan”, Interacciones sobre cuento la familia domino.

E1	yo leo
E2	mmm bueno -levanta los hombros en señal de no hay problema-
E3	-mirando a su compañero- listo tome lea.. jum... pero después yo leo sii? - con mirada tierna y con voz suave y alargada-
E4	Listo, y vamos cambiando.. uy si como cuando leemos con la profe
E2	Siii , hagalee -mira al compañero, a manera de prestar atención-
E1	¿Qué dice? Cronshhs chrushh no entiendo
E2,E3, E4	Donde, deje ver –todos se mandan encima del compañero a mirar la hoja-
E1	Aquí.. –señala una palabra en negrilla- haaaa crooo.. mmm
E2, E3	Jummm .. Preguntemos a la profe
E1,E3,E4	Profe, profe, -gritan- no entiendo que dice
E2	cronsos –grita- mire dice cronsos, cronsos –repite-
Profe	se acerca para ver, pero ya el niño ha leído la palabra
E1	listo sigamos, esta chévere
E2	uuyyy sí, yo tengo un domino, pero mi papa no me lo presta
E1	jaa son carísimosss –abre sus ojos mucho-
E3	no tiene dibujooosss...(se refiere al cuento) -abrazando a los dos
E1	compañeros de al lado-
En Coro	nooo en domino de mi abuelita tampoco es de madera –habla del domino-
E2	mira con cara de no entender ummm
E1	mi abuelo juega con los amigos.. ja y apuestann. Jummm mi abuelo gana
E4	mi padrastro no tiene ni mi ma -hace gestos con la boca-
En Coro	la profe me prestó un domino –levantando la cara-

E2 uyyy si
 E3 leidy voto una bicha jum la profe le dijo que debía pagar el juego
 haaa si, la leidy no trajo naa
 Profe ok listo ya hablaron sobre el texto leído –organicémonos en el círculo-
 En Coro NOOOO... profe pere quietamos hablando.
 Fuente: Estudiantes grado 202, grupo 2, Septiembre 2 de 2015.

En el grupo dos se observó cómo por medio del diálogo establecido, los niños alcanzan la comprensión del otro allí en su grupo social; al conversar sobre el tema, ellos van creando un nuevo mundo, pues la oralidad no es únicamente expresar verbalmente reglas gramaticales y lexicales, contestar preguntas, recitar poemas, etc. La oralidad va más allá. Busca la participación del otro, donde opine y comprenda.

El desarrollo del diálogo oral, en su estructura de coherencia y cohesión, debe permitir que los niños, por medio de las actividades, expresen, intercambien y establezcan la presencia de un tema, que hizo posible la planeación de soluciones y acuerdos a través de los cuales se abren y ordenan mundos posibles en quienes participan.

A través del trabajo de la actividad se dio una acción cooperativa para su desarrollo, resaltando el papel del diálogo cooperativo, donde fue importante la intervención de la docente al promover el trabajo en grupo y en la interacción colectiva para el aprovechamiento de nuevas ideas y nuevos diálogos.

De acuerdo con los registros, se observó cómo la comunicación en el grupo 1 es más proxémica y prosódica, que verbal; el gesto, el movimiento y la distancia prevalecen; se necesita la intervención de la docente recordándoles la importancia de hablar y escuchar para entendernos y lograr las metas establecidas sobre la realización de la actividad; el grupo no coopera entre sí, no hay diálogo temático, se presentó una actitud de imposición, cada niño buscaba satisfacer su interés sin tener en cuenta al otro.

Al terminar con la lectura sobre el dominó, se procedió con la actividad 2, en donde se comenzó realizando una búsqueda de noticias sobre campeonatos, los países donde se llevaban a cabo, cómo funcionaba la organización, cuándo fue el más reciente certamen, etc. Preguntas que ayudaron a direccionar la participación de los niños en la búsqueda de información, cómo se debe buscar, y la importancia de estar actualizado sobre diversos temas.

Para el desarrollo de la actividad 3, se retomó el cuento “la familia dominó”, que se trabajó en la actividad 1; desde la reflexión sobre lo que expuso cada grupo sobre lo leído, se pudo concluir que no todos lograron la tarea de realizar la lectura, ni hablar sobre el tema; sin embargo, dos grupos formularon explicación sobre su trabajo, dejando conocer a los demás niños el trabajo realizado al interior del grupo, por medio del diálogo desarrollado, y por medio de las interacciones vividas en el grupo pudieron expresar e intercambiar puntos de vista del tema tratado, tal como lo vemos en el siguiente registro:

Registro No. 16. Proyecto “Los juegos nos enseñan”, socialización por grupos.

Profe Ok, vamos a contar como se dio la realización de la actividad programada sobre la lectura del cuento La familia domino.

En coro Todos de miran, sonrían tímidos, mueven las manos, empujan las sillas, miran para otro lado.

Profe ¿Qué grupo quiere empezar? recordemos que es una actividad donde hacemos énfasis en hablar y escuchar. Oigo mucho ruido.

Gr 3 Profe ssque wanda no quiso, Wanda queee yooo, jummm ninguno profe ninguno hicimos Bueno, que grupo realizo la actividad, y quiere contarnos sobre lo que hicieron –espera unos segundos- bueno nadie quiere, entonces miremos grupo 5 cuéntenos

Profe Se miran, ríen, se empuja -usted diga - haa nooo yo mmm. Es que profe solo alcanzamos a leer y no hablamos nada.

Gr 5 Mmmm, ok y el grupo 1, ¿que nos puede contar?

Profe mmm bueno toma la voz Alejandra nosotros leímos pero... -interviene Ximena, sii y fue chévere el cuento jijiji. Andrés - Levanta la mano hablando a la vez- y si profe mi papa tiene uno y no me lo presta, y eso hablamos que el agüeito de Andrés juega ¡y plata! – hace énfasis- y la mama de Ximena también uno de madera y eso –se quedan en silencio mirando y sonriendo, se cogen de la mano-

Gr 1 Podrían contarnos si se organizaron de alguna manera, como lo hicieron. -mirando a sus compañero- jum... pussii primero leí yo, después Andrés y así Ximena haaa profe pero Francisco no quiso hacer nada,

Profe Los otros en coro siiii profe nada nada solo sobre la mesa

Gr 1 Pero cuéntenos como se pusieron de acuerdo para hacer la actividad

Profe Hablamos y dije que yo primero, y Andrés dijo que después y Ximena, pero francisco le preguntamos y no dijo nada no quiso naa.

Gr 1 ¿Entendieron la lectura? ¿Cómo se organizaron para hablar de ella?

Profe Profe Alejandra dijo bueno pues que tenía su papá un juego, y todos dijimos y hablamos. Y nos gustó y dijimos que queremos hacerlo yaaa jejeje –se refería al domino-

Gr 1 Gritan, se rien murmulla, interfieren

Profe Listo, ok silencio no dejan escuchar, algo más nos quieren contar de su trabajo

En Coro -se miran y al unisono- NOOOOO yap

Profe Grupo 4, que nos quiere contar sobre su trabajo

Gr1 Mmmm –se miran y dicen en coro- mmm nada no profe Aayyy profe...nooo pushh leímos y naaa mmm push ayyy –alternándose van diciendo gruñemas y haciendo gestos,-

Profe

Gr 4 Ok recordemos que debemos ir dejando a un lado la pena, debemos expresar nuestras ideas, hablar sobre lo que trabajamos, todos aquí estamos aprendiendo, yo les enseño y ustedes me enseñan, compartimos los conocimientos. No les parece. Recuerden lo que hemos hablado de aprender

profe Gritanm, siiii ... pero ash ..

Ok para la próxima actividad no olvidar traer los implementos, vamos a trabajar según lo programado la elaboración de los dominos. Recuerdan?
 Gr2 Gritanm, siii , siii y yo traigo el carton y mi mama ya me dijo que siii y yo también y ... -
 Profe se oren muchas expectativas para la siguiente actividad.

Fuente: estudiantes grado 202, septiembre 7 y 9 de 2015.

Gracias al registro vemos cómo los niños del grupo 1, en el evento comunicativo en su interacción verbal, comparten sus ideas y conocimientos del tema, *||mmm bueno|| toma la voz Alejandra ||nosotros leímos pero||... -interviene Ximena, ||sii y fue chévere el cuento jijiji||. Andrés - Levanta la mano hablando a la vez- y ||si profe mi papa tiene uno y no me lo presta||, ||y eso hablamos que el aguelito de Andrés juega|| ||¡y plata!|| -hace énfasis- || y la mama de Ximena también|| ||uno de madera||.*

Se observa claramente que no hay intención de imponer ideas, de convencer; solo se comparte el conocimiento sobre el tema. Acto de habla que se da en un contexto específico, donde incide todo lo que rodea esta interacción verbal.

Una vez especificado el cronograma de la elaboración del juego, se procedió a comenzar con la actividad 4, una actividad colectiva, donde los niños inician con cuestionamientos, recuerdan información de la actividad anterior y van organizando un discurso y un diálogo más elaborado. Se reconoce el inicio del diálogo, hay progresión temática y construcción de nuevas ideas, entendimiento del tema; aunque esto no se presenta en todos los niños, hay niños en los que todavía hace presencia fuerte los elementos prosódicos. Se vio, igualmente, cómo se inicia un respeto por la palabra del otro, y ese proceso inicial frente a una escucha comprensiva, enriqueciendo sus conocimientos y desarrollando sus procesos mentales.

Registro No. 17. Proyecto “Los juegos nos enseñan”, Acuerdos para el diseño y elaboración del domino.

Profe: ok, iniciemos, organícense por grupos y vamos a elaborar los juegos de domino.

Daniela: aaay no todos apuntaron en una hojita -interrumpe y no trajeron todos, ashhh -se sonríe, sonroja y que en silencio- se acerca a Alejandra tomándola del brazo mirando que trajo.

Alejandra: menos a wanda profe porque Wanda no quiso participar y que no tenía nda para lo del domino jummm y sube los hombros.

Andres interviene, no noesque no quiso participar, yyyy... mira a Wanda y abre mucho mirando a Alejandra con cara de recriminación.

Viviana: Las mira e intenta cercarse a Daniela con su paquete de elementos para desarrollar el trabajo, pero Daniela la mira por encima del hombro y se retira.

Wanda: interrumpo noesque... yo...yo estoy participando, con cara de conformidad y

moviendo su mano

Niños: hablan al tiempo tomados de los hombros, diciendo se escuchan como gruñemas crash, jummm rong ... sin que se les entienda no vinculan al grupo a Viviana.

Viviana: intenta hablar pero lo dice tan suave y bajito que no se escucha.

arnold: con voz poco audible y mirando hacia la mesa - profe yo también traje todo yo ya mmm Felipe. hablando duro y poniéndose de pie. – vengan hagamole. Mire que chévere este coso – pintura- que trajo Viviana.

Daniela: uuuyyy, pero miren vengan, coloquemos todo en la mesa, y el carton paja? Uuyyy profe mire no tenemos carton paja..

Arnold: jummm y lo tenía que traer –y mira a Daniela moviendo la cabeza hacia arriba y hacia abajo) jummm

Daniela: sonrojada mmm perosque mi mama no pudo que llego muy tarde.

Niños ehmm y profe y dijimos como nos vamos hacer para organizar los niños y rápidamente hablando más duro dice

Daniela: los colocamos en el patio y colocamos en una bolsita y como salga nos toca...

Fuente: Estudiantes grado 202, septiembre 14 de 2015.

Se da inicio a la actividad con una conversación entre los interlocutores del grupo, los cuales intercambiaron la información previa y la información nueva de sus pensamientos sobre lo que querían hacer y cómo lo lograrían, no sin que en este proceso estuviese ajeno a los sentimientos y deseos personales. Deseos de sobresalir, de dirigir, de liderar la actividad, o de ignorar a quien, según su criterio, no merece su atención. Recalcando, según Panikkar (1990), el diálogo puede ser utilizado para que los niños expresen, intercambien y establezcan puntos de vista sobre un tema.

Una vez terminado el cronograma para la realización del juego, se procedió a elaborar el dominó y los carteles de invitación a la comunidad educativa para la socialización del proyecto, que se llevaría a cabo dentro de la institución; una vez terminado esto, se procedió con la actividad 5. Esta fue un poco difícil, se presentaron diferentes inconvenientes en las fechas y momentos programados para ello. Sin embargo, se pudo buscar el espacio, y con alguna dificultad, se logró unir de a dos grupos para que los estudiantes presentaran la experiencia a los otros integrantes de la institución.

En este momento en el grupo hay más conocimiento sobre la importancia de hablar, expresarse verbalmente y escuchar al otro, comenzando con el aprendizaje de interpretación de lo que dice el discurso de los demás compañeros. Es así que para este momento de la socialización tuvimos en cuenta cómo el grupo en su comunicación oral con los compañeros de la institución, pudo minimizar su proxemia, prosódica y

cinesia; la socialización fue de forma oral, no hubo apoyo de carteles. Como se puede observar en el registro No. 14, donde se observó estudiantes más seguros, utilizando vocabulario nuevo:

Registro No. 18. Proyecto colectivo “Los juegos nos enseñan”, exposición a estudiantes de otros grados sobre proyecto.

Los niños se reunieron en la biblioteca

Profe: ok buenos días, ustedes están aquí invitados por los niños de 202, quienes quieren compartir de nuevo el trabajo que han venido realizando para mejorar nuestras relaciones en los espacios que compartimos todos. Bien quedan en compañía de sus compañeros.

Niños: risas ruidos señalamientos muecas

Profe. Bueno vamos a hacer silencio para poder escuchar y entender a sus compañeros

Erick: mirando a la profe- mmm pues nosotros estamos haciendo unos dominós para que podamos jugar en el patio. –mira a su compañera-

Alejandra: sacudiendo su cabello y colocándose frente al grupo- emmm pues siiii nosotros queremos que no nos peliemos sino que compartamos –se coge las manos, mueve su cuerpo- mira a otro compañero, pero Erick toma de nuevo la palabra

Erick: siiii es que debemos dialogar, -sonrie, mira a la profe-

Wanda. Colocándose frente al grupo, retirada de sus compañeros, quienes están unidos en un solo bloque- pues es que nosotros hicimos stos juegos, -los muestra- y pues .. mmmm jijeji

Y queremos que todos juguemos para no peliarnos.

Yiniher: -muy sonrojado- heeemm ...y es que nosotros los hicimos, y...-intenta expresar pero no le sale palabra- mmm nos ayuda...-habla Ximena

Ximena: encorvando un poco la espalda y sonrojada- es que nosotros los hisimos y queremos que juguemos y mmm que pues ya no peliemos y juguemos y siempre hablemos. Y haaa que no demos quejas, si no que juguemos todos.

Fuente: Docente y estudiantes grado 202, septiembre 16 y 21 de 2015.

En este momento del trabajo desarrollado con los estudiantes, vemos cómo sus acciones en este ámbito determinan su lenguaje y su género discursivo; hay más verbalización importante que se constituye de la realidad vivida por los niños, aunque se tiende a mantener características individuales del lenguaje, que surgen de ese trabajo colectivo.

Fue importante la verbalización y el manejo de la palabra frente a sus pares, que no sabían de su proceso de trabajo y quienes en cierta medida los intimidaban; sin embargo, el proceso del trabajo oral del aula fortaleció su habilidad para hablar frente a un grupo, algo que se notó al explicar el trabajo desarrollado y al dar a conocer el producto realizado, siempre con un acompañamiento permanente de la docente.

Durante el trabajo colectivo en el aula, se fue dando un proceso de la palabra hablada y la escucha, como un primer paso para desarrollar trabajos colectivos en el aula donde tuviese presencia el diálogo. Lo que hizo posible continuar fortaleciendo la oralidad desde los elementos del diálogo, y que los niños fueran interiorizando la importancia de darle un espacio a la oralidad, entendida esta como esa habilidad de hablar y escuchar y cómo la palabra tiene poder en su desempeño y competencias lingüísticas.

Al realizar la evaluación del proyecto de elaboración y socialización del dominó, quedó clara la importancia de fortalecer los procesos orales, desde el uso del diálogo, al compartir espacios con diferentes compañeros, lo cual no es un proceso nada fácil, pero no imposible. Se evidenció que el proyecto investigativo sigue en su proceso de fortalecer la autoestima en algunos niños que tienen dificultades para expresarse de manera oral y trabajar en equipo; el concederle poder a la palabra dio mayor oportunidad para que exista el comienzo de un proceso de superación de la timidez o desconfianza de los alumnos del ciclo I.

La participación de la docente es necesaria para ayudar al desarrollo de las intervenciones de estudiantes con dificultades para interactuar y dialogar, con lo que se pretende, a través de proyectos de aula como el descrito anteriormente, dar incidencia a los procesos orales de los niños con mayor dificultad, haciendo uso del diálogo, lo que posibilita que se comience a valorar su reconocimiento, que a su vez les permite comenzar a plantear soluciones, acuerdos, desacuerdos y al reconocer que hay una progresión y una intención a la hora de entablar un proceso dialógico.

4.2.3 Proyecto de aula 3. El festival del juego

El proyecto surgió como consecuencia de los dos proyectos anteriores desarrollados en el aula de ciclo I, “No más quejas” y “Los juegos nos enseñan”. Como en el desarrollo de los proyectos precedentes, y siguiendo la didáctica de Jolibert (2009), se da continuidad a la reflexión sobre el trabajo que se ha realizado hasta el momento y a partir de allí los niños preguntan qué se va a hacer ahora con los juegos que tenían hechos. Es ahí donde la docente aprovechó para indagar con los niños qué les gustaría hacer con estos juegos.

La docente procedió a indagar qué podemos hacer con estos juegos. Y a partir de allí surgen ideas y opiniones que nos llevan a hablar sobre realizar un festival. La docente y los niños organizaron un listado de posibles proyectos o actividades que se podían realizar. Esto sigue siendo un motivo para continuar la investigación que viene llevando a cabo la docente, referente a “El poder de hablar en el aula de ciclo I”. Desde las intervenciones de los niños surgieron propuestas como:

Registro No. 19. Proyecto colectivo “El festival del juego”, propuestas para proyecto 3.

“pasar a los salones a jugar con los otros niños”
 “que prestemos los juegos a los otros niños”
 “que todos hagamos dominós”
 “profe y si hacemos un campeonato”
 “nooo... todos nooo”
 “cobremos y los prestamos”
 “y rotarlos como el de bailes”
 “que juguemo y compatamo”

Fuente: estudiantes grado 202, septiembre 28 de 2015.

A partir de las formulaciones observadas en el registro No 19, donde vemos implícito el compartir, la competencia entre los participantes, la norma, etc. Y desde las siguientes preguntas: ¿Qué actividades podemos hacer con estos juegos de mesa? ¿Cómo podemos realizarlas? ¿De cuánto tiempo disponemos? ¿Dónde podemos realizar la actividad? Al dar respuesta a estas inquietudes se llega a la opción de organizar un festival. Así surgió el nuevo proyecto de aula, (Anexo 5), el cual por consenso y elección se llamó “El festival del juego”.

En este proceso, inicialmente, se aclara que el festival lo organizaremos todos. Así como se trabajó en los proyectos anteriores, designaremos tareas y compromisos. Se aclara también que nuestra participación la encaminaremos en el logro de la meta o producto que es un día de festival del juego. El proyecto quedó estructurado como lo muestra la siguiente imagen:

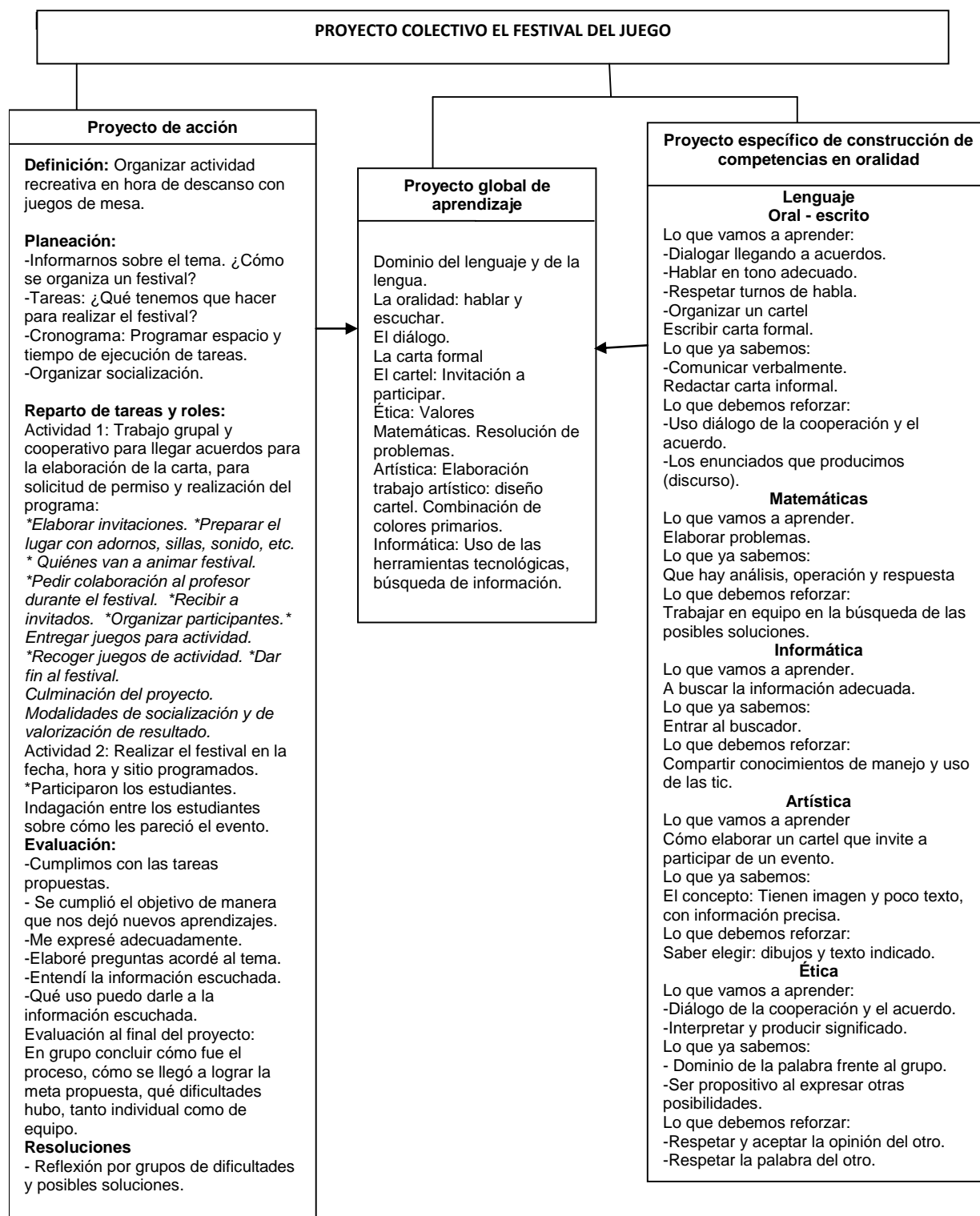


Figura No 4. Proyecto colectivo “El festival del juego”
Fuente: Elaboración propia.

Al iniciar la actividad 1, la búsqueda de información individual sobre el tema de los juegos y festivales, se quiso observar algunos de los diálogos entablados por los niños y sus enunciados en procura de identificar las interacciones verbales que se establecieron durante el desarrollo de la actividad, y a su vez se observó qué información existe desde sus experiencias vitales con su entorno. Dando como resultado de esta primera actividad en equipo, la siguiente secuencia de enunciados:

Registro No. 20. Proyecto “El festival del juego” Indagación sobre; juegos y festivales.

Actor	Enunciado
Erick	yo fui con mi abuela al parque...mm allá donde tocan..uuyy mas chévere.
Aliz	siii mi papi como trabaja en lo de tv me llevo a allá al programa de fiesta, y todo... uuyyy no yooo mmm no, haaa pero lo vimos en internet, eso...mmm eso del domino,
Andrés	y de los festivales en colombia que.. –interrumpe erick- hhaaa siii y que el campeonato...y todas las fiestas. mmm mi papa me va a llevar...y -mueve ojos y cabeza- ...jaaa pero en el
Eilin	computador vimos esos festivales de los negros...recuerdan..jejeje colocando las manos en el hombro y empujando suave- siii ese gordooo de bigote
Andrés	jejeje como se hechan harina jejeje Uuy , jijiji jummm pero y como hacemos? Que dijo la profe?
Erick	riendo- que...como hacemos para el festival y jummm si viamos estado en uno.
Andrés	Jumm yooo nooo y quieneesss –mira a los otros compañeros- nosotros lo hacemos???
Erick	aaayyy push que hablemos... para organizar el festival –gritando al tiempo-
Niños	Hablamos todos al mismo tiempo? –los mira y se retira- bueno... y que ...como lo hacemos jijiji
Eilin	jumm yo no sé, pushh saquemos todos los juegos... jejej sii todos jugamos
Niños	Tsh no escuchehee, -dejen hablar...- listo
Erick	

Fuente: estudiantes grado 202, octubre 14 de 2015.

Vemos en el registro No. 20 la presencia de información que se trabajó a través del diálogo; durante la investigación de los diferentes juegos y fiestas, se observó que hubo cierta progresión en la comprensión frente a lo que se pretende realizar.

Observamos que el niño es un hablante activo, que hace uso de la palabra pero que también interpreta y representa el discurso del otro, pues vemos una conversación, un diálogo corto, coherente y cohesionado, donde se toma información aprendida u obtenida de su experiencia. Es cierto que con el ingreso del niño a la escuela disminuye su habilidad de hablar, pues sus universos discursivos cambian y deben acoplarse a unos nuevos, reconociéndolos desde la experiencia como una nueva realidad y un nuevo entorno con normas y exigencias que deberá asumir y compartir. El rol del

docente en estos espacios es importante, ya que no en pocos momentos debe intervenir, guiar, aconsejar, exigir, etc., durante este acoplamiento de los estudiantes con sus pares y con todos los que intervienen en este nuevo contexto.

En la actividad 2, con el trabajo grupal se pretendió el desarrollo de distintas actividades, como la elaboración del programa, elaboración de las tarjetas de invitación, adornar el espacio de la actividad, elegir quién va a animar el festival, etc. Actividades que se asignaron desde las tareas y roles por desempeñar durante el desarrollo del proyecto por grupo; (no por ello los aprendizajes y el desarrollo de las competencias no se cumplieron en su totalidad en todos los estudiantes participantes, pues son del resorte del plan de estudios).

En el desarrollo de las acciones grupales se pretendió evidenciar el inicio del aprendizaje cooperativo, enmarcado desde la responsabilidad individual frente al compromiso y responsabilidad con y como grupo parte de un proyecto. Desde el trabajo cooperativo se logró visualizar la importancia de cada uno en el proceso del trabajo, la responsabilidad individual para el logro de la meta y la búsqueda de soluciones frente a una dificultad en el grupo de trabajo. El no cumplimiento limita las posibilidades discursivas frente a hacer propuestas en la elaboración, pues como se señala en el registro que se presenta a continuación:

Registro No. 21. Proyecto colectivo “El festival del juego” Elaboración tarjeta invitación

Actor	Enunciado
Alejandra	Bueno...miremos que hacemos para organizarnos y hacer el trabajo
Daniela	Yoo propongo que con lo que trajimos
Alejandra	Uyy sii mire yo encontré esto, y mi ma me lo imprimió, mire tan lindo
Arnold	mmm.. mira compañeros, no habla. De pronto dice –es que no traje, mi mama no tenía plata y no lo hice.
Ximena	ushhh yooo mmm no me acorde...
Profe	Bien cuénteme como están trabajando
Andrés	Pushhh con lo que trajimos –mira a sus compañeras buscando aprobación, el no trajo su parte-
Alejandra	Haaa nooo - y hace mala cara- todos tenemos que traer el trabajo...siii...pusssh si no con qué? -Y dice- no profe... solo trajimos
Arnold	Daniela y yo
Ximena	La mira sonrojado y frunce los hombros
Daniela	La mira y se voltea mirando a Arnold y andres –fruncen los hombros-
Niños	Push mmm sii con lo que trajimos... y mira a Alejandra como lo hacemos? -ignoran a los otros compañeros-
	Profe, profe y... no trajimos, y ellas se pusieron bravas, no quieren ... - Alejandra- ayy no profe no dijimos nada
Profe	Mmm ya hablaron y se pusieron de acuerdo sobre cómo quieren las

	tarjetas, que dibujo, que tamaño, etc.
Alejandra	Pues sí, nosotros hacemos las tarjetas...siii y dibujamos bien lindo...
Profe	Todos participamos en el desarrollo del proyecto. Hoy hacíamos un trabajo en equipo.
Alejandra	Entonces piensen, hablen y me cuentan cómo podemos solucionar esta dificultad.
Profe	Pues sí, nosotros hacemos las tarjetas...siii y dibujamos bien lindo...
Alejandra	Todos participamos en el desarrollo del proyecto. Hoy hacíamos un trabajo en equipo.
Profe	Entonces piensen, hablen y me cuentan cómo podemos solucionar esta dificultad.
Arnold	Haaa pero no trajeron nadaaa
Profe	¿Vemos lo que pasa si no cumplimos?
Alejandra	Es que mi mama no tiene plata
Profe	Como se organizaron, que tenían que comprar? Recuerdan que hablamos de usar reciclado y crear nuestros productos tratando de no tener que comprar.
Ale – Dan	Siii profe. Y él solo tenía que traer corazones en colores
Profe	Ok niñas, no hay sino lo que ustedes trajeron. Me pregunto ¿será posible realizar el trabajo?
Ale – Dan	Mmm siii profe
Profe	Listo inicien pues hoy debemos dejar hechas las tarjetas.
Niños	Bueno profe, pues miren hagamos con esto y trabajemos todos, listo

Fuente: docente y estudiantes grado 202, octubre 21 de 2015.

Es claro que el dominio expresivo se ve limitado por el incumplimiento de algunos integrantes del grupo. Además de una actitud de escasa colaboración y de muy poca verbalización, los problemas de comunicación son evidentes y el trabajo en equipo, se limita la palabra y se torna difícil la interacción verbal. Se necesita el papel mediador de la docente, hablando y escuchando las quejas, ayudando a los niños a reflexionar, concluir y llegar a acuerdos. Para ello, la docente les dice: *“ok, listo no cumplió con su compromiso, ¿pero es posible que trabajen con lo que hay en la mesa?”* Y después de haberse creado un clima de contrariedad, esta intervención ayuda a suavizar los inconvenientes y el grupo reinicia su proceso. Daniela y Alejandra ceden en su discurso, comparten y llaman al trabajo en grupo, logrando acordar cómo elaborar las tarjetas y elaborándolas entre todos con los elementos que había sobre la mesa.

En esta experiencia vemos cómo la intervención de la docente logra desde el diálogo el uso de la pregunta / respuesta, que los niños busquen otra alternativa para realizar el trabajo. Sin embargo, es necesaria mayor preparación en los estudiantes para lograr un trabajo en equipo; además, se ve la necesidad de fortalecer las

habilidades de dialogar, como tener presente el reconocimiento del inicio de un diálogo, escuchar para poder formular preguntas sobre el tema, y que se puedan concertar interacciones verbales que permitan que la conversación sea propositiva, para asumir una postura frente al tema y así tener en cuenta la opinión del otro.

Durante la actividad, los niños que tenían como encargo hacer la carta a los profesores de solicitud del permiso para el uso del espacio el día del festival, se reúnen y en sus diálogos vemos el liderazgo de Wanda, la búsqueda de la cooperación en la elaboración del texto de Yiniher. El discurso que prima es de intención, son enunciados alegres y con propósito de realizar un trabajo bien hecho, direccionado desde indicaciones escritas en el tablero.

Para la realización de esta actividad, los niños lo hacen desde la propuesta pedagógica de manera organizada, sintiéndose libres de expresar sus intenciones para lograr que los docentes permitieran el uso este espacio. Vemos cómo en el registro No. 22 los niños van empoderándose de un discurso diferente al conflicto.

Registro No. 22. Proyecto colectivo “El festival del juego” Elaboración de la carta.

Actor	Enunciado
Yinier	wanda... wanda ya heee.. hay que hacer el resto
Wanda	Noo mire debe ir en la carta en el texto pero no así contestando preguntas quienes lo a hacer y contestado...no, no escuchaste? las cartas tenemos que hacerla entre todos
Yinier	Mmmm siiie (abre la boca como a decir algo pero no dice nada)
Karen	Ha, Bueno... que escribimos?
Yinier. Wanda	anyoli... anyoli -gritando-
Anyoli	Sii yaaa espere (mirando al tablero donde están las indicaciones)
Wanda	Mire aquí hagamos la carta pero todos digamos como...listo,
Yinier:	Ayudamos todos
Anyoli	Quien escribe?
Wanda	Siiii quién? Pues yooo
Niños	Siii hágale
Yinier	Escribamos que profe Fernando si nos presta el patio... y esooo
Wanda	Nooo es que... miren hay que hacer la fecha primero
Niños	Se miran ríen y dicen mmm uyy siiii.. la fecha, y después al profe
Wanda	Esperen no escribo rápido
Karen	Le prestó mi... jajaja el borra
Profe	Ok, listo, leemos las cartas
Niños	Nooo pere pere profe.... Ya casi
Profe	Listo, dos minutos más y leemos las? Y hacemos correcciones les parece?
Niños	Gritan, ríen, algarabía total todos quieren ser los primeros
Profe	Les mira y se cruza de brazos
Alejandra	Grita muy fuerte y de forma pausada como silabeada si len ci o
Profe	

Wanda	Les mira y se cruza de brazo Noooo Levanta la mano haciendo movimientos rápidos, llamando la atención - pero no grita -yo yo
Profe	Ok. Listo escuchemos al grupo 4 Explican cómo fue su experiencia en la elaboración del texto, y así cada grupo, en tres grupos solo trabajaron dos estudiantes, Bien, entonces vamos a elegir qué carta entregaremos a los profesores solicitando el permiso. (Se realiza elección).

Fuente: docente y estudiantes grado 202, octubre 26 de 2015.

El desarrollo del proyecto de aula “El festival del juego” fue muy prolífico en realización de diferentes actividades, las cuales permitieron que se desarrollaran diálogos de la cooperación, del consenso, y el discurso de los estudiantes fue más formal, acomodándose al desenvolvimiento del proyecto, y a medida que se fue internalizando los conceptos y competencias proyectadas.

Vemos cómo en el registro No. 22 Wanda fue la líder, al proponer soluciones, y también permitió la cooperación de sus compañeros, a la vez que se observó que se respetaban las opiniones. Hubo mayor interacción verbal; se ha ido minimizando, sin dejar de estar presente, lo proxémico con movimientos del cuerpo, lo gestual y lo prosódico con vocalizaciones, con gemidos y gruñidos.

Con la intención de continuar con nuestro proceso investigativo se organizó una socialización en el aula sobre el trabajo realizado por todos en el proceso del proyecto, teniendo como objeto que todos en el grupo conocieran los desarrollos de la acción discursiva, a lo que se propuso que cada grupo contara su experiencia, el trabajo de su actividad conjunta. Reflexión que nos permitió a todos, y en especial a los niños, reconocer sus capacidades frente a un trabajo colaborativo, la importancia de expresarse de manera verbal, la necesidad de cumplir con lo pactado y escuchar la opinión del otro.

En el registro No. 23 se observa la actividad discursiva del grupo que trabajó en elaborar la tarjeta de invitación:

Registro No. 23. Proyecto colectivo “El festival del juego”, exposición del trabajo realizado por grupos.

Actor	Enunciado
Profe	Bueno contemos a nuestros compañeros como realizaron su actividad Arnold, Andrés y Ximena
Alejandra	Niños, bien mire nosotros debíamos traer flores corazons y figuras pero no todos los trajimos
Profe	Y entonces no podíamos hacer el trabajo que son las tarjetas
Alejandra	¿Será que no se podía hacer? Sii pero nos pusimos bravas, y ya no queríamos trabajar... bueno si pero lo íbamos a hacer con Daniela que si trajo
Profe	Y que paso, lograron hacer el trabajo
Niños	Siiii
Profe	¿Cómo lo lograron? ¿Hablaron sobre buscar la solución?
Daniela	Uuuy sii profe, unimos todo lo que teníamos y hablamos como lo queríamos hacer
Niños	Sii y todos dijimos. y todos trabajamos
Profe	Y hablaron así ¿cómo ahora? Todos al tiempo y se pudieron entender
Andrés	No profe jejej nos escuchamos y cada uno dijo como quería y lo que nos gustaba más elegíamos y así..
Profe	Ok, podemos decir que dialogaron, respetaron la opinión del compañero y acordaron como realizar finalmente la tarjeta.

Fuente: docente y estudiantes grado 202, noviembre 4 de 2015.

La docente fue indagando y concluyendo cómo de un momento de inconformismo y no deseo de trabajo colectivo, se pasó a la realización de la actividad en forma colectiva, los niños expresaban que en los grupos pudieron hacer uso de la palabra y a la vez escuchar, hubo acuerdos y llegaron a la resolución de elaborar la tarjeta de manera conjunta con la idea más creativa, categorías que identificaron plenamente desde el desarrollo de su actividad, dando solución y cumpliendo con la tarea.

Igualmente, se trabajó en identificar y fortalecer los diálogos de cooperación y el acuerdo durante los diferentes trabajos realizados como vemos en los registros 24 y 25, lo cual pertenece a los grupos de elaboración de las tarjetas y los boletines informativos.

Registro No. 24. Proyecto colectivo “El festival del juego” Elaboración tarjeta.

Actor	Enunciado
Daniela	Listo miren esto lo que trajimos...como hacemos la tarjeta
Alejandra	Colóquemole dos corazones aquí arriba
Ximena	Uyyy siiii y un flor aquí miren que chévere
Ale – Dan	Mmmm siiii y por aquí escribimos que los invitamos a jugar el viernes a la

Andrés	hora del recreo
Ale – Dan	Espere mejor coloquemos un corazón a cada lado y la flor aquí.
Arnold	Ayyy no se ve mejor aquí... mire tan linda
Alejandra	Mmm si me gusta asiii
Ale-Dan-xim	Elijamos como la dejamos, votemos y la que gane hacemos listo
Ximena	Jajajaj siiii yo quiero esta, y yo, y yo
Andrés	Oiga y usted cual quiere
Niños	mmm no se la que quieran... bueno si me gusta esa
Alejandra	Listo así son lindas jijiji, hagámosle jijiji y quien las hace
niños	Haash nosotros... hagamos... si como trabajamos los juegos se acuerda que cada uno hacia algo
Andrés	Siii listo
	yo pego corazones con Arnold Y Aleja pega las flores y que escriba
Ximena	Daniela que su letra es linda
Niños	Haaa y yo yo quiero
	Siii las va organizando aquí listo jejeje

Fuente: estudiantes, grado 202, grupo 3, Noviembre 4 de 2015.

Registro No. 25. Proyecto colectivo “El festival del juego” Elaboración carteles informativos.

Actor	Enunciado
Viviana *	Mira a sus compañeros con voz en tono muy bajo ¿qué hacemos?
Francisco *	Juega con sus esferos, ignora al grupo contesta- ja los carteles
Diana	Mmm que hacemos? Yo no sé?
Karen	Jum... las carteleras dijo la profe
Profe	¿Cómo van? Ya hablaron para ver ¿cómo van a hacer el cartel?
Camilo *	E que no te, que equibimmo
Profe	Que han opinado los compañeros, recuerden que el cartel es para informar la actividad
Diana	Ayyy no sé, francisco no moleste –le empuja a un lado-
Viviana	Mmm dibujemos –en voz muy baja-
Profe	Acercando el oído a la niña ¿cómo mami? ¿Qué dijiste?
Viviana	Mmm dibujemos –en voz muy baja y sin mirar a la profe
Profe	Bien, pueden dibujar y/o pegar imágenes
Diana–Karen	Nooo mire trajimos recortes para pegar ushh es que ustedes no ayudan –se
Francisco	cruza de brazos-
	Jajajaj siiii ... emite gruñemas y se voltea
Profe	Recuerden que deben hablar y acordar como van a realizar el cartel
Camilo	Ti peguemo eto, mie aquí
Diana–Karen	mmm no se ... bueno si
Camilo	Lito ati ton linda jijiji,

Fuente: estudiantes, grado 202, grupo 2, noviembre 4 de 2015.

Después de la reflexión que hace el grupo frente al incumplimiento de algunos niños con los elementos programados para ejecutar las tareas, la secuencia dialógica muestra cómo se centra el diálogo en la cooperación y el acuerdo para poder realizar lo

proyectado, resolviéndose el no cumplimiento de los niños y cumpliendo con lo programado.

Claramente, el uso de la palabra es importante y de hecho tiene que estar inmersa en una secuencia dialogal, en especial si es de cooperación y acuerdo. Los niños desarrollaron estas categorías y las fueron interiorizando a través de las diferentes actividades que se vienen realizando a través del proyecto El festival del juego y desde la reflexión que se da en las socializaciones de aula de cómo se realizó cada uno de los procesos en los grupos, lo que permitió que los niños participantes del proyecto pudieran expresar a través de los proyectos de aula y de los procesos dialógicos, transmitir lo que piensan y sienten sobre un determinado tema.

La intención de la interacción fue enfatizar en la cooperación y en llegar a acuerdos desde una acción dialogada y conjunta en la resolución de la tarea por ejecutar, ya que de esta manera los niños entenderían y se informarían cómo realizarla.

La experiencia pedagógica nos enseñó a los actores involucrados en este proceso, que aprendemos desde las experiencias dialógicas, pues construimos colectivamente el significado y el conocimiento en el contexto, pero debemos mejorar la participación. El proyecto de investigación se desarrolló de manera coherente y pertinente, se fueron enlazando cada uno de los proyectos de aula a través de un trabajo sistemático frente a la oralidad formal en el aula de ciclo I. Un trabajo que con las diferentes actividades realizadas en los proyectos de aula fue dando un acercamiento directo niño/niño y docente/niño que fortaleció las habilidades comunicativas de hablar y escuchar a través del diálogo.

Quedó claro también que en todos los niños el proceso no se dio igual, en algunos niños su proceso de mejora de estas habilidades es más lento; debido a que son más tímidos (dificultad en socializar), es difícil que se expresen verbalmente, y algunos, como ya se expuso antes, tienen problemas cognitivos (diagnosticados) o problemas de lenguaje (dificultad de pronunciar ciertas letras).

Al realizar la evaluación de las actividades del proyecto y la participación de los niños, se tuvo en cuenta la intervención de los mismos en las tareas propuestas, las cuales ayudaron a que se obtuvieran nuevos aprendizajes conceptuales, y/o orales como mejorar la expresión verbal, hacer uso de preguntas según el tema tratado,

entender, escuchar y dar respuesta a la información recibida durante el proceso de desarrollo del proyecto. La evaluación final del proyecto arrojó que es importante trabajar en equipo y colaborar unos con otros para llevar a cabo la propuesta, solucionar dificultades presentadas tanto de manera individual como grupal y de esta manera mejorar diariamente en el proceso de habla-escucha en el aula.

5. Conclusiones

La investigación permitió, a través de sus diferentes etapas, conocer la incidencia del diálogo en la oralidad formal y en las interacciones discursivas de los estudiantes de ciclo I. Proceso que se evidenció con la participación de los niños en las diferentes actividades desarrolladas en los proyectos de aula a partir de las acciones dialogadas que se entablaron desde un trabajo en equipo.

El trabajo a través del dialogo permitió a los niños fortalecer la seguridad para expresarse apropiándose de la palabra; esto desde el desarrollo oral de manera sistémica que motivó a los estudiantes a participar dándole significado a su labor y la tarea de sus compañeros. Las actividades didácticas propuestas motivan a los estudiantes a asumirse como sujeto colectivo que comparte con los otros su voz y expresa lo comprendido.

El proceso oral desde el uso del diálogo se cualificó en el transcurso de la investigación, puesto que generó retroalimentación sobre todo lo ocurrido en el aula, confirmando o replanteando elementos presentes en el aula que privilegian las interacciones sociales, permitiendo a los niños mejorar o fortalecer el discurso a partir del fortalecimiento del diálogo desde los procesos de hablar y escuchar, es de resaltar que el fortalecimiento de la oralidad incentivó a los estudiantes a leer y buscar información, para participar, vinculando en estos procesos individuales a la familia.

Por la experiencia obtenida a partir de la investigación podemos establecer que comunicarnos oralmente es una actividad que nos ubica en el mundo social, vinculándonos con otros seres, lo que hace necesario pensar en el mundo cambiante y cómo estas acciones inciden en los estudiantes, pero que en el aula distan de la realidad, de su contexto. La interacción social es una condición para fortalecer las habilidades comunicativas dialogales, que cada vez se pierde más gracias a las tecnologías. Aquí la escuela se encarga de fomentar y fortalecer en los estudiantes estos procesos.

En consecuencia, debemos ver el lenguaje oral formal a partir del diálogo como una herramienta importante en la comprensión de mi mundo, tu mundo y nuestro mundo herramienta usada desde experiencia de situaciones en contexto donde los

niños actúan desde su cotidianidad, permitiéndoles a ellos crear y recrear su mundo a través del habla y la escucha mejorando las interacciones con su par y con el docente.

Es bueno decir que gracias al proceso investigativo en este grupo de estudiantes con los que se realizó, se visualizó cómo el sujeto adquiere presencia al comunicar lo que piensa y siente; la palabra cobra vida frente al otro; el uso de la palabra se encargó de cambiar las relaciones y de promover igualdad, siendo el aula un espacio social que cumple con un papel importante en el impacto que tiene el estudiante socialmente. Por ello, los docentes estamos llamados a ser los promotores de grandes cambios en la escuela.

La Pedagogía de Proyectos tienen gran importancia en el transcurso de la investigación, ya que su implementación permitió a través de los proyectos de aula el fortalecimiento de la oralidad de manera sistémica, donde le permite al estudiante comprender su mundo en relación con el de los otros, llegando a acuerdos o desacuerdos desde el uso de los diálogos del acuerdo y la cooperación y a través del trabajo en equipo realizado en el aula.

Además, vemos desde la investigación cómo el fortalecimiento de la oralidad en este grupo de estudiantes por medio de proyectos de aula, generó mayor seguridad, respeto por la palabra ajena, escuchar al otro y ampliación de su vocabulario. De otro lado, con el desarrollo de los proyectos de aula, se confirma la importancia del papel de la oralidad en la escuela, pues el trabajo que se desarrolla es un trabajo en equipo y de forma colaborativa. Mientras los estudiantes líderes logran cualificar su discurso, quienes tienen dificultades de expresión oral mejoraron sus procesos comunicativos verbales, en el discurso y en la forma de relacionarse de los otros integrantes de la institución.

Con los proyectos se pretendió construir el conocimiento desde las prácticas mediante un trabajo colectivo; a través de los proyectos se fortaleció el hablar y escuchar usando el diálogo. Esto dándole importancia al proceso oral, como la puerta al conocimiento académico formal, reformulando el valor de la oralidad en el aula, desde un trabajo sistemático, no memorístico y repetitivo.

Los estudiantes y el docente mediados por los proyectos de aula dan mayor uso a la palabra hablada, han mejorado su calidad de escucha. No podemos decir que se

llegó a una escucha comprensiva, pero sí que se dio inicio a este proceso, y que permanentemente se continúan interiorizando estos conceptos en pro de seguir mejorando en sus procesos orales formales y que los estudiantes continúan empoderándose de la palabra para darle uso en todo momento como herramienta fuerte de socialización y comprensión de su yo con su entorno y con el otro.

Podemos advertir la importancia del desarrollo de los proyectos de aula en la escuela en busca de cambiar la enseñanza tradicional por una enseñanza significativa, que aporta tanto al docente como al estudiante, generando cambios en sus concepciones y concibiendo la oralidad formal como una actividad transversal en la vida y la academia del ser humano.

Durante este proceso investigativo, de igual manera en la investigación acción, permite dar cuenta de las transformaciones al interior y en las concepciones del docente investigador y en algunos de sus compañeros docentes, frente a la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en el aula de ciclo I, teniendo en cuenta los niveles no verbales que tienen que ver con lo oral, como la cinesia, la proxemia y la prosodia. Al realizar las actividades, cabe resaltar la importancia que los compañeros docentes le dieron a las mismas; gracias a esto surgen inquietudes por el proceso, buscando la vinculación de procesos en el aula que permitan fortalecer la oralidad. Teniendo en cuenta los proyectos de aula, así sean pequeños, con lo que se buscaría lograr fortalecer el diálogo en diversos escenarios.

Estas transformaciones e interés por parte de los docentes, hace que el rol docente como mediador en los procesos académicos fuese de vital importancia para el proceso de la oralidad en la institución. Es así que planear de manera intencionada las interacciones entre docente - estudiante y estudiante - estudiante es una característica importante en el rol docente que jalonó los procesos de enseñanza-aprendizaje, en especial los orales. La docente, a través de sus acciones reflexivas y a partir de un ejercicio autónomo, reconoce la importancia de ser mediadora en busca de seguir fortaleciendo los procesos formativos en los espacios académicos, de manera especial en el aula de ciclo I.

El desarrollo de la investigación no fue una tarea sencilla, pues inicialmente debió ocurrir una transformación real en la concepción de la docente investigadora frente a la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad formal a través de proyectos pedagógicos. Además, realizar un estudio riguroso del tema para aclarar conceptos que se manejaban un poco desde conocimientos empíricos o desde el desconocimiento teórico frente al tema. Proceso que confrontó su quehacer y le obligó a generar un gran cambio interno.

En cuanto a los estudiantes especialmente aquellos que tienen dificultad para expresar sus ideas, en especial algunos niños con problemas cognitivos, este proceso fue lento pero continuo, para lograr generar apropiación de la palabra, estos estudiantes en especial usaban en sus interacciones básicamente elementos cinésicos, proxémicos y prosódicos, poco uso hacían de la palabra, sin embargo, con el trabajo realizado mejoró su proceso de hablar.

Por otro lado, los procesos fueron de diferente celeridad. Respetando sus avances, podría decirse que en general en el grupo hubo cambios, respecto a la oralidad, en algunos estudiantes con mayor celeridad siendo más los estudiantes con un lento proceso

En relación con la escucha, se presentó en estudiantes como docente varias dificultades; cada uno escuchaba lo que quería o le llamaba la atención, un proceso bastante complejo, ya que aún después del trabajo realizado, es un tema que sigue presentando dificultades, tal vez por la corta edad de los niños o por las pocas horas de actividades disponibles para realizar esta tarea. Es importante que este proceso de enseñanza de la escucha se continúe de manera incesante por los docentes de todas las áreas, no solamente los maestros encargados del área de lenguaje en la institución; solo de esta manera se puede llegar a contribuir en el aprendizaje de los niños.

Para los padres es suficiente llevarlos y recogerlos de la escuela, pocos se vincularon al trabajo en equipo en el desarrollo de las actividades. En las encuestas hubo resistencia a su realización. Pero una vez comenzaron a notar los cambios en los niños que participaron en los proyectos, pudieron comprender la importancia de tratar de participar en el proceso de sus hijos, y de esta manera comenzaron a colaborar de a poco en esta investigación.

Finalmente, y teniendo en cuenta la investigación, se puede decir que los docentes estamos llamados a hacer el cambio primero en nosotros para que se vea reflejado en las aulas de clase y en el desarrollo de sus procesos pedagógicos. Además, es imprescindible que la escuela ofrezca los espacios necesarios para que el grupo de docentes planee las prácticas desde la pedagogía y la didáctica institucional en busca de mejorar la calidad de la educación en sus educandos. Igualmente, la capacitación docente debe ocupar un lugar privilegiado en busca de proyectar estrategias, nuevas y mejores, en el desarrollo académico.

Bibliografía

Libros

- Abascal, M. (2004). La teoría de la oralidad. España: Analecta Malacitana.
- Avendaño, F. & Miretti, M. (2006). El desarrollo de la lengua oral en el aula: Estrategias para enseñar a escuchar y hablar. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bajtín, M. (1998). Estética de la creación verbal. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Barragán, C., Camps, A., Cardona, M., Ferrer, J. & otros. (2005). Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. Barcelona, España: Graó.
- Bruner, J. (1983). El habla del niño. Buenos Aires: Paidós.
- Burbules, N. (1999). El dialogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires Amorrortu editores.
- Calsamiglia, H. (1991). "El estudio del discurso oral". En C. Lomas. El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós, pp. 15-29.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Hablar en clase. Barcelona: Ed. Paidós.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). El aula como espacio de investigación. Lenguaje oral en la educación infantil. Barcelona: Ed. Graó.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso. Barcelona: Ed. Ariel.
- Camps, A., Milian, M., Guasch, O., Ferrer, M., & otros. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997). "Comprensión oral". En: Enseñar lengua. Barcelona: Graó
- Elliot, J. (2005). La investigación-acción en educación. España: Ediciones Morata, S.L.
- Fisher, R. (2013). Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica: Anagrama.

- Hernández, F (1998). La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio. Barcelona: Ice-Graó.
- Jaimes, G. (2008). Aprender a dialogar en el aula de preescolar. Bogotá: UDFJC.
- Jaimes, G. (2014). Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red. Bogotá: UDFJC.
- Jolibert, J., Jacob, J. (1984). Formar niños lectores de textos. España. Edit. Domen.
- Jolibert, J. (1994). Formar niños lectores y productores de textos. Santiago de Chile: Edit. Domen.
- Jolibert, J. et al. (coords.) (1996). Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna. Santiago de Chile. Unesco-Orealc: Santillana.
- Jolibert, J. & Jacob J. (1998). Interrogar y producir de textos auténticos: vivencias en el aula. Santiago de Chile: Edit. Domen.
- Jolibert, J. (2002). (Coord.) Formar niños Lectores de Texto. Santiago de Chile: Octava Edición,
- Jolibert, J. et al (2003). Formar niños lectores y productores de textos. Chile: J.C. Sáez.
- Jolibert, J., Sraiki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.
- Knapp, M. L. (1980). La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999). Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Barcelona: Ed. Paidós.
- Lomas, C. (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas (compilaciones). Barcelona: Ed. Paidós.
- Lomas, C. (2004). Cambiar la escuela, cambiar la vida, lecturas y materiales para la transformación de la educación primaria. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mariño, G. & Cendales, L. (2001). Educación no formal y educación popular. Hacia una pedagogía del diálogo cultural. Caracas, Venezuela: Federación internacional de fe y alegría.

- Miretti, M. (2003). La lengua oral en la educación inicial. Argentina: Homosapiens.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Palou, J., Bosh, C. & otros. (2005). La lengua oral en la escuela, 10 experiencias didácticas. Bogotá: Graó.
- Panikkar, R. (1990). Sobre el diálogo intercultural. Salamanca, San Esteban.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá: Cerlalc.
- Pérez, M., Roa, C. & otros (2010). Herramientas para la vida. Secretaría de Educación, Bogotá: Kimpres
- Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación, Madrid, Istmo.
- Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal II. Para lenguaje, kinésica e interacción. Madrid: Istmo.
- Puig, J. (1995). Aprender a dialogar. Buenos Aires: Aique.
- Reyzábal, V. (1993). La comunicación oral y su didáctica. Madrid: La Muralla.
- Sampieri, R. Fernández C. & Baptista, P. (2008). Metodología de la investigación. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tusón, A. (1991). "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso". En: C. Lomas. El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós.
- Vilá, I. (2005). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas Barcelona. Grao.

Artículos

- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. En: Revista Lectura y Vida. Vol. 3, pp. 20-25.
- Borja, I. (2010). Aprender a dialogar en el aula de preescolar. Revista Enunciación. Vol. 14, núm. 1, pp. 165-166.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. Revista Aula de innovación Educativa, s.d. pp. 6-10.
- Cots, J. (1995). El desarrollo de la competencia comunicativa oral. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura. No. 12, pp. 139-165.
- Jaimes, G. & Rodríguez, M. (1996). El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural. Revista Enunciación, Vol. 2, pp. 15-23.
- Lomas, C. (1994). "Usos orales y la escuela". Revista Signos, No. 12, abril-junio, pp. 14-17.
- Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". Revista Signos, Teoría y práctica de la educación. No. 14. pp. 30-51
- Murillo, M. (2009). La habilidad de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense. Revista Arte y letras, Universidad Costa Rica XXXIII. No. 2, pp. 95-131
- Pérez Abril, M (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En la didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia: Universidad del Valle, Colombia.
- Puig, L. (2008). Presencia y ausencia de la resolución de problemas en la investigación y el currículo. Actas del Duodécimo Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática pp. 83-111.
- Roetti, J. (2011). Acerca del fundamento. Clase inaugural en la academia Nacional de Buenos Aires.
- Ruiz, I., Perera, A. & Guerra, O. (1993). La enseñanza del lenguaje oral en la educación primaria. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. No.18, pp. 59-66.
- Ruiz, O. & Ispizua, J. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Santamaría, F. (2006). Juegos del lenguaje creación y diversidad en la organización de relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de edad en escuelas públicas de Bogotá. *Revista Enunciación*. Vol. 11, pp. 35-45.
- Santamaría, F. & Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista infancias imágenes*, vol. 10, No. 1, pp. 66-73.
- Tusón, A. (1991). Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Revista Signos*. Vol. 2, pp. 50-59.
- Tusón, A. (2005). "Conversar para aprender" en *Aula de innovación educativa*. No. 96, pp. 32-43.
- Tusón, A. (2006). El arte de hablar en clase. *Aula de innovación educativa*, No. 26, pp. 15-28.
- Vilá, M. (2002). Enseñar a hablar para hablar mejor. *Aula de innovación educativa*. No. 111, pp. 34-42.
- Vilá, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de pedagogía*. No. 330, pp. 16-27.
- Valbuena, E. & Valbuena, N. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. *Revista Enunciación* Vol. 17, No. 1, pp. 62-77.

Trabajos de Grado de Maestría

- Araque, P. & Parra, M. (2009). La oralidad en el aula: una descripción de las prácticas orales en el aula del grado quinto de los colegios Gimnasio Femenino y liceo hermano Miguel de la Salle. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Barrera, M. & Reyes, M. (2016). Trabajo de grado Oralidad un camino de retos y tropiezos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Cuervo, C., Mantilla, R., Flórez, R. & Moreno, M. (2006). El lenguaje en la Educación. Una aproximación a los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir en el aula desde una perspectiva evolutiva. Universidad Nacional.
- Fonseca, G. (2011). Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia.

- Fernández, R. (2012). La narración oral en el aula de Educación Infantil. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación. Barcelona, España.
- Galeano, J. (2012). Apropiación: pensar, hacer y vivir la oralidad experiencias compartidas por maestras de educación inicial. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia.
- Ortiz, J., Rocha, D. & Rodríguez, V. (2009). Comprensión oral: un acercamiento al trabajo de aula. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación. Bogotá, Colombia.
- Rojas, Y. (2010). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. Universidad Nacional. Maestría en Educación. Bogotá, Colombia.
- Téllez, L. (2011). Trabajo de grado maestría El desarrollo del discurso oral formal: proceso que favorece la exposición de conceptos propios de las ciencias sociales. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación. Bogotá, Colombia.

PFPD

- Cuervo, D. & Rincón, C. (2010). La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Cibergrafía

García, É. (2015). Prácticas educativas orales, dialectos e identidad social. Cuadernos de lingüística hispánica, (26), p. 49-79.

Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n26/n26a03.pdf>

García, N. Pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área del lenguaje. Enunciación, pp. 79-94.

Recuperado

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/1264/1706>

Jaimes, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. Revista Enunciación. No. 10, p. 15-21.

Recuperado <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/448>

Jiménez, D. (2005). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Revista universidad Guadalajara, No. 17, p. 17-23.

Recuperado de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rugl7/3investigacion.html>

Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. Revista electrónica agenda académica, vol.7. Recuperado de: www.revele.com.ve/pdf/agenda/

Núñez, M. & Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>

Puig, L. (2004), Observaciones sobre la formación educativa para el itinerario educativo del grado de matemáticas: la matemática educativa. Presentación en el seminario itinerario educativo de la licenciatura de matemáticas internacional Commission on Mathematical Instruction – Subcomisión española y Universidad de Granada. Granada, p. 92-96.

Recuperado de <http://www.uv.es/puigl/pgranada2004.pdf>

Rodríguez, M. (1995). Hablar en la Escuela. ¿Para qué?... ¿cómo? Revista latinoamericana Lectura y Vida. No. 3, p. 2-10.

Recuperado de www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf

- Santamaría, F. & Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancias Imágenes*. V. 10. No. p. 66-73
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/.../4465/620>
- Secretaría de Educación del Distrito (2008) Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos.
 Recuperado
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf
- Suárez, J. (2014). Estudios sobre oralidad en primera infancia. *Revista electrónica diálogos educativos*. Vol. 14, pp. 150-160
 Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n28/suarez>
- Tamayo, M., López, M. & Torres, H. (2010). La enseñanza de la narración oral de cuentos: gradación de perspectivas. *Revista electrónica Conrado* v. 6.
 Recuperado de: www.all2pdf.com
- Tejerina, I. (2010). La narración oral: Un arte al alcance de todos. ¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar. Colección estudios. No. 126, p. 51-66
 Recuperado de www.cervantesvirtual.com/.../la-narracion-oral-un-arte-al-alcance-de-todos/
- Vasilachis, I. (s.d.). Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa. Consultado en noviembre 22, 2015
 Recuperado de: www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa_/vasilachis.doc.
- Vilá, M. & Vilá, I. (1997). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. Consultado el 15 de agosto de 2015 de www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941338.

Documentos y Políticas Públicas de Educación

- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional del Departamento.

Secretaría de Educación Distrital (2006). Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá, de preescolar a 2° Grado. Bogotá D.C.

Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS (2009). Estrategias Pedagógicas. El Trabajo por Proyectos. Bogotá D.C.

Anexos

Anexo No.1	Sensibilización, organicémonos para jugar	105
Anexo No. 2	Sensibilización, “juguemos con los libros”	103
Anexo No. 3	Proyecto de aula 1 “no más quejas”	111
Anexo No. 4	Proyecto de aula 2 “ los juegos enseñan”	115
Anexo No. 5	Proyecto de aula 3 “Festival del juego”	118

Anexo No. 1 Sensibilización, “organicémonos para jugar”

La actividad está dividida en tres momentos así:

Momento 1 o inicio

La docente da como consigna “vamos a estar en el patio, y tendremos a nuestra disposición dos elementos para utilizar; un balón y ocho aros, situados en espacios diferentes, lo primero que debemos hacer es elegir uno de estos elementos, segundo organizarse por grupos de cuatro y tercero con su grupo dar uso al elemento escogido”.

La Docente investigadora lleva al patio dos elementos (balón y aros) para que los niños se organicen y realicen la actividad. En este momento inicial de la actividad, los niños gritan, se abrazan, ríen, pero no hay preguntas, no miran a la profesora se da una organización inicial de ubicación por gusto, más de la mitad escoge el balón, otro grupo va con los aros y algunos niños no eligen nada, de grupos o equipos por afectos.

Momento 2 o Desarrollo

Tomar video y observar: cuál es su actividad discursiva para llegar a acuerdos, Cómo se desarrolló el trabajo en grupo, cuál y cómo fue la participación de todos

Momento 3 o cierre

Evaluación de la actividad, la profesora sugiere a los estudiantes recoger los elementos, pues el tiempo ha llegado a su fin y deciden organizarse en el patio sentados en un círculo para hablar sobre la actividad realizada, ¿cómo fue el proceso de organización?

CORPUS	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN
<p>Fondo de algarabía, Eilin: se acerca a Juan Camilo (quien tiene una dificultad para hablar), y dice - puedo jugar- en voz baja Juan Camilo: gritando y colocando la mano como diciendo ¡ alto! Dice: - Eta muy ocupao y ya tamo competo. Gritos y movimiento con el balón Felipe: con manos en la cintura grita: ¡Descansemos! Andrés: vienen corriendo hacia Camilo y grita ¡Perdió, perdió! ¡Venga el balón! ¡Véngalo! véngalo ¡No que va! ¡Aquí, aquí! Gritos y movimiento con el balón: - ¡No que va! ¡Aquí, aquí! Tratan de agruparse para acordar o conciliar algo, para organizarse y lograr acuerdos, mientras alguien dice: -Va de primero Se van alistando para el partido, para patear el balón, se secretan Jimena Mora y el líder, y siguen diciendo otros dos compañeritos: - Yo escojo primero y, casi de inmediato se miran y alistan las manos para decir al tiempo: - chin pum papas. Con los movimientos de mano que acompañan la acción oral. Los demás dicen: - aquí, aquí, ya que quieren ser escogidos por los líderes del momento. Se hacen evidentes los movimientos continuos de brazos y gestos que acompañan al sujeto para hacerse visible en el juego. -No pueden decir, él tiene que escoger (dice otra gritando al fondo) - Hay muchos - ¡Hágale! - Diga - Jimena (como si no hubiese sido un plan previo), ella corre contenta hacia</p>	<p>Potenciar las situaciones para que los estudiantes se apropien de los contenidos por medio de las interacciones orales</p> <p>Alcanzar fines educativos por medio de actividades creativas</p> <p>Realizar actividades desde una metodología apropiada, cuyo propósito permita identificar características y fortalecer acuerdos y diálogo</p> <p>Proponer una evaluación dinámica y articulada con los fines orales que permitan evidenciar avances desde el diálogo y los acuerdos</p>	<p>GENERAL: Fortalecer el uso del diálogo como actividad discursiva oral formal, para mejorar el desarrollo del sujeto de ciclo I, en lo social.</p> <p>ESPECIFICOS: Determinar la incidencia pedagógica del diálogo como actividad discursiva, en los procesos orales y sociales, en ciclo I? Diseñar e implementar proyectos de aula que favorezcan el desarrollo de las interacciones sociales y discursivas desde el diálogo en ciclo I. Analizar el desarrollo del proceso oral formal en las interacciones sociales y discursivas desde el diálogo.</p>	<p>PROSÓDICO *Acentúa palabras u oraciones *Fluidez *Claridad *Velocidad</p> <p>PROXÉMICO *Movimiento *Cuerpo *Limita espacio cuando se comunica *Proximidad en la interacción</p> <p>PARALINGÜÍSTICO *Tono de voz * Expresa velozmente comiéndose letras o cambiándolas * Fluidez</p> <p>CINÉCULO *Gesticula con boca, ojos, facciones *Expresiones no verbales con su cuerpo</p> <p>NIVEL DE ESCUCHA CREATIVA *Formula preguntas sobre lo escuchado *Expresa otras posibilidades de uso sobre la información escuchada *Es propositivo</p> <p>CRITICA *Emite juicios sobre lo que escucha *Se anticipa o adelanta en las situaciones</p> <p>ESTRUCTURA DEL DIALOGO INICICO *Reconoce el inicio del diálogo *Se predispone *Disposición de los interlocutores *Prepara su actuación</p>	<p>En el desarrollo de esta actividad libre, de gritos e intenciones comunicativas particulares, de concertación de acuerdos para lograr un juego, se puede percibir falta de escucha.</p> <p>Se ve el uso de los gestos para comprender algunas realidades y la organización para el uso de los mismos.</p> <p>El uso recurrente de frases cortas y concretas para dar esa dinámica organizacional desde las relaciones de poder, acompañadas de gestos de aprobación o desaprobación, de abrazos o palmoteos en la espalda. la regulación de la disciplina desde sus propias formas de hacer las cosas bien, o bajo las normas propuestas por ellos mismos, para lograr llevar a cabo las actividades.</p> <p>Los estudiantes se organizan por grupos de acuerdo a su preferencia</p> <p>una parte se dirige a jugar un partido y otros se van a jugar con los aros</p> <p>También se ve la facilidad para administrar el tiempo de las actividades, aunque en lo que corresponde a los juegos de aros su dinámica se vio rutinaria, sin embargo, la llevaron a cabo hasta el final, como si se tratara de cumplir un propósito de manejo de aros para demostrar que el</p>

<p>su compañero</p> <p>- Juan Sebastián (y este corre hacia el otro líder), entrega un guante para tapar y se sigue escuchando.</p> <p>- A mí, a mí</p> <p>- A usted (así van formando el grupo, uno a uno)</p> <p>Pasa Angie Jimena y luego de un contacto físico con su compañero, mira hacia donde está ubicada la docente y dice:</p> <p>-No, no poque tú ya cogite a Jimena, a Jimena, ya cogite a Jimena</p> <p>- Ahhhh (gritos)</p> <p>-A Karen, a Karen</p> <p>Luego de un momento de algarabía desacuerdos, polémica por las elecciones, acuerdos y secreteos, se escucha la voz de otro niño que grita:</p> <p>-A Francisco</p> <p>-A quién? Responde alguno</p> <p>-A Leidy</p> <p>-Espere, ¿A quién?</p> <p>Corren otras dos niñas que sin grupo ni ganas de jugar, pretenden inventar otras actividades.</p> <p>-Profe, que si nos podemos poner el uniforme de educación física?</p> <p>Nuevamente se escuchan gritos, quejas, polémicas, mientras se ve a los niños y niñas agruparse, organizarse, reír y estar de mal genio</p> <p>Leidy, venga es para ser el árbitro</p> <p>-Profe ¿Nos presta su pito?</p> <p>-Ay profe para hacer que queremos un árbitro</p> <p>-Si profe</p> <p>¿Cómo?</p> <p>Siiii</p> <p>¿Si profe?</p> <p>-Profe, no no no (al parecer, por un simple protagonismo frente a la cámara)</p> <p>Entonces Juan</p>			<p>discursiva en función del diálogo</p> <p>*Tiene en cuenta el papel del otro</p> <p>*Planea con los niños. Temas, roles desde el diálogo.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>*Progresión temática</p> <p>*Centrar un hilo temático</p> <p>*Avance temático</p> <p>CIERRE</p> <p>*Establece conclusiones</p> <p>*logran consensos</p> <p>*cierra el tema con soluciones acuerdos consensos desacuerdos</p> <p>LO PRAGMÁTICO DEL DIALOGO</p> <p>COHERENCIA</p> <p>COHESIÓN</p> <p>INTERACCIÓN</p> <p>INTERACCION VERBAL</p> <p>USO DEL DIÁLOGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA</p> <p>APRENDIZAJE</p> <p>*Diálogos intencionados.</p> <p>*diálogos en los cuales demuestra aprendizaje.</p> <p>*argumenta, construye y concluye conocimiento.</p> <p>*turnos de habla</p> <p>*procesos individuales y de grupo.</p>	<p>grupo tiene la disciplina regulada y el fin de la actividad claro.</p> <p>La competitividad está todo el tiempo, como constante de interacciones.</p> <p>El trabajo en grupo permite ver las situaciones reales y la resolución de problemas con los demás en los que confrontan sus acciones comunicativas.</p> <p>tres de los estudiantes, se quedan realizando actividades diferentes pues no son muy aceptadas por los demás integrantes del grupo, por ello, hablaron ente sí, organizando un nuevo juego utilizando las prendas del uniforme, en ningún momento se integraron a los otros grupos, tampoco intentaron vincularse a las demás actividades u opinar de ellas.</p> <p>Así fue desarrollándose la dinámica constante con la participación de todos los niños,</p> <p>Los niños intentan jugar con mayor ligereza antes de dar fin a esta actividad y continúan las interacciones orales de poder para seguir organizando y finalizando los juegos en el poco tiempo que queda y jugar un poquito más.</p> <p>Les genera angustia el ver que el tiempo ya se acaba y al máximo quieren aprovecharlo, gritan, corren sin orientacion.</p>
---	--	--	---	---

Anexo No. 2 Sensibilización, “juguemos con los libros”

La actividad está dividida en tres momentos así:

Momento 1 o inicio

Se da como consigna “vamos a estar en la biblioteca, y tendremos a nuestra disposición los libros para usar libremente, lo primero que debemos hacer es elegir si realizo lectura solo o en grupo máximo tres, segundo que texto voy o vamos a leer y tercero ubicarse en un sitio determinado”.

La docente recuerda a los estudiantes que en este espacio en especial trabajamos la comunicación oral, donde está inmerso el hablar y el escuchar. Y recuerdan la evaluación de la actividad anterior.

La Docente investigadora da tres minutos para que los estudiantes hagan su elección y decidan si realizan su trabajo individual o en grupo; para que los niños se organicen Y realicen la actividad que le gusta en este momento inicial de la actividad, los niños gritan, se abrazan, ríen, se agrupan por afectos, no miran a la profesora se da una organización inicial de ubicación por gusto, más de la mitad escoge realizar en grupo el trabajo, algunos niños eligen hacerlo solos y otros no toman ninguna decisión.

Momento 2 o Desarrollo

Tomar video y observar: cuál es el proceso que se lleva a cabo en los diferentes grupos, Como se acordó dar uso a este pequeño espacio, cual y como fue la participación de cada estudiante.

Momento 3 o cierre

Evaluación de la actividad, la profesora sugiere a los estudiantes recoger los libros, pues el tiempo ha llegado a su fin y deciden organizarse sentados en mesa redonda para hablar sobre la actividad realizada y sobre como fue el proceso de organización, como se sintieron, notaron la importancia de hablar y escuchar, llegaron a acuerdos Etc.

CORPUS	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN
<p>Algarabía total, Todos se llaman para ir formando los grupos. Alis: (se acerca con cara triste) no profe... no tengo amigas Juan Camilo: (sentado y colocando las manos sobre la mesa mira a todos lados, mueve las manos como en pregunta pero no dice nada) Gritos y movimientos Felipe: con manos en la cintura grita: ya chitooo</p> <p>Profe: Lisen... lisent los niños hacen silencio y dice –recuerden que estamos en un trabajo donde estamos fortaleciendo nuestro discurso oral.</p> <p>Debemos tener en cuenta de hacer uso de la palabra y de escuchar nos entendemos y podemos realizar las actividades comprensivamente si hablamos y escuchamos. Andrés: (va hacia Camilo mirándole y dice) ¡venga, venga! ¡Con nosotros! (Gritos, movimiento se escuchan palabras sueltas) - ¡No! ¡con quien? Con quien? Aquí, nadie quiere connnn...</p> <p>Tratan de agruparse para acordar algo, para organizarse, mientras alguien dice: -ya vamos nosotros de primero Se van alistando para la biblioteca se secretean Jimena Daniela y Alejandra. y siguen diciendo a Anyoly ¡con elloossss! Y muestran a otros dos compañeritos: Anyoli -Yo escogí primero y, casi de inmediato se miran y a la vez voltean la cabeza en señal de ofensa y con los movimientos de mano que acompañan la acción oral. Los demás dicen: - vamos, vamos, ya que quieren ser los primeros en salir</p>	<p>Potenciar las situaciones para que los estudiantes se apropien de los contenidos por medio de las interacciones orales</p> <p>Alcanzar fines educativos por medio de otras actividades</p> <p>Realizar actividades desde una perspectiva menos académica, cuyo propósito permita identificar características y fortalecer acuerdos y diálogo</p> <p>Proponer una evaluación dinámica y articulada con los fines orales que permitan evidenciar avances desde el diálogo y los acuerdos</p>	<p>GENERAL:</p> <p>Fortalecer el uso del diálogo como actividad discursiva oral formal, para mejorar el desarrollo del sujeto de ciclo I, en lo social.</p> <p>ESPECIFICOS:</p> <p>Determinar la incidencia pedagógica del diálogo como actividad discursiva, en los procesos orales y sociales, en ciclo I?</p> <p>Diseñar e implementar proyectos de aula que favorezcan el desarrollo de las interacciones sociales y discursivas desde el diálogo en ciclo I.</p> <p>Analizar el desarrollo del proceso oral formal en las interacciones sociales y discursivas desde el diálogo.</p>	<p>PROSÓDICO</p> <p>*Acentúa palabras u oraciones</p> <p>*Fluidez</p> <p>*Claridad</p> <p>*Velocidad</p> <p>PROXÉMICO</p> <p>*Movimiento</p> <p>*Cuerpo</p> <p>*Limita espacio cuando se comunica</p> <p>*Proximidad en la interacción</p> <p>PARALINGÜÍSTICO</p> <p>*Tono de voz</p> <p>* Expresa velozmente comiéndose letras o cambiándolas</p> <p>* Fluidez</p> <p>CINÉDICO</p> <p>*Gesticula con boca, ojos, facciones</p> <p>*Expresiones no verbales con su cuerpo</p> <p>NIVEL DE ESCUCHA</p> <p>CREATIVA</p> <p>*Formula preguntas sobre lo escuchado</p> <p>*Expresa otras posibilidades de uso sobre la información escuchada</p> <p>*Es propositivo</p> <p>CRITICA</p> <p>*Emite juicios sobre lo que escucha</p> <p>*Se anticipa o adelanta en las situaciones</p> <p>ESTRUCTURA DEL DIALOGO INICICO</p> <p>*Reconoce el inicio del diálogo</p> <p>*Se predispone</p>	<p>En el desarrollo de esta actividad los niños debían tener en cuenta que lo principal era hacer el uso de la palabra y escuchar a sus compañeros, esto desde un trabajo ya realizado y evaluado en la actividad anterior.</p> <p>Libre, de gritos e intenciones comunicativas particulares, de concertación de acuerdos para lograr un juego, se puede percibir falta de escucha.</p> <p>Se ve el uso de los gestos para comprender algunas realidades y la organización para el uso de los mismos.</p> <p>El uso recurrente de frases cortas y concretas para dar esa dinámica organizacional desde las relaciones de poder, acompañadas de gestos de aprobación o desaprobación, de abrazos o palmoteos en la espalda.</p> <p>La regulación de la disciplina desde sus propias formas de hacer las cosas bien, o bajo las normas propuestas por ellos mismos, para lograr llevar a cabo las actividades.</p> <p>Los estudiantes se organizan por grupos de acuerdo a su preferencia</p> <p>una parte se dirige a jugar un partido y otros se van a jugar con los aros</p> <p>También se ve la facilidad para administrar el tiempo de las actividades, aunque en lo que corresponde a los juegos de aros su dinámica se vio rutinaria, sin embargo, la llevaron a cabo hasta el final,</p>

<p>Se hacen evidentes los movimientos continuos de brazos y gestos que acompañan al sujeto para hacerse visible en el aula por sus compañeros</p> <p>-No él tiene que escoger (dice otra gritando al fondo y mirando a Alejandro)</p> <p>- Hay muchos</p> <p>- ¡Hágale!</p> <p>-Diga</p> <p>- Ximena (como si no hubiese sido un plan previo), va contenta hacia su compañero - Andres (y este corre hacia Sebastian), miran a la profe, dando a entender que listo, pero no dicen nada.</p> <p>- A usted (así van formando el grupo, uno a uno)</p> <p>Pasa Diana y luego de un contacto físico con un compañero, mira hacia donde está ubicada la docente y dice:</p> <p>-No, no porque tú ya cogite....</p> <p>- Ahhhh (gritos)</p> <p>-A Karen, a Karen</p> <p>Luego de un momento de algarabía desacuerdos, polémica por las elecciones, acuerdos y secretes, se escucha la voz de otro niño que grita:</p> <p>-A Francisco</p> <p>-A quién? Responde alguno</p> <p>-A Leidy</p> <p>-Espere, ¿A quién?</p> <p>Corren otras dos niñas que sin grupo ni ganas de nada, están sentadas observando sin expresar nada.</p> <p>-Profe, que si nos podemos quedarnos aquí a dibujar?</p> <p>Nuevamente se escuchan gritos, quejas, polémicas, mientras se ve a los niños y niñas agruparse, organizarse, reír y estar de mal genio</p> <p>-Profe, no no no (al parecer, por un simple protagonismo frente a la cámara)</p> <p>Entonces Juan</p>			<p>*Disposición de los interlocutores</p> <p>*Prepara su actuación discursiva en función del diálogo</p> <p>*Tiene en cuenta el papel del otro</p> <p>*Planea con los niños.</p> <p>Temas, roles desde el diálogo.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>*Progresión temática</p> <p>*Centrar un hilo temático</p> <p>*Avance temático</p> <p>CIERRE</p> <p>*Establece conclusiones</p> <p>*logran consensos</p> <p>*cierra el tema con soluciones acuerdos consensos desacuerdos</p> <p>LO PRAGMÁTICO DEL DIALOGO</p> <p>COHERENCIA</p> <p>COHESIÓN</p> <p>INTERACCIÓN</p> <p>INTERACCION VERBAL</p> <p>USO DEL DIÁLOGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE</p> <p>*Diálogos intencionados.</p> <p>*diálogos en los cuales demuestra aprendizaje.</p> <p>*argumenta, construye y concluye conocimiento.</p> <p>*turnos de habla</p> <p>*procesos individuales y de grupo.</p>	<p>como si se tratara de cumplir un propósito de manejo de aros para demostrar que el grupo tiene la disciplina regulada y el fin de la actividad claro.</p> <p>La competitividad está todo el tiempo, como constante de interacciones.</p> <p>El trabajo en grupo permite ver las situaciones reales y la resolución de problemas con los demás en los que confrontan sus acciones comunicativas.</p> <p>tres de los estudiantes, se quedan realizando actividades diferentes pues no son muy aceptadas por los demás integrantes del grupo, por ello, hablaron ente sí, organizando un nuevo juego utilizando las prendas del uniforme, en ningún momento se integraron a los otros grupos, tampoco intentaron vincularse a las demás actividades u opinar de ellas.</p> <p>Así fue desarrollándose la dinámica constante con la participación de todos los niños,</p> <p>Los niños intentan jugar con mayor ligereza antes de dar fin a esta actividad y continúan las interacciones orales de poder para seguir organizando y finalizando los juegos en el poco tiempo que queda y jugar un poquito más.</p> <p>Les genera angustia el ver que el tiempo ya se acaba y al máximo quieren aprovecharlo, gritan, corren sin orientación.</p>
---	--	--	--	--

Anexo No. 3 Proyecto de aula 1 “No más quejas”

Ciclo I, 24 estudiantes

Edad promedio. 8 –10 años

Duración: un mes

Fecha: Julio-Agosto

Planificación del proyecto:

El proyecto surge desde una situación recurrente en el aula y teniendo en cuenta algunos antecedentes de los niños, relacionados con las quejas continuas, tanto de ellos como los niños de otros salones y aprovechando que los padres de dos estudiantes vienen a dar una queja sobre una situación que se había presentado el día anterior fuera de la institución con 4 niñas del aula. Da pie a preguntar ¿Por qué damos tantas quejas? ¿De qué es sobre lo que más nos quejamos? ¿Es posible que busquemos solución a esta problemática? ¿Debo dar quejas en todo momento?

Esa fueron las cuestiones que yo planteé, y que nos permitieron advertir que muchos del grupo siempre daba quejas por no poder usar los juegos, o porque les empujaban o molestaban en el patio, y se propone tener una buena relación con los niños con quienes compartíamos estos espacios de recreación o de uso común en la institución.

Queremos lograr que los niños hablen, escuchen y se colaboren en los espacios que son de uso colectivo de la institución en la sede B.

La docente investigadora genera un espacio para que los niños escuchen sobre la importancia de lograr acuerdos. Tal como lo propone María de Carmen Moreno, se cuestiona ¿Te has comunicado formalmente?

A diario se llevan a cabo acciones, pero algunas de ellas no tienen la intención de llevar a un propósito. La comunicación tiene propósitos, de acuerdo con las intenciones que se tengan para desarrollarla, usarla, construirla, elaborarla o tejerla. ¿Te has comunicado formalmente? Piensa y reflexiona, hay múltiples formas de verbalizar, pero no todas ellas conllevan a los mismos beneficios o resultados

Lluvia de ideas para decidir lo que vamos a realizar:

Se desarrolló una sesión inicial donde se planificó en forma conjunta y en la que los niños indagaron sobre el sentido del proyecto y su finalidad, formulando objetivos desde el punto de vista de los niños, para el desarrollo del proyecto como fueron:

“no dar más quejas” “que Wanda no juegue” “que todos juguemos en el patio” “los niños, todos queremos jugar” “que si son amigas por que dan quejas” “que tengamos más juegos” “no seamos groseros” “prestémonos los juegos, son para todos” “epetemo a lo niño”

Se solicita en este espacio a los niños que escuchen la pregunta para ser resuelta inicialmente de forma individual: ¿Te has comunicado formalmente para lograr acuerdos y no quejas?

Objetivo pedagógico:

Permitir el reconocimiento del papel de los sujetos dentro del grupo escolar y su participación por medio de la construcción de diálogos en el aula.

Participación, hablemos sin pelear, ni dar quejas.

Intención comunicativa hablar para solucionar.

Interlocución, hablar y escuchar logrando diálogos de cooperación y acuerdos.

Recursos

Humanos: alumnos de ciclo I, docente,

Materiales: los que se necesiten de acuerdo al desarrollo del proyecto (video, audio).

Definición de tareas a realizar de forma individual y colectiva:

Definir actividades:

Reflexión individual: Espacio para que el estudiante piense su respuesta, sin opinar aún, de forma silenciosa, activando la escucha. ¿Yo doy quejas? ¿Por qué doy quejas? ¿Cuándo doy quejas? ¿Con quién me quejo?

Reflexión colectiva: Espacio para que el estudiante comparta lo que piensa y escuche al otro también, compartir y elaboren una respuesta entre ambos. ¿Quiénes se quejan y por qué hay quejas? Socialización del Trabajo de los grupos pequeños en los que los estudiantes exponen y socialización sus reflexiones individuales, ¿también se quejan los niños de los otros grados? Salir a los otros salones a indagar sobre el tema.

Búsqueda posible soluciones

Definir fechas de actividades

Julio lunes y miércoles tercer bloque (bloque de 70 minutos) Reflexión individual y trabajo en grupos pequeños.

Julio lunes y miércoles tercer bloque (bloque de 60 minutos) Socialización de reflexión individual y colectiva.

Agosto lunes y miércoles tercer bloque (bloque de 70 minutos) Búsqueda posibles soluciones.

Realización de las actividades

Para dar cuenta a los propósitos y análisis de los diferentes diálogos que se dan en los espacios académicos y desarrollo del proyecto de aula para la investigación, se consideran para el proceso las siguientes etapas por medio de las cuales se puede dar organización y la interpretación:

Primera sesión: reflexión individual

En la definición de tareas y desde la pregunta ¿quiénes se quejan? ¿Por qué tantas quejas? Surge como tarea pensar y reflexionar de manera individual sobre las siguientes preguntas desde donde presentan los niños sus acciones: ¿Yo doy quejas? ¿Por qué doy quejas? ¿Cuándo doy quejas? ¿Con quién me quejo?

¿Mis compañeros dan quejas? ¿Por qué dan quejas mis compañeros? ¿Cuándo dan quejas mis compañeros? ¿Con quién se quejan mis compañeros?

La maestra en el desarrollo del proyecto pide ubicar a un compañero de quien hayan dado quejas, y lo invita a que hable sobre el hecho, para precisar porque dieron la queja, exponer por que realizo la acción que hizo que dieran queja de ella, y desde los hechos narrados contrastar las acciones con otros compañeros teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista frente a los hechos o acciones narradas.

Segunda sesión: reflexión colectiva Opinar, Concertar, Escuchar, Intervenir e interactuar

Desde las reflexiones individuales, donde los interlocutores expresaron los motivos y los momentos en que presentan quejas se hace un trabajo en grupos pequeños de cinco niños cada grupo, allí se inicia un esbozo de dialogo y luego de haber hecho esta socialización pequeña en grupos de cinco estudiantes, donde cada uno de ellos

intervino de forma autónoma y comenta sobre los momentos en que da más quejas, que es lo que le hace dar las quejas, porque da las quejas.

Los estudiantes expresan sus respuestas a las Posibles causas de la queja:

1. Llamar la atención.
2. Situaciones a resolver.
3. Cosas por decir de otros: denuncias.
4. Posible agresión verbal.
5. Falta de resolución de conflictos con pares.

- Si, a veces no peliamos, y pues hablamos sin pelear

- La mayoría de veces la gente habla para pelear en vez de solucionar

- Las personas se hablan, pero cuando no se escuchan, no logran naaa y siguen peliando y no se dicen naaa (no llegan acuerdos).

Es importante escuchar a las personas así digan cosas que no estemos de acuerdo, porque así no se pelea.

Es como cuando uno quiere ponerse de acuerdo con alguien, pero los dos hablan y no se ponen de acuerdo.

Las personas pelean porque no se entienden y es porque no hablan bien unos o porque otros no saben qué dicen los demás, pero porque a veces no escuchan

Es que las quejas se dan cuando la gente no sabe hablar o qué decir.

No se darían quejas si supiéramos hablar.

Docente: Es probable todo lo que han manifestado, pero ahora vamos a ver ¿Qué significa todo esto? ¿Para qué se hace?

Tercera sesión: Búsqueda posibles soluciones

Proponer que haya participación, expresión de la problemática desde la temática de las quejas. Permitir las interlocuciones que se dan desde el diálogo in formal hacia el formal, por medio de la participación y ejecución de diálogos de acuerdo y cooperación donde hablemos sobre cómo podremos solucionar o buscar solución a esta situación que nos inquieta sobre las quejas, dando respuesta a preguntas como: deben primar mis intereses por encima de los de los demás?, ¿Respeto a mi compañeros en el uso de los diferentes espacios y cuando él se dirige a mí? ¿Qué acuerdo podemos establecer para buscar posible solución a esta situación?

Anexo No. 4 Proyecto de aula 2 “Los juegos nos enseñan”

Ciclo I, 24 estudiantes

Edad promedio: 8-10 años

Duración: un mes

Fecha: Septiembre

Sensibilización y negociación: Planificando nuestro proyecto.

El proyecto surge desde una situación manifestada de los estudiantes dentro de las quejas que han venido manifestando, los espacios de la Institución son reducidos y una de las situaciones que conlleva a más quejas es la del compartir los mismos, al querer jugar, correr y realizar las actividades de campo abierto, los roces y quejas se proliferan.

Se debe pensar entonces en otro tipo de actividades con las que puedan divertirse en las horas de descanso, por ejemplo, ya que además de tener reducidos espacios de esparcimiento, sería interesante realizar otro tipo de actividades para minimizar la queja y lograr mejores relaciones entre el grupo; por ende, la docente los cuestiona frente a las actividades que serían apropiadas, además de diferentes.

Esto también hace reflexionar y tener en cuenta a la docente, que como la oralidad es una transversal frente a cada una de las situaciones desarrolladas en la Escuela, la propuesta puede reforzar de alguna forma los acuerdos, diálogos y la estructura de los mismos en la acción de ponerse de acuerdo y compartir actividades que conlleven reglas, diviertan y a su vez refuercen aprendizajes en torno a la oralidad.

Desde las premisas anteriores se ve en el grupo una actitud de trabajo en equipo, ideal para el desarrollo de un segundo proyecto de aula, orientado hacia juegos que luego de preguntar se especificarían cuáles son. ¿Qué tipo de juegos podrían implementarse? Los estudiantes inician en la propuesta de diferentes juegos que son de su conocimiento: la golosa, dicen algunos, pero desde ese momento otros refutan, ya que igual se necesita el espacio amplio y no lo hay; entonces otros opinan sobre la escalera, el parqués, el dominó, entre los que luego de debatir y exponer puntos de vista, deciden que sea elaborado un dominó. La docente les recuerda que si solo ha de haber uno, el tiempo de juego no va a alcanzar para que todos participen en la actividad. Los

estudiantes deciden proponer hacer unos grupos y de esta forma hacer un dominó por grupos para dar curso a la idea y materializarla.

Ideas para decidir lo que vamos a realizar

Definido entonces el nombre del segundo proyecto, es importante que en este los estudiantes van a realizar juegos de dominós, pero que la transversal en este caso, es que ya logrando desde el primer proyecto un mejoramiento en la escucha, se empiece a fortalecer la estructura de un diálogo, de forma intrínseca con lo que corresponde a la elaboración de los juegos y la acción propia de llevarlos a cabo.

Para abordar los objetivos del proyecto, se comunica a los estudiantes, que además en la elaboración de cada dominó van a lograr mejorar sus acuerdos y la forma en cómo se produzca el discurso, claro, respetuoso, conciso y propositivo.

Los estudiantes propusieron entre otras cosas, las siguientes: “hablar bien para que los demás comprendan sus ideas” “que todos podamos opinar, así al otro no le guste mi opinión” “que todos hagamos los juegos sin sacar excusas luego” “que se cumpla lo que se dice” “que a diario se logre opinar y avanzar en el proceso de elaboración del juego” “que los avances vayan mostrando lo que se dialogó y acordó”

Desde las anteriores opiniones, la docente genera el siguiente cuadro:

Acciones que manifiestan los estudiantes	Trabajo de la docente
Las cosas que dicen los compañeros no se cumplen luego.	Hacer un seguimiento a lo que se acuerda para darle cumplimiento o incentivar al grupo a que se le dé cumplimiento.
Se comprometen a hacer algo y luego no lo realizan si no es por una nota.	No mediar cada cosa por una nota, sino darle importancia al ejercicio de acuerdo como compromiso grupal.
Dicen que van a traer las cosas o materiales y no las traen.	Reflexión en cuanto a los compromisos adquiridos.

En este punto, la docente hace la reflexión de la importancia de dialogar, escuchar, opinar con respeto y cumplir con lo acordado.

Cuadro de tareas

INDIVIDUALES	EN EQUIPO
Aportar opiniones para los juegos a escoger	Escoger grupos
Contribuir con los materiales para elaborar los dominós	Elaborar domino
Opinar sobre las reglas del juego y escribirlas	Jugar de forma grupal

Cronograma

Luego de lo anterior, es necesario que las niñas y los niños participen en la construcción de las reglas del juego y las vayan plasmando de forma individual, aunque luego vaya a ser socializadas y escritas por cada uno de los miembros del aula.

Qué aprenderemos y qué construiremos durante el desarrollo del proyecto.

Como es sabido por los estudiantes y de forma colectiva socializado, se deben hacer dominós por grupo y cada uno de los grupos presentará en el ejercicio oral la construcción de las reglas del juego, que entre todos los grupos se pondrá en discusión.

Estas acciones irán fortaleciendo además otras áreas del plan de estudios:

Español: Oralidad, dialogar, acordar, interpretar.

Ética: Normas y reglas para una sana convivencia.

Artes: Diseño y elaboración de esquemas de un juego, teoría del color.

Socialicemos nuestro trabajo frente a los demás compañeros del Colegio:

Para presentar este trabajo y sus alcances, los estudiantes han de sacar los juegos e tiempos de descanso y contarán a los demás miembros de la comunidad educativa el porqué de lo realizado y podrán invitarlos a que cada uno de los cursos realicen lo mismo con otro juego de mesa, haya concursos, intercambios, en fin, sin perder el objetivo de cumplir con lo acordado y bajo la premisa que los juegos nos enseñan.

Anexo No. 5 Proyecto de aula 3 “Festival del juego”

Ciclo I, 24 estudiantes

Edad promedio: 8-10 años

Duración: Dos meses

Fecha: Octubre – Noviembre.

Sensibilización y negociación: Planificando nuestro proyecto.

Teniendo en cuenta la socialización a nivel Institucional, surge la idea de una actividad de juegos, en los que se puedan presentar los elaborados y además se logre socializar tanto las normas como los acuerdos entre cada uno de los participantes de la comunidad educativa que han tomado la idea suscitada por el aula.

Hasta este punto, otros estudiantes de grados mayores han empezado a elaborar sus juegos, por lo que los niños del grado tercero manifiestan a la docente llevar a cabo una actividad Institucional en la que se muestren los juegos. La docente, de acuerdo con las ideas de cada uno de los niños y niñas, pregunta qué clase de actividad sería la más apropiada para lograr con ellos, por lo que ellos manifiestan que sea un festejo, un jean day, otros dicen que sea unas competencias; pero la docente les recuerda el objetivo de los acuerdos y la competencia, traería consigo una carga de saber sin criterios quién es mejor o peor y se perdería el objetivo real.

Un festival, dice, Alejandra, quien es de las niñas que siempre ha propuesto ideas en las que prima el bien común por encima del individual. Los demás curiosean frente a la diferencia de un festival, fiesta, competencia y la docente les propone una consulta sencilla de forma individual, por lo que luego se decide que un festival es lo que debe ser.

Se empieza a organizar qué se hará y cómo se han de presentar los juegos elaborados, además de jugarlos sin el objetivo de quién gana, sino de quién cumple reglas y se divierte.

Aquí los participantes son estudiantes y docentes, invitados e involucrados, también contribuyen y apoyan las actividades a mostrar de cada uno de los grados.

Esto también hace reflexionar y tener en cuenta a la docente, que como la oralidad es una transversal frente a cada una de las situaciones desarrolladas en la Escuela, la propuesta puede reforzar las formas como se hacen las reglas y los acuerdos, además de cómo se puede divertirse cumpliendo reglas que son elaboradas de común acuerdo, haciendo un trabajo cooperativo y un énfasis en la comunicación de un mensaje para un proyecto que beneficia un grupo en una vivencia común.

Los estudiantes rápidamente solicitaron organizarse para liderar algunos grados y comunicarles fechas y espacios para presentar los juegos, también decidieron que era importante preguntar a maestros sobre lo propuesto y manos a la obra.

Ideas para decidir lo que vamos a realizar

Definido entonces que el un festival de juegos, no se puede dejar de lado que el fundamento metodológico es el trabajo cooperativo y un aporte al mejoramiento en las interacciones socio-discursivas ente los diferentes miembros d la institución.

Surge y se presenta el nombre: festival del juego y se comunica por medio de carteles y oralidad.

Se comunica además a los estudiantes y docentes que es importante participar contando cómo se dio el proceso hasta lograr escoger el juego en común, qué se dificultó y qué no para que se diera un trabajo cooperativo y la escogencia de las normas.

Los estudiantes propusieron entre otras cosas, las siguientes: “trabajo cooperativo de verdad, porque dicen que todos y luego no lo hacen sino dos y todos quedan bien” “que la programación de la actividad sea organizada por lo monitores de los grupos y ellos inviten a otros” “que se creen normas para este día y se cumplan, como nosotros si hemos cumplidos lo del salón” “si profe...es que los otros cursos no saben de acuerdos y de no más quejas y nosotros sí y luego no lo hacen bien” “que recordemos que ese festival se hace para mejorar la convivencia” “que se participe con otros”

Desde las anteriores opiniones, la docente genera el siguiente cuadro:

Acciones que manifiestan los estudiantes	Trabajo de la docente
trabajo cooperativo de verdad, porque dicen que todos y luego no lo hacen sino dos y todos quedan bien	Trabajo cooperativo como metodología, para profundizar y aplicar en conjunto con los docentes
que se creen normas para este día y se cumplan, como nosotros si hemos cumplidos lo del salón	Refuerzo de normas para trabajar en grupo
que recordemos que ese festival se hace para mejorar la convivencia	Trabajar en saber interactuar

En este punto, la docente hace la reflexión de la importancia de dialogar, escuchar, opinar con respeto y cumplir con lo acordado.

Cuadro de tareas

INDIVIDUALES

Consultar el tipo de actividad más pertinente, de acuerdo con su significado y nuestros objetivos
Proceso de información por cursos, teniendo en cuenta las normas a cumplir para una sana convivencia
Interacción adecuada, hablar y escuchar, para luego acordar.

EN EQUIPO

Socialización de actividades escogidas.
Compartir de las normas y desarrollo de los juegos cumpliendo, no ganando.
Jugar de forma respetuosa y honesta

Luego de lo anterior, se da a conocer las fechas a cada uno de los grados y se solicita a los docentes culminar a tiempo con sus aportes al festival.

Qué aprenderemos y qué construiremos durante el desarrollo del proyecto.

Como es sabido por los estudiantes y de forma colectiva socializado, se deben hacer dominós por grupo y cada uno de los grupos presentará en el ejercicio oral la construcción de las reglas del juego, que entre todos los grupos se pondrá en discusión.

Estas acciones irán fortaleciendo además otras áreas del plan de estudios:

Español: Oralidad, dialogar, acordar, interpretar, interactuar.

Ética: Normas y reglas para una sana convivencia.

Matemática: Desarrollo de juegos, estrategias y aplicación en la vida real para el pensamiento de la lógica y resolución de problemas.

Socialicemos nuestro trabajo frente a los demás compañeros del Colegio:

Se realizó el festival de juego, el que fue liderado por los niños del grado 202, presentando y entregando a los compañeros los juegos y disfrutando un compartir de los mismos y un conocimiento de las reglas con el diseño de carteles de las normas y frases de la sana convivencia para disfrutar nuestro festival.