

Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar	Titulo
Rosero, Ana Lucía - Autor/a;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2013	Fecha
	Colección
Estrategias educativas; Aprendizaje; Enseñanza; Infancia; Desarrollo infantil; Colombia; América Latina;	Temas
Tesis	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140617062936/AnaLuciaRosero.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
 Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



**MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO A
SEIS AÑOS DEL NIVEL DE TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

Ana Lucía Rosero Prado

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE
CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA**

MANIZALES

2012

**MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO A
SEIS AÑOS DEL NIVEL DE TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

Ana Lucía Rosero Prado

**Tesis presentada como requisito para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

Director

Doctor Marco Fidel Chica Lasso

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE
CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD
NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA**

MANIZALES

2012

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Manizales, mayo de 2013

A mi hijo Felipe Alberto Rojas, a mi hija Ana Lucía, hijas de mis sueños: Sandrita y Valeria y a mi esposo Carlos Alberto compañeros de ilusiones; soles que me iluminaron con sus energías y vitalidad; a mis compañeros y compañeras de “lucha”; a los niños y niñas tanto del colegio nuevo mundo como de todas y cada una de las instituciones en donde he podido compartir, conocer y aprender de ellos y ellas.

Esta investigación nace del interés de hacer realidad a través de las palabras, mundos posibles; su construcción fue inspirada y provocada por un deseo individual y por personas que en su buen ejercicio de maestros y maestras muestran con sabiduría y hechos la trascendencia de esta profesión en el desarrollo de la humanidad, ellos y ellas son: maestro y Dr. Marco Fidel Chica Lasso quien desde su saber, confianza y acompañamiento contribuyó a la construcción de búsquedas y hallazgos; maestra y Dra. Gloria Rincón quien desde el lenguaje siempre nos ha mostrado al profesorado que es posible la construcción de sujeto; al maestro y Dr. Humberto Quiceno quien desde la indagación por las prácticas nos enseña a diseñar y caminar rutas para una nueva escuela en el país; maestra y Dra Rosa Colomina donde se encuentra el saber y la comprensión hecha realidad; a mi gran compañera y amiga Elsy Domínguez por acompañarme en largos días y noches de discusiones e ilusiones; a María Dilia, Yuriam y Blanquita, de quienes siempre sentí su corresponsabilidad.

A mis compañeros y director de Línea y de Grupo de investigación Educación y Pedagogía, Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades a quienes admiro por la multiplicidad de saberes y afecto.

A personas como el Dr. Héctor Fabio, la Dra. Sara Victoria, Nancy, Martica miembros del Doctorado, quienes siempre fueron puntos de encuentro y direccionamiento en estos cuatro años y a todos los grupos que creen y agencian el desarrollo de los y las niñas y maestros y maestras que en cada luna tejen caminos con corazón y razón para acunar la infancia colombiana.

Contenido

Introducción	15
1. Área problemática	17
1.1 Antecedentes investigativos	23
1.2 Preguntas y objetivos de la investigación	27
	27
1.2.1 Objetivo general	28
1.2.2 Objetivos específicos	28
1.3 Justificación	28
2. Contexto teórico	32
2.1 La educación inicial	32
2.2 Infancia	38
2.3 Las competencias en la infancia	47
2.4 Lenguaje infantil	51
2.5 La argumentación y el discurso argumentativo en los niños y las niñas	54
2.6 Interactividad	64
2.7 Mecanismos de la influencia educativa	67
2.8 Aprendizaje	70
2.9 La enseñanza	73
2.10 Contexto escolar	76
3. Marco metodológico	78
3.1 Criterios, principios y decisiones metodológicas	78
3.2 Análisis de los datos	80
3.3 Niveles y unidades de análisis de la intervención	81
3.3.1 Primer nivel de observación y análisis	81
En este nivel se caracteriza la	81
3.3.1.1 La secuencia didáctica	82
3.3.1.2 Las Sesiones (S)	83
3.3.1.3 Segmentos de Interactividad (SI)	83
3.3.1.4 Las Configuraciones de Segmentos de Interactividad (CSI)	85
3.3.2 Segundo nivel de análisis	86
3.3.2.1 Los mensajes.	86

3.3.2.2 Configuraciones de mensajes (CM)	88
3.3.3 Mapa de interactividad	89
3.4 Marco contextual	90
3.4.1 Contexto externo: Jamundí –Valle del Cauca – Colombia	90
3.4.2 Contexto interno colegio Nuevo Mundo	91
Misión de esta institución es:	91
Visión institucional es:	91
La institución plantea como principio filosofico:	92
3.5 Maestra, niños y niñas población de la investigación	92
3.6 Recolección de datos	94
3.6.1 Las entrevistas	95
3.7 Análisis y resultados	97
3.7.1 Primer nivel de análisis	97
Formas de organización conjunta y evolución de la actividad conjunta.	97
3.7.1.1 El proyecto de aula	97
3.7.1.2 Descripción de las sesiones	100
3.7.1.3 Descripción de los segmentos de interactividad	107
3.7.1.4 Configuración de Segmentos de Interactividad (CSI)	135
3.7.1.5 Conclusiones del primer nivel de análisis	143
3.7.2 Segundo nivel de análisis	145
3.7.2.1 Análisis desde la estructura de los discursos argumentativos en el segmento de interactividad asamblea pedagógica	146
3.7.2.1.1 Argumentación 1: sobre la paz	151
3.7.2.1.2 Argumentación 2 sobre el desplazamiento	154
3.7.2.1.3 Argumentación 3 sobre el respeto a la diferencia	158
3.7.2.1.4 Argumentación sobre la institucionalidad	161
3.7.2.2 Análisis desde la estructura de los discursos argumentativos en el segmento de interactividad desarrollo temático	163
3.7.2.2.1 Argumentación 1 segmento de interactividad:desarrollo temático: el ciclo del agua y la Tierra	163
3.3.2.2.2. Argumentación 2. Segmento de interactividad: desarrollo temático: la amistad	168
3.7.2.2.3 Argumento 3 Segmento de Interactividad desarrollo temático: la Tierra	170
3.7.2.3 Conclusiones del segundo nivel de análisis	175

4. Conclusiones	179
4.1 La transformación de las prácticas pedagógicas en el nivel de la educación infantil	179
4.2 Mecanismos y dispositivos de influencia educativa que operan en la actividad conjunta	184
4.3 Primer mecanismo de influencia educativa: la cesión y el traspaso del control	184
4.3.1 Segmentos de interactividad que determinan la continuidad y la cesión del control	186
4.3.2 La argumentación en la secuencia didáctica	186
4.3.3 La argumentación infantil, una competencia propia de la vida escolar y social de los niños y las niñas en el contexto escolar	189
4.4 Segundo mecanismo de influencia educativa: construcción de sistemas de significados compartidos	189
Referencias	193
Anexo 1. Diseño del proyecto de aula	206

Lista de tablas

	pág.
Tabla 1. Situación observacional	94
Tabla 2. Preguntas de la entrevista semiestructurada inicial a la maestra	96
Tabla 3. Estructura de planeador de clases de la maestra	99
Tabla 4. Tipos de segmentos de interactividad identificados	108
Tabla 5. Frecuencia del segmento de interactividad: Asamblea Pedagógica	109
Tabla 6. Frecuencia de segmento de interactividad: construcción conjunta del proyecto	114
Tabla 7. Ejemplo sistematización: sabana pedagógica	118
Tabla 8. Segmento de interactividad: desarrollo temático	121
Tabla 9. Segmento de interactividad socialización	127
Tabla 9. Segmento de interactividad recapitulación	129
Tabla 10. Segmento de interactividad organización juego didáctico	131
Tabla 11. Segmento de interactividad lectura	133
Tabla 12. Mapa de interactividad – cantidad relativa de tiempo	136
Tabla 13. Mapa de interactividad – cantidad absoluta de tiempo	138
Tabla 14. Participación de los SI en la Secuencia Didáctica	142
Tabla 15. Secuencia de intercambio en el segmento de interactividad asamblea pedagógica	147
Tabla 16. Tipos de preguntas de la maestra para incentivar la argumentación	149
Tabla 17. Estructuras argumentativas	150
Tabla 18. Argumento 1 sobre la paz	151
Tabla 19. Argumentación sobre el desplazamiento	155
Tabla 20. Argumentación sobre el respeto a la diferencia	159
Tabla 21. Argumentación sobre la institucionalidad	161
Tabla 22. Argumentación sobre el ciclo del agua y la Tierra	164
Tabla 23. Argumentación sobre la amistad	168
Tabla 24. Argumentación sobre la Tierra	171

Lista de figuras

Figura 1. Diseño metodológico	80
Figura 2. Primer nivel de análisis	82
Figura 3. Unidad básica de análisis del primer nivel: secuencia didáctica	85
Figura 4. Segundo nivel de análisis	88
Figura 5. Ubicación del municipio de Jamundí	90
Figura 6. Estructura de la secuencia didáctica observada	99
Figura 13. Participación de los segmentos de interactividad en la secuencia didáctica	142
Figura 14. Argumentos sobre la paz	154
Figura 15. Argumentos sobre el desplazamiento	158
Figura 16. Argumentos sobre el respeto a la diferencia	160
Figura 17. Argumentos sobre la institucionalidad	163
Figura 18. Argumentos sobre el agua	167
Figura 19. Argumentos sobre la Tierra	167
Figura 20. Argumentos sobre la amistad	170

Lista de anexos

Anexo 1. Diseño del proyecto de aula	206
---	------------

Resumen

A los niños y a las niñas se les ha otorgado un lugar y una mirada en la sociedad sujeta a las relaciones establecidas por las personas adultas y a las condiciones socio-históricas; solamente después de un proceso profundo y extenso de reflexión, concientización y movilización colectiva que pretende superar el paradigma en el que se les concede un mínimo de protagonismo en su construcción individual y colectiva, empiezan a posicionarse desde un nuevo tiempo, un nuevo espacio, y a reconocérseles como seres únicos e irrepetibles con capacidades tanto cualitativas como cuantitativas.

Este reconocimiento en contextos formativos -formales y no formales- ha posibilitado una nueva construcción sobre el significado y el sentido del mundo infantil y provocado la de-construcción de las actuaciones de las personas adultas y los tejidos de relaciones con los niños y las niñas; desde esta aproximación y desde el acceso al proceso de formación sistemático y significativo es posible que emerjan y sean reconocidas las capacidades y disposiciones de los niños y niñas.

Para la consolidación de este imaginario colectivo es preciso el trazado de tareas y contenidos significativos de aprendizaje; ruta en la cual la argumentación se presenta como un dispositivo que le da vida al mismo propósito dado que a partir de ella los y las niñas desarrollan su capacidad para proponer temas, afrontar puntos de vista y en consecuencia, configurar y estructurar la capacidad para su encuentro interior, el proceso de interrelación y la convivencia.

En tal horizonte, la presente investigación pretende identificar, describir y analizar los mecanismos de influencia educativa -la actividad discursiva y no discursiva- que se da en un aula del nivel de transición de preescolar, entre las maestras, los maestros y los niños y niñas entre cinco y seis años en el desarrollo de la competencia argumentativa; tema se enmarca en la intencionalidad educativa del cómo, qué, quién

enseña y quién aprende, así como el desafío de encontrar en la palabra la oportunidad para construir nuevos significados y sentidos.

Desde el método cualitativo-interpretativo, se plantea la observación de la interactividad del maestro o maestra y de los niños y niñas como instrumento de análisis tanto de la dimensión temporal -el momento en que se dan las actuaciones- como del proceso de enseñanza y aprendizaje; siendo la Secuencia Didáctica la unidad básica de observación, análisis e interpretación. Como muestra poblacional se trabaja con niños y niñas entre cinco y seis años de edad del nivel de preescolar del grado de transición de la Institución Educativa Nuevo Mundo de Jamundí -Colombia- del sector privado.

Esta investigación devela las prácticas pedagógicas y los mecanismos de influencia educativa implementados para desarrollar en el estudiantado el discurso argumentativo; y muestra canales para la obtención de la información para la formulación y el desarrollo de propuestas que promuevan el discurso argumentativo infantil.

Según los resultados obtenidos, si existe la capacidad discursiva - argumentativa en los niños y las niñas. Esta se evidencia cuando se da la intervención efectiva de la maestra con el estudiantado, con fundamento en que las habilidades comunicativas- entre ellas la argumentación son habilidades complejas a las cuales los niños y las niñas pueden acceder lejos de fórmulas para leer y hablar descontextualizadas y de frases sonoras sin sentido

Palabras clave: infancia, competencia, enseñanza, aprendizaje, mecanismos de influencia educativa e interactividad.

Abstract

To boys and girls have given a place and a view through society attach to relations establish by adults and social historic conditions, only after a deep and wide process of reflection, conscience and a collective mass that pretends to superate a paradigm in which is given a minimum character in their collective an individual construction where they can position themselves in a new time, new space where they are recognize as human beings with unique and unrepeatable with both qualitative and quantitative skills.

This acknowledgment in formative contexts/ formal and informal, has posibilitate a new construction about the significate and sense of the child world and provoke the reflection of adults job and weaving relations with boys and girls, only from this new place and from the access a sistematic and formative process is possible to grow new capacities and dispositions from boys and girls.

In order to consolidate this mass fancied collective is necessary to delimitate homeworks and significant learning topics, the argumentation is presented as a device that give life to this porpuse since it the infants develop their skills to propose topics, face points of view and in consequence to configurate and structure their capacities to an inner encounter, interrelation process and coexistence.

This work investigation pretends to identify, describe and analyze the different influence educative devices - the discursive and non-discursive activity- that`s given during transition level between teachers, boys and girls that are between five and six years, in their development of their arguying competence, this topic is framed in the educational purpose of the how, what, who teaches and who learns, well as the challenge of finding the word in the opportunity to build new meanings and senses.

From the qualitative-interpretive method, is traced the observation of interactivity teacher and children as an instrument of analysis of both the time dimension-the time-actions are given as the teaching and learning process and units of analysis, the teaching in consequence is assumed as the basic unit of observation, analysis and interpretation of this research.

As population sample worked with children aged 5 and 6 years old at the preschool level grade transition from the Institution “Nuevo Mundo de Jamundi-Colombia” from the private sector. This research reveals the pedagogical practices and educational influence mechanisms implemented to develop in the student argumentative discourse, likewise, is it feasible to obtain information for the formulation and development of proposals that promote child argumentative discourse.

The interaction of the teacher with children from believing that communication skills - including the argument-are complex skills to which the children can access formulas far away from reading and talking decontextualized, meaningless, as demonstrated results discursive argumentative capacity of children

Key word: childhood, children’s education, competence, argumentation, teaching, learning, educational influence mechanisms, interactivity.

Introducción

En la presente investigación se analizan los mecanismos de influencia educativa al interior de un aula de clase de niños y niñas de cinco y seis años en los procesos de construcción del discurso argumentativo; esto es, se analizan cuáles son las prácticas pedagógicas que se establecen a la hora de plantear el objeto de enseñanza y aprendizaje y cuáles las actividades educativas que se dan y emergen desde una maestra y el estudiantado.

El informe inicia con el problema de investigación en el que se hace explícito el estado del arte alrededor de dos temáticas: los mecanismos de influencia educativa y la argumentación infantil. Como elementos de la pregunta central ¿Qué mecanismos de influencia educativa se dan en el proceso de enseñanza de los procesos argumentativos de los niños y las niñas de cinco a seis años de la institución educativa Nuevo Mundo del municipio de Jamundí?

A continuación, se encuentran los objetivos tanto generales como específicos que orientan la investigación y posteriormente se presentan los referentes teóricos soportando el estudio los cuales dan cuenta de conceptos tales como la infancia, el lenguaje infantil, la argumentación, la enseñanza, el aprendizaje, la interactividad.

En el capítulo tres se expone la metodología, que corresponde a un enfoque interpretativo desde un estudio de casos para lograr interpretar los mecanismos de influencia educativa en un aula del nivel de transición. Se hacen explícitos, la unidad de análisis, los instrumentos empleados en la recolección de información, el procesamiento y análisis de dato.

Seguidamente, se identifica y describe la organización de la actividad conjunta dada en los segmentos de interactividad durante el desarrollo del proyecto de aula con lo que se realizan las configuraciones de los segmentos de interactividad y se conforma el

mapa de interactividad en el cual es posible visibilizar la evolución de la actividad conjunta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de procesos argumentativos.

En el último apartado aparece la discusión e interpretación de los resultados evidenciados como en la que se confronta lo planeado y ejecutado en la secuencia didáctica del proyecto de aula con el referente teórico, encontrando de esta manera unos hallazgos, las conclusiones y recomendaciones.

1. Área problemática

En Colombia la preocupación por la infancia y su atención ha tomado fuerza en las últimas tres décadas alcanzando su punto más alto a partir de la expedición de la Política Pública para la Primera Infancia (2006), la cual se origina como consecuencia del reconocimiento de las potencialidades, de las condiciones de vulnerabilidad y desprotección de los niños y las niñas y de la exigencia emanada en la ratificación de la Convención Internacional por la Defensa los Derechos de los Niños y las Niñas en 1999, en la que se planea una nueva concepción sobre infancia y se demanda el fomento de la protección integral, el reconocimiento de su capacidad para actuar y comprometerse en asuntos sociales de acuerdo con su desarrollo y se les declara como ciudadanos del país.

Sin embargo, es posible develar a través de estudios realizados por la UNICEF, el ICBF y la OEI, la existencia de condiciones excepcionales de maltrato y violación de los derechos de los niños y niñas como: a) la falta de visibilización de los niños y niñas con discapacidades físicas, dificultades emocionales y de aprendizaje; b) el maltrato psicológico o físico a causa de la violencia intrafamiliar; c) la explotación y abuso sexual; d) la explotación laboral; e) la vinculación a los conflictos armados donde son víctimas del desplazamiento forzado, secuestro, minas antipersonales; f) la falta de acceso al agua potable y de saneamiento básico; g) la malnutrición; h) la carencia de servicios de salud básica y de prevención en enfermedades prevalentes en la infancia; i) la falta de educación básica y fundamental; acontecimientos que convierten a esta población en una de las más frágiles y vulneradas del país.

La situación de vulnerabilidad en que se encuentran los niños y las niñas se evidencia en algunas cifras que indican la aproximación de la nación a cumplir los acuerdos adquiridos en la Asamblea de las Naciones Unidas acerca de la restauración de los derechos a los niños y niñas y en las que se demuestran las mayúsculas y bajas condiciones de calidad de vida. Se estima aproximadamente que, más de 100.000

menores pertenecen a las fuerzas armadas ilegales; según el CODHES, más de 1.100.000 son desplazados lo cual equivale a más de la mitad de la población en esta situación, esto es, el 55% son menores de 18 años; de acuerdo con el con el informe del DANE, en Colombia en 2009 existían 1.700.000 niños y niñas entre los 5 y los 17 años vinculados a algún tipo de trabajo con muestras serias de explotación, maltrato y situaciones de riesgo, esto significa según esta entidad, que la tasa aumentó en los últimos tres años del 6.9% al 9.2%. 2.500.000 de niños y niñas son maltratados; el 38% equivalente a 6.500.000 viven en condiciones de pobreza y el 17.5. % equivalente a 1.137.500 en condiciones de miseria. La UNICEF (2009), también informa que 3.344.541 entre niños y niñas no poseen programas ni acciones de salud de calidad, 2.508.406 que se encuentran en edad de ingresar a la educación inicial están por fuera del único grado reconocido y garantizado por el gobierno en la educación inicial - transición-; 4.500.000 de niños y niñas son abusados física, moral y psicológicamente; cinco niños y niñas mueren asesinados diariamente. Estas cifras dicen mucho más si se tiene en cuenta que de los 40 millones de habitantes el 41% son menores de edad.

Así, un gran número de niños y niñas viven inmersos en medio de grandes cambios sociales los cuales inciden tanto en la imagen que la sociedad construye de ellos y ellas como en sus emociones, actuaciones, discursos y proceso de formación y educación. Frente a esta situación y cifras, en Colombia se vienen planteando reflexiones y acontecimientos importantes sobre la primera la infancia y las familias, por lo que se han realizado -a partir de la mitad del siglo XX con más fuerza en los últimos tiempos- políticas, planes y programas cuyo objeto es dar respuesta tanto a la transformación que ha sufrido la familia en cuanto a su estructura, prácticas y estilos de crianza como a la nueva imagen de infancia con la que se encuentra la sociedad.

Una de las respuestas en torno a este tema fue la institucionalidad infantil desde lo formal con la creación por parte del Ministerio de Educación de los Jardines Nacionales en 1960 y lo no formal con énfasis en lo asistencial, a partir de la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en 1968; más adelante se crean los centros de atención integral al preescolar a través de la Ley 27 de 1974 y se incluye

como primer nivel de educación preescolar en el año de 1976 mediante el Decreto 088. A través del Decreto 1002 en el año 1984 y el programa de “cambio con equidad” el Ministerio de Educación promulga el plan de estudio para el nivel de preescolar en el cual se demanda la participación de la familia y la comunidad, así como el desarrollo integral de los niños y las niñas; dos años más tarde, ante la necesidad de cobertura para la atención de niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, implementa ICBF el programa de hogares comunitarios mediante el cual se fomenta el asistencialismo para los niños y niñas menores de siete años; para 1993 el ICBF lanza el programa de jardines comunitarios, mientras que el Ministerio de Educación, mediante la Ley 115 de 1994 plantea la creación del grado cero como grado mínimo que debían abordar y que el gobierno deseaba implementar de escolaridad para las poblaciones menos favorecidas.

La institucionalización como educación formal se fortalece a partir de la aparición del nivel de preescolar legalizada por la Ley General de la Educación 115 de 1994 y reglamentada por el Decreto 2747 de 1997 considerado este nivel como el primer espacio de educación formal para las y los infantes al que se vinculan la familia, la escuela y la comunidad desde proyectos educativos y culturales para fortalecer el desarrollo cognitivo, socio-afectivo y psicomotriz de los niños y niñas entre los tres y los seis años. Igualmente, a partir de la construcción por primera vez en la historia del país de una ruta, un nuevo horizonte para la niñez: una Política Pública para la Primera Infancia (2006).

Al respecto, es preciso anotar que en el proceso de consolidación de la atención integral de los niños y niñas, el enfoque asistencial y sus prácticas -dada la expansión de este proyecto en la gran mayoría de la población infantil en condiciones de vulnerabilidad o no- se generaliza con gran acento, tanto en las instituciones de carácter no formal -asistenciales- como en las de carácter formal -pedagógicas- naturalizándose de esta manera una enseñanza cuya función social y pedagógica se desdibuja en tanto que las actividades y experiencias escolares generadas, débilmente activan los esquemas, las estructuras de pensamiento, el desarrollo y la consolidación de las

competencias infantiles afectándose así su proyección como sujetos capaces de reflexionar, proponer, argumentar sobre su mundo y el de las personas adultas.

Esta postura se ha extendido en los centros de educación en el nivel de transición y ha legitimado la existencia de prácticas pedagógicas que homogenizan, desconocen la historia de vida y las potencialidades de los y las niñas; así mismo, ha permitido el robustecimiento de un currículo agregado donde las actuaciones escolares distan del contexto cultural y de espacios en el que los y las infantiles puedan observar, analizar, proponer, interpretar, describir, narrar, argumentar, reflexionar y en consecuencia, establecer una armónica interacción con sus pares, las personas adultas y su entorno.

Tanto el enfoque asistencial como la permanencia del paradigma conductual en las instituciones del nivel de educación preescolar han desplazado la pedagogía, la didáctica, la epistemología y la filosofía de la educación infantil por el arte de vestir de colores y formas las escuelas infantiles. La enseñanza y el aprendizaje tiene un profundo arraigo en el autocuidado, la realización de los trabajos mecánicos centrados en la aplicación de guías y el desarrollo de la psicomotricidad -versión de trabajo que surgió aproximadamente a mediados del siglo XX como instrumento de trabajo con las niñas y los niños con discapacidades cognitivas-; las prácticas son la suma de actividades ajenas de los referentes sociales y de la promoción del desarrollo de las capacidades de los niños y niñas.

Vale la pena subrayar que la socialización de prácticas escolares descontextualizadas y homogeneizantes ha producido un distanciamiento entre el profesorado y el estudiantado infantil, dado que ellas no les reconoce como interlocutores válidos capaces de producir discursos con los que representan su realidad, emociones, sentimientos, saberes y de construir redes de información y actividades mentales complejas con las que evidencian sus conocimientos y actuaciones. Estas concepciones y prácticas han afectado la enseñanza en general y, en particular, la enseñanza del lenguaje en la educación inicial.

Bajo la premisa según la cual en la primera infancia se producen los mayores cambios a nivel físico, cerebral y la disponibilidad para desarrollar sus competencias y entre ellas su competencia comunicativa, es preciso señalar la poca importancia que se le otorga a esta área del conocimiento en las aulas de la educación inicial si se tiene en cuenta que es considerada fundamental para la interacción de los niños y niñas en el entorno social. Tanto la lectura como la escritura y la enseñanza de los géneros discursivos donde se potencia la comprensión y producción de textos con una trama narrativa, descriptiva y más aún argumentativa, tienen un lugar poco privilegiado. Las producciones metaverbales como la argumentación y la interpretación desde donde los niños y niñas construyen argumentos, defienden y confrontan sus puntos de vista o hallazgos, son considerados procesos complejos de aprender en la edad del preescolar y por tanto se trasladan a niveles de escolaridad posteriores. Pese a las nuevas corrientes sociales y pedagógicas, de los saberes, haceres y sentires originados a partir de éstas, de los procesos de cambio en la enseñanza y aprendizaje en algunos docentes y de notables innovaciones pedagógicas -en particular en la enseñanza del lenguaje infantil planteadas desde diversas teorías- aún predominan prácticas pedagógicas carentes de una estrecha relación entre el micro y macromundo infantil y los propósitos comunicativos y pragmáticos del lenguaje.

A partir del Movimiento Pedagógico en los años ochenta, se inicia el replanteamiento en la educación sobre: a) la formación de maestras y maestros y el papel de las instituciones formadoras de docentes, b) el discurso pedagógico y la pedagogía como saber fundante donde se investigue, reflexione y analice en torno al cómo, a quién y al por qué enseñar, y c) la validez de las competencias en la formación de la niña y el niño. Desde este lugar académico se gesta una movilización no sólo civil sino conceptual donde se resignifican las prácticas pedagógicas de la educación infantil y se plantean principios para la transformación escolar como la validación del contexto familiar como fuente de motivación y saber, la integración y la participación de los actores en la vida escolar, el rompimiento de los límites de aislamiento y demarcación que impone la escuela, la valoración del medio social y cultural como fuente de

conocimiento y la transformación del contexto escolar como un lugar pluriespacial en el cual donde convergen múltiples lógicas, discursos y subjetividades.

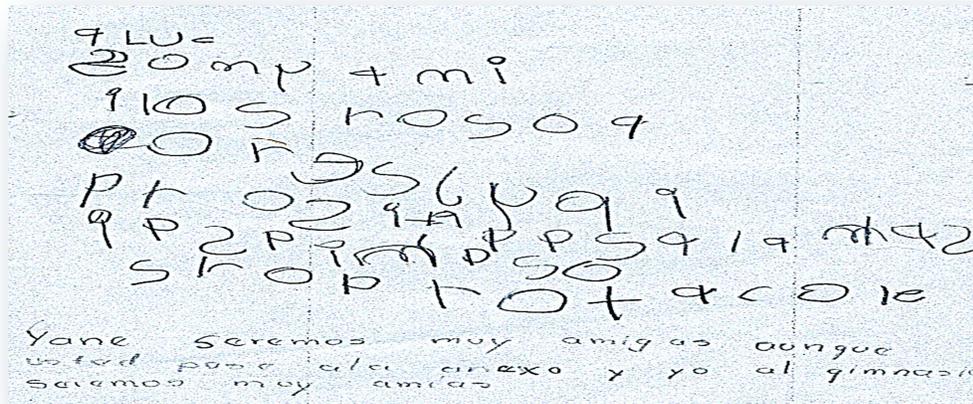
Dichos planteamientos y búsquedas se validan y consolidan con la expedición de la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y la Política Pública para la Primera Infancia del 2006¹, dado que se fortalece el piso jurídico, epistemológico, pedagógico y didáctico de la educación infantil y se replantea la función social y cultural de la escuela, el papel de las maestras y los maestros como agentes de transformación y el reconocimiento de los niños y niñas como seres en continuo proceso de desarrollo con derechos, deberes y capacidades para ser, hacer, aprender y sentir.

Numerosas investigaciones desde el enfoque psicolingüístico realizadas por Tolchinsky (1992); Ferreiro (1979); Bertha Braslavsky (1973); Frank Smith y Kenneth Goodman (1995), en Europa, América Latina y en Colombia por Rincón (2003), Rodríguez (2002), así como el Grupo de Cognición y Lenguaje de la Universidad del Valle y el Grupo de Lenguaje, Discursos y Saberes de la Universidad Distrital, entre otros, hacen explícito que en la educación infantil y en la inicial, el lenguaje no se identifica ni reconoce como el medio más relevante para que los infantes asuman las diferencias culturales y sociales y que en las aulas se generaliza una posición reduccionista en los procesos comunicativos que debilita la autonomía y la capacidad en los niños y niñas para manifestar sus decisiones, posiciones, argumentaciones y contra-argumentaciones.

¹ La Política Pública para la Primera Infancia fue construida colectivamente y originada desde actores comprometidos y conocedores de la infancia, mediante la realización de foros, congresos y la conformación de equipos de trabajo cuyos miembros pertenecían a entidades gubernamentales y no gubernamentales dedicados a construir marcos teóricos, jurídicos, acciones y proyectos en procura de fortalecer el desarrollo de la infancia.

Por lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de indagar, analizar y comprender cómo y cuáles son las actividades conjuntas discursivas y no discursivas al interior del salón de clases que desarrollan la argumentación en los niños y niñas.

1.1 Antecedentes investigativos



Tomando como objeto de interés investigativo el desarrollo de la argumentación en el aula desde la interacción que se genera en las situaciones didácticas cotidianas en la educación inicial, resulta pertinente la revisión de investigaciones alrededor del análisis de la interactividad en la relación pedagógica y de aquellas que han analizado los discursos dominantes y la argumentación en la educación inicial.

Para iniciar este análisis es preciso revisar los orígenes de la perspectiva sociocultural sobre el desarrollo y la educación, los postulados acerca de los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos que se manifiestan a través del lenguaje como principal instrumento de trasmisión cultural, la mediación semiótica, la interacción entre el profesorado, los niños y niñas y las nociones del desarrollo real y potencial cuya conjugación se denomina zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979).

En relación con el análisis de la interactividad, se encuentra la perspectiva conceptual y metodológica del estudio de los mecanismos de influencia educativa, propuesta por el grupo de investigación liderado por Coll, Colomina y Rochera (1992a);

Coll, Colomina y Rochera (1992b); Coll (1990) y Colomina, Ornuvia y Rochera (2001), que parte de reconocer en el proceso de enseñanza y aprendizaje la importancia de la actividad conjunta entre el maestro, la maestra y el estudiantado alrededor de determinado contenido o tarea de aprendizaje. Este grupo propone dos mecanismos de influencia educativa: uno, el traspaso progresivo del control y la responsabilidad sobre el aprendizaje, y el otro, la construcción progresiva de significados. Ambos mecanismos son intrapsicológicos y se dan en los procesos de la comunicación escolar.

El mecanismo del traspaso progresivo de control se fundamenta en el concepto de andamiaje del aprendizaje propuesto por Bruner (1998); esta estructura de sostenimiento permite al estudiante involucrarse en actividades y tareas por encima de su desarrollo actual (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wodd y Middlenton, 1978). Otro aporte importante al estudio del proceso de cesión y traspaso de control es el planteado por (Rogoff, 1993) quien sostiene que la base de las relaciones intersubjetivas se establece en un universo de significados que tienen como medio fundamental la comunicación verbal y no verbal; (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1988) plantean sobre el mismo tema que a partir de las relaciones interpersonales es posible el establecimiento y la construcción de procesos de comprensión y producción de sentidos.

En Colombia se encuentra el trabajo realizado en la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle dirigido por Rincón (2003) y sistematizado en el texto denominado “Entre-textos: la comprensión de textos escritos en la educación primaria”, cuyo objetivo es comprender cómo en algunas instituciones educativas de la educación primaria en las cuales se realizan innovaciones pedagógicas, se enseña y aprende el proceso de comprensión de textos escritos.

De otro lado, se establece la revisión de investigaciones sobre argumentación desde los tres enfoques del siglo XX más representativos: a) la Retórica de Perelman, b) la Analítica de Toulmin y c) la Dialéctica de Van Eemeren.

Perelman (1997), trabaja la argumentación proposicional y propone el diálogo con la argumentación y la lógica formal; el mismo autor denomina la argumentación proposicional como la nueva retórica la cual tiene en cuenta aspectos como: a quién se le habla, cómo se habla y para qué se habla. A partir de esta teoría Perelman, Van Eemeren y Olbrechts-Tyteca se plantean como propósito final de la argumentación el convencer con razones o persuadir mediante recursos afectivos; un indicador de su existencia está relacionado con lograr que un auditorio reaccione, bien sea desde la provocación de la acción o desde la materialización de la misma.

Toulmin (1979), en la teoría analítica toma distancia de la argumentación desde procedimientos heurísticos y estrategias analíticas y la plantea como un proceso que permite la construcción social y la negociación, que requiere de exponer razones, recibir preguntas cruzadas sobre las razones, asumir y enfrentar objeciones y hacer hasta modificaciones de un punto de vista cuando se trata de exponer una aseveración o conclusión.

Por su parte, Van Eemeren (1994), propone que la argumentación desde la pragmadialéctica tiene como propósito la resolución de las diferencias de opinión, el establecimiento de acuerdos a través de discusiones y el análisis crítico de los diferentes puntos de vista, más allá de la persuasión.

En América Latina (Colombia) Martínez (2001), trabaja la integración de los enfoques de la argumentación (Analítica de Toulmin, Retórica de Perelman y Dialéctica de Van Eemeren) en la dinámica enunciativa del discurso y desde la mirada dialógica del discurso de Bajtín.

Como complemento, se revisan las cuidadosas descripciones de diferentes diálogos, estrategias y tipos de argumentación durante las clases de ciencias trabajados por (Lemke, 1997); (Candela, 1997); (Mercer, 1997); (Edwards y Mercer, 1998).

Desde el plano de la argumentación infantil en niños y niñas -a pesar de las pocas investigaciones con referencia a este tipo de competencia- se registran revisan investigaciones relevantes:

Peronard (2002), en Chile, enfoca su estudio en las formas argumentativas como una modalidad de interacción social, aborda los enunciados argumentativos utilizados por niñas y niños en los inicios de la etapa verbal con el objetivo de mostrar la sistematicidad en el contenido y en las formas persuasivas utilizadas.

Silvestre (2001), en Argentina, con su investigación Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje, plantea cómo las formas complejas de pensamiento van acompañadas de nuevos retos cognitivos y discursivos con lo que los estudiantes logran mayor inmersión en los asuntos comunicativos.

Sánchez y Álvarez (2001) con su trabajo “El discurso argumentativo de los escolares venezolanos”, se proponen investigar sobre el desarrollo de la competencia argumentativa en jóvenes venezolanos entre 10 y 16 años para visualizar las características de los discursos argumentativos escritos de los estudiantes de 6° y 9° grados tanto desde su estructuración textual como el tipo de argumento y las diferencias entre los textos de un grado a otro.

Rey y su grupo (2000), abordan la investigación La argumentación en el discurso del maestro. Ésta se caracteriza por comprender las formas argumentativas de los maestros y maestras en interacción con los estudiantes dentro del aula de clase.

Es preciso anotar que en las instituciones de educación inicial prevalece el uso de los discursos narrativos y descriptivos en tanto que el discurso argumentativo se prorroga para los niveles posteriores de escolaridad por cuanto se considera que los infantes poseen pocas habilidades metaverbales y que es en los niveles superiores de la educación básica donde se deben plantear actividades escolares que fomenten la

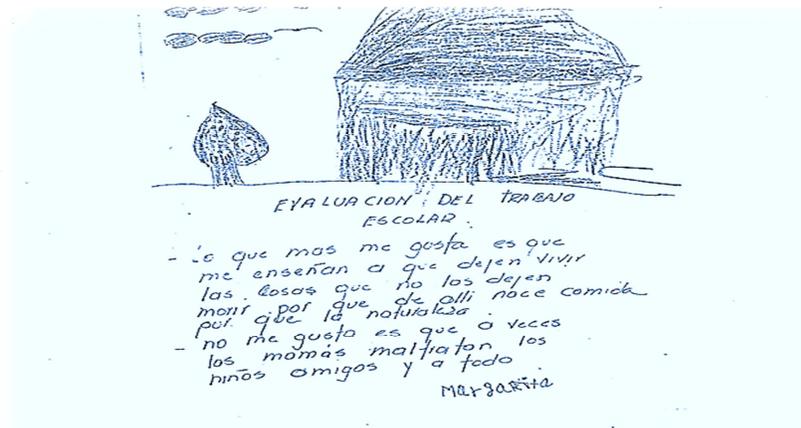
construcción de argumentos y contraargumentos; por consiguiente, las investigaciones acerca de la argumentación como objeto de estudio en este nivel de niños y niñas de cinco a seis años son pocas. Alrededor de la argumentación en la primera infancia se cuenta con investigaciones importantes lideradas por:

Jaimés y Rodríguez (1996), Proyecto pedagógico para el desarrollo de la oralidad en el preescolar. Plantean la complejización del conocimiento del lenguaje guiado por el pensamiento y la necesidad de asumirla en primera instancia, para luego propender por las distinciones y articulaciones necesarias, aceptando las incertidumbres que conlleva la aventura de la ciencia interdisciplinaria y el estudio de la significación.

Rodríguez (2002), en su trabajo Formación, interacción, argumentación, plantea el análisis de la interacción en el aula; busca mostrar cómo la formación de los maestros y las maestras y su interacción en el aula del preescolar influyen en los procesos argumentativos de los infantes.

Los anteriores trabajos demuestran la trascendencia del uso del discurso argumentativo del maestro y la maestra como una de las prácticas que promueve la argumentación en los estudiantes y la necesidad de su implementación en la enseñanza y el aprendizaje como elemento que fomenta el desarrollo de esta competencia.

1.2 Preguntas y objetivos de la investigación



¿Cuáles son los mecanismos de influencia educativa que se dan al interior del salón de clase en el proceso de enseñanza aprendizaje entre el profesorado y los y las niñas y niños de cinco a seis años de la educación inicial y su incidencia en el desarrollo de la argumentación?

1.2.1 Objetivo general

Identificar, cómo operan los mecanismos de influencia educativa -la cesión y traspaso progresivos de la responsabilidad y del control progresivo de sistemas de significados compartidos- en la construcción del discurso argumentativo en los niños y niñas de cinco y seis años del grado de transición del nivel de preescolar de la Institución educativa Nuevo Mundo de Jamundí – Valle, en el desarrollo de un proyecto de aula.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar las estructuras de interactividad presentes en un aula de educación inicial entre el maestro, maestra, niñas y niños para determinar su incidencia en la construcción del discurso argumentativo de los aprendices.
- Identificar cómo la argumentación surge, se organiza y evoluciona en las actuaciones de las niñas y los niños y el docente en el aula de transición de la educación preescolar.

1.3 Justificación

Durante las tres últimas décadas se han planteado debates, reflexiones y propuestas pedagógicas innovadoras con el fin de construir una educación para los niños y niñas de la primera infancia en la que se le reconozcan las competencias y las diferencias individuales; este esfuerzo parece no ser suficiente, factores como el anclaje en el paradigma conductista, en los procesos de formación y educación en un amplio

sector de maestras y maestros, relaciones familiares autoritarias, barreras culturales y cambios de índole económico y social, han imposibilitado la transformación de la educación y la enseñanza del lenguaje en la primera infancia y su sentido y función social.

Las anteriores condiciones, la realidad global y en particular la colombiana, convierten las aulas de la educación infantil en un lugar poco polifónico, en donde la pluralidad de los discursos se minimiza en el proceso de enseñanza y aprendizaje; aproximadamente desde el siglo XIX, impera el enfoque tradicional en el cual se considera que las niñas y los niños sólo pueden leer y escribir por ejemplo, después de desarrollar el manejo de ciertas habilidades psicomotoras que les permitan asociar la grafía con el sonido.

El abordaje de la enseñanza del lenguaje desde una postura tradicional presenta varias objeciones derivadas del desconocimiento de la función social del mismo en la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos. Entre los aspectos cuestionados están aquellos que tienen que ver con el afianzamiento en la decodificación, la exigencia de las planas y ejercicios mecánicos como evidencia y medida de trabajo y la invisibilización del proceso que se da durante la construcción de la lengua escrita y la lectura, así como también el énfasis desmedido en las destrezas motoras y a la penalización del error. Braslavsky (1991), plantea al respecto que:

“A partir del método alfabético se produjeron sucesivas innovaciones basadas en elementos no significativos -el sonido, la sílaba, respectivamente en los métodos fónicos y silábicos- que aparecieron y se desarrollaron como prácticas empíricas sin ninguna justificación. Cada uno trataba de superar las desventajas del anterior pero todos se desentendían de la comprensión”. (p. 91).

Esto es, imposibilitan la identificación de los niños y niñas, su forma de ver el mundo, sentir, pensar, aprender, y comunicarse; dejan de lado la crítica, la concertación,

la discusión y la argumentación y de hecho, el posicionamiento de los niños y niñas como portadores de un saber social con diversos niveles de conceptualización.

De otro lado, las investigaciones sobre el lenguaje en los niños y las niñas han concentrado sus mayores esfuerzos en los procesos de lectura y escritura los cuales se enmarcan fundamentalmente en la narrativa, mientras que estudios como la enseñanza de la argumentación en la primera infancia son aplazados.²

Además, las instituciones escolares hacen énfasis en los procesos escriturales y no en los orales considerando que los niños y las niñas al ser nativos de una lengua ya son competentes para interactuar plenamente con la comunidad; así, las actividades donde puedan producir discursos orales, opinar, debatir, refutar, contradecir, son poco frecuentes; por último, las narraciones desde el paradigma conductista o desde el psicolingüístico se visibilizan más que el de la argumentación. La narrativa en el aula, a no ser que pase por una enseñanza tanto oral como escritural, poco posibilita que el estudiantado debata o defienda su forma de ver y sentir la realidad o ficción presentada por el agente educativo.

La enseñanza de la argumentación puede presentarse y ser vista desde ciertos paradigmas educativos como la ocasión para que los estudiantes conflictúen las decisiones de las personas adultas, ahonden sobre los conflictos y se conviertan en manipuladores de la realidad; sin embargo, desde un paradigma psicolingüístico la argumentación posibilita que el estudiantado: conozca los diferentes puntos de vista que puede tener un tema, construya opiniones, justifique con argumentos adecuados, sepa refutar, negociar. Cotteron (1995), plantea al respecto que las relaciones con la argumentación están básicamente dadas por las representaciones que se tienen para argumentar, con el acercamiento frustrante o positivo que se haya tenido con esta competencia como usuario o como receptor de la misma.

² En Colombia la argumentación escrita se presenta como una competencia a enseñar a partir del grado noveno.

Sobre el mismo aspecto, Dolz (1995) plantea que:

“La literatura infantil tuvo en sus orígenes intención moralizadora y didáctica y en estos tiempos muchas obras para jóvenes e incluso para niños les enfrenta a conflictos sociales y personales que exigen un juicio moral. Vemos entonces que la narración puede presentar una orientación hacia la argumentación. Ocurre, sin embargo, que este tipo de obras se argumenta indirectamente sin que, en general, el autor tome explícitamente la responsabilidad que defiende”
(p69)

Por lo anterior, y dada la permanencia de los y las infantes por tiempos prolongados y la producción de múltiples discursos en estos territorios, se hace imperioso avivar prácticas pedagógicas para la construcción de significados, sentidos y, en consecuencia, el desarrollo de la discursividad. Esta actividad se concibe como la columna de lo subjetivo y lo objetivo del psiquismo y en cierta medida donde las niñas y los niños se identifican y se construyen como sujetos; así, los discursos tanto narrativos como descriptivos y argumentativos son los puentes para hacer de la palabra no sólo un derecho constituido sino una realidad construida.

La importancia del uso de discursos en las aulas promueve la necesidad de identificar, describir, analizar y comprender las actividades que se dan dentro de ellas, esto es, las secuencias didácticas, los turnos en el habla, la estructuración de los intercambios, la construcción de significados, lo que se habla, las habilidades cognitivas que se ponen en juego, cómo se construye el significado de sus expresiones, qué marco didáctico y situaciones de enseñanza y aprendizaje se desarrollan y su incidencia en el desarrollo de la argumentación de las niñas y los niños de cinco y seis años.

2. Contexto teórico

En este capítulo se expone los elementos teóricos básicos tanto para la definición como para la interpretación de los datos empíricos de la investigación. Se explicita la constitución de la educación inicial desde la edad media hasta el presente siglo, época en que se identifica como un espacio de integralidad y producción donde a partir de currículos participativos se construyen otras formas de seleccionar, construir y evaluar el conocimiento; igualmente se estudia la construcción social del concepto de infancia desde los hechos sociales e históricos, las pautas de crianza y las relaciones con las personas adultas mediante los aportes de Arés y De Maese, estos referentes permiten la identificación de la imagen de los niños y las niñas en esta época, la comprensión del mundo infantil y de su realidad; asimismo se presentan los referentes sobre los mecanismos de influencia educativa planteado por Coll y su grupo de investigación donde se propone reconocer en el proceso de enseñanza y aprendizaje la importancia de la actividad conjunta entre el profesorado y el estudiantado alrededor de determinado contenido o tarea de aprendizaje y se considera que el traspaso progresivo del control y la responsabilidad sobre el aprendizaje, y la construcción progresiva de significados son dos mecanismos de influencia educativa sustantivos. Los anteriores mecanismos, el concepto de andamiaje de Bruner, de las relaciones intersubjetivas de Rogoff y la construcción de sentidos de Wertsch y Vigotsky son intrapsicológicos, se dan en los procesos de la comunicación escolar y permiten identificar, describir y analizar la actividad discursiva y no discursiva en el nivel de educación inicial en el desarrollo de la competencia argumentativa.

2.1 La educación inicial

La educación inicial es fundamental para las niñas y los niños por cuanto se encuentran en una etapa decisiva para su desarrollo social, afectivo, cognitivo y psicomotor. Dado que sus niveles de aprehensión percepción, aprendizaje y la conexión cerebral en este período se da de manera fácil y en tiempos muy cortos

comparativamente con las otras etapas de su vida; por lo tanto, se hace necesario y urgente plantear objetivos, fines, prácticas pedagógicas y evaluativas acordes con los niveles de conceptualización, potencialidades, necesidades y experiencias de los niños y niñas.

La educación inicial tiene sus orígenes con Juan Amos Comenio (1592–1670) quien nominó por primera vez a este nivel de educación como “escuela maternal”; este autor, consideró esta etapa fundamental para el desarrollo de la vida del ser humano, planteó la necesidad de proporcionarle a los niños y niñas una educación adecuada hasta los seis años proponiendo además que en el último año debían apropiarse en la educación posterior de nociones, conocimientos enciclopédicos, así como también apropiarse de lo que él denominó como prelectura, preescritura.

Seguidamente con Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) en Echeverry (2000), se establece la reconstrucción del ser humano como ser social y racional a través de la formación. Según Rousseau, la formación debe iniciarse desde el nacimiento para alcanzar el crecimiento del alma, la libertad física, la instauración de preceptos que garanticen la inserción en la sociedad, la adquisición de valores y el dominio de algunos sentimientos. Así mismo, consideraba que al niño menor de cuatro años debía permitírsele actividades físicas indispensables para su desarrollo corporal e integral y aprender de forma natural mediante la exploración, la experimentación y la indagación del medio y la naturaleza.

Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) citado en Luzuriaga (1992), continúa con las ideas de Rousseau y propuso que el niño aprende realizando actividades y en interacción con el medio; destaca el papel de la naturaleza y los objetos para desarrollar y cultivar sus disposiciones, aptitudes y sentidos accediendo al conocimiento.

Continuando con las ideas del autor, vale la pena enunciar que mucho antes del auge de la psicología del desarrollo, Pestalozzi reconoció la trascendencia de la familia en el proceso de formación y de desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas.

Desde su concepción, proyectó que la educación debe preparar a los niños y niñas en y para la vida e incidir en su parte cognitiva y no sólo en la motriz. Para tal propósito, propone una enseñanza basada en un método inductivo-intuitivo y de percepción global y en conversaciones que les permitan mantener su interés y atención.

Los inicios de la educación infantil escolarizada se da comienzan en la segunda mitad del siglo XVII en varios países europeos; las primeras escuelas en Alemania y Holanda surgen de la necesidad de asilar niños y niñas, hijos de trabajadores de las industrias, en general se les denominaba “asilos de niños” o “escuelas de juegos” cuyo propósito era evitar la mendicidad.

Por su parte, J. F. Oberlin en Alsacia (1767) fundó varias escuelas llamadas “casas costuras” dirigidas por maestras formadas por el mismo Oberlin y con un enfoque netamente maternal, donde el juego tenía un lugar privilegiado; a inicios del siglo XIX Robert Owen en Escocia (1816) fundó el “Institute for the formation of character” o “las escuelas para niños” exclusivas para los hijos de sus trabajadores.

Con Federico Froebel (1834- 1852) en Marrison (2004), se traza una teoría pedagógica en la que se sostiene que el niño es una totalidad con potencialidades que deben ser desarrolladas. Su influencia comienza a sentirse a partir de 1840, en esta fecha se establecen los primeros jardines de infantes en Estados Unidos, en 1855 y 1872 se dictan cursos para profesores especializados inspirados en las ideas pedagógicas que se refieren al desarrollo de las capacidades del niño; igualmente, éstas se difunden en países como Perú, Paraguay, México, Chile, Colombia y Ecuador. Como pionero de la educación preescolar trabajó sobre el concepto de la educación infantil y sus objetivos, impulsó un método pedagógico con el que prácticamente se institucionalizó este nivel como el espacio para desarrollar las capacidades mediante un proceso continuo y permanente. Reconoce la importancia de la didáctica del juego, el uso de material concreto, de los recursos tangibles e intangibles para captar el interés y la necesidad de romper con la estricta dirección de las personas adultas.

La aparición de María Montessori (1870-1952) citada en Yalis (2005) en el año de 1907, parte la historia de la educación para la primera infancia. Su propuesta de concebir el material real como recurso fundamental para clasificar los elementos y fenómenos del mundo según el tamaño, forma, color, contenido y características físicas, marca un hito tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en la vida de los niños y niñas.

De esta manera, y bajo la influencia Europea originada desde el movimiento pedagógico con representantes como Comenio, Rousseau y los más destacados de la educación infantil Owen, Froebel, Agazzi, Montessori, Ciari y Pestalozzi en Suiza; Aporti en Italia; Decroly en Bélgica entre otros, comienza a gestarse a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX una honda preocupación por la educación infantil y desde allí las primeras instituciones formales de educación infantil bajo las nominaciones de: “Escuela de Párvulos”, “Escuela Maternal”; con Froebel (1840) “Kindergarten” o “ Jardín de Infancia”; con María Montessori en Italia (1907) las denominadas “Casas Bambini” y “Nursery Scholl” de McMillan en Londres.

Con la conformación de estas instituciones, los educadores infantiles proyectan y vislumbran impactar en la calidad de vida de las niñas y niños y presentan propuestas para interpretar y contribuir al desarrollo de los infantes provenientes de principios psicológicos de la época.

Continuando con esta trayectoria, Jean Piaget (1896-1980) citado en Labinowicz (1983), revoluciona la mirada de los y las infantes dejando ver claramente que la educación en el niño y la niña es imprescindible para su desarrollo, y que a través de actividades físicas y sensorio-motrices, de la indagación, la exploración, el planteamiento de hipótesis y desde un orden natural, éstos logran el desarrollo de la inteligencia.

Más adelante, Vygotsky (1979) resalta la importancia de la enseñanza para el desarrollo de los niños y las niñas y el papel que les dé la escuela en este proceso. El desarrollo, según el autor, se da en interacción con los demás y su entorno; en estos

espacios los niños y las niñas internalizan símbolos y herramientas que les permiten solucionar problemas y adoptar conductas reconocidas dentro de un colectivo social y una cultura específica. Destaca que en el desarrollo del pensamiento y de la mente intervienen e influyen aspectos como: a) el contexto social e histórico en el cual viven los y las infantes determinan la personalidad y varía según el contenido; b) la influencia de los colectivos sociales en la conciencia individual, lo que indica que a partir de la participación en las actividades prácticas y cognitivas, los niños y niñas internalizan conductas y significados de la cultura mediante herramientas materiales y psicológicas; c) la mediación de los signos internalizados a través del lenguaje como el sistema de signos del lenguaje escrito, las técnicas nemotécnicas, los signos algebraicos, esquemas, diagramas, dibujos técnicos y demás tipos con un significado socialmente definido se convierten en la herramienta para el desarrollo del pensamiento, la organización y la participación en la cultura; d) la ley de la doble formación en la que las funciones mentales y el significado de los signos se adquieren desde el contexto externo y de manera interpersonal para luego internalizarlos y transformarlos interpersonalmente; e) la zona de desarrollo próximo como el lugar óptimo alcanzado por el niño y la niña desde sus potencialidades y con la guía de los adultos (Vygotsky, 1979). De esta manera, se establece una relación directa entre los procesos de desarrollo y el aprendizaje.

Este autor, consideró que las niñas y los niños presentan períodos sustancialmente sensibles a la influencia de la enseñanza durante los cuales forman sus procesos psíquicos; estos períodos ocurren cuando el organismo reúne determinadas condiciones morfológicas y se dan en un tiempo por lo general corto; este proceso demanda la presencia de una estimulación adecuada, constante y sistemática en los primeros años de vida.

Genishi, Ryan, Oshsner y Yarnall (2001), consideran que la educación inicial está permeada por dos grandes líneas de pensamiento originadas desde Locke y Rousseau:

La primera línea definida por Locke, plantea la noción según la cual la mente es una “tábula rasa” por lo que se hace necesario dotar al niño y la niña con el mayor número de contenidos para que logre desarrollar habilidades y destrezas como moverse, manejar objetos, leer, escribir y se equipare para interactuar con su medio y la segunda con Rousseau, donde surgen la necesidad de garantizarle al niño y la niña un ambiente libre para el aprendizaje, alejado de las tensiones y presiones del adulto.

Más adelante, a estas dos líneas de pensamiento llega la de Freud (1973), quien centra el desarrollo en la particular resolución de conflictos internos (de identificación sexual) y en la necesidad de no llenar los vacíos en los niños sino de propiciar su bienestar; a ésta le sigue la de Jean Piaget donde se valida al niño y la niña como pensador, protagonista y eje de su desarrollo; con Vygotsky el desarrollo de las y los infantes está mediado por la interacción.

La construcción sobre la educación infantil se ha posicionado en razón a que numerosas investigaciones dan cuenta de que en la primera infancia se construyen los esquemas primarios y las estructuras para la apropiación de códigos y símbolos que permiten la interacción en el contexto, la toma de conciencia y la sana convivencia en un entorno polivalente. Desde estas premisas, en este nivel de escolaridad se han diseñado métodos como el de Montessori, Decroly o de centros de interés, los proyectos de aula y el método de unidad de trabajo que propenden implementar prácticas heteroestructurantes resultado de planes y programas en los que el objeto de estudio, de conocimiento y de enseñanza sea el niño y la niña; desarrollar una pedagogía y una didáctica producto de una rigurosidad académica, de procesos de sistematización y de reflexión permanente; integrar la comunidad y la familia como grupos preferenciales dentro del proceso formativo y desarrollar actividades y experiencias que promuevan la expresión verbal para que puedan manifestar sus saberes y sentires.

La educación inicial se constituye en el espacio pedagógico donde las niñas y niños, por medio de actividades y experiencias de expresión, sensibilidad, acercamiento y comprensión desarrollan sus competencias para el mundo de la vida.

2.2 Infancia

Todo proceso de transformación y análisis sobre las prácticas escolares con los niños y las niñas de la primera infancia convoca a la reflexión alrededor de quién es un niño o una niña; este acercamiento al mundo infantil permite la comprensión de su realidad y posibilidad de acción.

Abordar el reconocimiento de la infancia exige la revisión de diversas concepciones que se han dado sobre los niños y las niñas en diferentes épocas, mediadas por las prácticas de crianza y las relaciones establecidas con las personas adultas. La infancia ha sido estudiada desde la psicología y la pedagogía, no obstante, dado que sus condiciones de vida se consideraban un acto privado, ésta no fue objeto de estudio y fue relegada durante mucho tiempo. Ulivieri (1986) y DeMause (1991), afirman que la falta de reconocimiento, por las personas adultas, para ver a los niños y niñas desde una perspectiva histórica, se da en algún sentido, porque sólo se les reconoce como parte del mundo adulto, cuando se produce en ellos un proceso de autonomía, antes de éste son desconocidos como sujetos con características específicas e historias de vida.

La concepción de infancia se construye a través de diferentes cambios históricos y ha sido abordada desde distintos aspectos: perspectiva socioeconómica por Aries (1987), pautas de crianza por DeMause (1991) y lo pedagógico por Escolano (1980), entre otros. En Colombia sobresalen los trabajos sobre la infancia de Muñoz y Pachón (1998) y de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997).

Philippe Aries (1987), plantea, desde la historiografía, que en la época romana la vida de los niños y las niñas se establecía a partir de dos momentos: uno cuando se salía del vientre materno y el otro cuando el padre levantaba la criatura. El nacimiento de los y las “infantes” no estaba provisto de expectativas, se consideraba connatural al matrimonio y la continuidad de esa vida estaba sujeta a una decisión tomada por el padre. Esta opción era arbitraria y la determinaban factores como: la duda frente a la paternidad, la normalidad congénita, la fortaleza y la vigorosidad. Cuando se les

permitía continuar su curso de vida, se les guiaba hasta la mayoría de edad, de lo contrario, los niños y niñas eran abandonados, vendidos o sacrificados. Más adelante surgen leyes que prohíben el abandono, muerte o desaparición de los y las “infantes”, las cuales eran ignoradas cuando se presentaban dificultades económicas o malformaciones congénitas. La práctica del aborto se generalizó, a pesar de su ilegalidad, y en algunas ocasiones -como en el caso del madresolterismo, el cual iba en contravía de la constitución de la familia- no merecía atención, como tampoco el abandono de los hijos e hijas.

Durante los siglos II y III, tanto la familia como los hijos adquieren un lugar sagrado y se convierten en una institución atravesada por lo moral. Dicha situación permitió derrotar tanto el infanticidio como el abandono de los niños y las niñas por parte del Estado y la Iglesia.

En la Edad Media, fue la Iglesia quien se opuso al aborto y al infanticidio, Sin embargo, la idea de la malformación física, aunque no justificaba ni el abandono, ni el sacrificio, permaneció como una contravención contra la naturaleza y como un castigo divino, generalizándose así la prohibición del aborto. La crisis económica también acentúa la práctica del abandono. Ante esta situación, la Iglesia aconseja dejar abandonados a niños y niñas, en la puerta de la misma o en lugares públicos, por su seguridad, antes que matarlos. Como consecuencia de esta práctica, surgen los orfanatos, lugares alternativos para recogerlos y protegerlos de su condición de abandono.

Aries (1987), explicita que en la época medieval existía poca afectividad de las personas adultas hacia los niños y las niñas y poca aceptación de su capacidad, no sólo de razonar, sino también de su condición de ser razonables. Su procreación y desaparición pasaban desapercibidas y aquellos eran mirados como unos adultos pequeños con pocas fuerzas. Sólo cuando el niño y la niña lograban cierta autonomía, al menos en la parte de su autocuidado, comenzaban a ser considerados como miembros de la familia.

Su interrelación con la familia estaba sujeta a la clase social a la que pertenecían; así, se puede identificar que el proceso de formación y de educación en familia era más frecuente y fuerte en las clases menos favorecidas, dado que desde esa institución los sujetos aprendían un oficio del que luego se ocuparían, mientras que en las clases altas las relaciones familiares eran más distantes, ya que los y las infantes recibían la formación y la educación de manos de las criadas o de los cuidadores. La educación institucionalizada sólo se impartía para las clases altas.

Aproximadamente en la alta Edad Media, se empezó a vislumbrar una posición enérgica hacia la explotación, el abandono de los infantes, gestándose así una conciencia social frente a la necesidad de su atención y una sensibilidad hacia los y las infantes. En general, tanto la edad del régimen como la Edad Media se identifican por ser épocas en las que los infantes padecieron todo tipo de agravios y ultrajes, ante la mirada, el consentimiento y la aprobación de las personas adultas. En estas épocas también se afianzó la idea según la cual los niños y las niñas eran hombres y mujeres en miniatura, quebradizos e inútiles.

Aries (1987), sostiene que alrededor del siglo XIV la infancia empieza a salir del anonimato y se origina su posicionamiento en la sociedad. En el siglo XVI y XVII, época del Renacimiento, se da un significativo reconocimiento a las capacidades de los y las infantes; a partir de esta nueva mirada se produce el fenómeno de la escolarización y la escuela aparece como un espacio de educación formal, desplazando la educación no formal dada al interior del hogar. De esta manera, tanto la escuela como la Iglesia, el Estado y la familia, se instalan como instituciones formadoras.

La actitud y la mirada de las personas adultas frente a la infancia se ubican en un nuevo horizonte a partir del momento en que la educación se institucionaliza. Los procesos de aprendizaje ya no se dan sólo desde el seno familiar; es en esta época, cuando las familias, con el ánimo de educar a sus hijos e hijas desde una postura moralizadora y bajo la influencia de los reformadores de la Iglesia, ven en la educación la mejor opción.

Es en este período histórico, argumenta Aries (1987), es cuando los niños y las niñas adquieren valor en sí mismos y, a diferencia de la época medieval, empieza a presentarse una distinción entre el mundo de los niños y el de los adultos. Sus trajes, por ejemplo, eran diferentes a los de las personas adultas. La preocupación por el estudio del infante se da desde diferentes disciplinas y el sentimiento colectivo de afectividad y ternura hacia las niñas y los niños se hace mayor, cambios que se combinaban con el establecimiento de la rigidez de las personas adultas, frente a los procesos de formación implementados. Por primera vez, en el siglo XVIII, Rousseau considera que la infancia es una etapa decisiva en la vida de los niños y niñas, en la cual se dan particularidades frente a la forma de ver el mundo y que es además, un momento crucial para su desarrollo, en el que se garantiza o no la continuidad plena para las posteriores etapas. Este autor plantea cómo los niños y las niñas inician el uso de los datos que llegan por sus sentidos, para construir sensaciones que acumulan y así formar las percepciones que posteriormente ordenarán para la consolidación de las ideas y el proceso de racionalización. Finalmente, expone que la educación debe adaptarse a cada una de sus etapas, a las inteligencias, los temperamentos y los caracteres de los infantes.

Posteriormente, en la Edad Moderna y finales del siglo XVIII, a la infancia la atraviesan fenómenos como la pedagogización y la infantilización; niños y niñas se escolarizan y se posicionan en la sociedad como sujetos dignos de protección, amor y educación, dejando de sentirlos como una obligación; así mismo, su llegada al mundo empieza a considerarse como fuente de esperanza para la mayoría de las familias.

De otro lado, Lloyd DeMause (1991), aborda la historia de la infancia bajo un enfoque psicogénico, desde los modelos de crianza y las relaciones parentales:

(...) la variación de los modelos de crianza no es igual en todos los países y en todos los medios sociales; así, la relación con la infancia es susceptible aún hoy de una amplia gama de actitudes que van desde el infanticidio a la relación empática. (...) Cualquier intento de periodizar la historia de la educación infantil debe tener en cuenta que la evolución psicogenética procede

con diverso ritmo en las diversas líneas familiares y que muchos padres quedan bloqueados al nivel de modelos históricos anteriores (p. 23).

DeMause refleja en su trabajo, cómo las concepciones de la infancia están ligadas a las prácticas de crianza y al desarrollo variopinto que se ha dado a lo largo de la historia, entre los padres y madres con sus hijos e hijas. Según el autor, se nace en un mundo que adolece de sentido, el cual se construye en relación con los estilos de crianza; esto es, que en las relaciones entre padres, madres, hijos e hijas se evidencia todo un tejido elaborado desde los valores, sentimientos y cultura, a partir del cual se construye tanto la imagen de los y las “infantes”, como la imagen que ellos y ellas construyen de las personas adultas. Se dan así relaciones, que para el autor son de varios tipos: a) la proyección, a partir de la cual los padres les transfieren los miedos a sus hijos, haciendo con ellos lo que temen que otros les hagan; b) la reversión, según la cual los pueden ver como sustitutos de un adulto que les hace falta; c) la empatía, mediante la cual los padres se ponen en el lugar de los niños y las niñas, haciendo propias las necesidades y los deseos de sus hijos e hijas las que buscan satisfacer.

Divide de esta manera DeMause, en períodos, la evolución de la crianza y la relación paternofamiliar: el infanticidio (antigüedad-siglo IV), el abandono (siglos IV-XIII), la ambivalencia (siglos XIV-XVII), la intrusión (siglo XIII), la socialización (siglos XIX mediados del XX) y la ayuda (mediados del siglo XX).

En el infanticidio, caracterizado por la forma como los padres y madres resolvían sus ansiedades sobre los hijos, De Mause (1991), describe cómo los niños eran abandonados en lugares apartados e inhóspitos. Más adelante, en el cristianismo, se reconoce a los niños y niñas como poseedores de un alma y, en consecuencia, para evitar transferir sus ansiedades, los padres optan por el abandono, los entregan o bien a las amas de cría, a los conventos o las casas de los nobles. Los niños y niñas que permanecen dentro de su hogar, deben moldearse a las exigencias de las personas adultas. Esta actitud se basa en una profunda ambivalencia, tanto el infanticidio como el

abandono se pueden inscribir en un tipo de relación de proyección e inversión de los padres para con los hijos e hijas.

A partir del siglo XVIII empiezan a desaparecer las relaciones de proyección y de inversión; las relaciones paterno filiales se basan en la comprensión hacia la naturaleza infantil; se genera un acercamiento para intentar controlar la voluntad y la mente de niños y niñas, para tal fin, se usan métodos de castigo con los que se pretendía mejorar la relación del padre y de la madre con aquellos, dado que eran más sumisos y controlados. Cabe resaltar que en esa época tanto el inicio de la instrucción, como el cuidado por parte de los padres, las madres y el surgimiento de la pediatría, reducen la mortalidad infantil.

En el siglo XIX y mediados del siglo XX, las familias empiezan a tomar conciencia de la importancia que tiene la socialización de los niños y niñas, espacio en el que se buscan formas de enseñarles a vivir, acordes con su medio, satisfacer sus necesidades; es decir, empieza a darse una crianza enfocada en el proceso de formación de los infantes.

A mediados del siglo XX surge una actitud más colaborativa y participativa por parte del padre y de la madre en las pautas de crianza. Éstas se basan en el conocimiento de las necesidades de los niños y las niñas, en el reconocimiento como seres en evolución que necesitan de múltiples atenciones que les permitan su desarrollo. El castigo empieza a humanizarse y hay una seria voluntad de los padres, las madres y la familia, no sólo para entender las condiciones de cada etapa, sino también para procurar su disfrute y satisfacción. El juego se convierte en una fuente para el desarrollo biológico, psíquico y social.

DeMause (1991), plantea desde la teoría psicogénica que:

“La fuerza del cambio no ha sido generada por la tecnología, ni la ideología, ni la religión, ni la economía, sino por el entramado generado desde las

interacciones entre padres e hijos. Esta teoría psicogénica ofrece un paradigma nuevo para el estudio de la historia. Con arreglo a esta teoría, el supuesto tradicional de la mente como tábula rasa se invierte y es el mundo el que se considera como tábula rasa. Cada generación nace en un mundo de objetos carentes de sentido, que sólo adquieren su significado, si el niño recibe un determinado tipo de crianza. Tan pronto como cambia para un número suficiente de niños el tipo de crianza, todos los libros y objetos del mundo quedan descartados por inútiles, para los fines de la nueva generación, y la sociedad empieza a moverse en direcciones imprevisibles. Todavía hemos de averiguar cómo se relaciona el cambio histórico con el cambio de las formas de crianza de los niños (p. 92).

A partir del siglo XX y hasta la actualidad, se dan muchos y grandes acontecimientos en el campo social, cultural y económico que inciden sobre el ser y la consciencia de niños y niñas: el conocimiento vertiginoso sobre el crecimiento y el desarrollo de los niños y niñas, originado desde saberes específicos como la psicología, la medicina, la fisiología experimental, la sociología y la antropología; los aportes de la biología y las teorías evolucionistas para comprender el funcionamiento de su cuerpo, su capacidad de adaptación y de transformación; instrumentos jurídicos generados como consecuencia de la Declaración de Ginebra (1924), la Declaración de los Derechos Humanos (1948), la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), los cuales exigen al mundo reconocer a los niños y las niñas como sujetos de protección y derecho, y que a su vez llevan a la obligatoriedad de la enunciación y la reglamentación de leyes que favorezcan el desarrollo de los infantes, la búsqueda de igualdad de la mujer, la no violencia, combatir el desplazamiento forzado, la migración a las grandes ciudades, la lucha por la reivindicación de las parejas homosexuales, los avances de la biotecnología y la transformación de la familia contemporánea en la que se genera una estructura y composición con un nuevo orden organizativo, funciones y códigos y modificación de los rangos, roles. La jerarquía entre sus miembros es transferida de acuerdo con el nivel económico y social y el acceso a la información y consumo generalizado a partir del

cual los niños y las niñas no dependen de la información y la enseñanza centrada en las personas adultas, lo que viabiliza su autonomía y la construcción de unas reglas alejadas de las determinadas por los adultos, entre otros.

Estos acontecimientos han modificado significativamente, tanto las relaciones de las personas adultas con los niños y niñas, como la concepción de infancia, al igual que han introducido lenta y progresivamente -aunque más aceleradamente en los europeos- la consideración sobre la idea de que la etapa infantil es trascendental en la vida de la humanidad, en tanto las vivencias que se den en este momento son de alta influencia y de difícil reversibilidad para el desarrollo del ser humano. También toma fuerza el reconocimiento de que es en esta etapa donde se desarrollan y cuando se producen de manera vertiginosa, las conexiones neuronales, las múltiples y complejas redes de neuronas donde se fundan las estructuras básicas para el crecimiento, la adquisición de conocimiento, habilidades, actitudes esenciales para la apropiación e interacción del contexto y la resolución de los problemas. En consecuencia, desde este reconocimiento, se generaliza la idea de la importancia de los estímulos adecuados para potenciar sus capacidades intelectuales, físicas y sociales.

Hoy es evidente la distancia y frontera casi inquebrantable entre el mundo infantil y el de las personas adultas, originada en razón a que los procesos de información ya no son exclusividad de éstas y que niñas y niños tienen acceso directo a todo tipo de información, a través de los expansivos medios de comunicación, lugar desde el que encuentran diferentes formas de relación con el conocimiento. Por tanto, los medios, metodologías, estrategias, temáticas y materiales utilizados por las personas adultas para la enseñanza a los niños y niñas pierden vigencia y eficacia, permitiendo que la homogeneidad de los métodos de enseñanza formal y no formal sea superada por la multiplicidad de medios de comunicación y que a muy temprana edad adquieran conocimientos, elaboren juicios y prejuicios. De esta manera, los medios de comunicación se institucionalizan como espacios de socialización, generando nuevas formas de relación y comunicación entre personas adultas e infantes, sustituyendo

espacios de manera progresiva, antes considerados exclusivos para la familia y la escuela.

Desde esta aproximación, y para cerrar este breve recorrido histórico, Narodowski (1997), muestra un panorama de las tipologías que se pueden encontrar sobre la infancia. Una infancia desrealizada la cual desde temprana edad se ubica en situación laboral o vive en la calle, asumiendo su sostenimiento y relacionándose rápidamente con las personas adultas. Una infancia hiperrealizada conformada por los niños y niñas que viven su época infantil, no al lado de la familia sino de las nuevas tecnologías que les hace usuarios de mucha información, la que día tras día gana espacios en su vida produciendo nuevos lenguajes, hipertextos, comunicación en red a los que acceden en un solo espacio y tiempo afectando significativamente sus niveles cognitivos y formas de relación con los otros. Y una infancia no nominada que se encuentra entre estas dos tensiones.

La explicitación de la construcción de la concepción de infancia, lleva a reflexionar sobre el papel que han jugado en ésta la percepción y la relación que las personas adultas establezcan con los niños y niñas. Así mismo, cómo los aprendizajes, la educación y la formación, desde lo formal y lo no formal, han incidido como espacios de práctica para que de ellos y ellas puedan emerger tanto sus características accidentales como esenciales.

La nueva construcción de infancias en Colombia ha sido validada por las comunidades académicas y originada desde investigaciones al interior de disciplinas como la psicología, la pedagogía, la epistemología y ha estado sujeta: a) el nuevo concepto de desarrollo a partir del cual se desestabiliza la concepción sobre las sucesivas etapas dadas en los niños y niñas, donde se develan los valles, cimas y variaciones significativas que existen en el proceso de desarrollo de un infante a otro en el que cada experiencia representa la base para la reorganización y reconstrucción de sus competencias sociales, cognitivas y corporales; b) reconocimiento de los contextos para el aprendizaje y el desarrollo, el cual determina en cierto modo la capacidad de expresar

lo que saben, piensan y hacen, reestructurar y construir nuevos esquemas; c) la constitución de la nueva familia. La nueva imagen de la infancia implica no sólo creer en sus capacidades sino también la apertura hacia la constitución de la nueva familia como un grupo heterogéneo con diferentes formas de relaciones y de roles, las que no siempre aman a sus miembros sino que producen la defamilización de los y las infantes convirtiéndose en focos de resistencia para el desarrollo de los niños y niñas.

2.3 Las competencias en la infancia

Las niñas y los niños en la primera infancia desarrollan con mayor facilidad y en menor tiempo sus competencias, sensaciones y capacidades determinantes para el desarrollo psicomotriz, cognitivo y socio-afectivo las que son afectadas de manera positiva o negativa por las particularidades genéticas, las experiencias de socialización previas y los diferentes ritmos de aprendizaje y develan aspectos diferenciadores que determinan sus niveles de desempeño; desde estas facultades logran colocar en escena sus saberes, haceres y sentires y reconocerse a sí mismos y al mundo de la vida.

Los niveles de desempeño de los niños y las niñas están sujetos a las actividades que se les permitan realizar, es decir, a los procesos de selección, organización y construcción del conocimiento, a la socialización de saberes, la validación del error y la utilización de la multiplicidad de materiales y espacios de interacción. A partir de allí pueden desarrollar sus competencias, autopoisionarse de su mundo, responsabilizarse de su interacción, proyectarse en sus dimensiones y constituir su ser; ser que expresan mediante manifestaciones culturales como sentimientos, normas, hábitos y costumbres y que determinan los rasgos de su vida. Se apropian así de significados y símbolos que construyen y reconstruyen una y otra vez con los que tejen emociones en relación con los otros y se posicionan del mundo de forma significativa.

Las competencias las desarrollan a través del proceso de aprendizaje, del acompañamiento de pares y personas adultas y de relaciones asimétricas; a partir de este proceso construyen conocimientos, desarrollan destrezas, habilidades, procesos de

análisis, síntesis, abstracción, razonamiento y estructuras lingüísticas, con las que pueden: a) razonar, analizar, interrelacionarse y aprender a hacer y saber algo en un momento y lugar determinado; b) desarrollar habilidades para adquirir conocimientos y procedimientos e intervenir en la sociedad a través del consenso de normas, valores, actitudes; c) plantear espacios y actividades para conquistar la autonomía básica para vivir de la mejor manera y posicionarse en forma significativa en la cultura.

Las instituciones educativas y formadoras tienen el legado social de estimularlas y fortalecerlas a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, además, son contextos para revelar sus conocimientos, destrezas, habilidades y su dimensión personal.

El término competencia se asume como una idea no acabada que se refiere a las capacidades de las personas. Al respecto, Bruner (1998), sostiene que no existe una naturaleza humana estática que no se encuentre condicionada por el medio cultural que le rodea. Para este autor, las acciones humanas son acciones situadas en un escenario concreto y en ese actuar situado se desarrollan los conocimientos y habilidades necesarios para que el individuo se ajuste dialécticamente a su entorno. A partir de ellas, se logra explicitar el comportamiento, no sólo por referencia a factores intrapsíquicos (disposiciones innatas), sino también teniendo en cuenta las acciones basadas en el contexto. Esta perspectiva tiene su origen en los años 50 con los trabajos de Chomsky (1980), autor que propone tres premisas sobre las cuales se instauraría una competencia: 1) es un tipo de acción que continuamente se transforma y perfecciona, a partir de un inicio inexperto, para afrontar las exigencias del entorno; 2) se relaciona con un dominio particular, que exige el despliegue de acciones específicas condicionadas por las características del medio en el que éstas se dan; 3) es ante todo un “saber hacer”, el cual conforme se perfecciona, se va volviendo menos accesible a la consciencia.

Vale la pena anotar que las competencias se construyen desde tres niveles: el primero, es la apropiación de los múltiples códigos lingüísticos propios de un saber y sus objetos de estudio; el segundo, la utilización de los saberes en situaciones cotidianas o hipotéticas; y el tercero, la capacidad para argumentar su utilización.

Las competencias en los niños y niñas son susceptibles de transformarse y perfeccionarse con el tiempo; poco a poco se manifiestan en el entramado de las relaciones, en el desempeño individual y colectivo, a través de prácticas en las que se integran conocimientos, destrezas y habilidades para resolver situaciones de forma propositiva y cooperativa. Son desarrolladas con el acompañamiento de los pares, las personas adultas y desde relaciones asimétricas. Estas capacidades también les permiten hacer explícitos sus conocimientos, procesos de análisis, síntesis, abstracción, razonamiento, operaciones formales, estructuras lingüísticas y se constituyen en una oportunidad para realizar procedimientos y alcanzar la autonomía que les permite vivir de forma significativa en la cultura, aprender a hacer, a saber algo en un momento y lugar determinado. Estas se categorizan en:

a) Competencia cognitiva, con la que los niños y niñas logran construir procesos mentales para comprender fenómenos físicos, humanos y naturales; diferenciar los distintos puntos de vista e interpretar las intenciones y propósitos de las acciones de los demás; plantear opciones para resolver un problema o situación, reconocer los efectos que produce cada acción; identificar los errores de interacción y asumir la autocorrección; cuestionar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información y viabilizar los acuerdos de beneficio mutuo. Con referencia a esta capacidad, Piaget (1982), plantea que los niños y las niñas poseen capacidad para elaborar procesos de toma de conciencia y plantear hipótesis. Kagan (1972), argumenta que la activación de hipótesis que desarrollan los niños y las niñas pequeños para transformar esquemas es lo que les produce extrañamiento en sus esquemas más familiares. Ordoñez, O. y Bustamante, L. (2000), sostienen que los y las infantes, desde temprana edad, son capaces de comprender e inferir cuando construyen sistemas de clasificaciones con lo que establecen categorizaciones, ordenan objetos y experiencias; de igual manera, subrayan la capacidad que tienen para realizar correspondencia de objetos, representar mentalmente, hacer anticipaciones y resolver algunos problemas de índole físico o social que se les plantean.

b) La competencia socioafectiva permite a los niños y niñas interiorizar el funcionamiento de organizaciones, significados y sentidos para relacionarse con los demás; esto es, que desde el conocimiento y el pensamiento pueden actuar en función de resolver problemas, emitir juicios, proponer, argumentar y predecir los comportamientos. Villalobos (2001), las define como “las capacidades intersubjetivas configuradas por la capacidad de reconocer la información que otro posee, leer las intenciones de los otros y actuar en función de ello, comienzan a establecerse bien pronto en la vida” (p.98). Esta competencia está mediada por la capacidad cognitiva y por ello niños y niñas se apropian de códigos lingüísticos y simbólicos, perciben, infieren comportamientos y eventos, diferencian lo pertinente de lo no pertinente y reconocen el significado de los comportamientos, lo cual se hace visible a través de las lecturas intangibles, de expresiones verbales y no verbales.

c) La competencia comunicativa por su parte, se convierte para los niños y las niñas en el medio de explicitación más efectivo para la formación de un sujeto cuya expresión máxima es el lenguaje, al que Halliday (1982), considera como “un hecho social que surge en la vida del hombre mediante un continuo intercambio de significados con otros significados” (p. 9). Hymes (1996), desde la sociolingüística, plantea que esta capacidad no sólo se da desde el conocimiento de las reglas y signos y de las estructuras lingüísticas del lenguaje, sino también en situación de uso, en las adecuaciones que se realizan de acuerdo con las particularidades de un contexto; esto es, desde el hecho de saber qué se habla, cuándo, dónde, con quién y en qué forma. Esta competencia es considerada como una predisposición genética que se desarrolla sólo mediante la acción y relación con contextos comunicativos y pluralidad de discursos y la forma de representación más universal de pertenecer a un medio sociocultural, expresar los conocimientos y sentimientos sobre acontecimientos, fenómenos de la realidad y establecer relaciones y vínculos afectivos.

A partir de lo anterior, se puede precisar la relación existente entre aprendizaje, educación, formación y la incidencia de estos procesos en el desarrollo de las competencias y en consecuencia, en la vida de los niños y niñas; aquí se originan y

conjugan las múltiples lógicas y lenguajes que les permiten ser, aprender y actuar en momentos de resolución de situaciones problemáticas así como establecer relaciones personales, sociales e interactuar en espacios públicos y privados. El uso de las competencias en los y las infantes es un requerimiento fundamental para la generación y el manejo de sus emociones, manifestar asertivamente sus intereses y captar elementos comunes de participación que garantizan su transformación. Estas potencialidades les permiten el establecimiento de la vida en comunidad, como un tejido de relaciones y contribuyen a la construcción de una cultura que rompe con comportamientos estandarizados que sustentan su anonimato. Los anteriores procesos y reconocimientos validan la existencia de infancias que necesitan derrotar los desaciertos de la invisibilización infantil y las consecuencias que este fenómeno social ha dejado en las diferentes maneras de sentir, pensar, actuar de los niños y niñas.

Este camino abre el espacio para reconocer en cada niño y niña su capacidad para discernir y actuar, desde su dimensión singular y su contexto cultural; restablecer el acceso a lenguajes, normas y valores con los que son identificados como miembros de una comunidad, con formas de comportamiento únicas e irrepetibles y fortalecer el desarrollo de su autonomía, autoaprendizaje, discursivos éticos que constituyen la discusión intersubjetiva y contribuyen en consecuencia a la construcción social de la infancia a partir del reconocimiento de su diversidad biopsíquica y cultural, el respeto a sus derechos, la participación y la transformación de sí y de los demás

2.4 Lenguaje infantil

El lenguaje en los niños y las niñas inicialmente se desarrolla partiendo de conductas innatas que con el tiempo adquieren funcionalidad, se produce a través de etapas y niveles dependiendo esencialmente de dos factores: el primero, de índole biológico donde a partir del sistema nervioso y su organización estructural se acentúan funciones complejas, construidas por medio de la estimulación multisensorial y el segundo, originado desde la interacción con el medio sociocultural; estos factores determinan la evolución de conductas iniciales hacia otras de mayor complejidad.

Como forma de expresión convencional de comunicación, las niñas y los niños usan el lenguaje para manifestar sus necesidades, poco a poco estructuran el discurso oral y lo usan para expresar sucesos de la vida cotidiana, sentimientos y su necesidad de manifestar informar, recordar, recrear, registrar, describir, narrar y argumentar. Este proceso se da a partir de las disposiciones lingüísticas y la puesta en escena de los actos de habla que en forma diferencial hacen en concordancia con su cultura, el estado afectivo, el carácter y los factores sociales. De igual manera, permite que accedan a experiencias culturales, sociales, afectivas y que construyan y desarrollen el repertorio de códigos cuya significación y sentido es posible y se da dentro de un sistema de cooperación y de convicción humana.

Vygotsky (1979), considera que el lenguaje es la base de toda construcción social, de la personalidad, la conciencia y del desarrollo del pensamiento de las niñas y los niños. Reconoce que su estructuración está permeada por los hechos históricos y el colectivo social donde recogen los elementos necesarios a través de herramientas materiales -permiten la transformación del entorno- y herramientas psicológicas -actúan como mediadores- para transitar por la vida llena de un mundo de significados y sentidos y que le garantizan el proceso de socialización.

La internalización a la que hace alusión el autor no es precisamente la apropiación de conceptos en la conciencia, en este proceso lo que sucede es la creación de la conciencia; por consiguiente, los procesos psicológicos superiores están relacionados con el desarrollo cognitivo, con la personalidad del niño y la actividad psicológica general. Tanto el desarrollo del pensamiento, como el del lenguaje, de la capacidad de argumentar, y la voluntad son colocados a prueba constantemente en el ejercicio de estos procesos. La interiorización es una función psicológica que implica una reorganización del funcionamiento psicológico, aún entre dominios diferenciables como la capacidad de razonamiento y el desarrollo del comportamiento voluntario; Vygotski (1990b) afirma que:

“En un principio, toda función superior se halla dividida entre dos personas, constituye un proceso psicológico mutuo (...) El niño en edad preescolar dedica horas enteras al lenguaje consigo mismo. Surgen en él nuevas conexiones, nuevas relaciones entre las funciones, que no figuraban en las conexiones iniciales de sus funciones. Este hecho juega un papel muy especial, central, en el dominio del propio comportamiento. El estudio de la génesis de estos procesos muestra que cualquier proceso volitivo es inicialmente social, colectivo e interpsicológico. (p. 78).

En consecuencia, los sistemas de signos del lenguaje se constituyen como la herramienta primordial para el desarrollo del pensamiento y la interacción de los sujetos, de ahí la importancia de la participación de las niñas y los niños en diferentes ambientes de formación y discursos donde encuentren las expresiones culturales, la diversidad lingüística con sus códigos y lógicas, y donde puedan entrelazar, construir y deconstruir la red de significaciones necesarias para la transformación individual y colectiva.

Dolz (1993), argumenta que la mediación semiótica se elabora en interacción con otros individuos con mayor conocimiento y experiencia, y se genera en el marco de tareas compartidas o en el desarrollo conjunto de una actividad orientada a un marco cultural determinado. Por lo anterior, las niñas y los niños construyen su discurso a partir de la percepción sensorial, la memoria, los esquemas de cognición, los valores estéticos, ideológicos o afectivos, y de la observación y análisis de su entorno; éste les permite la configuración de un universo simbólico lleno de significado y sentido con el cual establecen relaciones y desarrollan conceptos, juicios, impresiones, sentimientos y propósitos.

Los significados cuyo sentido es construido a partir del contexto los elaboran desde el uso en actos de interacción cotidiana y con distintas finalidades; esto es, que el uso del habla connota formas concretas de designar la realidad. Al respecto, Halliday (1982), afirma que el discurso es un encuentro semiótico mediante la cual es posible la creación, el orden y la modificación de una realidad.

El discurso es una mediación social y semiótica que hace posible la comprensión y convivencia con la heterogeneidad lingüística, negociaciones y confrontaciones que se dan en las relaciones de poder. Los niños y las niñas a temprana edad, poseen un lugar que incluye una forma de comportarse, un acervo cultural y una forma discursiva jerarquizada, ritualizada y formalizada.

La familia y los salones de clase son escenarios naturales y sociales donde aprenden cuándo, qué, por qué, dónde y cómo hablar; es decir, adquieren un comportamiento sociolingüístico. Edwards y Mercer (1998), plantean que la interacción en el salón de clase a través del discurso es un fenómeno intersubjetivo en el cual el conocimiento tiene su origen entre un yo y otro; como proceso comunicacional, indaga cómo los conocimientos son presentados, recibidos, compartidos, discutidos, controlados y comprendidos por los maestros y los estudiantes en la escuela.

2.5 La argumentación y el discurso argumentativo en los niños y las niñas

El campo conceptual sobre la argumentación tiene sus orígenes desde los tiempos de Aristóteles y Cicerón, pero en los últimos años, aproximadamente desde mediados del siglo XX se han creado grupos e institutos que han profundizado alrededor de este tema. Su discurso es variado, pasa por la lógica como razonamiento, la retórica donde se dan un conjunto de técnicas persuasivas y por la pragmatialéctica como acto de habla utilizado para defender o rechazar argumentos y conclusiones.

En la actualidad, se determinan grandes tendencias que expresan la forma en que se analiza el discurso argumentativo representadas por Toulmin (1958) desde la analítica y Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) con la retórica, Anscombe y Ducrot (Ducrot, 1980, 1984; Anscombe y Ducrot, 1983, 1989) y Van Eemeren y Grootendorst (1984, 1987, 1996) con la dialéctica.

Aproximadamente en la mitad del siglo XX aparece la argumentación como un elemento del lenguaje importante para desarrollar como teoría y como instrumento el

sostenimiento de los estados democráticos y la constitución del sujeto como ciudadano. Las obras “El tratado de la argumentación”, “La nueva retórica”, de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca (1958) y The uses of argument de Toulmin Stephen, desde diferentes discursos persiguen como objetivo común saber utilizar la palabra como mecanismo de acuerdo y medio para visibilizar y darle un lugar al pensamiento desde la divergencia; esto es, como acto de reconciliación y puntos medios de convivencia.

Toulmin (1958), resalta la trascendencia de la argumentación como proceso epistemológico básico a la hora de razonar, discutir, criticar , justificar , evaluar , validar , refutar, de aprender todo tipo de ciencias, construir significados, aplicar y comprender ideas, en modelos, explicaciones e interpretaciones. Este reconocimiento otorgado por el autor hace visible el reconocimiento del lenguaje en la construcción , la justificación y la valoración del conocimiento en tanto considera la argumentación como una tarea de orden epistémico que viabiliza el aprender a razonar y manifestar razonamientos sustantivos. Dicho mecanismo el ser humano lo utiliza para explicitar su transformación, obtener sus herramientas conceptuales de interacción, usar medios tecnológicos y dar respuesta en eventos o situaciones.

Desde el mismo lugar, plantea que las argumentaciones sustanciales o de la vida cotidiana adolecen de un modelo instalado desde el silogismo por lo que crea uno que da respuesta a argumentaciones emitidas en contextos como la conversación , la radio, la interacción estudiante - alumno, médico –paciente. A partir de sus planteamientos dista de los de la argumentación tradicional, la cual está compuesta del silogismo premisa mayor, menor y conclusión, aspecto que no encuentra efectivo cuando se trata de analizar las argumentaciones en el ámbito social. Este autor es quien primero toma distancia de la lógica formal llevándola al plano del querer aclarar, delimitar y decidir sobre un asunto de forma dialógica, desde la justificación, aseveraciones, enjuiciamientos y argumentos, en síntesis, exponer razones sobre lo que se está pensando, haciendo uso del lenguaje instrumental en el que las expresiones lingüísticas se apoyan de razones.

Toulmin utiliza esquemas de procedimiento o modelo en un campo argumentativo del debate cumpliendo unas etapas e involucrando tres componentes básicos: (datos, conclusión, garantía) los cuales son parte sine qua non de toda argumentación; la premisa mayor permite el paso de los datos a las conclusiones; apoyó el corpus de las garantías del mundo sustancial que admite afirmarlas; datos de orden factual para llegar a una conclusión; conclusión, pretensiones que buscan instituir una acción o posición; calificadores modales, construcciones lingüísticas que atenúan una pretensión y excepciones, refutaciones que la conclusión soporta.

El esquema muestra entonces las siguientes categorías: a) la aserción (premisa o tesis) es la tesis o tema que se quiere demostrar la cual hace explícita la conclusión donde se quiere llegar o que el auditorio o persona acepte; b) la evidencia es la base, la razón sobre la cual se sostiene una aserción; esto es, soporta mediante datos o hechos observables una aserción; c) la garantía la cual posibilita verificar si la aserción se soporta en la evidencia, es decir que la argumentación posea una bases sólidas; e) el respaldo, apoya la garantía y de la misma manera que esta, presenta mediante más evidencias concretas y apoya a que el auditorio asuma las razones expresadas en la garantía f) el calificador modal a partir del cual se manifiesta la probabilidad de una aserción g) la reserva, son los argumentos que respaldan la tesis central frente a los argumentos que pueden resultar como producto de la contradicción.

Continuado por el recorrido de las tres grandes tendencias de la argumentación se encuentra a Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca (1958), quienes plantean un enfoque propiamente descriptivo donde no se exponen normas para desarrollar una argumentación, parten de la complementación entre la retórica clásica y la dialéctica a partir de la cual se estudian tanto el discurso escrito como el oral y los medios discursivos para la adhesión de la audiencia. La argumentación presenta una lógica de la demostración distinta a la lógica formal, esta competencia se da en todos los planos del discurso oral informal, cotidiano y especializado en donde se denota claramente la presencia de un orador y un auditorio considerado como “el conjunto de aquellos en quienes el orador quiere influir con su argumentación” (p. 55), y a quien plantea

técnicas de persuasión para que se adhiriera a sus ideas; es entonces, el uso que se hace de la lengua, que por supuesto no son técnicas de manipulación, pero está sujeto a un contexto específico.

Estos autores determinan dos esquemas argumentativos basados en el principio de la asociación donde se unen elementos considerados como separados y de disociación, donde se separan elementos de una entidad. Los esquemas desde el principio de la asociación se subdividen en: la argumentación cuasi-lógica en la que establecen relaciones y principios como la contradicción, la identidad, la reciprocidad, la transitividad, la relación parte todo, la comparación de propiedades matemáticas y la probabilidad estadística.

La argumentación basada en la estructura de la realidad parte de las ideas del auditorio y la forma en que está estructurada la realidad para lograr promover otros argumentos ; este tipo de argumentación se basa en la relación secuencial, en la que un fenómeno es relacionado con sus consecuencias y la argumentación basada en la relación coexistencial, en la que las personas son relacionadas con sus acciones; así, lo que un auditorio piensa de una persona puede estar sujeto a la argumentación basada en la autoridad de la persona su prestigio es determinante para dar como ciertas sus aseveraciones.

Por último, se encuentra la argumentación que establece la estructura de la realidad, en donde se da a partir de un caso o hecho, un ejemplo o casos similares analogía.

Desde la pragmática, (Ducrot 1980, 1984 y Jean-Claude Anscombe, 1983, 1989, plantean la teoría de la argumentación radical, ubicados por supuestos de los estudios extralingüísticos de la lengua y en el campo de una semántica pragmática; estudian cómo los elementos de la lengua condicionan por su significado la continuidad del discurso. Para ellos por ejemplo, es importante el contexto donde se da el acto argumentativo y tiene que ver con las estrategias que organizan el discurso persuasivo,

es decir, encontrar razones a favor de una conclusión. Estos autores plantean que en un argumento se presenta: enunciados (E1) para que se admitan otros (E2) una conclusión; esta teoría no pretende demostrar la veracidad de una conclusión sino demostrar algo como una razón suficiente para llegar a una conclusión.

Estos autores hicieron énfasis en los elementos lingüísticos que tiene un sujeto para argumentar por lo que centran su trabajo en el estudio de los topoi o sea, los razonamientos naturalizados dentro de una comunidad que permiten llegar a conclusiones de un enunciado y de sus conectores; desde la argumentación también trabajan la polifonía a partir de la cual plantean que todo enunciado discursivo es un diálogo en el que participan tres voces o más: el hablante, el locutor y el enunciador.

Van Eemeren y Grootendors (1984), con los Actos de habla, direccionan la argumentación desde un lugar social, discursivo y dialógico donde reconocen que es en parte normativa fundamentada en la racionalidad crítica, la dialéctica formal y en la lógica dialógica y descriptiva fundamentada en el análisis del discurso desde la cooperación de Grice (1975) y la teoría de actos de habla desarrollada por Austin (1962) y Searle (1969); esta doble afectación le da su nombre: la argumentación pragmadialéctica, basada en cuatro pilares: a) la externalización de la argumentación, indica que la argumentación se puede verbalizar y por tanto llega a todos los miembros de una comunidad; b) la funcionalización de la argumentación, cuyo propósito es dar solución a las diferencias entre opiniones determinando y conociendo la justificación de los diferentes puntos de vista y configurándose una argumentación desde las distintas objeciones y tesis por lo que hace de la argumentación un proceso; c) la socialización de la argumentación, considerada como un proceso donde un hablante establece un diálogo con el proceso de resolver una diferencia de opinión, de ahí su centraje en las argumentaciones orales y finalmente, d) la dialectización de la argumentación, que es la discusión crítica que se hace de una opinión verbalizada en la que dos interlocutores interaccionan para resolver una disputa.

Cuando se piensa en la argumentación en niños de cinco y seis años, es necesario colocarla en diálogo como una competencia discursiva y pragmática, en tanto la argumentación en la infancia como objeto de estudio emerge como producto de los diversos enfoques y estudios dados en los últimos tiempos sobre los niños y las niñas.

Es poco probable pensar la argumentación en la primera infancia desde la construcción de la superestructura del texto de la argumentación, pero sí se puede ubicarla desde la pragmática; a temprana edad en la vida diaria y en la vida académica pueden colocar un punto de vista para que el otro o la otra persona lo comparta, esto es, que personas compartan la idea o realicen una acción acudiendo a la razón o a los sentimientos al respecto. Cotteron (1995), plantea que “estas capacidades que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita [...] sean objeto de un aprendizaje adaptado a la edad y a las capacidades de los alumnos” (p. 78). Al respecto, Dolz (1993), argumenta a partir del carácter dialógico: “la argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar opiniones” (p. 56), sujeta al contexto donde se produce (Camps, 1995), y que es desde el carácter lógico en la cual se plantean elementos para llegar a una conclusión con base en un tema que se toma una postura y se exponen unos argumentos.

Por su parte, Peronard (1992), investigadora de la argumentación desde la persuasión y el enfoque pragmático, expone que ésta termina en una orden, una recomendación o petición y no en una conclusión en donde los niños y las niñas no intentan comprobar la veracidad de sus hipótesis y afirmaciones sino convencer o disuadir; así mismo, la presenta como una posibilidad para interactuar éticamente como ciudadanos y ciudadanas en tanto posibilita desarrollar la habilidad comunicativa colocando a prueba su capacidad de convencer, refutar, convencer sobre lo que quieren, plantean u opinan.

Perelman (1989), con respecto a la argumentación infantil refiere que el estudio de la argumentación en los niños y las niñas toma fuerza cuando la mirada sobre su conocimiento cambia de paradigma (desde el trabajo de la sicolingüística) y también

como la capacidad lingüística que se desarrolla cotidianamente y que se usa por supuesto, en todo actor en relación con el otro en la vida íntima y social.

Desde su competencia comunicativa y cognitiva los niños y las niñas son capaces de apropiarse de los significados y sentidos necesarios en la construcción sintáctica, semántica y en general, para la construcción de estructuras cada vez más elaboradas que robustecen su riqueza conceptual y su expresión a la hora de denominar o manifestar situaciones cotidianas o de mayor nivel de conceptualización o abstracción.

Pensar está íntimamente ligado al lenguaje; aprender a hablar y a razonar son actos que van unidos y se dan alrededor de un objeto de conocimiento colocando en juego acciones orientadas hacia la comprensión, interpretación, exploración, observación, construcción de hipótesis y la solución de un problema o asunto. En este proceso inicialmente los niños y niñas utilizan los conocimientos previos y el error como elementos que les arrojan información y les permiten completar los datos suficientes para la reconstrucción y comprensión de un objeto; a partir del pensamiento construyen mecanismos mentales de relación argumentativa para defender sus opiniones, justificar sus creencias o determinar una postura frente a un hallazgo o suceso.

Es preciso resaltar que el discurso argumentativo en las niñas y los niños de cinco y seis años no se presenta desde el rigor lógico formal que demandan las ciencias exactas o por medio de demostraciones o teoremas y de lenguajes exactos; al igual que los adultos, los y las niñas producen y usan en su cotidianidad escolar y diaria una serie de argumentaciones desde las ciencias sociales como la persuasión, el convencimiento sobre actos de la vida social en los que está implícito el levantamiento de hipótesis, contrastaciones y refutaciones que manifiestan a través de un lenguaje y una lógica no formal.

Perelman (1997), considera que aunque la argumentación se presenta bajo la lógica formal -estándar- y como una pauta universal propia de un discurso científico en

el que donde lo más importante es la demostración, esta competencia también se encuentra desde un proceso comunicacional en ámbitos cotidiano, religioso, jurídico, político, no acudiendo justamente a una lógica formal sino a una lógica proposicional con unas características específicas, una ética propia y un razonamiento dialéctico que guían las deliberaciones y cuyo fin es persuadir, sustentar, seducir y probar un punto de vista.

La constitución del discurso argumentativo en los niños y niñas lleva implícitos saberes pragmáticos e ideológicos que les permiten tomar la palabra, fijar una posición, es decir, su enfoque se aleja de la argumentación formal y se centra en la pragmática incorporando procesos de razonamiento lógico deductivo que los lleva a una argumentación discursiva y que usan en situaciones de habla en contextos específicos.

Es preciso retomar también desde la argumentación los planteamientos de Silvestre (2001) en los que presenta que esta habilidad en interacción con el otro hace posible ubicar al auditorio en la perspectiva del orador a la hora de tomar posición frente a un conflicto o pensamiento y la trascendencia de sus estructuras básicas y complejas como también los géneros literarios en los que se explicita la argumentación.

De la construcción del lenguaje tanto oral como escrito en la que incluye la argumentación, es preciso anotar la relevancia que la autora le da al saber acumulado y a la construcción lexical que tienen los niños y las niñas a la hora de llegar a la escuela; dichas habilidades se convierte en el capital que retoma el profesorado a la hora de continuar el proceso de adquisición de la lengua oral y escrita. Este aprendizaje inicial hace referencia a las capacidades que el estudiantado posee para construir campos semánticos, reglas gramaticales con lo que puede desenvolverse en un contexto específico y manifestar con gran fluidez lo que saben y piensan. Su habilidad oral inicial es adquirida a través de la interacción con sus pares, su entorno familiar como práctica discursiva, esto es, dentro de un contexto la autora refiere que los niños y las niñas adquieren el lenguaje oral materno prescindiendo de los medios formalizados de aprendizajes programados y evaluados.

A partir de este cúmulo de experiencias con el lenguaje inicial, la autora plantea que las instituciones educativas mediante un proceso sistemático y progresivo entran a contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y las niñas, proceso que Vigotsky (1979) denomina aprendizaje secundario y el cual requiere de una estabilidad que garantice el robustecimiento de las habilidades comunicativas -contrario al aprendizaje primario – donde además plantea que el niño y la niña hacen uso de la imitación como proceso metacognitivo que moviliza la zona de desarrollo próximo y la creatividad, actividad que le permite al niño hablar y representar lo que no ve.

Por lo anterior y desde la argumentación infantil Silvestre plantea que desde muy temprana edad los niños y niñas comienzan a construir precedentes que luego les llevan a realizar argumentaciones dialécticas en el amplio sentido de la palabra; sus argumentaciones iniciales comienzan con proto-argumentaciones no construidas desde operaciones de razonamiento formal y complejidad representacional y que muy pronto enuncian para convencer, persuadir utilizan el lenguaje verbal y no verbal y que con el paso del tiempo y dentro de un contexto rico en experiencias comunicacionales logran perfeccionar sus argumentaciones.

La argumentación infantil se considera como un objeto de estudio importante, ya que es una ruta óptima para que niños y niñas logren exponer sus opiniones, cosmovisión, posiciones frente a algo o alguien y participen de procesos de interacción subjetiva con los pares y personas adultas; Rodríguez (2002), afirma que los niños y niñas a partir de los tres años en las prácticas escolares “toman en cuenta los intereses de su interlocutor para obtener de él lo que desean, expresando sus intencionalidades en la interacción. Los niños despliegan sus habilidades argumentativas en diversas situaciones de diálogo, empleando temas y puntos de vista acordes con su experiencia” (p. 126).

Así, los niños y las niñas construyen versiones y formas discursivas - descriptivas, narrativas, argumentativas- para hacer explícitas las diferentes formas de representación del mundo, Plantin (1998) afirma que “la actividad de argumentación es

coextensiva a la actividad del habla, y tan pronto como se habla, se argumenta” (p. 118). No en vano en discursos argumentativos infantiles se puede observar el mantenimiento de un hilo conductor alrededor de una temática; Erftmier y Hass Dison (1986), citados en Jaimes (2002), plantean cómo los niños y niñas desde el lenguaje oral utilizan estrategias como la refutación, la justificación y la interrogación frente a sus adversarios.

Los trabajos de Francois, Hudelot y Sabeau-Jouannet (1989) en Rodríguez, M, Bojacá, B. Pinilla, R., Jaimes, C., y Morales, R. D. (2008), muestran la verdadera eficiencia en la interactividad producida en las argumentaciones de niños y niñas de seis años; en este tipo de investigaciones se evidenciaron aspectos relevantes como: la secuencialidad de lo que dicen o circulación del tema, el paso de una posición inversa a través de los procesos de restricción, especificación y complementación como también de aprobar, refutar, complementar o sintetizar.

Continuando con este recorrido, Dunn y Munn (1987) en Rodríguez, M, Bojacá, B. Pinilla, R., Jaimes, C., y Morales, R. D. (2008), plantean que en el desarrollo del niño y la niña las justificaciones utilizadas dentro de su discurso van aumentando tanto en su nivel como en su cantidad a través del diálogo, las negociaciones y propuestas. Uno de los espacios en el cual se puede evidenciar la capacidad argumentativa de los infantes es en medio de la resolución de conflictos al ser capaces de leer las intenciones del otro y justificar con base en sus concepciones, razones e ideas.

Por su parte, Golder (1996), en Jaimes (2002), enuncia tres factores importantes dentro del proceso de argumentación de los niños y niñas “la capacidad para mantener el tema, la capacidad para enfrentar una perspectiva diferente, y la capacidad para manifestar esta toma de conciencia en el discurso de cooperación argumentativa” (p. 123). Desde la capacidad para mantener un mismo tema, se puede observar cómo los niños y las niñas son capaces de tomar un mismo referente para construir encadenamientos, análisis que arrojan cohesión y coherencia en los discursos infantiles a muy temprana edad.

El discurso argumentativo es posible cuando las niñas y los niños en y durante las prácticas cotidianas tienen oportunidad de contrastar, confrontar, elaborar, tomar decisiones, prever las consecuencias de sus acciones y desarrollar su capacidad de razonamiento para mejorar una acción.

Dolz (1994), considera que la argumentación a esta edad viabiliza discursos que permiten a los niños y a las niñas la resolución de conflictos de tipo cognitivo e interpersonal mediante los cuales colocan a prueba su capacidad para discutir, tomar decisiones y defender su punto de vista, garantizando así la permanencia de una interacción constructiva. A través de esta competencia logran construir consensos y conciliaciones como provocar acciones en las personas adultas, dado que su comunicación casi siempre está ligada a una razón de necesidad y de sentido.

Vygotsky (1979), desde una perspectiva pragmática del lenguaje, hace referencia a la argumentación infantil como un proceso que se da atado e inherente al entorno social, lugar donde los niños y las niñas tienen la opción de incidir sobre el comportamiento de otra persona, elaborar un plan de resolución de situaciones problemáticas y alcanzar objetivos determinados, que sólo pueden resolver con los otros.

2.6 Interactividad

Desde una posición epistemológica constructivista se reconoce al sujeto como actor principal en la construcción del conocimiento y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde este lugar se plantean tres elementos constitutivos a saber: a) el estudiante aprende a través de su capacidad de construcción de conocimiento, b) el contenido o tarea u objeto de enseñanza y aprendizaje y c) el sujeto que apoya este proceso. Mauri (2002), plantea que en el aprendizaje:

El papel del profesor es el de orientar, guiar y sostener la actividad constructiva del alumno proporcionándole las ayudas educativas necesarias;

mediando entre los saberes o contenidos de aprendizaje y la actividad del alumno. Los contenidos, por su parte, mediatizan la actividad conjunta de profesores y alumnos en el proceso de construcción. (p. 92)

Esta triada se evidencia en la interactividad originada en las relaciones que se instituyen entre el estudiante, el contenido y el maestro, Coll y otros (1995), afirman que la interactividad es la articulación de las actuaciones (lo que dicen y hacen) el profesorado y el estudiantado en torno a un determinado contenido o tarea específica; es decir, los procesos interpsicológicos que subyacen a la actividad conjunta maestro-estudiante (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001) y la situación de un modelo jerárquico y lineal de relación entre la conducta del niño y la de las personas adultas. Este proceso de encuentro de saberes, sentires e intersubjetividades es afectado tanto por aspectos comunicativos como por un contexto que se construye y deconstruye gracias a los procesos mentales de los actores de un escenario.

Edwards y Mercer (1988), aportan ideas importantes alrededor del contexto como un escenario tangible e intangible originado a partir del encuentro escolar; sobre el cual afirman:

“Hay que concebir el contexto como algo mental más que lingüístico o situacional, es decir, como una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican, no como una propiedad del sistema lingüístico que utilizan o de las cosas que se han hecho y dicho realmente, ni tampoco de las circunstancias físicas en que dichas personas se encuentran (...). Podemos decir que el proceso de la educación, en la medida que tiene éxito, consiste en gran parte en el establecimiento de esos “contextos mentales compartidos”, de comprensiones conjuntas entre maestro y alumnos que les permiten realizar juntos el discurso educacional. (p. 84)

En la misma dirección, Coll (1995), plantea que el contexto y los actos de comunicación verbal y no verbal, las actuaciones de carácter individual, logran y tienen

un sentido dentro del marco de la actividad conjunta; de esta manera, se puede inferir que el estudiantado construye su conocimiento articulado a un pretexto pedagógico y paralelamente los maestros, maestras y estudiantes construyen una actividad conjunta en la medida que se avanza en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo a Coll, el análisis de la interactividad tiene lugar en:

a) La dimensión temporal, esto es, determinar el momento en que las actuaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje se dan, ya que tanto las actuaciones o comportamientos que se presentan como semejantes pueden tener significado diferente lo que permite al maestro o la maestra realizar la intervención pertinente en el momento que lo indique la actividad o la situación.

b) La definición de las unidades de análisis posibilita reconocer los segmentos de actividad conjunta que se aplican en el análisis de la interactividad. Para el análisis de la interactividad se elige la secuencia didáctica como unidad básica para la observación, el análisis, interpretación y comprensión de los hechos áulicos y el proceso donde se incluye la planificación, el desarrollo y la evaluación.

c) El contenido y/o tarea alrededor de la cual los participantes se movilizan y donde se origina la interdependencia entre los contenidos y la forma como el estudiantado organiza la actividad conjunta.

d) La actividad conjunta y sus estructuras se conforman en la medida en que la interactividad, la interrelación entre el profesorado, los y las estudiantes giran alrededor de un pretexto pedagógico; es decir, en la medida en que se construye la secuencia didáctica y sus secciones de interactividad. Mercer (1988), citado por Coll (1992), afirma que la actividad conjunta está sujeta tanto a la actividad discursiva como no discursiva así como al contexto.

De igual manera, Coll y su grupo (2001), proponen que para el análisis de la interrelación de la triada pedagógica y didáctica, es preciso detenerse tanto en el marco

social- significados supuestamente compartidos- como en el marco referencial - significados compartidos introducidos dentro de la secuencia didáctica-.

Bárbara Rogoff (1993), al respecto manifiesta que en la interactividad emerge la mediación intersubjetiva como una acción que “ayuda a los individuos a percibir e interpretar su medio” (p. 87). Una persona, el mediador, ayuda a otro a reconocer los rasgos significativos de su entorno ya sea físico o social de la experiencia inmediata o de la pasada; así, el maestro y la maestra utilizan diferentes medios de carácter situacional, instrumental o lingüístico para la construcción de la intersubjetividad. Este rasgo conduce al concepto de mediación semiótica, término introducido por James Wertsch (1989), quien plantea que la forma que adquiere mayor relevancia en la mediación semiótica para el aprendizaje es el lenguaje.

2.7 Mecanismos de la influencia educativa

Coll (1994, 1996), define los mecanismos de influencia educativa como aquellos procedimientos mediante los cuales los maestros y maestras consiguen promover y facilitar en las niñas y los niños el proceso de construcción de significados y la atribución de sentido en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje. Cuando estos mecanismos son eficaces, la ayuda del profesorado es ajustada en forma constante para sintonizarse con el proceso de construcción de significados que adelantan los niños y las niñas. Este autor plantea dos grandes tipos de mecanismos que posibilitan el ajuste de la ayuda del adulto al niño y la niña en el transcurso de la interacción:

a) La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre el adulto y un niño al alrededor de una tarea o contenido como resultado del proceso de aprendizaje, donde se establecen acuerdos sociales frente a los significados de los enunciados en un contexto específico y se generan negociaciones implícitas o explícitas entre los participantes. Acerca de los acuerdos necesarios que deben darse entre los interlocutores para llegar a la construcción de sistemas de significados compartidos,

Nelson (1998), argumenta que cada interpretación de un enunciado está sustentada en el desarrollo cognitivo individual y que desde allí se instaura el sistema de interpretación de significados que luego coloca en juego con otro interlocutor para constituir significados compartidos. Con relación a las negociaciones de significados, Wertsch (1989), argumenta que son posibles cuando los interlocutores comparten algún aspecto las definiciones de la situación, hecho que puede establecerse en diferentes niveles. Una definición de la situación es el modo en que un escenario o contexto es representado por quienes operan en él; en este evento cada participante construye e incluye metas diferentes sobre los pasos a realizar respecto a la tarea o contenido objeto de interacción; la situación también implica la representación particular de los objetos del entorno y las acciones de manera que la persona adulta, el niño y la niña definen cómo secuenciar sus acciones para conseguir sus metas o propósitos personales. En este contexto de interacción es cuando el adulto ayuda a aproximarse al niño o a la niña a la zona de desarrollo próxima, surge la intersubjetividad donde coexisten tres definiciones de la situación: primero, las de cada persona adulta, niño y niña, segundo, la representación compartida de la situación, y tercero, la comunicación que es posible entre ellos. Dentro de la relación intersubjetiva sobresale la asimetría como factor determinante dentro del proceso de construcción de sistemas de significados entre un adulto y un niño y una niña, a decir de Coll (1992), ésta se ocasiona ya que el cambio en el adulto es temporal en tanto se da durante el proceso de aprendizaje mientras que en el niño y la niña en el aprendizaje conforman nuevas estructuras que permanecen por un período prolongado o definitivo.

b) La cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad. Este planteamiento desarrolla la idea de conversión de la zona de desarrollo potencial en real trazada por Vygotsky (1979), la cual se centra en las fases y mecanismos de transición desde la resolución del problema (con la ayuda de otro a su realización independiente y de la apropiación de los conocimientos y competencias necesarias para ello) hasta el proceso de interiorización o de transición desde el plano de la interacción social al funcionamiento intrapsicológico. Bruner y sus colaboradores Rogoff (1993) y Wertsch (1989, 1993) trabajan sobre la noción de “mecanismos de influencia educativa”

construida a través de la idea metodológica de andamiaje (scaffolding) elaborada por Wood, Bruner y Ross (1976), referida a las estructuras de quien participa en una construcción, creada en torno a ella, para sostenerla mientras la construye. La metáfora del andamiaje plantea que los maestros y las maestras son quienes hacen y sostienen una estructura semiótica y con ese apoyo los niños y niñas construyen su conocimiento. A través de este proceso se favorece el aprendizaje al dirigir las intervenciones educativas más allá de los niveles de desarrollo que presentan (zona de desarrollo próximo) y por otro lado, contribuye al fortalecimiento de su autonomía en tanto que la representación del maestro y la maestra significa sólo una guía para el niño y la niña, apoyándolo (andamiaje) para que posteriormente se desenvuelva por sí mismo. Otro aporte importante al estudio del mecanismo de la cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad, es la “participación guiada” (Rogoff, 1993), que hace referencia a las interacciones didácticas, ésta se centra en los sistemas de actividades compartidas y pone de relieve las redes de comunicación verbal y no verbal entre el aprendiz y aquellos que interactúan, así como también el grado de ajuste en la relación que mantienen. En la participación guiada el estudiantado desarrolla un papel eminentemente activo y las personas adultas son guías que ayudan a la comprensión de fenómenos o la realización de tareas un poco más complejas de las que dominan.

Por su parte, Wertsch (1989), considera que la intersubjetividad puede establecerse en diferentes niveles: a) en el primer nivel, la definición de la situación de los niños y niñas es tan diferente a la de las personas adultas que resulta difícil la comunicación; b) en el segundo nivel de intersubjetividad comienza a producirse una definición compartida; c) en el tercer nivel la niña y el niño ya pueden realizar inferencias para comprender las producciones reguladas por las personas adultas, incluso cuando no sean implícitas; d) en el cuarto y último, nivel la niña y el niño asumen la responsabilidad sobre la realización de la tarea.

De la misma manera, el autor analiza algunos mecanismos semióticos que se producen en el curso de la interacción y que operan en la zona de desarrollo próximo utilizados por las personas adultas para desarrollar las competencias individuales y la

construcción de su intersubjetividad de los niños y las niñas; esto permite la aparición de nuevos procesos, capacidades y reorganizaciones en el conocimiento, los cuales rápidamente se reflejan en cambios explicitados en las diversas formas de interacción social, los que a su vez les permiten construir progresivamente niveles de intersubjetividad más complejos. La mediación de los procesos interactivos opera a través del lenguaje, es básicamente una mediación semiótica; Batjin (1986), argumenta sobre la dialogicidad y la semiótica y centra sus esfuerzos en el análisis del enunciado considerándolo como la verdadera unidad de la comunicación verbal. Con respecto al habla plantea que sólo existe en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales y siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante y fuera de esta forma no puede existir en tanto que las voces siempre están dentro del ambiente social donde se constituyen como proceso activo.

Coll y Onrubia (2001), interesados en los procesos y mecanismos involucrados en la influencia educativa, plantean que los usos de habla posibilitan que los agentes educativos o miembros más competentes en la interacción, ayuden -asistan y orienten- a los aprendices o miembros menos competentes en la construcción de sistemas de significados cada vez más ricos y culturalmente válidos sobre distintas parcelas de la realidad; sostienen que el discurso tiene un papel preponderante en la construcción de los saberes, más específicamente en la construcción de significados compartidos entre el profesorado y los estudiantes en situaciones de aula.

2.8 Aprendizaje

El aprendizaje puede ser abordado desde diversas teorías; en este caso, se toma como referente la perspectiva constructivista del aprendizaje la cual ha sido estudiada desde distintos enfoques y teorías. Coll (1992), la sistematizó de la siguiente manera: a) como una teoría genética; b) como una teoría del desarrollo intelectual, un aprendizaje verbal significativo; c) una teoría del procesamiento humano de la información y d) como una teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje. Cada una de ellas presenta

variantes en su interior frente al proceso de aprendizaje pero coinciden en que piensan al niño y a la niña como sujetos activos y participes en el aprendizaje y de la construcción del conocimiento a partir del cual leen realidades y construyen su identidad.

Siguiendo al mismo autor, éste organiza la concepción constructivista en torno a tres ideas fundamentales: a) el estudiante es quien construye su conocimiento a través del uso de sus competencias y de saberes instituidos; b) los niños y las niñas son quienes mediante su actividad mental pueden elaborar estructuras de pensamiento que viabilizan la reconstrucción de un conocimiento cultural y socialmente reconocido; c) la tarea del maestro o la maestra se inscribe en conjugar los procesos internos de construcción de conocimiento del estudiantado con el saber cultural determinado.

Con lo anterior se deduce que en la construcción del conocimiento se da un proceso de elaboración en tanto que el sujeto que aprende selecciona, organiza y transforma la información y establece relación con sus conocimientos iniciales. Cuando el niño y la niña aprenden se dice que están atribuyéndole significado o realizando representaciones mentales sobre un objeto de conocimiento.

El aprendizaje puede considerarse desde la perspectiva del constructivismo social como un proceso de construcción de significados y sentidos que se da en el sujeto que aprende en interacción con ambientes intraescolares y extraescolares y bajo la ayuda de una persona cuya relación con el conocimiento es asimétrica.

Vygotsky (1979), plantea que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean” (p. 136). Este presupuesto devela y resalta la importancia que tienen las personas adultas en el aprendizaje y su trascendencia para acceder al proceso cultural del aprendiz. Coll (1990), afirma al respecto que:

“(…) Conviene subrayar el doble sentido de la ayuda pedagógica. Por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de

aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarlo en ese contenido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada de significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares” (p. 448)

Esta idea, además de asignarle a la niña y al niño el papel central en el aprendizaje, destaca la influencia que poseen los contextos y la participación de las personas adultas en el desarrollo de las competencias.

Por su parte, Vigotsky (1979), argumenta que este proceso implica llevar al niño y a la niña a la zona de desarrollo próximo la cual define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo (alcanzado por el niño), determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (p. 133)

Cuando la niña y el niño llegan a esa instancia, se puede decir que logran formas de razonar, de resolver problemas, de valorizar objetos, personas, situaciones y formas de conducta, entre otras. A esta zona no llegan a través de ejercicios mecánicos y rutinarios, aislados y atomizados sino a través de las actividades que comprometan procesos de pensamiento como: la abstracción, la síntesis, el análisis, la generalización y estén inscritas preferiblemente en contextos sociales en los cuales los niños y las niñas de manera activa encuentran sentido y significado a lo que aprenden.

El aprendizaje en el estudiantado se produce satisfactoriamente cuando se le suministra al niño y a la niña una ayuda específica a través de la participación en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas por medio de las cuales se propicia una actividad mental constructiva.

Coll (1992) afirma que la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde: a) los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje; b) los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Lo anterior sugiere que la mediación social para la internalización de los aprendizajes -operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y empieza a suceder al interior de la persona-, debe ser proporcionada por otras personas, instrumentos y signos que tienen significado en una cultura específica y que se originan en las prácticas socialmente organizadas.

La postura constructivista frente al aprendizaje considera como puntos nodales: a) el protagonismo del sujeto que aprende en tanto se considera que elabora sus propias redes conceptuales basadas en su posibilidad genética, en sus experiencias previas dotadas de significaciones y de sentidos y desde el andamiaje que reciba de las personas adultas; b) el aprendizaje es un proceso que se da individualmente y produce una serie de estructuras y esquematizaciones; en este orden de ideas también se originan conflictos cognitivos y errores que se constituyen en elementos naturales para la estructuración y reestructuración de nuevos conocimientos; c) las confrontaciones, concertaciones, negociaciones, deliberaciones, argumentaciones, análisis e interpretaciones hacen posible un aprendizaje significativo.

Su organización se da mediante un proceso interaccionista y dialéctico. La historia de las prácticas sociales adquiere sentido en la historia personal cuando los elementos de la cultura han sido internalizados y tienen sentido dentro del contexto, es decir, mediante procesos ontogenéticos y sociogenéticos.

2.9 La enseñanza

Es considerada como un proceso en el que el maestro o la maestra ayuda a construir significados y asignarle sentido a lo que el estudiante aprende; la enseñanza se

expone a partir del momento en que el profesorado planea y desarrolla una serie de dispositivos o estrategias didácticas de forma flexible que atienden a las características y necesidades de los estudiantes y a una situación específica para construir conocimientos con una función específica.

En este sentido, la enseñanza facilita y potencia al máximo la construcción y deconstrucción de los objetos de estudio que se plantean en el ámbito escolar en el proceso de aprendizaje. Al respecto, Kamii (1985), plantea que la labor inicial del maestro y la maestra es explorar los conocimientos previos, saber cómo analiza, razona, sintetiza y argumenta el estudiante para formularle preguntas pertinentes en el contexto o momento adecuado, de modo que pueda deconstruir o construir su conocimiento.

Los niños y las niñas requieren dentro de este proceso la participación, el apoyo o ayuda, la cesión del aprendizaje que las maestras y los maestros planeen y la construcción de significados para lograr la responsabilidad en el traspaso y control del aprendizaje. Con respecto a esta temática Bruner plantea el “andamiaje” como la forma en que los maestros y maestras construyen con actividades una situación de aprendizaje.

Coll (1990), enuncia que estas actividades o ayudas son tan necesarias como transitorias por cuanto en la medida en que el estudiantado logre el control de un objeto de aprendizaje ve la necesidad de retirarlas. Rogoff (1990), enuncia la ayuda de los adultos como la participación guiada y la define como:

“Un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad, proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (p. 90).

Siguiendo con la autora, en la participación guiada, las personas adultas:

“Tienden puentes para que los y las infantes puedan establecer relaciones y vínculos entre experiencias y conocimientos nuevos con lo previamente conocido para actuar ante nuevas experiencias sociales o conceptuales; dichos puentes los construye a través de las claves emocionales sobre la naturaleza de las situaciones, los modelos no verbales de cómo comportarse, las interpretaciones verbales y no verbales de eventos y conductas y las palabras que clasifican objetos y eventos” (p. 99).

La misma autora plantea tres recursos en la participación guiada:

a) La creación de puentes que toca con la comunicación conjunta entre las competencias desarrolladas como pilar para la adquisición de nuevas competencias; el lenguaje en todas sus manifestaciones y en particular el no verbal es uno de los elementos más importantes en la construcción de los puentes.

b) Tener en cuenta el nivel de desarrollo de los y las infantes en la preparación de actividades o situaciones para favorecer el proceso de enseñanza.

c) Explorar y hacer un seguimiento sobre las competencias infantiles desarrolladas durante el proceso de transferencia de responsabilidad progresiva en situación de aprendizaje.

Cuando las personas adultas, en este caso los y las maestras, tejen relaciones desde la comunicación verbal y no verbal, la aportación de elementos de su cultura a los y las infantes para conjugar significados y sentidos logran establecer procesos de intersubjetividad, fundamental en el proceso de traspaso o cesión del aprendizaje (Rogoff, 1990)

Según Wood, Bruner y Ross (1976), el maestro o la maestra presentan diferentes niveles en su enseñanza para que el aprendiz termine una tarea que no hubiese podido hacer solo; el aula es un lugar donde se da la interacción y se constituye en un espacio

simbólico o de intersubjetividad; según Wertsch (1988), allí se manifiestan miradas, contactos, creencias e intenciones que generan mecanismos comunicativos para la construcción del saber que ayudan a la enseñanza.

2.10 Contexto escolar

El desarrollo infantil se enmarca dentro de condiciones culturales y genéticas, en una situación contextual específica, a decir de Vygotsky (1979), es el resultado de un sin número de cambios de lo social a lo psicológico o de lo interpsicológico a lo intrapsicológico inmerso en un contexto social, cultural e histórico. El contexto escolar es amplio y posee puntos de ubicación física y mental; tanto el contexto externo como el interno y el inmediato establecen una relación biunívoca. En lo que se refiere al contexto inmediato o de aula donde se da la actividad conjunta, se desarrollan multiplicidad de actividades físicas, cognitivas y discursivas que se entrelazan y que están mediadas por una finalidad.

Léontiev, citado en Davidov (1988), considera que: “en esencia, la actividad (...) presupone no sólo las acciones de un solo individuo tomado aisladamente, sino también sus acciones en las condiciones de la actividad de otras personas, es decir, presupone cierta actividad conjunta” (p. 253).

Por su parte Colomina (2001), considera que en el espacio de interacción donde se crean contextos a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, se construye un cambio conceptual, se originan relaciones y acciones de negociación que generan discursos que se evidencian a través del currículo.

Los enfoques socioculturales en la educación remiten a la resignificación de conceptos referidos a la actividad conjunta dada y a la emergencia de discursos; uno de los aspectos a resignificar es el contexto escolar donde se producen las interacciones y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Edwards y Mercer (1998), dentro del contexto del aula se deben diferenciar dos asuntos: uno el contexto físico de índole

material y otro, el contexto mental que corresponde al conjunto de expectativas, afectos, emociones, motivaciones y representaciones establecidas por los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos mentales son específicos del contexto en el que se desarrollan; esto es, que toda función mental está inmersa y tiene un significado y un sentido en interacción con otros y alrededor de una actividad. Los contextos específicos en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje atraviesan las actividades, la participación, los discursos de la actividad conjunta del aula.

De esta manera, los actores que se interrelacionan a través de discursos, actividades y acciones conforman el contexto situado, por tanto, dentro de un aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje se construyen diversos contextos dinámicos originados por lo que hacen y dicen los actores alrededor de una actividad o pretexto pedagógico.

Ligado a las interrelaciones que constituyen los contextos, es preciso anotar que se encuentran por tanto inmersos tanto en procesos culturales institucionales internos como externos en los que se encuentran implícitos una serie de tradiciones y habitualizaciones los cuales determinan altamente su constitución. Lacasta y Silvestre (2001), enuncian tres motivos por los cuales no puede separarse el contexto de la cultura:

“(...) porque no puede separarse de una dimensión temporal, histórica en la realidad humana que lo configura; 2) porque en él están presentes instrumentos materiales y simbólicos que permiten a los individuos adaptarse a la realidad y proyectarse al futuro; 3) porque es un entorno social” (p. 341)

3. Marco metodológico

Pertenece al enfoque epistemológico cualitativo- interpretativo desde la investigación de mecanismos de Influencia Educativa (MIE) que viene implementando el grupo de GRINTIE de la Universidad de Barcelona en la que se busca interpretar y comprender realidades de los contextos escolares, dar cuenta de las múltiples formas de relaciones entre los actores con el objeto de conocimiento y el proceso de enseñanza.

3.1 Criterios, principios y decisiones metodológicas

El marco conceptual y metodológico es el planteado por el Grupo de Investigación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, Coll et al. (1992 a) y Ornuvia (1992), en el que se analizan los mecanismos de influencia educativa que operan en la interactividad (Coll, et al., 1995; Coll y Rochera, 2000). Este grupo de investigación señala:

(...) El objetivo último no es, sin embargo, describir cómo enseñan los profesores o indagar por qué enseñan; cómo enseñan, al estilo de buena parte de las investigaciones didácticas al uso. El objetivo último, en términos un poco más concretos que los que hemos utilizado hasta ahora, es identificar, describir e intentar comprender algunos de los mecanismos mediante los cuales una persona, que actúa como agente educativo -madre, profesor, igual, consigue incidir sobre otra persona -hijo, alumno, igual- ayudándole a construir un sistema de significados -y, por tanto, a realizar una serie de aprendizajes relativos a una determinada parcela de la realidad, es decir, a un contenido concreto (Coll, Colomina, Ornuvia y Rochera, 1992, p. 190).

En su interior se analizan los Mecanismos de Influencia Educativa (MIE) (Coll y otros (1995), producidos en contextos educativos del nivel de transición de preescolar;

esto es, la interactividad las relaciones, su significación, su intencionalidad, los discursos y las descripciones detalladas de los hechos áulicos en torno a un aprendizaje.

Responde a un corte interpretativo en tanto busca determinar una realidad específica, en este caso, identificar, describir, analizar y comprender las actuaciones del estudiantado en estrecha relación con el maestro y viceversa de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su afectación en la argumentación de los niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición.

Los principios conceptuales que fundamentan este modelo de análisis están relacionados con los mecanismos de influencia educativa de índole intersubjetivo y que se explicitan en la interactividad –actividades conjuntas del maestro o maestra y de los estudiantes realizadas en torno a un pretexto pedagógico, contenido o tarea- en el cual se develan qué hacen, cómo, por qué y qué aprendizajes realizan los estudiantes en relación a premisas planteadas desde el lugar del maestro o la maestra; esto requiere de la identificación y descripción de los intercambios comunicativos, el contexto escolar y las actuaciones individuales de los estudiantes. Los mecanismos de influencia educativa se encuentran con los nombres de: cesión y el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del aprendizaje y la construcción de significados compartidos en la actividad conjunta.

Por ser una investigación aplicada al campo de la educación, se abordan dos aspectos: primero, la identificación de las secuencias interactivas que se dan dentro del proceso de construcción de un conocimiento y desarrollo de la competencia y, segundo, cómo la interacción entre el maestro y la maestra y el estudiantado influye en la actividad autoestructurante de los y las estudiantes.

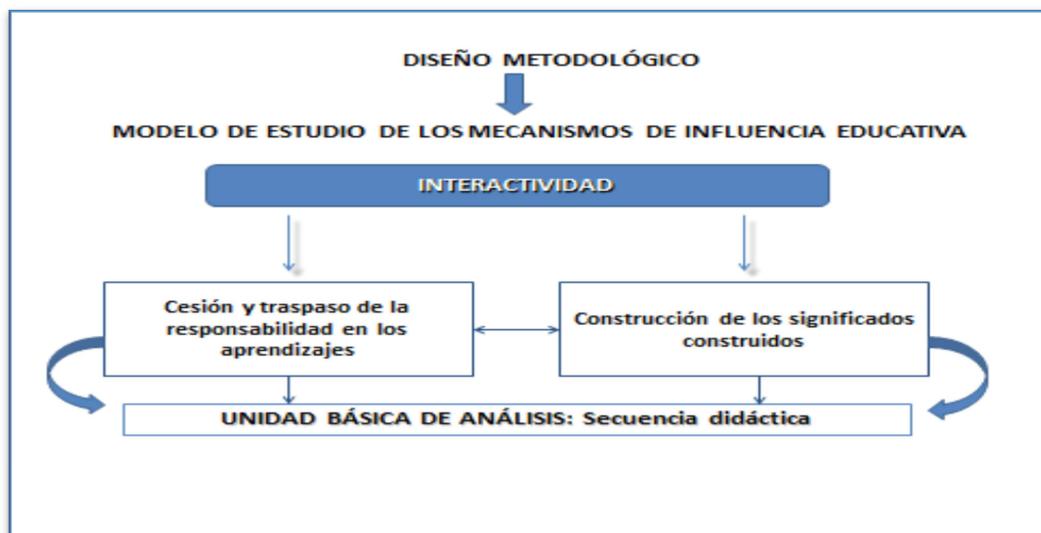


Figura 1. Diseño metodológico

Fuente: la autora

3.2 Análisis de los datos

El análisis de los datos se apoya en el modelo de análisis de la interactividad trabajado por Coll y los miembros de su grupo de investigación (Coll, 2004; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Onrubia, 2005), en él se explora la dimensión temporal, las exigencias y condicionantes impuestas por la naturaleza del contenido y/o la estructura de la tarea, cómo se organiza la tarea conjunta, la forma integrada de la actividad discursiva y no discursiva de los participantes y la actuación de éstos en el flujo en que se inscribe dicha actuación.

La investigación y su análisis recae básicamente sobre momentos y espacios donde ocurre la interactividad del aula de clase- en los que el objeto de investigación a decir de Coll, son las formas de actividad conjunta entre maestras, maestros, niños y niñas en torno a una tarea o actividad conjunta de aprendizaje.

En los campos se visualizarán elementos como:

- Las formas de actividad conjunta dadas entre la maestra y el estudiantado donde el profesorado intenta desarrollar una influencia educativa para afectar la argumentación en los niños y las niñas determinando las siguientes variables: a) cuáles son las argumentaciones iniciales de los niños y niñas; b) cuáles son las prácticas pedagógicas relevantes y los conocimientos previos que poseen los estudiantes alrededor de una tarea que posibilita explicitar las argumentaciones iniciales y crear otras argumentaciones más complejas, conectadas con las anteriores.

- Cómo se da la puesta en común y la interacción de los niños y las niñas cuando se encuentran trabajando colaborativamente y su ayuda al desarrollo de su argumentación.

3.3 Niveles y unidades de análisis de la intervención

Para su desarrollo se tienen en cuenta decisiones metodológicas básicas planteadas por (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p. 447), descritas en niveles y unidades de análisis inscritos en el Modelo para el Análisis de la Interactividad (Coll, et. al., 1992a, 1992b). Se plantean dos niveles de análisis: el primero, identificar y analizar las formas de organización de la actividad conjunta, es decir, cómo evolucionan las formas de actuación de los participantes; y el segundo cómo construyen progresivamente significados compartidos.

El análisis de la interacción determina niveles con objetivos específicos que los diferencian que se encuentran íntimamente relacionados y forman un sistema de conjunto:

3.3.1 Primer nivel de observación y análisis

En este nivel se caracteriza la interacción, la organización de la actividad conjunta la cual se “centra en la articulación de las actuaciones o comportamientos del profesor y de los alumnos en torno a la tarea o contenido de aprendizaje y su evolución a

lo largo de la secuencia didáctica” (Coll, et, al., 1992) en este nivel se develan “los dispositivos vinculados a los procesos de cesión y traspaso del control y la responsabilidad” (Onrubia, 1993, p. 89).

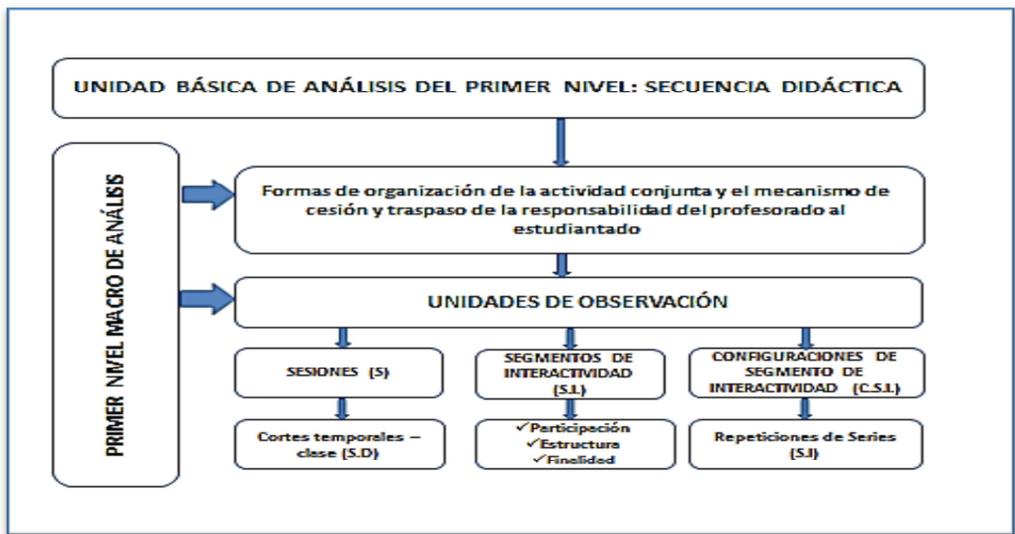


Figura 2. Primer nivel de análisis

Fuente: la autora

3.3.1.1 La secuencia didáctica. Como unidad de observación, se define en función de la preocupación por el flujo temporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es a su vez el proceso completo de enseñanza y aprendizaje.³ Coll la define como:

“Un proceso de enseñanza y aprendizaje en miniatura, esto implica la necesidad de identificar o inferir los principales componentes de un proceso de enseñanza y aprendizaje(...): objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del enseñante cuyo destinatario es el alumno, determinadas actuaciones del alumno sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante,

³ En Colombia 2013 se propone en el diseño de las secuencias didácticas aspectos tales como: competencias, indicadores de desempeños, unidades temáticas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje y evaluación

determinadas expectativas del enseñante, a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante. Así pues, para poder hablar de una secuencia didáctica, tendremos que identificar inequívocamente su inicio, su desarrollo y su finalización (Coll, 1983, p. 27 citado en). Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Roquera, M.J. (1992).

Las secuencias didácticas son planteadas y determinadas por el profesorado. A partir de la secuencia didáctica que se identifique se puede construir el mapa de interactividad donde se hacen explícitos los segmentos de interactividad. La secuencia didáctica analizada en este proyecto correspondió al proyecto de aula “Agua, aire, fuego y Tierra, elementos constitutivos de la vida”.

3.3.1.2 Las Sesiones (S). Acerca de las sesiones o escenarios de actividad, Onrubia (1993), plantea que en su interior “suponen cortes en el tiempo en desarrollo de la SD, proporcionan información relevante sobre el manejo por parte de los participantes de las discontinuidades temporales en la actividad” (p. 90).

3.3.1.3 Segmentos de Interactividad (SI). Según Coll y Onrubia (1996), determinados por los siguientes criterios: a) la estructura de participación social que rige las obligaciones y los derechos comunicativos de los participantes (Quién habla, qué hace con su intervención); b) la estructura de la tarea académica (contenido); c) la finalidad o intencionalidad instruccional que preside dicha actividad. Estos segmentos de interactividad tienen secuencias definidas a partir de la unidad temática o del contenido y la estructura de participación; así mismo, según Onrubia (1993), determinan qué hacen y dicen los participantes dentro de un momento específico de la actividad conjunta.

Los Segmentos de Interactividad (SI) en la unidad de análisis son “formas específicas de organización de la actividad conjunta en el interior de las sesiones, caracterizadas por determinados patrones de actuaciones articuladas del profesor y de los alumnos así como por una cierta cohesión temática interna. Definen qué pueden

hacer y decir los participantes en un momento dado de la actividad conjunta, y pueden cumplir funciones instruccionales particulares” (Coll y Onrubia, 1994).

Así mismo, se retoman algunos elementos del análisis de las unidades, planteados desde esta metodología de investigación:

- Identificación y descripción de los Segmentos de Interactividad (SI).
- Identificación y descripción de los patrones de actuación dominantes de los participantes para cada tipo de segmento de interactividad.
- Identificación y descripción, si existen, de las configuraciones de Segmentos de Interactividad (SI).
- Interpretación estática, desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, de los SI, los patrones de actuación y los CSI identificados: funciones instruccionales de los SI y los patrones de actuación identificados, acumulación de evidencia convergente y análisis de casos discrepantes.
- Análisis de la evolución de los SI y CSI (presencia/ausencia, frecuencia y distribución a lo largo de las sesiones y del conjunto de la SD).
- Elaboración de mapas de interactividad del conjunto de la SD.
- Análisis de la evolución de los patrones de actuación dominantes para cada tipo de SI.
- Interpretación dinámica, desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, de la evolución de los SI, CSI y patrones de actuación: cambios en las funciones instruccionales de los SI y en los patrones de actuación identificados, acumulación de evidencia convergente y análisis de casos discrepantes.
- Interpretación de conjunto del primer nivel de análisis.

El análisis de cómo surgen y evolucionan los SI y de los ajustes que se producen en éstos permite construir la unidad de análisis de segundo orden del primer nivel:

3.3.1.4 Las Configuraciones de Segmentos de Interactividad (CSI). Que admiten poner en relación a los (SI); cuando regularmente uno o varios (SI) se presentan seguidos unos de otros en distintos momentos de la secuencia didáctica.

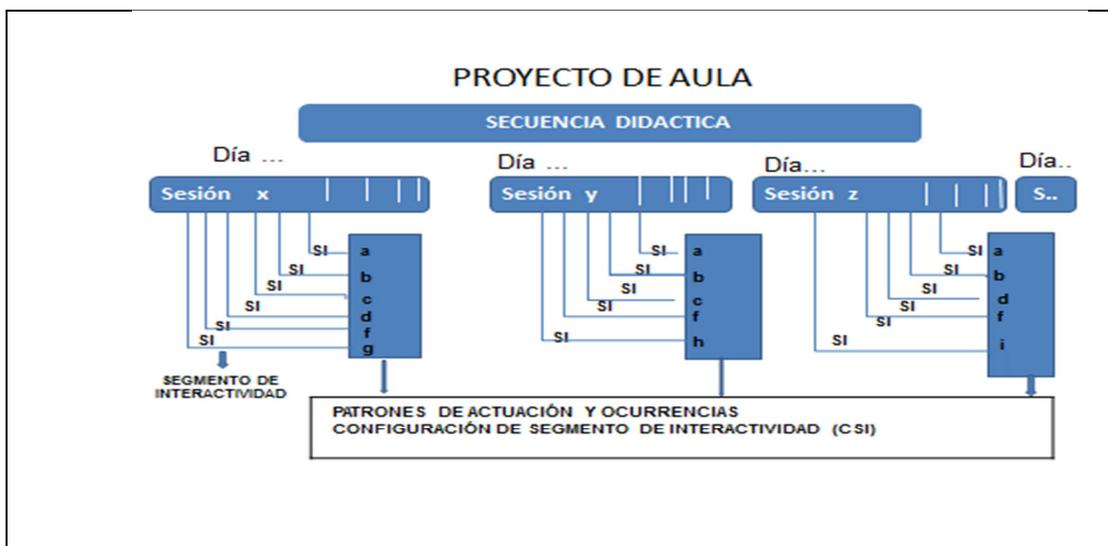


Figura 3. Unidad básica de análisis del primer nivel: secuencia didáctica

Fuente. La autora

En este nivel de análisis se describen y caracterizan las formas y evolución de la actividad conjunta que se encontraron en la secuencia didáctica, para lo cual se identifica si se da o no, el mecanismo de la cesión y el traspaso del control y la responsabilidad en los aprendizajes de la maestra a los estudiantes.

Para el procesamiento del primer nivel de análisis se toman en cuenta los datos recogidos en la entrevista inicial con la maestra, desde los que es posible caracterizar el contexto interno de la institución y el objeto de la investigación. Esta actividad permite identificar la concepción sobre el ser maestra de preescolar, la imagen que tienen de los niños y niñas y su capacidad cognitiva, así como determinar cuál es ese lugar teórico que determina y orienta tanto sus prácticas pedagógicas -proyecto de aula- y desde éstas, la argumentación en los niños y niñas.

Desde el registro audiovisual de la construcción del proyecto de aula, la totalidad de la secuencia didáctica y las sesiones que constituyen, se describen los segmentos de interacción encontrados dentro de las sesiones lo cual se expresa mediante el mapa de interactividad. Seguidamente, se concretan los mecanismos de continuidad dados entre las sesiones y las configuraciones de segmentos; esto hace posible la evolución dada en la SD. Lo anterior permite identificar tanto la secuencia didáctica como las formas y evolución de la actividad conjunta dada entre la maestra y el estudiantado.

3.3.2 Segundo nivel de análisis

Este nivel se centra en el significado que los participantes negocian y construyen gracias a su actividad discursiva; igualmente, se detecta cómo y cuándo se produce la construcción progresiva de sistemas de significación compartidos y se plantean preguntas como: ¿cuáles son, cómo se presentan y como se organizan los significados durante la SD?; ¿qué entidad debe ser objeto directo de indagación para captar los significados que actualizan los participantes mediante su actividad discursiva?

En suma, desde este ámbito el análisis coloca el acento en la negociación de significados y representaciones de los actores en una actividad conjunta escolar y en un contexto específico.

En el caso de la investigación que se expone, el segundo nivel de análisis está expresado en el discurso argumentativo presente en la interacción entre niños y niñas del nivel de transición - grado y su maestra en los segmentos de interactividad en los cuales la actividad conjunta giró sobre actividades que propiciaban la presencia de justificaciones, interrogaciones, sustentación los puntos de vista, contradicciones dadas desde el discurso oral incluidas en el contenido a enseñar.

3.3.2.1 Los mensajes. Una de las unidades de análisis de primer orden a abordar en este nivel son los “mensajes”, considerados como las expresiones mínimas con significado en su contexto, enunciadas por cualquiera de los participantes en la actividad conjunta.

Onrubia (1992), define el mensaje como “la expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma en su contexto de enunciación, y que por tanto, puede descomponerse, sin perder su potencialidad comunicativa en el contexto de la actividad global en que ha sido producida” (p. 225).

Los mensajes especifican los aspectos que permiten identificar los significados que éstos contienen, definir los términos y procedimientos apropiados para llevar a cabo un análisis de supra-mensajes.

El análisis intramensajes se realiza desde dos aspectos: desde el contenido referencial y desde su fuerza ilocutiva; el primer aspecto implica el análisis del contenido inferencial de los mensajes; es decir, identificar sobre lo que hablan los mensajes, las entidades objetos, acciones, situaciones entre otros, sobre lo que hablan los participantes en una actividad conjunta; o sea, las actividades que actualizan los participantes mediante su actividad discursiva y que constituyen un aspecto del significado de los enunciados; el segundo aspecto hace referencia a la fuerza ilocutiva que poseen los significados, lo ilocutorio de los significados está relacionado con lo que Austin (1962), denomina “los actos de habla” que llevan implícitos una acción, donde los mensajes son analizados en su totalidad, desde su fuerza ilocutiva.

Desde este nivel se analizan los significados que se construyen durante una secuencia didáctica, es decir, se identifican las estrategias discursivas y mecanismos semióticos que utilizan tanto el profesorado como el estudiantado cuando hablan y como negocian y co-construyen los significados y los sentidos alrededor de un objeto de estudio.

3.3.2.2 Configuraciones de mensajes (CM)

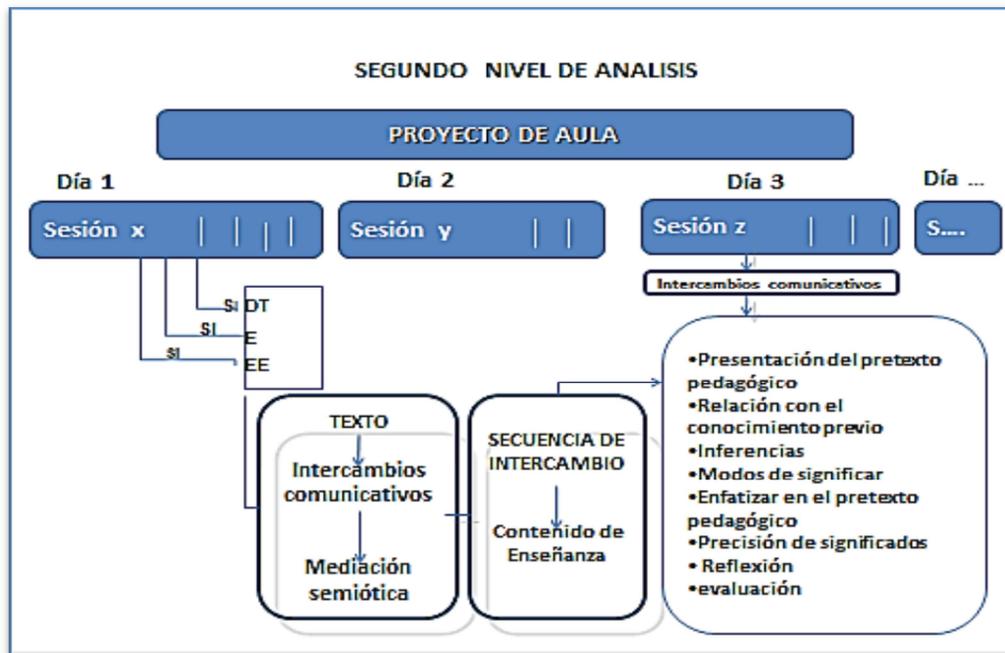


Figura 4. Segundo nivel de análisis

Fuente. La autora

Las unidades de análisis de segundo orden del segundo nivel son las Configuraciones de Mensajes (CM), las cuales son “agrupaciones de mensajes que, por su organización y estructuración, transmiten significados que no pueden reducirse a la suma de los significados transmitidos por cada uno de los mensajes que las integran” (Coll, et. al., 1992a, p. 212).

Unidades de análisis derivadas o de segundo orden:

- Identificación de los mensajes.
- Identificación y caracterización de los significados que se negocian y co-construyen a través de los mensajes (M), y de algunas características de la manera en que se presentan y re-presentan esos significados: identificación de ámbitos

referenciales e ítems de contenido, e identificación de fuerza ilocutiva de los mensajes y enunciados.

- Identificación y descripción de configuraciones de mensajes (CM), si es que existen: estructuras temáticas, estructuras conversacionales, etc.

- Interpretación estática, desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, de los significados que se negocian y co-construyen a través de los M, y de algunas características de la manera en que se presentan y re-presentan esos significados: mecanismos semióticos implicados en la presentación de los ítems de contenido, funciones instruccionales de las configuraciones de mensajes, acumulación de evidencia convergente y análisis de casos discrepantes.

- Análisis de la evolución de los significados que se negocian y co-construyen a través de los M, y de algunas características relacionadas con la manera en que se presentan y re-presentan esos significados: tendencias evolutivas en los M y en las CM.

- Interpretación dinámica, desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, de la evolución de los significados que se negocian y co-construyen a través de los M, y de algunas características acerca de la manera en que se presentan y re-presentan esos significados: cambios en los mecanismos semióticos implicados en la presentación del contenido tanto en el ámbito de los M como de las CM, acumulación de evidencia convergente, y análisis de casos discrepantes.

- Interpretación de conjunto del segundo nivel de análisis.

- Interpretación global integrada del primer y del segundo nivel de análisis.

3.3.3 Mapa de interactividad

Paralelamente a este proceso de análisis es preciso construir el mapa de interactividad desde el cual se describe y caracteriza la estructura de la actividad conjunta dentro de una secuencia didáctica .Coll y cols., plantean que el mapa de interactividad “ofrece una visión de conjunto de las distintas formas de organización de la actividad conjunta que aparece en las secuencias didácticas de su distribución temporal y de su evolución en el transcurso de las sucesivas sesiones que las conforman” (Coll y cols., 1995).

3.4 Marco contextual

3.4.1 Contexto externo: Jamundí –Valle del Cauca – Colombia



Figura 5. Ubicación del municipio de Jamundí

Fuente: mapasgoogle.com

El colegio Nuevo Mundo se encuentra ubicado en Jamundí - Valle del Cauca – Colombia. Este municipio posee una amplia zona urbana, pero su zona rural es mayor; tiene una superficie total de 655 Km² y una población de 120.000 habitantes según el censo de 2005. Su economía está basada principalmente en la agricultura, la ganadería, la minería y el comercio; posee varios atractivos turísticos naturales, es un territorio ecoturístico.

En el campo económico y social, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Municipal de Jamundí 2008-2011, es un municipio con un alto porcentaje de población vulnerable afectada por fenómenos de la clase emergente del narcotráfico, desplazamiento forzoso, consumo de sustancias psicoactivas en aumento, embarazos en jóvenes a temprana edad, trabajo infantil y explotación sexual en jóvenes y niñas y pocas fuentes de trabajo en donde la educación y la salud son insuficientes. En los últimos años también se ha

proyectado su población y construcción de vivienda, dado que algunos habitantes de Cali se han trasladado a condominios y urbanizaciones construidas en ese municipio en la zona urbana-rural.

De acuerdo al Directorio Único de Establecimientos Educativos del Valle del Cauca, cuenta con 15 colegios públicos, 27 colegios privados y 22 jardines infantiles privados. El colegio nuevo mundo es uno de estos jardines infantiles privados.

3.4.2 Contexto interno colegio Nuevo Mundo

La comunidad educativa que asiste a la institución está conformada en su gran mayoría por familias nucleares y heterogéneas que viven en Jamundí, trabajan en oficios varios, profesiones y el comercio.

Los niños y niñas después de la jornada académica que va de 7:00 a.m. a 1:00 p.m. pasan a ser cuidados o bien sus familiares o personas ajenas a las familias, ya que la mayoría de sus representantes trabajan.

Misión de esta institución es:

“Formar niños y niñas integrales en unión con la familia, a partir de la estimulación de sus habilidades y aptitudes individuales físicas, mentales y espirituales, utilizando un modelo educativo basado en valores humanos y en el respeto por sí mismos, por sus semejantes y por el medio ambiente. Partiendo del afecto de los docentes, favorecerán el amor por el aprendizaje para proyectarlos como seres autónomos y participativos socialmente, comprometidos en la construcción de una sociedad justa y solidaria” (P.E.I., p. 26)

Visión institucional es:

“Ser una institución educativa reconocida a nivel regional en el año 2015 por su excelente formación en valores y por la contribución en la formación de generaciones de niños y niñas integrales y competentes, que en el futuro serán agentes positivos para la sociedad”. (P.E.I, p. 26).

La institución plantea como principio filosófico:

“La filosofía del Colegio Nuevo Mundo surge de concebir al niño o niña como un ser único que puede aprender a entender y comprender la realidad, con lo que le es posible resolver problemas propios de su edad. La formación dada se fundamenta en experiencias de aprendizaje que le permitan al educando ser él mismo, ayudándole a crecer como persona, promover la interacción estudiante - comunidad y a la construcción y consolidación de los aprendizajes para ser capaces de liderar y construir una sociedad justa”. (P.E.I., p. 37)

El Trabajo escolar se realiza con una interacción mutua que permite una concertación para desarrollar los planes, programas y proyectos que deberán ser implementados en los educandos para responder a las necesidades de los estudiantes y a la comunidad educativa; es una propuesta profundamente humana, llena de retos que a través de planes estratégicos de trabajo se convertirán en incalculables logros para permitir a los niños y niñas de la institución interactuar para conocer y respetar el mundo del otro.

3.5 Maestra, niños y niñas población de la investigación

El presente trabajo se ejecuta con 26 niños y niñas; un 40% vive en condición de vulnerabilidad. La mayoría de sus padres, madres o personas responsables se desempeñan en oficios domésticos o varios o de la economía informal, han tenido poco acceso a la educación secundaria y se presenta entre ellos y ellas el 2% de analfabetismo.

En cuanto a la maestra, es graduada en preescolar y tiene una maestría en educación. Desde hace unos 15 años viene buscando alternativas pedagógicas que contribuyan a que la educación infantil en los primeros años supere la barrera de lo asistencial; una de sus ocupaciones mayores es transformar el campo temático y las prácticas pedagógicas y didácticas en la educación preescolar referido al desarrollo de la competencia comunicativa como una construcción permanente y no como un momento de aprendizaje donde las formas de comprensión, interpretación y los modos de enseñar el lenguaje estén íntimamente ligados con los contextos familiares, sociales y sujetos a la funcionalidad que ellos puedan ofrecer. Desde esta perspectiva, plantea entonces la posibilidad de que los niños y las niñas sean lectores y productores de textos orales y escritos.

Sus prácticas pedagógicas y didácticas, según lo afirma, tienen una base epistemológica constructivista porque cree que el niño y la niña realizan una movilización mental cuando se aproximan al objeto de conocimiento; por tanto, los estudiantes construyen y reconstruyen el conocimiento cuando puede interactuar con el medio social y cultural, por lo que es preciso permitir en las aulas de clase la superación de la memorización mediante la participación y el aprendizaje tanto cooperativo como significativo; de ahí plantea que valida y trata de hacer visibles los postulados piagetianos y vigostkianos en su aula de clase. Plantea entonces, unas metodologías como:

“Los proyectos de aula que surgen de la necesidad imperiosa de promover prácticas pedagógicas que permitan a los niños participar, construir y recuperar sus palabras, opiniones, con lo cual gesten la convivencia, responsabilidad y transformación de su ser.

Rompimiento de la monotonía escolar, una agregación de temas, tiempos y donde la maestra es la que diseña, planea y ejecuta olvidando las necesidades e intereses de los niños; de esta manera la vida escolar se llena de momentos, perdiendo la mirada holística que poseen del mundo.”

3.6 Recolección de datos

Se ejecutó en el aula de clase de preescolar del colegio Nuevo Mundo del municipio de Jamundí – Colombia, donde se encuentran 26 estudiantes entre cinco y seis años de edad; en este escenario pedagógico se observó una secuencia didáctica correspondiente al proyecto de aula en desarrollo.

Se desarrolló en tres fases:

- Fase de elaboración, en la cual se define y elabora la tipología de instrumentos a realizar.
- Fase de recolección de datos, donde se recogen, se organizan y se revisan los instrumentos aplicados.
- Fase de análisis de datos y concreción definitiva de los instrumentos de evaluación.

Tabla 1.

Situación observacional

Contexto situacional de la actividad	Agente educativo	Nivel educativo-edad de los estudiantes	Contenido de enseñanza	Número de secuencias didácticas
Colegio Nuevo Mundo. Jamundí Valle-Colombia	Maestra	Preescolar. Grado Transición Niños y niñas entre cinco y seis años	Proyecto de aula	01

Fuente: la autora

Para la recolección de los datos se incorporan los instrumentos que corresponden a la secuencia en particular, mediada por el contexto donde se desarrolle; se enuncian las siguientes:

- Entrevista inicial con la maestra para determinar las unidades de su propuesta de trabajo (planificación, evaluación inicial).
- Registros escritos narrativos de videos o audio realizados durante las observaciones de las secuencias didácticas, así como transcripciones literales de las verbalizaciones de los actores.
- Entrevista final con la maestra sobre la secuencia didáctica y la contrastación de su desarrollo con respecto a lo planificado, evaluación sobre las argumentaciones construidas por los y las estudiantes.
- Recolección de registros escritos como el Proyecto Educativo Institucional, proyectos y planes de aula.

La secuencia de enseñanza y aprendizaje se observaron de principio a fin incluyendo por supuesto, las competencias y los niveles de desempeño que se busca desarrollar en el estudiantado, las actividades realizadas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación que se da aunque sea en sesiones distintas de la misma secuencia.

Desde la perspectiva metodológica seleccionada se recogieron los datos a partir de distintas fuentes y técnicas como entrevistas, observación y análisis de documentos a través de las cuales se describe en detalle la actividad conjunta dada al interior de una secuencia didáctica.

3.6.1 Las entrevistas

Se realizó una entrevista inicial y otra final, semiestructuradas, permitiendo que la voz de la maestra diera iniciación a nuevos interrogantes. Dicha entrevista fue realizada básicamente alrededor de cuál era el imaginario y el deseo que se tenía en la formulación del proyecto de aula y por supuesto, en el desarrollo de la secuencia didáctica. A continuación se transcribe los temas que se abordarán en la entrevista a la maestra:

Tabla 2.

Temas de la entrevista semiestructurada inicial a la maestra

	Pregunta	Aspecto a investigar
.	¿Por qué decide formar niños y niñas del grado de preescolar y no de años superiores? ¿Piensa que ser maestra implica un alto nivel de formación? ¿Cuál es el encargo pedagógico y educativo que tiene una maestra de preescolar?	Trascendencia e importancia de la educación infantil. Imagen de los niños y las niñas
.	¿Sobre qué soportes pedagógicos, epistemológicos y sociológicos construye el currículo? ¿Por qué trabajar por proyectos de aula y no por contenidos?	Fundamentos teóricos que orientan el currículo y la práctica pedagógica
.	¿Cómo construye el proyecto de aula y cuáles son los niveles de participación tanto en la ejecución como en la evaluación? ¿Cuál es la razón para estar en el proyecto de aula “Agua, fuego, Tierra, aire elementos dadores de vida”? ¿Cómo piensa que los afectará?	Práctica pedagógica y didáctica

Fuente: la autora

Finalizada la secuencia, se realizó la segunda entrevista; esto, con el fin que la maestra pudiese contrastar los resultados con los propósitos iniciales de la implementación del proyecto de aula.

3.6.2 Revisión de los documentos

En esta investigación se revisaron documentos que soportan la educación infantil: competencias en la primera infancia, en el nivel de transacción, lineamientos del preescolar; así mismo, los diferentes proyectos de aula, en especial el que se está ejecutando y el Proyecto Educativo Institucional del colegio en el que se hizo la observación.

3.7 Análisis y resultados

3.7.1 Primer nivel de análisis

Formas de organización conjunta y evolución de la actividad conjunta.

El análisis de la información se hace desde tres focos: el primero, desde el proyecto de aula; en el segundo se toman las formas de actividad conjunta y los segmentos de interactividad encontrados con sus respectivos patrones de actuación; luego se determinan las configuraciones de segmentos de interactividad para continuar con el análisis de la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta a través del mapa de interactividad. Finalmente, se presenta una discusión e interpretación.

Para facilitar la interpretación de los datos y su comprensión, se presenta a continuación el proyecto de aula, antes de describir y analizar la organización de la actividad conjunta.

3.7.1.1 El proyecto de aula. El proyecto de aula “La Tierra es un nicho donde crece la vida”, lleva en su interior un trabajo interdisciplinario en tanto se encuentra la interrelación y el diálogo disciplinar; desde esta premisa se encuentra una plena concordancia en el interior del diseño programático: competencias, niveles de desempeño, propuesta pedagógica y didáctica, recursos y evaluación y los elementos

teóricos que la maestra enuncia en la entrevista inicial como fundamentos de su práctica; así mismo, éste presenta una intencionalidad directa desde cada una de las áreas integradas en el proyecto, en este caso el área de castellano. El acento se nota en el desarrollo de las competencias reconociendo en el lenguaje escrito y oral el medio fundamental para expresar ideas y opiniones e identificando que existen diversos tipos de textos que ayudan en un momento y espacio determinado.

El proyecto de aula a través de la unidad temática de la Tierra, encuentra como pretexto pedagógico en la narración de un cuento, los elementos que le permiten al niño y a la niña expresar los conocimientos y fenómenos de la realidad, así como construir y reconstruir mundos y las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva que potencian el proceso de pensamiento, así como también desarrollan su competencia argumentativa.

El proyecto de aula está constituido por planes de aula⁴; de éstos existen 10 sesiones que corresponden al objeto de investigación, presentando la siguiente estructura:

⁴ Los planes de aula son las propuestas pedagógicas y diarias que las maestras y los maestros hacen diariamente, estos conforman un proyecto de aula. Como plan no es cerrado y en el se pueden presentar variantes provocadas a partir de la puesta en escena dentro del aula de clase.

Tabla 3.

Estructura de planeador de clases de la maestra

Proyecto: La Tierra nicho de vida				
Eje temático				
Competencia general	Competencia específica	Fecha	Sesión	Propuesta pedagógica

Fuente: maestra Colegio Nuevo Mundo

En el desarrollo de este proyecto se identifican claramente las fases de un proyecto planteadas por Rincón (2003): las sesiones 1 y 2 de planeación, las sesiones 3 a 9 de ejecución y la sesión 10, de evaluación.

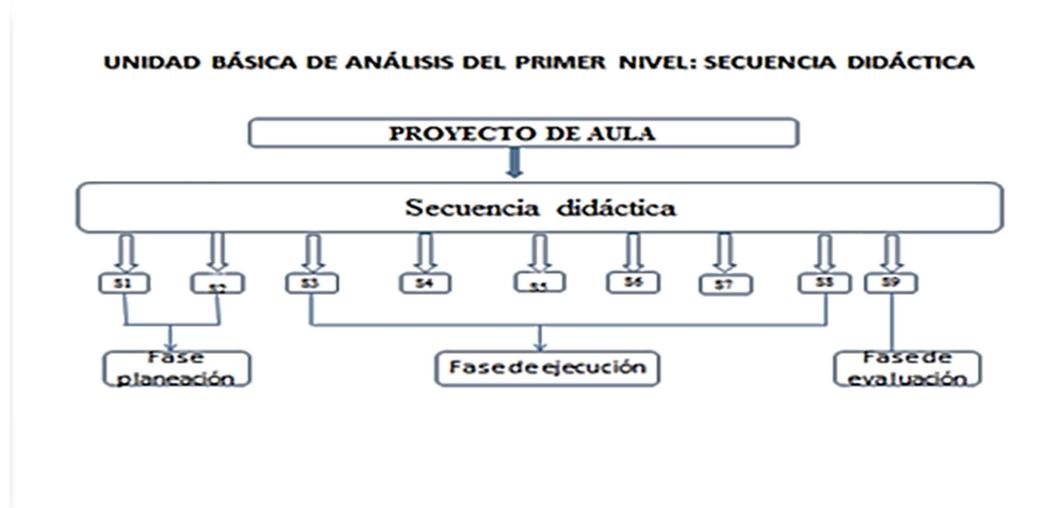


Figura 6. Estructura de la secuencia didáctica observada

Fuente: la autora

3.7.1.2 Descripción de las sesiones

Primera sesión:

La primera sesión está enmarcada por la iniciación del proyecto de aula, en la cual la maestra invita a los niños y a las niñas a la iniciación del mismo. En esta fase se ve claramente la convocatoria de la maestra a que el estudiantado haga explícitas las expectativas que tiene por aprender. La maestra invita a manifestar sus deseos a través de preguntas sobre qué quieren aprender. A partir de esta indagación, los estudiantes dan respuesta desde diferentes temas; sin embargo, la maestra hace ver que la mayoría de las temáticas corresponden a una macrotemática como es la Tierra y que por tanto, muchas de las manifestadas quedarían incluidas, por lo que se puede puntualizar sobre una sola que incluye a las demás como es la temática Tierra.

La maestra convoca a los niños y a las niñas a sentarse en círculo.

M: /Buenos días/

M: / Hoy, comenzaremos un nuevo pproyecto/

M:/Recuerden que un proyecto, es como un viaje donde todos vamos pero cada uno tenemos que llevar nuestro equipaje, también recordemos que se deben hacer acciones en conjunto, en unión para poder viajar juntos, pasemos bien , aprendamos del lugar donde vamos y logremos nuestro sueño o propósito /

M/ ¿Listo?

Ns/ Siiiiiiiiiiii/

M: / Bueno, ¿qué queremos aprender en este proyecto?/

N5: / Como vuelan los aviones/

N17:/De la naturaleza/

N18:/como hacer robots/

N4:/ De los planetas/

N16: / Del MIO/

N23:/Cómo nacen las culebras/

Segunda sesión

La segunda sesión también se encuentra en el marco de la planeación del proyecto; la maestra continúa explorando sobre el nombre que le colocarán al proyecto, cómo quieren aprender o qué actividades desean realizar y que pueden aportar al proyecto.

M: Bueno, ya definimos sobre qué queremos aprender, ahora vamos a colocarle el nombre al proyecto; ustedes saben que cada cosa, objeto o persona tiene un nombre, ahora nos corresponde colocarle el nombre.

M: / ¿De acuerdo?/

M: / ¿Quién quiere empezar?/

Ns: /Alzan la mano, yo, yo, yo, yo, yo, yo, yo.../

M: /A ver... Brayan, dime/

N17:/ Los animales y las plantas/

M: /Tu/

N18: /La Tierra es un planeta/

N19: /La Tierra nos hace vivir/

M: /tu/

N 21: /La Tierra, los animales y los niños/

M: /Bueno y las niñas/

N21: /Ah sííí, y las niñas/

M: / ¿Alguien más?.../

M: /Bueno, entonces, cada uno saldrá a decir por qué piensa que le colocamos ese nombre.

N17: /Los niños y las plantas, porque los niños no pueden vivir sin las plantas porque ellas les da los alimentos y si no comen se mueren, y las plantas están en la Tierra/

M: /Ahhh, pero en ese título no está la Tierra/

N17: /Sí, pero las plantas nacen en la Tierra y eso ya se sabe/

M: /Listo, a ver Johan Camilo/

N18: /La Tierra es un planeta/

M: /Para ti, ¿por qué le cae bien ese nombre al proyecto?/

N18: /Porque la Tierra es un planeta que gira allá arriba, y allí en la Tierra, viven los animales, las personas, están las casas, los árboles y todo. /

M: /La Tierra entonces es donde está todo parado o plantado/

N18: /Noooo, la Tierra es el planeta como Marte, Júpiter, Saturno y en la Tierra hay agujeros negros, los agujeros negros son hoyos profundos que hacen los meteorito que caen en a la Tierra./

M: /Bien/

M: /A ver, Maicol, ¿qué nos dices?/

N19: /La Tierra nos hace vivir porque en ella están los animales, la gente y las plantas y las plantas se alimentan de la Tierra y los animales comen plantas y las personas también y los animales también comen animales, si la Tierra no existe entonces nos morimos. /

M: /A ver tu, Santiago/

N21: /La Tierra, los animales y los niños y las niñas porque todos tenemos que vivir en la Tierra y todos comemos de ella, ella nos da los alimentos, en ella está el agua y ella tiene los alimentos para que no nos muramos. /

M: /Listo, vamos a votar/ (cada uno vota)

N22: /Gana el nombre la Tierra es un planeta/

M: /A ver quiero saber por qué tu –señala a Paula- ¿por qué votaste por el nombre que le puso Johan Camilo?

N22: /Porque yo también he visto por la tele que el Tierra es un plantea que gira y Johan Camilo dijo eso también. /

Aunque pareciera que estas dos sesiones no pertenecen a la secuencia, la maestra dijo que asistir al inicio de un proyecto es encontrarle la lógica completa a la secuencia y a la construcción de la argumentación.

En este momento es quizá donde más apertura y cesión del control se ve; la maestra hace que los niños y las niñas avancen bajo la orientación y finalmente, se

establece la posibilidad para que participen como sujetos sociales de derechos capaces de aportar y hacer algo en el orden social y grupal, el cual no está acabado gracias a su acción; en esta sesión, los niños y las niñas colocan al servicio de su grupo todas las potencialidades y capacidades.

Tercera sesión

En la segunda sesión igualmente se continúa en la exploración de deseos, saberes y sentires de los niños para la construcción colectiva del proyecto, en esta sesión se explora sobre que actividades y aportes harán para el proyecto.

Nuevamente, la maestra se sienta en círculo con los niños y las niñas.

M: / Bien, ayer y antes de ayer hicimos la asamblea y cantamos, hablamos sobre lo que no nos disgusta de nuestra mamá, también de..... lo que queremos aprender/

M: / ¿Recuerdan?

M: /Listo/

M: /Tambien en la asamblea bautizamos, es decir como les he dicho, le colocamos el nombre al proyecto, ¿verdad?/

N17: Si

M: /Listo/

M: /Ahora quiero que me digan como quieren aprender, es decir que quieren que hagamos para que aprendamos mucho sobre la tierra/

M: / Empecemos..., ¿quién quiere empezar?

N17:/yo, yo, yo, yo/

M: / Dilo/

N17: /Que juguemos/

La maestra va señalando a los niños que levantan la mano

N18:/Que leamos/

N5:/Que armemos rompecabezas/

N7:/Qué pintemos/

N21:/ Que cortemos con las tijeras/

N22:/ Que vamos a la cancha/

La maestra cambia la pregunta para determinar los aportes de los niños y las niñas en para la ejecución del proyecto

M: / Ahora, la pregunta es otra y viene el compromiso/

M: / Recordemos, que es un compromiso/

M: / vamos a ver.... Quien quiere decir, ¿qué es un compromiso/

N22: /Un compromiso es como una promesa, que uno tiene que cumplir

N3: /Es como cuando uno dice una cosa y la tiene que cumplir/

M: / Excelente/

M/ Todos sabemos y nos queda claro que es un compromiso, ¿verdad? /

M/Listo/

M/ /Todos vamos a pensar que hay en la casa que podemos prestar o regalar para aportarle al proyecto y cuando yo pregunte el niño o la niña que tenga algo en casa me lo dice/.

M: /Bueno, quiero advertirles que le dirán a la mamá, o a el papá, o a quien los esté cuidando, si pueden traer al colegio lo que ofrecen,¿de acuerdo?/

Ns: Sisisisisisisisisisi

M: /Comencemos/

N5: /Un libro de animales/

N6:/ Una película de la era del hielo/

N6:/Pero prestada no mas porque es de mi hermano/

M: /Tu hermano se enoja/

N6: /Si/

N6:/El es muy bravo y no le gusta que se le pierdan las cosas/

N22: /Un cuento del rey León/

M: / Pensemos que podemos traer, así sea una revista usada, pensemos.... /

N23: / Yo, quiero traer a mi perro/

Ns: / Ufffffffffffffff

M: / Creo que no vas a poder traerlo porque si el perro nos muerde, ami me pueden regañar, nononono, no podemos/

M: /¿A propósito Uds saben que puede llegar a pasar si un perro lo muerde a uno y tiene rabia?

N23: Se muere porque le pasa el veneno

N23:/ Entonces.... voy a traer.... Mi pececito/

En esta sesión la maestra también anota en el tablero sobre un papel bond los compromisos de los niños y las niñas; le asigna a cada nombre del estudiantado su compromiso. Cabe anotar que cuando la maestra va a escribir los nombres de los niños y las niñas pregunta: “con que letra se escribe... Santiago”, en otras ocasiones dijo por ejemplo: “con que letra se escribe pececito” y así sucesivamente.

Cuarta sesión

En el marco del proyecto, la maestra toma como núcleo de integración un cuento a partir del y desde el discurso integra varias áreas de conocimiento y desde ella varios temas a saber: desde la ética, el respeto a la diferencia, el amor, entre otros; desde las ciencias sociales, la caracterización del territorio. Desde el lenguaje trabaja las competencias propias de cada área, en esta sesión en particular tiene el propósito de introducir a los niños y a las niñas en la diferenciación que existe entre los textos funcionales y los literarios, hace énfasis en la función social de los diferentes tipos de textos; esto es, entre un cuento, una poesía, una receta.

El desarrollo de las sesiones se da por la iniciación de las llamadas asambleas pedagógicas, principio freinetiano según el cual tanto la maestra, como los niños y las niñas crean un espacio, tiempo y ubicación que posibilita a través de las diferentes voces, hablar de temas que inquieten a los participantes; en éstas se delibera, plantean soluciones, propuestas, se proyecta acciones en beneficio del buen desenvolvimiento

del trabajo del grupo. Al interior de las mismas se establece un conversatorio en el que grupalmente los estudiantes hacen anticipaciones conjeturas y descripciones.

El proceso evaluativo está dado por las intervenciones y las posibilidades que hacen los estudiantes para manifestarse oralmente alrededor del contenido de un texto específico: el cuento, creando situaciones artificiales o espontáneas, espacios para la palabra.

Quinta sesión

El propósito de esta sesión es dar a conocer cómo se puede construir un cuento a diferencia de una poesía o una receta y la visibilización de la secuencialidad del mismo. La temática está explícita a través de la socialización que hacen los niños y las niñas de su tarea, la cual consistía en re-narrar el cuento a su familia y del interrogatorio que da en el grupo en donde deben dar cuenta y plantear hipótesis sobre lo que escucharon en el cuento y sobre lo que no escucharon ni vieron, es decir, deben inferir y argumentar sobre lo trabajado en clase.

Sexta sesión

Esta sesión tiene como fin la reconstrucción del cuento trabajado y la re-narración oral del mismo, con lo cual se plantea la participación de los niños y las niñas, así como la visibilización de sus posibilidades en esta tarea y la constitución interna de los mismos. Para este propósito, la maestra realiza una asamblea pedagógica con el propósito firme de hacer la construcción colectiva del cuento, discutir la pertinencia de la escena construida por cada participante, hacer confrontaciones para que así mismo construyan argumentaciones en defensa de sus posibilidades o reciban argumentaciones sólidas que rebatan la de un participante en particular.

Septima sesión

Nuevamente hace presencia la asamblea pedagógica y a partir de la re-narración que el estudiantado hace del cuento de Reinaldo, la maestra indaga sobre cómo empieza el cuento, cuál es el problema central que tiene Reinaldo, sus amigos y amigas y en qué termina el cuento, con el fin de trabajar la secuencialidad de la narración.

Octava sesión

La asamblea se presenta como una constante y surgen temas diversos de la cotidianidad. Con respecto a la temática a partir del cuento, la maestra explora los saberes previos acerca de la discriminación en la que los niños y niñas expresan sus opiniones y posiciones.

Novena y décima sesiones

Después de la asamblea, en la que nuevamente se introducen tópicos que giran alrededor de la temática o de un acontecimiento cotidiano o del plano regional o nacional, la maestra introduce el tema del amor, la amistad, la paz y la tristeza a partir de lo acontecido en el cuento, desde ahí los estudiantes participan nuevamente.

3.7.1.3 Descripción de los segmentos de interactividad. Durante el proyecto de aula se identificaron los segmentos de interactividad que se denominaron así:

- Construcción conjunta del proyecto
- Asamblea pedagógica
- Desarrollo temático.
- Juego didáctico
- Socialización
- Recapitulación
- Lectura

Tabla 4.

Tipos de segmentos de interactividad identificados

SESIONES →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Duración de cada sesión en minutos	45m, 26s	38m, 35s	86m, 53s	45m, 53s	69m, 17s	76m, 22s	81m, 34s	57m, 45s	50m, 35s	37m, 42s
# de S.I en cada sesión	2	2	5	3	5	5	5	3	3	2
Segmentos de interactividad ↓										
1. Asamblea Pedagógica										
Cantidad:	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Duración:	10:26	08.00"	19.45"	18.15"	18.36"	15.43"	24.13"	21.45"	16.35"	25.08
2. Construcción conjunta del proyecto (manifiesto de deseos)										
Cantidad:	1	1	1							
Duración:	35"	30.35	15"							
3. Desarrollo Temático										
Cantidad:			1	1	1	1	1	1	1	
Duración:			25.03"	22.38	20.00"	25.36"	24.05	20.00"	15.25"	
4. Socialización										
Cantidad:					1	1		1	1	
Duración:					15.36"	20.26"		16.00"	18.35"	
5. RECAPITULACION										
Cantidad:				1		1	1			
Duración:				5.00"		4.21"	6.23"			
6. Organización de juego										
Cantidad:			1		1	1	1			1
Duración:			12.00"		15.05	10.16"	12.05"			12.34"
7. Lectura										
Cantidad:			1				1			
Duración:			15.05"				14".48			

Fuente: la autora

Segmento de interactividad: Asamblea Pedagógica (SAP)

El segmento de interactividad hace presencia en las 10 sesiones. Con un 30% que equivale a 178'31" de toda la secuencia.

Este SI se identificó diariamente en la interacción durante toda la secuencia. Es una especie de ritual escolar donde tanto la maestra como los niños y las niñas en un espacio, tiempo y ubicación oran, hablan sobre temas que les inquieten o sobre el tema trabajado el día anterior, el cual relacionan con hechos de la vida diaria, en él deliberan,

se plantean soluciones o propuestas, se proyectan acciones en beneficio del buen desenvolvimiento del trabajo del grupo. Las asambleas se realizan con los miembros del aula asistentes que son ubicados en forma de semicírculo; es dirigida, o bien por la maestra, o por un estudiante voluntario. Su frecuencia se configuró de la siguiente forma:

Tabla 5.

Frecuencia del segmento de interactividad: Asamblea Pedagógica

Segmento de Interactividad de esta SD	Sesión donde se da cada SI	Duración de los S.I de la asamblea pedagógica en cada sesión	Frecuencia total de cada SI	Tiempo total SI	Objetivo
S.I ASAMBLEA	1s	10.26'	10 veces	178'32"	Deliberar conjuntamente con los niños y niñas
	2s	8.00'			
	3s	19.45'			
	4s	18.15'			
	5s	18.36'			
	6s	15.43'			
	7s	24.13'			
	8s	21.45'			
	9s	16.35'			
	10s	25.08'			

Fuente: la autora

Los patrones de interacción en el segmento de interactividad de la asamblea fueron:

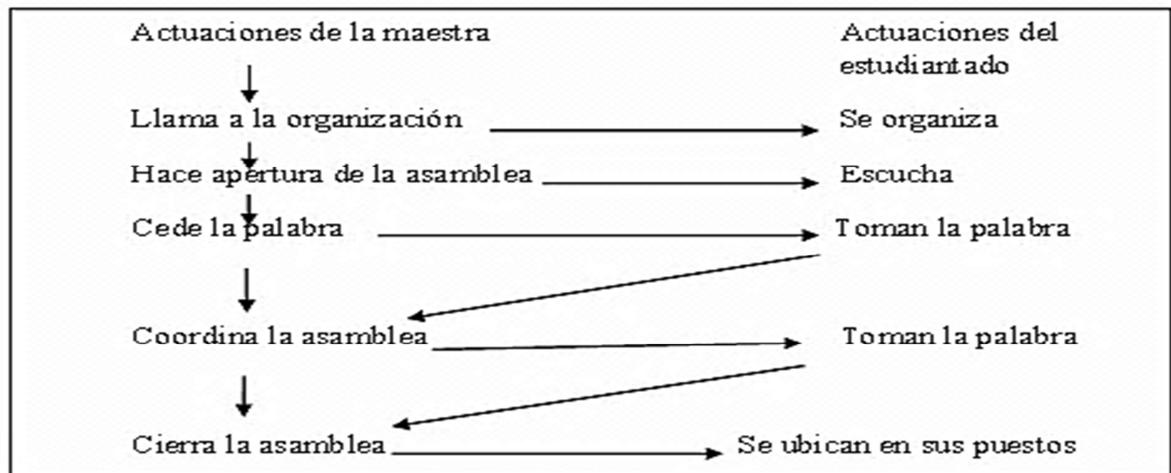


Figura 7. Tipo de actuaciones y patrones del S.I: Asamblea Pedagógica

Fuente: La autora

Primer patrón de interactividad: organización para la asamblea

Los integrantes de la asamblea se organizan en semicírculo en torno a la maestra o al coordinador o coordinadora de la asamblea -un estudiante-. El espacio y el mobiliario varían en tanto no siempre es en el aula de clase.

Segundo patrón de interactividad: apertura de la asamblea

En este patrón la maestra realiza la apertura de la asamblea a través de un saludo y de una oración construida por ella la cual los niños y las niñas repiten; en ocasiones, la maestra cede la dirección de la asamblea después de esta actuación y la continua un niño o una niña.

M: /Nos organizamos para la asamblea/

Ns: Los niños y niñas eligen sillas de una esquina y se sientan en semicírculo. La maestra los espera en la parte donde está ubicado el tablero

M: /Muy bien, cada vez, respetamos más los espacios de cada quien/

M: / ¿Quién desea orar? /

Ns: /yo/, /yo/, /yo/, /... (La maestra elige a un niño, Brayán hace la oración)

M: /Bueno, qué les parece si hablamos sobre... el maltrato en la escuela y en la casa, quién lo inicia y cuándo se da, por ejemplo/

M: / ¿Les parece? /

Ns: /síííí.../

N3. / ¡Profe! /

M: /Dime/....

La maestra o el niño que coordina la asamblea cede la palabra a los niños y niñas y éstos empiezan a participar. El tema de la misma surge, o bien por un acontecimiento en el aula, la institución, la localidad, de talla nacional o internacional, o bien porque uno de los miembros de la asamblea lo plantea; así mismo, éste puede emerger desde las conversaciones previas que tienen los estudiantes en el momento que se encuentran y organizan. No siempre el tema de la asamblea es distinto a la temática que se desarrolla en el proyecto, en otras ocasiones se da inicio con temas que se generaron el día anterior y que no se culminaron. Los turnos son organizados y asignados por el coordinador de la asamblea.

Tercer patrón de interactividad: reorientación de la asamblea

La maestra o el estudiante que dirige o reorienta el curso de la asamblea; esto es, son quienes centran las intervenciones. Cabe anotar que cuando los estudiantes coordinan la asamblea, la reorientación debe ser apoyada por la maestra dado que el estudiante posee poca habilidad para centrar las discusiones.

Cuarto patrón de interactividad: cierre de la asamblea

En este patrón la maestra o el coordinador de la asamblea invita a continuar la temática al otro día, o bien culmina con una conclusión; da por terminada la sesión y convoca a los participantes a volver a sus sitios en el aula de clase.

Segmento de interactividad: construcción conjunta del proyecto

Este segmento de interactividad se presenta con un porcentaje de 13.56% en un tiempo de 80'58", durante el desarrollo del proyecto de aula, tres segmentos de interactividad son de la construcción conjunta del proyecto

En este proyecto la maestra hace la planeación general pero promueve la participación de los niños y las niñas para que se sientan comprometidos en su desarrollo; en la primera, segunda y tercera sesión de la secuencia, la maestra y los estudiantes concertan el tema sobre el cual desean aprender; para este momento puntual la maestra controla mediante preguntas la puesta en común de los deseos y sentires de los niños y niñas.

En el Segmento de Interactividad denominado construcción conjunta del proyecto, se evidencia la forma como se organizan los estudiantes y la maestra; ella hace preguntas claves para que los niños y las niñas elijan de manera conjunta el objeto de conocimiento del proyecto. Muchos niños y niñas manifiestan querer aprender sobre aviones, otros sobre cohetes y otros sobre animales y plantas, pero en vista que el macrotema hacía referencia a la naturaleza, la maestra hizo un consenso y llegaron al acuerdo que aprenderían sobre la Tierra; como elemento común donde habitan los animales y las plantas.

Los niños y las niñas son guiados por la maestra por preguntas como:

Exploración de deseos, gustos y necesidades:

M: / ¿Qué vamos a aprender?/-tema-

Tema y bautizo del proyecto:

M: / ¿Qué nombre le colocaremos al proyecto?/

Exploración sobre qué desean aprender del tema elegido:

M: / ¿Por qué deseamos aprender del tema elegido?/ -lo cual corresponde a objetivos e hipótesis-

M: / ¿Cómo lo deseamos aprender?/-es decir, cuáles son las actividades que desean hacer-.

M: / ¿Cuándo? -corresponde a la elaboración de un cronograma que muestra la meta cronológica del proyecto-.

M: / ¿Dónde?, / ¿en qué espacios vamos a ejecutar el proyecto?/ -explicitando los lugares escolares o extraescolares-.

M: / ¿Con quiénes?/ -estas son las personas que van a intervenir en el proyecto-.

M: / ¿Con qué?/, / ¿qué recursos se van a utilizar?/.

Las preguntas aportarían a lo que podría llamarse el insumo de trabajo que la maestra luego incluiría dentro de la segunda fase de planeación del proyecto. Es pertinente anotar, que la participación de los niños y las niñas no determina ni todos los recursos, ni las unidades temáticas, ni la forma de evaluar y otros apartes del proyecto de aula, ya que la asimetría del saber pedagógico, didáctico y disciplinar de la maestra se devela en la planeación.

También es importante anotar al respecto, que el estudiantado está acompañado con el control de la maestra a través de indagaciones y proposiciones que definen el itinerario; sin embargo, cabe anotar que los niños y las niñas poseen una experticia y se sienten totalmente desinhibidos para manifestar sus deseos, lo que demuestra que pertenece a su cotidianidad escolar el planear con la maestra un proyecto de aula integrado.

En esta forma de actividad conjunta es preciso anotar que la maestra organiza a los niños y a las niñas en círculo para realizar una plenaria e ir sistematizando las expresiones de cada uno de ellos y ellas. Esta convocatoria la maestra la realiza a mediados del año escolar –tercer periodo- y responde a la propuesta metodológica y el modelo pedagógico institucional sociocrítico en el que los proyectos de aula son planteados por la maestra o por el estudiantado; en esta etapa interroga sobre “¿qué queremos aprender?” también pregunta por qué desean aprender sobre el campo temático elegido.

Aunque la maestra en esta fase no tiene como propósito conocer los saberes previos de los niños y las niñas sobre el tema a tratar, muchos en su enunciación de los intereses los denotan y además argumentan por qué quieren aprender, o dónde quieren aprender.

Ejemplo:

M:/A ver... Ahora vamos a hablar sobre: /

M: / ¿Por qué quieren estudiar sobre la Tierra?, quiero escuchar los motivos o las razones, pero... otras que no sean porque sí... ¡No! ¡No! Porque sí no nos sirve, porque es muy cortica y queremos saber lo que cada uno de ustedes piensa, ¿de acuerdo?/

Esta exploración genera un espacio para que los niños y las niñas junto a su maestra creen unidades de sentido en una situación concreta; rompe con unidades establecidas, se fomenta y visibiliza la participación hasta convertirse como en un puente entre los sentires de cada estudiante. Este Segmento de Interactividad se identifica en la sesiones 1, 2 y 3. La frecuencia se expresa así:

Tabla 6.

Frecuencia de segmento de interactividad: construcción conjunta del proyecto

Segmento de Interactividad de esta SD	Sesión donde se da cada SI	Duración de los S.I de la asamblea pedagógica en cada sesión	Frecuencia total de cada SI	Tiempo total SI	Objetivos
S.I PLANEACIÓN DEL PROYECTO. (MANIFIESTO DE DESEOS)	1s	35'	3 veces	80'35"	Planear el Proyecto de aula
	2s	30.35'			Planear el proyecto de aula
	3s	15"			Planear el proyecto de aula

Fuente: la autora

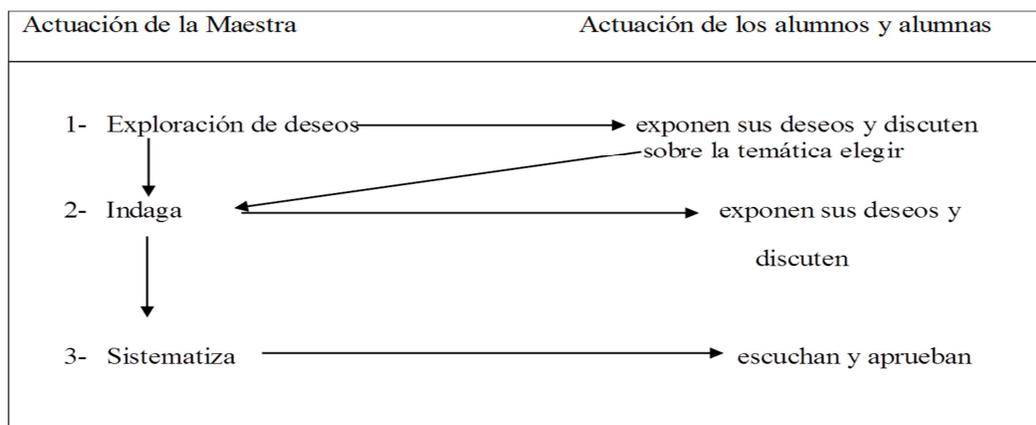


Figura 8. Tipo de actuaciones y patrones del S.I: Manifiesto deseos y sentires
Fuente: la autora

Primer patrón de interactividad: exploración de deseos

Se evidencia la interacción a través de las preguntas provocadoras y de los cuestionamientos permanentes que emite la maestra; éstos tienen como propósito encontrar un referente o eje temático común que sirva de articulador dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En la interacción también es posible observar cómo el estudiantado explicita no sólo los deseos, sino las opiniones sobre qué aprender, por qué, para qué quieren aprender.

Ejemplo:

M: /Hoy, comenzaremos un nuevo proyecto y espero que todos y todas, participemos tanto en decir sobre qué queremos aprender, como en participar, en hacer las tareas y cosas para aprender/, / ¿de acuerdo?/

Ns: /Responden en coro/, Síííí.

M: /Escribiré, nuevamente en el tablero los temas que ustedes me digan sobre lo que desean aprender/ (la maestra se ubica en el tablero)

M: /¿Quién quiere comenzar?/ (la maestra busca en los participantes para ceder el turno de la palabra).

Segundo patrón de interactividad: exposición y manifiesto de deseos

En este patrón los niños y las niñas exponen sobre qué desean aprender, cuándo y cómo. Este espacio se deja ver como una ocasión, oportunidad para la construcción de la cultura hacia la integración y la democracia en la que los niños y las niñas pueden opinar, explicitar sus sentimientos e intereses; igualmente, se validan sus conocimientos. El aula se convierte en un lugar para la elección, la concertación y los acuerdos. Planear conjuntamente permite que los autores del proyecto se sientan partícipes, así mismo, su compromiso se hace mayor al igual que su responsabilidad.

En esta etapa no sólo se escuchan las voces de los estudiantes sino también la de la maestra; ambos dan a conocer sus saberes y sentires; ella orienta y reorienta desde su saber pedagógico aspectos que son relevantes y que el estudiantado desde su lugar no visualiza o plantea; éste es un espacio de negociación, concertación y argumentación, aunque la maestra en momentos puntuales tome el control.

M: /A ver/

M: /Recuerden pedir la palabra/

M: /Por turnos porque si no, no podré escribir sobre lo que desean aprender/

M: / ¿listo?/

M: /Bueno, tú/

N1: /Yo quiero aprender sobre los aviones /

M: /Y, ¿por qué te gustan los aviones?/ (la maestra habla y comienza a escribir en el tablero)

N1: /Porque cuando sea grande quiero ser piloto y viajar a muchas ciudades/

M: / ¿Quién más quiere decir o aportar?/

N2: /Yo, quiero aprender sobre los cohetes porque me gusta como suenan y porque ellos pueden ir a la Luna/. /Los señores se ponen vestidos especiales y viajan muchos días/

M: /Listo. /

N3. /Quiero aprender sobre los animales; a mí me gustan los animales de la selva, cuando fui al zoológico había un león, un tigre y quiero saber qué comen las jirafas y las ballenas/.

M: (...) (continúa explorando los deseos de los niños, hace un listado de aproximadamente 20 temas, luego los agrupa por categorías hasta que forma una categoría mayor: la Tierra)

M: /Bueno, si observamos aquí podemos ver (señala la lista del tablero) que hay temas como tecnología, los seres humanos y de la Tierra como son los animales y las plantas/

M: / ¿Qué les parece si trabajamos sobre la Tierra y allí aprendemos de los animales y de las plantas?

Ns: responden nuevamente en coro /síííí/

M: /Listo, entonces trabajaremos sobre la Tierra/ (continúa construyendo las partes del proyecto).

Así, en este patrón de interactividad la maestra tiene un lugar importante en tanto viabiliza la participación de los estudiantes, ellos y ellas lo hacen a partir de sus intereses de la vida cotidiana, esto es, la cesión y el traspaso de la responsabilidad y el control del aprendizaje de la maestra es moderado, en tanto es desde su lugar de donde vienen las directrices que orientan la actividad; lo anterior no niega la participación del grupo en la planificación, ya que ésta se reflejará en la planeación que la maestra luego escribe.

Desde espacios y tiempos distintos, bajo relaciones y formas de comunicación creadas en unos nuevos órdenes y códigos se propicia la capacidad de proponer proyectos que vinculados a los procesos culturales y sociales promueven la heterogeneidad de deseos y lenguajes y se convierten entonces en un mecanismo de

influencia educativa para el desarrollo de la argumentación infantil desde los intercambios con la maestra y sus pares cuando defienden su deseo desde la opinión y logran conseguir la instauración de ésta en el tablero, es decir, alcanzan su objetivo.

Tercer patrón de interactividad: sistematización

La maestra construye en este patrón un esquema de planeación del proyecto con las explicitaciones sobre los deseos y saberes de los y las niñas; cabe anotar que en esta etapa el control del estudiantado en las actividades tiene un lugar importante; sin embargo, es la maestra quien direcciona a través de preguntas y confrontaciones.

Tabla 7

Ejemplo sistematización: sábana pedagógica

Fase I de planeación de la maestra con los niños y las niñas	
1. Exploración de deseos y saberes sobre la temática a estudiar.	Se exploran los deseos de saber de los niños y las niñas acerca del tema que desean aprender. En este caso, el tema a estudiar surge de lo que aportan los estudiantes, éste es, la Tierra.
2. Indagación de unidades temáticas a desarrollar.	En la exploración sobre las unidades temáticas a los estudiantes surgieron las siguientes: ¿Qué hay dentro de la Tierra?, ¿dónde está la Tierra?, ¿quién vive debajo de la Tierra?, ¿cómo nacen las plantas en la Tierra?, ¿cómo es la Tierra por dentro?
3. Justificación “Por qué aprendemos”	Los niños y niñas respondieron al respecto: N1. “Porque la Tierra es bonita” N2. “Porque si no aprendemos entonces no sabemos quién está en el centro de la Tierra” N3. “ Porque vivimos en la Tierra”
4. Desarrollo de competencias “Para qué aprendemos “	Los niños y las niñas responden al respecto: N1. “Para saber cómo es” N2. “Para cuidarla”. N3. “Para que no se caliente”. N4 “Para saber quién vive adentro”
5. Actividades “ Qué queremos hacer para aprender ”	Los niños y las niñas respondieron: N1. “Pintar”. N2. “ Jugar” N3. “Ver películas” N4. “Leer”.

Fase I de planeación de la maestra con los niños y las niñas	
6. Cronograma “Cuándo queremos aprender”	Los niños y las niñas sugieren el orden de las actividades. Aún no poseen la noción de tiempo futuro posterior y lejano.
7. Espacios de aprendizaje “Dónde queremos aprender”	N1. “En el patio”. N2. “En la cancha”. N3. “En el zoológico”.
8. Actores del proceso de enseñanza - aprendizaje	Los niños y las niñas respondieron N1. “Los niños y las niñas” N2. “Las mamás” N3. “El señor del zoológico”
9. Recursos “Con qué objetos aprenderemos”	Los niños y las niñas respondieron: N1. “Con la televisión” N2. “Con los cuentos”. N3. “Con los cuadernos”
10. Contrato didáctico	Los niños y las niñas en general expresan que si no cumplimos entonces: no salgan al descanso, le digan a las mamás y a los papás, le cuenten al coordinador.

Fuente: la autora

Segmento de interactividad: desarrollo temático

Este segmento de interactividad se presenta con un 26.60%, en un tiempo de 158'06”; durante el desarrollo del proyecto de aula, seis segmentos de interactividad son del desarrollo temático.

En este segmento se nota una forma de organización de la actividad conjunta dado que la maestra introduce los campos temáticos relacionados con el eje temático central elegido por los niños y las niñas; cabe anotar que la elección del tema está básicamente mediada por la influencia de su contexto como es, el que habitan en un territorio eminentemente agrícola en donde además sus familias viven y trabajan en el campo.

Desde este eje temático se hace énfasis en la trascendencia del tema para la vida de los seres humanos; para tal efecto, la maestra hace una exploración de saberes previos -cuestión que se facilita, ya que el tema se encuentra definido- al estudiantado a partir de las situaciones cotidianas, lo que cambia es la forma en que se sistematiza el saber; posteriormente, también construye un esquema de planeación del proyecto en el tablero de manera escrita con las aportaciones de los estudiantes hacen de forma oral.

Mientras se hace el esquema de planeación del proyecto la maestra no sólo se limita a escribir lo que se teje en el aula, sino que se privilegia la forma oral mediante las intervenciones de unos y otros donde presentan sus opiniones, sustentan, describen. De igual manera, se establecen preguntas, se amplía, se corrigen los conceptos espontáneos; en algunos de los momentos se introducen frases que conllevan a la profundización e indagación sobre los mismos. Este eje potencia los textos orales conjuntamente con la maestra.

La proximidad conceptual por la ubicación geográfica de los niños y las niñas y la apropiación de la temática desde la cotidianidad, les hace poseedores tanto de experiencias como de ideas previas sobre la temática. En esta sesión no sólo se explicita y conocen los saberes previos de los estudiantes, sino que también se detectan los niveles de discurso en tanto manifiestan además de su conocimiento y el enrutamiento de la organización de las formas de aprendizaje. Los niños y niñas a pesar que viven en el mismo contexto, tratan en forma oral de expresar la representación desde su mundo intentando persuadir, convencer a los demás de sus opiniones o conceptos.

De igual manera, hacen notar que sus verbalizaciones son las más relevantes por lo que se encuentran incorporadas dentro de la cotidianidad familiar, social.

Esta interacción a través de discursos sobre el conocimiento compartido, permite a los niños y a las niñas mediante mediaciones, el desarrollo de su competencia argumentativa. Se puede observar en la siguiente interacción:

M: / ¿Vamos a trabajar sobre la Tierra/, ¿verdad?

N1. / ¿Qué es la Tierra para ustedes?/

N2. /La Tierra es el planeta, el que está en el espacio/

M. / ¿Qué más?/

N3. / La Tierra es donde viven los animales y las plantas/

M. / ¿Cuál es la importancia que tiene la Tierra?/

N4. /La Tierra es importante porque debajo de ella los animales viven, comen y toman agua y encima también viven los animales, las plantas/

M: / ¿Qué tiene la Tierra para que vivan los animales?/

N3. /Tiene agua, vitaminas, sustancias, para que los animales no se mueran/

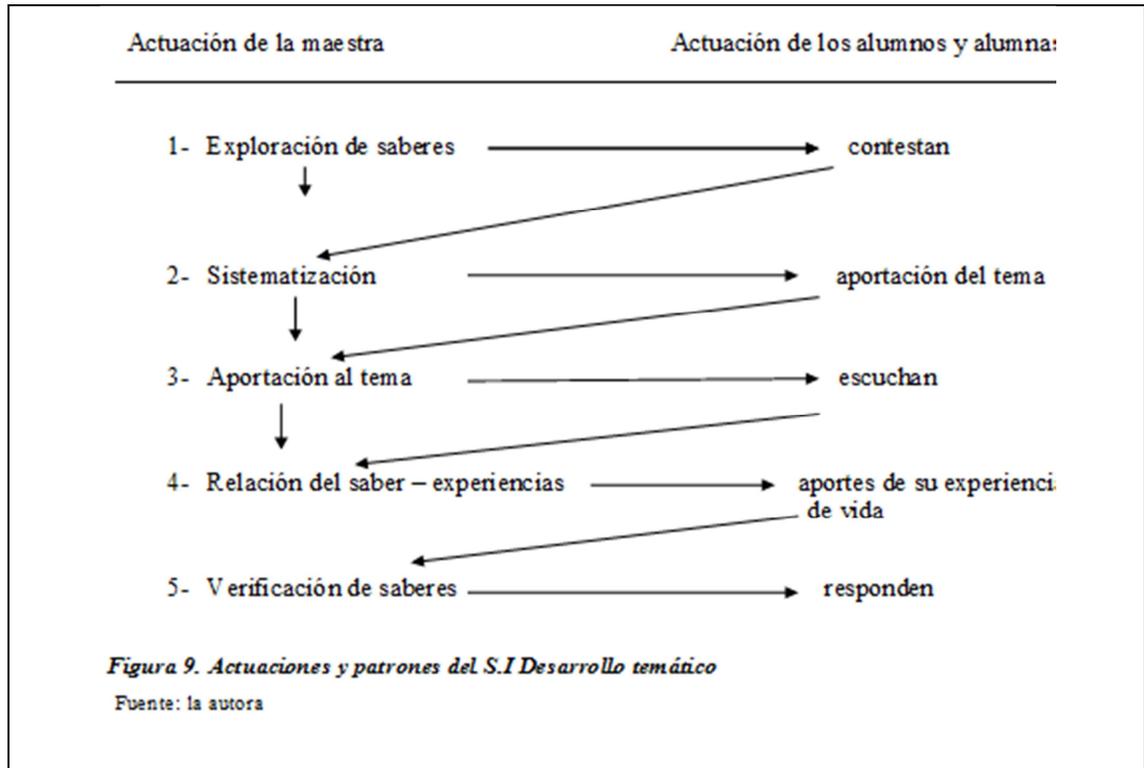
Tabla 8

Segmento de interactividad: desarrollo temático

Segmento de Interactividad de esta SD	Sesión donde se da cada SI	Duración de los S.I de la asamblea pedagógica en cada sesión	Frecuencia total de cada SI	Tiempo total SI
SI DESARROLLO TEMATICO	4s	22.38'	6	158'06''
	5s	20'		
	6s	25.36'		
	7s	24.05'		
	8s	20'		
	9s	15.25'		

Fuente: la autora

Patrones de actuación detectados:



Primer patrón de interactividad: Exploración de saberes

En este patrón de intercambio se establece una interacción a través de los saberes de los niños y las niñas y la maestra; ambos comparten sus conocimientos dado que viven la misma cotidianidad. Desde este punto, la maestra y los estudiantes poseen un referente del conocimiento que trabajan.

Esto se nota cuando la maestra expone:

M: /Trabajaremos sobre la Tierra. Ustedes, el día que decidimos trabajar sobre la Tierra me dijeron que la Tierra se estaba secando porque no cuidábamos los árboles y que los árboles eran como las sombrillas de los ríos, que eran los que le daban *agua* a la Tierra/

Desde este texto, los niños y niñas expresan sus conocimientos:

M: ¿/Que hay en la Tierra?/

N3: ¿/En la Tierra está la vida, los plantas, los animales, los gusanos, los árboles, las casas?/

N 5: / ¿En la Tierra, ahí viven animales debajo como los topos?/

Segundo patrón de interactividad: aportación al tema

En este patrón de intercambio se tienen en cuenta tanto los aportes de la maestra como el del estudiantado. La relevancia de los aportes de los niños y las niñas frente a los de la maestra es asimétrica; ella valida algunos de los conocimientos previos expresados por los niños y niñas- si son conceptos no pertinentes expresa abiertamente su no aprobación y explica el porque - En este patrón se identifica la asimetría en el saber existente entre el que enseña y el que aprende.

A partir del interrogatorio de la maestra y de la lectura del cuento “Reinaldo”, que trata de la vida de un animal en medio de su hábitat, de las virtudes de éste y de las no virtudes que tienen sus amigos -los animales- se establecen intercambios orales a través de la lectura. El trabajo con el cuento no sólo hace explícito en la secuencia y desarrollo del mismo sino que está ligado a la ética, a la temática del eje central y al desarrollo de argumentos.

Este cuento también es de interés común para los estudiantes dado que plantearon sus aportaciones; así mismo, construyeron argumentaciones en el conversatorio dirigido por la maestra en el que dieron cuenta de las consultas previas hechas por los estudiantes a partir de la formulación de un problema implícito en el cuento y llevado al contexto en el que manifiestan el desarrollo del tema; finalmente, la maestra da las pautas para concluir sobre el tema central y sobre otros temas que emergen como el fenómeno de la discriminación. Lo anterior no implica que la maestra enseñe la estructura o características del texto argumentativo.

Durante este patrón se introduce la oportunidad no sólo trabajar la conversación como posibilitadora de la construcción de argumentaciones sino que la maestra recuerda las pautas acordadas para intervenir, cómo pedir la palabra, escuchar la palabra del otro, intervenir acorde con lo que se habla o se pregunta, preguntar acorde con lo que habla, expresar sus opiniones como requisito para sostener y promover los espacios para la palabra en el aula.

Durante las sesiones observadas no se notó que los niños y niñas intervinieran para interrumpir la exposición de su maestra o su compañero, así como que la mayoría de estudiantes levantan la mano para aportar, preguntar y opinar. Un bajo número de estudiantes expresa temas referidos, más no referentes al macrotema que trabaja la maestra.

La maestra igualmente, realiza aportes alrededor de las siguientes temáticas: los “habitantes de la Tierra”, la “vida debajo de nosotros”, “El calor entra a la Tierra” “los nutrientes de la Tierra” y la importancia que tiene la conservación de la Tierra: la vida.

Se describe el siguiente ejemplo:

M: ¿/Qué crees que sentía Reinaldo cuando los amigos se burlaban?/

N5:/Tristeza/

M: / ¿Por qué?/

N5:/Porque los amigos se le reían, se le burlaban, porque no quería que lo rechazaran/

M: / ¿Por qué creen que los amigos lo rechazaban?/

N:/Porque no eran los amigos, los amigos no rechazan, no deben ser peliones. /

M: /Ustedes, ¿qué creen que sentía Reinaldo cuando era rechazado?/

N6. /Que lo echaban/

M: / ¿Por qué no debemos echar a los amigos?/

N7:/Porque los amigos se ponen tristes y uno no debe ser malo con los niños porque su corazón se pone muy flaquito. /

M: / ¿Qué importancia creen ustedes que tiene la Tierra para los animales?/

N7: /Para que tomen agua, para vivir porque la Tierra es grande, tiene animales. /

N8: ¿/Porque Reinaldo puede vivir y comer en la Tierra, por qué la Tierra es vida?/

N9: ¿/En la Tierra el murciélago, la serpiente, los amigos de Reinaldo y Reinaldo tienen comida agua, papás, mamás y todo para vivir?/

Tercer patrón de interactividad: la experiencia y su relación con el saber

En este patrón de intercambio los niños y las niñas establecen una relación directa con la vivencia de sus experiencias previas inscritas básicamente desde su contexto. La ubicación de su escuela en un sitio casi rural, posibilita el contacto con la tierra como elemento constitutivo, no como propiedad. El patrón de intercambio se da a partir de las experiencias iniciales y el tema.

Los niños y las niñas hacen intervenciones como:

N2: /La tierra es buena porque en ella crecen los alimentos, si se mueren todos nos morimos, no hay ríos, ni pájaros porque nos morimos de sed. /

N9: / ¿La Tierra es buena para el algodón pero el agua no?/

M: / ¿Por qué el agua no?/

N9: /Porque el algodón se jode con el agua. /

Cuarto patrón de interactividad: verificación de saberes

Finalizando el segmento de interactividad se encuentra el patrón de verificación con el que se cierra el segmento de interactividad temático en el que la maestra, después de que los estudiantes y ella expliciten sus saberes, trabaja sobre el objeto de conocimiento y comprueba lo enseñado desde un interrogatorio.

Ejemplo 1:

M: /Bueno, después de ver el paisaje donde vivía Reinaldo, entonces ahora vamos a imaginarnos la Tierra donde no hay agua, vida. Al lado derecho harán la Tierra con vida y al lado izquierdo la que no tiene vida.

N3: / ¿Lo dibujamos con toda la vida o poquita?/

M: /Como quieran. /

Ejemplo 2:

M: /A ver... ¿quién recuerda mucho pero mucho el cuento de Reinaldo?/

M: / ¿Quién es capaz de contarlo con todo lo que sucede?/

La temática abordada sobre la Tierra, el agua y los animales sirvió para evidenciar la cesión y traspaso de la responsabilidad y el control del aprendizaje. La maestra empieza a hacer preguntas para que los niños y las niñas argumenten, ellos y ellas a través de sus intervenciones construyen sus argumentaciones sobre una de las temáticas, mas no sobre el eje central de la secuencia; así mismo, se vislumbra que a la maestra le interesa concentrarse en la enseñanza de la argumentación.

Es de interés en esta sesión hacer notar cómo los niños y las niñas no se apropian del concepto de argumentar sino que desde esta situación, la maestra los incentiva a hacerlo desde espacios y tiempos definidos en la vivencia escolar, haciendo explícita su participación a través de debates, de intervenciones que hacen de manera formal y natural, como si fuese una conversación. En la medida que pasa el tiempo se va estructurando poco a poco la argumentación tal cual como se da el lenguaje oral desde la cotidianidad; por ejemplo, como se evidencia en la construcción gramatical oral, la cual construyen de forma muy natural sin que sepan sobre definiciones y ubicación de sustantivo, nombre, pronombre, en las estructuras simples o complejas de una oración.

Desde este lugar, la cesión y traspaso sigue sujeta a la maestra ya que lleva al estudiante desde una argumentación inicial a una más elaborada.

Segmento de interactividad socialización

La forma de actividad conjunta del aula está compuesta por cuatro segmentos de los 10 de interactividad, lo cual corresponde a un 11.88 % con una duración de 70'62'' dentro del proyecto de aula.

Dentro de este segmento de interactividad los estudiantes manifiestan sus opiniones sobre el trabajo o las actividades previas al momento de encuentro pedagógico. Cada grupo o estudiante de acuerdo al caso, interroga, refuta, aprueba o contrasta con su punto de vista, trabajo o exposición. Este segmento de interactividad ocupa el quinto lugar en porcentaje dentro de la secuencia didáctica y en relación a los demás segmentos encontrados.

Tabla 9

Segmento de interactividad socialización

Segmento de Interactividad de esta SD	Sesión donde se da cada SI	Duración de los S.I de la asamblea pedagógica en cada sesión	Frecuencia total de cada SI	Tiempo total SI
S.I. SOCIALIZACIÓN	5s	15.36'	4	70'62''
	6s	20.26'		
	8s	16'		
	9s	18.35'		

Fuente: la autora

Los patrones de interacción en el segmento de interactividad de socialización se enuncian a continuación

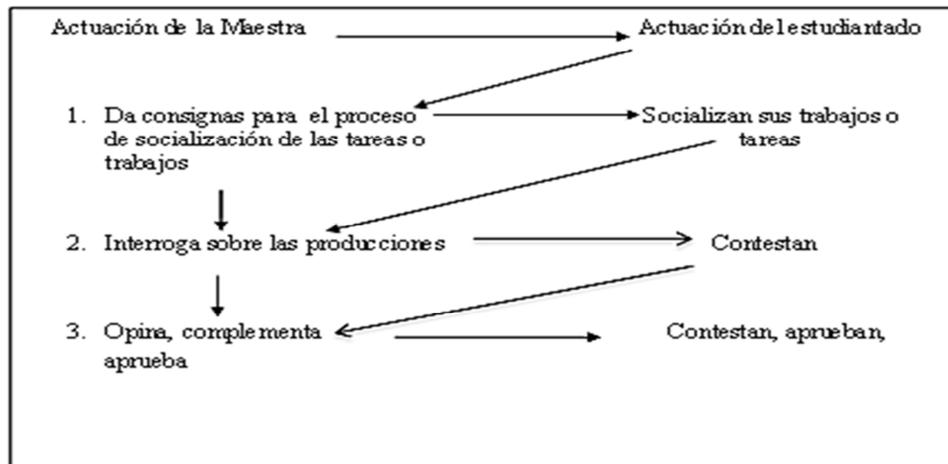


Figura 10. Actuaciones y patrones de la SI socialización

Fuente: la autora

Primer patrón de interactividad: consignas para la asignación de tareas

En este patrón la maestra presenta las indicaciones pertinentes para la exposición de los trabajos o ideas.

Segundo patrón de interactividad: exposición y explicitación de tareas o ideas

Los estudiantes, bajo las indicaciones de la maestra exponen y explicitan las dinámicas realizadas o elaboraciones de sus trabajos a la maestra como a los estudiantes.

Tercer patrón de interactividad: opinión y comentarios sobre lo expuesto o explicitado.

En este patrón se da la retroalimentación de los saberes o reflexiones construidas. La profesora guía la actividad a través de interrogantes que a su vez contestan los niños y las niñas y a partir de los cuales logran hacer refutaciones, confrontaciones u opiniones.

Segmento de interactividad recapitulación

Este segmento se presenta durante tres veces con un 2.65% correspondiente a 15'73" del proyecto.

En el segmento de recapitulación se organiza la actividad del siguiente modo: la maestra retoma oralmente el tema desde el inicio -según su criterio- y aborda poco a poco lo que se ha trabajado desde el eje central o los campos temáticos abordados.

En este espacio se busca que los estudiantes den cuenta de manera oral sobre lo aprendido y se detecte el nivel de conceptualización.

Tabla 9

Segmento de interactividad recapitulación

Segmento de Interactividad de esta SD	Sesión donde se da cada SI	Duración de los S.I de la asamblea pedagógica en cada sesión	Frecuencia total de cada SI	Tiempo total SI
SI RECAPITULACIÓN	4s	5'	3	15'73"
	6s	4.21'		
	7s	6.23'		

Fuente: la autora

El número de ocurrencia es de tres a lo largo de las 10 sesiones que constituyen la secuencia.

Patrón de interacción en el segmento de recapitulación:

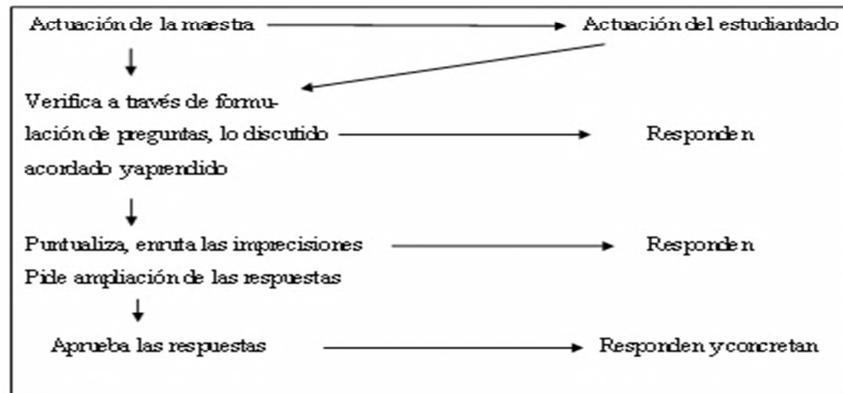


Figura 11. Tipos de actuaciones y patrones del S.I. Recapitulación

Fuente: La autora

Primer patrón de interactividad: evaluación

En este espacio los temas vistos son tratados para verificar el estado del proceso de aprendizaje en que se encuentran los niños y las niñas sobre un contenido específico.

Segundo patrón de interactividad: complementación de lo aprendido

A través de la verificación de lo aprendido la maestra aclara dudas, inquietudes y complementa lo aprendido.

Este espacio de saber de los niños y las niñas hace que emerja una forma de organización de la actividad en donde el estudiantado toma la palabra sobre los pasajes del cuento de Reinaldo y sobre las subjetividades construidas por ellos y ellas alrededor de los temas axiológicos del cuento; aunque la maestra tiene el control en el direccionamiento de las preguntas, los niños y las niñas construyen su discurso personal y argumentativo con frases continuas y conducentes, si bien es cierto que responden a la pregunta de la maestra, también lo es que su discurso argumentativo fluye en línea.

Segmento de interactividad organización del juego didáctico

El segmento de interactividad organización del juego se da en cinco de las sesiones. Es el 10.40% y equivale a 61'83''

En este juego realizado alrededor de un material didáctico, los niños plantean en principio un juego cooperativo en el que entablan lazos afectivos, acuerdos y discusiones con sus pares a través de conversaciones.

Tabla 10

Segmento de interactividad organización juego didáctico

Segmento de Interactividad de esta SD	Sesión donde se da cada SI	Duración de los S.I de la asamblea pedagógica en cada sesión	Frecuencia total de cada SI	Tiempo total SI
SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD ORGANIZACIÓN DEL JUEGO DIDÁCTICO	3s	12'	5	61'83''
	5s	15'05''		
	6	10'16''		
	7	12'05''		
	10	12'34''		

Fuente: la autora

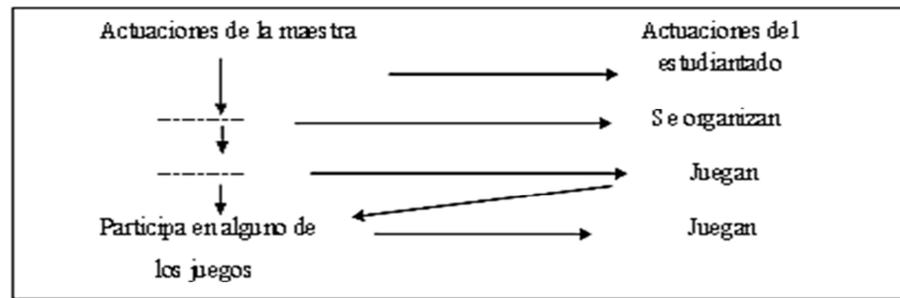


Figura 12. Tipos de actuaciones y patrones del S.I: organización juego didáctico

Fuente: la autora

Primer patrón de interactividad: organización del juego

Los niños y las niñas llegan al aula de clase y se organizan en el rincón de juego que prefieren, también pueden formar su propio rincón; los integrantes de éste no están predeterminados y en cada segmento se encuentran distintos integrantes de un curso.

Segundo patrón de interactividad: juego didáctico libre

En este patrón la maestra no interviene, cada grupo se centra con el juego didáctico elegido. Durante esta actividad los niños y las niñas dialogan, discuten y solucionan sus conflictos, argumentan sobre la viabilidad o no de la situación generada por un error o desacierto o acierto, sobre cómo resolver un problema, sobre la continuidad de un miembro del juego, o sobre la efectividad del mismo y llegan a acuerdos.

Tercer patrón de interactividad: participación de la maestra en algunos juegos

En esta actividad la maestra entra en relación con el niño y la niña a través del juego que realizan; en esta oportunidad la maestra indaga, participa un poco del juego y se retira.

Segmento de interactividad lectura

El segmento de interactividad de lectura se da en dos de las sesiones de la secuencia. Tiene un participación de 4.91% y equivale a 29'16''

Este SI tiene como propósito promover la lectura en el aula de clase y desde allí el desarrollo crítico, reflexivo y analítico. La lectura se plantea como un proceso en el cual interactúa el texto como la maestra. Los niños y las niñas escuchan la lectura y construyen los sentidos posibles, colocan a prueba sus experiencias personales, y los saberes previos de la temática.

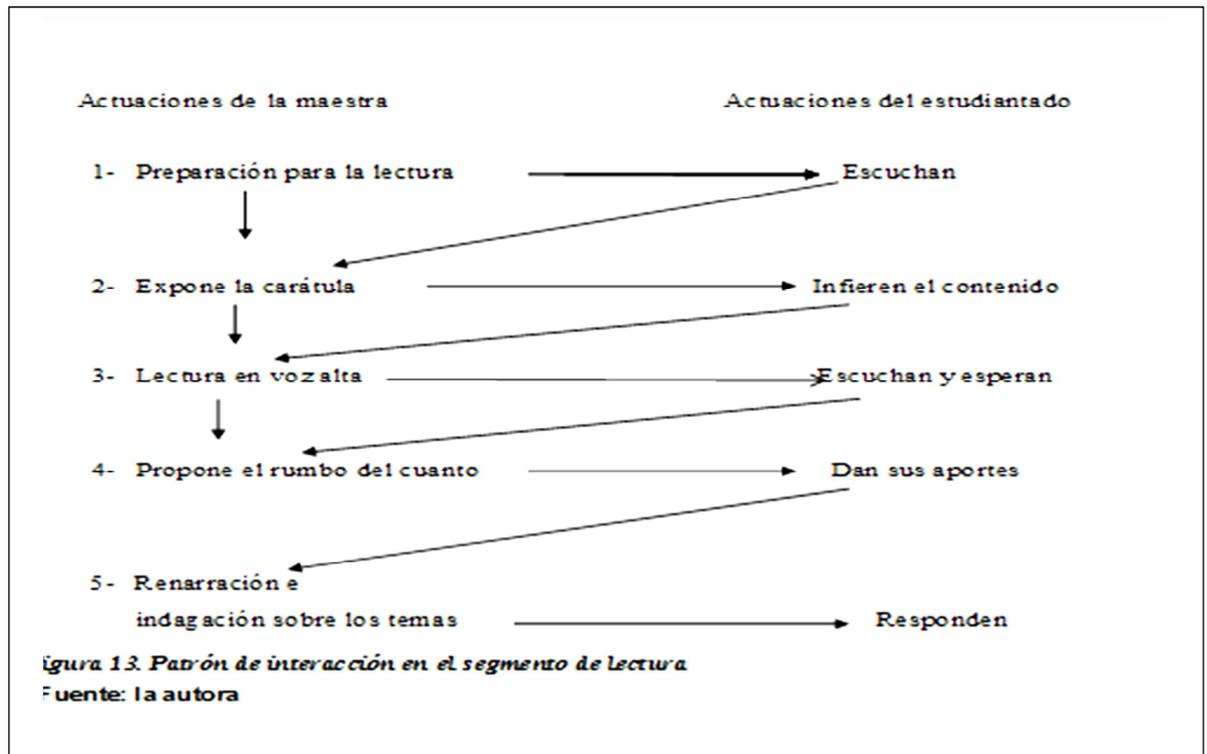
Tabla 11

Segmento de interactividad lectura

Segmento de Interactividad de esta SD	Sesión donde se da cada SI	Duración de los S.I de la asamblea pedagógica en cada sesión	Frecuencia total de cada SI	Tiempo total SI
SEGMENTO DE INTERACTIVIDAD LECTURA	3s	15'05''	2	29'816''
	5s	14'48''		

Fuente: la autora

El número de ocurrencia es de dos a lo largo de las 10 sesiones que constituyen la secuencia.



Primer patrón de interactividad: preparación para la actividad

La maestra propone leer e invita a los estudiantes a sentarse en círculo; seguidamente les solicita guardar silencio mientras ella esté leyendo, también les pide como requisito que deben estar muy concentrados porque en cualquier momento ella preguntará o hará algo para que ellos intervengan en la narración del cuento.

Segundo patrón de interactividad: predicciones de los niños y las niñas sobre el cuento

En este patrón la maestra muestra la carátula del texto para que los estudiantes hagan predicciones tanto el título del cuento como lo que sucederá en su interior.

Tercer patrón de interactividad: los participantes escuchan el cuento

En este patrón la maestra lee en voz alta el cuento dramatizando con su voz y haciendo uso del lenguaje no verbal; mientras tanto, los niños y las niñas escuchan atentamente la narración.

Cuarto patrón de interactividad: cambio de rumbo del cuento

La maestra acaba de leer el cuento e inmediatamente plantea al estudiantado que cambien el rumbo a lo sucedido; para ello empieza a dar participación a cada estudiante a fin de que adicione una escena diferente a la narrada en el cuento.

Quinto patrón de interactividad: re-narración e indagación sobre el cuento leído y sobre la relación de éste con la vida cotidiana

En este patrón la maestra pide a los niños y a las niñas re-narrar el cuento escena por escena sin ayuda de imágenes; después indaga sobre cuál fue la problemática que se presentó y cuál fue el final y por qué se dio la problemática; a continuación, relaciona lo sucedido en el cuento con aspectos de su vida cotidiana.

3.7.1.4 Configuración de Segmentos de Interactividad (CSI)

Considerando que la configuración de segmentos de interactividad se constituye a partir de las repeticiones de series de segmentos de interactividad en el mismo orden y a lo largo de la Secuencia Didáctica, en ésta hay una configuración de tres segmentos: asamblea pedagógica, temático y recapitulación.

Tabla 12

Mapa de interactividad – cantidad relativa de tiempo

MAPA DE INTERACTIVIDAD (CANTIDAD RELATIVA DE TIEMPO %)

sesión 1	sesión 2	sesión 3	sesión 4	sesión 5	sesión 6	sesión 7	sesión 8	sesión 9	sesión 10
45m, 26s	38m, 35s	86m, 53s	45m, 53s	69m, 17s	76m, 22s	81m, 34s	57m, 45s	50m, 35s	37m, 42s
Asamblea Pedagógica 10' 26" 23%	Asamblea Ped. 8' 20,7%	Asamblea Pedagógica 19' 45" 22,7%	Asamblea Pedagógica 18' 15" 39,8%	Asamblea Pedagógica 18' 36" 26,8%	Asamblea Pedagógica 15' 43" 20,6%	Asamblea Pedagógica 24' 13" 29,7%	Asamblea Pedagógica 21' 45" 37,7%	Asamblea Pedagógica 16' 35" 32,8%	Asamblea Pedagógica 25' 08" 66,7%
Construcción conjunta del proyecto 35' 77%	Construcción conjunta del proyecto 30' 35" 79,3%	Const. conjunta del proyecto 15' 17,3%		Desarrollo temático 20' 28,9%	Desarrollo temático 25' 36" 33,5%	Desarrollo temático 24' 05" 29,5%	Desarrollo temático 20' 34,6%	Desarrollo temático 15' 25" 30,5%	

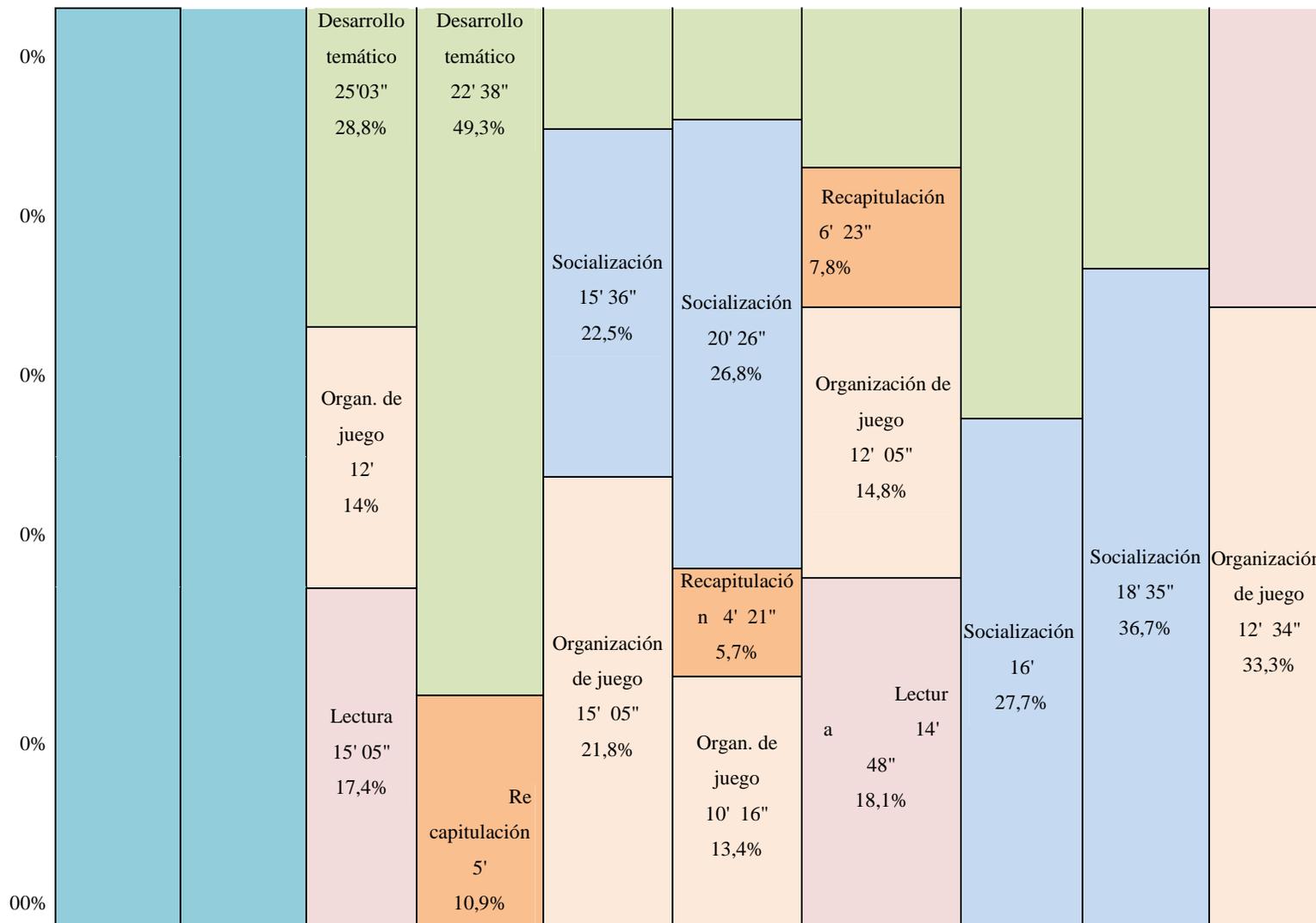
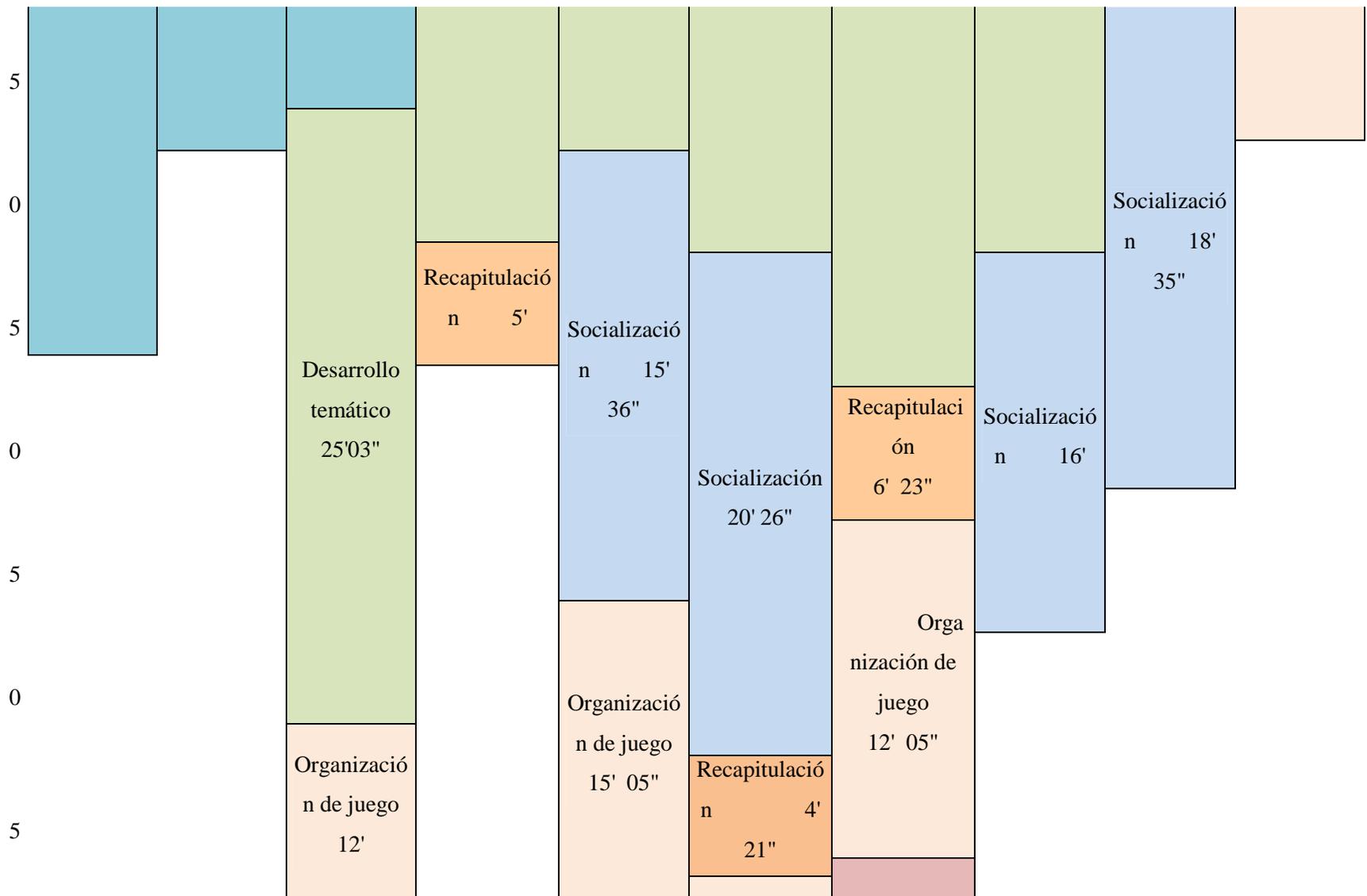


Tabla 13. Mapa de interactividad – cantidad absoluta de tiempo

MAPA DE INTERACTIVIDAD (CANTIDAD ABSOLUTA DE TIEMPO)

sesión 1	sesión 2	sesión 3	sesión 4	sesión 5	sesión 6	sesión 7	sesión 8	sesión 9	sesión 10
45m, 26s	38m, 35s	86m, 53s	45m, 53s	69m, 17s	76m, 22s	81m, 34s	57m, 45s	50m, 35s	37m, 42s
Asamblea Pedagógica 10' 26"	Asamblea Pedagógica 8'	Asamblea Pedagógica 19' 45"	Asamblea Pedagógica 18' 15"	Asamblea Pedagógica 18' 36"	Asamblea Pedagógica 15' 43"	Asamblea Pedagógica 24' 13"	Asamblea Pedagógica 21' 45"	Asamblea Pedagógica 16' 35"	Asamblea Pedagógica 25' 08"
Construcción conjunta del proyecto 35'	Construcción conjunta del proyecto 30' 35"	Construcción conjunta del proyecto 15'	Desarrollo temático 22' 38"	Desarrollo temático 20'	Desarrollo temático 25' 36"	Desarrollo temático 24' 05"	Desarrollo temático 20'	Desarrollo temático 15' 25"	Organización de juego 12' 34"

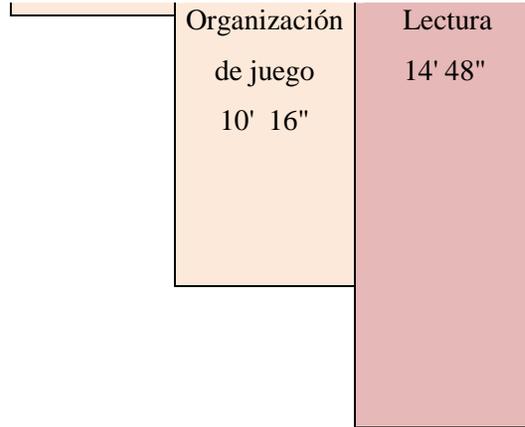
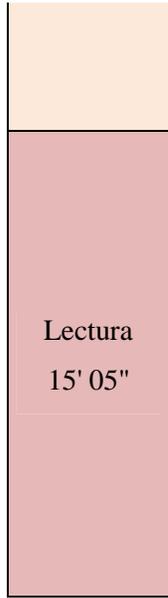


0

5

0

5



En el mapa de interactividad se encuentran explícitas las actuaciones de la maestra y de los estudiantes dadas en 10 sesiones de la Secuencia Didáctica del proyecto pedagógico “la Tierra un nicho donde nace la vida”. Desde éste es posible observar la evolución de la interactividad y el tiempo en qué se incrementó.

En este mapa también es posible ver los seis segmentos de interactividad, el segmento constante fue la asamblea pedagógica, seguido del desarrollo temático, la socialización, organización del juego, la recapitulación y la lectura que son segmentos meridianos durante la constitución y desarrollo del proyecto.

Así mismo, es posible ver los segmentos de interactividad que más hacen presencia dentro de la secuencia didáctica y donde más se refleja la actividad conjunta de la maestra y el estudiantado en torno a los contenidos, en una cantidad considerable de tiempo, así como en la producción de intensos intercambios comunicativos, participación y un andamiaje en los trabajos.

En él también se observa que la organización de la actividad se realiza de una manera planeada, sistematizada y participativa; esto es, las actividades se van desarrollando de manera reiterativa y consecutiva; su desarrollo empieza con una fase de planeación.

De igual manera, es posible notar que la interactividad está mediada por la metodología de proyectos de aula en la que se rompe con la monotonía escolar proponiendo un espacio de aprendizaje diseñado, planeado y ejecutado a partir de los intereses y la participación en los que también se conjuga el conocimiento y el lenguaje escolar con el cotidiano y en que los objetos de aprendizaje se construyen asimétricamente desde el conocimiento funcional y teórico de los mismos.

Tabla 14

Participación de los SI en la Secuencia Didáctica

Segmento	Minutos	Segundos	Cantidad total	% S.I. en la S.D.
1. Asamblea pedagógica	178	18,8	178,31	30,00
2. Construcción conjunta del proyecto	80	35	80,58	13,56
3. Desarrollo temático	158	3,8	158,06	26,60
4. Socialización	70	37	70,62	11,88
5. Recapitulación	15	44	15,73	2,65
6. Organización de juego	61	49,55	61,83	10,40
7. Lectura	29	48,5	29,16	4,91
Totales	594	56,65	594,29	100

Fuente: la autora

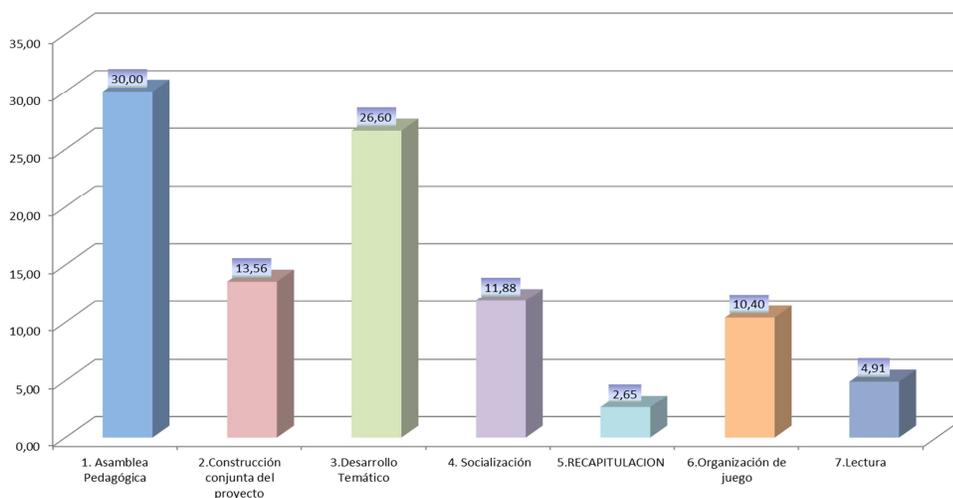


Figura 13. Participación de los segmentos de interactividad en la secuencia didáctica

Fuente: la autora

3.7.1.5 Conclusiones del primer nivel de análisis

Las conclusiones del primer nivel de análisis están sujetas a las preguntas que responden a dicho análisis.

¿Cuáles son y cómo evolucionan las formas de actividad conjunta presentadas en la secuencia didáctica?

¿Cómo aparece la argumentación en las formas de organización de la actividad conjunta?

Las formas de actividad conjunta están íntimamente relacionadas con la metodología del trabajo por proyecto en la que se presenta el segmento de interactividad de construcción conjunta del proyecto donde la actividad es participativa y colectiva y emergen saberes e intereses desde lo que dicen y hacen los niños y las niñas, saberes que la maestra adopta y sistematiza. El estudiantado y la maestra tienen dentro del aula una participación casi simétrica y, aunque no se evidencia plenamente el control por parte de los estudiantes, es notorio que la maestra cede el control sobre qué, cómo, con qué y cuándo aprender en el proyecto. La propuesta de trabajo con el otro y desde el otro - trabajo por proyectos- hace que la competencia argumentativa se produzca a partir del plano personal y traspase las fronteras a ámbitos problémicos de su cotidianidad en forma de espiral.

Es preciso anotar la presencia de la argumentación en casi todos los segmentos de interactividad como consecuencia de la propuesta pedagógica planteada. Desde el currículo se establece un diálogo entre los diferentes saberes disciplinares que se articulan tanto a las temáticas como a las vivencias sociales y familiares de los niños y las niñas; así mismo, se propicia la construcción de un espacio de opinión crítica y, en consecuencia, de acción en el que se comparte, se cuestiona, se debate y se analizan temas que posibilitan la argumentación, en especial en los segmentos de interactividad: asamblea, desarrollo temático, socialización y juego libre.

Atendiendo a que los niños y las niñas tienen una construcción histórica de cinco a seis años y que por tanto sus vivencias como sus niveles de conceptualización están apenas en proceso de construcción, es preciso anotar que sería un poco probable pensar que la cesión y el traspaso y control del aprendizaje se produjera en un alto porcentaje en el estudiantado. A excepción del segmento de interactividad de construcción conjunta del proyecto en el que se ve hondamente la participación y la cesión y traspaso de la responsabilidad, la maestra desde su saber y con la autorización que le otorga su titulación, es quien utiliza las palabras precisas, los silencios prolongados en espera de respuesta para incentivar, direccionar y concertar la forma de trabajar.

La configuración de los segmentos de interactividad se pudo evidenciar en las ocurrencias de las series de segmentos de interactividad que se dieron dentro de la secuencia didáctica. Es notorio que en todos los S.I, la maestra aunque casi siempre lleva la pregunta precisa o el direccionamiento, cede significativamente el control y la responsabilidad cuando los niños y las niñas comienzan a producir las argumentaciones como un discurso dialógico incontenible en el que claramente se identifica una actitud de los niños y las niñas por aclarar, modificar ante la maestra o sus compañeros y compañeros una posición, posición en la se develan también una serie de valores y actitudes personales con un marco de referencia desde la realidad que les permite defender o rechazar un argumento con peso; lo anterior entonces, hace que la maestra de momento ceda el control por tiempo prolongado a los niños y a las niñas sin decir que no lo vuelve a retomar.

¿Cómo aparece la argumentación en las formas de organización de la actividad conjunta?

La argumentación se expresa en los discursos cotidianos y en textos orales tanto descriptivos como narrativos, los cuales dejan ver la autenticidad y la capacidad para producirlas y reconocerlas sin conocer necesariamente la superestructura del texto. En éstas se identifican palabras claves, principios que les permiten organizar diferentes textos con estructuras sintácticas distintas y de acuerdo con una situación de

comunicación específica. Van Eemeren y Grootendorst (1993), al respecto afirman que las argumentaciones son actos de habla que se producen y tienen función dentro de una situación específica y argumentativa; en este caso específico, corresponden los actos de habla corresponden a las interacciones comunicativas estructuradas, secuenciales y estructuradas dadas entre la maestra y el estudiantado de forma convencionalizada y contextualizada.

Es clara la presencia de los textos argumentativos en cada uno de los segmentos de la secuencia desarrollados desde la subjetividad de los niños y las niñas y no desde lo objetivo y científico. En el formato de planeación de la maestra no se muestra la intención de enseñar a argumentar, más en la interacción se evidencia como parte estratégica para el desarrollo de la clase y la cesión del aprendizaje, esto se devela como si fuera parte del contrato didáctico en el que a diario las discusiones existen en el protocolo escolar; así mismo, se nota y sin pretensión escrita expresada por la maestra y quizá sin ella ahondar profundamente en la literatura de la argumentación, un acompañamiento en la construcción de las argumentaciones.

3.7.2 Segundo nivel de análisis

En este nivel de análisis se describen las formas de mediación en la construcción de significados compartidos sobre la argumentación dada en los niños y niñas del grado de transición del nivel de educación inicial; es decir, qué y cómo se da esta competencia comunicativa.

En el análisis del primer nivel es evidente que la argumentación oral se encuentra en casi todos los Segmentos de Interactividad. Para este análisis se toman los segmentos de interactividad denominados asamblea pedagógica y desarrollo temático en los que la interacción entre la maestra y los estudiantes parte de la producción de textos orales y de los conocimientos que se dan de forma implícita y explícita desde la argumentación.

La pregunta que se responde desde este nivel es:

¿Cómo aparece la argumentación en las formas de organización de la actividad conjunta identificadas en el primer nivel de análisis?

Si se entiende la argumentación infantil como la capacidad que poseen los niños y las niñas para convencer y justificar sus acciones ante las personas adultas y los pares, podría deducirse que en casi su totalidad, las prácticas pedagógicas se encuentran permeadas por esta actividad comunicativa. Al respecto, Moeschler (1985), afirma cómo toda actividad discursiva constituye en sí misma un acto de habla argumentativo dado que cuando se enuncia se quiere que el otro crea en lo que se dice, esto es, se logre convencer.

En esta tarea es posible identificar segmentos de interactividad donde ocurre con más frecuencia este evento; en este caso se encuentra en el SI denominado asamblea pedagógica y el SI desarrollo temático, los restantes segmentos se mencionan como espacios de desarrollo.

Este análisis toma como punto de partida la capacidad de argumentar que los niños y las niñas poseen gracias a su capacidad cognitiva y a la interacción sociocultural a muy temprana edad. Para este análisis de discurso se toma como base el planteamiento de Bruner (1990), en el que argumenta que cada tipo de texto corresponde a una estructura, la que niños y niñas toman debido a la interacción que hacen con las personas adultas y con los que son capaces de dar cuenta discursivamente ante una situación de conflicto, resolución, indagación o situación común, es decir, interiorizan las estructuras y operan con ellas para la obtención de un propósito.

3.7.2.1 Análisis desde la estructura de los discursos argumentativos en el segmento de interactividad asamblea pedagógica. En el segmento de interactividad asamblea pedagógica definido como un espacio escolar donde se promueve la oralidad en todas sus formas en beneficio de la reflexión, el análisis y la toma de decisiones frente a

fenómenos de la vida escolar como reflexiones y análisis de la vida cotidiana, es donde más se potencia la participación y la palabra de los niños y las niñas como medio para el desarrollo integral, la concertación y el buen vivir.

En el segmento asamblea pedagógica se genera la siguiente secuencia de intercambio:

Tabla 15

Secuencia de intercambio en el segmento de interactividad asamblea pedagógica

Asamblea pedagógica de aula		
Espacio para la palabra en el aula	Propósito	Organización
Convocatoria a la asamblea pedagógica de aula	Convocar al estudiantado para la participación en la asamblea	Totalidad del grupo ubicados en forma de U
Espacio crecimiento personal y espiritual	Implementación de actividades de crecimiento espiritual: creación de oraciones por parte de diferentes niños y niñas	Totalidad del grupo ubicados en forma de U
Establecimiento del diálogo entre la maestra y el estudiantado	-Conocer los saberes, deseos y expectativas de los niños y las niñas. - Posibilitar la expresión oral del estudiante de sus saberes, deseos y expectativas.	Totalidad del grupo en forma de U

En la asamblea pedagógica la maestra convoca a los niños y las niñas para su organización; esta actividad es un espacio de ritualización en el cual reciben secuencias completas de comportamientos y se establecen unos esquemas de diálogo permanentes en los que hay definidas de manera explícita unas reglas para la interacción a la hora de

compartir, socializar o discutir sobre un tema o significado. El estudiantado ha naturalizado este evento pero la maestra es quien siempre toma la iniciativa de iniciarlo; sin embargo, convocar la asamblea no implica coordinarla, ya que puede suceder:

- Cede la organización a los niños o las niñas y ella se convierte en una integrante de la asamblea.
- Organiza la asamblea y cede la palabra.

En este espacio la maestra asume dos papeles: o bien como organizadora o como participante y organizadora. En cualquiera de las dos posibilidades toma como alternativa de proposición la posibilidad de hablar de un tema en relación con la temática que se viene trabajando en el proyecto de aula o la temática o problema que para los miembros del grupo sea relevante.

En este segmento se producen aspectos importantes en cada una de las fases o etapas, resaltando que el espacio donde se optimiza el tiempo para el intercambio verbal, es el momento denominado “espacio para el establecimiento del diálogo”; en ésta también se establecen principios que rigen y posibilitan espacios para la textualización oral. Por último, se puede anotar que se constituye en una estrategia de aprendizaje mediante la cual, dada su forma de presentación en el aula estable y permanente, el estudiantado accede al conocimiento.

De otro lado, se promueve al interior de ella interacciones en las que se producen otras formas de relación con el conocimiento y con la maestra, de sistematizarlo, de construirlo en tiempos y lugares y verbalizar lo que sienten y esperan; esto es, bajo constitución de secuencias permanentes donde los niños y las niñas son protagonistas de sus construcciones y vivencias.

Según el análisis realizado, este ritual no significa ni tiene significado de rutina rígida, dicho evento se expresa como la búsqueda que hacen la maestra, los niños y las

niñas de acontecimientos de los cuales se desprendan muchas formas de aprender y de romper con la instalación del conocimiento de manera expositiva o explicativa; es decir, donde el estudiantado manifiesta su opinión y sus pensamientos a través de la oralidad y de argumentos sobre su vida social, afectiva y cultural.

De otro lado, en este espacio de ritualización los niños y las niñas acceden a situaciones de interacción con sus pares y su maestra desde otras órdenes y códigos, lo que los hace sentirse parte de un grupo y por ello, actuar de manera más autónoma. Aquí se nota poco temor a la ridiculización, no se sienten presionados a responder, se potencia la argumentación en tanto pueden interactuar como pares con sus compañeros y compañeras desde el lanzamiento de ideas, propuestas y opiniones para la sostenibilidad de la convivencia o para el análisis de una temática de interés.

Las estructuras argumentativas empleadas por los niños y niñas obedecieron a una provocación generada por la maestra en razón de dar cuenta de un hecho, de un deseo o plantear una posición. La provocación se dio desde preguntas como:

Tabla 16

Tipos de preguntas de la maestra para incentivar la argumentación

Tipo de preguntas	Ejemplo
Sobre causas y consecuencias	¿Por qué es mejor vivir en paz?
Opinión	Ustedes, ¿qué creen entonces de...?
Conducentes	La paz...es mejor que....
Sobre gustos o preferencias	¿Por qué no te gustan las peleas?
Sobre contexto, tiempo de un hecho.	¿Cuándo creen que hay violencia?

Fuente: la autora

Desde esta provocación se analizaron las estructuras planteadas por Rodríguez (2002) para la argumentación infantil:

Tabla 17

Estructuras argumentativas

Estructuras argumentativas	
a.	Argumento + nexo argumentativo + conclusión
b.	Argumento + nexo argumentativo + conclusión1 +conclusión2 + conclusión3...
c.	Argumento + nexo argumentativo + circunstancia + conclusión

Fuente: la autora

En este segmento la maestra sólo usa el sistema de comunicación oral y se desarrolla alrededor de un eje temático que, aunque nominalmente pareciera distinto, se encuentra en íntima relación con el tema propuesto en el proyecto pedagógico; desde allí se promueve un escenario apto para que el estudiantado reaccione ante la motivación, el interés del tema expuesto como foco de discusión.

Este segmento surge iniciando el día dependiendo de las dinámicas que se presenten en la cotidianidad, como es considerado un espacio para la palabra en el que se habla sobre gustos, disgustos y expectativas y las relaciones que se tejen entre los niños y las niñas, padres, madres y niños, niños niñas y maestra en conjunto, siempre determinan el tema a abordar; las asambleas no rompen con la rutina sino que forman parte de los rituales del aula por lo que los niños y las niñas viven este espacio como parte de su trabajo escolar.

Durante la secuencia se pudo observar que en el segmento de la asamblea pedagógica la maestra aborda temáticas desde focos sociales interrelacionadas con las temáticas tratadas al interior del proyecto.

En el ejemplo que se describe a continuación la maestra toma como punto de referencia la exclusión de un juego hecha a un compañero el día anterior, para retomar el tema de la convivencia abordándolo desde la paz; este tema a su vez lo relaciona con el cuento de Reinaldo en lo referente a la burla de sus amigos y lo que está sucediendo en su país.

3.7.2.1.1 Argumentación 1: sobre la paz. Argumentación desde la estructura tipo b: Argumento + nexo argumentativo + conclusión1 + conclusión2 + conclusión3

Preguntas por las causas de un fenómeno que genera opinión

En esta estructura los niños y las niñas explicitaron varias conclusiones desde un argumento.

Tabla 18

Argumento 1 sobre la paz

Participan niños y niñas con edades de seis, seis y cinco años-cuatro meses respectivamente

Estructura de argumento	Argumentos de los niños y las niñas
Argumento + nexos argumentativos + conclusión 1 + conclusión 2	<p>M: /Todos sabemos ¿qué es paz y qué es violencia, verdad?/ N: /Sisisisiiiiisii/</p> <p>M: /Bueno, lo sabemos por medio de la televisión, de conversaciones en la casa, en la escuela, en la prensa. Bueno... sobre la paz, creo que es lo mejor que nos puede pasar, cuando todo está en paz, todo se hace más amable, armónico y el corazón mantiene feliz, los seres humanos son amigos, se colaboran y disfrutan de paseos, tareas, juegos juntos. Después de decirles lo que pienso sobre la paz quisiera saber... por qué en ocasiones</p>

	<p>N10: /Por eso, pero no por matar. /</p> <p>M: /Entonces, ¿violar es violencia o no?/</p> <p>N8: /Sí, porque portarse mal, es mal y mal es la guerra, él se porta mal, la guerra también hace eso, también se hace la guerra tirando papeles, votando basura, portarse mal es robar, matar, abusar y por eso se los llevan. /</p>
--	---

Como puede leerse, en este espacio la maestra usa unas palabras claves que exploran y guían las habilidades orales y de pensamiento del niño y la niña en la medida que con éstas le ayuda a establecer de un hilo conductor implícito para que ordene y organice sus ideas desde de la interpretación y la comprensión de situaciones reales a las que accede a través no sólo de los impactos, vivencias o experiencias, sino de los medios de comunicación, de conversaciones con sus pares o con las personas adultas. En este intercambio oral se puede evidenciar una continuidad temática y una justificación al argumento. Los niños y las niñas en su comienzo argumentativo llevan consigo un conocimiento construido a partir de la interacción con la sociedad donde circulan diversos discursos y textos y son capaces de descubrir cómo funciona mediante esta interacción. El contacto con el macrocontexto (ciudad) y el microcontexto (familia, escuela) aprendizajes continuos en los que los niños y las niñas adquieren hábitos, costumbres y conocimientos en situaciones de la vida cotidiana desde donde resignifiquen, construyan y configuren nuevos sentidos y establezcan nuevas formas de comunicarse, nuevas situaciones dialogizantes, integradoras, para conjugar sus vidas con las personas adultas y de esta manera se apropien de conocimientos y actitudes libres de procesos sistémicos que van desde los conversatorios, las metáforas, los ejemplos, entre otros.

Cuando la maestra lanza la pregunta, los niños y las niñas intervienen sin esperar soporte de ella, por el contrario las ejecutan sin su apoyo, éstas ayudan a centrarse en el tema que parece diluirse en ocasiones pero no implica que los niños y las niñas pierdan el horizonte de la conversación. Esta interacción se da en el marco de la asamblea

pedagógica cuando se coloca el tema “por qué debemos portarnos bien” y se relaciona con la paz, tema recurrente en todos los segmentos de interactividad; es el punto de encuentro de varias de las temáticas trabajadas.

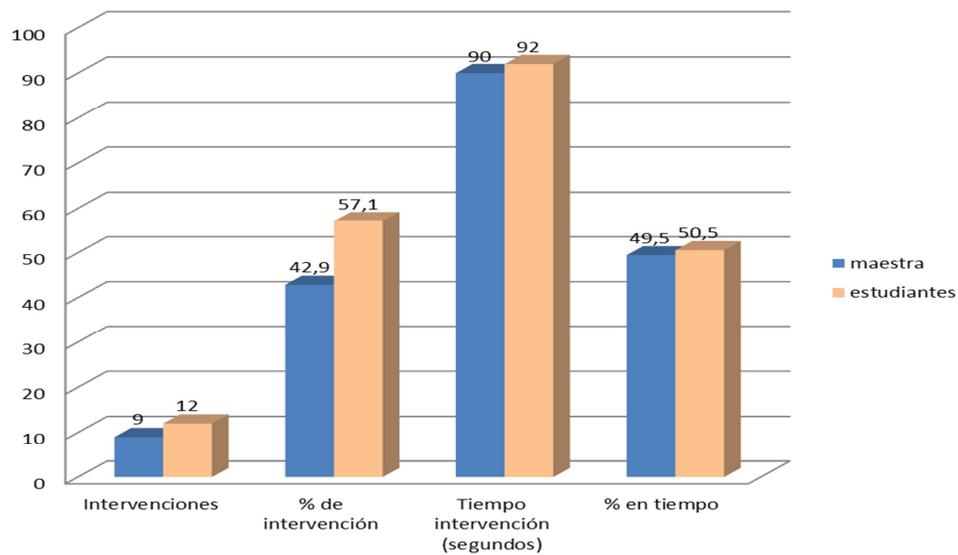


Figura 14. Argumentos sobre la paz

Fuente: la autora

La figura representa la construcción del argumento sobre La Paz; de un total de 21 intervenciones, 9 son de la maestra, es decir 42,9% y 12 de los niños, 57,1%. Este proceso tuvo una duración de 182 segundos, de los cuales 90 segundos, 49,5% corresponden a la maestra y 92 segundos, 50,5% a la intervención de los niños.

3.7.2.1.2 Argumentación 2 sobre el desplazamiento. Argumentación desde la estructura: Argumento + nexos argumentativos + conclusión1 + conclusión2 + conclusión3. Preguntas por las causas que suscitan un fenómeno que genera opinión:

Tabla 19

Argumentación sobre el desplazamiento

Participa el niño19 con edad de cinco años - seis meses

Estructura del argumento	Argumento de los niños y las niñas
<p>Argumento + nexos argumentativos + conclusión 1 + conclusión 2 + conclusión + conclusión 3</p> <p>Preguntas por las causas que suscitan un fenómeno que genera opinión</p>	<p>M: / ¿Quieres contarnos por qué tú dices que eres desplazado?/ N19: /Es que.... Yo vivía en El Bordo, El Bordo queda por allá, lejos de acá, más allá de Popayán, más allá (señala con el dedo la distancia)/ M: / ¿Y entonces?/ N19: /Bueno, casi no había comida ya y también mi abuelo por eso le tocó venir. / M: / ¿Pero ser desplazado es no tener comida?/ N19:/Nooooooooo, es que uno no puede volver a una parte porque tiene coca sembrada y cuando hay mucha coca y mucha guerrilla, la guerrilla quiere coger la coca de uno. Por eso hay que tener la coca tapada con árboles y sino también la coge el Ejército. / M: /¿Ah, pero se tienen uno que ir porque siembra coca y eso no está bien .../ N19. /Noooo Nooooo, lo que pasa es que la coca vale mucha plata.... vale como doscientos mil pesos y entonces eso les gusta para ellos y a mi abuelo también le gusta. Mire profe, este es un lote – lo dibuja – Mi papá está en un lote en la montaña y al otro lado está la guerrilla con su lote y en otro lote está el Ejército; ellos son muchos nosotros no; uno no ve al Ejército pero a la guerrilla sí la ve, el Ejército lo ve a uno pero anda por todos lados, por el lado del abuelo, mi abuelo vale mucha plata</p> <div data-bbox="824 1623 1230 1881" style="text-align: center;"> <p>The diagrams illustrate the child's explanation of displacement. The top diagram shows a rectangular field with a person (the grandfather) and coca plants. An arrow points to the right, indicating the direction of the army. The middle diagram shows a similar field but with a dense thicket of trees in front of it, representing the guerrillas' tactic of hiding coca fields. The bottom diagram shows a field with coca plants and a person, with an arrow pointing to the right, similar to the first diagram.</p> </div> <p>ella se la ve y no anda Ejército robaron a mi baron porque la coca</p>

	<p>(Dibujo del niño mientras habla).</p> <p>M: /O sea, que a tu abuelo no lo desplazaron según eso, sino que lo robaron y les tocó venirse a Cali para conseguir trabajo/</p> <p>N19. /Tampoco es así, mire profe, la guerrilla y el Ejército quieren quedarse con la coca, ellos no se quieren y no quieren que mi abuelo y mi papá siembren la coca porque ellos sólo la quieren sembrar porque la coca tiene una cosa blanquita y es lo que vale más que la mata y tiene un veneno que es lo que la gente se toma y les gusta pero después se pueden morir. /</p>
--	--

Nuevamente se puede observar que el niño desplaza la intervención por momentos, pero al pedirle implícitamente a través de las preguntas que le refutan, su intervención vuelve con más fuerza.

Desde esta argumentación se evidencia que el niño incluye el conocimiento extraescolar abstraído desde su cotidianidad donde operan representaciones sociales infantiles particulares construidas a partir del destape de conversaciones por parte de las personas adultas con las que vive. Igualmente, desde el análisis realizado, se puede detectar la posición de escucha y el tiempo que la maestra le da para que despliegue y construya su relato y argumentación, lo que a su vez refleja su consideración como ser competente para interactuar tanto verbalmente como laboralmente en una condición excepcional como es la siembra de coca. Igualmente, se manifiesta la capacidad del niño para incorporar hechos sociales y políticos de largo alcance para los niños y las niñas. Cabe anotar, que este tema no es de libre circulación en el país y que corresponde a espacios geográficos específicos; temas de punta como el narcotráfico, la guerra de grupos al margen de la ley, lo cual hace que los silencios de los niños y las niñas del resto del grupo se acentúen dándole lugar para que el niño argumente.

La maestra, con la aceptación de un tema común denominador de la región, posibilita el ingreso de la información de ese micromundo al aula para propiciar la

despenalización y la construcción de otros conocimientos que no se consiguen ni en un mismo tiempo ni en un mismo lugar como la escuela de las clases marginales -criticada por el detenimiento conceptual- o los medios de comunicación. En este espacio argumentativo es posible visibilizar la desjerarquización del conocimiento académico incluyendo otras fuentes de conocimiento correspondientes a símbolos constituidos desde la subjetividad del sujeto y que pertenecen a una serie de experiencias personales y a la asociación de ideas.

Las palabras en este caso cobran significado cuando la maestra puede explicitarlas dentro de un contexto y logra darles sentido, pese a que los actores de la interacción sólo se acercan a este tipo de conocimientos de manera implícita; sin el conocimiento implícito de la maestra sobre la realidad de la que habla el estudiante entraría en sospecha la oportunidad que desde la argumentación del estudiante se construyeran nuevos sentidos.

En este escenario, es posible que la maestra con una carga semántica y una situación experiencial, tenga lugar para refutar de tajo y tomar una posición política frente al tema pero no lo hace; muy por el contrario, refuta desde lo conceptual sin tomar una postura política, sin afirmar o negar acepta las expresiones del niño para encontrar las diferencias y que el niño pueda argumentar de manera amplia.

El conocimiento extraescolar que el niño introduce a la escuela plantea los movimientos en la estructura y en la circulación de conocimientos escolares; en suma, en la gramática. El niño, a través de sus argumentaciones, está movilizandolas manifestaciones simbólicas y las lógicas instituidas por la cultura escolar estandarizada que se encuentra des-afiliada no sólo de la revolución tecnológica sino de la revolución paradigmática.

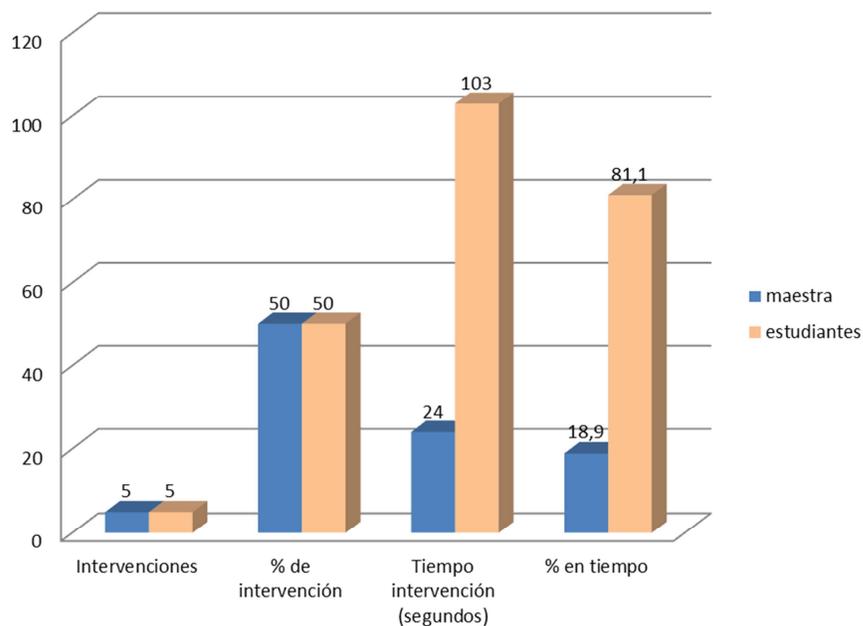


Figura 15. Argumentos sobre el desplazamiento

Fuente: la autora

La figura representa la construcción del argumento sobre El Desplazamiento, en la cual se identifican cinco intervenciones de la maestra y cinco de los estudiantes; es decir 50% para cada uno. Este proceso tuvo una duración de 127 segundos, de los cuales 24 segundos, es decir 18,9% corresponden a la maestra y 103 segundos, es decir 81,1% a la intervención de los niños.

3.7.2.1.3 Argumentación 3 sobre el respeto a la diferencia. Argumentación desde la estructura tipo b: Argumento + nexos argumentativos + conclusión1 + conclusión2 + conclusión3

Preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno

Tabla 20

Argumentación sobre el respeto a la diferencia

Participan los niños y niñas 21, 22, 23, 24 y 25 con edades entre cinco años y medio y seis años.

Estructura del argumento	Argumentación infantil
<p>Argumentación + nexos argumentativo + circunstancia + conclusión</p> <p>Preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno</p>	<p>M: /Bueno, después de escuchar el cuento de Reinaldo, quiero saber ¿qué opinan ustedes de la actitud que tomaron los amigos de Reinaldo? O sea, si la actitud de ellos es de la paz o no.</p> <p>N21: /Eso está mal porque uno no debe burlarse de la gente, de él se reían porque parecía un gay. /</p> <p>N22: /Nooooo, de él no se reían por eso, se reían porque no sabía nada, no sabía volar, nadar, nada, nada sabía. /</p> <p>M: /Bueno, está bien, como hay dos amigos que dicen que se reían porque era gay o porque es muy torpe, entonces vamos a decir los que estén de acuerdo por una razón o por otra, o sea porque es gay o porque es torpe. Primero definamos qué es gay. /</p> <p>N21: /Gay es que le gustan los hombres y no las mujeres. /</p> <p>M: / ¿Todos están de acuerdo con esto?/</p> <p>Ns: /Síiiii/</p> <p>M: /Bueno, continuemos, los escucho/</p> <p>N22: /Sí, es que a los amigos les gusta estar con uno pero cuando uno no sabe estar bien en el juego o sea, cuando uno no sabe jugar entonces no./</p> <p>N23: /Sí, los amigos lo hubieran querido si el hiciera lo que ellos querían. /</p> <p>M: /Bueno, ¿qué opinan de lo que decía XXXX sobre</p>

	<p>que era Reinaldo era un torpe?/ N24: /Yo creo que sí, porque a los animales no les gusta ser gay, a los hombres sí, los animales siempre son hombres. / N n..... N25: /Yo creo que a Reinaldo no lo querían porque a él no lo conocían y entonces él no se hacía amigo de los animales, porque los animales tampoco pelean, sólo cuando le quita la comida otro animal, ellos son de la paz. /</p>
--	--

En esta interacción los estudiantes hacen una traspolación de lo sucedido en la historia de Reinaldo a sus experiencias; en este caso, es claro que la maestra propicia a través de preguntas y de dejar fluir las intervenciones de los niños y las niñas sin inhibición ni obligación de recordar conocimientos sobre el tema a tratar -la paz-, es decir sin elaboraciones de nociones formateadas. Los significados se construyen de forma deductiva, van desde una definición implícita sobre la paz hasta temas que pertenecen a este campo semántico y que se convierten en alternos al planteado. La maestra hace una pregunta que propicia la reflexión en los estudiantes y no la instalación del discurso ni del conocimiento.

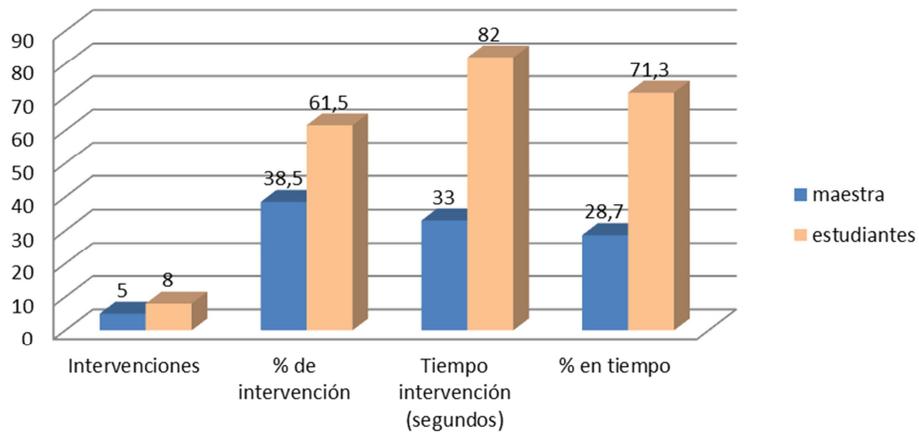


Figura 16. Argumentos sobre el respeto a la diferencia

Fuente: la autora

La figura representa la construcción del argumento sobre El Respeto, de un total de 13 intervenciones, 5 corresponden a la maestra, es decir 38,5% y 8 a los niños que equivalen al 61,5%. Este proceso tuvo una duración de 115 segundos, de los cuales 33 segundos, es decir 28,7% corresponden a la maestra y 82 segundos, 71,3% a la intervención de los niños.

3.7.2.1.4 Argumentación sobre la institucionalidad. Argumentación desde la estructura tipo b: Argumento + nexos argumentativos + conclusión1 + conclusión2 + conclusión3...

Con preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.

Tabla 21

Argumentación sobre la institucionalidad

Participan la niña 3 y el niño 4 con edades entre cinco años y medio y seis años.

Estructura del argumento	Argumentación infantil
Argumentación + nexos argumentativos + circunstancia + conclusión	M: / (...) Bueno, cuéntanos Julianita qué pasó con tu tía. / N3: /Profe, mi tía se fue para Buenaventura otra vez y dejó a mi prima.../
Con preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno	M:/La dejó, ¿qué significa la dejó?/ N3. /Pues que ella se va y no se la lleva, no vuelve y después quiere quitársela a mi abuela. / M: /Bueno, ¿pero eso será posible?/ N3: No, porque Bienestar le quita los niños y las niñas cuando las mamás se portan la.../ N4: /Sí... Bienestar se lleva los niños para la casa de ellos y les da comida. /

	<p>M: /Y, ¿cómo se portan mal las mamás, Juli?.../</p> <p>N3: /Así, profe....Un día mi mamá y mi tía nos llevaron a la Loma de la Cruz y ese día mi mamá tomó mucho trago y estábamos cogiendo flores cerca donde los policías y mi mamá se fue y se golpeó. Entonces nos llevaron los policías y nos separaron a mi mamá, a mi tía y mi prima, ellos nos llevaron a Bienestar Familiar, allá nos dejaron diez meses. /</p> <p>M: / ¿Por qué allá y no a tu casa?/</p> <p>N3: /Porque de pronto ellas se caen o se emborrachan y porque no nos cuidan y por eso nos separan. /</p> <p>M: /Y, ¿qué hacen en Bienestar Familiar los niños y las niñas?/</p> <p>N3: /Bienestar no le recuerda a los niños a la mamá porque se ponen a llorar, los hace dormir, nos coloca a estudiar y también nos deja jugar y allí en la noche. /</p> <p>M: /¿Por qué crees tú que es mejor Bienestar que la mamá en esos momentos, si la mamá te ama y en bienestar no hay quien te ame igual?/</p> <p>N3: /Porque nos dan todo bien, porque si estamos con la mamá ella se emborracha y nos puede hacer algo.../</p> <p>M: /Entonces, ¿cuándo Bienestar te devolvió a tu mamá y a tu prima a tú tía?</p> <p>N3: /Cuando Bienestar visita las casas y ve que las mamás no que no están tan borrachas golpeándose, allí les entrega los hijos pues si no están borrachas ni tampoco golpeadas y si las encuentra borrachas todavía no se las da./</p> <p>M: / ¿Cuándo te regresaron con tu mamá?</p> <p>N3: /Cuando mi mamá y mi tía ya no estaban borrachas y por eso nos entregaron y hasta ahí...</p>
--	---

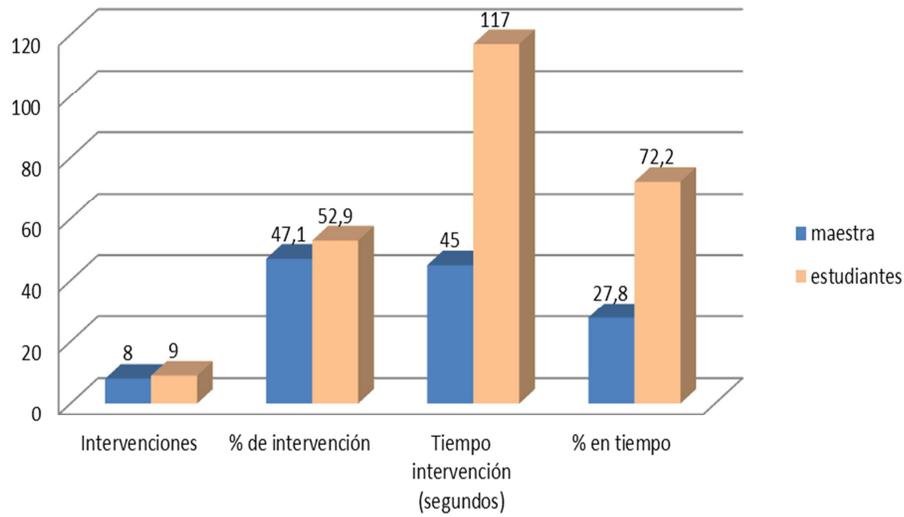


Figura 17. Argumentos sobre la institucionalidad

Fuente: la autora

3.7.2.2 Análisis desde la estructura de los discursos argumentativos en el segmento de interactividad desarrollo temático

3.7.2.2.1 Argumentación 1 segmento de interactividad:desarrollo temático: el ciclo del agua y la Tierra.

Argumentación desde la estructura tipo c: Argumento + nexos argumentativos + circunstancia + conclusión.

Con preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.

Tabla 22

Argumentación sobre el ciclo del agua y la Tierra

Participan los niños y niñas 11, 12, 16 y 17 con edades entre cinco años y medio y seis años.

Estructura y tipo de argumento	Argumento de los niños y las niñas
<p><u>Estructura:</u> Argumento + nexos argumentativos + circunstancia + conclusión</p> <p><u>Tipo:</u> Argumento que une un fenómeno con sus causas y sus consecuencias</p>	<p>M: /Es claro que el agua es importante para la vida del hombre y la mujer ¿verdad? Y también que debemos cuidarla porque si se acaba todo pierde vida, ¿eso lo saben ustedes verdad?/ Ns: /Sííííí</p> <p>M: /Y... nos hemos preguntado ¿cómo llega el agua arriba, al que llamamos cielo y luego por que cae en forma de lluvia? Ns: ¡ummmmm....¡</p> <p>N12: /El agua sube de los ríos de la que ha caído del cielo a la Tierra. / M: / ¿Cómo así, que sube de los ríos y de la Tierra al cielo?/ Ns: /Sí profe. /</p> <p>N12: /El agua cae de las nubes porque ellas se engordan y luego el viento las hace chocar, cuando se chocan, suenan los truenos como dos carros que están chocando, entonces, Turena y llueve; a veces, truena y no llueve porque el viento se lleva las nubes lejos./</p> <p>M: / ¿Y entonces?/ N16: /El agua cae y luego sube al cielo a buscar las nubes, sube así (el niño muestra con los dedos) como un humito como cuando se cocina que sale</p>

	<p>humo de la olla. /</p> <p>M: /Pero... ¿de dónde vino el agua por primera vez?</p> <p>N17: /Pues viene de las montañas y se va a los ríos/</p> <p>M: /Y antes de caer de las nubes ¿cómo hace para que el agua suba a las nubes?/</p> <p>N17: /ummmmm, lo que pasa profe, es que el Sol calienta mucho al agua hasta que sube como un humito... y por eso es que no debemos cortar los árboles porque ellos le dan sombra para que el Sol no les queme mucho porque los árboles son como una sombrilla para que no se seque el agua y los animales, los árboles y todos nosotros... profe no nos muramos. /</p>
--	---

Desde esta situación se evidencia cómo la maestra permite la participación de los niños y a las niñas y cómo asume la responsabilidad a partir de sus preguntas, la confrontación y del planteamiento de las condiciones didácticas y situaciones comunicativas para que el estudiantado se tome la palabra. En cada actividad conjunta los niños y las niñas, cuentan con posibilidades de interactuar con variedad de pretextos estableciendo relaciones intercomunicativas sin mucho esfuerzo. En esta interacción, los niños y las niñas piensan sobre por qué el agua cae del cielo a partir de una pregunta que la maestra lanza ¿cómo así, que sube de los ríos y de la Tierra al cielo? Desde esta

explicación se plantean los argumentos causales; uno de los más empleados en el que se devela la causa que determina el evento: el agua cae de las nubes porque ellas se engordan y luego el viento las hace chocar, cuando se chocan, suenan los truenos, como dos carros que están chocando, entonces, truena y llueve; a veces, truena y no llueve porque el viento se lleva las nubes lejos.

En el enunciado (...) la pregunta de la maestra ¿y entonces? se engordan y luego el viento las hace chocar, cuando se chocan, suenan los truenos como dos carros que están chocando y después de la pregunta de la maestra ¿Y entonces?, en el enunciado agua cae y luego sube al cielo a buscar las nubes, sube así (el niño muestra con los dedos) como un humito, como cuando se cocina que sale humo de la olla. Se visualiza la incorporación de las analogías con lo cual soporta sus afirmaciones estableciendo una regularidad a través del uso de un ejemplo utilizando un hecho cotidiano para reforzar su respuesta.

La maestra comparte con los estudiantes la construcción de explicaciones causales, relacionales, utilizando analogías dentro de su argumentación. Se devela que con la propuesta de la maestra y con sus intervenciones se propicia la estructuración del conocimiento de una manera constructiva dado que pueden hacer explícitos sus conocimientos acerca del agua favoreciendo la confrontación y formulación de hipótesis.

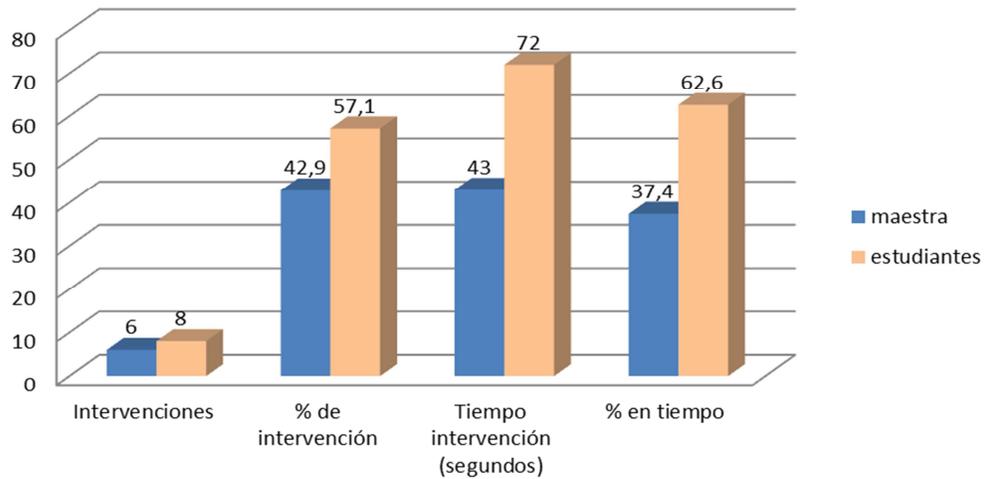


Figura 18. Argumentos sobre el agua

Fuente: la autora

La figura representa la construcción del argumento sobre El Agua, de un total de 14 intervenciones, 6 corresponden a la maestra, es decir 42,9% y 12 a los niños, 57,1%. Este proceso tuvo una duración de 115 segundos, de los cuales 43 segundos, es decir 37,4% corresponden a la maestra y 72 segundos, es decir 62,6% a la intervención de los niños y las niñas.

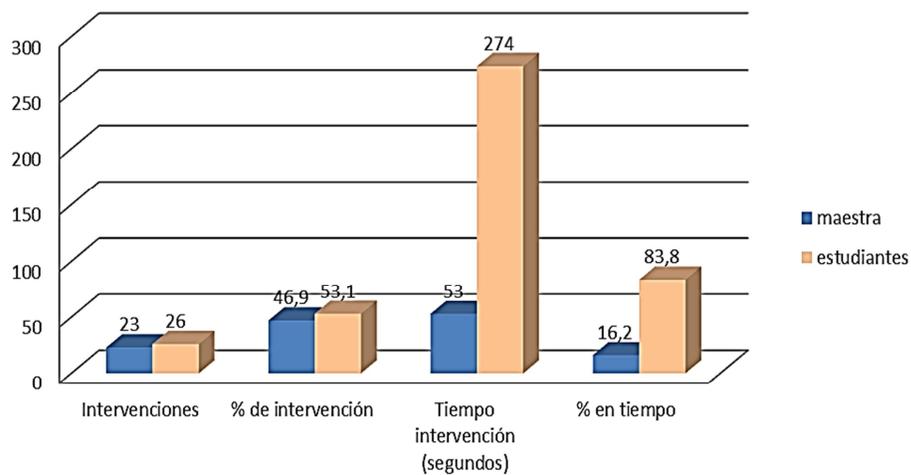


Figura 19. Argumentos sobre la Tierra

Fuente: la autora

La figura representa la construcción del argumento sobre La Tierra, de un total de 49 intervenciones, 23 corresponden a la maestra, es decir 46,9% y 26 intervenciones de los niños que corresponden al 53,1%. Este proceso tuvo una duración de 327 segundos, de los cuales 53 segundos, es decir 16,2% corresponden a la maestra y 274 segundos, es decir 83,8% a la intervención de los niños.

3.3.2.2.2. Argumentación 2. Segmento de interactividad: desarrollo temático: la amistad.

Argumentación desde la estructura tipo b: Argumento + nexos argumentativos + conclusión1 + conclusión2 + conclusión3...

Con preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.

Tabla 23

Argumentación sobre la amistad

Participan los niños y niñas 20, 21, 22 y 23 entre cinco años y medio y seis años.

Estructura del argumento	Argumentos de los niños y las niñas
Argumento + nexos argumentativos + conclusión1 + conclusión2 + conclusión3...	Justificación de la maestra: En el cuento podemos ver cómo los animales atacan a Reinaldo. Siempre andan buscándole pelea y haciéndole cosas desagradables para hacerlo sentir mal, bueno eso para mí es ser poco amigo. M: / ¿Ustedes qué piensan entonces sobre qué es la amistad? Justificación de los niños y las niñas

<p>Con preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>N20: /La amistad, es una cosa buena, es no pegarle, no ser pelión, no chuzarle el ojo, no abrir los cajones sin permiso, hacerle caso a la mamá, no decirle groserías. /</p> <p>N21: /Es cuando... Si uno no quiere ser grosero, si nosotros decimos yo quiero ser de la paz, entonces uno se pone feliz, siempre cuida las cosas para que no se le pierdan, si no guarda los trabajos se le dañan y cuando se los piden no los puede entregar y entonces lo dejan sin ir al recreo, no le pega a los amigos. /</p> <p>M: Tu....</p> <p>N22: /Sí, porque ser bueno, es bueno, porque si uno elige la parte mala a la mamá no le gusta; por ejemplo: “XXX” es un niño inquieto, tira la silla y las deja tiradas eso es grosería; él cuando estamos en el barrio él me tira la puerta y eso es grosería eso es guerra, no es ser amigo. /</p> <p>M: /Tú/</p> <p>N23: /Sí, es mejor ser amigos de todos porque al Señor le agrada que uno sea bueno, si uno quiere estar con el Señor uno le promete no decir groserías. Uno para ser de la paz tiene que estudiar mucho y poner atención porque si no, el cerebro se le queda chiquito y no puede cuando esté en quinto leer. /</p> <p>M: /Bueno, sí, estudiar trae la paz porque uno aprende muchas cosas, valores, aprende cómo se comporta la gente, aprende lo que está bien y lo incorrecto. Porque creen que cuando los niños y las niñas estudian mucho, pueden ser buenos amigos?/</p> <p>N23: / Porque_cuando uno aprende muchas cosas: inglés, números, a leer y a escribir y a pintar le da mucha inteligencia y así uno no pelea y cuando sea grande pueda ser maestra o doctora, por eso debemos ir a la escuela, uno no puede quedarse en la casa, uno tiene que sacar la familia adelante darle amor y cuidarla, haciendo un esfuerzo y haciendo lo mejor por ella. /</p>
--	---

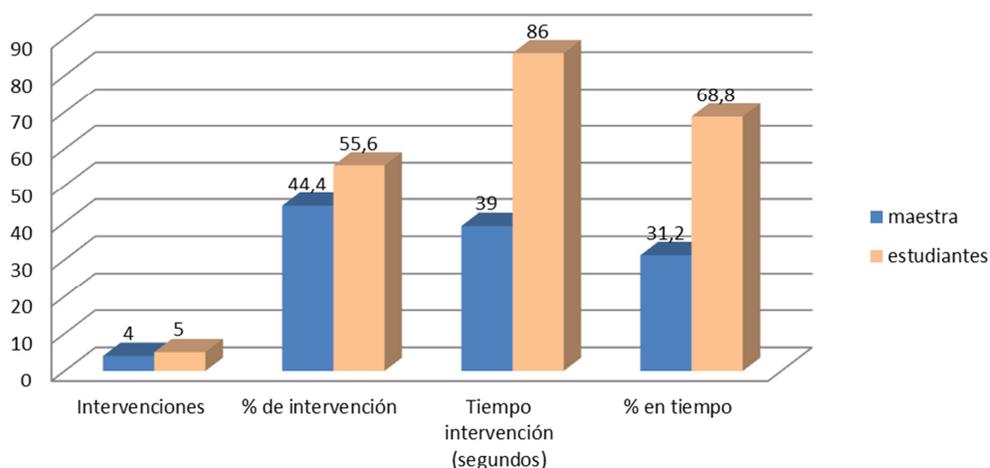


Figura 20. Argumentos sobre la amistad

Fuente: la autora

Como se puede observar en la figura, la construcción de este argumento tuvo nueve intervenciones, cuatro de la maestra y cinco de los estudiantes; que corresponden a un 44,4% y 55,6% respectivamente. Estas intervenciones tienen una duración de 125 segundos, 39 segundos de intervención de la maestra que corresponde al 31,2% y 86 segundos donde intervienen los estudiantes que corresponde a un 68,8% del total del tiempo.

3.7.2.2.3 Argumento 3 Segmento de Interactividad desarrollo temático: la Tierra.
 Argumentación desde la estructura tipo b: Argumento + nexos argumentativos + conclusión1 + conclusión2 + conclusión3...

Con preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.

Tabla 24

Argumentación sobre la Tierra

Participa el niño 25 con edad de cinco años y medio

Estructura del argumento	Argumento de los niños y las niñas
<p>Argumento + nexo argumentativo + conclusión1 +conclusión2 + conclusión3...</p> <p>Con preguntas sobre las causas y consecuencias de un fenómeno</p>	<p>M: /Oye Santiago, ahora que estamos reunidos ¿nos quieres contar de tu finca? Porque tú eres el único que vive en una finca y a todos nos gustaría saber cómo es tener finca, qué se hace en una finca. ¿Verdad niños y niñas?</p> <p>Ns: /Sííííí</p> <p>N25: /... mmmmm... en la finca hay muchas cosas, hay para hacer de todo y uno es libre, no es como acá que se siente encerrado, se puede montar caballo./</p> <p>N25: ¿Usted quiere montar a caballo?/</p> <p>M: (la maestra no contesta, sólo mira y sonrío)</p> <p>N25: / ¿Quiere que le diga como se monta a caballo?/</p> <p>M: (la maestra no contesta, sólo mira y sonrío)</p> <p>N25: /Usted se monta... cuando quiere que se mueva a la derecha le jala la cuerda a la derecha y cuando quiere que se mueva a la izquierda pues le jala a la izquierda y si quiere que se mueva más le hace así, así, así (el niño señala con el pie) y si quiere que se pare pues le jala la cuerda y él se para. /</p> <p>N25: /Profe, uno en la finca es como libre, no es como en la casa que está encerrado, uno se divierte muchas veces. /</p> <p>Nota: El niño mira la maestra ésta no dice nada, sólo sonrío y él continúa su narración.</p> <p>N25: /Profe ¿sabe cómo ir a la finca? Mire, uno lee la buseta de Montañitas, si dice Montañitas esa la lleva hasta abajo y luego usted ve más abajo y en una puerta de alambre, ahí es. Hay dos</p>

caminos, el derecho es más cerquita y el de la izquierda lo hace cansar más y con la maleta más. Usted llega más fácil por el derecho. Allá en la finca hay una hamaca. ¿Le digo que es una hamaca?/

M: ...

N25: /Una hamaca es que si mi abuela tiene sueño se acuesta a dormir es como una cama pero colgando. ¿Le digo quien manda en la finca a los caballos?/

M: ...

N25: /Mi abuelo profe... Yo le tengo que decir que me preste los caballos uno para mí y otro para usted. Primero tenemos que meter el pie como en un zapato, así como en una moto y si quiere yo la amarro en mi caballo, o sea amarro su caballo en el cosito que tiene el mío. Si quiere profe yo la amarro, si no, pues no.

M: (La maestra lo mira y sonrío.)

N25: /Hay uno que podemos montar y otro que no está mansito, a ese caballo le pusieron la mona y yo le puedo enseñar en uno mansito porque la mona no es mansita. /

(interrumpe un niño)

N25: /Mire profe, yo la tengo que tener de un lazo porque hay un camino largo, muy largo, luego nos vamos por un atajo un atajo es como una puerta para llegar más rápido una puerta con hojas eso es un atajo y ¿sabe profe? Los caballos pueden ver de día y hasta de noche. /

M: (la maestra lo mira)

N25: /Profe, cuando sea de noche en la finca nos toca cerrar la puerta porque hay muchos zancudos.../

M: (la maestra y el niño se miran y no dicen nada)

N25: /Profe como en la finca hay una caballa que le dicen mona porque es toda es mona, ella no está mansita... ¿Sabe que es

	<p>mansita?, ¿sí o no?/ M: /No,/ N25: /Yo tampoco, o mejor yo sí sé qué es mansita, mansita es cuando uno es grande y se acuerda lo que le han enseñado cuando es pequeño, ya no se olvida entonces se porta bien, la mona ahora es mansita. Mi abuelo tenía una chiquita, chiquitica, ella creció, es una negrita, ella sí es mansita. Cuando los caballos nacen no son mansitos uno le hace por ejemplo pupupupui y ella ya sabe y corre donde la mamá. (Nuevamente interrumpen a la profe, una madre de familia) M: /Y ¿qué me decías papi?/ N25: /Sí, usted allá ve árboles con naranjas, limones. / (Interrumpe nuevamente a la maestra) M: (la maestra mira el niño) N25: /Y allá también hay gallinas, hay una gatica blanca. / M: (la maestra alza las cejas) N25: /Yo, cuando tenga vacaciones voy a visitar a mis abuelos, yo se los prometí. ¿Usted no va cuando yo tenga vacaciones?/ M: /Sí. / N.25: /Cuando vaya le presto mi tretix que me regaló mi madrina, yo tengo una madrina y un padrino que viven en el mismo lugar que es Yumbo, en Yumbo hay mucha gente, también hay una gata que se llama Natacha, también hay mangos, mangos y más mangos.../ M: (la maestra lo mira y sonrío) N25: /Pero profe sabe... Mi hermana no está estudiando, mejor dicho acabó de estudiar y ella dice que trabaja en lo que le resulte, ¿se acuerda quien es ella?, la que me vino a recoger, ¿sí se acuerda? M: /Sí. / N25: /Ella es mi hermana. /</p>
--	--

	<p>N25: / ¿Ud. tiene dos abuelos?/ M: /No, no tengo. / N25: / ¿Y los abuelos de la mamá?/ M: (No alcanza a responder) N25: /Yo sí tengo y no han se han muerto, sólo una tatarabuela se murió, yo he ido al cementerio a ver a mi abuelo y a mi abuela.7 M: /¿Sííí?/ N25: / ¿Usted va a mi finca con su esposo?/ M: / ¿Usted que dice, no hay problema?/ N25: /Nooooooooo./ M: / ¿Dónde dormiría?/ N25: /Donde quiera profe, si usted quiere en la cama grande, allá hay dos camas, no hay problema para dormir. Allá también voy a hacer un columpio y si usted quiere también se monta en él, no más necesito un lazo, un cojín y ya...Yo fui a mi finca tres días pero a uno le da miedo cuando va a montar a caballo, uno debe soltar la cuerda porque se cae./ M: / ¿Entonces quisieras vivir definitivamente en la finca?/ N25: /Mi papá cuando era pequeño vivía allá, él montaba a caballo. Yo primera vez que sé pensar, si yo le jalo la cuerda él se va para allá, es como un auto, si le jalo la cuerda palla se va palla (señala para dónde), si le digo que corra el no hace nada pero si le pego con el pie, él corre.</p>
--	---

Esta argumentación es singular, porque el niño la construye pese al ausentismo verbal de la maestra; nótese que la maestra se queda en silencio y el niño continúa con su narración con argumentos sin perder el hilo, la coherencia y la cohesión. Otro elemento importante de resaltar es que cuando no tiene ni aceptación por la maestra, ni continuidad en la conversación, ni preguntas, el niño hace una pregunta para seguir con el tema, rompiendo con el esquema tradicional de la conversación.

3.7.2.3 Conclusiones del segundo nivel de análisis. Desde el segundo nivel fue posible observar y describir cómo la competencia argumentativa se desarrollaba a partir de las prácticas pedagógicas puestas en escena respecto a cómo se organizan y dan los discursos orales - argumentativos en los niños y niñas.

En el análisis del segundo nivel se hace una mirada especial en los segmentos de interactividad: asamblea pedagógica y desarrollo temático, por cuanto en ellos es donde más se evidencia la propuesta pedagógica transformativa de la maestra en su intento de desarrollar la competencia argumentativa en los niños y niñas.

Las argumentaciones construidas por los niños y niñas dentro de los segmentos de interactividad surgen a propósito de dos elementos claves que presenta la maestra, éstos son el trabajo desde un currículo integrado, participativo en el que se rompen los límites y parcelas del conocimiento para que los niños y las niñas entren a abordar varios objetos de aprendizaje alrededor de un eje central. El currículo en este caso, sirve de hilo conductor que permite establecer nuevas órdenes y relaciones en la escuela, por tanto, se evidencia la construcción de unos discursos que permiten claramente el acercamiento para construir conocimiento y tejido social, en todo caso, para construir espacios en los que se reconozca al otro a través de los saberes y sentires que lo hacen visible. Este análisis da respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cómo se enseña a argumentar a los niños y las niñas?

¿Desde qué lugar teórico e investigativo se generan las prácticas que posibilitan la argumentación?

En cuanto a la primera pregunta, el análisis muestra que la maestra tiene como uno de sus propósitos enseñar a argumentar a los niños y niñas diariamente, en cada uno de los Segmentos de Interactividad, aunque no se evidencie en la planeación y aunque sólo se analizó donde más énfasis se hizo en el discurso argumentativo. La argumentación está expresada nítidamente y forma parte de las intervenciones, los

llamados de atención, las respuestas, las interpretaciones y las comprensiones que explicitan tanto la maestra como los niños y las niñas.

En el aula las acciones y los intercambios incluyen ciertas palabras y frases que llevan a la construcción de nuevos discursos donde el niño y la niña puedan dar respuestas o hacer intervenciones desde el uso de sus operaciones mentales complejas y de un discurso coherente y cohesionado; algunas de ellas son:

- Reemplaza el tienes por el puedes
- Qué piensas acerca de...
- Por qué crees que...
- Si tú fueras...
- ¿Cómo lo harías?
- Te caería bien que...
- Sabemos que tú conoces mucho de...

Estas frases empoderan al niño y la niña con el conocimiento y les permiten comprender que su conocimiento les posibilita ser con el otro y conocer con el otro.

Las secuencias de intercambio también dejan ver que existe una despenalización del error y unos tiempos para que se construya el discurso según el ritmo de cada estudiante, parece estar instaurada dentro de la cultura del aula la espera prudencial; esto es por ejemplo, que la maestra no lanza palabras como salvavidas para que los niños y las niñas puedan continuar su construcción verbal, tampoco las dice para que los estudiantes completen oraciones o adivinen el final de las mismas. La maestra expresa preguntas con sentido en general para el estudiantado, pero en particular para el niño que está interviniendo. También se puede notar desde el análisis, que no minimiza el lenguaje pero tampoco incorpora palabras muy técnicas y científicas; la maestra llama por su nombre a los objetos de aprendizaje sin caer en la incorporación de adjetivos poco sustantivos para un objeto.

Este nivel de análisis demuestra que la argumentación infantil al igual que las demás habilidades comunicativas se aprende cuando es enseñada y construida conjuntamente. En cuanto a cómo es la organización y cómo circula el discurso argumentativo desde el análisis, se puede observar que ésta se construye a partir de temas relevantes para los integrantes de la clase bien sea porque son de su interés, porque conocen del tema o porque forman parte de su vida cotidiana entre otros; se puede decir que al igual que los textos para leer, las temáticas abordadas tienen sentido, significado y una función en su vida que emerge producto de toda una red que la maestra incentiva a construir y que hila conjuntamente con los niños y niñas.

La visibilización de las intervenciones e intercambios orales hacia la argumentación es posible gracias a la validación que la maestra hace del enfoque psicolingüístico derivada de investigaciones realizadas al interior de la psicología en los años 70 y llevadas a cabo en América Latina (Argentina y México) por Teberosky (1979), Ferreiro (1979), Gómez (1979). Este enfoque toma como marco de referencia el proceso de construcción que las niñas y niños realizan sobre el objeto de conocimiento, atribuyéndole significado a partir de la interacción entre los esquemas mentales que previamente han elaborado y los nuevos objetos de conocimiento, generándose así otros esquemas.

Así mismo, se evidencia la validación del enfoque psicosociolingüístico, originado desde las investigaciones de la teoría del desarrollo y del aprendizaje del interaccionismo socio-histórico de Levi Vigotsky (1979), el cual comparte con el constructivismo la idea del papel activo de los sujetos que aprenden, pero reconoce dentro del proceso de aprendizaje la influencia de lo social, la conciencia y la psicogénesis. Esto es, en estas formas de actividad conjunta se reconoce que las habilidades comunicativas son una construcción social que comienza mucho antes de llegar a la escuela desde prácticas pedagógicas que generan una construcción colectiva en la que se construyen identidades de sujetos y comunidades y se establecen nuevas formas de explicitar códigos pedagógicos que expresan las formas de transmisión, adquisición, y evaluación en la escuela y el uso del lenguaje y, en este caso, la

competencia argumentativa en todas las áreas así como dentro del conocimiento escolar y extraescolar.⁵

⁵ Desde las prácticas pedagógicas se busca extender puentes entre el conocimiento escolar y el extraescolar; es decir, entre el lenguaje de las disciplinas, científico y técnico y el lenguaje común, entre el que se aprende, las formas de conocer y de aprender en cada uno de esos dos espacios teniendo en cuenta que en cada uno de ellos existe ante todo un sin número de deseos, intereses y valores culturales.

4. Conclusiones

En la elaboración de las conclusiones se retoman los objetivos. La investigación ha dado como respuesta sobre cómo los mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje inciden en los procesos de argumentación de los niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar y ha demostrado el análisis de estructuras de la interactividad presentes en el aula de clase de educación inicial entre el maestro, maestra, niñas y niños para determinar su incidencia en la construcción del discurso argumentativo de los aprendices, identificar cómo surgen, se organizan y evolucionan las actuaciones del estudiantado y el profesorado en el aula de educación preescolar, así como también permite el análisis de las formas verbales y no verbales del discurso que emergen de la interacción entre el niño, la niña y la maestra del aula del preescolar.

4.1 La transformación de las prácticas pedagógicas en el nivel de la educación infantil

En el nivel de educación inicial para niños y niñas de cinco a seis años se vienen desarrollando investigaciones en los campos aplicados o laboratorios escolares, cuyo objeto es, aportar a la construcción del saber pedagógico y didáctico de la educación para la infancia; varias de estas búsquedas y sus resultados, así como esta experiencia dan cuenta de que sus transformaciones se encuentran posicionadas desde un paradigma socioconstructivo el cual se centra en el reconocimiento de la actividad mental que poseen el niño y la niña y la actividad que éstos, con mente y cuerpo pueden experimentar en su mundo para fortalecer los procesos de su aprendizaje. Para tal efecto, rompe con los órdenes instituidos tanto en el regulativo (normas) como con el instruccional (currículo y pedagogía), planteando transformaciones dentro de sus órdenes con referencia a:

- Flexibilización de tiempos y espacios dentro del proceso de aprendizaje.

- Valoración del medio social del niño y la niña dentro del proceso de la adquisición del aprendizaje.
- Identificación de la escuela infantil como un lugar pluriespacial.
- Fortalecimiento de la autonomía y autorregulación en los procesos de aprendizaje y personales.
- Valoración del niño y la niña como seres humanos activos tanto en el proceso de aprendizaje como en sus proyectos de vida.
- Procesos de enseñanza de acuerdo con los ritmos de aprendizaje y las condiciones sociales y familiares de los niños y niñas.

A partir de estas transformaciones, de las nuevas relaciones entre profesorado y el estudiantado y las nuevas formas de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento, se plantean prácticas genuinas en los componentes pedagógicos, curriculares y evaluativos que giran alrededor de la concepción de infancia encontrada a partir de las relaciones de las personas adultas con los niños y las niñas y de los significativos avances originados en las investigaciones de las distintas disciplinas como la psicología, la pedagogía, la epistemología entre otras; estos acontecimientos escolares y disciplinares han permitido conocerlos y conocerlas desde diferentes ámbitos hasta determinar que en esta edad las vivencias de experiencias afectivas, físicas y comunicativas y los factores sociales y culturales son trascendentales para su desarrollo.

Han dado espacio a que al interior de aspectos como el contexto, el desarrollo y pensamiento infantil considerados básicos para la la imagen de los niños y las niñas del siglo XXI emerjan nuevas concepciones desde al interior de esta reestructuración escolar:

a) Sobre el desarrollo, pierde vigencia la concepción de considerarlo como una serie de sucesivas etapas establecidas y se plantea como un proceso donde cada experiencia representa la base para la reorganización y reconstrucción de sus competencias sociales, cognitivas y corporales. El desarrollo como sucesión de etapas por ejemplo, generaliza la concepción de que los niños y niñas de la primera infancia no son capaces de argumentar y que el proceso de alfabetización se encuentra sujeto a una edad cronológica y a un tiempo; desconociendo sus diferentes niveles de conceptualización y situando a los niños y a las niñas en un grado escolar a partir a su edad cronológica y no a sus saberes, competencias y expectativas.

b) Los contextos para el aprendizaje y el desarrollo de las prácticas pedagógicas empiezan a reconocerse como determinantes para la capacidad de desarrollo de los niños y las niñas, en tanto facilitan que lleven el mundo posible a su sala de aprendizaje; es a partir del entorno que los niños y las niñas pueden manifestar lo que piensan, pueden hacer, reestructurar y construir esquemas que potencien sus competencias en un momento y espacio específico.

c) Desde el desarrollo del pensamiento infantil se concibe que se da a partir de la interacción con los objetos de conocimiento los cuales despiertan el interés del que aprende, trátase de un fenómeno, un problema u objeto; así mismo, se generan y se hacen significativos en los niños y las niñas de manera distinta. En la elaboración de esquemas de conocimiento sus constructos son producidos gracias a la interacción cotidiana con su entorno sociocultural mucho antes de recibir un proceso de información sistematizada por el sistema escolar, desde los distintos ámbitos los niños y las niñas construyen conocimientos previos. Las distancias conceptuales con la realidad encontrada en esta época se constituyen como focos y puntos de partida para la elaboración de constructos más robustos fortalecidos desde situaciones didácticas adecuadas.

Desde esta investigación se evidencia que en la educación inicial se reconoce día tras día que los y las infantes construyen sus estructuras cognitivas cuando se

enfrentan a objetos de conocimiento y que colocan en juego diversas acciones orientadas para comprender los fenómenos, por lo que son capaces de construir hipótesis con relación al fenómeno u objeto en cuestión, como también de explorar, observar, investigar, para colocar a prueba sus hipótesis. En suma, se reconoce que en los niños y las niñas cuando se enfrentan a diversos hechos observables, su estructura cognitiva les permite realizar acciones orientadas para interpretar, analizar, argumentar, clasificar, inferir, contrastar, confrontar, anticipar.

De la misma manera y teniendo en cuenta que en esta etapa se producen los mayores cambios en su desarrollo general y en particular en la construcción de la habilidad metaverbal, la competencia argumentativa en las aulas de la educación inicial se expone como uno de los puntos más importantes para la inmersión de los y las infantes en un entorno social y culturalmente alfabetizado.

En coherencia con estos enunciados y tomando como objeto de interés investigativo el desarrollo de la argumentación en el aula desde la interacción que se genera en las situaciones didácticas cotidianas en la educación inicial, resulta pertinente el análisis de la interactividad en la relación pedagógica y la argumentación en la educación inicial.

A través de esta investigación fue posible visibilizar las transformaciones escolares que se vienen gestando en el nivel de preescolar, más concretamente en el nivel de transición, en el cual se avizora que las prácticas pedagógicas comienzan a desplazar el asistencialismo⁶ que hasta ahora ha sido el común denominador de las

⁶ En Colombia los estudios de la educación preescolar no se establecieron por una necesidad sentida desde la comunidad pedagógica, donde la vida y los sentires de los infantes hubiesen impactado las altas esferas del estado; su origen tiene un carácter inicialmente asistencial que careció de una fundamentación pedagógica, filosófica y psicológica.

Esta realidad aún se encuentra instalada en el plano Nacional y se hace evidente mediante la proliferación de escuelas infantiles y la formación de maestros y maestras que reducen la didáctica, la formación pedagógica, el dominio teórico y metodológico y la enseñanza a la elaboración de material y guías estandarizadas y sin sentido. Algunos de los procesos de formación que se imparten, hacen que los

instituciones escolares infantiles. Los cambios, transformaciones o hallazgos encontrados fueron:

a) La maestra trabaja bajo la premisa de proyectos de aula⁷ fundamento y principio que posibilita romper con la monotonía escolar que se instala en la educación del siglo XIX, con acento en la agregación de temas, la parcelación de conocimientos, con tiempos y espacios casi inflexibles. Se propone entonces, la construcción de ambientes escolares de enseñanza y aprendizaje diseñados, planeados y ejecutados a partir de los deseos, intereses y participación, conjugando el conocimiento y el lenguaje escolar con el cotidiano y construyendo objetos de enseñanza y aprendizaje desde pretextos pedagógicos significativos.

maestros y maestras mediante sus prácticas pedagógicas fomenten un currículo desarticulado de las familias, el entorno y que el cambio de vida, los rituales y los procesos de formación primarios de los niños y niñas se rompan abruptamente sin propuestas pedagógicas y didácticas que coloquen en la mesa tanto los saberes, como sentires y deseos de las dos instituciones de formación más importantes: la escuela y la familia.

Por lo tanto algunos agentes educativos en ocasiones forman a los niños y niñas como fueron formados y sus prácticas adolecen de proyectos culturales y sociales, evidenciándose de esta manera una desarticulación entre la escuela, el saber social y familiar, el aislamiento de los infantes en el proceso de integración a una nueva forma de vida, en la que imperan las relaciones homogéneas y se desconocen las potencialidades, las debilidades, los saberes de los niños y niñas y en el mejor de los casos se enseña bajo una concepción de niño y niña y de valores de vida inexistentes; se enseña de manera repetitiva, plana con metodologías fragmentadas donde pareciera que los niños y niñas fueran recipientes vacíos, ahistóricos, desconociendo esta etapa como el momento crucial donde nace y crece la vida.

⁷ Dentro de los proyectos de aula la maestra recupera su papel de enseñante, rompiendo con el mito de ser orientador o guía, ya que la profesión de ser maestro va más allá de la dinámica de orientar, requiere entonces de convertir el centro de estudios en un lugar donde es posible construir la autonomía intelectual y moral, crear nuevos ambientes de aprendizaje, construir conocimientos significativamente, desarrollar competencias comunicativas, cognitivas, afectivas, psicomotrices. Es una actividad pedagógica que aleja al profesorado de la imposición del conocimiento en sus estudiantes, valorando sus conocimientos previos, su historia de vida y sus experiencias a través de conocer qué desean aprender, cómo lo aprenden, qué actividades prefieren; es decir, donde se les enseña a aprender y a reconocer que el conocimiento y desarrollo de sus dimensiones se promuevan desde él y en interacción con el otro, su familia, la escuela y la comunidad.

En la secuencia analizada dentro del proyecto de aula y su fase inicial el segmento de exploración de saberes y deseos, la maestra cede un poco el control y la responsabilidad del aprendizaje, mecanismo que se debilita en las demás sesiones cuando toma posesión del control en tanto que ella plantea y origina todas las actividades que conducen al desarrollo de las sesiones sin por esto dejar de admitir que su propuesta pedagógica posibilita un ambiente de aprendizaje para la construcción de espacios para la palabra y el desarrollo holístico de los niños y niñas.

4.2 Mecanismos y dispositivos de influencia educativa que operan en la actividad conjunta

Desde el modelo conceptual y metodológico planteado por Coll (1992, a) y sus colaboradores, los mecanismos de influencia educativa se hacen evidentes en la actividad conjunta que se da entre la maestra, los niños y las niñas a través de las formas de organización y alrededor de un contenido o tarea específica de aprendizaje.

Al igual que anteriores investigaciones que han adoptado este modelo de análisis, en ésta en particular, se presentan los dos mecanismos de análisis: a) la cesión y el traspaso del control y la responsabilidad en el aprendizaje y b) el proceso de construcción progresiva de significados compartidos.

4.3 Primer mecanismo de influencia educativa: la cesión y el traspaso del control

La experiencia y la investigación permitieron evidenciar este mecanismo, dado el trabajo por proyectos de aula en el cual se ubica ante todo a los niños y a las niñas como seres naturales y sociales que pueden lograr el equilibrio desde lo personal hasta lo colectivo, natural y físico.

De otro lado, el proyecto de aula es un punto sustantivo para la construcción del conocimiento a partir del reconocimiento de los conocimientos previos de los niños y las

niñas, la integración curricular participativa⁸ y la interdisciplinariedad; así mismo, se pudo vislumbrar la ruptura de las fronteras de algunas disciplinas y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en espacios y tiempos distintos, bajo relaciones y formas de comunicación creadas desde unos nuevos órdenes y códigos que propiciaban la capacidad de proponer tareas que vinculadas a los procesos culturales y sociales hacen posible el reconocimiento de la heterogeneidad de las competencias cognitivas sociales y psicomotrices y la visibilización de los niños y niñas como seres históricos con potencialidades y debilidades.

En éste, la maestra cede el control de la responsabilidad y permite que los niños y las niñas expongan su manifiesto de saberes y sentires desde la fase planeación cuando hacen expresos sus intereses sobre las temáticas que desean aprender, cómo las quieren aprender y dónde; esta dinámica de participación se devela a lo largo del desarrollo del proyecto; sin embargo, es preciso puntualizar que la maestra tiene el control casi total desde las indagaciones que hace, desde el conceder la palabra, desde la reorientación y canalización de las múltiples expresiones del estudiantado; además, su papel de maestra y su acreditación académica la autorizan en términos de desempeño para direccionar el proceso de aprendizaje; es decir, la cesión y el traspaso del control se encuentran en la justa medida que permite romper con las prácticas hegemónicas y entrar al campo del aprender a aprender y del desarrollo de un autoaprendizaje .

Dentro de desarrollo del autoaprendizaje y de cesión del control de los niños y las niñas se encuentran situaciones que plantea la maestra en el salón de clase cuando a partir de una pregunta o de un tema expuesto permite que el estudiante o los estudiantes que deseen y tengan aproximación con el tema expresen sus argumentos en el tiempo que requieran y sin presión por que fluyan sus ideas, tampoco se evidencia prisa por ceder la palabra a otro niño o niña o por imponer su participación; es más, la maestra

⁸ El currículo pretende conjugar la teoría con la práctica, planteando temáticas y prácticas que giren en torno con la realidad endógena o exógena de la institución. El currículo integrado abre sus puertas a los diálogos entre las disciplinas alrededor de un objeto de estudio y a su vez propicia líneas de fuga sobre el objeto mismo sobre las cuales se puede indagar e investigar.

hace silencios prolongados en ocasiones, los cuales en su totalidad por el participante para dar continuidad a su relato donde hay implícita una argumentación.

4.3.1 Segmentos de interactividad que determinan la continuidad y la cesión del control

La maestra plantea dentro de la secuencia didáctica el trabajo con el cuento, pero es claro que está encaminado además de incorporar la estructura y superestructura del cuento y de otros textos funcionales y de incorporar otras formas de leer, que su propósito mayor es el de dirigir el trabajo hacia el desarrollo de la argumentación. Este trabajo se hizo explícito en los segmentos de interactividad de la asamblea y de desarrollo temático en los cuales las intervenciones de los niños y niñas con sus argumentos correspondieron respectivamente al 30% y el 26% o sea a un 56% de la totalidad del tiempo de los segmentos.

4.3.2 La argumentación en la secuencia didáctica

Desde esta propuesta didáctica donde los textos orales se presentan con sentido, forma y función, los niños y las niñas pueden descifrar interrogantes de su mundo por lo que también es posible el surgimiento de concertaciones grupales en torno a una idea generadora planteada por la maestra o por los niños y niñas desde el contenido o la tarea establecida; es decir, se produce un tipo de control denominado por Wood (1986), como ayuda verbal que propicia los espacios de concertación y construye ambientes de aprendizajes donde el estudiantado puede aventurarse a formular hipótesis, explorar, comparar, encontrar en el conflicto y las diferentes categorías de pensamiento opuestas a las construidas hasta el momento, un espacio para la discusión y el aprendizaje, para argumentar y encontrando ante todo, sentido para su vida. Lo anterior se produce en razón a que la tarea o contenido y la relación maestra- estudiantado, potencia la competencia comunicativa y cognitiva en los niños y las niñas y desde allí, son capaces de apropiarse de los significados y sentidos necesarios en la construcción sintáctica, semántica y en general para la construcción de estructuras cada vez más elaboradas que

robustecen su riqueza conceptual y su expresión a la hora de denominar o manifestar situaciones cotidianas o de mayor nivel de conceptualización o abstracción.

A partir del desarrollo de las secuencias didácticas, se encontró en primer lugar el trabajo con textos orales y escritos situado en un paradigma constituido desde las teorías psicogenética y psicolingüística dado en los años 80 aproximadamente, en las que se demuestra que los niños y las niñas son capaces de abordar diferentes tipologías de textos a temprana edad y que han sido las prácticas simples de decodificación las que hacen que la infancia no desarrolle su competencia comunicativa y sus habilidades, entre ellas las de argumentar (Ferreiro y Teberosky, 1979). Así mismo, se hace evidente que la inmersión del estudiantado de la primera infancia al mundo de los textos les permite descubrir que son capaces de saber cómo funcionan desde otro lugar, el fomento de la textualidad -oral- que actúa mediadora para el desarrollo de su competencia.

La argumentación infantil se moviliza en el salón de clases mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje de textos funcionales y literarios a partir de los cuales se suscitan debates, defensas y justificaciones en los que es evidente toda una carga semántica, un sistema de valores y saberes culturales construidos desde el ámbito escolar y también desde los ámbitos tecnológicos y sociales.

La práctica pedagógica de las asambleas pedagógicas es un espacio nítido donde se observa que los niños y niñas verbalizan con precisiones, conceptos y juicios sobre un eje temático, inquietud, conflicto, en suma, donde a través de preguntas provocadoras o temáticas se devela la asimetría lingüística y el acervo cultural de discursos construidos por los niños y niñas desde la intersubjetividad; en palabras de Mercer (1997), el lenguaje construido desde la intersubjetividad es el punto que autoriza la existencia de conocimientos construidos conjuntamente entre un yo y otro.

Por lo anterior se demuestra la actividad conjunta como un espacio hacia el desarrollo de la competencia argumentativa infantil los que se provocan desde

ambientes naturalizados para la palabra como lo son las asambleas, la narración de cuentos, narración de textos con complejidad creciente (relatos, anécdotas, casos sociales), narraciones complejas y prolongadas o acontecimientos de la vida cotidiana, en las cuales surgen comentarios, opiniones, preguntas, consensos, críticas, tal como se explicita en la actividad donde la maestra a partir de un cuento, incentiva la argumentación. Más adelante, los espacios para la palabra se utilizan un tanto para aprender un tema específico, pero a su vez para aprender cómo argumentar.

También se hizo manifiesto cómo la maestra a pesar de la participación que le da a los niños y a las niñas, finalmente, es quien asume la responsabilidad a partir de sus preguntas, la confrontación y condiciones didácticas. Desde la práctica⁹ se propician situaciones comunicativas que se debaten diariamente para que el estudiantado se tome la palabra y actúe como interlocutor válido y que desde su capacidad de confrontación y argumentación, se presentarán como sujetos de derechos.

La argumentación en los niños y niñas del grado de transición a través de la secuencia didáctica se devela como un instrumento básico de comunicación que se construye a partir de la enseñanza de la lengua escrita y oral dada en los ámbitos sociales y cotidianos -familia y sociedad- en los que los niños y las niñas logran conversar, solicitar, persuadir, argumentar y realizar transposiciones orales construidas en el ámbito social al escolar; Rodríguez (1988), plantea que las diferencias en los usos del lenguaje no se encuentran en la calidad de las relaciones sintácticas o semánticas, sino en las explicitaciones lingüísticas que se presentan desde el entorno.

⁹ Se busca extender puentes entre el conocimiento escolar y el extraescolar; es decir, entre el lenguaje de las disciplinas, científico y técnico y común, entre el que se aprende, las formas de conocer y de aprender en cada uno de esos dos espacios, teniendo en cuenta que en cada uno de ellos existe ante todo un sin número de deseos, intereses y valores culturales.

4.3.3 La argumentación infantil, una competencia propia de la vida escolar y social de los niños y las niñas en el contexto escolar

Básicamente, se puede plantear que aunque el propósito no era argumentar este proceso, se vislumbró a través de la lectura de textos y de los textos orales que se generaron alrededor de la instalación de los discursos argumentativos. Inicialmente los y las niñas utilizan los conocimientos previos los cuales se colocan en contacto con las discusiones y debates originados desde la interactividad; esto, sumado a los errores, se constituyen en elementos de información que les permite completar los datos suficientes para la reconstrucción y comprensión de un objeto de conocimiento y construir mecanismos mentales de relación argumentativa para defender sus opiniones, justificar sus creencias o determinar una postura frente a un hallazgo o suceso; lo anterior devela que esta competencia no depende sólo de su capacidad cognitiva sino de los espacios, vivencias y oportunidades para su desarrollo. Es decir, la argumentación es una competencia que se desarrolla y forma parte de la vida diaria escolar no sólo desde la inmersión de los niños y niñas a los textos sino desde la tarea diaria cuando se colocan frente a su maestra para convencerla, defender sus ideas y conseguir su deseo. Cotteron (1995), afirma que “estas capacidades que aparecen diariamente en la comunicación oral y escrita (...) sean objeto de un aprendizaje adaptada a la edad y a las capacidades de los alumnos” (p. 79).

4.4 Segundo mecanismo de influencia educativa: construcción de sistemas de significados compartidos

En las secuencias de textualidad oral se observa que la maestra acompaña permanentemente al estudiantado a través de un interrogatorio en el que los niños y las niñas van encontrando y buscando razones para continuar, fortalecer o robustecer su respuesta, esto es, van argumentando, en este proceso se evidencia los inicios puntuales de una argumentación. Al respecto Dolz (1995) plantea que:

“El discurso argumentativo es una actividad verbal específica cuyo aprendizaje está determinado por el contexto social y las intervenciones escolares. La escuela debería ser el lugar por excelencia de su aprendizaje para permitir el desarrollo de unas capacidades mínimas y la construcción de una base cultural común sobre la argumentación para todos los alumnos” (p. 67)

Desde el desarrollo de los S.I. asamblea pedagógica y desarrollo temático, es claro que la propuesta de trabajo por proyectos favorece el acrecentamiento de la competencia argumentativa dado que desde esta opción metodológica y filosófica, se originan procesos mentales básicos para la observación, deducción, construcción de hipótesis por lo que los niños y niñas logran comprender los puntos de vista de los demás, interpretar intenciones y propósitos de las acciones, generar opciones para imaginarse creativamente diferentes formas de resolver un conflicto o un problema social, considerar los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción, desarrollar su metacognición, mirarse a sí mismos, reflexionar sobre ello, identificar los errores de interacción, autocorregirse, fortalecer el pensamiento crítico para evaluar y cuestionar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información; fortaleciendo así, sus habilidades para llegar a acuerdos de beneficio mutuo, interactuar pacífica y propositivamente. Al respecto, es preciso resaltar la responsabilidad que asume la maestra frente a la evolución y conducción de la argumentación desde su actitud de escucha, de avivamiento que realiza a los niños y niñas a través de preguntas y de su capacidad de asombro. En este proceso la maestra guía pero no evalúa explícitamente las argumentaciones, sólo las direcciona con una frase que hace que el niño o la niña tomen nota de seguir el hilo conductor del argumento.

Esta actitud faculta y autoriza al estudiantado a que sean capaces de identificar y responder positivamente ante sus emociones y las de los demás, así como también el producir respuestas a su proyecto de vida personal, sentir lo que otros sienten a través de las lecturas que pueden hacer de las expresiones verbales y no verbales; esto es, posibilita el diálogo intersubjetivo en búsqueda de la complementariedad. Vygotsky, Edwards y Mercer (1999), refieren que en el diálogo intersubjetivo se establecen

interacciones que permiten al ser humano actuar, enfrentarse y trascender en su entorno, entendiendo la interacción entre humanos como el tejido donde se establecen relaciones que convierten la vida en un espacio de encuentros, de movilidad civil expresadas mediante un lenguaje y pensamiento autónomo.

Este análisis deja demostrar cómo se construye el conocimiento compartido frente a la argumentación en tanto se constituye el aula de clase como un medio de representación para comunicarse con otros y la manera más eficaz de garantizar su permanencia como sujetos del mundo ya que aumentan la probabilidad de una interacción constructiva e incluyente a través de diálogos, de la explicitación de posiciones, necesidades, intereses e ideas y la comprensión de ideas que los otros buscan comunicar. Así mismo, muestra el establecimiento de la construcción del tejido de relaciones en la que intervienen aspectos culturales y sociales generados en la interacción de espacios públicos y privados.

Se hace clara la implementación de este proceso cuando la maestra valora las habilidades y potencialidades, cuando posibilita su reconocimiento como participantes y creadores del mundo dada la estrecha relación entre el desarrollo cognitivo, afectivo y comunicativo con el entorno sociocultural. Paulo Freire (1997), propone en este aspecto que toda reforma institucional de formación debe estar enmarcada por los cambios profundos en los escenarios del hogar, de la escuela y la sociedad y en la construcción de un diálogo con voces diferentes para encontrar la unidad en la diversidad y garantizar así, el éxito en la transformación.

La argumentación como método con sentido y significado se establece también como proceso donde se da el reconocimiento del “otro”, de las diferentes formas de concebir, organizar y ver el mundo y la capacidad de ser, aprehender, aprender, discernir y actuar desde su dimensión singular y colectiva a partir de su contexto cultural, de acceder a los códigos simbólicos de su cultura para ser identificados como miembros únicos, con aspiraciones, formas de comportamiento, prácticas productivas y dinámicas particulares, sociales mediadas por el lenguaje y las normas culturales.

También es pertinente expresar la comprensión compartida que se origina desde el reconocimiento de las habilidades y capacidades desarrolladas desde el micro y macrocontexto de los infantes a partir de la cual se da su autodeterminación, autonomía, autoaprendizaje, validación del error, incremento de los procesos éticos discursivos y la discusión intersubjetiva que contribuyen a la construcción de un espacio público y privado y el respeto a los derechos humanos, la participación, el fortalecimiento de los valores y la conciencia moral, individual y pública, la pertenencia a un espacio geográfico y la transformación de sí y del otro.

Referencias

- Álvarez, A. (1997). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Aries, P. (1973, 1986, 1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- _____. (1986). La infancia. *Revista de Educación*. (281) 5-17.
- Asamblea de las Naciones Unidas (1924). *Declaración de Ginebra* (Adoptada por la V Asamblea de la Sociedad de Naciones Unidas el 24 de septiembre)
- _____. (1948). *Declaración Universal de los derechos Humanos*. (Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 10 de diciembre)
- _____. (1959). *Declaración universal de los derechos del Niño*. (Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre)
- _____. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. (Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre)
- Ascombe, V. y Ducrot, O. (1999). *L'argumentation dans la langue*. Bruselas: P. Mardaga.
- Austin, J.; Davidson, D.; Danto, A.; et al. (1976) *La filosofía de la acción*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Baquero y Narodowski (1997). ¿Existe la infancia? *Revista IICE*. Año III (6). 61-67.

Blanco, R; Umayahara, M (2006). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Recuperado el 27 de julio de 2010, de http://www.oei.es/inicial/politica_infancia.

Braslavsky, B. (1973). *La querrela de los métodos*. Buenos Aires: Kapeluz.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (25) 51-63.

Candela, A. (2001). Modos de representación y géneros en clases de ciencias. *Investigación en la Escuela*. (8) 45.

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias para el desarrollo. (2011) Universidad del Valle. (2001). Proyecto caracterización de la explotación sexual comercial de NNA en seis municipios del Valle del Cauca. Resultados y análisis de Jamundí.

Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el conocimiento inconsciente*. En: N. Chomsky, Reglas y representaciones. México: FCE.

Coll, C. (1983) En Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*. 59 (60) 189-232.

- Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- _____. (2004) *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. Sintética. *Infancia y Aprendizaje*. (25) 1-24.
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. *Infancia y Aprendizaje*. 59 (60) 189-232.
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. En Fernández Berrocal, P. y Melero, M. A. (Eds.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). *Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes*. *Anuario de Psicología*. 38 (3) 377-400.
- Coll, C. y Onrubia J. (1992a). *El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula*. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. (2) 241-259.
- _____. (1992b). *La dimensión temporal y los procesos interactivos en las actividades de enseñanza y aprendizaje: Un desafío teórico y metodológico*. Comunicación presentada en la I Conference for Socio-Cultural research, Madrid, 15-18 september.

_____. (1995). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. *Revista Textos*. (20)

_____. (1994). *Temporal dimension and interactive processes in teaching/ learning activities: A theoretical and methodological challenge*. En Mercer, N. y Coll, C. (Eds.). *Explorations in socio-cultural studies*. Vol. 4: *Teaching, learning and interaction*. General Editors: P. del Río, A. Álvarez y J. Wertsch.

_____. (1996). *La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos*. En Coll, C. y Edwards, D. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

_____. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*. (45).

Colomina, R. (2001). Activitat conjunta i influència educativa en el contexto familiar. *Educar*. (28), 181-204.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En C. Coll., J. Palacios y A. Marchesi, (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2a. ed.) Madrid: Alianza.

Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Cotteron, J. (1995) ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (25) 79-94.

- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso Moscú.
- De Mause, LL. (1991) *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Delval, J. (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje*. (44) 59-108.
- DeMause, LL. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad. Pp 15-92.
- Dolz. J. (1993) La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y Escribir*. 68 (70) 216.
- _____. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. (23) 17-27.
- _____. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (26) 65-79.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1998) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Eemeren, F. Van (1994). *Argumentation, Communication, and Fallacies. A Pragmatic-dialectical Perspective*. New York Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Escolano, B. (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagógica*. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca. (6) 5-16.

- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1973) [1917]. *Tres ensayos sobre una teoría sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Gadamer, Hans-Georg. (1997). *Verdad y método*. Volumen I Salamanca: Sígueme.
- Goodman, K. Lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista Textos* (3)
- Habermas, J. y Londoño, Edgar A. (2004). *Lenguaje, realidad y racionalidad. Paradigmas de la investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Alejandría.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica. 9.
- Hymes, D. (1976). *La sociolingüística y la etnografía del habla*. En *Antropología social y lenguaje* (Obra colectiva). Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1996). *La sociolingüística y la etnografía del habla*. En: *Antropología social y lenguaje* (Obra colectiva). Buenos Aires: Paidós.
- Informe UNICEF 2011. Recuperado el 26 de febrero de 2012 de <http://www.inicef.org/spanish/publications>.
- Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1996). *Lenguaje y mundos posibles: una propuesta para la educación preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colciencias.

_____. (2001). *Proyecto pedagógico para el desarrollo de la oralidad en el preescolar. Estrategias de diálogo*. Brasil, Evento: I Congreso y Cuarto Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso Ponencia.

Kamii, C. (1985). *El niño reinventa la aritmética*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

Kagan, S. (2009). *Breve presentación de las estructuras de Kagan*. Recuperado el 25 de marzo de 2012 de www.globalelearning.es

Konisberg En Zambrano, L. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica. 39.

Lemke, J. L. (1997). *Using language in classrooms*. Victoria, Australia: Deakin University.

Lineamientos técnicos para programa especializado. Recuperado junio 25 de 2011, de <http://www.icb.gov.co/portal/>

Luzuriaga, L. (1992). *Pestalozzi: vida y obra*. Madrid: Plaza edición.

Marrison, G. (2004). *Educación infantil*. Madrid: Plaza.

Martínez (2001). *La orientación social de la argumentación en el discurso: Una propuesta integrativa*. En Martínez, M. C. (Comp.) *La dinámica enunciativa: la argumentación en la enunciación. Aprendizaje de la argumentación razonada*. Vol. 3 Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

- Mauri, T.; Coll, C. y Colomina, R, J. (2005). *La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso*. *Revista de educación a distancia*. Recuperado el 08 de agosto de 2012 de: <http://www.um.es/ead/redM2> pp-2-11
- Mercer, N (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de los profesores y alumnos*". Barcelona: Paidós.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Elements por une analyse pragmatique du discours*. París: Hatier-Crédif.
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1988). *Historia social de la infancia*. Bogotá, 1900-1989. Bogotá: Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología. Banco de la República. V. 7.
- Muñoz, P. (1988). Consideraciones acerca de la evolución de la infancia para una bibliografía razonada. *Revista de Educación*. (281) 47-86.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Onrubia, J. (1992). *Interactividad e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- _____. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*. (58) 83-103.

- _____. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*. Recuperado el 26 de octubre de 2009 de <http://um.es/ead/red/M2>.
- Ordoñez, O. y Bustamante, L. (2000). *Habilidades para la comprensión y el razonamiento científico en el niño*. Una revisión bibliográfica. En Puche, R. *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Cali: Arango.
- Perelman, Olbrechts y Tyteca. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perleman, C. (1997). *El imperio retórico de la argumentación*. Bogotá: Norma.
- Peronard, M. (2002). *La argumentación en las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna*. En Congreso Internacional la Argumentación: Lingüística, retórica, lógica y pedagógica. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza*. (Original Inglés, traducción Labinowicz (1982). México.
- Pierce, C. y Pérez C (2003). En *II Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos. Facultad de filosofía y letras, Universidad Nacional de Cuyo Mendoza*. Argentina.
- _____. (2004). En *Seminario de Investigación en Filosofía IV. Aportes filosóficos de Charles Sansers Peirce*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Platin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

_____. (2006). *Desarrollo de la competencia argumentativa*. Cali: Seminario, Universidad del Valle.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1976). *Decreto 088*. Santafé de Bogotá.

_____. Congreso Nacional de Colombia. (1991) *Constitución Política Nacional*. Santafé de Bogotá.

_____. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de la Educación*. Santafé de Bogotá.

_____. Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 2247 de septiembre 11*. Santafé de Bogotá.

_____. Congreso Nacional de Colombia. (2006) *Política Pública para la Primera Infancia*. Santafé de Bogotá.

Rey, A. (2000). *Aproximación a la argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: Universidad Distrital, Gaia. IDEP.

Rincón, G.; De la Rosa A.; Rodríguez, G.; Chois, P. y Niño M., (2003). *Entre textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle

Rodríguez, M. E.; Bojacá B. L.; Pinilla, R.; Jaimes, C. y Morales, R. D. (2008). *La argumentación. Fundamentos teóricos y experiencias investigativas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Rodríguez, M. E. (1988). *Incidencia de las barreras sociolingüísticas en el fracaso escolar*. Memorias del seminario sobre Fracaso escolar y lectoescritura. Buenos Aires: Ministerio de Educación y OREALC- UNESCO.
- Rodríguez, M. E. (2002). *Formación, interacción, argumentación. Una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- _____. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. y Wertsch, J. (1984). Children's learning in the zone of proximal development. *New Directions for Child Development*. (23).
- Rousseau, J. En Brügger, F. (2001). *Perfectibilidad y educación: la construcción de la naturaleza en el pensamiento de Jean Jacques Rousseau* En: Echeverri Sánchez, J. A. (Editor) *Encuentros Pedagógicos Transculturales. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O, y Ospina, A (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, UniAndes, Universidad de Antioquia.
- Sánchez, I; Álvarez, N. (2001): *El discurso argumentativo de los escolares venezolanos*. En Martínez M. C. (Comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Silvestri, A. (2001). *Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje*. En Martínez, M, C. (Comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

_____. (2001). *La producción de la argumentación razonada en el adolescente: falacias de aprendizaje*. En Martínez, M. C. (Comp). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Tirkkonen-Condit, S. (1985). *Argumentative text structure and translation*. Studia Philologica Jyräskyläensia. Univ. Tyväskylä, Finlandia.

Tolchinsky, L. (1992). *¿Escribir cómo?* Ponencia para el primer Congreso de Acción educativa. Bello Horizonte, Brasil

Torrado, M. C. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Toulmin, S. (1979). *Regreso a la razón*. Barcelona: Península.

Ulvieri, S. (1986). Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación*. (281) 47-86

UNICEF (2009). *Situación de la infancia en Colombia*.

Van Dijk, (1983). *La ciencia del texto, un enfoque inter-disciplinario*. Barcelona: Paidós.

- Vigotsky, L. (1978) [1935]. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- _____. (1979). [1937]. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- _____. (2001). [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas II*. Madrid: Grijalbo.
- Villalobos, M. (2001). *El desarrollo psicológico del niño juego, representación y capacidades del niño como sujeto*. En: Puche, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Cali: Arango 98.
- Werstch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1988, 1989). Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta. *Infancia y aprendizaje*. 47 (3) 36 y (2) 22
- Werstch, J. y Vigotsky, L. (1998). *La formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wood, D.; Bruner, J. y Ross. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (17) 89-100.
- Wood, D. y Middleton, D. (1978). A study of assisted problem solving. *British Journal of Psychology*. (66) 181-191.
- Yaglis, D. (2005). *Montessori: la educación natural y el medio*. Alacalá: Plaza.
- Zambrano, L. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.

Anexo 1. Diseño del proyecto de aula

LA TIERRA ES UN NICHOS QUE GUARDA LA VIDA

LA ARGUMENTACIÓN ORAL A TRAVÉS DE LA COMPRENSIÓN DEL CUENTO

Maestra: Lorena Materón

Grado de aplicación: Transición

Fase I: de planeación de la maestra con los niños y las niñas	
1. Exploración de deseos y saberes sobre la temática a estudiar	
2. Indagación de unidades temáticas a desarrollar.	
3. Justificación “Por qué aprendemos”	
4. Desarrollo de competencias “Para qué aprendemos “	
5. Actividades “Qué queremos hacer para aprender ”	
6. Cronograma “Cuándo queremos aprender”	
7. Espacios de aprendizaje “Dónde queremos aprender”	
8. Actores del proceso de enseñanza - aprendizaje	
9. Recursos “Con qué objetos aprenderemos”	
10. Contrato didáctico	

Fase Ib de planeación de la maestra a partir de la exploración de saberes , sentires, gustos y deseos de los niños y las niñas

PROYECTO DE AULA: LA TIERRA “UN NICHOS “ PARA LA VIDA

GRADO DE APLICACIÓN: TRANSICIÓN

COLEGIO: NUEVO MUNDO

COMPETENCIA COMUNICATIVA

JUSTIFICACIÓN

Es importante en el nivel de preescolar buscar elementos de comunicación que permitan al niño y a la niña acercarse a la identificación, detectar saberes, valores, fortalezas, de cada uno de los miembros de la escuela.

Para el reconocimiento de sí mismo y del medio ambiente uno de los ejes fundantes tiene que ver con el desarrollo comunicativo, el cual le permite expresar los conocimientos y fenómenos de la realidad, así como también construir y reconstruir mundos posibles, la lengua oral y escrita es la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

Cuando el niño-a se comunica lo hace desde construcciones anteriores, las cuales transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime.

Entre más variadas sean las posibilidades e interacciones con su medio, con los padres y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporcione el contexto.

A tal importancia se le agrega la necesidad de crear unas situaciones escriturales y la información escrita, medios que posibilitan objetos de exploración, espacios de problema que le interesan al niño-a.

A través de textos significativos, entendidos éstos los que están compuestos para leer con una superestructura completa (carta-cuento-ficha-afiche-poema) desde el principio hasta el fin, rompiendo con el concepto que los chicos sólo leen textos completos al final de un largo período de aprendizaje, después de una tormentosa decodificación.

Formando así lectores y escritores autónomos capaces de utilizar este sistema de comunicación como el vínculo entre él y los otros, entre él y la humanidad, como sistema que le da poder para transformar y transformar el entorno.

Fase Ib de planeación de la maestra a partir de la exploración de saberes , sentires, gustos y deseos de los niños y las niñas

PROYECTO DE AULA : LA TIERRA “UN NICHOS “ PARA LA VIDA

GRADO DE APLICACIÓN : TRANSICIÓN

COLEGIO: NUEVO MUNDO

COMPETENCIA COMUNICATIVA

METODOLOGÍA

La filosofía del trabajo por proyectos de aula que tiene implícita una postura epistemológica importante en el reconocimiento de los estudiantes como actores en la construcción del conocimiento plantea una metodología que busca fortalecer el saber pedagógico, didáctico y disciplinar buscando superar el paradigma educativo reduccionista y la pedagogía de esquemas instrumentales.

Mediante este proceso de formación se busca agenciar y fortalecer la constitución de una comunidad académica en pedagogía, convirtiendo las aulas en escenarios naturales donde se gesta la consolidación de los proyectos de vida de las comunidades, el reconocimiento del otro con el otro, la recuperación de la palabra y la validación y construcción de saberes de los estudiantes y las familias. A su vez, permite reconocer el niño y la niña como sujetos capaces de crear, innovar, reflexionar, diseñar estrategias pedagógicas y didácticas dentro de proyectos de aula donde los infantes desarrollen sus competencias, sentimientos y se llenen de sensaciones en beneficio de su desarrollo integral.

Así mismo, resignificar la definición de la didáctica dado que a través de ella se enseñe a pensar y actuar desde pretextos pedagógicos significativos y contextualizados en los que se considere a los niños y niñas responsables de su propio proceso de aprendizaje donde construyan saberes, encuentren espacios para opinar, leer, escribir, argumentar y reconstruir un conocimiento preexistente en la sociedad en el plano personal desde un acercamiento progresivo y comprensivo de lo que representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

Así, los proyectos son el puente que une las lógicas entre los diferentes grados de escolaridad donde se funden el fortalecimiento de las competencias comunicativa, cognoscitiva, corporal, ética, matemática, social, científica y en ciencias naturales, mediante prácticas pedagógicas en un ambiente escolar y un paradigma pedagógico que apunte al desarrollo del proceso holístico de los estudiantes.

Eje temático: La Tierra
Estándar de competencia comunicativa: produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.

Tomado de las Orientaciones Pedagógicas para el grado de transición. Documento borrador

Competencia Comunicativa	Hacia el saber	Hacia la convivencia	Hacia el ser y saber hacer en contexto
Demuestra autonomía al interpretar y expresar las diversas manifestaciones del lenguaje en su medio social y cultural.	<p>Reconoce en su expresión oral, una forma eficiente para expresar ideas, opiniones, inquietudes, saberes, sentimientos.</p> <p>Reconoce la importancia de escuchar a los demás y respetar sus ideas y sentimientos.</p> <p>Identifica información explícita de diversos tipos de textos, como descriptivos, informativos, instruccionales y</p>	<p>Expresa pensamientos, ideas, sentimientos haciendo uso de su habilidad verbal.</p> <p>Participa en conversaciones y representaciones teatrales y otras manifestaciones, haciendo uso de su habilidad para escuchar y hablar en diversas situaciones grupales.</p> <p>Interactúa con diversos tipos de textos (con sólo imágenes, sólo texto y</p>	<p>Usa el lenguaje en un contexto cultural y social significativo del entorno, poniendo en práctica sus saberes de otras áreas, sentimientos, motivaciones, emociones, para resolver una situación, tarea o proyecto.</p> <p>Explora, interpreta y expresa lo que entiende o valora en diversos tipos de textos orales, escritos e icónicos que se encuentran</p>

	<p>narrativos, por medio de diversas estrategias de interpretación de imágenes, puestas en escena de sus conocimientos previos, relación de ideas, etc.</p> <p>Descubre diferentes formas de representar la realidad y sus ideas y fantasías.</p>	<p>mixtos), y en diferentes formatos, para comprender sus mensajes sociales, con mediación y cooperación de su maestra y compañeros.</p> <p>Representa, a través de diferentes formas, su pensamiento, su fantasía, sus emociones y los presenta a los demás, para cumplir con su función comunicativa.</p>	<p>en la vida real cotidiana, con diferentes niveles de dificultad.</p> <p>Se entusiasma y encuentra placer en la literatura, juegos de palabras, rimas y otras herramientas que favorecen el desarrollo del lenguaje.</p> <p>Interactúa con los compañeros y maestros por medio de las diferentes formas de comunicación, como la oral, gestual, corporal y gráfica.</p>
--	---	---	---

ENCUENTRO PEDAGÓGICO	DÍA	GRADO	TIEMPO
1		TRANSICIÓN	1 HORA
EJE TEMÁTICO : La Tierra nicho ecológico de vida			
COMPETENCIA GENERAL: Demuestra autonomía al interpretar y expresar las diversas manifestaciones del lenguaje en su medio social y cultural.			
COMPETENCIA ESPECÍFICA: Reconoce en su expresión oral, una forma eficiente para expresar ideas, opiniones, inquietudes, saberes, sentimientos. Expresa pensamientos, ideas, sentimientos haciendo uso de su habilidad verbal.			
PROPUESTA PEDAGÓGICA 1. Realización de la Asamblea pedagógica: En este espacio diario de encuentro entre la maestra, los niños y las niñas; sentados en círculo tratarán temas de interés, bien sea de orden académico, personal o social. Los y las participantes pueden pedir la palabra a quien dirige la asamblea bien sea la maestra o un estudiante, están unidos por un mismo interés. 2. Trabajo con un texto: el cuento El cuento a trabajar será “Reinaldo” de Jeff Newman el cual seguiremos trabajando el proyecto <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar el cuento. Los niños y las niñas observarán la portada, el título y el interior del cuento “Reinaldo”, ojearán las páginas y las ilustraciones. Después de esta actividad se les preguntará sobre qué trata la historia con lo cual los niños y las niñas podrán expresar sus anticipaciones.			

- Lectura del cuento “Reinaldo” en voz alta.

-¿Cómo se llaman los personajes?

-¿Qué hacían dentro de la historia?

-¿Cómo eran físicamente?

-¿Cómo se comportaban (emocionalmente) los amigos o amigas con Reinaldo?

Exploración Oral: Se explorará acerca de los conocimientos que poseen los niños y las niñas acerca de:

- ¿Qué saben de sobre los cuentos?
- ¿Qué pasa dentro de ellos?

Paralelamente se introducirá el texto de la receta y se trabajará con ésta alrededor de:

- Se les presentará el texto de una receta y se les pedirá a los niños y a las niñas que comenten sobre qué es para ellos una receta, qué se dice en una receta o qué se escribe en una receta.
- Se les pedirá los niños y a las niñas que establezcan las diferencias entre el cuento y la receta sobre su utilidad y sucesos que pasa al interior de éstos.
- Tarea

Narrar a un miembro de la familia el cuento, el cual debe escribirlo

ENCUENTRO PEDAGÓGICO	DÍA	GRADO	TIEMPO
2		TRANSICIÓN	1 HORA
EJE TEMÁTICO : La Tierra nicho ecológico de vida			
COMPETENCIA GENERAL: Demuestra autonomía al interpretar y expresar las diversas manifestaciones del lenguaje en su medio social y cultural.			
<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA:</p> <p>Reconoce en su expresión oral, una forma eficiente para expresar ideas, opiniones, inquietudes, saberes, sentimientos.</p> <p>Expresa pensamientos, ideas, sentimientos haciendo uso de su habilidad verbal.</p>			
<p>PROPUESTA PEDAGÓGICA</p> <p>1. Juego didáctico:</p> <p>Los niños y las niñas se concentrarán en los diversos juegos didácticos que tienen en el salón como armatodos, rompecabezas, loterías , títeres y en grupo pasarán un tiempo en esta actividad, durante este espacio la maestra pasará para hablar con cada uno de ellos sobre su hacer y pensar con respecto al juego elegido y sobre otros temas que en el momento surjan</p> <p>2. Realización de la Asamblea pedagógica:</p> <p>En este espacio diario de encuentro entre la maestra, los niños y las niñas; sentados en círculo tratarán temas de interés, bien sea de orden académico, personal o social. Los y las participantes pueden pedir la palabra a quien dirige la asamblea bien sea la maestra o un estudiante, están unidos por un mismo interés.</p> <p>Se escogen tres momentos del cuento, se escribirá en el tablero el título del acontecer y seguidamente los niños y las niñas explicarán que sucedió en cada uno de ellos.</p>			

A continuación se harán las siguientes preguntas a los estudiantes:

- ¿Cómo inicia el cuento?
- ¿Qué conflicto o problema se presenta?
- ¿Por qué se presenta?
- ¿Cómo se soluciona el conflicto?
- ¿Cómo termina el cuento?

Seguidamente, se indagará sobre los personajes del cuento

- ¿Quiénes y cómo son los personaje del cuento?
- Dibujar y luego socializar sobre sus trabajos y expresar ante el grupo que personaje eligió, cuáles son las características que encontró en su personaje y qué opina sobre ellas.

ENCUENTRO PEDAGÓGICO	DÍA	GRADO	TIEMPO
3		TRANSICIÓN	
EJE TEMÁTICO: La Tierra nicho ecológico de vida			
COMPETENCIA GENERAL: Demuestra autonomía al interpretar y expresar las diversas manifestaciones del lenguaje en su medio social y cultural.			
<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA:</p> <p>Reconoce en su expresión oral, una forma eficiente para expresar ideas, opiniones, inquietudes, saberes, sentimientos.</p> <p>Expresa pensamientos, ideas, sentimientos haciendo uso de su habilidad verbal.</p>			
<p>PROPUESTA PEDAGÓGICA</p> <p>1. Juego didáctico:</p> <p>Los niños y las niñas se concentrarán en los diversos juegos didácticos que tienen en el salón como armatodos, rompecabezas, loterías , títeres y en gr upo pasarán un tiempo en esta actividad, durante este espacio la maestra pasará para hablar con cada uno de ellos sobre su hacer y pensar con respecto al juego elegido y sobre otros temas que en el momento surjan</p> <p>2. Realización de la asamblea pedagógica:</p> <p>En este espacio diario de encuentro entre la maestra, los niños y las niñas; sentados en círculo tratarán temas de interés, bien sea de orden académico, personal o social. Los y las participantes pueden pedir la palabra a quien dirige la asamblea bien sea la maestra o un estudiante, están unidos por un mismo interés.</p> <p>3. Actividades de re narración del cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se reconstruirá el cuento de manera colectiva, lo cual permitirá que los estudiantes generen ideas y construyan la secuencia narrativa del cuento. • De acuerdo a las preguntas de la maestra, los estudiantes podrán describir los sucesos, las características físicas y emocionales de los personajes. 			

ENCUENTRO PEDAGÓGICO	DÍA	GRADO	TIEMPO
4		TRANSICIÓN	1 HORA
EJE TEMÁTICO: La Tierra nicho ecológico de vida.			
<p>COMPETENCIA GENERAL</p> <p>Demuestra autonomía al interpretar y expresar las diversas manifestaciones del lenguaje en su medio social y cultural.</p>			
<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA:</p> <p>Reconoce en su expresión oral, una forma eficiente para expresar ideas, opiniones, inquietudes, saberes, sentimientos.</p> <p>Expresa pensamientos, ideas, sentimientos haciendo uso de su habilidad verbal.</p>			
<p>PROPUESTA PEDAGÓGICA</p> <p>1. Realización de la asamblea pedagógica:</p> <p>En este espacio diario de encuentro entre la maestra, los niños y las niñas; sentados en círculo tratarán temas de interés, bien sea de orden académico, personal o social. Los y las participantes pueden pedir la palabra a quien dirige la asamblea bien sea la maestra o un estudiante, están unidos por un mismo interés.</p> <p>2. Actividades de re narración del cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se les preguntará a los estudiantes a los niños y niñas cómo empezó el cuento, cuál es el problema y cuál es su final. - Entregar una hoja dividida en tres partes, para que en cada una de ellas dibujen una escena. 			

ENCUENTRO PEDAGÓGICO	DÍA	GRADO	TIEMPO
5		TRANSICIÓN	2 HORAS
EJE TEMÁTICO : La Tierra nicho ecológico de vida			
COMPETENCIA GENERAL: Demuestra autonomía al interpretar y expresar las diversas manifestaciones del lenguaje en su medio social y cultural.			
COMPETENCIA ESPECÍFICA: Reconoce en su expresión oral, una forma eficiente para expresar ideas, opiniones, inquietudes, saberes, sentimientos. Expresa pensamientos, ideas, sentimientos haciendo uso de su habilidad verbal.			
PROPUESTA PEDAGÓGICA Continuidad de trabajo con el cuento de Reinaldo 1. Asamblea pedagógica: En este espacio diario de encuentro entre la maestra, los niños y las niñas; sentados en círculo tratarán temas de interés, bien sea de orden académico, personal o social. Los y las participantes pueden pedir la palabra a quien dirige la asamblea bien sea la maestra o un estudiante, están unidos por un mismo interés. 2. Cambiar el rumbo al cuento de Reinaldo: A los niños se les preguntará en un momento específico del cuento, qué nuevo rumbo le quieren dar; ellos decidirán si cambian lugares, personajes, acciones, etc. <ul style="list-style-type: none"> • Nota: cuando se empiece a trabajar hay que saber que a pesar que es el mismo cuento hay una expectativa. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo será ese lugar? - Los niños, dirán dónde se dio el cuento, en el tablero se hace un mapa. Ejemplo: <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; text-align: center;"> <div data-bbox="418 1711 511 1816"></div> <div data-bbox="511 1753 665 1816"></div> <div data-bbox="665 1690 836 1816"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> Casa Camino Bosque </div>			

ENCUENTRO PEDAGÓGICO	DÍA	GRADO	TIEMPO
6		TRANSICIÓN	2 HORAS
EJE TEMÁTICO: La Tierra nicho ecológico de vida			
<p>COMPETENCIA GENERAL</p> <p>Demuestra autonomía al interpretar y expresar las diversas manifestaciones del lenguaje en su medio social y cultural.</p>			
<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA:</p> <p>Reconoce en su expresión oral, una forma eficiente para expresar ideas, opiniones, inquietudes, saberes, sentimientos.</p> <p>Expresa pensamientos, ideas, sentimientos haciendo uso de su habilidad verbal.</p>			
<p>PROPUESTA PEDAGÓGICA</p> <p>1. Asamblea pedagógica: En este espacio diario de encuentro entre la maestra, los niños y las niñas; sentados en círculo tratarán temas de interés, bien sea de orden académico, personal o social. Los y las participantes pueden pedir la palabra a quien dirige la asamblea bien sea la maestra o un estudiante, están unidos por un mismo interés.</p> <p>2. A partir de la lectura se hará una pregunta para instalar un tema y realizar un conversatorio con el grupo</p> <p>¿Por qué creen que los animales rechazaban a Reinaldo?</p> <p>A partir de la respuesta dada por los estudiantes, la maestra explorará los saberes previos acerca de la discriminación. A continuación, y partir de las respuesta de los estudiantes, establecerá un conversatorio sobre el fenómeno de la discriminación de los niños y las niñas por parte de las personas adultas provocando que cada participante opine y argumente.</p>			

ENCUENTRO PEDAGÓGICO	DÍA	GRADO	TIEMPO
7		TRANSICIÓN	2 HORAS
EJE TEMÁTICO: La Tierra nicho ecológico de vida			
<p>COMPETENCIA GENERAL</p> <p>Demuestra autonomía al interpretar y expresar las diversas manifestaciones del lenguaje en su medio social y cultural.</p>			
<p>COMPETENCIA ESPECÍFICA:</p> <p>Reconoce en su expresión oral, una forma eficiente para expresar ideas, opiniones, inquietudes, saberes, sentimientos.</p> <p>Expresa pensamientos, ideas, sentimientos haciendo uso de su habilidad verbal.</p>			
<p>PROPUESTA PEDAGÓGICA</p> <p>1. Asamblea pedagógica: En este espacio diario de encuentro entre la maestra, los niños y las niñas; sentados en círculo tratarán temas de interés, bien sea de orden académico, personal o social. Los y las participantes pueden pedir la palabra a quien dirige la asamblea bien sea la maestra o un estudiante, están unidos por un mismo interés.</p> <p>2. A partir de la siguiente secuencia de imágenes, una vez terminada su la lectura, se realizará un conversatorio sobre ellas con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es el entorno donde vive Reinaldo? - ¿Fue feliz con sus amigos animales? - ¿Qué es el amor? - ¿Quién nos ama? ¿Cómo es ese amor? - ¿Qué creen ustedes que sienten los niños y las niñas cuando no los aman? <p>Una vez finalice la lectura y el interrogatorio, la maestra introduce el tema sobre el amor y la felicidad y sobre el desamor y la tristeza, indagando si se han sentido tristes y qué sienten cuando se encuentran en ese estado.</p> <p>Los estudiantes dibujarán las láminas expuestas:</p>			

