

ISBN 978-958-5584-65-5

ISSN 0123-0425

Web-Online 2357-6286

Maestras y maestros de Educación Inicial dialogando en Red.







Maestras y maestros de Educación Inicial dialogando en Red

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

“Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI”

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Marleny Hernández Rincón
Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Juan Carlos Molano Zuluaga
Jeimy Chávez Wong
Elizabeth Magaly Niño Gutiérrez

© idep

Director General
Alexander Rubio Álvarez
Subdirector Académico(e)
Jorge Alberto Palacio Castañeda
Asesores de Dirección
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Óscar Alexander Ballén Cifuentes
Ruth Amanda Cortés Salcedo

Edición y corrección

Universidad EAFIT - IDEP
Diseño y diagramación
Universidad EAFIT - IDEP

Publicación realizada en el marco del programa INCENTIVA de promoción y apoyo a maestros y maestras investigadores e innovadores de los colegios públicos de Bogotá.
ISBN 978-958-5584-65-5

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.
Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, idep Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife. Teléfono (571) 263 06 03.
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co Bogotá, D.C. – Colombia



**Red Iberoamericana de
Estudios sobre Oralidad – RIEO
Nodo Bogotá – Centro**

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Marleny Hernández Rincón
Juan Carlos Molano Zuluaga
Jeimy Chávez Wong
Elizabeth Magaly Niño



ISBN 978-958-5584-65-5
ISSN 0123-0425
Web-Online 2357-6286

Maestras y maestros de Educación Inicial dialogando en Red.

Contenido

- Pag. 10** Capítulo 1
Investigar, formar e innovar en redes de maestros:
La experiencia de la Red iberoamericana de estudios sobre oralidad
- Pag. 18** Capítulo 2
Las interacciones orales en la Educación Inicial
- Pag. 24** Capítulo 3
Cuerpo sonoro y escucha(s) alternativa(s) para la oralidad en Educación Inicial
- Pag. 30** Capítulo 4
Hacia una evaluación dialógica:
claves para su fortalecimiento en la Educación Inicial
- Pag. 36** Capítulo 5
Escritura emergente y oralidad en Educación Inicial





Introducción

La presente obra representa el proceso de desarrollo del pensamiento crítico de maestras y maestros de la *Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad* (RIEO), en particular del Nodo Bogotá-Centro. La RIEO integra a distintos grupos de investigación del contexto iberoamericano organizados en nodos-países. En este contexto se adelanta un macroproyecto en torno a las “Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos”. Es así como surge el desafío de pensar la interacción oral en prácticas de escritura, escucha y evaluación en Educación Inicial.

El primer capítulo, “Investigar, formar e innovar en redes de maestros. La experiencia de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad”, tiene como propósito analizar un ecosistema de autoformación y transformación docente basado en tres estrategias relacionadas con la investigación individualizada, grupal y en red, dando cuenta de su alcance y de algunos de sus presupuestos teóricos. El análisis parte de una revisión sobre las redes de maestros en Colombia, sus alianzas con otros países y los sentidos dados a estas, con un énfasis en los discursos, saberes y prácticas de investigación, formación e innovación en red, que, de acuerdo con comunidades de profesores emergentes, están relacionadas esencialmente con otra manera de ser maestro y hacer escuela en comunidades académicas y científicas.

El punto de partida del segundo capítulo, “Las interacciones orales en el aula en la Educación

Inicial”, es el fomento de la enseñanza de la oralidad desde procesos sistemáticos e intencionados, enfocados en propiciar interacciones orales que favorezcan el desarrollo de la comunicación dialógica de los niños y niñas. Se plantea el diseño de una Secuencia didáctica desarrollada bajo la consigna de momentos que buscan que el estudiante hable para que aprenda a participar, a pensar, a hablar y a expresarse sin palabras.

En el tercer capítulo, “Cuerpo sonoro y escucha(s) alternativa(s) para la oralidad en la Educación Inicial”, el autor delimita una experiencia didáctica en el área de música alrededor de la significación y conceptualización del cuerpo y el sonido, para afianzar competencias comunicativas de expresividad oral. La “escucha semántica” y la “performatividad de la voz” son los vínculos para el acceso al conocimiento a través de la organización mental y el análisis de estructuras sonoras. La didáctica se manifiesta en las posibilidades que brinda la interacción sensitiva y perceptiva de todos los territorios de comunicación virtual que pueden generar los encuentros, así como en el uso y resignificación de los dispositivos electrónicos para la comunicación gestual/corporal y emisión de la voz. Los resultados evidencian una aproximación importante de los estudiantes desde la enunciación y construcción de discursos a través de los sentidos.

El cuarto capítulo, “Hacia una evaluación dialógica: Claves para su fortalecimiento en la Educación Inicial”, explica cinco claves de carácter metodológico construidas desde la autorreflexión

y reflexión colectiva. Busca aproximar el sentido de la evaluación como práctica dialógica, en la que se reconocen las subjetividades de los actores involucrados, y estos se legitiman como interlocutores. Se consolida la necesidad de instaurar el diálogo en las prácticas evaluativas: creando ambientes respetuosos y confiables, resignificando las concepciones y creencias sobre los roles de los implicados, compartiendo saberes, ampliando las posibilidades de comprensión, interpretación y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En “Escritura emergente y oralidad en Educación Inicial”, que sirve de quinto capítulo de este texto, se presenta una experiencia pedagógica implementada en Educación Inicial a través de un sistema denominado contextos de actividad, que se fundamenta en el carácter funcional y comunicativo del lenguaje desde una perspectiva sociocultural. Su propósito es favorecer el proceso de desarrollo de la escritura emergente y la oralidad, en el marco de la estrategia virtual aprende en casa que permitió el acompañamiento de los estudiantes desde sus hogares, atendiendo a las medidas de confinamiento obligatorio generadas por la pandemia.

Extendemos la invitación a leer este texto con una mirada crítica y con la certeza que es un aporte a la construcción de conocimiento colectivo y una oportunidad para seguir reflexionando en redes de aprendizaje.

Capítulo 1

Investigar, formar e innovar en redes de maestros: La experiencia de la Red iberoamericana de estudios sobre oralidad

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos¹

<https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

¹ Investigadora principal del proyecto “Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos” de la Facultad de Educación, Universidad de la Salle, Grupo Educación y Sociedad en alianza con la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (RIEO). Contacto: yolimagr@yahoo.es, mygutierrez@unisalle.edu.co.

¿Por qué y para qué autoformarse en comunidades académicas y científicas?

Desde su etimología, red proviene de la raíz indoeuropea net, cuyo sentido es “atar” o “ligar”, la cual dio origen al latín nodus, que significa “nudo” o “nodo” y, por tanto, anuncia dos ideas suficientemente claras: por una parte, se refiere a conectar, que en inglés dio lugar a net, “red”, un conjunto de ordenadores (computadores conectados entre sí por medio de dispositivos físicos), cuya finalidad es compartir información, recursos y ofrecer servicios; por otra, anuncia su carácter social: grupo de personas (individuos u organizaciones) que establecen vínculos de acuerdo a cierto criterio (relación profesional, amistad, parentesco, etc.).

En este sentido, las redes se constituyen en formas de organización entre personas que crean vínculos para comunicarse e interactuar con propósitos específicos. En esta línea, una red académica busca urdir un tejido de relaciones horizontales, bien sea de orden interpersonal o interinstitucional en beneficio de acciones educativas y sociales. Las redes de maestros buscan propiciar la reflexión colectiva, transformar las estructuras de pensamiento y generar nuevas formas de conocimiento; por tanto, fundan comunidad académica y al mismo tiempo son una alternativa de oposición a concepciones y prácticas hegemónicas y homogeneizadoras que transitan en la escuela.

En Colombia, las redes académicas constituidas por maestros y simpatizantes del sector

La presente reflexión busca subrayar la dimensión pedagógica y política de las redes de maestros como espacios potentes para la autoformación y transformación docente. En primer lugar, presentaré una revisión sobre las redes de maestros en Colombia, sus alianzas con otros países y los sentidos dados a discursos, saberes y prácticas colectivas. Luego, apoyada en esta revisión y en la experiencia de coordinar durante una década la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad- RIEO, analizaré un ecosistema de autoformación docente, basado en tres estrategias relacionadas con la investigación individualizada, grupal y en red, dando cuenta de su alcance y de algunos de sus presupuestos teóricos y posicionamientos ético-políticos.

educativo empezaron a gestarse en los drásticos cambios magisteriales de la década del setenta ocasionados por la necesidad de formar maestros para atender “el incremento poblacional, los procesos de urbanización, las exigencias de los organismos internacionales y las demandas de los pobres por la escolarización” (Miñana, 2007, p.1). La organización de movimientos sindicales (Federación Colombiana de Educadores–FECODE), la aprobación de un Estatuto Docente (Decreto 2277/1979), la creación del Movimiento Pedagógico (1982) y sus Expediciones Pedagógicas² (1999) fueron, sin duda, acciones memorables y expresiones de organización pedagógica. Esta manera de autogestión evidenció un posicionamiento del maestro como agente político en el marco de la autonomía docente y frente al cambiante e incierto panorama educativo.

Estos movimientos de maestros representaron lugares claros de enunciación e intereses de conocimiento desde una visión contrahegemónica de la educación. Sus luchas, reivindicaciones y búsquedas tuvieron como punto de encuentro repensar el rol educativo en las maneras de ser docente, estar en el mundo y aprender con otros (auto-formar-se) en espacios de pensamiento y acción colectiva e investigación sobre la propia práctica. Los desplazamientos y las alternativas educativas tienen unas fuentes epistemológicas y contextuales que posibilitaron el posicionamiento del profesor como intelectual y transformador (Gramsci, 1984; Giroux, 1990), con especial atención en los conceptos de justicia social (Rawls, 1971), pedagogía de la autonomía y pedagogías críticas (Freire, 1997). Estas perspectivas epistemológicas permearon los procesos de

formación, autoformación y transformación docente, y legitimaron la presencia de comunidades de docentes o de “profesores emergentes” como las ha denominado García Pérez (2017).

Son comunidades de maestros que le apostaron a otro tipo de saber y de ciencia por fuera de la universidad. Es decir, a la experiencia de la vida misma con las comunidades, en aras de conjugar saberes pedagógicos y políticos, por una parte, y científicos e innovadores, por otra. Se trata, entonces, de un nuevo tipo de docente que no ha esperado a los cambios venidos desde arriba (top-down), sino que ha irrumpido de abajo hacia arriba (bottom-up) como líder natural y pedagógico, dispuesto a releer el pasado y a escribir con sentido crítico la escuela del futuro.

A riesgo de dejar por fuera a muchas, menciono algunas redes de maestros en Colombia. Esto, para dejar clara su potencia para investigar, formar e innovar en comunidades académicas y científicas. Sin duda, fueron decisivas las contribuciones de Orlando Fals Borda con el método de investigación acción participativa, el grupo Federici de la Universidad Nacional, la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED-CEE) de la Universidad Pedagógica Nacional, la Red de Innovaciones del Occidente Colombiano, la RED IRES de España y la RED TEBES de México, y más recientemente, la Red de Experiencias Alternativas en Investigación, Educación y Pedagogía (REAL) del IDEP en Bogotá, D.C.

Así mismo, surgieron redes inspiradas en las capacidades de acción educativa y colaborativa de maestros y actores sociales centrados en un nivel

educativo o un campo de conocimiento. Entre otras, se destacan la red de lenguaje en Colombia y Latinoamérica (Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje), la Red Lectura Escritura en Educación Superior (REDLEES), y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE).

En el caso particular de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO), entre el 2009 y 2011 nos reunimos un grupo de pedagogos de Colombia³, México⁴ y España⁵ en Bogotá, a pensar las alternativas de consolidación de comunidad académica iberoamericana en torno a la oralidad como un campo de conocimiento que requería ser estudiado desde diferentes perspectivas, experiencias y trayectorias docentes. Así, era necesario estudiar la oralidad desde la antropología, la literatura, el lenguaje y la comunicación, las TIC, y, especialmente desde la perspectiva educativa, pedagógica y didáctica, no solo para comprender sus relaciones con otras manifestaciones del lenguaje como la escritura y la lectura, sino para

enriquecerse con los saberes de los maestros de educación inicial, básica primaria, secundaria, media y educación superior.

En ese sentido, en junio de 2011 se reunieron 120 maestros de Colombia, México y España en el *Primer Encuentro Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad y IV Encuentro Latinoamericano de Identidades*. “*La oralidad en contextos diversos*”, evento que sirvió para constituir la RIEO, cuya administración jurídica y el manejo de sus herramientas de comunicación quedó a cargo del Nodo Bogotá-Centro. Diez años después, la RIEO cuenta con diez nodos-países conformados por grupos de investigación que representan un movimiento de profesores investigadores de Ciencias Sociales y Humanidades (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela). Así nació la RIEO, orientada a cambiar el concepto de capacitar al maestro por el de autoformar o *auto-formar-se* con otros, en beneficio de la transformación educativa y social de estos países de las Américas.

² Según Mercedes Boada en entrevista concedida a Vargas Acosta (2017), la Expedición Pedagógica Nacional logró posicionar al maestro como un intelectual, lo cual generó una ruptura con las políticas homogeneizadoras y abrió una ventana a la transformación de la escuela.

³ Grupo Lenguaje, Cultura e Identidad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, coordinado por María Elvira Rodríguez Luna, PhD.

⁴ Oralidad, Tradición y Cultura Popular de las universidades Iberoamericana y UNAM, coordinado por Isabel Contreras Islas.

⁵ Grupo Étimo de la Universidad de Granada, coordinado por María Pilar Núñez Delgado, PhD.

La experiencia de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad-RIEO

Las revisiones de la literatura en torno a las redes académicas en Colombia y sobre la oralidad como objeto de estudio en Iberoamérica (Gutiérrez-Ríos, 2011), sumadas a la experiencia de ser parte activa de la constitución de la RIEO, me han permitido analizar el alcance de un ecosistema de autoformación docente basado en tres estrategias que anuncian despliegues relacionados con la investigación individualizada, grupal y en red. Se busca gestionar colaborativamente transformaciones en los discursos, las prácticas y los saberes de maestros y maestras en servicio y en formación. Pensar un ecosistema de autoformación docente implica buscar procesos de equidad y justicia social en la educación que generen saber educativo, pedagógico, político y social; reconocer al maestro como un agente político, situado históricamente y epocalmente, con una trayectoria educativa que le permite participar en las transformaciones del conocimiento, la sociedad y la cultura (Zemelman, 2000).

El ecosistema de autoformación y transformación docente consiste en crear una red de comunidades

de investigación mixta en cada nodo-país. Cada comunidad está conformada por docentes de distintos niveles educativos, áreas de conocimiento e instituciones educativas, así como por grupos de investigación, líderes pedagógicos y sociales pertenecientes a centros de investigación, de desarrollo tecnológico e innovación. El propósito del ecosistema de autoformación en red es tejer vínculos académicos e investigativos, formular líneas de acción que posibiliten el desarrollo de proyectos de investigación multisituados, visibilizar pedagogías emergentes, y generar procesos de transferencia y apropiación de conocimientos en colaboración con entidades pares nacionales e internacionales.

El primer despliegue de la RIEO se caracterizó por los encuentros de saberes y experiencias pedagógicas del maestro en el ámbito nacional e internacional que, sin duda, son la materia prima de las redes académicas⁶. Inició en un escenario por el que muchos docentes hemos transitado cuando, por decisión propia, escapamos de la inmovilidad del sistema educativo para desarrollar el aprendizaje autónomo, la capacidad de aprender a aprender que implica pedir ayuda para aprender en profundidad aquello que no se tiene claro e imbricarse en procesos de reflexión colegiada sobre la propia práctica. Desde

⁶ Hemos realizado cinco congresos bianuales. Luego del congreso de 2011, nos dimos cita en la Universidad de Granada (España) en 2013, allí el eje de estudio fue la relación “Oralidad y Educación”; en octubre de 2015, nos reunimos en la UNAM de México en torno a las “Oralidades y Cultura”; en septiembre de 2017 nos encontramos en la Universidad ICESI de Cali (Colombia), alrededor de “Oralidades, mediaciones y lenguajes de paz”; y en enero de 2020 realizamos el congreso virtual sobre “Oralidades y Pedagogías”, organizado por la Universidad del Bío-Bío (Chile).

nuestra perspectiva, la “autoformación docente individualizada” corresponde al ciclo inicial del emerger docente y ocurre mediante “un proceso de indagación personal y presencial, a través de cursos o talleres, que le proporcionen al profesor instrumentos metodológicos para analizar su saber experiencial y construir estrategias hacia la solución de problemas curriculares” (Gutiérrez-Ríos, 2011, p. 378).

Un segundo despliegue se enfocó en nuevas generaciones de maestros líderes, capaces de implicarse y gestionar distintos tipos de proyectos en red. La autoformación docente en investigación grupal corresponde a un ciclo intermedio próximo al deseable, que consiste en lograr una comprensión profunda de los problemas de la enseñanza mediante la investigación en y con equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios de maestros interesados en el “intercambio de experiencias, la formulación de proyectos conjuntos y el desarrollo colectivo del conocimiento profesional” (Gutiérrez-Ríos, 2011, p. 380). La clave está en los maestros que lideran cada nodo-país y fortalecen las comunidades mixtas de maestros y actores sociales, a través de acciones de reconocimiento mutuo como “intelectuales de la pedagogía capaces de pensar los saberes en su complejidad, seleccionarlos, organizarlos, establecer su pertinencia y los ambientes adecuados para su comprensión” (Unda Bernal et al., 2003, p. 7).

De esta manera, asistimos a un tercer despliegue: la creación de líneas de acción para investigar en red a nivel iberoamericano. “Corresponde a un ciclo de referencia y a un proceso investigativo

de grupos y redes que se organizan de manera intergrupal y cooperativa, con el fin de realizar alianzas interinstitucionales y proyectos concertados” (Gutiérrez-Ríos, 2011, p. 381). Las cinco líneas de acción de la RIEO ponen en juego acciones conjuntas de los nodos-países: eventos académicos, investigaciones multisituadas, semilleros de investigación, transferencia del conocimiento y proyectos editoriales.



Organización y gestión de eventos académicos a nivel local, nacional o internacional (ponencias, talleres, paneles, conversatorios, etc)



Participación en proyectos de investigación interinstitucional y multisituada a nivel latino e iberoamericano



Semilleros de investigación desde el rol de estudiante, profesional o docente en servicio



Procesos de transferencia del conocimiento y constitución de comunidades de aprendizaje (cursos cortos, conversatorios, talleres, diplomados, seminarios, etc.) de carácter presencial o virtual



Participación en los distintos roles de comités de gestión de proyectos editoriales: revista *Oralidad-es*, libros coedición; artículos científicos, etc

Figura1. Líneas de acción de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad entre 2017-2 y 2020-1

En concreto, la autoformación docente en investigación en red sucede con la vinculación permanente del docente a redes académicas como sujetos sociales dispuestos a crear historia con potencial para poder trascender (Zemelman, 2000); sujetos conscientes del inacabamiento (Freire, 1997). En este orden de ideas, las redes académicas y científicas dan cuenta de la presencia de comunidades de profesores emergentes, cuyos quehaceres pedagógicos e investigativos pasan por procesos de auto-reflexión crítica que les posibilita generar desplazamientos y asumir posicionamientos ético-políticos.

Finalmente, este proceso de despliegues del ecosistema de autoformación docente es complejo, vasto y diverso. Parte de reconocer al docente como decisor y gestor de su propia formación permanente en comunidades de profesores emergentes, profesionales de la educación deseos de construir otras formas de ser maestro y hacer escuela. Se armoniza en acciones generadoras de diálogo crítico, como los círculos de reflexión de inspiración freiriana, los cuales dan vigor al diálogo vivo y creador, donde todos sabemos algo e ignoramos algo, pero en todo caso, juntos buscamos potenciar nuestras capacidades performativas. Esto es, otro modo de pensar la formación docente en red y en el marco de una educación dialógica.

Referencias

- Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). Investigación Participativa. La Banda Oriental.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- García Pérez, J.B. (2017). ¿Emerge un nuevo tipo de docente, de abajo arriba?, en A. Forés y E. Subías (coords.), Pedagogías Emergentes. 14 preguntas para el debate (pp. 143-159). Octaedro-ICE: Barcelona.
- Giroux, H. (1990)., Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gramsci, A. (1984). La formación de los intelectuales. Barcelona: Grijalbo.
- Gutiérrez-Ríos, M.Y. (2011). Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana ([Tesis tesis doctoral].]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Miñana Blanco, C. (2007, 7 de noviembre). Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad. [ponencia invitada]. Encuentro Distrital de Investigaciones y Experiencias en Educación y Pedagogía 2007, Bogotá. http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/4812/7248/4193/Articulos-minana_redes_de_maestros.pdf
- Rawls, J. (1971). A theory of justice. Cambridge, MA: Harvard University Press [traducción al español (1978). Teoría de la Justicia. México: FCEFondo de Cultura Económica].
- Unda Bernal, M.P., Martínez Boom, A. y Medina Bejarano, M.J. (2003). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. [Serie Encuentros y seminarios]. Universidad Pedagógica Nacional. de Colombia. Trabajo presentado en el Seminario sobre formación de maestros, por invitación del Ministerio de Educación de la Argentina, 27.
- Vargas Acosta, J. A. (2017). La Expedición Pedagógica Nacional: un viaje para reivindicar el saber pedagógico de los maestros. Magazín Aula Urbana, (106), 21-21.
- Zemelman, H. (2000). Conocimiento social y conflicto en América Latina. OsalRevista del Observatorio Social de América Latina, 1, 108-124.

Capítulo 2

Las interacciones orales en la Educación Inicial⁷

Marleny Hernández Rincón⁸

<https://orcid.org/0000-0002-8816-7491>

⁷ Este texto hace parte de las reflexiones suscitadas en el marco de la tesis doctoral “Fundamentos para el desarrollo de una didáctica de la oralidad en el Grado Transición de la Educación Preescolar basada en el género discursivo oral. Contribuciones desde la acción didáctica colectiva sistemática de maestros”. Línea, Lenguaje, Comunicación y Cultura del Doctorado Educación y sociedad.

⁸ Licenciada en Educación Preescolar – Fundación Universitaria Monserrate. Magistra en Educación- Pontificia Universidad Javeriana. Docente Secretaria de Educación Colegio Friedrich Naumann IED. Coordinadora Nodo Colombia de la RIEO. Estudiante Doctorado Educación y sociedad – Universidad De La Salle. Correo electrónico: marhdezrincon@gmail.com; marhernandez25@unisalle.edu.co.

¿Para qué favorecer las interacciones orales en la educación inicial?

Si consideramos el aula de Educación Inicial (EI) como un contexto social eminentemente lingüístico, por el papel que juega el lenguaje oral en el proceso de socialización de los niños y niñas y en su desarrollo cognoscitivo, entenderemos por qué es en este proceso donde la calidad de las interacciones orales determina el nivel de los aprendizajes relacionales y emocionales.

En otras palabras, la comunicación dialógica se gesta, no solo en el intercambio de palabras entre personas, sino en el encuentro y desencuentro entre el “yo” y los “otros” en situaciones deliberadas. Las primeras interacciones propician la capacidad de expresar deseos, experimentar sensaciones, crear mundos imaginarios, escuchar y familiarizarse con palabras y expresiones.

En este sentido, la Educación Inicial persigue desarrollar la competencia comunicativa de los niños y niñas desde el uso del lenguaje como herramienta para establecer un diálogo con la cultura y asumir su lugar en el mundo. Sin embargo, la decisión de algunos maestros es propiciar esta competencia desde la espontaneidad de la expresión oral, dejando de lado los elementos del enunciado, el género y la actitud responsiva, elementos claves y constitutivos de la comunicación dialógica.

De allí la importancia de fomentar en este ciclo escolar la enseñanza de la oralidad desde procesos sistemáticos e intencionados, enfocados

en propiciar interacciones orales que favorezcan el desarrollo de la comunicación dialógica de los niños y niñas.

El presente trabajo se empezó a concebir con la pretensión de ofrecer a los estudiantes de grado transición, un espacio de diálogo e interacción en los encuentros virtuales suscitados por el aislamiento preventivo consecuencia del COVID-19. Estos espacios, cuyo pretexto es “*hablar en clase*”, buscan reconocernos unos a otros y favorecer la comunicación dialógica como un proceso de producción social de significación, a través del diseño de situaciones de interacción.

De esta manera, se desea contribuir a la enseñanza de la oralidad en la educación inicial desde el favorecimiento de la interacción oral en la acción educativa, que posibilita procesos comunicativos y cognitivos.

Sí se contempla el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas diversas e interrelacionadas, se constata que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente, y que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. La lengua oral impregna la vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida escolar, aprender y aprender a pensar. Camps (2005, p. 37)

Consideraciones conceptuales

Asumir el lenguaje desde un enfoque discursivo-social permite reconocer que casi todo lo que hacemos en las actividades diarias de la escuela representan unidades de comunicación. Por tanto, el lenguaje transmite significado e interpretaciones, y las actividades del aula constituyen aprendizajes de los usos de la lengua y los géneros discursivos⁹ que se usan.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se logra por medio de la comunicación dialógica, lo que implica dar oportunidad a los estudiantes para que se reconozcan a través de la voz y obliga a concebir el aula como escenario de diálogos. Por tanto, se asume el desarrollo de la oralidad, no en un sentido funcional sino como un saber específico, que le permite al niño elaborar una nueva manera de estar en el mundo. “Esto significa que pueda tomar conciencia de la realidad, de sí mismo como locutor y del otro como interlocutor” (Jaimes Carvajal & Rodríguez Luna, 1997, p. 19).

Así, el diálogo se convierte en una forma de interacción que crea nuevas comprensiones, es a la vez instrumento de reflexión y crea relaciones horizontales entre los docentes y estudiantes donde se logra un reconocimiento mutuo para “proponer, disentir, argumentar, interpelar y generar una dinámica escolar en una convivencia democrática” (Gutiérrez-Ríos, 2016, p. 29). Por tanto, la competencia discursiva enmarcada desde el diálogo hace referencia a la manera como se confecciona un discurso, donde se contempla su forma gramatical, el significado, su intención y el contexto comunicativo.

Esto permite ahondar en las comprensiones de la producción del sentido y construcción del sujeto en un funcionamiento social que refiere, en palabras de Bajtín (1979), a la comprensión de los enunciados que realizan los interlocutores como medio para interacciones sociales.

Desde mi experiencia como maestra en el aula de educación inicial, reconozco que es importante tomar conciencia sobre nuestro propio discurso como maestros, ya que esta interacción puede caer en el uso autogestionado de la palabra y en la triada de preguntar–recibir una respuesta–evaluar, sin contemplar elementos propios de la situación comunicativa donde influyen tanto la forma como se dice como las relaciones que se elaboran entre los interlocutores. Por esto, es importante que las reflexiones que se planteen para el diálogo en el aula contemplen aspectos en torno a las interacciones verbales, la lingüística y el uso cognoscitivo del lenguaje.

Horizonte didáctico

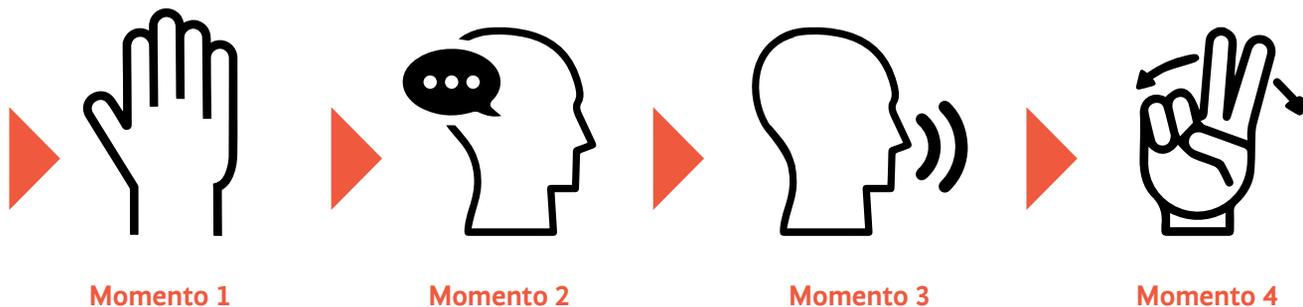
Trabajar la competencia discursiva en la Educación Inicial se relaciona con gestionar espacios “con el propósito que los niños construyan su voz y puedan usarla cada vez más acertada en diferentes situaciones en la escuela y en otros espacios” (Pérez y Roa, 2010, p. 29) para lograr que se reconozca a sí mismo y como parte de un colectivo.

En esa medida, las interacciones que ocurren en el aula de clase son determinantes y es necesario

construir condiciones para que los estudiantes de este ciclo de formación accedan a diversas prácticas orales y establezcan las diferencias entre usos formales y no formales del habla.

Esto indica que el trabajo en el aula como escenario de interacción es permanente, y necesita de la planeación e implementación de secuencias didácticas que refieren a los usos del lenguaje oral. Desde esta perspectiva, se hace necesario contemplar un enfoque didáctico, referido al quehacer del maestro en el diseño de situaciones de aprendizaje, para que los estudiantes interactúen y desarrollen actividades de forma conjunta y favorecer la construcción de conocimiento.

A la luz de estas ideas, la Secuencia Didáctica (SD) se concibe como el conjunto de actividades estructuradas con un tema central, donde se tienen en cuenta los ritmos de los estudiantes a través de entornos comunicativos significativos. Este fue el camino seleccionado para incluir a 26 estudiantes de grado transición del colegio Friedrich Naumann IED¹⁰ en la propuesta didáctica desarrollada en cuatro momentos o consignas, donde se retoman los usos de la lengua oral planteados por Camps (2005). Estos se organizaron en 20 sesiones de encuentros sincrónicos a través de la plataforma Teams, con una duración de 60 minutos, y buscan ayudar a la reflexión sobre la competencia discursiva en la educación inicial.



Estos momentos de la SD representan núcleos de trabajo que albergan varias actividades en el aula de clase las cuales buscan potenciar la interacción oral.

⁹ Para Camps (2005), los géneros discursivos se conciben como la institucionalización de actividades verbales que comparten todas las personas que participan en intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua. Son consecuencia de la acción que se lleva a cabo con la palabra en respuesta a contextos sociales recurrentes.

¹⁰ Institución Educativa Distrital: nombre que tienen los colegios oficiales en la ciudad de Bogotá.

Momento 1. Hablar para aprender a Participar:

Es el pretexto de hablar y que los demás compañeros reconozcan la voz del interlocutor. Estas actividades giran en torno a las pautas de interacción: aprender a pedir la palabra, no repetir lo dicho, expresar preguntas sin temor, adivinar la voz del personaje (voces de los estudiantes que han sido grabadas previamente).

Momento 2. Hablar para aprender a pensar:

Este es el escenario de juegos de interacción, donde el estudiante asume el rol de docente y adquiere la conciencia de los enunciados que realiza, del tono y timbre de voz adecuados para comunicarse con sus compañeros. Son juegos por medio de preguntas orientadoras, explicar un problema matemático, dar instrucciones para armar un rompecabezas o realizar un plegado.

Momento 3. Hablar para aprender hablar:

Estas actividades evocan en la mente de los niños mundos de ficción a través de cuentos y canciones, donde se posibilita un aprendizaje en torno a la pronunciación y el ritmo. Es decir, un gusto por el juego verbal.

Momento 4. Hablar sin palabras:

Son juegos de expresión corporal, a modo de adivinanzas. Se realizan por medio de tarjetas que representan movimientos, gestos y acciones que transmiten un mensaje y permiten que los niños descifren lo que se quiere decir utilizando solo las acciones del cuerpo. Estas actividades posibilitan experiencias para adquirir un saber sobre la producción discursiva.

A modo de cierre sobre las interacciones orales en la Educación Inicial

Los avances de la experiencia pedagógica sobre los escenarios de interacción permiten establecer que la forma de abordar la oralidad en el aula de clase tiene grandes implicaciones en las formas de hablar de estudiantes y docentes, ya que se pasa de hablar espontáneamente a una forma más reflexiva, donde las pautas de interacción para promover una escucha activa juegan un papel importante.

Se podría concluir que los momentos de interacción sugeridos en la SD tienen que ver con el uso que se hace del lenguaje oral relacionado con actos como aprender a pedir la palabra, escuchar atentamente para identificar el sentido del enunciado realizado en la conversación, y ajustar su respuesta de forma coherente. Así mismo, comprender que utilizamos nuestro cuerpo para comunicarnos: que nuestras miradas, los gestos y expresiones faciales dan al interlocutor una idea de lo que queremos decir.

Finalmente, este proceso reflexivo es una alternativa originada por la coyuntura de enseñanza virtual, que llevó a pensar la interacción con los estudiantes y padres de familia para seguir otorgando al “otro” el valor de importancia que tiene en el contexto educativo. Es reconocer que necesito del otro para reconfigurar mi forma de ser y estar en el mundo, que estudiantes y maestros tejen relaciones de acogida que trascienden territorios y aportan un nuevo sentido al trabajo pedagógico en la Educación inicial.

Referencias

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. . Siglo XXI.

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En C. (. Barragán, Hablar en clase, cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. (págs. 37-44). Barcelona: Graó.

Gutiérrez - Ríos, M. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. Actualidades pedagógicas((69)), 15-47.

Jaimes Carvajal, G., & Rodríguez Luna, M. L. (1997). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva discursiva y cultural. Enunciación, 15-23.

Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá, D.C.: Secretaria de Educación Distrital.

Capítulo 3

Cuerpo sonoro y escucha(s) alternativa(s) para la oralidad en Educación Inicial

Juan Carlos Molano Zuluaga¹¹
<https://orcid.org/0000-0003-1788-9873>

¹¹ Licenciado en Música - Universidad de Caldas. Magíster en Música con énfasis en Musicología/Etnomusicología – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente Secretaria de Educación. Colegio Friedrich Naumann IED. Miembro activo del nodo Bogotá- centro de la RIEO. Correo electrónico: juanmolano77@gmail.com.

¿Para qué una escucha semántica y performatividad vocal en el desarrollo oral de los niños?

Las prácticas sonoro-musicales permiten establecer ciertos beneficios pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, donde se afianzan conceptos y habilidades para las distintas dimensiones de la Educación Inicial. En este sentido, un acompañamiento sensoperceptivo alrededor del cuerpo y el sonido permite dimensionar la práctica pedagógica hacia otras realidades y disposiciones de pensamiento, donde el vínculo para la producción de conocimiento esta principalmente otorgado en la significación de las escuchas.

Dilucidar, entonces, alternativas didácticas que vislumbren un acompañamiento desde unos dispositivos de comunicación como “la escucha semántica” y la “performatividad vocal”, determinan un indicio potente para el desarrollo de habilidades y/o competencias propias de la dimensión comunicativa, especialmente en el lenguaje oral, donde los niños y niñas establecen una organización mental de sus conceptos y enunciados. Además, ofrecen una alternativa pedagógica para asumir la competencia oral desde otras fronteras del saber y orientarla a un

“[...] el sonido y la escucha como un conocimiento-en-acción: un conocer-con y a-través-de lo audible”

Feld (2015, p. 12)

proceso sistemático de enseñanza, semejante al de la escritura, reconociendo coexistencia y complementariedad. (Gutiérrez -Ríos, 2008)

Conceptualización entre música y oralidad

Conceptualizar las prácticas sonoro-musicales en la educación conlleva a pensar en otras formas de reflexión en la disciplina, procurando caminos más próximos de conciliación curricular entre la educación inicial y la etnomusicología¹², entre el lenguaje y la música. Estas prácticas pedagógicas de pensamiento transdisciplinar dilucidan y complejizan el conocimiento en torno a la expresividad oral alrededor de la significación del sonido, no como un elemento físico del medio, sino como un dispositivo de comunicación e información entre el estudiante y el medio (natural o virtual).

¹²La etnomusicología es el estudio de la música o las prácticas sonoro-musicales en un espacio-tiempo determinado (Lucas, 2013). El estudio etnomusicológico podría ser un elemento importante para comprender la práctica y pensamiento sonoro-musical en la educación inicial.

Horizonte didáctico

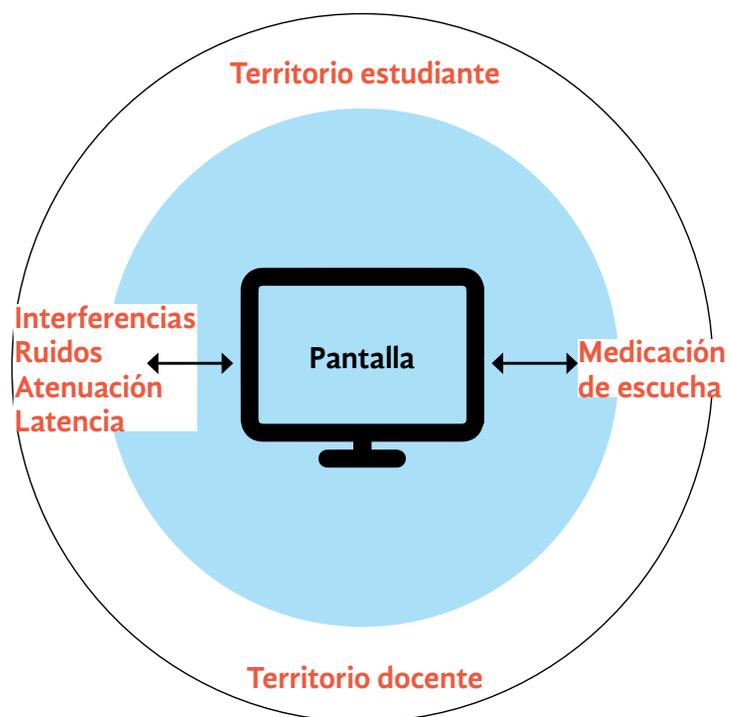
Esta experiencia es desarrollada con estudiantes de grado transición en el Colegio Friedrich Naumann IED, cuyo propósito es conceptualizar sobre el cuerpo y el sonido para desarrollar o afianzar competencias comunicativas de los estudiantes. El método se deriva de los encuentros virtuales sincrónicos que condensan todo un entramado didáctico en torno al área de música y estructuran unas dinámicas de interacción con todo un entorno visual y sonoro. Es decir, la didáctica se manifiesta en las posibilidades que brinda la interacción sensitiva y perceptiva en todos los territorios de comunicación virtual que puede llevar a los encuentros y en el uso y resignificación de los dispositivos electrónicos de comunicación.

Paisaje sonoro

El gráfico muestra los distintos escenarios de interacción virtual sincrónica con los estudiantes para el área de música, estableciendo a partir del recorrido perceptivo “nuevas” formas de relacionar/interpretar/intervenir con su cuerpo y “nuevas” formas de escucha analítica en la relación niño/niña-máquina tecnológica. Es decir, hay un nuevo escenario sensorio-perceptivo producto de la desterritorialización del espacio físico (aula de clase) y posterior proceso de reterritorialización (construcción de territorio en la virtualidad). Deleuze y Guattari (1997) plantean que, en un primer movimiento, los agenciamientos se desterritorializan y, en un segundo, ellos se reterritorializan como nuevos agenciamientos maquínicos de los cuerpos y colectivos de enunciación.

En este sentido, los trabajos que originan esta reflexión pedagógica en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas de expresividad oral se relacionan en la intervención de la escucha semántica y la performatividad de la voz en encuentros sincrónicos virtuales, como vínculos para afianzar la organización mental y significación de conceptos e ideas para el habla y discurso.

Figura1. Nuevas manifestaciones de escucha analítica y perceptiva en el entorno virtual



Nota Elaboración propia

Actividad 1. La escucha semántica¹³

Según Schafer(1977) y Chion (2012), la escucha semántica refiere a un código o a un lenguaje para interpretar un mensaje. La intención es decodificar y entender signos, como en el lenguaje hablado y en códigos como el Morse, para comprender el significado del mensaje. Esta actividad construye una relación estrecha con el concepto, a través de la narración de un cuento con imágenes y sonidos, constituyendo en sí una representación mental, un significado sonoro.

Los estudiantes relacionan los elementos más relevantes del cuento (personajes principales,

secundarios, paisajes, eventos naturales, etc.) para definir una lógica narrativa. El ejercicio consiste en la elaboración de unas tarjetas con dibujos alusivos a la narración, como lo muestra la Imagen 2 (nave espacial, extraterrestre, la galaxia, la tormenta, el agua lluvia, explosión de un planeta) para posteriormente hacer la relación sonora con la escucha de un audio preestablecido.

La escucha semántica surge cuando el estudiante, a partir del sonido (audio preestablecido), construye una representación mental y un significado o idea discursiva del cuento, independientemente de la presentación original del mismo. Cabe anotar que el cuento puede tener distintas lógicas de narración dependiendo de los sonidos presentados.

Imagen 1. Tarjetas elaboradas por un estudiante para el desarrollo de la actividad



¹³El siguiente vinculo relaciona el ejercicio de escucha semántica: <https://www.youtube.com/watch?v=PFfU9h-5qNY&t=1s>

Actividad 2. La performatividad de la voz¹⁴

Esta actividad construye la narración del cuento (hecho canción). La oralidad cantada considera un lenguaje de comunicación y expresión a través del cuerpo, la materia, el espacio y el sonido. En otras palabras, el estudiante interviene un espacio y se apropia de ciertos elementos (artefactos sonoros e indumentaria) para crear “enunciados performativos”¹⁵ (Austin, 1962 [1982]). Es decir, unos enunciados a los que no se limita la descripción de un hecho, sino que por el mismo hecho de ser expresado se realiza el hecho. En la oralidad cantada, uno de los aspectos donde se confronta esta categoría de Austin es en la “performatividad de la voz”¹⁶, donde el gesto y el cuerpo constituyen y apoyan la comunicación del mensaje hablado/cantado y consolidan la identidad vocal.

A manera de cierre sobre escucha semántica y performatividad de la voz

Las actividades anteriormente descritas representan un insumo importante para el trabajo y desarrollo comunicativo oral de los niños y niñas en la Educación Inicial. Estos elementos de aprendizaje, la “escucha semántica” y la “performatividad de la voz”, evolucionan para que los niños construyan una conceptualización sobre sus percepciones con respecto al cuerpo, la voz y el sonido. El desarrollo evidencia una aproximación importante para el devenir de los estudiantes como agentes políticos con una voz y poder de enunciación en su discurso que representa otras formas de apropiación y de representación -a través de los sentidos- del mundo.

¹⁴ El siguiente vínculo relaciona el ejercicio de performatividad de la voz <https://www.youtube.com/watch?v=DS8CEHUuUR4>

¹⁵ Según Austin (1962 [1982]), la “performatividad” es la capacidad del lenguaje para realizar una acción, el enunciado no representa el acto, sino las mismas palabras lo llevan a cabo. Sin embargo, esta acción “performativa” no puede estar exclusivamente condicionada al enunciado, lenguaje o al “verbo” emitido como una acción, sino, que se complementa con la comunicación gestual/vocal/corporal. La “performatividad” es una forma de legitimación, afirmación y construcción de la identidad.

¹⁶ La performatividad de la voz desenvuelve unos elementos que promueve una identidad vocal con base en el desarrollo de unas características propias para la elaboración de la expresividad oral como: las intensidades, las articulaciones, los silencios, los matices, las modulaciones, etc.)

Referencias

Austin. (1982). Como hacer cosas con palabras y acciones. (G. R. Trads, Ed.)

Austín, J. (1982). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós.

Chion, M. (2012). The three listening modes. London: Routledge.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). Mil platos: Capitalismo e esquizofrenia. Editora, 5(34).

Lucas, M. E. (2013). Mixagens em Campo: Etnomusicología, performance e diversidade musical. Marcavisual.

Gutiérrez - Ríos, M. (2008) El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. Infancias imágenes. (p.24-29)

Schafer, R. M. (1977). Cinco paisajes sonoros de aldea. Vancouver: BC: ARC Publicaciones.

Capítulo 4

Hacia una evaluación dialógica: claves para su fortalecimiento en la Educación Inicial

Jeimy Chávez Wong¹⁷
<https://orcid.org/0000-0003-1788-9873>

¹⁷Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Secretaría de Educación Distrital en el Colegio La Felicidad IED. Miembro activo del nodo Bogotá-Centro de la RIEO. Contacto: jeimychavezw@gmail.com

¿Para qué una evaluación dialógica?

Abordar el tema de la evaluación en el campo educativo, específicamente en la Educación Inicial, es el encuentro con un campo de tensiones, cuestionamientos y reflexiones sobre una práctica que socialmente se ha concebido como una actividad instrumental, que se desarrolla linealmente y tiene una cercana correspondencia con el paradigma de la medición; pero que en la realidad de las aulas se desdibuja ante el encuentro con las subjetividades y el alto grado de contingencia de las prácticas educativas, que reclaman transformaciones tanto en la manera de concebirla como de abordarla.

Razón por la cual, desde la década de 1970 se ha venido dando apertura a modelos alternativos de evaluación, desde otros enfoques conceptuales y metodológicos, que pretenden dejar de lado los planteamientos positivistas y abrir la perspectiva a una práctica fundamentada en la interacción entre evaluador y evaluado, a partir de vínculos horizontales, participativos y dialogantes. Uno de estos modelos es el cualitativo, adoptado por la Educación Inicial como el más pertinente y coherente con sus propósitos de formación.

Sin embargo, la evaluación sigue siendo un desafío conceptual y metodológico para los maestros, en especial para los de Educación Inicial. Pues es usual encontrarnos, por un lado, frente a discursos académicos y normativos que sugieren la idea de “la evaluación como diálogo pedagógico que conlleva una visión no autoritaria del aprendizaje;

“[...] el diálogo trae consigo una visión descentrada y no autoritaria del aprendizaje, en la cual no se dicotomizan los roles de maestro y alumno, sino que se ubican en el centro de la relación pedagógica, reconociendo el papel significativo del docente a partir de una concepción activa y respetuosa del alumno.”

Cabra, F. (2010, p. 247)

así pues, no se limita a ‘dar’ información sino a generar situaciones propicias para la construcción de comprensiones de sí mismo, del mundo y de los otros” (Cabra, 2010, p. 242); y por otro lado, con una concepción de carácter más cuantitativo, poco dialógico y objetivista, que se ha instalado en la cultura escolar y social, reflejada en instrumentos, prácticas y formas de comunicación con pocas posibilidades para la descripción, el diálogo y la retroalimentación.

De esta manera, se evidencia una práctica con una notable pérdida de la fundamentación pedagógica, donde priman las creencias y los supuestos sobre los aportes teóricos y metodológicos construidos alrededor de la evaluación. Ante este panorama, surge la idea de pensar y llevar a la práctica una forma de evaluación como una práctica de interacción en la que se valida la voz de los actores (estudiantes, padres de familia y docentes) donde cada uno, desde su singularidad, interlocuta al otro con un propósito común: reconocer y valorar el estado de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Consideraciones conceptuales

La perspectiva monológica que aún predomina en las prácticas educativas, donde el discurso del maestro ocupa gran parte de las interacciones y se identifica la estructura básica de interrogación, respuesta y retroalimentación o IRRT según Sinclair y Coulthard (1975), con fines implícitos de comprobación de comprensión y aprobación de respuestas predeterminadas, continúa limitando la oportunidad de participación, las formas de interacción con los estudiantes, y la ampliación del paso al enfoque dialógico en el aula.

En palabras de Gutiérrez, “el diálogo es una conversación que propicia el maestro sobre una intención en particular: la negociación de significados y la construcción de un conocimiento común para lograr aprendizajes” (2014, p. 101). Entonces, el diálogo media el encuentro con el otro, pero no de manera unidireccional, sino promoviendo la disertación a partir del reconocimiento de la episteme de los sujetos donde “lo verdadero es una búsqueda y no un resultado, lo verdadero es un proceso [...] el conocimiento es un proceso [...] por lo tanto tenemos que hacerlo y alcanzarlo a través del diálogo” (Freire y Faundez, 2013, p. 65).

Así pues, desde el rol del maestro se hace necesario instalar el diálogo en las concepciones y prácticas evaluativas de su aula, generando ambientes propicios para la escucha, la comprensión de significados y acciones que ayuden a configurar al otro, estudiante o padre de familia, como un legítimo interlocutor que interpela el accionar del maestro y su impacto.

Horizonte didáctico

La situación de desplazamiento de las aulas a las plataformas virtuales por el brote de la COVID-19 sirvió como escenario para el análisis y validación de la propuesta evaluativa que desde el año 2018 hemos construido las maestras de ciclo inicial del Colegio La Felicidad IED, en aras de hacer visible y tangible nuestro discurso de una evaluación formativa, cualitativa y dialógica.

Se parte de entender, que el sentido de la evaluación se va construyendo desde la interacción con los participantes de los procesos evaluativos. No basta con el diseño y la implementación de instrumentos o técnicas, sino que el maestro valida el carácter pluridimensional de las prácticas evaluativas a partir de las mediciones lingüísticas. Sin embargo, al cambiar el medio de interacción, de encuentro con los estudiantes y sus familias, emergieron otras formas discursivas y de enunciación, que nos abrieron la posibilidad de construir cinco claves de carácter metodológico que orientaran la construcción de relaciones dialógicas en los procesos de evaluación mediados por las pantallas.

Primera Clave: Hacia un diálogo horizontal.

El primer paso es transformar esa relación unidireccional (maestro-estudiante, maestro-padre de familia) en el que los segundos se limitan a recibir las valoraciones hechas por los primeros; en ese sentido, es necesario establecer un vínculo interactivo entre los participantes de la evaluación. Entonces, es preciso involucrar al padre de familia con los propósitos de formación,

dándoles a conocer parte de la información e instrumentos utilizados como maestros en el proceso evaluativo. Debe hacerse la claridad de que en ningún momento ese busca transferir nuestro saber pedagógico, sino ayudarles a comprender el propósito de la evaluación y acercarlos al cómo; es decir, ayudar a co-construir la interlocución del proceso evaluativo. Así, se opta por dos acciones:

1. **Socializar los desarrollos esperados en cada período con los padres.**
2. **Compartir listas de cotejo o de chequeo, que muestran de forma clara y específica los criterios a tener en cuenta en la realización de alguna tarea.**

En un primer nivel de análisis, este aspecto parece ser unidireccional, del maestro al estudiante o al padre de familia; pero el diseño de las listas de cotejo demanda un ejercicio de autoevaluación y de diálogo del maestro con su propia práctica, pues su construcción se basa en la experiencia

de observación y evaluación del aprendizaje del estudiante, pues los criterios allí enunciados hacen referencia a aquellos aspectos identificados como los más susceptibles de ser olvidados por parte de los estudiantes.

Segunda clave: Hacia el conocimiento y reconocimiento del otro

Es clave reconocer la dimensión formativa de la evaluación, en la que el maestro se reconoce como formador pero también como un sujeto en proceso de formación, cuyo conocimiento es limitado. Y es a partir de la observación directa y la interacción con los estudiantes en el marco de experiencias pedagógicas que los maestros pueden ampliar su conocimiento sobre su práctica y los procesos de desarrollo de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario potencializar las formas de interacción a través de dos recursos discursivos del maestro: la pregunta y la escucha.

Figura 1. Elementos discursivos del maestro. (Elaboración propia)



Tercera clave: Hacia la colección de evidencias “auténticas”

La virtualidad nos enfrentó a la pérdida de “autenticidad” de las respuestas de los estudiantes. Era común identificar el “susurro” por parte del adulto hacia a los estudiantes con las respuestas que consideraba “correctas” para dar a la maestra, limitando la posibilidad de que el maestro conociera lo que pensaban y sabían los estudiantes. Por lo tanto, se sumó una nueva intención a las interacciones promovidas por el maestro: ayudar a los padres a construir una comprensión más amplia y profunda de los procesos de desarrollo de sus hijos, a ampliar esa mirada dualista de lo hace-no lo hace, lo correcto-lo incorrecto, y permitir que las respuestas “auténticas” invadieran los espacios de encuentro virtual como oportunidades de aprendizaje. Es decir, contribuir en la legitimación del estudiante como un interlocutor que, desde la lógica de su conocimiento, interpreta y construye significados.

Cuarta clave: Hacia una retroalimentación bidireccional

La validez intersubjetiva de la evaluación se da en la medida en que los sujetos comprendan con el otro el asunto que los convoca. Fue precisamente esa interacción más frecuente con los padres, el diálogo establecido con interacciones tanto de carácter oral como didáctico, lo que posibilitó el redimensionamiento de las prácticas de enseñanza, permitiéndoles a los padres acercarse al conocimiento didáctico, al cómo enseñar y cómo acompañar, reconociendo la alteridad del otro. De esta manera, se amplió la mirada hacia una retroalimentación multimodal donde ya no se quedaría en una

recomendación de orden instructivo, sino que se acompañaría con sugerencias de orden didáctico y de maneras de preguntar.

Quinta clave: Hacia una reflexión conjunta

La conjugación de las anteriores claves posibilita el acercamiento a un diálogo “auténtico”, en el marco de una situación evaluativa formativa y participativa en tanto que se reconoce y respeta al otro desde su particularidad, comprendiéndola y respetándola, en un ambiente de confianza que permite exponerse al otro con la finalidad compartida de co-construirse. Este encuentro debe estar promovido por preguntas y mediaciones discursivas que promuevan la reflexión, debiliten relaciones de poder y nos acerque a una educación más humanista.

A manera de conclusión

La evaluación, al igual que las prácticas de enseñanza, hace parte de las decisiones educativas y pedagógicas que las instituciones educativas deben tomar, que exige pensarla más allá de una serie de dispositivos de control. Así, es indispensable hallarle sentido y articularla con las prácticas de enseñanza, los proyectos educativos institucionales, y la realidad contextual e intersubjetiva.

Apostar por una práctica de la evaluación dialógica en el escenario educativo es promover el encuentro de sujetos discursivos que co-construyen sentidos y que les permiten re-pensar desde dónde y cómo se enseña y aprende. Cuando las claves anteriormente expuestas se incorporan en la práctica se apunta a

la dimensión formativa de la evaluación, viéndose los sujetos reflejados en acciones constructivas y reconstructivas sobre la enseñanza y el aprendizaje, que develan el carácter dinámico de la misma, donde no hay verdades absolutas sino por descubrir con el otro. Así mismo, a través de estas prácticas se fortalecen lazos entre los miembros de la comunidad educativa, se resignifican las relaciones verticales y se construye comunidad.

Aunque estas claves son planteadas desde el ejercicio reflexivo del maestro hacia los padres y estudiantes, resulta interesante ver como el carácter dialógico de estas claves interlocutan al mismo maestro, promoviendo su autorreflexión sobre las altas implicaciones que tiene su accionar en cada una de las dimensiones de sus estudiantes, en su particularidad y en colectivo.

Referencias

Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y Educadores*, 13 (2), 239-252.

Freire, P., y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes. Siglo XXI.

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2014). Diálogo y formación docente. En M. E. Rodríguez y R. Pinilla (eds.), *Oralidades. Saberes y experiencias de investigación en red* (p. 87-106). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez-Ríos, M.Y. y Rojas, G. (2020). La conversación basada en los principios dialógico y dialogal. El reto de hacer hablar y escuchar a la escuela. Manuscrito no publicado.

León Suárez, J.P. (2020). La salvación de la escucha. Estéticas y éticas actuales como desafío de la educación. En: Garavito, M y Bula, G. (eds.), *Byung-Chul Han: psicopolítica y educación*. (p. 2322-2641). Ediciones Unisalle.

Capítulo 5

Escritura emergente y oralidad en Educación Inicial

Elizabeth Magaly Niño Gutiérrez¹⁸

<https://orcid.org/0000-0003-1788-9873>

¹⁸ Magister en Educación, Universidad Santo Tomás VUAD. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional. Docente del grado Transición, Colegio La Felicidad IED. Miembro activo nodo Bogotá- centro RIEO. Correo electrónico: elizabethnino30@gmail.com

¿Cuál es la relación entre la escritura emergente y la oralidad?

Cuando los niños avanzan a través de la escritura emergente, juegan a escribir mensajes utilizando su código de escritura personal. En esos primeros intentos, su escritura pasa por la intimidad del lenguaje oral cuando hablan con ellos mismos o susurran en voz baja el mensaje que quieren escribir, después lo repiten y lo escriben dejando su marca gráfica en la hoja de papel, emergiendo un vínculo entre la oralidad y la escritura.

Dicho vínculo también se presenta en el salón de clases cuando los niños, en un ejercicio individual, intentan escribir una palabra y, mediante la interacción, la comparan con la de sus compañeros para decidir entre todos cómo se puede escribir.

Esta posibilidad de entender cómo funciona el sistema de escritura convencional, a partir de la interacción con otros, y de la propia comprensión del uso del lenguaje en contexto que se presenta en esta breve introducción, muestra la relación entre la oralidad y la escritura emergente, es decir, indican el recorrido que hacen los niños para entender cómo funciona el sistema de escritura convencional, a través del intercambio comunicativo con pares y adultos, utilizando materiales y actividades significativas de lectura y escritura, mediante las cuales resuelven problemas, aclaran dudas y avanzan en la apropiación de la alfabetización convencional, favoreciendo además la interacción y el desarrollo de la oralidad.

“La atribución de sentido y significado al aprendizaje tiene lugar en situaciones de interacción de los adultos con los niños, en el marco de actividades significativas de la vida social y cultural. En estas situaciones, los niños aprenden a utilizar el lenguaje oral y descubren las características del lenguaje escrito y su función social...”

(Villalón, 2016)

Como estrategia para afianzar este vínculo, en el apartado Horizonte didáctico, se presenta una experiencia pedagógica a través de la cual se trata de contribuir a afianzar la relación entre la escritura emergente y la oralidad. Previo a este apartado, se revisará el concepto escritura emergente y su vínculo con la oralidad.

Consideraciones conceptuales

La función de la escritura puede tener objetivos distintos que se distribuyen en un continuum que va de lo más simple, la capacidad de escribir el propio nombre desde los primeros años, a lo más complejo, escribir un ensayo. El grado más alto de la escritura sería aquel que nos permite acceder a información variada, prepararnos y entrenarnos para el trabajo, participar como ciudadanos y acceder a la cultura escrita (Calsamiglia & Tusón, 2003). El primer contacto con la escritura inicia con el nacimiento y se prolonga hasta el momento en el que los niños leen y escriben de forma convencional.

Esta etapa se denomina alfabetismo emergente y permite identificar los progresos que los niños pueden alcanzar incluyendo la curiosidad e interés por explorar sus propias marcas gráficas, hasta la atribución de significado y el progresivo ajuste a la representación convencional del lenguaje (Villalón, 2016). En el desarrollo de la escritura emergente, es importante que los niños pongan a prueba sus capacidades cognitivas en compañía de otros para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito. Para ello, se utilizan actividades como, entre otras, aprender a leer y a escribir observando cómo y para qué escriben la docente y otros adultos, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer la diferencia entre hacer solicitudes de forma oral y hacerlo por escrito, y escribir a partir de los conocimientos previamente construidos sobre el sistema de escritura. En ese recorrido, es importante que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos de uso cotidiano para comprender las características y funciones del sistema de escritura.

Cuando el niño alcanza diferentes conocimientos sobre el lenguaje escrito, comienza a usarlo y ese conocimiento se refleja en el desarrollo del lenguaje oral. Alcanzar el dominio del lenguaje escrito requiere de una conciencia de los diferentes componentes del lenguaje: fonológicos, semánticos, ortográficos y sintácticos, lo que permite que la comprensión y las funciones del lenguaje oral sigan desarrollándose (Guarneros y Vega, 2014). En esa interacción sistemática y activa con el lenguaje oral y escrito, los niños desarrollan habilidades específicas para la lectura y la escritura. Las

experiencias los motivan a aprender, generan expectativas de logro y les dan la oportunidad de descubrir el valor de la escritura y la oralidad como instrumentos sociales y culturales (Villalón, 2016).

Horizonte didáctico

Teniendo en cuenta la importancia de la oralidad y la interacción con otros en el proceso de escritura emergente, en esta experiencia pedagógica se eligió como componente básico de enseñanza y aprendizaje una adaptación del sistema de “contextos de actividad” (Tharp et al., 2000), que se fundamentan en el carácter funcional y comunicativo del lenguaje desde una perspectiva sociocultural vygotskiana e incluyen tres marcos educativos: preparación o introducción, actividades y puesta en común. Los contextos de actividad se fundamentan en cuatro normas: la producción conjunta entre maestro y estudiantes, el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, la conexión del colegio con la vida de los estudiantes y la enseñanza por medio de la conversación. Estas normas se potencian a través de tres condiciones: la creación de actividades múltiples y variadas, la generación de actividades en las que se diversifican roles, productos y participantes y el desarrollo de un sistema de valores compartido y construido conjuntamente, de tal suerte que se consolida el aula como una comunidad de aprendizaje. Los contextos de actividad que favorecieron el desarrollo de la escritura emergente y la oralidad en esta experiencia se presentan en la imagen 1:

Imagen 1. Contextos de actividad el desarrollo de la escritura emergente

Contextos de actividad para el desarrollo de la escritura emergente				
Participantes: 27 estudiantes, 16 niñas y 11 niños del grado Transición del colegio La Felicidad IED en el marco de la estrategia virtual aprende en casa, con encuentros sincrónicos a través de Meet y la asignación y desarrollo de actividades utilizando la app Classroom				
Contexto de Actividad	Objetivo	Marcos educativos		
		Preparación o introducción	Actividad	Puesta en común
Explicación para las familias sobre el proceso de evolución de escritura emergente	Explicar a las familias el proceso de evolución de la escritura emergente y las actividades de transcripción y contrastación que enriquecen el proceso de adquisición en la escritura	Incluye una actividad de introducción que actúa como punto de anclaje con el marco actividad. Abarca la planeación y la presentación de las actividades a realizar.	Se constituye en las actividades que le da vida a la comunidad del aula y posibilita alcanzar los propósitos de la clase al realizar determinadas acciones y crear diferentes productos. abarca las actividades en las que participan los estudiantes para resolver inquietudes o problemas poniendo a prueba sus habilidades de pensamiento y los usos del lenguaje	Se realiza después de haber finalizado el marco actividad. El docente hace preguntas a los estudiantes sobre las actividades que acaban de realizar. En este marco se aclaran los valores del grupo en relación con la resolución conjunta de problemas y la toma conjunta de decisiones sobre las actividades a realizar en la siguiente sesión
Escritura de diversos tipos de texto	Escribir cartas y mensajes, enviarlos y recibir respuesta integrando dibujo y escritura			
Exploración de diversos tipos de texto	Favorecer la aproximación al lenguaje escrito explorando y escribiendo en diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana	El marco de inicio o introducción permite construir y mantener valores compartidos para mantener la convivencia durante el desarrollo de los contextos de actividad y posibilita que los niños aprendan a reunirse para hablar sobre lo que ocurrirá en su clase		
Actividades con el nombre propio	Reconocer el nombre propio y utilizarlo como abecedario de referencia en el proceso de escritura emergente			
Actividades de escritura en tableros interactivos	Utilizar el tablero interactivo Jamboard para realizar con los estudiantes actividades de escritura individual y colectiva con la participación de los padres de familia			
Exploración de los favoritos y escritura a través del chat	Identificar las letras y los números del teclado para escribir en el chat sobre los favoritos			

A manera de cierre sobre el proceso de escritura emergente y su relación con la oralidad

El recorrido que los niños realizan a través de la escritura emergente requiere de una actividad compartida con pares, maestros y adultos cercanos, quienes les ofrecen diferentes oportunidades para aprender a utilizar la escritura. Esto propicia situaciones donde los textos cumplen funciones específicas y les ayudan a entender para qué se escribe a partir de situaciones que implican la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos con propósitos comunicativos reales.

Los contextos de actividad favorecen el desarrollo de la escritura emergente y la oralidad a través de la interacción, el trabajo conjunto entre pares y con los adultos cercanos. En los intercambios comunicativos que tienen lugar en el desarrollo de cada actividad, los niños presentan sus hipótesis e ideas sobre la escritura, ponen en juego sus propios saberes y los reconceptualizan para construir otros nuevos.

Referencias

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2012). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso, tercera edición. España: editorial Planeta.

Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 32(1), pp. 21-35. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)

Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S., & Yamauchi, L. (2000). Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós.

Villalón, M. (2016). Alfabetización inicial. Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida. Segunda edición actualizada. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.



IDEP
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

