



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Navegar con maestros: hacia sus concepciones de lenguaje y prácticas de enseñanza en educación preescolar**

**Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación**

**INGRID VIVIANA BUITRAGO VEGA**

**Asesor(a)**

**DIANA MARCELA URIBE LÓPEZ**

**Medellín**

**2016**



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## AGRADECIMIENTOS

*A mi familia por su acompañamiento en medio de una valiente espera.*

*A Diana Uribe, asesora y colega por su credibilidad y confianza, y permitirme conocer a Gabriel Rodríguez y a Michael Parada, de quienes valoro sus palabras y aportes.*

*A Maritza, a Sergio y a Alba, maestros navegantes que me permitieron recorrer los sentidos de ser maestro de una región.*

*A cada uno de los maestros del grupo Somos Palabra que visitaron esta región del lenguaje: Edison Mora, Gloria Zapata, Mauricio Múnera, Sandra Céspedes, Leandro Garzón, Claudia Arcila, Carlos Aristizabal y Carlos Parra, por contribuir en este proceso de formación.*

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Tabla de contenido

Presentación de la metáfora: un navegar por el río, el encuentro con el sentido 9

### **1 ECOS, VOCES Y TRAYECTOS QUE INVITAN A ESTE NAVEGAR,**

**CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA** 13

Los horizontes recorridos, antecedentes 14

Remolinos y vertientes que convergen, elementos del problema 19

Navegar hacia el sentido, la razón de este recorrido 22

La ruta del navegar, metodología 24

Invitación al navegar, el paso a paso para embarcar 26

Los maestros que navegan 27

El transitar de este navegar, momentos, estrategias y procedimientos de análisis 29

### **2 CORRIENTES QUE FLUYEN Y CONFLUYEN, MARCO CONCEPTUAL** 33

Navegar por el río y sus corrientes, orígenes de estudios en concepciones 33

**LAS CORRIENTES QUE FLUYEN** 36

Navegar hacia las concepciones 36

La construcción del concepto de prácticas de enseñanza 38

**CORRIENTES QUE CONFLUYEN** 42

El rol del maestro en la configuración de las prácticas de enseñanza 42

La dimensión significativa del lenguaje 45

Prácticas de lenguaje: oralidad, lectura y escritura 47

### **3 RECORRIDOS QUE TRASCIENDEN: MAESTROS QUE NAVEGAN ENTRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SOBRE EL LENGUAJE**

**54**

Trayecto 1: ACERCAMIENTOS A UNAS PRIMERAS VOCES Y ECOS DEL LENGUAJE

<i>Análisis mediante el proceso de codificación abierta</i>	55
Significaciones, experiencias y usos del lenguaje	55
Las prácticas de enseñanza, consideraciones de los maestros sobre el lenguaje en preescolar	62
Trayecto 2: CONCEPCIONES DEL LENGUAJE	65
<i>Análisis mediante el proceso de codificación axial</i>	
a) El lenguaje, un transmisor de saber cultural	65
b) El lenguaje, un acto de habla	66
c) El lenguaje como expresión para la comunicación	68
Trayecto 3: CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA RELACIONADAS AL LENGUAJE	70
PRÁCTICAS DE ORALIDAD	70
Rituales de iniciación – normatividad	70
La voz del maestro como narrador	72
La repetición como práctica cognitiva – memorística de la oralidad	75
Espacios para la participación	76
PRÁCTICAS DE LECTURA	80
La lectura de imágenes	82
Hablar para leer	83
PRÁCTICAS DE ESCRITURA	84
Trayecto 4: UN ACERCAMIENTO A LAS RELACIONES ENTRE CONCEPCIONES DEL LENGUAJE DE LOS MAESTROS Y SUS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL AULA DE PREESCOLAR	
<i>Análisis mediante el proceso de codificación selectiva</i>	86
REFLEXIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

ANEXOS

100

**ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS**

Tabla 1. *Configuración metodológica*

30

Figura 1 *Relaciones y tensiones entre prácticas y concepciones*

87



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*Investigar en una región, desde cualquier campo, significa dejar de lado tanto los escepticismos que de alguna manera el conocimiento científico impone como el estructuralismo y el sometimiento a los procesos cuadriculados y psicorrígidos...*

*Investigar en una región, por lo tanto, significa dejarse envolver humana, coherente y no coherentemente, tener una mirada comprensiva y etnográfica, si se quiere, frente a las dinámicas sociales y culturales reales que, en ocasiones se alejan del deber ser academicista, y que se dibujan desde las múltiples corrientes que contrastan, donde lo geográfico conversa con lo cultural, lo cultural con lo no convencional, y lo no convencional con las formas de educar.*

Autoría propia

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





## PRESENTACIÓN DE LA METÁFORA: UN NAVEGAR POR EL RÍO, EL ENCUENTRO CON EL SENTIDO

Llegar al puerto, a una región del lenguaje, ha sido un camino de cuatro años que ha representado, para mi vida personal, profesional y laboral, múltiples deconstrucciones y significaciones. Este, como un punto de llegada, pero también de partida, en el que convergen múltiples formas de ser y de habitar, es el lugar en el que me he formado como maestra de Preescolar. Y es a partir del mismo como tejo mi realidad, desde lo que me pasa, lo que vivo, lo que concibo, en lo cual se involucran igualmente aspectos propios de mi formación. Todo ello ha contribuido a que, desde una posición reflexiva, me haga partícipe de un contexto escolar en una Institución Educativa de carácter público del Municipio de Puerto Berrío.

Al reflexionar sobre mi práctica como maestra, que se ha configurado desde múltiples aspectos, como lo son la infancia, la educación infantil, la investigación, la diversidad cultural, entre otros, me encuentro con un ser que se construye día a día, que toma posiciones y miradas dinámicas, las cuales fluyen por corrientes para visibilizar realidades como paisajes.

Es así como presento este recorrido investigativo, desde aquella región demarcada por aquel río que desde su orilla me invita a recorrerlo y a trascender sus corrientes en busca de sentidos y significaciones que marcan cauces desde los escenarios en los que participo como maestra.

Emprender este camino investigativo, como el recorrer de ese río, es crear, desde un elemento geográfico de la región, un lenguaje narrativo que evoque mi experiencia en este proceso formativo como maestra, maestra de la región que,



aunque de un origen distinto, le retribuye a esta por dejarme habitarla y resignificar sentidos propios a mi vida.

El río se nutre con la vida misma de los sujetos que lo atraviesan, lo abarcan y lo bañan, con lo cual le generan su propio oleaje, ritmo, razón de ser, de existir, pensado dentro de una lógica del contexto propia que genera también unas realidades y posiciones; pero lo realmente atractivo es el dinamismo que no permite que todo sea sujeto a una quietud y contemplación de la realidad, y la diversidad de cauces, vertientes y corrientes de las que el río se alimenta.

Por lo tanto, pensar un navegar por el río es establecer una relación metafórica con este proceso investigativo que acompaña mi experiencia y cotidianidad como maestra, y que me inserta en búsquedas y confrontaciones desde múltiples paisajes como realidades de las que soy parte. De esta forma distinta de enunciarme, quisiera evocar tres realidades que generan inquietudes desde mi labor magisterial, las cuales reflejan la perspectiva desde la que me he formado con una mirada crítica a partir de mi posición política.

El primer paisaje que configuro como realidad es el nivel de Educación Preescolar, el cual está encaminado a la educación de niños y niñas en la etapa inicial escolar, y, además, sometida a una preparación para la educación. El término preescolar – pre (antes de) escolar– sugiere que la manera en que la educación desde la institucionalización prepara para la escolarización puede, ocasionalmente, invisibilizar los procesos formativos que se dan en esta etapa.

Una segunda realidad por este navegar es la de encontrarme cara a cara con una mirada homogénea de la infancia, infancia que, más que educada, es protegida y





asistida desde el marco educativo. Esa mirada permea y confronta mis prácticas de enseñanza inmersas precisamente en un sistema que prepara y asiste.

Una tercera realidad es mi rol social, que me convoca a participar como maestra dentro del sistema educativo y a generar resistencia a ser operante. Mi configuración como maestra de preescolar de una institución pública camina por las huellas de una mirada crítica y social de la educación, por eso no puedo negar que mi escenario pedagógico marca una mirada diversa en el campo de la educación, como lo fue la universidad denominada educadora de educadores, donde me construí como maestra en diversos escenarios sociales al participar y convocar voces y mecanismos de resistencia ante una educación netamente tecnocrática.

Navegar es remar en dirección u oposición a corrientes y vertientes que fluyen, en ocasiones, como remolinos que se ahogan en sí mismos y opacan lo bello del viaje, lo cual ocasiona tempestad; o como un andar que se alimenta de la panorámica de los múltiples paisajes de la realidad, que involucra sonidos, voces y ecos que se sumergen en la subjetividad del ser, de lo que resultan construcciones diversas.

De manera permanente me formo en un navegar que se dinamiza de acuerdo a la fuerza de las corrientes, ora arduas, gruesas y espesas, ora ligeras, nítidas y delgadas; y, no dejándome llevar por la circunstancia desde la contemplación de las múltiples escenas, remo debatiéndome entre ellas, confronto remolinos estáticos y configuro un horizonte amplio lleno de posibilidades.

Navegar sobre el agua... Un elemento de la naturaleza que siempre busca andar, ocupar un lugar y espacio dinámico que permea, inquieta, interrumpe y genera vida a otros seres.



Pero no se trató de un recorrido individual, pues lo inmenso de este navegar fue el encuentro con el otro, un encuentro con las voces y testimonios con quienes comparto mi labor. Allí comprendí el carácter histórico de una práctica educativa, el valor de la experiencia del maestro y la participación como eje articulador del conocimiento cultural, social y profesional, además de lo significativo que es la construcción colectiva en una región, que propicia espacios de transformación y reflexión constante de nuestro quehacer como maestros de infancia donde es necesaria nuestra posición crítica e intelectual para trascender a nuevas formas de visibilizar la infancia en el escenario de la escuela, y para la creación de mundos posibles a partir del lenguaje.

De esta manera presento lo que conforma el presente informe de investigación final, inscrito en el marco de la maestría en Educación, de la Línea de investigación enseñanza de la lengua y la literatura, construido en tres principales capítulos; el primer capítulo lo denomino *ecos, voces y trayectos que invitan a este navegar, construcción del problema compone*: antecedentes, elementos del problema, justificación, y ruta metodológica. El segundo capítulo son las corrientes que fluyen y confluyen, como marco conceptual que se compone de las categorías conceptuales que trata este proceso concepciones, prácticas, lenguaje.

Por ende en el tercer capítulo: *Recorridos que trascienden: maestros que navegan entre concepciones y prácticas de enseñanza sobre el lenguaje*, trato cada uno de los trayectos que se recorrieron en este navegar, los cuales creé bajo los fundamentos de la metodología desarrollada siguiendo tres procesos consecutivos de análisis *codificación abierta, axial y selectiva*.

Por último unas reflexiones finales que reflejan mi voz, sentir y vivir en este recorrido como maestra de región y que además invitan a continuar pensando la labor del maestro de preescolar como maestro del lenguaje.



## 1. ECOS, VOCES Y TRAYECTOS QUE INVITAN A ESTE NAVEGAR, CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Los maestros, desde la cotidianidad en el aula, reflejamos no sólo un proceso de formación pedagógica, sino también una serie de construcciones que hacen parte de nuestra subjetividad, que se configuran a partir de experiencias, creencias, conocimientos, saberes culturales y sociales. A partir de este camino investigativo, quise, como maestra, reconocer cómo dichas construcciones configuradas como concepciones se relacionan con nuestra práctica pedagógica y, a su vez, cómo la práctica es un escenario que configura nuevas concepciones.

Sin embargo, más allá del reconocimiento de las relaciones entre concepciones y prácticas, se trata de comprender una realidad particular de la cual participo, reconociendo el rol que asumimos como maestros del Nivel de Educación Preescolar y las posturas frente a nuestras prácticas en relación al lenguaje, y configurando los modos en que participamos, construimos y significamos la relación con el saber.

Ahora bien, en dicha relación con el saber, desde nuestro hacer como maestros dedicados a la Educación Preescolar, es necesario considerar la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva social, en la medida en que el lenguaje es el mediador de la interacción humana y la escuela, sobre todo en los primeros años de escolarización, es el escenario social donde se amplía la realidad del niño y se le propicia significado y sentido.

Desde el marco legal, según los Lineamientos Curriculares de Preescolar (1997), el lenguaje se enmarca desde la Dimensión Comunicativa: “La dimensión

comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (p.20)

La intencionalidad desde la cual se propone el lenguaje está ligada a la comunicación y expresión del conocimiento que se construye a partir de la realidad. En tal sentido, se reconoce el lenguaje en el marco de una praxis social y humana desde dos funciones propias: la cognitiva y la interactiva. Por lo tanto, hablar de lenguaje en la enseñanza en la educación preescolar es referirse a la construcción de procesos de elaboración de sentido acerca de la realidad social y natural para establecer relaciones consigo mismo, con el mundo, y con los demás.

### **Los horizontes recorridos, antecedentes**

La enseñanza en el nivel de preescolar y las prácticas en torno al lenguaje han sido configuradas desde distintas perspectivas. Paso entonces a enunciar brevemente cuatro posturas como antecedentes teóricos que constituyen formas de concebir el lenguaje desde las teorías del desarrollo, cuya incidencia en diferentes estudios sobre el lenguaje en este nivel de educación ha sido relevante; así mismo, para el presente trabajo, dan luces a la comprensión del objeto de estudio.

En primer lugar, desde la perspectiva conductista, el lenguaje es considerado una conducta; es decir, el aprendizaje de la lengua materna se da a través de mecanismos de formación de hábitos, condicionamiento e imitación de las conductas del adulto.



En segundo lugar, desde la teoría de la lingüística transformacional de Chomsky (1965), quien consideró la existencia de un dispositivo innato en la adquisición de la lengua, el lenguaje es visto como facultad humana, y la lengua es un sistema abstracto de principios y reglas.

En tercer lugar, se encuentra la postura constructivista piagetiana que, desde un campo psicológico y desarrollista, otorga al lenguaje la función simbólica y a través del cual se posibilita la construcción de la lógica de las acciones y el fundamento de los procesos cognitivos, con lo cual se establece la relación pensamiento-lenguaje.

En cuarto lugar, la perspectiva interaccionista propone una dimensión social del lenguaje que conversa con el desarrollo cognitivo y lingüístico. Desde los planteamientos de Vigotsky (1934), la lengua se constituye en un mediador primario entre el individuo y la sociedad; así, cuando el niño aprende a hablar, adquiere un sistema de signos que se desarrollan en una práctica sociocultural. Bruner (1990), por su parte, desarrolla planteamientos frente a la interacción entre el adulto y el niño, donde se construye un sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje como proceso de negociación de significados. De igual manera, se destacan los trabajos de Halliday (1982), que comprenden el carácter social y significativo del lenguaje.

Lo anterior antecede a la configuración del problema de investigación en la medida en que retomar las diferentes perspectivas mediante las que se ha estudiado el lenguaje y las configuraciones de la enseñanza en preescolar invita a analizar la manera como han repercutido en los contextos prácticos, pero, sobre todo, a pensar cómo los maestros de preescolar construimos maneras de concebir y hacer práctica la enseñanza en el aula frente al lenguaje.



Se trata, pues, de un navegar por el sentido del lenguaje que se configura entre las prácticas de enseñanza y las concepciones de los maestros para así comprender los modos en que los maestros participamos, construimos y significamos la relación con el lenguaje.

Por otro lado, traigo a colación algunos antecedentes de investigaciones que me ayudaron a construir una postura investigativa en el marco del paradigma del pensamiento del profesor<sup>1</sup> y que sustentan la importancia del estudio de las concepciones de los maestros y sus relaciones o incidencias halladas en la práctica.

Los estudios de Briceño & Benarroch (2013) desarrollan planteamientos frente a las relaciones que se establecen entre lo afectivo y lo cognitivo en las concepciones, pues están asociadas a las apropiaciones, significaciones y construcciones que hace el sujeto en el medio; aportan, además, que el valor de las investigaciones sobre el tema contribuye a comprender mejor la manera en que se desarrollan las prácticas de enseñanza. Al respecto, los estudios de Doménech, Traver, Moliner & Salesn (2006), y Martín del Pozo, Porlán, & Rivero (2005), sustentan que estudiar las concepciones puede generar progresiones deseadas en la formación del maestro.

Así mismo, en una investigación sobre concepciones y prácticas evaluativas de maestros, Gebera (2011) reconoce la construcción de las concepciones en la práctica y la importancia de investigarlas, y encuentra que el educador se asume como profesional racional reflexivo.

También enuncia que el pensar y actuar del maestro en los intercambios educativos –constituidos de tareas diversas como la planificación de sus acciones en el aula, las acciones improvisadas, el modo de reflexionar y evaluar sobre su práctica, el trabajo colectivo, entre otros– depende de los conocimientos y la experiencia

---

<sup>1</sup> En el paradigma del pensamiento del profesor se contempla el estudio de las concepciones de los maestros. Sus planteamientos se desarrollarán en el capítulo dos.



acumulada, de ahí que sus interacciones son la esencia vital que incide en las concepciones y prácticas docentes. De igual modo, plantea interrogantes que considero relevantes para esta investigación, pues abren la reflexión en el sentido de qué de relacionar las concepciones de los maestros y las prácticas se pone de manifiesto y cómo influyen o no las concepciones sobre las prácticas y cuáles aspectos de estas configuran las concepciones: “¿cómo se forman y adquieren las concepciones y prácticas docentes y qué factores condicionan su pervivencia? ¿Son los pensamientos pedagógicos los que dominan la actuación docente? ¿Son las prácticas las que dirigen las ideas docentes?” (p. 177). Finalmente, sustenta, desde planteamientos de Shavelson & Stern (1983), que las concepciones y prácticas coexisten a través de interacciones mutuas no regidas por una causalidad, sino por la interrelación instituida dentro de un marco concreto, el entorno escolar (p. 177). En este sentido, también es importante preguntarse en el presente estudio de qué manera la institucionalización de la educación ha influido o no en los cambios frente a las concepciones y prácticas de los maestros.

Por su parte, Porlan, Rivero & Martín (1998), dentro de sus largas investigaciones en concepciones docentes de índole didáctico e investigativo, plantean que las ideas y hechos de los docentes reflejan una determinada visión epistemológica, juegan un papel estructurador, bloquean o dinamizan, y fragmentan o integran parcelas del conocimiento profesional. Lo anterior puede incidir en que se desarrollen o no una transformación en las prácticas de enseñanza o una proyección en el contexto de las mismas.

Moreano, Asmad, Cruz & Cuglievan (2008) consideran que las concepciones son sistemas que organizan y ordenan creencias, aunque no siempre desde una lógica, pues puede suceder que existan contradicciones entre sí. Sostienen, además, que las inconsistencias entre concepciones y las prácticas cuestionan la relación directa entre ambas, señalando que la relación entre concepciones y práctica pedagógica es dinámica y que existen otros elementos que impiden una relación causa-efecto,



como lo son el clima del aula, los problemas académicos de los estudiantes, las limitaciones de los docentes, entre otros (p. 304).

De Vicenzi (2009), en su estudio sobre concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes, reflexiona ante la mirada técnica y rutinaria de la enseñanza que encuentra en los docentes universitarios, y relaciona que sus concepciones incorporan elementos propios de teorías expresivas e interpretaciones de la enseñanza que se distancian de sus prácticas técnicas, lo cual considera como un problema fundamental; algunas de sus reflexiones son:

[...] algunas líneas por considerar referidas a la orientación que deberían asumir los programas de formación docente. Ante todo, diseñarlos como facilitadores de prácticas reflexivas, procurando que los profesores tomen conciencia de sus propias maneras de pensar y actuar en torno a la tarea docente. Admitir que cada práctica didáctica es singular, que es necesario que cada docente construya -conforme a conocimientos formales, intuitivos y reflexivos- su concepción de la enseñanza supone orientar los programas docentes hacia la promoción del pensamiento reflexivo, la toma de conciencia de esas estrategias cognitivas con que opera el docente en la configuración de la enseñanza. (De Vicenzi, 2009, online).

Cabe destacarse del planteamiento de la autora lo que concierne a que la práctica se considere singular y, por ende, reflexiva, ya que esto pone al maestro como constructor de su propia práctica, máxime si se toman en consideración los diferentes aspectos del entorno social y cultural que intervienen en la configuración de su enseñanza.

Hasta aquí, las investigaciones mencionadas han sido desarrolladas en el campo de la docencia universitaria, debido a que el paradigma del pensamiento del profesor



fue planteado inicialmente en este ámbito de la educación. Sin embargo, su importancia en el estudio de las concepciones y prácticas de los maestros puede trascender hacia aquellos maestros que nos dedicamos a la infancia en el marco institucional de la Educación Preescolar, pues más allá de los marcos institucionales, legales o teóricos, se mantiene la pregunta acerca de cuáles elaboraciones hace el maestro en su propio contexto como sujeto intelectual y transformativo.

Ahora bien, las pocas investigaciones sobre concepciones de maestros del nivel de Preescolar pueden indicar una escasa preocupación por la indagación sobre el maestro y sus prácticas de enseñanza en este nivel.

En relación al lenguaje, la tendencia en las investigaciones sobre el nivel de preescolar están encaminadas a propuestas de intervención y desarrollo de metodologías que favorezcan los procesos de aprendizaje. Retomo aquellas del nivel de primaria y preescolar que ayudaron a la configuración teórica de esta investigación.

En primer lugar, Gutiérrez (2012), dentro de sus estudios sobre las concepciones disciplinares y didácticas de la lengua oral en la escuela colombiana, ha planteado la importancia de retomar el conocimiento formal, práctico y didáctico de los profesores, pues advierte que la vitalidad de las investigaciones alrededor de la construcción del conocimiento y de las prácticas de enseñanza pueden ser un filtro potente a través del cual se infieren las ideas y posturas de los profesores.

Ahondado sobre las concepciones de la lengua escrita y oral en preescolar y primaria Gutiérrez, Rosas, Quitian, Novoa, Lozano & Pastrana (2008, p. 97), hallan que la lengua oral es asumida desde las concepciones de los maestros como





connatural del proceso formativo del estudiante, que las actividades se sitúan en el plano de hablar para desarrollar la oralidad, lo que evidencia un contraste con el uso otorgado a la lengua escrita; así mismo, no se percibe una reflexión profunda y sistemática que permita comprender y explicar su incidencia en los procesos de enseñanza.

Por otra parte, Machuca (2012) realiza un estudio basado en las concepciones de los maestros de primaria sobre la escritura y su enseñanza, reconociéndolas desde el decir y hacer de los maestros, y encuentra que aún persisten las concepciones tradicionales en las que se privilegian la enseñanza del código escrito y los aspectos gramaticales. Sus hallazgos lo llevan a plantear la necesidad de generar procesos de transformación y movilizaciones en concepciones y prácticas pedagógicas.

Bojacá, Morales & Bustamante (2000) indagaron sobre las relaciones entre el saber, el decir y el hacer de los maestros con el propósito de evidenciar que las concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita inciden en el quehacer pedagógico. Las concepciones encontradas<sup>2</sup> del lenguaje desde diferentes posturas epistemológicas fueron: el lenguaje como mediación humana, perspectiva dialógica; el lenguaje como objeto de conocimiento visto desde una perspectiva sicolingüística; y el lenguaje como expresión del sujeto.

De los anteriores estudios puede señalarse la importancia de investigar tanto las concepciones de los maestros que conllevan a la reflexión sobre la práctica como la práctica para la transformación de las concepciones, y la necesidad de considerarnos maestros reflexivos sobre nuestras prácticas de enseñanza, aspecto clave para la transformación de las mismas.

---

<sup>2</sup> Algunos de los fundamentos de esta investigación serán retomados en los capítulos dos y tres para la comprensión de las formas de concebir el lenguaje.



Es preciso dar paso a la configuración del problema de investigación como aquellos remolinos que giran alrededor de nuestras prácticas y concepciones que no siempre se hacen visibles, pero que convergen en torno al lenguaje.

### **Remolinos y vertientes que convergen, elementos del problema**

La configuración de mi rol como maestra de preescolar, en una Institución Educativa del Municipio de Puerto Berrío, me ha generado inquietudes frente a los escasos escenarios en los que participamos, reflexionamos o sistematizamos nuestras prácticas en el aula, fuera de los diversos modos en los que se han configurado los sentidos del lenguaje y sus prácticas en la Educación Preescolar en dicho municipio.

Enuncio como remolinos aquellas necesidades e incertidumbres que subyacen desde mi desempeño como maestra y las vertientes como aquellas rutas que se reconocen en lo ya acontecido desde donde emprendo este navegar investigativo.

El primero de estos remolinos consiste en encontrarme a mí misma frente a una labor que institucionalmente demanda un oficio operante, con cierta quietud frente a espacios de investigación y transformación y cuyos parámetros curriculares son preestablecidos a nivel local desde años atrás, sin considerar la importancia de que se transformen a partir de las prácticas o reflexiones que pueda hacer cada uno de los maestros. Con esto me refiero a las Mallas Curriculares, documento formulado colectivamente por maestros de preescolar de todo el municipio en el año 2007 y que enmarca las prácticas de enseñanza del nivel de Educación Preescolar en las cinco instituciones educativas públicas de la zona urbana del municipio. En la mayoría de las aulas de preescolar aún se aplican en su totalidad, lo que conlleva un carácter homogéneo de las prácticas en las cuales se inscribe la mía.



El segundo remolino lo considero desde el testimonio de una maestra que alguna vez hizo parte del equipo de preescolar de la institución educativa a la que pertenezco, a quien me acerqué para conocer aspectos históricos de las prácticas de la educación preescolar del municipio; ella, refiriéndose a las prácticas del lenguaje, manifiesta:

En preescolar es el aprestamiento, uno siempre habla como referente que después de semana santa no se trabaja el cuaderno. Porque vamos a ver lo que es la parte socio afectiva, la parte de cognitiva, juego y rondas lo que es la parte de pre matemáticas. Pero muchas maestras se saltan todo esto, todo ese conocimiento que el niño adquiere antes de entrar. Lo que es antes de iniciar con el cuaderno. (Maestra pensionada)

Lo que subyace en este testimonio tiene que ver con que en el nivel de educación preescolar del municipio continúa vigente la postura del aprestamiento, reconocido como esos procesos preparatorios para la escolarización basados en el desarrollo de habilidades sensoriales, motrices y cognitivas que anteceden al aprendizaje del lenguaje y que, en cierta medida, lo enmarcan en el de la escritura en un formato físico como el cuaderno.

Esta fue la primera creencia con la que me encontré al iniciar mi labor como maestra de preescolar, desde la cual me inquietaba y trataba de comprender la forma en la que se configuran las prácticas en la región y en cómo podría pensarse la transformación de unas prácticas tan arraigadas al asistencialismo en la primera etapa escolar.

Me preguntaba también por aquellas propuestas que en las últimas décadas han contribuido en la educación infantil a pensar la lectura, la escritura y otras prácticas

del lenguaje más allá del ámbito escolar, como la de Ferreiro & Teberosky (1979) sobre los sistemas de escritura en el niño, la de Jaimes & Rodríguez (1996) acerca de la actividad discursiva en el aula de preescolar, o las de Pérez & Roa (2010) frente a las prácticas sociales del lenguaje en el ciclo inicial, y que me llenan de interrogantes en lo referente a: ¿cómo llegan este tipo de propuestas teóricas a los diferentes contextos regionales? ¿De qué manera el maestro de preescolar asume una postura en los marcos legales, teóricos e investigativos? ¿Cómo se configuran las prácticas de enseñanza? ¿Cómo las concepciones, producto de la formación, de la experiencia de un maestro, inciden en sus prácticas? ¿Qué se ha configurado como prácticas de lenguaje en preescolar?

Pues bien, ante estos interrogantes quise asumir una postura que como maestra me permitiera reconocer la labor del maestro de preescolar y la importancia de considerar sus construcciones en un contexto específico, el aula, los cuales pueden trascender hacia diferentes concepciones. Ello me conduce entonces a la configuración de la pregunta central:

¿De qué manera se relacionan las concepciones del lenguaje y sus prácticas de enseñanza en tres maestros de educación preescolar de instituciones públicas del municipio de Puerto Berrío?

Cuyos propósitos en este navegar como camino investigativo son:

Uno general que enmarca el horizonte:

Interpretar las relaciones entre las concepciones del lenguaje y sus prácticas de enseñanza de tres maestros de educación preescolar en instituciones públicas del municipio de Puerto Berrío.

Y unos específicos que se despliegan del mismo a manera de trayectos por recorrer:

- Identificar las concepciones del lenguaje en tres maestros de educación preescolar.
- Caracterizar sus prácticas de enseñanza relacionadas con el lenguaje.
- Comprender las relaciones que se tejen entre las concepciones del lenguaje de los maestros y sus prácticas de enseñanza en torno al mismo.

Una vez marcado lo anterior, justifico las razones que sustentan este navegar desde el contexto regional para sustentar la importancia de resaltar la labor investigativa de los maestros con base en la reflexión de sus prácticas.

### **Navegar hacia el sentido, la razón de este recorrido**

La razón fundamental está basada en la posibilidad del encuentro con las voces de quienes participamos como maestros de preescolar, cuyos testimonios no sólo dejaron entrever sus concepciones, sino también inquietudes, anhelos y posturas, lo que llevó a una construcción polifónica en un espacio creado a partir de esta investigación.

Así mismo, la vertiente por la cual me encaucé al participar en diferentes espacios de formación e investigación sustenta mi intención de establecer alternativas que impulsen nuestra labor hacia lo reflexivo. Cuando Giroux (1990) manifiesta que al maestro se lo ha despojado de su saber y de su pensar para reducirlo a una visión tecnócrata de la educación, se está refiriendo a la limitación de una labor a la aplicación de herramientas y métodos con los cuales no se construyen nuevos conocimientos desde la práctica, pues esta es visualizada como la repetición





mecánica de situaciones. En palabras de Giroux: “los maestros necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos. Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción” (p. 36).

En esta medida, considero que las relaciones encontradas entre las concepciones del lenguaje de los maestros y sus prácticas de enseñanza pueden llevar a la reflexión sobre su quehacer, para así trazar nuevos caminos de significados y conocimientos en pro de su transformación. Asimismo, se hace necesario visibilizar el nivel de educación preescolar como formativo y no como asistencial o preparatorio para la básica primaria, para lo cual puede resultar oportuno este estudio, pues pretende centrarse en el maestro como configurador de prácticas de enseñanza al reflexionar acerca del lenguaje desde las diferentes perspectivas que ha tomado en la educación como práctica escolar o social.

En este sentido, la premisa según la cual en la educación preescolar la visión del lenguaje se encuentra en una mezcla de perspectivas de carácter académico y social hace que el estudio de las concepciones del lenguaje y las prácticas de enseñanza en torno de la escritura, la lectura y la oralidad explicita las configuraciones de los maestros al respecto y conduzca a la posibilidad de construir nuevos modos de hacer desde la enseñanza a partir de prácticas convencionales y no convencionales del lenguaje, para lo cual considero oportuno promover, a partir de este proceso investigativo, espacios de encuentro entre maestros a fin de que nos pensemos, en tanto intelectuales, frente a nuestro ejercicio docente.

De este modo, el presente trabajo se constituye como un aporte fundamental no sólo para la región al servir de antecedente para futuras investigaciones que pretendan profundizar en la labor del maestro de preescolar alrededor de la enseñanza del lenguaje, sino también para la línea de investigación denominada





Enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la Maestría en Educación al contribuir de forma significativa con los procesos investigativos del grupo Somos Palabra.

Es así como he tejido la intención de este navegar, desde mis inquietudes como maestra, desde la participación en un contexto particular y desde las necesidades que subyacen tanto en mi formación como en mi práctica. Narro, a continuación, lo que fue la ruta de este navegar.

### **La ruta del navegar, metodología**

“El ser humano interactúa con los fenómenos que suceden en el mundo, y al interactuar da lugar a un proceso. Por tanto, la conducta humana es resultado de un amplio proceso interpretativo en el cual las personas, solas o colectivamente, van definiendo y guiando sus acciones frente a los eventos y situaciones que enfrentan”

(Strauss & Corbin, 1990)

Para orientar este navegar hacia un horizonte de múltiples posibilidades, era preciso fijar una mirada clara hacia el puerto de llegada, tomar una embarcación, trazar una ruta para definir los escenarios y espacios a cruzar, y equipar las herramientas necesarias que permitan develar elementos cargados de sentidos y significados, además de invitar al viaje a aquellos que con sus voces y experiencias me participaron a su vez de su propio recorrido por corrientes y caminos.

Este navegar está orientado hacia el enfoque de investigación cualitativa, que se fundamenta epistemológicamente en la construcción del conocimiento de una realidad dada para captar el punto de vista de quienes la producen y viven desde un contexto social y cultural. Al respecto, Casilimas (1996) afirma que “el conocimiento de lo humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no sólo de lo objetivo” (p. 34). Igualmente, sostiene que el carácter dialógico del enfoque cualitativo, donde las creencias, la mentalidad, los mitos y los prejuicios, y, para este caso, las concepciones, son aceptables como elementos de análisis para producir conocimiento.

Con base en los tres principales fundamentos de la investigación cualitativa que propone Casilimas (1996), sustento los principios de este navegar investigativo. El primero está relacionado con la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana; para este caso, se busca develar las concepciones del lenguaje de los maestros como construcciones subjetivas. El segundo consiste en la reivindicación de la vida cotidiana como escenario para comprender la realidad sociocultural; esto en cuanto a la cotidianidad en el aula del maestro de preescolar puede reconocerse desde sus mismas prácticas de enseñanza. Y el tercero tiene que ver con el carácter intersubjetivo y el consenso como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

Cabe resaltar el carácter interpretativo que reviste este navegar desde la búsqueda de significados, experiencias y comprensiones de una realidad en un contexto social, cultural e histórico que posibilita nuevas construcciones y caminos. A este respecto, Strauss & Corbin (1998) manifiestan:

Los métodos de investigación cualitativa pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho pero se busca tener



conocimiento nuevo, se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales. (p. 13)

Para este caso, la mirada desde la investigación cualitativa me permitió centrarme tanto en la comprensión de un fenómeno de la realidad, las prácticas de enseñanza, como en los procesos de pensamiento, es decir, las concepciones del lenguaje de los maestros participantes en un contexto específico.

De otro lado, el interés por crear nuevas maneras de comprender una realidad y así mismo expresarla me condujo a asumir la teoría fundamentada como enfoque metodológico, que defino como aquella embarcación que me guía hacia el horizonte a través de modos de cruzar y avanzar en un camino, con lo cual se dibuja el panorama de una realidad.

La teoría fundamentada fue formulada por los sociólogos Glaser & Strauss (2002), de cuyos estudios se evidencia una influencia de las teorías interaccionistas y pragmáticas, y surge ante la necesidad de salir al campo para ver qué sucede en realidad, de cómo las personas actúan con una intención, de la importancia de fundamentar teoría en los datos, y de la sensibilidad a la naturaleza evolutiva y al desarrollo permanente de los acontecimientos (p. 10).

Desde la postura de hacer teoría a partir de los datos, Corbin & Satruss (2002) plantean:

Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en



experiencias [...]. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p. 14)

La teoría fundamentada me permitió entonces trascender las fronteras de la objetividad y las teorías establecidas. para generar nuevas posibilidades y fundamentos desde una realidad dada, en un contexto particular con los maestros como protagonistas, quienes desentrañaron sus significados en torno al lenguaje y la enseñanza en el nivel de la educación preescolar.

Sin embargo, la razón por la cual emprendí mi viaje mediante la teoría fundamentada no se basó sólo en la posibilidad de comprender realidades para construir a partir de allí, sino también en una de sus características más sobresalientes, la creatividad, elemento esencial del investigador, tal como lo proponen Strauss & Corbin (2002):

La investigación cualitativa se basa en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia como en el arte del análisis [...] es estar abierto a múltiples posibilidades, explorar varias posibilidades antes de escoger una, [...] hacer uso de múltiples formas de expresión tales como el arte, la música y las metáforas para estimular el pensamiento, [...] usar formas no lineales del pensamiento. (p. 14)

Se trata, pues, de la construcción de un camino con la rigurosidad y compromiso de la ciencia, pero que a la vez se despliega en arte en la manera de crear y categorizar. Ello explica la forma como me enuncio en este escrito a través de un lenguaje metafórico que me posibilita una cercanía a la región donde se desenvuelve la investigación.





## Invitación al navegar, el paso a paso para embarcar

Alistarse para un navegar que deviene en un río de posibilidades y de encuentros con el contexto, la cultura, la historia, con los otros y consigo mismo requiere no sólo de una disposición de aquellos elementos y herramientas que pueden preparar este viaje, sino de la búsqueda del acompañamiento y la participación de otros. Fue así como a partir de mi experiencia en el municipio en calidad de maestra de educación preescolar surgió la necesidad de reconocer a compañeros que comparten el mismo oficio, quienes, con sus vivencias en el aula y maneras de concebir, ayudaban a la construcción de esta teoría de la realidad.

Al reconocirme como maestra del municipio a pesar de tener un origen distinto, fue necesario, al inicio de este navegar, acercarme a aquellos maestros que alguna vez pertenecieron al nivel de preescolar para acentuar características particulares y aspectos históricos relevantes en las prácticas y participación de los maestros; así fundamenté algunos aspectos en el problema de investigación.

También fue necesario realizar un recorrido por las instituciones educativas para acercarme a los maestros que hoy en día comparten conmigo la labor en el nivel de preescolar, lo que legitimó encuentros cercanos entre pares para compartir aquello que nos acontece, que nos atrae e inquieta, al tiempo que visualicé sus dinámicas y conocí sus intereses frente a la aportación en un proceso de investigación. Ello me permitió definir ciertos criterios de participación consecuentes al objeto de investigación:

El primero establece que aquellos maestros que decidieran embarcarse en este viaje debían tener alguna trayectoria en el nivel de preescolar en el municipio, pues



una apropiación del rol en el nivel abriría la posibilidad de compartir una amplia gama de experiencias en torno a sus construcciones.

El segundo dispone la estadía en el municipio y una vinculación permanente, para que pueda garantizarse su participación durante todo el proceso investigativo además de una futura intervención en la proyección del mismo.

Por último, el tercero busca que por cada institución educativa un maestro participe; así, cada uno reflejará las dinámicas particulares de su institución y se convertirá en líder y testigo de un proceso investigativo.

### **Los maestros que navegan**

Empecé a navegar con tres compañeros maestros de preescolar, de quienes omito su identidad por consideraciones éticas de la investigación, cada uno de una institución educativa de la zona urbana del municipio de Puerto Berrío, a los que presentaré a continuación:

La Maestra A, formada en la ciudad de Medellín como Tecnóloga y Licenciada en Preescolar, ha desarrollado su labor en una Institución Educativa Normal durante 9 años. Participa en el proceso investigativo porque “Sentía que era un compromiso serio y responsable, que le permitiría aprender”.

El Maestro S, formado en el municipio como Licenciado en Educación Preescolar, Especialista en Gestión de Procesos Curriculares, con 19 años de experiencia como maestro en el nivel, decidió aceptar la invitación a hacer parte de este proceso investigativo porque “consideré aportar algo en relación al tema de investigación, desde mis 19 años de experiencia. También corroborar o poner en evidencia los adelantos que en el área de Preescolar se hallan suscitado, además de recibir cambios”.

La Maestra M, habitante de la región durante toda su vida, formada como Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Inglés, ha ejercido su labor durante 4 años en preescolar, expresa:

En este proceso me di cuenta que inconscientemente en las charlas de las entrevistas uno se evalúa, como yo no soy formada en Preescolar, quería que me dijeran en que podía mejorar, compartí conocimientos que yo no sabía que conocía.

Finalmente, me presento como interlocutora y posibilitadora de encuentros con la palabra y la acción de aquello que nos acontece como maestros. Como ya lo he mencionado, soy maestra de un origen distinto al de la región, provengo de la ciudad, soy Licenciada en Educación Infantil, y he desempeñado mi oficio en la región durante tres años. Pero más allá de desarrollar un proceso investigativo en el marco de una maestría, quise asumir la voz de una maestra líder que invita a la reflexión, a la posición intelectual y a la construcción colectiva.

Era la hora de emprender el camino y de transitar por las corrientes y vertientes que fluían en este navegar, para ello era necesario proyectar cada momento y armarse de estrategias para proceder a visibilizar los sentidos y significados propuestos.

### **El transitar de este navegar, momentos, estrategias y procedimientos de análisis**

Basándome en los tres componentes que plantean Corbin & Strauss (2002), a saber: los *datos*, que provienen de fuentes como entrevistas, observaciones, documentos y registros; los *procedimientos*, que se usan para conceptualizar, reducir los datos y elaborar categorías, lo que suele denominarse *codificación*; y la escritura de los hallazgos (p. 13), quise configurarlos a modo de momentos, así:

El primero, la recolección de los datos, está relacionado con la invitación a navegar a tres maestros para escuchar sus voces y testimonios mediante entrevistas a profundidad así como compartir escenarios propios de su labor desde las observaciones de sus prácticas de aula y caracterizarlas en relación al lenguaje a fin de rastrear sus concepciones.

El segundo es el proceso de codificación y sistematización, con el cual se dibujan aquellas voces y escenarios como imágenes concretas de la realidad, definidas en categorías y relaciones que comprenden una descripción minuciosa del rastreo de los datos y los hallazgos que se fueron complejizando para llegar al tercer momento: la construcción de una teoría que se fundamenta en comprender la relación entre las concepciones y prácticas del educador frente al lenguaje en la educación preescolar, que se concretará en el tercer capítulo del presente documento.

El primer y segundo momento se desarrollaron simultáneamente, es decir, mientras iba recogiendo los datos en el campo, desarrollaba procedimientos de codificación para clasificar la información y encontrar categorías, a la vez que formulaba nuevas preguntas para regresar al campo investigativo (las aulas de preescolar); de este modo, iba llegando paulatinamente a la profundización y saturación<sup>3</sup> de los datos, lo que me permitiría irme acercando a los propósitos establecidos, estos son, la comprensión de las relaciones entre las concepciones de los maestros y las prácticas en torno al lenguaje.

En siguiente cuadro establezco una relación entre la forma en que confluyeron los trayectos del proceso vivido, las estrategias de recolección de información, los procedimientos de codificación de análisis, y las categorías emergentes.

---

<sup>3</sup> El término saturación, en la teoría fundamentada, es el punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis (Corbin & Strauss, 1998).

Momentos	Estrategias de recolección de Codificación de información/ categorías emergentes	Procedimientos de Análisis
<p><b>1 Rastreo general</b></p> <p><i>Categoría<sup>s</sup> 1:</i> concepciones del lenguaje.</p> <p><i>Categoría 2:</i> Prácticas de enseñanza relacionadas al lenguaje.</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>El rastreo de las concepciones se desarrolla a partir de tres subcategorías<sup>**</sup>: la significación, la experiencia y los usos del lenguaje.</p> <p>Entrevista 1 y observación 1</p> <p>Las subcategorías de las prácticas para la orientación de la observación se enfocaron en las intencionalidades del maestro en el aula frente al lenguaje.</p>	<p><b>Codificación abierta:</b> los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias, lo que permite una discriminación y una diferenciación entre categorías (Strauss &amp; Corbin, 1998, p. 112).</p>
<p><b>2 Categorización y profundización</b></p> <p>Definición de concepciones del lenguaje.</p> <p>Caracterización de las prácticas de enseñanza relacionadas al lenguaje.</p>	<p>Entrevista 2 y observaciones 2 y 3</p> <p>Concepciones emergentes: el lenguaje desde la cultura, el lenguaje como expresión para la comunicación, el lenguaje desde el habla.</p> <p>Prácticas que emergen desde la oralidad, la lectura y la escritura.</p>	<p><b>Codificación axial:</b> proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías; es axial porque la codificación gira alrededor de una categoría en cuanto a propiedades y dimensiones<sup>††</sup> (Strauss &amp; Corbin, 1998, p. 134).</p>
<p><b>Construcción teórica</b></p> <p>Relaciones entre concepciones del lenguaje de los maestros y sus prácticas de enseñanza en el aula de preescolar.</p>	<p>Entrevista 3</p> <p>Relaciones entre las concepciones y las prácticas del lenguaje.</p> <p>Encuentro colectivo: socialización de las categorías. Reflexiones del proceso.</p>	<p><b>Codificación selectiva:</b> proceso de integrar y refinar la teoría a partir de la saturación teórica como punto en el que se agotan las categorías de análisis.</p>

Tabla 1. Configuración metodológica





Según la teoría fundamentada, una categoría es un concepto que representa fenómenos, y estos son ideas centrales en los datos, representados como conceptos (Strauss & Corbin, 1998, p. 110).

\*\*

Las subcategorías son conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad (Strauss & Corbin, 1998, p. 110). ††

Para Strauss & Corbin (1998), se denominan propiedades a las características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado; y dimensiones a la escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría y que le dan especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría (p.110).

Fue importante contar con estrategias que en la misma cotidianidad develaran significados y formas de hacer frente al lenguaje. Las estrategias utilizadas posibilitaron encuentros cercanos entre nosotros como maestros y que además se convirtieron en espacios de participación y reflexión.

La entrevista fue el encuentro cara a cara que posibilitó un espacio en la agenda para conversar con un compañero a partir de unas preguntas generales que potenciaban su voz y mi escucha. El concepto que se asemeja a lo que fueron las entrevistas lo plantea Guber (2011):

una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación.  
(p. 76)



Es así como la entrevista fue el encuentro entre subjetividades en aquel navegar donde compartimos como maestros nuestra manera de pensar el lenguaje; un espacio para hacer explícito lo implícito en relación a las concepciones del lenguaje que paralelamente invitaba a pensar sobre nuestras prácticas de enseñanza.

Volviendo al cuadro anterior, se evidencia cómo en el camino se realizaron tres entrevistas a cada maestro en diferentes momentos paralelamente a la codificación y análisis de la información:

La primera se aproximó a unas primeras definiciones, significados y experiencias relacionadas con el lenguaje y sentires frente a las prácticas de enseñanza. Posibilitó también poner en sintonía los propósitos de la investigación y la ruta trazada de esta. A partir de allí se realizó el primer procedimiento de análisis: codificación abierta.

La segunda, realizada en el procedimiento de la codificación axial, ayudó a establecer relaciones entre lo enunciado en la entrevista inicial y lo observado en las prácticas de enseñanza del aula, lo que configuró las categorías emergentes, las cuales se enuncian en el cuadro anterior.

La tercera, efectuada en la fase de la codificación selectiva, buscó profundizar en las relaciones de las categorías emergentes y permitió desde la saturación de los datos algunas reflexiones de los maestros frente al proceso.

Por otro lado, la observación, como segunda estrategia, buscaba llegar a la caracterización de las prácticas de cada maestro en el aula, específicamente de aquellas que propiciaba el maestro en torno al lenguaje, teniendo como precedente



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

que en este nivel no obedecen siempre a prácticas formales o escolares ni en un determinado tiempo o espacio, lo cual implicó que cada observación se realizara durante toda la jornada escolar (4 horas) para no perder de vista ningún momento.

En el momento de la codificación se clasificaron aquellas prácticas que, durante las tres observaciones por cada maestro, se hicieron relevantes, consecutivas, incisivas o repetitivas. De allí surgió la necesidad de evidenciar que unas tenían que ver con las interacciones entre maestro y niños, y otras entre los niños que el maestro propiciaba pero en las que no participaba directamente. Finalmente, se pudo concretar a partir de las observaciones tres prácticas de lenguaje esenciales: las prácticas de oralidad, de lectura y de escritura.

Luego de este navegar y del encuentro con la escritura cual reflejo de un proceso vivido, me veo en la obligación de abrir un espacio colectivo para un encuentro y socialización con los maestros; allí aparece mi voz en calidad de narradora, pero también mis ideas y concepciones como maestra construidas y resignificadas mediante este proceso de formación investigativa: lo que daré a conocer en el último apartado como reflexiones.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## 2. CORRIENTES QUE FLUYEN Y CONFLUYEN, MARCO CONCEPTUAL

En el presente capítulo construí los conceptos que fueron la base fundamental para sustentar la mirada investigativa por la cual navegué. Transitando en primer lugar por las corrientes teóricas, las que fluyen, dentro del marco de la investigación, los conceptos de concepciones –desde sus orígenes investigativos en la corriente del pensamiento y conocimiento del profesor–, práctica y prácticas de enseñanza, y en segundo lugar, las que confluyen, como consolidación del proceso vivido, argumentando aspectos desde el rol del maestro en la configuración de las prácticas de enseñanza en el nivel de Educación preescolar, la dimensión significativa del lenguaje y Prácticas de lenguaje: oralidad, lectura y escritura

Dado el carácter interpretativo de la investigación en lo concerniente a las concepciones de los maestros y sus prácticas de enseñanza relacionadas al lenguaje, conviene precisar que no se establece un concepto predeterminado de lenguaje en la construcción teórica, debido a que, en la metodología de teoría fundamentada, la interpretación de los datos se elabora sin un marco preestablecido para evitar la generalización. Por consiguiente, sólo referiré algunos fundamentos desde la significación del lenguaje que ayudarán a enmarcar las subcategorías desde las cuales se realizará la interpretación de las concepciones y las prácticas de enseñanza del maestro, y, por último, una aproximación a las prácticas sociales del lenguaje para definir prácticas de oralidad, de lectura y de escritura.



## **Navegar por el río y sus corrientes, orígenes de estudios en concepciones**

Para investigar sobre concepciones de maestros fue necesario comprender de dónde se originan los estudios al respecto. Haciendo un rastreo documental, se encuentra que hacia los años noventa, en Norteamérica, se ha desarrollado una corriente de investigación denominada inicialmente Procesos del pensamiento del profesor por Jackson (1968), la cual surge de la intención de investigar la actividad profesional del docente dentro del aula.

En la evolución de esta corriente se reconocen diversas designaciones que se le han otorgado dentro del marco investigativo: desde Winne & Marx (1977), Paradigma mediacional cognitivo; Marcelo (1987), Paradigma del pensamiento del profesor; Clark & Peterson (1990), Procesos de pensamiento del profesor; y Shulman (1989), Conocimiento profesional del profesor, entre otros.

Según Marcelo (2005), la investigación desde el paradigma pensamiento del profesor tuvo un énfasis cognitivo y psicológico que descuidó variables emotivas y contextuales, lo que generó mayor interés por el conocimiento del profesor, que reconocía el factor contextual y epistemológico de la práctica; esto gracias a los aportes de Donald Shon (1987), quien reconoció que los docentes son profesionales que generan conocimiento sobre la enseñanza.

Gutiérrez (2012, p. 79), en su estudio Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas de la lengua oral en la escuela Colombiana, hace grandes aportes frente a la investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de las concepciones. Reconoce que los estudios sobre el pensamiento del profesor se sitúan en una perspectiva de énfasis cognitivo y, más bien, se interesa por la manera como el profesor percibe, organiza, reflexiona y resuelve problemas propios de la enseñanza; y en la corriente conocimiento profesional del profesor,



basándose en las implicaciones prácticas, que se cuestiona por su saber y por lo que debe saber-hacer para enseñar determinados temas en particulares contextos.

Debido a la diversidad y complejidad de los estudios desarrollados en el marco del pensamiento y conocimiento del profesor, se han configurado diversos modelos como: los procesos de planificación del profesor, desarrollados por Clark, Peterson & Yinger (1980), que estudian sobre todo aquello que un profesor hace para guiar su acción futura; la toma de decisiones interactivas del profesor, modelo planteado por Shavelson & Stern (1983), que parte de estudiar la elaboración de rutinas y mecanismos para regular las actividades de un profesor; y las teorías implícitas que pretenden hacer explícitos y visibles los marcos de referencia sobre cómo los profesores perciben y procesan la información, de lo cual hacen parte las concepciones.

Desarrollar investigaciones en el marco del pensamiento y conocimiento del profesor, desde la perspectiva de la investigación interpretativa, según Perafán (2005) conduce a:

Favorecer el reconocimiento de un tipo de pensamiento y un tipo de saber local, que sobre la práctica educativa mantiene el profesor [...] existen saberes que permanecen ocultos ya sea por su condición táctica o porque el peso de los saberes reconocidos institucionalmente los deslegitiman, la investigación interpretativa, vuelve necesario un tipo de trabajo comprometido que abra horizontes del conocimiento profesional del docente.  
(p. 20)

Desde esta perspectiva encamino la presente investigación, que conlleva a reconocer al maestro como configurador de sus prácticas de enseñanza en un



contexto, en el cual debe intermediar entre saberes institucionales, locales y disciplinares con el de sus concepciones.

Para reconocer la construcción de las concepciones que construye el maestro en medio de estos saberes fue necesario retomar aspectos del *paradigma pensamiento del profesor* para este estudio de las concepciones sobre el lenguaje como marcos organizadores de sus saberes, y a la vez aspectos del *paradigma del conocimiento del profesor* en aras de preguntarme por las prácticas de enseñanza que desarrollan los maestros en el aula en relación al lenguaje, quise intencionar la posibilidad de vincular estas dos corrientes para tejer comprensiones alrededor de cómo se construye el maestro a partir de aspectos epistémicos y prácticos en torno al lenguaje.

Coincidiendo con Gutierrez (2012), el interés de estos estudios se centra en resignificar el estatus profesional del profesor y la razón de ser de la labor pedagógica, máxime si se asume que guía sus actividades de enseñanza desde un sistema de construcciones mentales, entre ellas, las concepciones.

Desde este punto de vista, las concepciones son el punto de referencia para comprender las configuraciones que el maestro ha elaborado, para este caso, del lenguaje, desde diferentes aspectos como la formación, la experiencia, los saberes, las creencias y significaciones, entre otros, que inciden en la configuración de las prácticas de enseñanza, lo que apunta a las concepciones como la mirada del maestro hacia una ruta u horizonte trazado.



## LAS CORRIENTES QUE FLUYEN

### Navegar hacia las concepciones

Navegar implica fijar la mirada hacia un horizonte desde las intencionalidades y propósitos del navegante para la construcción de un camino con sentido. Las concepciones, como aquello por lo cual navego retomando significados y sentidos de los maestros en torno al lenguaje, merecen una construcción conceptual, la cual elaboro desde autores que han desarrollado investigaciones en el campo del lenguaje y la enseñanza.

Siguiendo a Gutiérrez (2012), se considera el estudio de las concepciones desde las teorías implícitas, reconociendo los aportes de Contreras (1998), “como el conjunto de posiciones que el investigador asume que el profesor tiene sobre algún aspecto a investigar” (p. 90). Así, las concepciones se constituyen como un sistema de constructos mentales y sociales que se desarrollan sistemáticamente y que generan una multiplicidad de categorías, entre ellas creencias, percepciones, teorías explícitas e implícitas, reglas de la práctica, dentro de las cuales hacen parte las experiencias, las significaciones y las formas de acción, que cobran sentido en la presente investigación como categorías centrales en el rastreo de las concepciones del lenguaje de los maestros.

Según Martínez, Gorgorió (2004) & Ponte (1992) en Gutiérrez (2012) las concepciones son un conjunto de representaciones internas que actúan como marcos organizadores implícitos que condicionan la forma en que se afrontan las tareas o acciones. En lo que respecta a esta investigación, se busca develar los modos en que el maestro asume sus prácticas de enseñanza en el desarrollo de acciones intencionadas en el aula frente al lenguaje, donde su concepción actúa como organizador implícito frente a construcciones propias sobre el mismo.



Por otro lado, Bojaca, Morales & Bustamante (2000) aportan que las concepciones son conocimientos configurados por el sujeto con base en la práctica social y cultural, no solo son una producción mental, sino que corresponden a un proceso de elaboración de sentido que se construye en las interacciones. En esta misma perspectiva social, Macera (2012) reconoce que las concepciones hacen referencia a la construcción de percepciones, ideas o definiciones hechas por los sujetos en su interacción con otros en el marco de su ámbito cotidiano.

Puede decirse entonces que, apreciadas así, las concepciones de los maestros pueden hacerse implícitas o explícitas tanto en su discurso como en su práctica, mediante los que manifiestan las diversas configuraciones de sentido que se han construido a partir de las experiencias, significaciones y acciones, devenidas no solo de lo sociocultural, sino también de lo formativo.

En cuanto a Machuca (2012), en sus investigaciones sobre concepciones en el campo de la enseñanza del lenguaje, ha definido “una concepción como la forma particular en que cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea y puede hacerse manifiesta a través de su acción y su discurso” (p. 1). En este sentido, cabe anotar que las concepciones son construcciones subjetivas que marcan la manera particular de interpretar la realidad y de interactuar con ella, y que al ser investigadas es factible develarlas desde el discurso y la práctica. No obstante, una concepción no es una construcción estática, sino que varía de acuerdo a las diversas situaciones a las que es expuesta, por lo que es posible que se transforme constantemente en la medida en que influyan factores externos.

En relación a los factores que inciden en una concepción, Bojaca, Morales & Bustamante (2000) manifiestan que las concepciones son conocimientos adquiridos a lo largo de la historia del individuo, mediados por la experiencia personal, la



observación del comportamiento de los otros, la recontextualización de la información de origen científico que se ha recopilado a través de la formación académica y de la lectura de la realidad social en general, entre otros.

Desde estas aproximaciones al concepto de concepciones, se construyen las bases fundamentales para definir la primera categoría para el objeto de estudio de esta investigación: las concepciones del lenguaje de los maestros. Si los reconocemos como sujetos sociales, culturales y cognoscitivos que evidencian a partir de sus concepciones las construcciones frente al lenguaje, entonces se hace posible rastrearlas en sus testimonios producto de las entrevistas desde tres aspectos: las experiencias, las significaciones y los usos en torno al lenguaje.

La segunda categoría corresponde al concepto de prácticas de enseñanza en el nivel de preescolar, para lo cual desarrollo fundamentos acerca de qué es práctica, práctica de enseñanza y cuál es su configuración desde el nivel de educación preescolar.

En concordancia con el sentido metafórico del presente texto, planteo las prácticas como aquellas corrientes que fluyen desde el hacer del maestro en el aula de acuerdo a sus intencionalidades y que marcan un camino en armonía con los propósitos trazados y los horizontes establecidos.

### **La construcción del concepto de prácticas de enseñanza**

Concebir la práctica como una corriente que se construye desde el hacer del maestro, donde impregnamos sentidos, significaciones propias y que orientamos de acuerdo a diferentes aspectos, me permitió reconocer el concepto de práctica desde una perspectiva antropológica y pedagógica.



El concepto de praxis, siguiendo las definiciones de Runge & Muñoz (2012), en términos de raíces griegas, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión *práctica*. En este sentido, la “praxis es un hacer, pero no todo hacer es una praxis” (p. 78). La diferencia entre un hacer y un actuar está en el carácter humano de la acción y en el surgimiento de la necesidad, pues se desarrolla con una finalidad, intención y orientación guiada en las ideas y toma de decisiones de la acción humana.

Lo anterior hace pensar la práctica desde un aspecto transformativo, y en el efecto de esa transformación hay un carácter reflexivo, de modo que el concepto amplio de práctica se toma como un hacer humano, intencional y reflexivo. De acuerdo con Benner (1995), seguido por

Runge & Muñoz (2012), “Un actuar que responde a una necesidad humana y que además no es normalizada ni generalizada, tiene un carácter situacional” (p.11)

Ahora bien, dentro de la compleja práctica social se encuentra la práctica educativa, referida a los procesos de humanización, superación y autoconservación, desde la cual se desarrollan dinámicas (término referido a actividades humanas frecuentes desarrolladas con intención) de formación, reflexión y transformación en la sociedad. Para investigar sobre los sentidos y direccionamientos de la práctica educativa, es necesario reconocer la pedagogía como campo de reflexión de la educación (práctica educativa).

Para profundizar en esta definición, es necesario considerar los parámetros de la práctica educativa que definen Runge, Muñoz & Garcés, (2013) los cuales son:



- *Intencionalidad dada en la intervención educativa*, en la cual se sustentan los propósitos y finalidades de la enseñanza desde un contexto histórico, social y cultural.
- *Planeación de la interacción propuesta*, se refiere a los modos sistemáticos, metodológicos, en la organización del tiempo, espacio, contenido (horario, escuela) lo que indica que la práctica no es casual ni espontánea.
- *La institucionalización de dicha interacción*, la cual quiere decir que la práctica forma parte de un sistema educativo donde se regulan qué se enseña y a quién se enseña.
- *La profesionalización del enseñante*, donde se configura el docente como persona con un saber especializado y cualificado.

En esta perspectiva, la observación de las prácticas de enseñanza desde el objeto específico de esta investigación, el lenguaje, se centra en las acciones que el maestro intenciona en el aula, sustentadas desde los propósitos que planifica sistemáticamente en un tiempo y espacio determinados, con unos recursos específicos y que, además, propicia a través de las interacciones maestro-niños y entre niños. Dichas prácticas estuvieron situadas en un marco institucional, desde el cual se regula la intencionalidad del maestro en la enseñanza, que incide directamente en qué o para qué enseñar.

Por consiguiente, la enseñanza es una práctica de la educación; en tanto práctica, se refiere a las dinámicas que se construyen en el aula, las cuales se desarrollan con una intención y finalidad formativas; así mismo, se constituyen mediante la participación de actores como maestros estudiantes, y los saberes son parte de los procesos formativos.

Ahora bien, es importante profundizar en el papel del maestro frente a sus prácticas de enseñanza, quien como sujeto cognoscente toma decisiones y asume posiciones ante sus prácticas y teorías relacionadas con la enseñanza. Su práctica de

enseñanza, pues, está constituida por finalidades e intenciones de carácter educativo que, de acuerdo a su formación profesional y experiencia personal en la educación, construye o adopta teorías que pueden reflejarse en sus acciones e intervenciones.

Desde el estudio de las prácticas de enseñanza es importante reconocer el concepto de didáctica conceptualizándola como campo de reflexión de la enseñanza. Para ello adopto la perspectiva alemana que la define, según Runge (2013), como:

La didáctica en su forma más práctica-aplicada tiene que ver entonces con las formas de razonamiento y toma de decisiones adecuadas sobre los modos de enseñar por parte de un profesional docente y autónomo que es capaz de llevar a cabo sus propias propuestas, orientaciones, métodos, etc. de enseñanza. La didáctica más que poner a los maestros de cara a un asunto organizacional, los pone ante un asunto sobre el cual reflexionar (a quién, qué, cómo, con quiénes, con qué, dónde, cuándo, y para qué enseñar). (p. 225)

Vista de este modo, la didáctica cobra un sentido amplio y de permanente dinamismo como campo de reflexión que se complejiza en la práctica, donde confluyen constantemente construcciones teóricas y prácticas del maestro acerca de la enseñanza.

Desde este punto de vista, la investigación sobre las prácticas de enseñanza permite pensar en niveles de reflexión de la práctica del maestro para visibilizar su sentido dinámico y transformativo. Cuando se hacen visibles y explícitas las dinámicas en las prácticas de aula, existe la posibilidad de que los maestros se encuentren ante dos grandes desafíos: mantener una tradición como fuente del



pasado, o emprender un camino a la investigación de su propia práctica, lo cual está en consonancia con lo enunciado por Durkheim citado por (Runge & Muñoz 2012):

tratamos de mantener, a pesar de todo, las prácticas que nos ha legado el pasado, aun cuando no respondan ya a las exigencias del presente, o bien emprendemos resueltamente la tarea de restablecer la armonía rota indagando cuáles son las modificaciones que se deben aportar. De esos dos caminos, el primero es impracticable y no puede conducir al éxito [...] Por tanto, no nos queda más remedio que el de poner manos a la obra sin desmayo, más que el de investigar los cambios que se imponen y llevarlos a cabo. Ahora bien, ¿cómo llegar a descubrirlos si no es a través de la reflexión? Únicamente la conciencia bien reflexionada puede compensar las lagunas de la tradición cuando ésta brilla por su ausencia (p. 91)

De este modo, el presente recorrido investigativo, cuya mirada está puesta hacia las prácticas de enseñanza, se encamina a propiciar espacios de encuentro para reflexionar sobre la práctica con miras a reconocer aspectos e incidencias en las concepciones mismas de los maestros, identificando factores implícitos en la enseñanza del lenguaje que, al visibilizarse, generan conciencia sobre el sentido del hacer en el aula.

A la construcción de estos dos conceptos como categorías centrales, concepciones y prácticas de enseñanza, y teniendo en cuenta que el objetivo es relacionarlas, subyace el de configuración didáctica, retomado por Mauricio Pérez Abril en el documento Un marco para pensar configuraciones Didácticas en el Campo del lenguaje en la Educación Básica (2005), donde aborda como objeto de la didáctica las prácticas de enseñanza que toman formas diversas, es decir, las configuraciones didácticas, en atención a las concepciones, creencias y decisiones que el maestro asume.



Para Pérez (2005), una configuración didáctica es la manera particular en la cual el maestro se apropia de los procesos de construcción del conocimiento, en el que se reconocen los modos de hacer, la toma de decisiones en cuanto a su campo disciplinar o, para este caso, las formas en el que el docente fortalece procesos de desarrollo desde la enseñanza.

En esta vía, la configuración didáctica está determinada en la práctica por un conjunto de elementos que se entrecruzan de manera compleja, estos son: por un lado, los *saberes explícitos*, entendidos como la red de conocimientos situados en ciertas instituciones; las *tendencias teóricas* y los *instrumentos*, que también se soportan en el sistema de intereses personales, creencias y concepciones sobre la enseñanza y otros aspectos relacionados, para el caso, con el lenguaje. Y de otro, sistemas no explícitos referidos a la historia personal, posición ideológica y política del maestro, las demandas sociales e intereses curriculares.

Así, pues, el docente, partiendo de su práctica y concepciones, desarrolla procesos de negociación de significados, establece relaciones entre la teoría y la práctica, para configurar un modo particular de actuar.

Con base entonces en estos planteamientos y de acuerdo con los propósitos de esta investigación, es necesario profundizar en el rol del maestro en cuanto a aspectos que se configuran en su quehacer, y que permiten la comprensión de sus prácticas de enseñanza observadas.

## **CORRIENTES QUE CONFLUYEN: El rol del maestro en la configuración de las prácticas de enseñanza**

Como se ha dicho anteriormente, en este navegar se caracterizarán las prácticas de enseñanza configuradas por los maestros con el fin de analizar el panorama actual sobre estas y las intencionalidades que cada uno configura en cuanto al lenguaje en el nivel de preescolar.

Para ello, como primera medida, es importante tener en cuenta la perspectiva de desarrollo humano en la que se inscribe la enseñanza del nivel de educación preescolar para reconocer aspectos relacionados a la función social en las prácticas de enseñanza del maestro, lo que facilitará la interpretación de las mismas relacionadas al lenguaje.

Desde los Lineamientos Curriculares de Educación Preescolar (1997) se sustenta que el enfoque de desarrollo humano está basado en:

Los espacios de interacción de la vida cotidiana en los que se conjugan la individualidad y sociabilidad del sujeto, su dimensión biológica y su dimensión social, su particularidad como individuo [...] en los procesos de socialización, a través de los cuales la persona se exterioriza y construye la realidad social y objetiva, la que a su vez vuelve a interiorizar en términos de significaciones que han adquirido verdad en la cultura. (p. 12)

Es decir, que el niño como sujeto al hacer parte de una cultura en un contexto determinado se construye individual y socialmente, creando significados en torno a su realidad. Por consiguiente, puede afirmarse que la enseñanza se constituye desde los procesos de andamiaje y negociación de significados en la interacción

maestro–niños con los que se crean y recrean situaciones en las que se construye la identidad como expresión de la cultura.

Por tal razón, una forma de estudiar las prácticas de enseñanza del maestro radica en comprender estos conceptos planteados por Bruner (2002) en cuanto al proceso de interacción adulto-niño:

Siempre que el adulto ha entrado a formar parte de la escena en la interacción, lo ha hecho como modelo a partir del cual el niño puede obtener una entrada del lenguaje. Lo que se denomina como Sistema de Apoyo para la Adquisición del lenguaje (SAAL) que dispondría o establecería formatos para la entrada del lenguaje recibida por el niño. (p. 177)

Esto significa que el conocimiento del mundo y la interacción social son vehículos para la adquisición del lenguaje, en el que el adulto, por medio de situaciones e intercambio en las interacciones, favorece su desarrollo en el niño. Al introducir esta postura en las prácticas de enseñanza en el aula de preescolar, se plantea que el maestro es quien intenciona prácticas de lenguaje, disponiendo, creando y recreando para el niño situaciones de la vida cotidiana o escolar. Aportes de Bruner (2002) sustentan que:

El niño, para que reciba las claves del lenguaje, debe participar *primero* en un tipo de relaciones sociales que actúen de modo consonante con los usos del lenguaje en el discurso- en una intención compartida [...] denominaré formatos a esta relación social. (p. 179)



Los formatos que regulan la dinámica comunicativa suponen una interrelación entre dos partes o más, y se complejizan a medida que se desarrolla una mayor interacción social. De ahí que la mirada hacia la interpretación de las prácticas de enseñanza del lenguaje estuvieron encaminadas a reconocer y caracterizar qué tipo de formatos de interacción proponía cada maestro de preescolar con el fin de intencionar prácticas de lenguaje, convencionales y no convencionales, desde tres categorías: oralidad, escritura, lectura, las cuales serán definidas más adelante.

Hasta este punto se reconoce la labor del maestro como mediador de situaciones de intercambio que permiten la construcción de sentidos y la negociación de significados, donde el lenguaje se adquiere a partir de la interacción social. Con respecto a la labor del maestro, en los Lineamientos Curriculares de Preescolar (1978) se establece que

El docente adquiere una importancia muy especial, por su misión de introducir a los niños al mundo escolar y crear ambientes propicios para nuevos aprendizajes y el logro de su desarrollo integral. Es el docente quien guía al niño en el cómo realizar su trabajo, cómo investigar y cómo plantearse más y más problemas sobre lo investigado a partir de las situaciones que se están presentando; es él quien explora todas las posibilidades y aprende con ellos, mediante el desarrollo de una pedagogía que se sustenta en el juego como actividad esencial que potencia el desarrollo en esta edad. Es a través de esta actividad como el niño aprende, construye el conocimiento sobre sí mismo, y sobre su mundo físico y social, haciendo propias las formas de relación entre las personas y los avances culturales de la humanidad; en síntesis, es el docente quien orienta, anima y facilita la acción del niño y del grupo, y la participación de familias y comunidad en procesos educativos. (p. 3)

De acuerdo a lo anterior, en el nivel de educación preescolar, como escenario de socialización, se configuran formatos de interacción en el que se desarrollan prácticas de lenguaje intencionadas desde la enseñanza que llevan a perfilar al maestro como

- Negociador de significados en el mundo del niño.
- Creador de situaciones de interacción cuando intenciona a través de la enseñanza prácticas de lenguaje.

Con esto además se indica la toma de una postura abierta y compleja frente al lenguaje como práctica social, máxime cuando se reconocen funciones y usos que pueden identificarse en el aula desde las interacciones intencionadas por el maestro.

Como complemento de los referentes teóricos y para la interpretación tanto de las prácticas de enseñanza y de las concepciones del lenguaje, refiero algunos fundamentos desde la significación y de las prácticas sociales del lenguaje.

### **La dimensión significativa del lenguaje**

La interpretación de las concepciones del lenguaje por las cuales navegan los maestros requería de la comprensión de varios elementos, a saber: aspectos culturales e históricos que enmarcan la construcción de significados frente al lenguaje y las formas en que lo usan en la vida cotidiana, reflejadas también en sus prácticas de enseñanza.

Para ello, cobra relevancia hablar de la significación del lenguaje para reconocer su carácter social y cultural; según Bruner (1991) “el significado es un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos” (p. 83), por lo que es de suponer que en la construcción de las concepciones y las prácticas de los maestros subyacen elaboraciones desde los símbolos que comparten cultural y socialmente, ello explica la intención de rastrear las concepciones de las experiencias, usos y significados o definiciones sobre el lenguaje.

Pensar en el significado, como la capacidad humana para internalizar el lenguaje y usar su sistema de signos (Bruner, 1991), ha llevado a la didáctica a pensar en una propuesta cuyo enfoque para la enseñanza del lenguaje vaya más allá de la comunicación y la transmisión.

Desde el marco legal, en el documento del Ministerio de Educación Nacional (1998) Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, se propone:

La significación en sentido amplio, entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. O en términos del profesor Baena, podríamos decir que esta dimensión tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana en significación. (p. 26)

Por medio del lenguaje, el ser humano interpreta, construye y expresa representaciones de su realidad y, al relacionarse con los demás, forma colectivamente, dentro de un grupo social y cultural, sentidos y significados.

De ahí que referirse a los usos sociales del lenguaje es dar una mirada al leer, escribir, escuchar y hablar como herramientas para la vida, para comprender, por ejemplo, que el acto de leer como proceso significativo va más allá de la decodificación y que tiene que ver con la formación de un lector en un contexto social y cultural, así como el de escribir es uno social en el que se configura el mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses; asimismo, escuchar y hablar, en función de la significación, implican el reconocimiento del otro como un ser social, cultural e histórico que a través de la interacción teje significados más que simplemente un trasmisor de mensajes.

Bustamante (2010), al respecto, hace referencia a que los usos del lenguaje en contextos y situaciones concretas de la vida cotidiana pueden tener en la escuela una intencionalidad en el trabajo pedagógico para el ingreso a las prácticas del lenguaje, como la escritura, la lectura, y la oralidad.

Sin embargo, aunque en los Lineamientos del MEN (1998) leer, escribir, escuchar y hablar son mencionadas como habilidades comunicativas, se aclara que van más allá del sentido instrumental y mecánico del lenguaje, pues en la escuela comportan una función social.

Pérez (2010), por su parte, propone, desde un enfoque sociocultural, una didáctica del lenguaje en el primer ciclo que reconoce el hablar, leer y escribir para comprender el mundo como herramientas para la vida, con una connotación mayor



frente a los usos del lenguaje como prácticas más que como habilidades. Por eso plantea que

Los propósitos de la escuela, frente al lenguaje, se orientan a construir las condiciones para que los niños y niñas ingresen a la vida social y académica construyendo una voz propia que les otorgue seguridad e identidad con su grupo social de referencia, de tal modo que vayan configurando un lugar en el tejido social. (p. 16)

Por tanto, más allá de unas prácticas escolares, el lenguaje en la escuela construye sujetos participantes de una sociedad a la vez que forma una identidad individual y colectiva. Esto proporciona una visión social del lenguaje en la escuela que, más allá de ser un medio o vehículo de interacción y construcción de conocimiento, favorece espacios de participación que permiten la construcción del sujeto.

Ahora bien, aquellas corrientes que confluyen en el navegar de los maestros como construcciones de su hacer son las prácticas del lenguaje, las cuales defino como marco de referencia de las prácticas observadas.

### **Prácticas de lenguaje: oralidad, lectura y escritura**

Pensar el lenguaje desde las situaciones de enseñanza, entendidas como las formas de configurar las interacciones entre los niños y los maestros, conlleva a preguntarse acerca de cómo posibilitar acciones en las que se generen las condiciones para que ocurra el desarrollo de las prácticas de lenguaje. Por ello conviene retomar la caracterización que efectúan Pérez & Roa (2010) frente a estas:



Hay prácticas de lenguaje que tienen un carácter formal-social (en ciertas situaciones familiares, ceremonias, eventos); otras de tipo formal-institucional (ir a una entrevista laboral, hablar con el director del colegio, hacer una solicitud frente a una entidad pública o privada); otras de carácter formal-académico (cuando preparamos una disertación frente a los compañeros de clase, cuando participamos en un foro, en un panel), y hay otras que no exigen cierta formalidad: aquellas del mundo cotidiano... a la escuela le corresponde abordar esa diversidad de prácticas de lenguaje. (p. 26)

Dentro de dicha diversidad también se reconocen las interacciones espontáneas, como el juego espontáneo de los niños donde se entablan conversaciones entre ellos, máxime si se tiene en cuenta que el objeto de estudio de esta investigación son las prácticas desde el punto de vista de los formatos de interacción, con los que los maestros intencionan en el aula prácticas de lenguaje mediante la lectura, la escritura y la oralidad.

Siguiendo a Pérez & Roa (2010,), las prácticas en el primer ciclo de vida escolar implican que desde los primeros grados se adelante un trabajo sostenido en las aulas para avanzar en el dominio del lenguaje oral formal y en el reconocimiento de las condiciones para el diálogo y la argumentación, así como también garantizar el ingreso a la cultura escrita, puesto que ya no sólo se trata de garantizar la escritura y la lectura convencionales, sino de propiciar situaciones para que participen efectivamente en esas prácticas y se reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales. (p.16)

La importancia de reconocer dichas prácticas radica en hacer explícito su carácter social en el contexto escolar, para comprender cómo se constituyen y qué situaciones se generan desde las intencionalidades de la enseñanza.

Con el fin de proporcionar referencias fundamentales a las prácticas del lenguaje observadas, doy a conocer algunos aspectos sobre la oralidad, la lectura y la escritura, desde la posición de prácticas de enseñanza relacionadas al lenguaje.

### **Prácticas de oralidad**

Se constituyen, según Herrera & Gallego (2005), a partir de la generación de manifestaciones comunicativas (argumentar, interpretar y proponer) mediante el uso mismo de la lengua materna, para estimular el desarrollo del niño como sujeto autónomo. Algunas prácticas referidas a la oralidad son:

Preguntar, expresar afectos, jugar con las palabras, contar historias reales e imaginarias, refutar ideas, explicar cosas, repetir palabras, describir situaciones o cosas, hacer solicitudes, agradecer, hacer recuentos, contar situaciones de la vida cotidiana con el objetivo determinados, conversar, entre otras, son las miles opciones que ofrece el uso del lenguaje oral. Sólo hay una gran condición, el tener un buen escucha. (p. 28)

Es decir, diversas situaciones que, en el caso del contexto escolar, pueden ser espontáneas o intencionadas por el maestro a fin de que el niño interactúe y construya su voz a partir de la participación, para que así haga parte de esa larga conversación con los demás y consigo mismo (Pérez, 2010).

Por otro lado, Montserrat (2004) esquematiza las formas generales de tratar la actividad oral:

En primer lugar, la interacción oral espontánea, que está relacionada a la interacción social en el aula mediante aquellos géneros orales propios del día a día, la gestión del aula como contexto reglado, es decir, los espacios de interacción que el maestro regula a partir de la norma, dar instrucciones, comentar sobre momentos o actividades del día, resuelve conflictos.

En segundo lugar, las intervenciones orales guiadas que han sido planificadas por el maestro. En ellas, dialogar para construir conocimientos, orientar y explicar actividades concretas con una intencionalidad en la enseñanza y el aprendizaje, con lo que la palabra transmite con mayor precisión ideas o conocimientos.

Y, en tercer lugar, las acciones que se proponen desde la enseñanza con el fin de generar actividades para conseguir el aprendizaje de géneros discursivos orales complejos (explicar, exponer, etc.).

Para efectos de esta investigación, teniendo en cuenta el nivel escolar al que está dirigida la observación de las prácticas de enseñanza de los maestros y a la luz de los aportes de Montserrat (2004), quien hace una adaptación teórica para el preescolar, las acciones a observar desde la oralidad tienen que ver con las que son dirigidas o propiciadas por el maestro, sin olvidar que en ellas pueden estar aquellas situaciones espontáneas que el maestro permite que se desarrollen, como la conversación entre niños.

En cuanto a aquellas situaciones que el maestro favorece en pro de la interacción en el primer ciclo en torno al lenguaje oral, Pérez & Roa (2010) enuncian:





Trabajar el lenguaje oral en la escuela desde el primer ciclo tiene el propósito fundamental de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo. (p. 18)

En ello está implicada la construcción del niño como sujeto participe de las interacciones en el aula escolar.

Finalmente, retomo algunos aspectos puntuales frente al trabajo de la oralidad propuestos por Pérez & Roa (2010, p. 29):

- a) El lenguaje oral en el primer ciclo se relaciona con abrir espacios con el propósito de que los niños construyan una voz y puedan usarla cada vez de manera más acertada en diferentes situaciones en la escuela y en otros espacios sociales.
- b) La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro.
- c) Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta.



## Prácticas de lectura y escritura

El acercamiento a la lectura y la escritura en el nivel de preescolar del contexto estudiado se desarrolla desde diferentes perspectivas según las configuraciones que cada maestro elabora en la enseñanza del lenguaje, bien sea desde una preparación para la adquisición del código o como una aproximación en tanto prácticas convencionales o no convencionales y sociales.

Dado el interés de reconocer cómo se desarrolla la lectura y la escritura desde las concepciones y prácticas del maestro en este contexto, considero que no es pertinente asumir alguna postura o perspectiva particular sobre la enseñanza de estas. Sin embargo, retomo algunas consideraciones de varios autores interesados en reflexionar acerca del rol de los maestros frente a los procesos de lectura y escritura en el nivel de preescolar.

En primer lugar, Echevarría & Quintero (2005), desde una perspectiva dialéctica del aprendizaje en la interacción, manifiestan:

El compromiso de la maestra o del maestro ya no está en la respuesta correcta ni en la memorización de letras y sonidos; sino en la comprensión. Ella y el tienen la responsabilidad de llevar a los niños y a las niñas a entender cómo es que funciona la lengua escrita, sin olvidar que el lenguaje es indivisible, que las planas, los dictados, la copia, los modelos correctos no generan el aprendizaje. (p. 53)

De este modo, proponen una función dialógica del lenguaje en la cual el niño pueda comprender su forma práctica, ello en contravención a una lectura y escritura alejadas del contexto y de la práctica misma que por décadas han sido



desarrolladas en la escuela desde la perspectiva tradicional, implementando la repetición y la memoria a partir de acciones como la plana, la copia, entre otras, para desarrollar habilidades en torno a la adquisición del código escrito, lo que ha redundado en que en el nivel de preescolar se lleve a cabo cierto acondicionamiento en el desarrollo de habilidades sensorio-motrices como preparación para la posterior adquisición del código.

Lo anterior invita a reflexionar acerca de cómo se distancian las acciones desde la repetición y la memoria para el acercamiento a la lectura y la escritura en preescolar de una perspectiva social como la planteada en el marco legal, de lo cual pueden resultar cuestionamientos como: ¿qué función cumplen la lectura y la escritura en los procesos de socialización del niño en la etapa escolar? ¿De qué manera el maestro de preescolar como mediador social en la construcción de significados vincula al niño a la cultura escrita y a las prácticas de lectura convencionales y no convencionales? Quizás estas cuestiones sean apenas unas aperturas finales dentro de este proceso investigativo para las que no se tenga una respuesta general, ya que dependen de contextos específicos y de las concepciones que se hayan logrado en torno al lenguaje.

Ahora bien, vale la pena traer a colación la escritura como práctica sociocultural desde los planteamientos de Pérez & Roa (2010), quienes expresan:

Por cultura escrita nos referimos al cúmulo de textos generados por la humanidad, así como a los sistemas de escritura, alfabéticos y no alfabéticos, producidos en la historia de las culturas, que han permitido registrar la vida, la historia de los pueblos. (p .28)

Al reconocérsele su carácter histórico y cultural, la escritura cobra el sentido de práctica social para trascender las prácticas de codificación. Y se reconoce su carácter histórico y cultural del cual la escuela es responsable de permear en los procesos escolares. Frente a esta postura se puede decir que el rol del maestro de educación preescolar es vincular al niño desde los procesos de negociación y mediación en la interacción a la cultura escrita y a las diversas prácticas de lectura.

Para Pérez y Roa (2010), concebir la lectura y la escritura como prácticas socioculturales supone reconocer que son procesos que van mucho más allá de la decodificación y la codificación, donde escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación, y leer implica “generar condiciones para ingresar al mundo de la cultura, mediante la lectura” (p.37)

Por tanto, la prioridad de la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo, según Pérez y Roa (2010), “además de construir el sistema escrito, consiste en que los niños se descubran productores de textos y de ideas”, lo cual quiere decir que es posible que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito.

Frente a las prácticas de lectura y escritura, Pérez y Roa (2010) añaden:

Se hace necesario formar niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo. Por esa razón insistimos en que la unidad de trabajo sobre el lenguaje, desde el primer ciclo y a lo largo de la escolaridad, son las prácticas sociales de escritura y lectura, lo cual no quiere decir que el dominio del sistema escrito se excluya, sino que su enseñanza aparece en función de situaciones comunicativas concretas de lectura y escritura. (p. 35)





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Esto indica que por encima de la preocupación por la adquisición del sistema escrito convencional en los niveles de educación inicial y preescolar, se han de favorecer prácticas sociales del lenguaje que estén encaminadas a situaciones de comunicación, significación y construcción.

De esta manera, cierro el presente capítulo que presentó las corrientes teóricas que brindaron luces a la interpretación de los datos, para así encontrar significados en el lenguaje desde aspectos culturales, sociales y escolares.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803



### **3. RECORRIDOS QUE TRASCIENDEN: MAESTROS QUE NAVEGAN ENTRE SUS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SOBRE EL LENGUAJE**

En este trascender investigativo donde se propone al maestro como navegante, quise desarrollar la siguiente idea: en la medida en que el maestro navega, cuyas miradas (concepciones) lo orientan hacia su horizonte, crea una corriente con cierto oleaje y movimiento que se evidencia en su manera particular de ser, y hace recorridos por rutas (prácticas de enseñanza) que posibilitan la construcción de un camino con sentido.

Entonces, entre concepciones y prácticas de enseñanza el maestro construye significados y sentidos sobre su rol, permeados por aspectos sociales y culturales. Y su interpretación viene a ser la manera de reconocer el camino en busca del encuentro con el sentido, para visibilizar las huellas impregnadas en las diversas y particulares formas de navegar.

Así plasmo el recorrido investigativo en este tercer capítulo, como el navegar por un río en el que cada uno de los maestros participantes son navegantes de su hacer y decir.

A continuación, paso a relatar cuatro trayectos: el primero trata de un acercamiento general a las voces y ecos de los maestros frente a sus concepciones y prácticas de enseñanza relacionadas con el lenguaje, lo que se denomina, de acuerdo con la metodología planteada, proceso de codificación abierta.

En el segundo y el tercero, respectivamente, se desarrollan, mediante el proceso de codificación axial, cada una de las categorías, las concepciones de lenguaje de los maestros y las prácticas de enseñanza alrededor del lenguaje.

El último constituye el encuentro entre las dos categorías para establecer sus posibles relaciones.

Finalmente, unas reflexiones con la intención de abrir la posibilidad de recorrer hacia nuevos horizontes en torno al maestro de preescolar y su relación con el lenguaje.

### **Trayecto 1: ACERCAMIENTOS A UNAS PRIMERAS VOCES Y ECOS DEL LENGUAJE.**

#### *Análisis proceso de codificación abierta*

Con base en un análisis descriptivo de los datos, se desarrollan los primeros acercamientos a las concepciones y a las prácticas de enseñanza de los maestros de preescolar en relación al lenguaje. En primera instancia, las concepciones se van construyendo con la identificación de tres subcategorías: las significaciones, las experiencias y los usos del lenguaje que enuncian los maestros; y en segunda instancia, las prácticas de enseñanza observadas en el aula se van configurando desde la descripción de las primeras nociones que posibilitan, ya en la segunda fase del análisis, profundizar en su caracterización.



## Significaciones, experiencias y usos del lenguaje

Develar las concepciones frente a algún aspecto de nuestra vida es permitir hacer explícito lo implícito, y a la vez comprender los sentidos frente a lo que somos y hacemos. Es así como inicio el primer rastreo de las concepciones de los maestros de preescolar, donde a partir de este no sólo me encuentro con el testimonio y las voces de otros, sino con la dicotomía de mi voz y experiencia como Maestra de Preescolar.

A través de la descripción de la siguientes subcategorías se organiza y clasifica la información, a fin de profundizar en la recolección de los datos.

*El lenguaje desde la significación:* hablar de significación en el rastreo de las concepciones es resaltar las elaboraciones que ha construido cada maestro en su realidad desde su práctica social y cultural. Las significaciones dejan entrever la historia de un sujeto que, al ponerse en evidencia a partir de un testimonio, pueden ser susceptibles de nuevos encuentros y nuevas configuraciones. Al respecto,

Lo que importa es que todo el tiempo intercambiamos significados, y que el intercambio de significados es un proceso creador en el que el lenguaje constituye un recurso simbólico [...] cuando llegamos a interpretar el lenguaje desde esa perspectiva, es posible que el marco conceptual sea tomado de la retórica más que de la lógica. (Halliday, 1998, p. 13)

Desde esta perspectiva, consideré los posibles significados en torno al lenguaje que cada uno de los maestros desarrolló en las primeras entrevistas. Es el caso de la Maestra A, quien se enuncia frente al lenguaje como





El lenguaje para mí es como la expresión tanto verbal como gestual, lo que uno transmite. Como tradición oral, como cuando a uno le hablan del lenguaje siempre es la parte verbal. Lo que se enriquece de la parte del vocabulario. Es como remitirse a la parte de la tradición, lo que los abuelos le contaban a uno. (Maestra A)

Un aspecto principal mencionado por la maestra frente a la concepción del lenguaje es la expresión, a la que le otorga dos propiedades: la verbal, sobre la que hace hincapié, y la gestual. Otro aspecto está referido a lo que el sujeto quiere transmitir desde la oralidad, por eso alude a la tradición oral como aquello que cuentan los abuelos.

En esta vía, el testimonio de otro maestro dejó entrever sus significados frente al lenguaje relacionados a la expresión:

Para mí, el lenguaje tiene dos sentidos: uno es la forma de nosotros expresarnos; y dos, cuando nosotros hablamos del lenguaje en relación a la educación preescolar, nos referimos a las diversas formas de los niños expresarse, sea verbal, escrita gráfica, gestual e incluso la parte cariñosa, la parte afectiva; la incluimos, al menos yo, desde diversas formas de comunicación. (Maestro S)

El aspecto más relevante de esta noción es la expresión que, a diferencia de la maestra A, está referida a cinco formas: verbal, escrita, gráfica, gestual y afectiva. En estas, se evidencian dos componentes destacables: la afectividad, como una forma de expresión del lenguaje; y el lenguaje desde diferentes modos de comunicación. Los siguientes son elementos que se registran en esta primera fase como datos claves para la profundización del proceso. “el lenguaje sin afecto, sin



amor, sin cariño, sin aceptación, sin comunicación no tiene sentido [...] el lenguaje tiene sentido el día que sea para comunicar los estados de ánimo” (Maestro S).

Así, para este maestro, el lenguaje desde sus significaciones se relaciona con la posibilidad de manifestar sentimientos y emociones que a la vez se comunican; es decir, cuando el sujeto se pone en evidencia frente a la interacción con el otro, expresa sus sentires y afectos, comunicándolos en la medida en que socializa. De este testimonio se destacan entonces la expresión y la comunicación con el otro como significación del lenguaje.

Por otra parte, un tercer testimonio se relaciona con la expresión y la comunicación desde el sentido pragmático: “una palabrita cambia el sentido de las cosas, [...] el lenguaje lo relaciono como al habla, como a lo que uno expresa, a lo que uno dice o a lo que uno quiere comunicar” (Maestra M). Ahondando más en cuanto a la expresión y comunicación, la maestra, desde las distintas formas de expresión, manifiesta: “vemos de algunas maneras que hay los que tienen que expresarse por señas, los que se expresan más fácil escrito que dialogando, o los que tienen que expresarse de otra manera” (Maestra M).

Dentro de los aspectos sobresalientes hallados en los datos acerca de las significaciones sobre el lenguaje, se encuentran: lo referente a la expresión, la comunicación y las diversas propiedades que se le atribuyen relacionadas con el lenguaje escrito y la oralidad, siendo esta el factor más predominante.

*El lenguaje desde la experiencia:* La experiencia, como aquello que nos acontece, en palabras de Larrosa (2002) “lo que nos pasa”, parte de la historia de un sujeto que entreteje un vínculo con los significados y maneras de percibir el mundo. Por ello, es fundamental rescatar aquellas voces de los maestros con las que narraban

sus experiencias personales, laborales o académicas, en torno al lenguaje, para comprender cómo aquello que vivimos y recordamos permea nuestra forma de concebirlo.

Además, conferirle un lugar a la experiencia en las concepciones no sólo favorece el que se ahonde en las vivencias y recuerdos, sino que también se pongan en juego esas construcciones con la posibilidad de ser nuevamente elaboradas. En consonancia, Melich (2002) sustenta:

Quando alguien *padece* una experiencia (...) *padece* una salida de sí mismo hacia el otro, o hacia sí mismo como otro, ante otro, frente a otro. Y en este salir de uno mismo, hay una *transformación*. La experiencia nos forma y nos transforma. (p. 79-80)

Que en un testimonio se escuchen los ecos de la infancia permite conocer experiencias en torno al lenguaje relacionadas a la tradición oral.

Es como remitirse una a la parte de la tradición, lo que los abuelos le contaban a uno: las fábulas, los cuentos... Mi abuela me contaba como historias, adivinanzas. “Cien cazadores cazando, cien palomas volando, cada cual mató la suya, y 99 quedaron volando” [...] Es aprender de la sabiduría de los abuelos [...] yo tenía por ahí 8 o 9 años, a uno le queda eso marcado... Eran las canciones y las adivinanzas. (Maestra A)

La experiencia que evoca esta maestra remite a la idea de concebir el lenguaje como tradición oral, de ahí que refiera la importancia del testimonio de los otros para mantener vivo un saber cultural y social propio de un contexto. La tradición oral, según la maestra, está en el saber que cuentan los abuelos que se transmite

de generación en generación a partir de la palabra, la cual converge en historias, cuentos, trabalenguas y adivinanzas.

Para el caso del Maestro S, su experiencia frente al lenguaje estaba relacionada con sus prácticas de aula:

Y estábamos hablando de profesiones y oficios, incluso algunos niños se disfrazaban de enfermeros, otros de profesores, otros de pescadores [...] Entonces, después de haber visto las presentaciones, les pregunto a cada uno qué pensaban hacer en su vida: ¿Usted qué piensa hacer cuando grande? [...] Le cuento esto desde la parte del lenguaje porque estábamos haciendo expresión verbal ayudándoles a desarrollar las habilidades comunicativas. Eso es lenguaje. La niña morenita, siendo hija de una señora que trabajaba en servicio doméstico, me dice: “Profesor, yo cuando grande tengo ganas de trabajar en una casa de familia. (Maestro S)

En dicha experiencia de aula, el maestro refleja su intencionalidad de desarrollar la expresión verbal y las habilidades comunicativas, con lo cual propicia la actividad oral en el niño. Como provocador de situaciones, en este caso, la actividad de las profesiones, motiva la expresión y los espacios de participación.

En la interacción en el aula se evocan significados de la vida del niño que a través de experiencias como esta pueden ser resignificados. De ahí se desprende una concepción del maestro con respecto al lenguaje relativa a que a través del mismo se transmiten los significados socioculturales de un contexto, como los roles sociales; por eso las actividades en torno al lenguaje tienen relación con la significación y negociación de significados.



Por su parte, la Maestra M, comparte una experiencia de su vida personal con la que deja entrever un testimonio tocante al habla y las maneras de nombrar las cosas:

Una palabrita cambia el sentido de las cosas. En mi casa sucedió que nos gozábamos a mi hermanita, porque en la casa de al lado habitaban dos mudos [...] Entonces mi mamá llegaba y le decía a mi hermanita: “bueno, Kate, desayune rápido y *enseguida* se va a bañar porque vamos pa’ la guardería. Entonces ella lloraba, lloraba y lloraba, y mi mamá le decía: “pero usted por qué llora.” “Porque usted siempre me dice que *en seguida* me vaya a bañar, y yo por qué *en seguida* si yo no vivo allá, *en seguida* viven mudos... (Maestra M)

En este caso, la maestra manifiesta una noción pragmática del lenguaje relacionada al habla. La maestra describe el registro de una situación en la que el nivel de la lengua corresponde a los usos cotidianos y familiares. El registro que se cuenta en la experiencia destaca la no adecuación léxica que puede interferir en un contexto comunicativo, ya sea porque no hay concordancia entre el enunciado (su uso) y la situación, o entre estos y la intención.

Los hallazgos descritos dan forma a las construcciones o elaboraciones de los maestros frente a sus concepciones del lenguaje; sin embargo, el rastreo desde un tercer aspecto permitió hallar más datos relacionados a los usos que se le otorgan bajo una perspectiva social.

*Usos del lenguaje:* en cuanto a los procesos sociales en los que confluye el lenguaje, se interpreta la manera en que el maestro configura sus usos o funciones,



bien sea desde su cotidianidad o práctica de enseñanza. Ante esto, Halliday (1998) afirma:

El concepto de función ha sufrido un cambio importante: ya no es simplemente sinónimo de “uso”, sino que se ha hecho mucho más abstracto, una serie de “metafunción”, mediante la cual se da expresión simbólica en una forma sistémica y finita a todos los innumerables usos concretos del lenguaje en el que se participa [...] (p. 34).

Por tanto, el rastreo desde este aspecto implica poner en evidencia las situaciones en las que el maestro hace conciencia de los usos sociales del lenguaje según los diferentes escenarios de participación. A este respecto, la Maestra A menciona: “yo creo que básicamente lo social abarca todo lo relacionado a la comunicación; cuando hablamos del lenguaje, hablamos de comunicación, una palabra clave del lenguaje sería, comunicación, conocimiento, interacción, y lo social estaría como eje” (Maestra A). No alejados tampoco de la comunicación, los otros maestros se manifestaron frente al lenguaje, así: “tiene posibilidades comunicativas, afectivas, el hecho de comunicarse verbal, gestual o gráficamente, ya hay comunicación, y hay momentos en que permite al niño expresar ánimo, aceptación, rechazo o problemáticas de convivencia” (Maestra S); “el lenguaje nos posibilita, más que todo, la comprensión, la comunicación, el poder tener una forma de entendernos más fácil. Yo lo enfoco más a poder tener una forma de comunicarnos, de poder entendernos, de poder llegar a un acuerdo” (Maestra M).

Desde los anteriores enunciados es posible interpretar que, en el primer testimonio de la Maestra A, hay una similitud entre comunicación y lenguaje, y le otorga una mirada social en términos de interacción. El Maestro S, sin alejarse de la expresión en tanto lenguaje, también acentúa sus posibilidades comunicativas, dándole dimensiones desde lo verbal, gestual o gráfico.

Y para la Maestra M, el lenguaje es la posibilidad de comunicarnos para la comprensión.

Puede evidenciarse entonces cómo la comunicación y la expresión son rasgos incidentes en las concepciones de los maestros, lo cual en el desarrollo de este análisis da lugar a una categoría emergente que devendrá en una concepción.

Sin embargo, otros enunciados de los maestros frente al lenguaje ponen de manifiesto, hasta el momento, una mirada que va más allá de una funcionalidad comunicativa del lenguaje, tal como es el caso de la Maestra A, quien en la primera entrevista expuso la tradición oral de forma muy significativa frente al lenguaje. Ello hizo necesario profundizar en algunas preguntas, por ejemplo: ¿cómo hace uso del lenguaje? A lo que los maestros responden:

Lo usamos todo el tiempo en la familia, esa es la base de las primeras formas de comunicación, las primeras palabras, los primeros gestos... Todo inicia en la familia. Ya lo que transmitimos nosotros es el caso de nuestro rol como docente, es cómo creamos estrategias para llegar a comunicarnos utilizando el lenguaje con los estudiantes. Ya podemos implementar varias actividades para enriquecer todo lo que tiene que ver con el lenguaje, ya sea escrito, oral, y gestual. (Maestra A)

Asimismo, argumentan, partiendo de la expresión en la cotidianidad: “yo considero que hago uso del lenguaje a través de la expresión oral, gestual, afectiva, expresar afecto, comunicación... Una forma de hacer uso del lenguaje es la parte afectiva” (Maestro S). Y de la interacción con el otro mediante el habla: “[...] todo el día habla uno, uno lo relaciona más con el hablar pero también cuando tenemos que escribir, cuando tenemos que hacer algún gesto, cuando tenemos que hacer alguna señalación, cuando tenemos que representar algo” (Maestra M).



Frente al uso del lenguaje como expresión del ser humano para comunicar y a las dimensiones que a esta se le otorgan (comunicación mediante el habla, la escritura, los gestos y señas), aparece una primera concepción de lenguaje como expresión para la comunicación. Por otra parte, es posible advertir una segunda concepción, del carácter social y cultural del lenguaje, el cual se relaciona desde los enunciados de los maestros, quienes más que un conocimiento profesional o académico, refieren aspectos de su vida cotidiana. Sin embargo, una tercera concepción se hace visible en la medida en que los maestros enuncian más aspectos de la oralidad que de otras prácticas del lenguaje, aspecto que cobra mayor relevancia en las relaciones con sus prácticas de enseñanza. Estas concepciones se definen en el segundo proceso de análisis.

Paralelamente, desarrollo, con base al presente proceso de análisis, la caracterización de las prácticas de enseñanza observadas como aquel hacer intencionado que el maestro construye alrededor del lenguaje en el aula.

### **Las prácticas de enseñanza, consideraciones de los maestros sobre el lenguaje en preescolar**

Las prácticas de enseñanza relacionadas con el lenguaje, intencionadas directa o indirectamente por el maestro, se categorizan de acuerdo a los datos obtenidos en las entrevistas a profundidad y en las observaciones en el aula de los maestros participantes.

Ante la pregunta: ¿cuál cree usted que es el papel del lenguaje en las prácticas de enseñanza en el aula de preescolar? Los maestros participantes hicieron hincapié en la expresión, refiriéndose al lenguaje verbal. Al respecto, el Maestro S ofrece sus argumentos frente a la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar:





Yo tengo claro que nosotros como maestros de preescolar no tenemos la función de enseñar a leer y escribir [...] para eso los niños tienen toda la primaria. Considero que es fundamental en el nivel de preescolar incentivar prácticas de convivencia, aceptación, buenas prácticas, normas de convivencia, socialización. (Maestra S)

Se entiende aquí, por un lado, que la lectura y la escritura son para este maestro prácticas escolares de carácter formal que no competen al nivel de preescolar; y de otro, que para él toman importancia en el aula prácticas relacionadas a la interacción con el otro, mediadas por prácticas de lenguaje, donde se propician tanto espacios de convivencia como la aceptación de sí mismo y el otro, es decir, simbólicamente, el lenguaje sirve al establecimiento de relaciones sociales y a la posición que ocupa el sujeto.

Interpretándolo desde aspectos de la oralidad, según el testimonio del maestro, es a partir de la lengua oral como el niño se relaciona con los demás, y son los procesos de socialización los que permiten la configuración de nuevos sentidos. Sin embargo, este aspecto relevante desde la significación no se encuentra en sus posturas frente a la lectura y la escritura, lo que genera una contradicción entre la perspectiva significativa del lenguaje y la semántico-comunicativa al establecerlas como habilidades cognitivas.

Para comprender lo anterior es necesario remitirnos a los planteamientos de Pérez & Roa (2010, p. 26), quienes argumentan que hay prácticas de lenguaje soportadas en el registro oral que ocurren en la vida social y otras en la escolar, como las académicas. Las primeras prácticas en las que se desarrolla el niño están mediadas por el lenguaje oral desde que aprende a hablar, con las que se apropia de los diferentes géneros discursivos. Estas prácticas discursivas orales, sociales,

situadas en un contexto, son a las que se refiere el maestro de manera implícita al relacionarlas con la convivencia, el uso de las normas sociales, que se complejizan de acuerdo a las situaciones discursivas en las que participa el niño.

Otro factor relevante en las prácticas de enseñanza desde la cotidianidad del aula en el que se reconocen registros de situaciones frente al lenguaje es la participación que tiene la familia, según la Maestra M

Cuando empezamos a enseñarle a llevar una nota, una razón, yo acostumbro mucho que cuando les pongo una tarea, les explico cuál es la tarea que va en el cuaderno, y yo se las copio pero les explico cómo se hace, de manera que ellos mismos le expliquen a la mamá cómo la van a hacer. No es solamente que la mamá lea y la mamá le diga aquí vamos a hacer esto, o que se la digan, sino que el mismo muchacho ya sepa en sí que es la tarea.  
(Maestra M)

Con base a las anteriores interpretaciones, puede afirmarse que para los maestros de preescolar los usos del lenguaje en las prácticas de enseñanza parten de las vivencias en el aula, de la interacción entre maestro–niño, niño–familia–maestro. En palabras de la Maestra M,

“empezamos a enseñarle a llevar una nota, una razón, más que el muchacho retenga [...] para que les vaya dando fluidez en su expresión verbal”. Es así como la actividad discursiva oral, desde la cotidianidad en aula, se convierte en una intencionalidad del maestro en la enseñanza.

De manera implícita, la maestra se refiere a la explicación como una forma de discurso, cuya intención es que el niño comprenda el mensaje más allá del código y así pueda comunicarlo a su familia. Así mismo, la escritura se evidencia como



práctica en la que se registran los compromisos que lleva el niño a la casa a la vez que comunica un proceso.

Frente a la interacción en el aula, la Maestra A relaciona las prácticas del lenguaje en preescolar con “permea la práctica con la parte de la comunicación, dejar que los niños nos conversen, expresen todo el tiempo, están hablando, es la parte comunicativa [...] lo relacionado con la comunicación, la expresión oral, la expresión escrita” (Maestra A).

“dejar que los niños nos conversen” es tal vez una definición clara relativa a las intencionalidades del maestro en el aula y a lo que refieren frente a expresión, aspectos que cobran mayor sentido en la caracterización de estas prácticas, a partir de las observaciones, y en la clasificación de las categorías emergentes en las cuales se encuentra que la oralidad tiene una connotación importante desde las acciones que promueven los maestros: interacciones maestro– niños, interacciones entre niños.

Sin embargo, la lectura y la escritura, sin dejar de ser prácticas cotidianas también desarrolladas en el aula, cobran, en relación a la enseñanza, otro sentido desligado de la perspectiva social del lenguaje, que hasta el momento se ha visibilizado en algunos registros de la oralidad.

Hasta este punto, es importante reconocer que las prácticas de enseñanza en relación al lenguaje adquieren significación desde la cotidianidad y del carácter instructivo del maestro en las actividades propuestas, lo que en el segundo proceso de análisis permite una categorización más definida.

Ahora bien, el segundo proceso de análisis desarrolla la categorización tanto de las concepciones del lenguaje como de las prácticas de enseñanza, lo que permitirá develar los rasgos más relevantes.

## **Trayecto 2: CONCEPCIONES DEL LENGUAJE**

La intención de este segundo proceso de análisis consiste en categorizar los datos de acuerdo con los rasgos más incidentes y relevantes. Por lo tanto, desde las enunciaciones de los maestros consignadas hasta aquí, surgen tres categorías emergentes como concepciones del lenguaje: el lenguaje, un transmisor de saber cultural; el lenguaje, un acto de habla; y el lenguaje como expresión para la comunicación.

### **a) El lenguaje, un transmisor de saber cultural**

Esta concepción implica reconocer el lenguaje desde su carácter social y cultural con el cual el sujeto se construye a partir de la participación en un contexto mediante la configuración de significados y sentidos de su realidad.

De manera implícita, los maestros caracterizaron sus miradas frente al lenguaje desde sus usos cotidianos, desarrollando una relación entre la cultura –los formatos del lenguaje propios de situaciones culturales– y los saberes tradicionales que se heredan. Con “el lenguaje abarca lo social” (Maestra A), resuenan los planteamientos de Halliday (1998), para quien “los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios con padres, hermanos y hermanas... sirven para transmitir al niño las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social” (p. 18). En este sentido, la concepción hace alusión al carácter natural del lenguaje, que se registra en situaciones espontáneas en la interacción de las personas.





Ahora bien, partiendo de este carácter social, se evidencia un aspecto relevante del lenguaje encaminado a la oralidad, donde la palabra y su sentido también pertenecen a un saber cultural,

“es tradición oral...es aprender de la sabiduría de los abuelos”, “lo que se trasmite de generación en generación” (Maestra A). Cuando la maestra hace alusión a la tradición oral, recuerda desde sus experiencias las adivinanzas que narraba su abuela, lo que implica que no solamente el lenguaje le permite evocar experiencias, sino a la vez establecer que a partir de la oralidad se transmite un saber cultural.

En este sentido, la lengua representa la forma en la que se hace posible la interacción, de la cual se aprende y mediante ella se trasmite una cultura. Otro ejemplo de ello es cuando el Maestro S alude a la experiencia de su práctica en el aula donde se propicia un espacio para que los niños cuenten lo que les gustaría ser cuando sean grandes, “la niña expresa que quiere ser trabajadora (empleada doméstica) como su mamá” (entrevista 1).

Al respecto del carácter cultural del lenguaje y de la transmisión de las formas de vida en la interacción, Halliday (1998) plantea:

la lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende actuar como miembro de una sociedad – dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario... y adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores.

(p. 18)

Con base en esto, el lenguaje se puede interpretar en dos vías: el lenguaje como medio de reflexión sobre las cosas y como medio de acción sobre las cosas; es

decir, desde la interacción social como canal para configurar significados y sentidos que constituyen la subjetividad, y como la posibilidad de manifestar significados adquiridos mediante la experiencia, respectivamente.

### **b) El lenguaje, un acto de habla**

A partir del uso concreto de la lengua, el habla aparece como una concepción del lenguaje en la medida en que se relaciona con situaciones de registro de actos comunicativos; en otras palabras, el habla se materializa como lenguaje desde acontecimientos propios de la comunicación, tal como sucede en el caso de la Maestra M, quien relaciona en sus experiencias con el lenguaje registros comunicativos donde su uso se determina por el nivel social que, al ser modificado de contexto y de situación, cambia el sentido y significado.

Para la comprensión de la utilización de los niveles de lenguaje en situaciones de registro cotidianas, conviene abordar los postulados de las profesoras Yepes, Rodríguez & Montoya (2006), quienes al referirse al habla argumentan que la lengua da origen a formas y a diversos niveles sociales del lenguaje. Asimismo, en los usos particulares de un grupo de hablantes, el lenguaje puede tener niveles (lenguaje natural y lenguaje especializado), denominados situaciones de registro. Estas son las que enuncia la maestra cuando en el cambio de contexto se pierde la adecuación léxica, la cual, según los autores, consiste en tener presente el tipo de palabras y expresiones apropiadas para la función comunicativa.

Así, la Maestra M, quien relaciona el lenguaje con el habla cuando manifiesta que el lenguaje es “lo que nosotros expresamos con el habla [...] lo que nosotros mencionamos”, cuenta su experiencia sobre el lenguaje desde el sentido y el significado de las palabras; ahí se reconoce una construcción del lenguaje en el contexto de la comunicación.



En las distintas indagaciones acerca del sentido del lenguaje como habla, la maestra M argumenta: “uno para expresar algo, lo hace hablando” (entrevista, 2), “todo tiene un nombre... y eso es darle la propiedad a lo que es, por cultura a las cosas le damos ese nombre, que es una palabra que nos facilita comunicarnos entre nosotros, es poder usar palabras” (entrevista 3), lo cual está en consonancia con un criterio funcional de la lengua como instrumento mediante el cual podemos decir o hacer cosas con palabras; ello comporta una mirada pragmática del lenguaje, entendida como el medio por el que la gente regula la interacción entre hablante y oyente en un contexto. De acuerdo con Bruner (1984)

El lenguaje, en la forma de los actos de habla, se establece cómo el contexto de interpretaciones debe definirse y ello solamente puede realizarse a través del lenguaje, ya se trate de una advertencia, una amenaza, una promesa, una declaración (p.19).

Por su parte, la Maestra A refleja una concepción del lenguaje como instrumento, donde la palabra sirve para asignar, denominar o enriquecer el vocabulario, así pone en evidencia un carácter instrumental de la lengua. Sin embargo, al hacer mención de sus concepciones del lenguaje como lo oral, la parte verbal y lo que se trasmite, está tratando, implícitamente, de configurar la importancia de los actos de habla como forma de transmisión; esto puede interpretarse con la ayuda de los planteamientos de Bernstein, retomado por Halliday (1998):

“una forma de habla común transmite mucho más que palabras; transmite un acervo oculto de supuestos compartidos, una conciencia colectiva que constituye el vínculo social” (p. 39).



### c) El lenguaje como expresión para la comunicación.

En el primer rastreo de las concepciones se lograron identificar dos elementos relevantes: la comunicación y la expresión. Fueron traídos a colación en una tercera entrevista con los maestros para profundizarlos y se encontraron los siguientes argumentos: “La expresión es lo que permite crear vínculos de comunicación (...) la expresión es la forma de comunicar bien sea saberes, sentimientos, emociones o acontecimientos” (Maestro S); Así también se refieren a la expresión los demás maestros:

la expresión es lo que el sujeto quiere manifestar, desde la forma de hablar o la forma de decirse, es decir, lo que se pronuncia (...) querer decirle al otro algo (...) y la comunicación es lo que me van a entender (...) comunicar es entenderme con el otro (...) poder establecer una relación con el otro. (Maestra M)

partiendo de que el lenguaje es la expresión mediante el cual transmitimos, es decir, comunicamos, creo que la expresión es todo lo que manifiestan los sentidos, entonces hablamos de la expresión gestual, corporal, mediante la voz, principalmente. Y la comunicación es lo que se trasmite al otro, mediante diferentes medios: el oral, el escrito. Es lo que se informa o reporta al otro. (Maestra A)

En este sentido, la intención de interactuar con el otro tiene mayor relevancia en los enunciados de los maestros sobre comunicación, y la expresión se encamina hacia la subjetividad como manifestación individual: “expresión es todo lo que manifiestan los sentidos” (M. A), “la expresión es lo que el sujeto quiere manifestar” (Maestro S), de modo que las maneras de ser, pensar, o sentir, al manifestarse exteriormente, dejan de ser expresiones subjetivas para convertirse en intersubjetivas, lo que



conduce al acto comunicativo: “la comunicación es lo que se trasmite al otro, mediante diferentes medios: el oral, el escrito” (Maestra A).

Paniagua (2004), en su libro *Comunicación y lenguaje*, retoma los planteamientos de Michele Sorice (2000), quien establece hasta ocho conceptos básicos de comunicación, de los cuales dos de ellos se relacionan con los que indican los maestros.

*La comunicación como participación* que se entiende como el envío de mensajes y, sobre todo, como el acto social de participación. Se trata de un sistema en el que los interlocutores producen su propia percepción de la realidad. [...] *La comunicación como relación social*, que constituye un paso particular de intercambio y tiene relevancia sociológica: la formación de una unidad social, se realiza a partir de cada uno de los individuos mediante el uso del lenguaje o de los signos. (p. 21)

Desde un enfoque funcional del lenguaje, puede sostenerse que la concepción respecto de la comunicación y expresión hace alusión a la función interactiva del lenguaje desde la posibilidad de relacionarse con los otros, y a la emotiva cuando se crea la posibilidad de manifestar sentimientos y emociones.

Ahora, desde una perspectiva social del lenguaje, cuando el Maestro S enuncia que “el lenguaje tiene sentido desde que sea para expresar o comunicar los estados de ánimo” y que “el afecto es la mayor expresión del lenguaje”, apunta hacia que el lenguaje implica la posibilidad no sólo de construir subjetivamente el mundo en el ser humano, sino además de participar en el encuentro de subjetividades (intersubjetividad) como el proceso en el que se ponen en común los procesos de significación social y las pautas de interacción cotidianas: “la comunicación es poner

en común, de comunidad (...) yo me expreso para una comunidad...” (Maestra M, Entrevista 3).

Por otro lado, las dimensiones que los maestros otorgan a las formas de expresión y comunicación están configuradas desde la expresión como lo gestual, oral y escrito, y desde la comunicación como la oralidad, en la que hacen mayor hincapié, y la escritura. Estos aspectos se analizan en la caracterización de las prácticas de enseñanza, donde los maestros los evidencian de manera más explícita.

### **Trayecto 3: CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA RELACIONADAS AL LENGUAJE**

Las prácticas que se retoman en esta caracterización son las que están relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura desde aquellas acciones dirigidas por el maestro (interacción maestro– niños e interacciones entre niños). El propósito de esta caracterización es evidenciar cómo el maestro actúa en los usos cotidianos del lenguaje y cómo intenciona, además, prácticas de lenguaje desde la enseñanza.

#### **PRÁCTICAS DE ORALIDAD.**

La interpretación de las prácticas expuestas aquí son las que están soportadas en el registro oral que ocurren en el aula de preescolar, como conversaciones, narraciones, entre otras; y son, de alguna manera, propiciadas por el maestro para las interacciones entre este y los niños, y cuyas acciones también inciden para que se dé una entre los niños sin que ello implique su participación necesariamente. Al respecto, Jaimes & Rodríguez (1996) plantean:

la interacción maestro– niño es más que un proceso de comunicación interpersonal, es una situación de un contexto sociocultural definido, en el que operan un conjunto de rituales culturales que caracterizan la relación entre los participantes y se introducen las formas de representación, donde además se definen los sistemas de valores, roles y finalidades de la institución escolar y de la sociedad en su conjunto. (p .74)

Abordo entonces en este apartado aquellas interacciones más relevantes que se desarrollan como rituales o formatos de interacción.

#### *Rituales de iniciación–normatividad*

El primer conjunto de interacciones que se caracterizan son los rituales de bienvenida y normatividad. Los primeros (saludo, iniciación, instauración) son los que se desarrollan en el inicio de la jornada escolar. Ahí se evidencia cómo el maestro interviene en la regulación de la conducta a partir de oraciones, canciones de bienvenida, saludos o introducciones frente a la norma.

Para iniciar un día en el aula, por lo general, la maestra o maestro comienzan con el saludo a los niños y la oración religiosa: “En el primer momento escolar, el maestro saluda a los niños con un buenas tardes e introduce una oración religiosa, la cual recitan todos los niños” (Observación 1, Maestro S). Allí, la oración está en función de recordar ciertos valores y dogmas como creencias del maestro o de la propia cultura que se transmite en las prácticas escolares, de ahí que “la invocación a Dios como apertura de la jornada escolar, propicia la manera de entrelazar las acciones escolares propuestas con el principio de todas las cosas” (Jaimes et al, 1996, p.9). Así, se introduce como una comprensión hacia lo bueno, el deber ser, lo cual da lugar a la construcción de un sistema simbólico de valores.

La canción también se constituye en un ritual de iniciación o de cambio de actividad o acción escolar durante el día. “La maestra introduce la canción, y los niños la cantan repetitivamente, en ocasiones involucran gestos o movimientos corporales” (Observación 1, Maestra A). Puede establecerse que la canción es un registro convencional desarrollado en preescolar en el que tanto la maestra como los niños participan cuando la aprenden durante la misma práctica repetitivamente, y deviene en ritual en la medida en que hace parte de las actividades cotidianas del aula. Asimismo, se utiliza en la interacción maestro-niños como referencia para iniciar alguna acción en el aula.

Ahora bien, en cuanto a los rituales de la norma, entendidos como aquellos espacios en los que el maestro propicia actos de regulación social, se rescatan algunas observaciones:

La maestra habla, solicitando orden y silencio, habla sobre las normas, su importancia y las aprendidas durante la semana, promoviendo una conversación en torno a las normas del aula, a partir de unas preguntas, ¿cuáles son las normas que hemos aprendido en preescolar?, los niños participan hablando, respetando el turno y levantando la mano. (Maestra A, observación)

Vamos a ir al restaurante, pero recuerden cuales son las normas para ir, organizados, en silencio y sin correr (...) en el momentos del parque, sólo el que terminó el trabajito puede salir al parque, y debe respetar el turno de los compañeritos en el rodadero. (Maestro S, observación )

Queda claro cómo la *norma* se ha convertido en un tema central en el aula de preescolar. Por eso, en la medida en que los maestros proponen acciones, la involucran como herramienta para la regulación, la convivencia y la participación.



No obstante, es necesario visibilizar la forma en que se desarrolla en el aula, si como un tema o secuencia didáctica o como parte de un proceso de regulación en su cotidianidad. En lo observado se evidencia que al inicio del año escolar se trabaja como tema establecido a partir de acciones ligadas al desarrollo de actividades que comportan un carácter instrumental, por ejemplo, colorear fichas (imágenes prediseñadas) con dibujos que representan las normas y la buena conducta. A este respecto,

el lenguaje, antes que acompañar y servir de apoyo a los procesos naturales del conocimiento y la interacción, se ve ligado a una nueva tarea considerada primordial para la escuela: la inmersión del niño en el mundo de la normatividad escolar. (Jaimes et al, 1997, p. 27)

En lo concerniente a la función reguladora del lenguaje, no sólo puede ser visto desde la regulación del niño en la escuela, sino como mecanismo de participación y convivencia en la vida social. Este aspecto se retoma en el tercer momento de análisis de la investigación.

### **La voz del maestro como narrador**

Una de las prácticas observadas que tiene que ver con los momentos en que los maestros somos narradores de historias, situaciones, cuentos, entre otros. El maestro como narrador es quien invita, a partir de su voz, a la construcción de mundos posibles, a involucrar la imaginación y la creatividad del niño en sus prácticas escolares; también, a la negociación de significados entre la mirada del niño y la del maestro como adulto mediador, con lo cual se llegan a situaciones de intercambio de voces y participación entre maestro y niños.

En este panorama, menciono una situación observada:

Con una pequeña introducción oral, la maestra orienta el trabajo que se desarrollará durante el día

“tema del día: grande, mediano, pequeño”. Y da inicio a la narración oral de un cuento llamado Ricitos de oro. A medida que narra, dibuja en el tablero una casa, un oso bebe, un oso papá y un oso mamá. Los niños escuchan. (...) al terminar, la maestra pregunta a los niños acerca de lo narrado, para comprobar su atención. (Observación, Maestra M)

Es común que la narración sea parte de la planeación de una intervención propuesta por los maestros. Sin embargo, las intenciones que la atraviesan se ven permeadas por las concepciones que cada maestro tiene frente al lenguaje y a la enseñanza. En este caso, la Maestra M utiliza la narración oral para representar a partir de una historia conceptos relacionados con los tamaños; de este modo, la narración puede convertirse en el acto mediante el cual el maestro establece una negociación de significados con el niño, o terminar siendo una situación propiciada por aquel con la intención de introducir un ritual de preguntas para confirmar la comprensión de este en cuanto a lo escuchado, como se verá:

La narración de la maestra activó la participación de los niños a partir de la pregunta directamente relacionada al tema, se desarrolla un diálogo entre maestra y niños

La maestra genera preguntas haciendo énfasis en las características de las cosas.

**M:** ¿por qué tres platos? ¿Por qué tres camas? ¿Por qué todo lo que había en la casa eran de a tres cositas? Había tres sillas, ¿por qué?

**N:** porque el papá es grande, la mamá es mediana y el bebe es pequeño.



**M:** Samuel dice que el papá es grande, la mamá es mediana y el bebe es pequeño, sí, ustedes qué dicen, ¿si está bien esa respuesta?

**N:** siii...

**M:** claro, por eso era que ellos todo lo que tenían era de diferente tamaño. Porque cada uno de ellos tenía sus cosas a su tamaño. Recordemos que habíamos hablado que el papá era más grande, la mamá era mediana y el hijo pequeño. ¿cuándo la niña se sentó en la silla más pequeña porque se fue que se partió?

**N:** Porque la niña era grandota... (observación , Maestra M)

Aunque pudo ser una intención de la maestra la narración sólo para la comprensión de un tema, la participación de los niños y sus hipótesis significó un espacio de interacción donde se visibilizan saberes de los niños, y pueden expresar, argumentar e interpretar a partir de una situación narrada por la maestra. Aunque esto no es tan explícito en las intencionalidades de la maestra, se puede concluir que aquellos espacios espontáneos son intervenciones orales que propician la actividad discursiva en los niños.

La Maestra A, por su parte, expresa:

El lenguaje se desarrolla a partir de la misma práctica, cuando ellos participan con las canciones, con las estrategias metodológicas que uno emplea. Yo creo que si uno les lee una historia narrada, un cuento, ellos también participan a partir de la comprensión lectora. O sea uno les va indicando, les va haciendo sus preguntas, ellos espontáneamente van contestando lo que han asimilado, entonces es una forma también de vincularlo por medio de las prácticas del lenguaje. (Maestra A)

De esta manera la maestra encamina sus intencionalidades de la narración a la comprensión, y es la participación el mecanismo para la socialización. Esto



evidencia notablemente que aquella potencialidad en la voz de la maestra como narradora puede limitarse a rituales de memoria y repetición; de ahí que esto nos invite como maestros a reflexionar y a configurar una intencionalidad que esté orientada a la actividad discursiva en el aula mediante la participación y la interacción como parte de la construcción de la voz en la escuela y la posibilidad del lenguaje de construir realidades a partir de él (Pérez, 2010).

La Maestra A, en cuanto a espacios de interacción en el aula sostiene:

Seguirán siendo importante estas acciones que usted observó. La intervención de los niños, no solamente la parte de la motivación mía, a partir de un texto literario, un cuento, una narración, los niños también pueden hacer su intervención, hacer su aporte lingüístico, y enriquecer el vocabulario [...]. Esto también tiene que ver con su proceso de lectoescritura, es una forma de ir iniciándola poco a poco, la idea es que los niños conversen mucho, y trabajen también la parte de la escucha, la atención y expresen sus ideas, sus sentimientos del tema que uno trabaje.

La maestra A entonces tiene una intencionalidad encauzada a desarrollar prácticas discursivas de los niños por medio de la conversación, el diálogo y la participación en el aula suscitados por narraciones que ella inicia. Además, considera que estas prácticas discursivas orales anteceden y propician las prácticas de lectura y escritura.

### **La repetición como práctica cognitivo–memorística de la oralidad**

A partir de las observaciones pueden darse cuenta también de otros formatos de interacción marcados por la repetición, donde la unilateralidad discursiva de los maestros está más entonada.



En el siguiente apartado puede verse cómo la maestra para iniciar el tema de la familia propone un poema e inicia la repetición frase por frase con los niños:

Maestra: yo lo digo y ustedes lo repiten “yo tengo una familia”.

Niños (repetiendo la frase): “yo tengo una familia”.

Maestra: “ustedes hablan muy bien, los niños de preescolar habla muy bien”  
(Observación, M A)

Con ello se remite a que la repetición de las frases por parte de los niños ha sido bien pronunciada, y que este tipo de prácticas (recitar un poema y aprenderlo) es importante para hablar bien. Durante el ejercicio la maestra interviene para preguntar: “Qué quiere decir la palabra bondad” y dice su propio concepto. Luego la maestra invita a algunos niños a pasar al frente y recitar el poema a sus compañeros (Observación, Maestra A).

Con el registro de esta situación particular puede analizarse cómo la oralidad también ha cumplido la función de ser una práctica cognitiva en la enseñanza. El poema, siendo una composición literaria que invita a la expresión artística de la palabra, es utilizado en el aula de preescolar como formato literario para ser memorizado a través de la repetición oral y con la intención, además, según la maestra A, de que los niños hablen y se expresen bien.

Por lo anterior, la oralidad en el aula toma la forma de repetición de la palabra desde los diferentes formatos que ofrece el maestro.



## Espacios para la participación

En este apartado considero importante enunciar algunas situaciones en las que la maestra propone un formato de interacción por medio de una actividad lúdica como espacio de construcción de la palabra.

(Lugar, patio exterior) Los niños se organizan según las orientaciones de la maestra, están sentados en el suelo en forma de círculo. La maestra propone el juego del tingo, tingo tango [...]. M A: “el niño o la niña que queda con el balón en el tiempo del tango, debe pasar al frente y mencionar los nombres del papá y la mamá”.

Este juego se realiza por un espacio de 10 minutos donde tienen la oportunidad de pasar 10 niños y contar los nombres propios de sus familias.

(Registro notas de campo. Observación, Maestra A)

A propósito de que espacios propuestos desde el juego como formatos de interacción posibiliten no solo la participación del niño a través de su palabra, sino también la negociación de significados, la maestra dice

Me gusta mucho cuando el niño interviene en lo que se está hablando, por ejemplo, tengo un niño, Samuel, que es muy bueno para dar aportes, pero no le gusta trabajar, cuando vamos a hacer un recortado no le llama la atención [...] estamos hablando de un tema, el opina “yo conozco esto, he visto esto, en la televisión muestran esto, mi mamá me cuenta esto” Me gusta mucho esa parte, y normalmente casi siempre cuando estoy trabajando el tema, yo les pregunto: ustedes qué han visto, qué conocen, qué les han contado...

Entonces ahí es donde ellos vienen y dan sus aportes [...] sí, me gusta mucho escuchar lo que ellos cuentan. (Maestra M)

Las situaciones o actos comunicativos que el maestro propicia con el fin de que el niño, además de que participe y exprese, relacione unos saberes previos con los nuevos que aquel pretende mediar, hacen parte de las prácticas del lenguaje en preescolar. Otra de ellas se concibe como un espacio en el que los maestros desempeñan una función como observadores de las interacciones que promueven entre los niños. Hablamos de la conversación.

Esta se configura como un espacio de intercambio de la palabra, de los sentidos y de las representaciones. Fue uno de los formatos de interacción observados en el aula más característica de las prácticas de enseñanza del lenguaje en preescolar, con el que el maestro, implícitamente, propicia en sus prácticas espacios de interacción entre niños a partir de juegos con materiales u objetos.

(Espacio organizado por la Maestra A; acción a realizar, juego con fichas de construcción). Los niños se encuentran distribuidos por mesas en grupo, como es habitual. Durante un espacio de 30 minutos, los niños juegan con fichas de construcción. La maestra no interviene directamente en el juego de los niños. En el aula se escuchan las conversaciones que los niños entablan de manera espontánea durante su juego. Se cuentan cosas de su vida cotidiana, ríen, discuten y expresan gestos. Observo a uno de los niños quien, tomando una ficha, la utiliza para imitar que habla por celular; otro niño construye una casa con las fichas y la nombra. El rol de la maestra es observar sin participar. (Nota de campo de observación , Maestra A)

Puede verse cómo el maestro desde sus prácticas intencionadas favorece espacios de interacción entre niños que posibilitan la construcción de sentidos en el modo

como estos, en la socialización con sus pares, comparten y configuran no sólo saberes propios de la escuela, sino significados de su realidad. En la medida en que el niño participa del juego con los otros se forma a sí mismo, se identifica, crea e imagina mundos posibles. Así, la conversación se instituye como uno de los formatos que se propicia a través del juego.

A continuación, otra situación de juego con el que el maestro posibilita interacciones en diferentes lugares con la intención de que se den conversaciones espontáneas entre los niños:

El maestro dispone tres espacios de juego: dos mesas y el parque infantil; organiza tres grupos de niños-niñas. Al primero le entrega plastilina; al segundo, fichas de construcción; el tercero sale a jugar al parque. Los niños juegan con el material dispuesto y conversan entre ellos. (...) Mientras tanto, El maestro se dirige al escritorio, organiza sus recursos y vuelve; pasa por las mesas para observar y preguntar:

M S: “¿qué muñequito están haciendo?” Algunos niños responden, otros no, de ahí que no se genera una conversación con el maestro, pero los niños, en su juego a partir del moldeado de la plastilina y la construcción con fichas, sí lo hacen entre ellos. Durante el espacio de juego, se observa que se hacen preguntas entre sí, se cuentan que están modelando con la plastilina o imitan actividades de la vida cotidiana. (Notas de Campo. y Observación , Maestro S)

En esta ocasión, el maestro, al crear espacios de juegos entre los niños, es un observador de sus acciones, y más que escuchar sus conversaciones desea que el niño comparta con él su juego, que le cuenta acerca de lo que moldeó con plastilina o de sus construcciones con fichas; pero el espacio de juego es sólo del niño y en él el maestro no siempre tiene participación, por eso los niños manifestaron un no querer responder siempre las preguntas del maestro sobre lo que estaban haciendo. Al respecto, el maestro dice:

El niño manipula el material y hace su creación, su matachito, eso en cuanto a su desarrollo motriz y en cuanto a creatividad física. Ahora, es tarea de





nosotros lograr que él exprese verbalmente qué quisiera hacer o qué atributos le concede a su muñequito. Un ejemplo: el niño va a ser una estrellita de plastilina, él manualmente la elaboró, eso físicamente o creativamente no significa mucho para la mayoría de las personas, si se queda ahí, no pasa de ser un trabajo manual; la función pedagógica de esa creación se la atribuyo yo, cuando nosotros socializamos, ponemos en común los trabajitos de todos los niños, y cada uno va expresando ante sus compañeritos qué dibujo hizo, qué color tiene, cuántas punticas o cuántas formas tienen [...] lograr que el niño exprese verbalmente, comunicar [...] de ahí ellos van a hacer un grupito, porque seguramente van a crear sentimientos afines o comunidades con intereses comunes. (Maestro S)

Para el maestro es importante que el niño exprese verbalmente sus creaciones, ya que esto le permite configurar socialmente su identidad. Sobre el juego, Jaimes & Rodríguez (1996), refieren que “es una actividad que implica esfuerzos para percibir y comprender, y se convierte en acción mediadora en la transición del niño del hogar a la escuela” (p.26); y en esta se constituye como práctica y realista. El maestro, quien configura espacios de juegos verbales, brinda a los niños la posibilidad de acceder al mundo físico y social desde sus interacciones entre pares. La maestra, también se refiere a la importancia de esto:

Incluso cuando ellos están en las mesas haciendo alguna actividad, yo he tenido la fortuna de que hablan mucho, y me gusta, porque si uno se pone a atender lo que ellos hablan, ellos empiezan a irle enseñando al amiguito [...]. Tengo un niño, que ese niño cuando llegó yo no le conocía la voz, y duró más o menos como dos meses que yo no sabía cómo era el tono de voz del niño, pero ahora uno lo ve relacionándose con los otros. (Maestra M)

Es menester entonces que en las prácticas del lenguaje en el aula de preescolar el maestro intencione espacios para la interacción entre niños en aras de que compartan espontáneamente experiencias de su vida cotidiana, se relacionen con el otro, apropien y negocien significados que les permitan representar su realidad, construyan su voz y configuren un rol social. Por eso, el papel del maestro en tanto

mediador y negociador de significados como observador participante de los procesos de construcción en el aula a partir de la interacción resulta esencial.

Se han destacado, pues, esas situaciones donde la conversación, la participación y el juego entre pares se convierten en prácticas sociales del lenguaje en el aula de preescolar, en las que el maestro se asume como potenciador de la actividad discursiva de los niños.

Ahora bien, en cuanto a las prácticas de lenguaje relativas a la lectura y a la escritura, conviene caracterizarlas para considerar los aspectos del trabajo pedagógico en preescolar en torno a ellas.

## **PRÁCTICAS DE LECTURA**

Las situaciones más relevantes vinculadas a la lectura se distinguen desde tres aspectos: el maestro que lee a los niños, la lectura de imágenes, y el acto de leer atravesada por la oralidad.

- *El maestro que lee a los niños:* la voz del maestro en el aula toma forma de interlocutor entre el texto escrito y los niños; a partir de ello se intenciona la construcción de sentido y significados en la vida del niño de preescolar. Ejemplo de ello se evidencia en este primer testimonio donde la maestra da a conocer su intención de leer cuentos a los niños:

[...] hoy, leyendo un cuento de otro contexto, que tenía nombre raros, yo cambiaba el nombre a uno más conocido, entonces era el zorrillo y más bien lo cambiaba por una rata, igual el nombre del niño Tomy lo cambiaba por

Fredy. [...] ¡Claro! El niño lo había relacionado con el nombre del papá que se llama Fredy. Yo leía, y me inventaba [...] hay nombres que no son cercanos a ellos, entonces se trata de contextualizar el texto. Porque el que no, va a leer siempre el cuento italiano, y no tendrá sentido para los niños. (Maestra A)

La maestra al leer cambia nombres o lugares del cuento con el fin de contextualizar, por eso utiliza palabras o nombres propios conocidos por los niños. Su intención de utilizar el texto como una herramienta le posibilita configurar realidades cercanas a ellos. Sin embargo, es preciso mencionar que la interlocución de su voz como mediadora se queda en el reconocimiento de nombres, lugares y acontecimientos de una historia que en algunas ocasiones termina en la comprensión y repetición por parte de los niños o, en otras, en un dibujo para representarla.

El Maestro S, por el contrario, al enunciar sus prácticas de lectura manifiesta su intención de que los niños perciban gusto e interés por la lectura a partir de los espacios que se crean en el aula:

Cuando yo les leo a los niños un cuento, lo he leído previamente, ya lo conozco [...] ¿Qué busco yo cuando les leo a los niños? Venderles la idea positiva de que es bueno leer, [...] yo a veces les presto a los niños libritos de cuentos, ellos no los van a leer literalmente pero lo leen gráfica y visualmente, eso les puede emocionar, les puede interesar y estimular la parte del gusto por la lectura. [...] Vender la idea de que sería rico e interesante aprender a leer. Yo entiendo que hay muchas formas de leerlo, de leer un cuentecito, un libro, ningún niño en preescolar va a saber leer un libro pero sí es capaz interpretar imágenes. (Maestro S)



En lo anterior se aprecian dos intenciones: 1) un carácter funcional de la lectura, el maestro lleva al aula lecturas escogidas a criterio propio, las ha leído previamente para articularlas con un tema a desarrollar; 2) al leerles a los niños, con su enseñanza pretende promover gusto e interés por la lectura a partir de la exploración, pues reconoce que los niños no leen el código, aunque sí interpretan otros signos, como la imagen.

Otro aspecto en términos de la lectura son los tipos de textos utilizados en el aula de preescolar por los maestros, los cuales en su mayoría son cuentos infantiles y fábulas de Rafael

Pombo porque son los que están dispuestos en las instituciones del municipio. Siendo así, cabe destacar aquí una situación observada que da cuenta de cómo se desarrollan estas lecturas en el aula:

[...] me van a escuchar una lectura que les voy a hacer, el renacuajo paseador [...] rin rin renacuajo (el maestro hace una lectura corta del poema con un tono de voz neutra). Luego interviene con preguntas a los niños:

Maestro: “¿Quién era el paseador?”

Niños: “el renacuajo”.

Maestro: “el renacuajo, muy bien, ¿Quiénes fueron a la fiesta?”

Niño A: “Los gatos”.

Maestro: “¿Y era la fiesta de quién?”

Niño B: “La señora o la viejita la que tocó la....”

Maestro: “¿Cómo se llama ella?” Niño C: “Doña ratona”.

Maestro: “Y por último, quién fue que se tragó al renacuajo”.

Niño: “Un gato al renacuajo”

(Observación, Maestro S)





El maestro narra una fábula a los niños con la intención de trabajar el valor de la obediencia, lo dice al final de su lectura. En cuanto a la comprensión del texto narrado, confirma si los niños reconocieron los personajes, los lugares o algunas situaciones y propone como siguiente actividad moldear en plastilina lo personajes del texto leído.

Maestro: “les voy a dar una plastilina. ¿Los niños que hacemos con la plastilina?”.

Niños: “Hacer una escoba”.

Maestro: “Vamos a hacer un dibujito, o un muñequito”... “Vamos a hacer una partecita del cuento”.

Niños: “Una culebra”.

Maestro: “No, no me digan que una culebra,¿ de qué estábamos hablando ahorita?”.

Niño: “Del sapo”.

Maestro: “Del sapo, de la mamá rana, del amiguito del sapito, ¿cómo se llamaba el amiguito del ratón?”.

Niños: “el ratón”. (Observación. Maestro S)

Entre la observación de esta situación y lo que sucedió posteriormente (cada niño lleva una fotocopia pegada en su cuaderno para colorear el dibujo leído en el aula), puede decirse que aunque el maestro en las entrevistas enuncia que en preescolar la lectura no es una tarea de preescolar, cuando se refiere a la lectura como práctica escolar y formal encaminada a la codificación, implícitamente la utiliza con la intención de promover la comprensión de un texto partiendo del carácter formativo e instrumental del lenguaje, en lugar de suscitar una lectura que invite al disfrute o a la imaginación y creación; por eso la representación de los personajes en plastilina es una directriz del maestro para evidenciar, por un lado, quiénes escucharon y comprendieron la lectura y, de otro, las formas en que cada niño interpreta e imagina el personaje. Este tipo de acciones no tienen mayor

trascendencia ni secuencia en el aula, lo que deja percibir una falta mayor en el grado de la intencionalidad pedagógica frente a las prácticas de lectura, aspecto a considerar en las reflexiones como maestros de preescolar.

### ***La lectura de imágenes***

Al igual que la voz del maestro actúa como orientadora de las dinámicas y rutinas del aula, la imagen cobra valor en los procesos didácticos que este desarrolla. Así se refieren los maestros frente a la imagen como recurso facilitador de la representación:

Ellos no manejan lo que es en sí lectura de texto, de palabras o de frases, pero si yo le muestro un dibujo al niño, y yo le digo qué es, desde ahí se empieza a leer, y porque normalmente desde donde empezamos a enseñarle al niño inclusive a hablar es desde los elementos, desde las imágenes, al niño le decimos la camisa y le estamos mostrando la camisa, entonces es una imagen. (Maestra M)

La imagen para la maestra adquiere importancia desde lo concreto, y se constituye como una iniciación a la lectura en el sentido de que posibilita la representación de una cosa que también se nombra a través de la palabra. Indagando más adelante sobre el uso de la imagen, la maestra manifiesta:

Las imágenes me ayudan a llevar al niño a lo real, y de hecho nosotros trabajamos diariamente fotocopias (imágenes prediseñadas); de acuerdo al tema, yo les pregunto: ¿qué hay aquí? ¿De qué se trata? No me gusta trabajar en preescolar la hora del cuento. Yo prefiero traer imágenes y

mostrarles y preguntarles. Y que ellos vayan creando su cuento y yo les voy narrando el que yo traigo. (Maestra M)

Una forma de llevar al aula la imagen es dándola a conocer como la representación de algo concreto que para el niño sea cercano. La intención de enseñanza de la maestra radica en posibilitar la construcción de significados a partir de ella; sin embargo, las imágenes que emplea para crear situaciones comunicativas son generalizadas, es decir, bajo un único formato.

El uso de la imagen en el aula de preescolar representa un recurso para los maestros como medio para desarrollar prácticas de aprestamiento (como rellenar, colorear, recortar o completar algunas fichas de trabajo con imágenes prediseñadas) que están ceñidas a un modelo tradicional en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, concebidas como habilidades cognitivas y motrices que se potencian con la aplicación de técnicas que facilitan las habilidades sensoriales y motrices.

Aunque esta investigación no se propone ahondar en lo anterior, queda a consideración para las futuras reflexiones que hagan los maestros en torno a sus prácticas y a la intencionalidad didáctica en el uso de estos recursos.

### **Hablar para leer**

Relacionando el acto de hablar con el de leer, considero pertinente dar a conocer el testimonio de una maestra que explica estos dos actos como una transición, dado que implícitamente se evidencia cómo en su concepción de lenguaje están implicadas sus prácticas.



Interactuar con otro o relacionarse con otros, en preescolar se supone que es un proceso de ambientación a la etapa escolar [...] si llegamos al grado primero ya para demostrarle al maestro que está aprendiendo a leer tiene que leerle, y si el niño no habla entonces cómo le va a demostrar al profesor que lee, que está aprendiendo a leer. Entonces si desde aquí ayudamos a que vaya perdiendo un poquito el miedo a que sea despierto, activo, eso le va a facilitar para todo el resto de su etapa escolar. (Maestra M)

Para la maestra, el acto de hablar es un dispositivo que activa el acto de leer no como práctica social, sino como práctica preparatoria para la futura vida escolar del niño; aspecto se tratará más adelante en la relación de las concepciones y las prácticas.

## **PRÁCTICAS DE ESCRITURA**

La escritura se evidencia tanto en acciones propias de los maestros como el registro en el tablero, o en el cuaderno de los niños, tanto como en las que propicia en los niños, tales como la plana, el dibujo y la grafía del nombre, entre otras.

Corresponde, primeramente, dar a conocer las percepciones de los maestros en torno a la escritura como práctica del lenguaje en preescolar.

Yo la propicio más que todo no como escritura sino como transcripción; siempre he tenido la concepción de que en preescolar el muchacho aprende es más a transcribir que a escribir. Para mí escribir es lo que a mí me nace, lo que yo quiero plasmar en un escrito. Mas cuando yo tengo que copiar lo que el otro copia, eso es una transcripción, y eso es lo que yo trabajo aquí en preescolar con ellos, la transcripción: de la fecha, el título, su nombre, etcétera. (Maestra. M)





Generalmente, la transcripción es una práctica común en las aulas de preescolar del municipio. Según la maestra, el acto de transcribir no es escribir, sino copiar lo que el otro quiere que copie, es decir, es el maestro quien decide qué transcribe el niño; de otro lado, a pesar de que su percepción sobre la escritura es de carácter práctico, considera que el niño de preescolar no está listo para escribir lo que quiere plasmar. De esta forma, se da una escritura en tanto copia como ejercicio mecánico y rutinario.

Desde una perspectiva tradicional de la escritura como habilidad que se adquiere a partir del aprestamiento, considerado como “el conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente que promueven en el niño el desarrollo de habilidades y destrezas, como también la adquisición de hábitos y actitudes positivas para alcanzar el nivel de éxito en el aprendizaje” (Funlam, 2010), el maestro plantea:

La escritura los niños la aprenden muy metódica, es decir, enséñeles lateralidad, direccionalidad, manejo del espacio y a través de ello usted le va dando elementos para manejar el color, el lápiz y el cuaderno [...] hay palitos que son rectos y otros que son curvos; entonces cuando nosotros hacemos todos esos ejercicios de pre-escritura [...] estamos induciendo al niño a lo que son nociones de escritura; siempre le vamos a decir al niño que el rengloncito se maneja de este lado hasta el final del cuaderno, que cuando llega al extremo empieza en el siguiente, [...] cuando el niño conoce estos conceptos se le hace más fácil hacer la escritura. (Maestro S)

El maestro entiende que a la escritura, como código escrito, se llega a partir del desarrollo de una serie de habilidades y destrezas motrices que le permitan al niño hacer trazos, lo cual no redundaría específicamente en el código convencional de la escritura, pero ello aleja una mirada a la escritura como práctica social que promueve la participación, el goce y la invención.

Frente a la relación que se ha establecido tradicionalmente en las aulas de preescolar sobre la preparación para la escritura a partir del dominio de trazos, Pérez (2010) sostiene que dicho dominio es un proceso de orden motriz que no se relaciona directamente con la construcción y comprensión del sistema escrito; en este sentido, escribir va más allá de una habilidad motriz y cognitiva, pues implica comprender cómo funciona el sistema de una lengua en particular.

Por su parte, la Maestra A, refiriéndose a la escritura, recuerda aspectos propios de su formación profesional:

Los niños expresan a nivel de sus dibujos, de sus símbolos, una escritura significativa [...] nosotros como docentes sabemos que está iniciando un proceso de escritura y lo hacemos a partir de imágenes del contexto literario con los cuentos, con los poemas, con los trabalenguas. Además, ellos siempre van a trabajar un poco la parte de motricidad, pero siempre va a ir acompañada con la escritura espontánea de ellos, con sus dibujos, con sus imágenes frente a los temas tratados y establecidos que tenemos trazados en un programa. (Maestra A.)

De acuerdo con lo anterior, se inicia en preescolar un proceso de escritura que parte de alguna lectura o directriz del maestro, aunque la motricidad no deja de ser un valor relevante, pues su desarrollo faculta al niño de habilidades para escribir. Pese a hablarse de escritura espontánea, los niños se acercan a la escritura mediante temas establecidos y acciones propuestas por la maestra.

Por tanto, las acciones observadas en el aula, la escritura del nombre propio, el dibujo y la plana, se registran como momentos en los que el maestro intenciona la escritura bajo el carácter instrumental de la lengua; ahí se ponen de manifiesto sus concepciones frente a la escritura en preescolar, tales como una pre-escritura,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

preparación para la escritura (Maestro S); la escritura espontánea mediante el dibujo, que se desarrolla de acuerdo con requerimientos del maestro como registro de una lectura hecha por él (Maestra A); o la escritura del nombre como requisito para ingresar al grado primero, y la transcripción como habilidad de copiar (Maestra M).

Estas interpretaciones de las prácticas confluyen en el desarrollo del cuarto trayecto, cuyo propósito consiste en relacionar las concepciones del lenguaje de los maestros con las prácticas de enseñanza en preescolar para develar las incidencias explícitas e implícitas que haya entre ellas.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



#### Trayecto 4: LLEGANDO AL PUERTO: UN ACERCAMIENTO A LAS RELACIONES ENTRE CONCEPCIONES DEL LENGUAJE DE LOS MAESTROS Y SUS PRÁCTICAS DE ENSE

##### *Proceso de análisis, codificación selectiva*

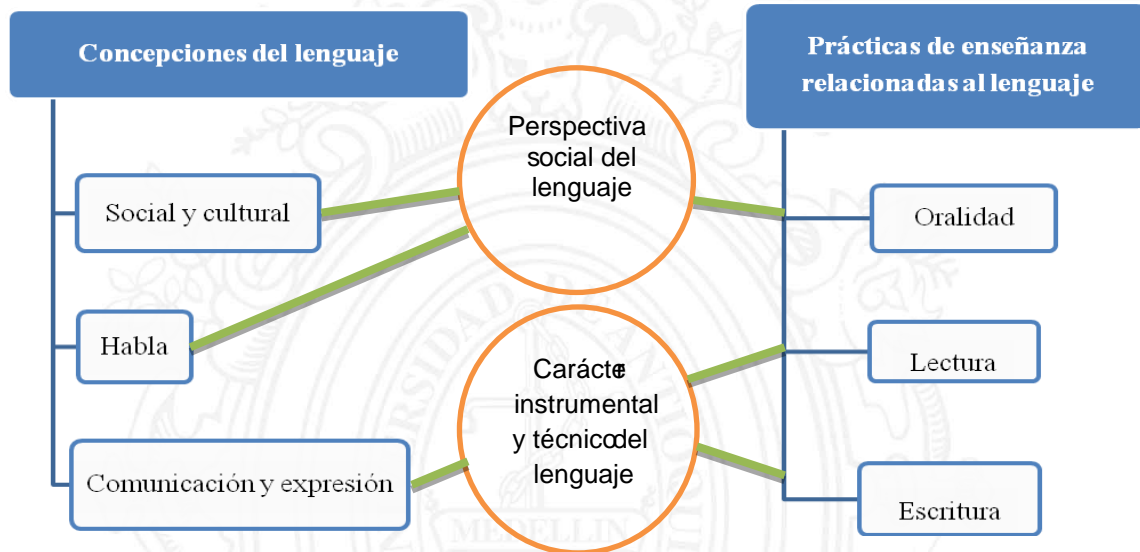
Llegar al puerto luego de un recorrido por las concepciones del lenguaje y las prácticas es encontrarse con los múltiples sentidos que se embarcaron durante el camino. Dicho encuentro supone la configuración de unas relaciones en las que inciden la una de la otra y algunas que se alejan de sus sentidos comunes.

Con este proceso de análisis se pretende construir unas primeras líneas sobre lo que han configurado los maestros participantes. Por ello se retomarán aspectos de su quehacer en el aula para ilustrar las relaciones encontradas entre las concepciones del lenguaje y las prácticas de enseñanza.

Es preciso señalar que las tres concepciones interpretadas no son estáticas, pues los maestros navegan en diversas formas de concebir el lenguaje bajo los aspectos social y cultural, cognitivo o técnico-instrumental; de ahí que pueda considerarse que estas concepciones se acomodan en la práctica de acuerdo a unas situaciones o formatos de interacción dados. Como es el caso de las prácticas de oralidad, que reflejan un carácter social e interaccionista del lenguaje en la medida en que los maestros propician espacios de encuentro donde las conversaciones espontáneas y las situaciones de juego son parte de la intencionalidad pedagógica, o situaciones en las que la labor del maestro se orienta a instruir y desarrollar técnicas de aprestamiento encaminadas al desarrollo motriz enmarcadas dentro de una concepción del lenguaje instrumental.



Para ilustrar mejor lo anterior, presento el siguiente diagrama mediante el cual pongo en relación dos perspectivas del lenguaje en la que se dan tensiones (Ver figura 2).



*Figura 2 Relaciones y tensiones entre prácticas y concepciones.*

De acuerdo con el diagrama, es conveniente mencionar las mallas curriculares de preescolar del municipio, las cuales son comunes a todas las instituciones educativas y constituyen un referente sobre el cual cada maestro toma y reconfigura saberes y sentidos de acuerdo a sus intencionalidades, cuyo propósito es desarrollar temas relacionados con la vida social del niño, tales como: la identidad, la familia, el barrio y el municipio.

En los testimonios de los maestros se evidenció la idea que la educación preescolar es un espacio de construcción de sentidos frente a la realidad del niño, donde está inmersa allí la concepción del lenguaje como mediador social y cultural. Sin embargo, en la práctica de enseñanza se refleja una contradicción en sus concepciones, puesto que la práctica está orientada a desarrollar temas o unidades desde un carácter técnico



e instrumental del lenguaje en torno de la concepción comunicativa (transmitir mensajes), donde la lectura y la escritura no son vistas como prácticas que se pueden desarrollar en el aula, porque en su lugar se da espacio a la aplicación de ejercicios y técnicas (coloreado de imágenes prediseñadas, planas, transcripción, entre otros) y tales acciones son consideradas preparatorias para la adquisición del código.

Por tanto, las prácticas de enseñanza relacionadas al lenguaje respecto a lectura y escritura están encaminadas al desarrollo de habilidades cognitivas y motrices, con lo que se deja de lado el carácter social y cultural que aquellas en tanto prácticas.

Por otro lado, es importante reconocer la tensión que se genera entre las concepciones y las prácticas de enseñanza de los maestros en cuanto al marco institucional. Cabe anotar que no siempre sus concepciones se reflejan en sus prácticas de enseñanza, debido a que los marcos y referentes institucionales demandan acciones orientadas a la preparación de actividades y rutinas que acondicionan a los estudiantes para la vida escolar, lo que da cabida a otra tensión frente al rol que asume el maestro de preescolar en el marco institucional como preparador e instructor de la vida escolar: el cumplimiento de deberes de tipo formal lo desligan de su función como mediador y negociador cultural. Con esto me refiero a esas situaciones en las que hay que cumplir con las demandas y requisitos para preparar a los niños en el manejo del espacio en el cuaderno como formato casi único en el que se aprende a leer y a escribir en la escuela primaria, y más exactamente en el grado primero.

Esto a raíz del carácter asistencial que aún se visibiliza en las instituciones de carácter público del municipio, por lo que vale la pena preguntarse: ¿de qué manera las



concepciones de los maestros se visibilizan en los espacios institucionales? ¿en qué medida las instituciones privilegian las funciones técnicas del maestro sobre las intelectuales y reflexivas respecto a su práctica?

Cabe anotar que en este entramado de relaciones las prácticas inciden sobre las concepciones y cumplen su función de construir o deconstruir, al tiempo que el quehacer del maestro configura sus formas de concebir toda vez que lo ratifica, o lo moviliza hacia otras perspectivas. Como se ha planteado en apartados anteriores, a partir de la experiencia el maestro construye nuevas formas de pensar y actuar. Pero para los casos estudiados, es marcada la relación que entre mayor sea la experiencia del maestro en el contexto más tiende a desarrollar prácticas repetitivas y poco reflexivas.

A pesar de que en los tres casos los maestros reconocen que sus concepciones en algunos aspectos son afines a sus prácticas, como por ejemplo cuando la Maestra M manifiesta que no es de su gusto leerle a los niños en el aula y que, más bien, prefiere hacer narraciones orales improvisadas, además de que se considera poco lectora; también ratifican que hay aspectos de las prácticas de enseñanza que no obedecen a sus concepciones por el hecho de estar enmarcadas en un contexto donde hay poca reflexión sobre su quehacer, lo cual repercute en que sus prácticas se tornen repetitivas y mecánicas, incluso las situaciones de juego e interacciones espontáneas entre pares se ven reducidas al cumplimiento de unas demandas de tipo conductual.

Asimismo, hay que agregar que la labor del maestro de preescolar en relación a sus prácticas de enseñanza es poco visible en los demás niveles de educación; ello se



advierte por los pocos espacios dispuestos para la participación y la construcción colectiva, lo que lleva a que se configure un perfil pasivo en los procesos de sistematización de experiencias en el aula.

Otro aspecto a relacionar consiste en la manera como se interpretan las nuevas teorías o estudios sobre el lenguaje en preescolar, en este caso en los contextos regionales, aislados en su mayoría de espacios académicos. Aportes como los de Emilia Ferreiro (1979), Los sistemas de escritura en el niño; Mauricio Pérez Abril (2010), Elementos para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo; y Jaimes & Rodríguez (1996), La actividad discursiva en las aulas de preescolar Los cuales han sido significativos en la construcciones de nuevas formas de concebir la Educación Preescolar, para este contexto no se reconocen espacios donde los maestros puedan reflexionar y tomar posiciones frente a estos postulados o planteamientos teóricos que también han surgido de experiencias y prácticas en diferentes contexto de la educación preescolar.

Este alejamiento de las teorías o experiencias que se sistematizan en otros contextos, que pueden aportar fundamentos y reflexiones a las prácticas de los maestros, puede incidir en que sus concepciones no tengan mayores evoluciones y que además sus prácticas no se sistematicen, incluyendo que el maestro de preescolar no reflexione sobre su quehacer.

Puede concluirse que las relaciones que se establecen entre las concepciones del lenguaje y las prácticas de enseñanza son poco recíprocas, y que no alcanzan mayor trascendencia a raíz de los escasos espacios que se propician para la reflexión y la sistematización. Las prácticas y concepciones en los maestros frente al lenguaje, no se hacen explícitas en espacios de reflexión ni participación colectiva.

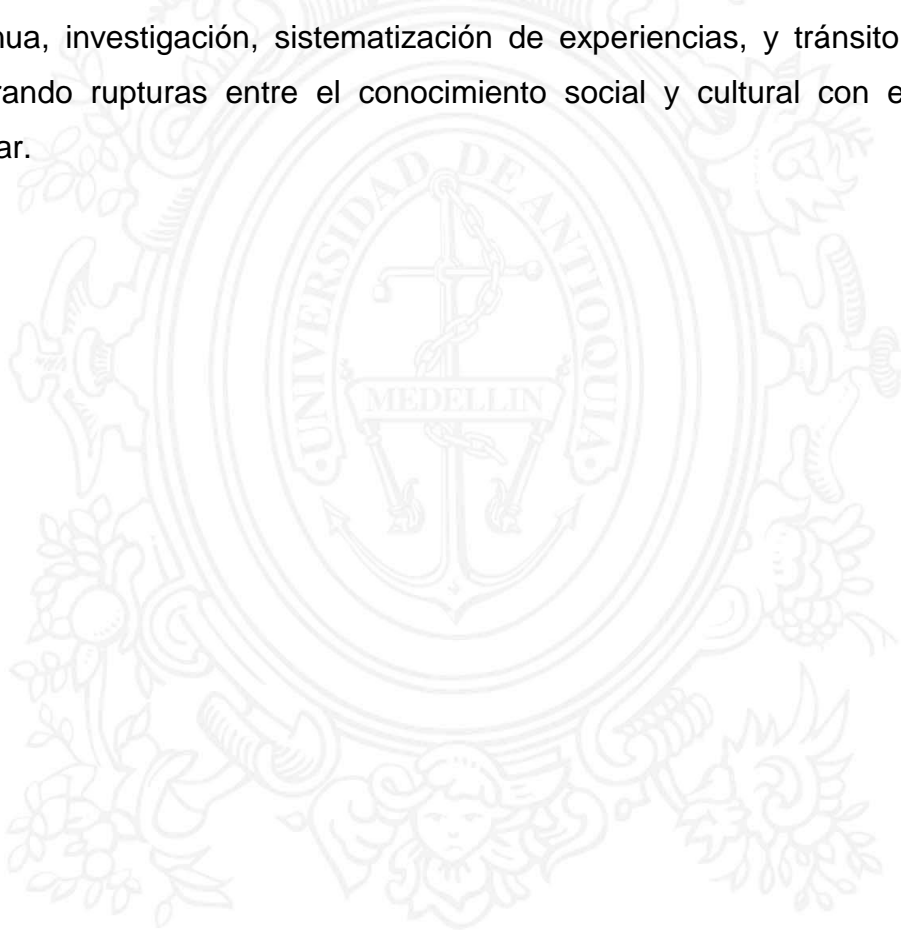




UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Finalmente, frente a las concepciones, implícitamente hay ideas que tienen los maestros con relación al aspecto social del lenguaje Sin embargo, desde lo investigado puede decirse que la institucionalización del saber desde un carácter técnico de la educación, la desarticulación entre el nivel de preescolar con el nivel de primaria, la falta de participación de los maestros en los procesos de formación continua, investigación, sistematización de experiencias, y tránsito exitoso, están generando rupturas entre el conocimiento social y cultural con el conocimiento escolar.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## REFLEXIONES: RECORRIDOS QUE TRASCIENDEN

A lo largo de este navegar, configurado como un camino investigativo, siendo maestra de Preescolar de la región y a la vez de un origen distinto, tuve grandes confrontaciones ante mi práctica y concepciones, las cuales me ayudaron a construir y a significar aspectos propios de mi labor.

Uno de los grandes desafíos fue configurar desde el proceso de formación específico en la línea de investigación Enseñanza de la Lengua y literatura en el marco de la Maestría en Educación una investigación sobre el lenguaje en el nivel de Educación Preescolar, máxime si se tiene en cuenta que la enseñanza del lenguaje en este nivel no implica un carácter formal, y que hablar de prácticas de enseñanza significaba configurar nuevos sentidos sobre esta.

De este desafío queda una postura propia sobre la enseñanza en el nivel de Educación Preescolar. A raíz de los parámetros de carácter psicológicos, más que pedagógicos y didácticos, sobre los cuales se han construido propuestas evolutivas para los procesos de aprendizaje, se ha generado un carácter desarrollista en la educación de este nivel que le ha dado cierto grado de naturalidad (entendiendo que todos los procesos naturales son poco intervenidos e intencionados), lo cual se refleja en la poca preocupación por la construcción de una didáctica para preescolar que elabore planteamientos en torno a los procesos reflexivos sobre la enseñanza.

Por consiguiente, se ha privilegiado en llevar la preocupación a cómo se aprende antes que a cómo se enseña, de ahí el carácter asistencial en este nivel y la poca visibilización del maestro de preescolar como pensador y constructor de su práctica de enseñanza, al menos en el contexto regional que he investigado



Pues bien, para investigar sobre las prácticas de enseñanza en maestros de preescolar tuve que reconocer desde mi praxis, desde la investigación y desde el contexto ¿cuál es el rol del maestro de preescolar en la enseñanza?, más aún, ¿cuál es su rol en la enseñanza del lenguaje?, para lo cual encontré algunos planteamientos teóricos que me permitieron la interpretación de las concepciones del lenguaje de los maestros y sus prácticas en la enseñanza.

Frente a la configuración de la enseñanza en el nivel de preescolar, queda mucho más por construir; sin embargo, queda una premisa que dan apertura a futuras investigaciones. Una de ellas radica en que la enseñanza en el nivel de preescolar, en un contexto determinado y según las configuraciones que asuma el maestro, puede comportar diversos enfoques epistemológicos, pero dependerá de una posición reflexiva y transformativa del maestro.

Otro desafío en este navegar era tratar de desenvolver los remolinos que convergen en un contexto particular para identificar las dinámicas sociales y culturales que permeaban las prácticas y concepciones de los maestros, donde la formación y la experiencia incidían permanentemente en confrontación a mis propias concepciones y prácticas. Ello me impulsa a decir que interpretar al otro es interpretarse a sí mismo, ponerse en cuestión, en evidencia ante los demás y develar aspectos propios de nuestra historia y cultura.

Por tal motivo, considero que las investigaciones acerca de concepciones generan mayores aportes a la labor del maestro que aquellas que se enfocan en la intervención y desarrollo de propuestas, pues en el proceso de configurar las concepciones se promueven la autoindagación y la autorreflexión en aras de pensarse a sí mismo, reconocerse y ubicarse en un aspecto ontológico, epistémico y pedagógico como sujeto intelectual en el ámbito de la educación y así construir y configurar nuevas formas de hacer.



En el proceso de socialización con los maestros participantes se reflejó un cambio frente a las expectativas iniciales a la investigación. primeramente, los maestros esperaban propuestas, sugerencias e intervenciones a partir de acciones que mejorasen su labor; luego esperaban respuestas positivas o negativas frente a las observaciones y testimonios recogidos; pero a cambio recibieron preguntas para que ellos se pensaran; en el momento de presentarles los hallazgos, cada maestro se buscaba entre las concepciones e identificaba las características de sus prácticas, lo que desplegó reflexiones en torno a las mismas y sus concepciones, con lo cual se encontraron aciertos y desaciertos en su labor y se reconoció incluso cómo influye la institución al respecto.

Lo anterior deviene como un logro en esta investigación, pues en vista de que en el municipio los maestros de preescolar carecemos de encuentros para reflexionar sobre nuestras prácticas y poner en común saberes, este proceso investigativo los permitió no sólo en un encuentro de socialización final, sino en cada una de las entrevistas y observaciones, lo que supuso de cierta manera encontrarse con el otro y consigo mismo para hacer explícitos sentidos sobre nuestro hacer y saber como maestros.

También cabe destacar la propuesta que surgió por parte de los maestros participantes de conformar un colectivo de maestros de preescolar del municipio que propicie espacios de socialización de nuestras prácticas en aras de la investigación de las mismas y que a la vez se construya colectivamente nuestros sentidos y posibilidades.

Hasta este punto reflexiono sobre esos desafíos que en mi lugar son recorridos que trascendieron dejando huella y aperturas a construcciones futuras con los maestros en el mismo contexto.





Ahora bien, retomando el eje central de este proceso encaminado a develar significados y sentidos del lenguaje frente a las prácticas de enseñanza del lenguaje como prácticas sociales, quisiera hacer unas reflexiones o, más bien, invitaciones a los maestros de Educación Preescolar referidas a que desde nuestro papel de mediador y negociador de significado en la interacción nos pensemos prácticas inscritas por la vía de la significación y la potenciación de la actividad discursiva en los niños. Desde este sentido, como maestra de preescolar, desarrollo una premisa que deja aperturas: *el maestro de preescolar es un maestro de lenguaje.*

Frente a nuestra labor como adultos en las interacciones con los niños en el aula, es importante visibilizar que en estos espacios de interacción entre maestro–niños se generan prácticas discursivas del lenguaje en el cual somos negociadores y mediadores de significados para la construcción de la realidad social del niño. Por tanto, nuestras voces deben de potencializar la voz del niño y su participación, más allá de regularla y controlarla.

Ahora bien, frente a nuestra labor como maestros narradores y lectores en el aula, se trata de involucrar espacios para potenciar la imaginación y la creatividad del niño en sus prácticas escolares, además de hacerlo un lector de su propia vida, de modo que cree y recree mundos posibles.

Considero que como maestros podemos pensar nuevas formas de comprender el mundo a través de, por un lado, la literatura, que puede ser un camino para desplegar un abanico diverso de posibilidades, y, de otro, la estética del lenguaje con la que se posibilite la acción de crear y recrear nuevos discursos que permitan la construcción de la voz y la subjetividad en los niños de preescolar.

Así mismo, hago la invitación a no desarticular las prácticas de la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural, apostándole no sólo al desarrollo escolar de estas, sino propiciando a partir del juego y diversos ambientes cotidianos la participación, el goce y la construcción como sujetos sociales y culturales.

A manera de cierre, esta investigación deja entonces, por un lado, reflexiones frente al carácter reflexivo e intelectual del maestro y, por otro, hace invitaciones a pensar las prácticas del lenguaje en preescolar como prácticas sociales del lenguaje, tomando como referencias los aportes de Pérez & Roa frente a la escritura como cultura escrita, la lectura como práctica de participación social y las prácticas discursivas de la oralidad.

Igualmente, siento mi posición como maestra al manifestar que cuando se asume nuestro carácter reflexivo y transformativo se opone resistencia a una visión técnica de la educación y, en cambio, se creen vías para que a partir de la investigación en el aula se reflejen procesos de enseñanza, donde el maestro intencione desde una función más social y contextual antes que escolar, o que lo escolar comporte una función social.

Finalmente, retomo palabras de Bombini (2006) frente a la pregunta por el sentido de las prácticas de la lengua y la literatura:

La pregunta por el sentido toca también el nivel de las experiencias cotidianas en el aula, los modos de enseñar y de aprender, en tanto en esas escenas se establecen relaciones interpersonales en las que está en juego la construcción de una relación posible con el conocimiento. (p. 23)

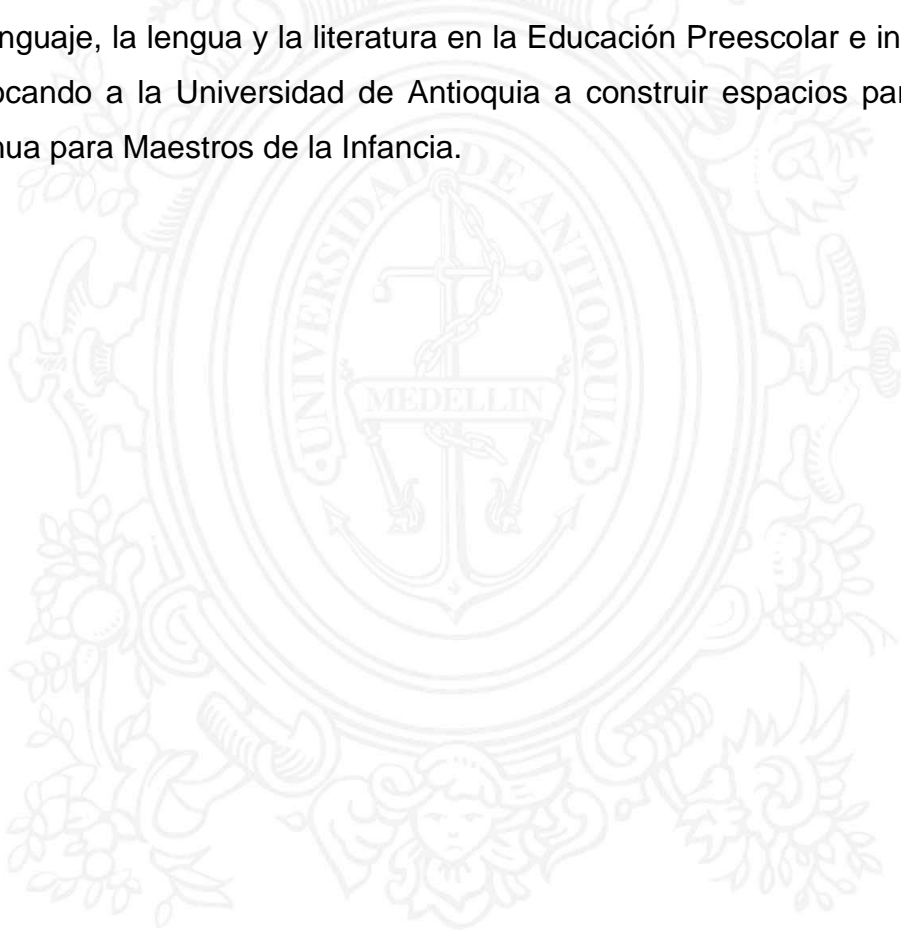
Que en mi concepto concluya el pilar de esta investigación el preguntarnos sobre el sentido de lo que hacemos y somos como maestros de región, de este modo



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

culmino este navegar hacia un encuentro con el sentido, plasmando huellas como corrientes que posibilitan nuevos caminos para la región desde espacios de participación de los maestros de preescolar, invitando al grupo Somos palabras en el Marco de la Línea de Investigación Enseñanza de la lengua y la Literatura a trasegar por las regiones impregnando este testimonio que piensa en los sentidos del lenguaje, la lengua y la literatura en la Educación Preescolar e inicial. Y a la vez convocando a la Universidad de Antioquia a construir espacios para la formación continua para Maestros de la Infancia.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## REFERENCIAS

Bojacá, B., Morales, R& Bustamante. (2000). Relación entre concepciones y lengua escrita.

Avance de investigación. Recuperado de

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2541/3576>

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorral.

Briceño Martínez, J. J. & Benarroch A. (2013). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias.

*Revista Electrónica de*

*Investigación en Educación en Ciencias*, 8(1) 24-41.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273327598003>

Bruner, J. (2002). *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Demuth, P., Alcalá, M., (2009). Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso.

Recuperado del sitio de internet de <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/289.pdf>

Galeano, M. (2004). *Estrategias de Investigación social Educativa el giro de la mirada*.

Medellin: La carreta Editores E.U.

Gebera, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. (3), pp 159 – 200.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Buenos Aires, México:

Ediciones: Paidós.





Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, Y. (2012). La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna. En Castillo, S. (2012). *Lenguaje y Educación aproximación desde las prácticas pedagógicas*.

Halliday, M. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hurtado V, Rubén D. (2005). *Comunicación, Significación y enseñanza: aproximación didáctica al área del lenguaje en preescolar y primaria*. Universidad de Antioquia.

Jaimes, G & Rodriguez, M. (1996). *Lenguaje y Mundos posibles*. Bogotá: Colciencias.

Jaimes, G & Rodriguez, M. (1998). *Lenguaje e interacción en la Educación Preescolar*. Bogotá: Atípicos Editores.

Larrosa, J. (2006). "sobre la experiencia". *En: Separata: "y Tú qué piensas?" Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Lineamientos Curriculares (1997). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_11.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf)

Machuca, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Revistas.udistrital.edu.co enunciación*. 17, (1). Recuperado de

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4225/6322>

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Montealegre, R. (1992). *Vygotski y la concepción del lenguaje*. Bogotá: Facultas de Ciencias Humanas Universidad Nacional.

Morales, O. (Abril, 1999). Concepciones teóricas sobre la lectura y la escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de 1ª etapa de Educación Básica. En Memorias del 5º Congreso Colombiano y 4º Latinoamericano de Lectura y Escritura. Fundalectura, Bogotá, Colombia. Abril 1999. Mérida, Venezuela: Ediciones Postgrado de Lectura, Postgrado de Lectura y Escritura, Universidad de Los Andes.

Moreano, G., Asmad, U., Cruz & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 6 (2), 299-333. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1064-4108-1-PB.pdf>.

Orozco, M., Valladares, A & López, J. (2012). La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales. Repositorio

Institucional Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/1063>

Pérez, A. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Premio Compartir al maestro.

Pérez, M & Roa, C (2010). Prácticas sociales del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá, secretaria de Educación. Recuperado

de <https://sites.google.com/site/lenguajeenlaeducacioninical/archivos>



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Pérez, M & Roa, C (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá, secretaria de Educación. Recuperado de <https://sites.google.com/site/lenguajeenlaeducacioninical/archivos>

Runge, A. (2013). *Didáctica: una introducción panorámica y comparada*. Revista itinerario Educativa, (62), 201-204.

Runge, A., Muñoz, D., (2012). *Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, (2), Vol. 8, 75-96.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín : Universidad de Antioquia.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## ANEXOS

### ANEXO 1

Consentimiento informado implementado en los ejercicios de recolección de información.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAESTROS (AS)

#### Investigación Maestría en Educación Universidad de Antioquia

**Título del proyecto:** UN NAVEGAR CON MAESTROS: HACIA SUS CONCEPCIONES DE LENGUAJE Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR;

Estimado(a) Maestro (a):

Mediante la presente, usted es invitado a participar en una investigación denominada: Concepciones sobre el lenguaje y su relación con las prácticas de enseñanza en maestros de Educación Preescolar de Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Puerto Berrío. Este estudio tiene como propósito aportar a una mejor comprensión sobre las prácticas de los maestros de preescolar frente al lenguaje en el contexto específico, valorando el aporte significativo de la práctica como saber del maestro.

En base a la información obtenida durante el proceso, se desea generar conocimiento basado en las prácticas de los maestros en el nivel de preescolar relacionado al lenguaje y sus miradas desde las concepciones.

En este contexto, deseo solicitarle su participación en el proyecto lo que implica desarrollar los siguientes momentos

- Participar en una entrevista inicial, grabada en audio
- Permitir observar tres días diferentes su práctica pedagógica, y ser grabada en video y audio.
- Participar en una segunda entrevista, grabada en audio.

Para su conocimiento se puntualiza que su participación es voluntaria y anónima.





Como responsable del manejo de la información obtenida es la Maestra Ingrid Viviana Buitrago, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

### **Riesgos y beneficios**

Para los participantes esta investigación no genera ningún riesgo en términos de su integridad como Maestro. Se trata de una investigación que invita a la reflexión y construcción de saberes desde las prácticas del maestro y a pensar en el lenguaje y sus múltiples posibilidades en el contexto. Sin embargo los resultados de esta investigación podrían, eventualmente, ayudar a reflexionar y posicionar el maestro como sujeto intelectual constructor de teorías a partir de sus experiencias y practica pedagógica.

### **Almacenamiento de los datos para la confidencialidad del proyecto**

Las entrevistas serán audio-grabadas, con la autorización de los participantes de la investigación, y transcrita posteriormente. Algunos momentos observados de la práctica de enseñanza serán transcritos posteriormente. Esta investigación preservará la confidencialidad y usará los datos como propósitos profesionales, codificando la información y manteniéndola en archivos seguros. Solo la investigadora tendrá acceso a esta información y cualquier reporte que se genere presentará los datos de manera agregada. En ningún caso se identificarán personas individuales.

### **Lugar y tiempo involucrado**

Las entrevistas durarán entre 30 y 45 minutos cada una, y se llevará a cabo en un lugar acordado con los responsables y que se acomode a sus necesidades. Las observaciones de la práctica pedagógica se realizarán durante toda la jornada escolar, en tres días distintos, en la institución y jornada de cada maestro participante.



## **Como se usarán los resultados**

Los resultados obtenidos en la investigación serán usados para generar nuevo conocimiento en el área del lenguaje, y promoverán espacios de reflexión en los maestros del nivel de preescolar frente al lenguaje y sus prácticas. Serán empleados en la tesis final de esta investigación y para publicación de resultados en revistas científicas. En cada una de estas instancias se velará por mantener la estricta confidencialidad y privacidad de los participantes.

## **Derechos de los participantes**

He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos acerca del estudio.

Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio.

El investigador puede eliminarme de su investigación bajo su discreción profesional.

Si durante el transcurso del estudio, llega a estar disponible nueva información significativa que haya sido desarrollada y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información

Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente no será voluntariamente publicada o revelada sin mi consentimiento particular.

Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o mi participación, puedo contactarme con la investigadora Ingrid Buitrago quien responderá mis preguntas. El teléfono es 321 3036890 y su correo es [ingris2985@hotmail.com](mailto:ingris2985@hotmail.com).



Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionados con la conducción de la investigación o acerca de mis derechos como sujeto de investigación. Yo podría contactarme con el comité de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

Recibo una copia de este consentimiento informado.

Mi firma significa que estoy de acuerdo con el consentimiento informado y participaré de este estudio aportando como maestro a la construcción de nuevos conocimientos para la educación preescolar.

Yo

\_\_\_\_\_

Estoy de acuerdo en participar de la investigación titulada: *“Concepciones sobre el lenguaje y su relación con las prácticas de enseñanza en maestros de Educación Preescolar”* de Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Puerto Berrío. El propósito me ha sido informado, y estoy dispuesto a contribuir desde mi quehacer y formación como maestro de Educación Preescolar para fortalecer mi labor y la del colectivo de maestros. Me ha sido notificado la observación de mis prácticas y tiempo de entrevistas. También comprendo que puedo suspender mi participación en cualquier momento.

Nombre \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_ participante:

Firma \_\_\_\_\_ del  
participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_