



El proceso de la oralidad en niños y niñas de los niveles preescolar, primero y segundo de un centro educativo rural del suroeste antioqueño, a través del uso de la variedad textual

Edy Auxilio Montes Ramírez

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancia

Asesora

Teresita María Gallego Betancur, Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Estudios en Infancia
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Montes Ramírez, 2022)
Referencia	Montes Ramírez, E. A. (2022). <i>El proceso de la oralidad en niñas y niños de los niveles de preescolar, primero y segundo, de un centro educativo rural del suroeste antioqueño, a través del uso de la variedad textual</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte IV.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiróz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Primeramente, a Nuestro Padre Celestial, por el privilegio de vivir y aprender cada día de las niñas y los niños que me acompañan siempre, permitiéndome a su vez esta maravillosa experiencia en mi formación académica.

A mi hija Melissa, por su amor, dedicación y permanencia incondicional durante estos dos años en mi nuevo camino recorrido hacia la búsqueda y hallazgos de nuevos saberes.

A mi asesora, por sus observaciones y valiosos aportes sabios y armónicos en el constante acompañamiento en todo el proceso de esta investigación.

A todos mis estudiantes, fuente de inspiración y sus familias, quienes me permiten configurar un presente y futuro de entrega y vocación.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	10
1 Planteamiento del problema	11
2 Justificación.....	13
3 Antecedentes investigativos	20
3.1 Antecedentes de orden legal.....	28
3.1.1 Algunos lineamientos curriculares.....	31
3.1.2 Algunos derechos básicos de aprendizaje.....	32
3.1.2.1 Transición.....	32
3.1.2.2 Primero	32
3.1.2.3 Segundo	33
4 Pregunta de investigación.....	35
5 Objetivos de la investigación	36
5.1 Objetivo general	36
5.2 Objetivos específicos.....	36
6 Marco teórico	37
6.1 Oralidad.....	37
6.1.1 La oralidad en la escuela.....	39
6.2 Ruralidad	44
6.2.1 Infancia rural.....	46
7 Ruta metodológica.....	49
7.1 Paradigma de investigación.....	49
7.2 Enfoque metodológico	50
7.3 El contexto rural y de los participantes	51

7.4 Métodos para la generación de información	53
7.5 Estrategias de análisis.....	54
7.6 Descripción del trabajo de campo - situaciones didácticas	55
7.7 Consideraciones éticas	56
8 Análisis de resultados: hallazgos.....	58
8.1 Niveles de caracterización según los rangos de edad.....	59
8.1.1 Nivel 1.....	60
8.1.2 Nivel 2.....	60
8.2 Rasgos verbales en la ruralidad.....	61
8.2.1 Contenido semántico.....	63
8.2.1.1 El vocabulario	63
8.2.1.2 La descripción	71
8.2.1.3 El mapeo rápido	76
8.3 Rasgos no verbales en la ruralidad.....	80
8.3.1 Uso pragmático	80
8.3.1.1 Los juegos de roles y breves monólogos.....	85
8.4 Dominios y preferencias con portadores de texto	90
8.4.1 Dominios y preferencias	92
9 Conclusiones	110
10 Recomendaciones.....	113
10 Referencias bibliográficas	115
12 Anexos.....	121

Lista de tablas

Tabla 1 Investigaciones encontradas	26
Tabla 2 Documentos referenciales	31
Tabla 3 Fases de la investigación	58
Tabla 4 Evidencias de actividades de transcripción Nivel 1, sesiones 1, 7 y 8.....	64
Tabla 5 Evidencias de actividades de Nivel 2, sesión 1	65
Tabla 6 Frecuencia en el uso de esta muletilla- comodín - Niveles 1 y 2 - Potador de texto: el cuento	68
Tabla 7 Evidencias de actividades de transcripción Nivel 2, sesiones 9 y 6.....	69
Tabla 8 Evidencias de actividades de transcripción Nivel 2, sesión 7	70
Tabla 9 Evidencias de actividades de transcripción Nivel 1, sesión 1	72
Tabla 10 Evidencias de actividades de transcripción Nivel 2, sesión 1	73
Tabla 11 Evidencias de actividades de transcripción Niveles 1 y 2, sesiones 5 y 3	75
Tabla 12 Evidencias de actividades de transcripción Nivel 2, sesión 5	78
Tabla 13 Evidencia de actividad de transcripción Nivel 2, sesión 15	79
Tabla 14 Evidencias de actividades de transcripción Niveles 1 y 2, sesión 16.....	83
Tabla 15 Líneas del guion que permitieron evidenciar expresiones corporales y gestuales anteriormente mencionadas.....	86
Tabla 16 Cuadro de sondeo en la percepción de indicadores.....	91
Tabla 17 Evidencia de actividad de transcripción Nivel 2, sesión 12	93
Tabla 18 Evidencias de actividad de transcripción Niveles 1 y 2, sesión 1	94
Tabla 19 Evidencias de actividad de transcripción Niveles 1 y 2, sesión 1	97
Tabla 20 Evidencias de actividad “La noticia” Niveles 1 y 2, sesión 15	100
Tabla 21 Evidencias de actividad “La adivinanza” Niveles 1 y 2, sesión 23.....	105

Lista de figuras

Figura 1 Ubicación contexto - vereda	52
Figura 2 Actividad lúdica – Portador de texto: la canción, karaoke, niveles 1 y 2, sesión 16.....	85
Figura 3 Evidencia de actividad Niveles 1 y 2, sesión 1, 2 y 3.....	87
Figura 4 Guion príncipe y las princesas – Parte 2 y 3.....	88
Figura 5 Letra de la canción “La tierra es la casa de todos” (Cantoalegre)	96
Figura 6 Evidencias de actividad “La noticia” Niveles 1 y 2, sesión 1	98
Figura 7 Evidencia de actividad “Texto instructivo”, Niveles 1 y 2, sesión 21	101
Figura 8 Evidencia de actividad “Elaboración de un producto para comercializar”, Niveles 1 y 2	103
Figura 9 Páginas de adivinanzas del libro “Más claro no canta un gallo” (Secretos para contar, 2016).....	106
Figura 10 Páginas de refranes y dichos del libro “Más claro no canta un gallo” (Secretos para contar, 2016).....	107

Resumen

La oralidad como habilidad en constante estructuración y adquisición, en periodos etarios y en intercambios socio afectivos y culturales, en uno u otro contexto situacional, es una competencia comunicativa que caracterizan el lenguaje de cada ser en la gran diversidad de perfiles. Y es en la infancia y desde la infancia donde se inician infinidad de intercambios de aprendizajes comunicativos para la vida.

La presente investigación se interroga por el proceso de oralidad en el contexto rural en los primeros grados de educación básica primaria en el uso de la variedad textual, no solo como un contenido en un plan de área en un currículo a desarrollar, sino como una competencia comunicativa que se desarrolla en un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u a otros y se manifiesta y se materializa en un contexto particular en este caso el rural y propiamente en el aula de clase.

Para comprender la naturaleza del discurso oral, se parte de considerarlo como una práctica social que implica formas de acción entre las personas y que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado. “En cuanto práctica social, el discurso se materializa en el uso de determinada lengua con fines específicos ligados a su contexto de realización (lingüístico, cognitivo, sociocultural), bien sea a través de la oralidad o de la escritura” (Rodríguez, 2006, p. 60).

Con la ejecución de talleres como dispositivos de un hacer intencionado en la exploración de variados portadores de texto se logra recrear emociones, comprensiones, imaginarios, recuerdos y acciones de 5 niñas participantes (una de transición, una de primero y tres de segundo) a quienes se dividieron en dos niveles para una análisis más específico en la expresión y desarrollo de sus discursos orales (nivel 1: participantes de transición y primero, nivel 2 participantes de segundo) de esta manera se posibilitó la identificación, contraste y comprensión de características propias en sus discursos orales haciendo un acercamiento más intenso de los componentes semántico y pragmático en donde aparecen elementos o recursos lingüísticos resonantes : el vocabulario, el proceso de descripción y mapeo rápido en rasgos verbales y las habilidades pragmáticas, kinestésicas y proxémicas en los rasgos no verbales, hallando así los dominios y las preferencias de las participantes como portadores de texto reconocidos, renovados y potenciales.

Palabras clave: competencia comunicativa, oralidad, semántica, pragmática, variedad textual, contexto rural

Abstract

Orality as a skill in constant structuring and acquisition, in age periods and in socio-affective and cultural exchanges, in one or another situational context, is a communicative competence that characterizes the language of each being in the great diversity of profiles. And it is in childhood and from childhood where countless exchanges of communicative learning for life begin.

The present research is questioned by the process of orality in the rural context in the first grades of primary basic education in the use of textual variety, not only as a content in an area plan in a curriculum to be developed, but as a communicative competence that develops in an act of meaning directed from one human being to another or to others and is manifested and materialized in a particular context in this case the rural and properly in the classroom.

To understand the nature of oral discourse, we start from considering it as a social practice that implies forms of action between people and that is articulated from the contextualized linguistic use. "As a social practice, discourse materializes in the use of a certain language for specific purposes linked to its context of realization (linguistic, cognitive, sociocultural), either through orality or writing" (Rodríguez, 2006, p. 60).

With the execution of workshops as devices of an intentional doing in the exploration of various text carriers, it is possible to recreate emotions, understandings, imaginaries, memories and actions of 5 participating girls (one of transition, one of first and three of second) to whom they were divided into two levels for a more specific analysis in the expression and development of their oral discourses (level 1: transition participants and first, level 2 participants of second) in this way it was possible to identify, contrast and understand their own characteristics in their oral discourses making a more intense approach to the semantic and pragmatic components where resonant linguistic elements or resources appear: vocabulary, the process of description and rapid mapping in verbal traits and pragmatic skills, kinesthetic and proxemic in nonverbal traits, thus finding the domains and preferences of the participants with recognized, renewed and potential text carriers.

Keywords: communicative competence, orality, semantics, pragmatics, textual variety, rural context

1 Planteamiento del problema

Referirse a la oralidad como competencia comunicativa a partir de la edad preescolar en el contexto rural, nos lleva a retomar uno a uno aquellos aprendizajes formales e informales adquiridos por el niño niña desde su escenario familiar, social y cultural. Aprendizajes significativos, vivencias y experiencias que posibilitan la evolución de etapa por etapa en sus diferentes dimensiones y crean situaciones enriquecedoras y favorecedoras para el fortalecimiento integral individual y social.

Analizar el proceso de movilización del niño / niña en el ámbito de sus tradiciones y expresiones orales y en sus diferentes escenarios familiar, social, escolar, posibilita la adquisición de esta habilidad, la oralidad, como una habilidad comunicativa transversal a otras habilidades complementarias del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir para que los niños logren desenvolverse adecuadamente en los diferentes entornos. Así lo expresan Sánchez *et al.* (2004):

Aunque el niño posea al nacer ciertas aptitudes o predisposiciones potenciales para la actividad lingüística, en virtud del desarrollo de su Sistema Nervioso Central y de otros factores hereditarios, que en esencia se encuentran dentro de un fundamento biológico, no se debe exagerar este elemento como factor decisivo para la adquisición del proceso, pues se deben valorar y tener en cuenta también el desarrollo social (lo que ocurre en las relaciones con el contexto social), la actividad material (la praxis) y el proceso de enseñanza como factores poderosos en el desarrollo del lenguaje oral desde su ontogenia. (p. 38)

Las prácticas de la oralidad en niños y niñas de los niveles preescolar, primero y segundo del contexto rural se presentan desde acontecimientos espontáneos y sucesos rutinarios con hábitos y habilidades comunicativas adquiridas desde su hogar y entorno social, inspirados en todas aquellas costumbres del campo y todo lo que a su alrededor le acompaña, los animales, la naturaleza, sin embargo, la experiencia de expresar, transmitir e interactuar con otros en diferentes escenarios debe ser aprovechada y de manera significativa desde el entorno escolar propiamente ya que repetida y ocasionalmente los niños y las niñas sin darse cuenta y quizás por las costumbres en el habla presentes en su entorno, hacen uso inadecuado de su lenguaje oral: pronunciación imprecisa, repetición permanente de palabras, escasez del empleo de adjetivos y verbos que

expresen cualidades o acciones sobre un objeto o fenómeno, carencia de recursos lingüísticos; insuficiencias que de no ser atendidas a tiempo impedirían avances en nuevos aprendizajes o causarían deficiencias en el desarrollo del lenguaje oral, además pobres logros para las interacciones culturales en las futuras generaciones y hacia otros contextos como el urbano por ejemplo.

Por lo anterior se busca, desde esta investigación, complejizar la significación de lo que es el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas del centro educativo rural en disposición y desde el proceso del habla y la conversación, que no solo se da en la escuela, sino que empieza antes de llegar a ella, en el entorno familiar y social y que trasciende la vida sociocultural. Por esto, nos proponemos explorar y comprender la oralidad en el contexto rural escolar de las niñas y los niños desde la variedad textual y buscando, en su interacción, la manera en que influyen dichas experiencias en el desarrollo de su oralidad.

2 Justificación

El desarrollo y estimulación del lenguaje en el niño en sus primeros años es fundamental, incluso desde el vientre materno, su formación integral depende esencialmente de sus primeras experiencias y reacciones al sentir, escuchar, observar, manipular, moverse, interactuar con el otro (sujeto-objeto), acciones que potencializan y fortalecen el desarrollo del lenguaje en todas sus expresiones: gesticular, reír, observar, imitar, escuchar, hablar, escribir, pintar y hasta memorizar entre otras. Bigas (2008) señala que:

Una de las etapas más importantes del desarrollo humano y donde éste se da con una velocidad más rápida es la primera infancia. Se producen cambios constantemente, es una época de continua y evidente evolución. Pero además del inicio del lenguaje en la primera infancia se adquieren otras habilidades como: la sonrisa, los primeros pasos, la reacción de angustia ante un extraño y una multitud de cambios que también son propios de esta etapa. El lenguaje es un medio de comunicación a través de un sistema de símbolos. A través del lenguaje el niño será capaz de relacionarse con sus semejantes y exponer sus deseos y necesidades de forma más precisa. (p. 35)

De acuerdo con esta autora, las primeras experiencias de lenguaje se construyen de manera espontánea y natural en la cotidianidad de la vida familiar, escolar, social y cultural, en consecuencia, los niños y niñas las interiorizan como forma de aprendizajes o habilidades para replicar e interactuar socialmente y ser parte de una cultura, por lo que no es suficiente con generar situaciones de uso del lenguaje oral en el aula de clase, sino que es necesario acudir a prácticas culturales y reflexivas que permitan desarrollar en los estudiantes sus capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse oralmente en diferentes contextos.

Los investigadores y compiladores de relatos, mitos, leyendas e historias orales, así como de dichos, refranes, coplas, trovas, rondas, poemas, propios de las comunidades indígenas, negras, rom, gitanas o campesinas, reconocen que la literatura oral aviva el sentimiento y la memoria, afianza los lazos entre sus miembros y permite reconocer su potencial creador, la riqueza de su cultura, su organización social y económica (Gutiérrez, 2011).

En relación con lo anterior es válido reconocer, la significación de la tradición oral en un contexto determinado y como ella posibilita además de conservar conocimientos ancestrales en sus relatos, cantos, poesías, discursos y rezos, comunicar y recrear una realidad mediante el lenguaje oral, reconociéndonos en nuestra esencia, lo que somos y hemos construido como humanidad. La familia o el maestro no son los únicos agentes socializadores, sino que aparecen otras figuras que representan la cultura (municipio-vereda) que de igual forma aportan en la construcción de la lengua de los individuos que en ella se desenvuelven. Es necesario entonces poner en esta discusión los tipos de socialización que surgen, de acuerdo con Berger y Luckmann (1968), quienes afirman que:

La socialización primaria corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un “mundo objetivo” social construido por “otros significativos” encargados de su socialización. Generalmente, se suele dar a la familia el papel de agente socializador primario de manera prácticamente exclusiva. La socialización secundaria se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales” dependientes de la estructura social y la división del trabajo. (p. 124)

Hacemos hincapié en estas dos socializaciones porque involucran de forma directa a la familia que es de donde deviene principalmente el lenguaje, pero también a las instituciones de las que se hace parte y en las que se desenvuelven a diario porque secundan estos procesos y dan amplitud a las relaciones con el otro, con el entorno y consigo mismo, es decir, dejan ver cómo otros agentes que distan del lazo sanguíneo tienen también influencia en las construcciones de la lengua.

Cuando las niñas y los niños inician su primer nivel de escolaridad formal, preescolar, según el sistema educativo colombiano, ingresan a ese nuevo espacio con un sin número de emociones reprimidas para unos, o fáciles de exteriorizar para otros, pues es una nueva experiencia de vida, intercambiar con sus pares ya sea en miradas o simples expresiones verbales o no verbales como muestra de relacionarse o comunicarse para finalmente socializar, lo cual significa un gran reto. Sánchez y Palma (2014) sostienen que:

Uno de los primeros aprendizajes que el niño adquiere desde su nacimiento es la lengua materna, esta es el medio que permite expresar y comunicar; a través de un conjunto de símbolos verbales se accede a la comprensión, así como la manifestación de pensamientos, ideas, sentimientos, conocimientos y actividades. Se sabe que el lenguaje oral tiene efectos importantes para el desarrollo emocional porque les permite a los niños adquirir mayor confianza y seguridad; sin embargo, es común encontrar que algunos niños en el aula muestran actitudes de inseguridad al expresar sus ideas, aunado a que éste puede ser limitado y poco claro debido a la etapa de desarrollo de los pequeños y a la estimulación que reciben en el contexto familiar. (p. 3)

En contexto con lo que estos autores plantean, encontramos que cuando los estudiantes del grado preescolar, primero y segundo del Centro Educativo Rural A.J.R. socializan diferentes experiencias, se sienten temerosos, angustiados, abandonados y poco motivados para expresar sus ideas, pensamientos o sentimientos, e incluso les cuesta demostrar su capacidad de asombro e imaginación, lo cual puede estar asociado a sus interacciones familiares.

La familia como primera escuela del hombre constituye un sustento indispensable para lograr una adecuada educación en las nuevas generaciones. Al respecto, Ferrer (2016) afirma que:

De esta idea se revela la importancia de que los miembros de las familias se hallen correctamente preparados para cumplir con este fin. Es aceptado entre especialistas y maestros, que esta situación es aún más necesaria cuando nos encontramos ante la presencia de familias que viven en las zonas rurales que tienen niños cursando el grado preescolar, pues sus características específicas así lo requieren. (p. 46)

Es así, como el acompañamiento de la familia, del acudiente o cuidador del niño niña en esta etapa escolar es fundamental para su formación integral, y relevante en su componente emocional debido que aporta una motivación permanente y a su vez le otorga a los niños y las niñas seguridad y protagonismo en cada experiencia compartida para su vida.

En el Centro Educativo Rural A.J.R. en estos primeros grados en la etapa infantil, los niños y niñas en general son marcadamente silenciosos y poco expresivos en esos primeros acercamientos con su maestra y compañeros, se les dificulta responder a preguntas simples, quizás

originalmente por la falta de práctica cotidiana en el uso del lenguaje oral en sus rutinas compartidas con el adulto en su hogar o quizás por ausentismo del mismo adulto en casa durante largo tiempo del día, debido al cumplimiento de sus responsabilidades diarias (trabajar la tierra, comercializar productos, o preparar los productos para el autoconsumo) o se podría pensar que por el poco acceso a información y comunicación con agentes externos. Frente a estos aspectos se retoma un factor que se manifiesta determinante en las primeras asimilaciones del lenguaje oral en el niño-niña teniendo en cuenta lo que plantean Vargas *et al.* (2016):

El (NSE) incide en general en el desarrollo del lenguaje y también de modo importante en el desarrollo semántico y léxico de los niños, junto con otros elementos como el nivel educativo, el sexo, la edad y la cultura, estudios chilenos ya detectan una relación entre el lenguaje y el NSE al año de edad, los resultados muestran que los niños de nivel socioeconómico alto, usan un vocabulario productivo más amplio que niños de nivel medio y bajo, ello asociado con la riqueza del vocabulario y la longitud de los enunciados usados por los cuidadores al interactuar con el niño. (p. 44)

Así pues, es bien sabido que las primeras nociones y códigos del lenguaje, el niño las adquiere a temprana edad desde ese contacto o interacción con el espacio familiar y en su cotidianidad. Aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje para múltiples funciones: narrar, argumentar, debatir, conciliar, seguir la letra de una canción, entre otras. El desarrollo de la oralidad en la etapa de educación infantil, a partir del nivel preescolar, es un instrumento fundamental que posibilita a los niños y las niñas adquirir aprendizajes posteriores en el escenario escolar y que afianzaran diversos conocimientos o saberes en diferentes áreas y para la comprensión de la vida misma, conforme a lo planteado por Sánchez y Palma (2014):

Esta experiencia en la adquisición del lenguaje oral que antecede a los procesos de escolarización es altamente significativa para el niño, porque posibilita la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, hace fecundos los intercambios sociales y ayuda a la construcción de la persona. Además de esa capacidad que se ejerce espontáneamente sin requerir una enseñanza explícita. Por el contrario, el inicio de la vida escolar impone al niño nuevos retos en la comunicación y podemos decir que gran parte de lo que

generalmente se conoce como fracaso escolar está ligado a la no conquista y dominio de las nuevas formas de lenguaje. (p. 16)

Cuando se comparten variadas experiencias en las prácticas educativas se identifica en los niños y las niñas del Centro Educativo A.J.R. una alta motivación por el juego, por la narración de cuentos, el dibujo y la música, sin embargo, se presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje: escasas en el vocabulario, empleo inadecuado de palabras según su significado, cambios y omisiones de sonidos y errores gramaticales durante la comunicación en el uso de frases cortas.

Los niños llegan a la escuela hablando una lengua muy coloquial, en la comunidad se piensa que con esas estructuras básicas ya solo es enseñarles a leer y escribir, se da espacio a la expresión oral solo como introducción o motivación para luego pasar a escribir, restándole importancia al discurso oral donde no son tenidas en cuenta sus expresiones verbales espontáneas, las conversaciones sobre sus emociones, anécdotas y hasta esas historias inventadas, que poco a poco evolucionan y se van reconfigurando en la interacción diaria, el compartir o socializar con el otro, adquiriendo así el desarrollo de una de sus competencias comunicativas fundamentales como es la oralidad.

La competencia comunicativa, está íntimamente relacionada con este trabajo, y alude a las posibilidades que tienen los niños y las niñas de expresar, de comunicarse, ya sea a través del lenguaje oral y escrito en la conversación, la producción de textos narrativos y la construcción de un argumento, entre otros (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009), o incluyendo también otros tipos de texto, que diversifiquen las posibilidades comunicativas de los niños y las niñas en aras del desarrollo de la competencia en mención, por lo que es de resaltar tal y como lo mencionan Vargas *et al.* (2016):

Las competencias lingüísticas se desarrollan principalmente en los primeros años de vida del niño niña e influyen en la forma en que este se desenvuelve con su familia, pares, otros adultos y en contextos escolares, afectando significativamente la adquisición de aprendizajes formales e informales. (p. 44)

En concordancia con el argumento del autor anterior, para Prada (2018):

No hay duda que una de las principales prácticas del lenguaje es la oralidad. Esta se usa constantemente en el diario vivir y en las interacciones con el otro, las cuales pueden ser coloquiales o formales. Es decir, conversaciones, charlas o diálogos que se presentan en el día a día o pueden ser más estructuradas para escenarios más complejos como debates, conferencias o exposiciones. (p. 2)

Y continúa expresando Prada (2018):

Es una necesidad, empezar a trabajar la oralidad como una práctica comunicativa que necesita un sujeto para poder desenvolverse en cada una de las dimensiones de la vida. La cual está relacionada con la estructuración, planificación y reflexión de su discurso y del otro, y es en la escuela donde puede ocurrir todo lo anterior, introduciendo estrategias, alternativas y dinámicas para enseñar la oralidad. (p. 5)

De manera que fortalecer la competencia discursiva oral en los niños y las niñas del Centro Educativo Rural A.J.R. es un gran reto, por los referentes y accesos desde la familia y la escuela. Además se debe tener en cuenta que debido a la ubicación y distancias significativas entre las viviendas, la escasa o casi nula posibilidad de acceso a otros medios o recursos externos como por ejemplo, una Tablet, un celular, un computador, conectividad a cualquier red, no se posibilita la retroalimentación, exploración, adquisición y fortalecimiento de la competencia discursiva, lo que se convierte en otro gran desafío que se da por las condiciones propias del contexto, tal y como lo menciona Pérez (2004):

En la mayoría de los países del continente persisten en las deficiencias en disponibilidad, adecuación y calidad de la infraestructura y la conectividad. En estas condiciones el acceso a los mercados y a los bienes y servicios públicos en general es bastante difícil para una gran parte de los habitantes rurales y por tanto sus posibilidades de desarrollo siguen en desventaja con las de los habitantes urbanos. (p. 183)

En los centros educativos rurales se utiliza el modelo educativo “Escuela Nueva”, modelo flexible, multigrado, unidocente, diseñado particularmente para su aplicabilidad y/o ejecución en el contexto rural, atendiendo a la diversidad de la población: medio ambiente, procesos de producción económica, social y cultural, además de las condiciones propias de su entorno; modelo creado para que el maestro posibilite la adquisición de aprendizajes de acuerdo al ritmo del estudiante y con estrategias personalizadas, colaborativas y de protagonismo para el estudiante. Las guías de aprendizaje utilizadas, son material instruccional con actividades y ejercicios graduados, e indicaciones detalladas para que los estudiantes puedan trabajar en lo posible solos, o apoyarse entre ellos de ser necesario, se direcciona mucho hacia la reproducción escrita o transcripción de textos, técnica de completación y memorización fraccionada, factor que no es favorable cuando se requiere potencializar una competencia comunicativa como la oralidad y más desde las tradiciones orales y vivencias, sucesos cotidianos de los niños y niñas.

3 Antecedentes investigativos

En la selección de las investigaciones que se han realizado en torno al proceso en el desarrollo de la oralidad en la etapa infantil escolar en el contexto rural, se encuentra que son varios los estudios en este tema, primando los realizados en contextos urbanos, en la primera y segunda infancia en su nivel escolar, en su mayoría se presenta la oralidad en los niños y niñas como una competencia comunicativa que se logra con la estructuración de procesos y contenidos temáticos propios del área de humanidades y lengua castellana en el nivel de básica primaria en el escenario escolar y retoman al cuidador o familia como primer agente transmisor, la escuela y la interacción sociocultural como segundo y potente transmisor. Se desea analizar los diversos procesos y estrategias utilizadas en las investigaciones seleccionadas que encaminen a convertir, transformar y estructurar las prácticas del lenguaje oral en una reproducción de oralidad más elaborada de una manera lúdica, didáctica y direccionada en el contexto propio de los participantes.

La búsqueda de información sobre el tema de investigación se hizo en las bases de datos (BD) especializadas: Dialnet de origen española, EBSCO y Google académico estadounidense, y Scielo brasileña.

Para el rastreo se seleccionó un rango de tiempo de 2010 al año 2020 prioritariamente, aunque se hallaron investigaciones fuera de este rango con aportes valiosos. La búsqueda que se realizó por medios electrónicos y fue llevada a cabo mediante las siguientes palabras claves: *oralidad en la infancia rural, desarrollo de la oralidad, infancia rural y lenguaje oral en preescolar en contexto rural, lenguaje oral en la infancia y oralidad en la etapa infantil.*

Luego de dichas revisiones y habiendo realizado varios RAE (Resumen Analítico Especializado), se seleccionaron 15 investigaciones en total, incluyendo artículos de revistas, 10 internacionales y 5 entre nacionales y locales.

En la búsqueda se rastrearon algunos artículos en revistas como Revista Temas; Nómadas; Psicoperspectivas; Pontificia Universidad Católica de Chile; Revista Aula; Revista digital para profesionales de la enseñanza; Glosas didácticas, Revista electrónica internacional.

Es válido mencionar que, durante la revisión documental realizada para la construcción de este proyecto, ha sido notable y bastante marcada la tendencia en acciones pedagógicas para la enseñanza de la oralidad en el aula de clase, las prácticas educativas del docente y la aplicación de

estrategias metodológicas en la adquisición del lenguaje oral de una forma programada y sistemática.

Ahora realizaré un abordaje informativo de aquellas investigaciones seleccionadas y que de alguna manera aportan y enriquecen esta investigación. Inicio con las investigaciones *Estrategia educativa para desarrollar el lenguaje oral de los niños del grado preescolar de la zona rural* y *Orientación familiar para el desarrollo del lenguaje oral de los niños del grado preescolar de la zona rural*, investigaciones realizadas en Cuba con una diferencia de 6 años, ambas mostrando un interés sobresaliente por el proceso de desarrollo del lenguaje oral en el nivel preescolar conectando familia, escuela en el contexto rural.

En el primer trabajo el autor pretende contribuir a la solución de un problema científico: Insuficiencias en el desarrollo del lenguaje oral de los niños del grado preescolar de la zona rural, para lo cual realizó el diseño de una estrategia educativa sustentada en un modelo integrador del contexto familiar, comunitario y escolar, el cual consistía en el análisis a partir de la contradicción entre el nivel de desarrollo del vocabulario pasivo y activo, que adquiere connotación diferente en el niño y la niña en el contexto familiar, comunitario y escolar.

En el segundo trabajo mencionado de la misma ciudad de origen, la autora realizó una investigación que ofrece un folleto de orientación familiar con el objetivo de que puedan contribuir con el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas en el contexto escolar logrando así fortalecer las relaciones entre la escuela y la familia, se plasma la estrategia integral de atención logopédica, estrategia que son de importancia pero para este caso, aunque aporta desde lo metodológico, al detallar indicadores para observar en el discurso oral de los niños y niñas. Los autores concluyen que existe una atención tardía a las insuficiencias presentadas por los niños y niñas y no se aprecia aprovechamiento de las potencialidades que poseen los niños en función del desarrollo del lenguaje oral; provocadas, la mayoría de las veces, por la deficiente preparación de la familia y la influencia de factores externos negativos como: bajo nivel educativo y cultural, situación económica desfavorable, dispersión de la población en la comunidad, entre otras. Finalmente, concluyen estos trabajos que la orientación familiar es una herramienta fundamental para el trabajo logopédico y académico.

Retomo ahora la investigación titulada *La importancia del lenguaje oral en la educación infantil*, de Bigas (1996), quien aborda los fundamentos teóricos para una pertinente enseñanza de la oralidad: señalando las funciones del lenguaje oral, la llegada del niño a la escuela, qué deben

aprender los niños en el orden lingüístico, el lenguaje oral y su relación con lo cognitivo, entre otros; destaca en sus consideraciones finales que la producción del discurso oral deberá partir de situaciones reales y funcionales, además, que es necesario prestar más atención a la influencia del lenguaje en el desarrollo cognitivo, su importancia como instrumento del pensamiento y como impulsor de las capacidades mentales superiores. Argumentos que motivan a una reflexión profunda sobre el lenguaje oral en la etapa inicial de la escolarización y que posibilitan elementos comparativos para el desarrollo de esta investigación.

Sabiendo que la población que evoca este estudio en primera instancia es la infancia, se destaca otra investigación denominada *Estudios sobre oralidad en la primera infancia*, investigación rescatada como un artículo de la revista electrónica: diálogos educativos número veintiocho, este artículo contiene un sinnúmero de elementos que aportan y nutren esta investigación, primordialmente porque presenta una gran cantidad de elementos teóricos y prácticos que le sirven a este estudio, además da elementos de orientación a nivel metodológico, al mostrar cómo se analiza la producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia, desde dos categorías principales: la perspectiva lingüística y la perspectiva pedagógica. Esta investigación arroja interesantes resultados:

Se infiere que la perspectiva lingüística da cuenta de los desarrollos orales en la infancia en aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos pero no como un trabajo pedagógico con miras a favorecer la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje, la investigación presenta poco interés en la enseñanza y aprendizaje de la oralidad en la primera infancia, apunta a creer que lo oral se desarrolla por sí solo de manera espontánea y que el niño al ingresar a la escuela ya posee un dominio básico de hablar y escuchar, se evidenció también que la oralidad aún está atada a la escritura formal lo que conduce a prácticas de enseñanza como la pronunciación correcta de los fonemas, y la incorporación de nuevas palabras en su vocabulario sin interpretación, se apreció cómo el estudiante hace uso del lenguaje oral según las estrategias dadas por los docentes, cómo se usa la oralidad como un paso hacia lo escrito y el aprendizaje de algunos géneros orales formales. Desde estas concepciones se evidenció un predominio de género literario como el cuento y otros textos narrativos para la ejercitación de la memoria y para el fomento de la lectura y la escritura. Se llegó a la síntesis que algunos docentes desconocen y desaprovechan la oralidad en la escuela, evidenciándose un trabajo poco consciente y planeado para el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento y la oralidad. Investigación que realiza aportes significantes de análisis, reflexión y

apropiación, que enriquece nuestra búsqueda, pero nos distanciamos dado que esta investigación se ubica más desde una perspectiva sociocultural y no desde una perspectiva gramatical estructuralista.

Continuando con la secuencia en los hallazgos investigativos y encontrando énfasis comunes en su desarrollo, hago referencia al artículo de la revista electrónica internacional *Glosas didácticas*, en donde retoman nuevamente a Bigas (1996) con el artículo denominado *El lenguaje oral en la escuela infantil*, allí se recogen los hallazgos más importantes que evidencian falencias encontradas en los enseñantes en las aulas de educación infantil, en los maestros, entre los resultados principales se plantean aspectos relacionados con el uso del lenguaje del maestro, sus rutinas y acercamientos comunicativos hacia los estudiantes. Se considera importante tomar del artículo aspectos como el habla del maestro, organización del aula de clase y la dinámica flexible, la cual debe ser menos centrada en el papel y el lápiz, sin asumir de forma exclusiva el aprendizaje del sistema de escritura. Aspectos que serán referente para abordar el objeto de estudio como instrumento de aprendizaje y de reflexión canalizada por el maestro.

Otro trabajo interesante encontrado es *El desarrollo de la oralidad en el preescolar Práctica cognitiva, discursiva y cultural*, Jaimes y Rodríguez (1996), esta investigación buscó comprender cómo emergen y se consolidan las primeras experiencias del lenguaje oral construidas de manera espontánea y natural en la cotidianidad de la vida familiar en el marco de una praxis social y cultural, investigación que refuerza aún más elementos afines en el desarrollo de mi investigación para ser retomados, analizados y adaptados productivamente, especificando como la caracterización del discurso en el aula de clase con los niños y niñas desde el grado preescolar, exige la búsqueda de alternativas teóricas y metodológicas, esta experiencia investigativa demostró que muchas veces el maestro desconoce el papel protagónico del lenguaje oral en la experiencia y en los procesos de interacción y producciones discursivas en niños y niñas de este nivel, en sus diversos escenarios familiares, sociales y culturales, y que es necesario considerar que la acción educativa deberá posibilitar en el niño y la niña dichos procesos.

Compatible en algunas de las estrategias aplicadas y objetivos propuestos en la anterior investigación mencionada, está la investigación denominada *Una experiencia desde la oralidad en la escuela rural el corzo, municipio de Madrid-Cundinamarca con niños y niñas de 7 a 14 años*, en esta pesquisa la autora se enfoca en dos unidades analíticas: la oralidad y la ruralidad, como ejes que surgen desde la realidad donde se evidencia la práctica pedagógica, en la escuela rural que

lleva el título, organización multigrado con varias maestras con grados asignados, esta investigación según la autora, nace de una preocupación frente a la importancia de darle valor a la expresión oral, reivindicando la voz del niño-niña, teniendo en cuenta la riqueza de experiencias que dan cuenta desde su contexto, partiendo de la tradición oral, como elemento que recoge los saberes que han sido transmitidos de generación en generación y que han sido construidos a partir de relaciones mediadas por la oralidad y el contexto mismo. Este trabajo me aporta en la descripción que se realiza de algunas situaciones vivenciales en los discursos orales en el aula de clase y la transversalidad que se le puede otorgar como construcción de saberes nuevos y fortalecimiento evolutivo de la oralidad, distando de otras situaciones con niños de grados más avanzados a los determinados en esta investigación.

Continuando en el recorrido de los hallazgos investigativos, retomo, el artículo denominado *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva*, este tiene como propósito, identificar el impacto de una estrategia didáctica de carácter socio constructivista, apoyada en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y algunos recursos impresos, para promover el desarrollo de habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en estudiantes de educación básica primaria en la modalidad de escuela nueva.

Este estudio aporta elementos rescatables por la apropiación del modelo escuela nueva y el contexto geográfico compatible a mi investigación, retomando primero recursos impresos y/o digitales como parte de la variedad textual a utilizar y la tecnología como estrategia metodológica en la utilización de instrumentos para hallar resultados variados y constructivos en una dinámica socializadora. El énfasis pleno en el uso de la tecnología en esa investigación marca distancias con la presente investigación.

Otra de las investigaciones interesantes por su contenido y que aporta en los fundamentos y direccionalidad del objeto de estudio de esta investigación es el titulado *Una aproximación de un estado del arte sobre la enseñanza de la oralidad en educación inicial*, en este trabajo se hace una búsqueda y recopilación de documentos investigativos acerca de la enseñanza de la Oralidad en Educación Inicial en los últimos 20 años a nivel Latinoamérica. Esto con el fin de conocer tendencias, perspectivas y acciones que se han dicho sobre el tema. Esta investigación, toma conciencia de la necesidad de abordar la oralidad en la escuela, se indagó sobre lo que se ha desencadenado en torno a este tema. Retomando, investigaciones, artículos teóricos, y experiencias del aula que han trabajado el lenguaje oral en un contexto escolar y actual. Es válido mencionar

que en el desarrollo de este trabajo se retomaron gran cantidad de autores de investigaciones anteriormente mencionadas de manera reiterativa, lo que fundamenta más conceptualmente esta investigación logrando fusionar elementos interesantes.

Otra investigación que aporta elementos significativos para el desarrollo de esta investigación se titula *La evaluación de las competencias comunicativas para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños de primer año de preescolar*, donde las autoras Sánchez y Palma (2014), de acuerdo a las observaciones y diagnósticos aplicados en un grupo de primer grado de preescolar, identificaron una problemática relevante en el proceso y desarrollo del lenguaje oral, pues más del 50% de los niños presentan dificultades e inseguridad para expresarse de manera oral frente a sus compañeros, presentaron entonces un enfoque formativo de la evaluación desde la reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de su país (México) y lo convierte en un aspecto primordial para la mejora del proceso educativo en el desarrollo de la competencia comunicativa en los niños en los grados que integran la Educación básica primaria, diseñaron un programa con estrategias psicopedagógicas acompañado de un proceso de evaluación a través del trabajo colaborativo entre padres, alumnos, maestro, considerando, la descripción, comparación, construcción de frases y oraciones y la narración como construcción que fortalecen las competencias comunicativas.

Este trabajo aportó elementos interesantes para concretar el diseño de los instrumentos para su aplicación e implementación de situaciones didácticas. La investigación seleccionada a continuación es muy interesante para esta investigación, por sus aportes frente a los sujetos participantes: *El niño en el medio rural: su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar*, la autora indaga el tema socialmente, demostrando que entre los conocimientos cotidianos y los conocimientos escolares, se ha comprobado que puede existir una profunda relación que enriquece los aprendizajes, esta investigación permite comprender lo relevante que resulta que el maestro involucre conocimientos cotidianos y conocimientos desde la escuela al momento de crear nuevas estrategias en la metodología de enseñanza y en la ejecución de las mismas, respetando la individualidad propia de los niños y niñas desde su contexto, en este caso el contexto rural, para ser comprendidos con responsabilidad y profesionalismo, considerando sus característica propias y/o su complejidad.

Finalmente esta última investigación profundizó en conocimientos específicos en frente al contexto, que igualmente es el contexto donde se llevara a cabo esta investigación, se titula *Educación y desarrollo humano en los contextos rurales*, los autores vinculan las actuales

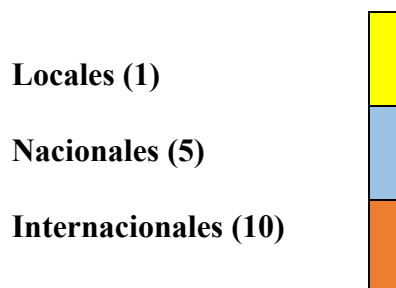
perspectivas de la educación en el contexto rural y su importancia en el desarrollo humano, presenta aportes relevantes para la comprensión y acercamientos a estas comunidades rurales a nivel histórico y trascendental como su vulnerabilidad, valores, creencias, expectativas, educación, desarrollo humano y también la apropiación a una nueva ruralidad. Hallé elementos de comprensión, profundización y apropiación, válidos para el fortalecimiento conceptual y actualizado del contexto en estudio y para con los participantes desde su caracterización y en la función de los procesos educativos y formativos.

Los antecedentes encontrados fueron una fuente de información motivadora que fortalece y justifica esta investigación desde lo conceptual, metodológico, de construcción y articulación, además de permitirme identificar aspectos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje en los procesos de la oralidad en primaria, específicamente en la educación rural desde diferentes perspectivas y complejidades.

Registro ahora un cuadro representativo de las investigaciones encontradas:

Tabla 1

Investigaciones encontradas



Cuadro: síntesis hallazgo investigaciones

<i>Nombre de la investigación</i>	<i>Origen</i>	<i>Año</i>
Una aproximación de un estado del arte sobre la enseñanza de la oralidad en educación inicial	Bogotá	2018

Educación y desarrollo humano en los contextos rurales	Manizales	2018
Importancia del lenguaje oral en la educación infantil	Barcelona España	2017
Inclusión familiar en escuelas rurales a través de la estimulación sensorial y trascendencia cultural.	España	2017
¿En qué medida la mentalización parental y el nivel socioeconómico predicen el lenguaje infantil?	Santiago de Chile	2016
La orientación familiar para el desarrollo del lenguaje oral de los niños del grado preescolar de las zonas rural.	Cuba	2016
El niño en el medio rural: su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar	Uruguay	2015
Estudios sobre oralidad en primera infancia.	Bogotá	2014
La evaluación de las competencias comunicativas para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños de primer año de preescolar	Puebla - México	2014
Una experiencia desde la oralidad en la escuela rural el corzo: Madrid-	Cundinamarca	2013

Cundinamarca con niños y niñas de 7 a 14 años.		
Desarrollo del lenguaje oral en primaria	Sevilla España	2011
La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia.	Bogotá	2011
Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva.	Antioquia	2009
El lenguaje oral en la escuela infantil	Barcelona España	2008
Estrategia educativa para desarrollar el lenguaje oral de los niños del grado preescolar de la zona rural.	Cuba	2004
El desarrollo de la oralidad en el preescolar Práctica cognitiva, discursiva y cultural.	Cuba	1996

3.1 Antecedentes de orden legal

Con la estrategia Día E desde el MEN cada año, se busca la reflexión por parte de las comunidades educativas en torno a la evaluación en el aula, en el marco del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), para avanzar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los educadores. (Colombia Aprende).

En el Centro Educativo Rural participante en esta investigación, se identificaron resultados evaluados sobre el desempeño de los estudiantes en un buen porcentaje con nivel básicos en el área de lengua castellana específicamente, aunque se logra igualmente los índices de promoción anual proyectados y en gran asertividad por la ejecución y seguimiento del modelo educativo flexible,

escuela nueva que es ya un diseño curricular contextualizado, que igualmente refleja falencia por el nivel de calidad obtenido en el año evaluado de acuerdo a la prueba saber 3°, 5° y 9° realizada anualmente por el ICFES. (ver anexo A).

Aquí cabe detenernos un poco y hacer un análisis de los resultados observados en las gráficas pues nos muestran en la prueba de lenguaje de los grados 3° y 5° un nivel básico, prueba presentada en el año 2019 y donde un gran porcentaje de los estudiantes no contestaron correctamente los ítems correspondientes a las competencias comunicativas evaluadas (MEN, 2014).

La prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa-lectora y la comunicativa-escritora. La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos, la manera como el estudiante selecciona y utiliza no solo los mecanismos que regulan el uso coherente de la lengua, sino también de las estrategias discursivas para producir sentido y dar unidad al escrito. En su elaboración se espera que el estudiante ponga en juego los conocimientos acerca del uso y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas particulares, de manera que responda a las necesidades de comunicación (exponer, narrar, argumentar, entre otras) y a las exigencias particulares del contexto de comunicación, siguiendo los procedimientos sistemáticos que le otorgan al texto coherencia y cohesión (MEN, 2014).

Año tras año se realiza institucionalmente el análisis de este proceso a nivel institucional el cual involucra las 10 sedes incluyendo la elegida en esta investigación, se realiza el consolidado de los resultados de la evaluación interna del establecimiento educativo, se establece la razón (fortalezas u oportunidades de mejora) que justifiquen el porcentaje obtenido en cada uno de los niveles de desempeño (bajo, básico, alto, superior), se registran todos los elementos, aspectos y consideraciones necesarias para consolidar el Plan de Apoyo Académico a los aprendizajes de los niños y las niñas, de los establecimientos educativos por sede.

Dentro de las oportunidades de mejora consolidadas específicamente en el área de lenguaje se encontraron:

- Literatura: darle con mayor intensidad a la lectura, comprensión e interpretación de cuentos, poemas, fábulas, obras dramáticas, entre otras (mayor variedad textual con enfoque contextualizado en la ruralidad).
- Producción textual: profundizar mejor nuestra lengua utilizada, enfatizando en la gramática, semántica ortografía y vocabulario.
- Expresión escrita y expresión oral: producción de textos escritos y orales para mejorar la comunicación y que esta se desarrolle de manera activa.

Se determinaron estrategias educativas para implementarlas y contribuir al mejoramiento de los resultados al año siguiente, de los estudiantes que tuvieron desempeño bajo y básico, logrando la nivelación y el apoyo académico que promoviera los aprendizaje de todos los niños y las niñas, además se tuvo en cuenta los ajustes que requería el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) el cual si tuvo actualizaciones y reestructuración en el 2020, en donde desde la parte legal se estructura de una manera amplia y procedimental los conductos regulares en el proceso académico con relación a la frecuencia y oportunidad de talleres y/o actividades de refuerzo y recuperación por periodo académico a la cual tenían derecho los estudiantes.

Es importante retomar este proceso, desde allí se desligan todos aquellos documentos referenciales diseñados por el MEN que sirven de brújula en todo proceso educativo, formativo y de enseñanza aprendizaje, en los cuales se orientan los aprendizajes que se deben garantizar para todos los niños, las niñas y jóvenes en las instituciones educativas de nuestro país, teniendo en cuenta la pertinencia y coherencia en diseños curriculares contextualizados en cada institución; documentos referenciales como:

Tabla 2*Documentos referenciales*

D.R	QUÉ SON
Lineamientos curriculares	Diseño y desarrollo curricular de las áreas obligatorias y fundamentales, desde el preescolar hasta la educación media.
Estándares Básicos de Competencias	Lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado por grupos de grados: (1°-3°), (4°-5°), (7°-9°) y (10°-11°)
Derechos Básicos de Aprendizaje	Aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once.

Estos documentos aportan significativamente en el sondeo y orientación para abordaje y direccionalidad de los géneros discursivos orales y sus diferentes ámbitos, además en la implementación de las situaciones didácticas y la aplicabilidad de estrategias metodológicas en el trabajo de campo. Desde la malla curricular del Centro Educativo Rural A.J.R., se realiza la selección de algunos componentes mencionados en los diferentes documentos referenciales, específicamente al área de lengua castellana del nivel transición, grados primero y segundo, estos son:

3.1.1 Algunos lineamientos curriculares

El MEN (1998) afirma que:

Producir diferentes tipos de textos con base en una situación inicial resulta ser otra posibilidad de trabajar la diversidad textual: pasar del cuento al cómic, de éste al guion teatral, a la noticia, entre otros, permitiendo vivenciar distintas superestructuras, es decir

distintas formas de organización interna del discurso, a la vez que implica la puesta en juego de competencias y procesos de pensamiento diferentes; al fin y al cabo, producir con el lenguaje es resultado de complejos procesos cognitivos. (p. 23)

La vida de las lenguas maternas es la oralidad, y en su más alto nivel la sacralidad de la palabra y desde allí se desarrolla el pensamiento, la identidad y la cultura. De igual manera, la interacción humana no se da a través de palabras sueltas ni tampoco de oraciones aisladas. La lengua fluye en un continuo que siempre conecta lo actual con lo que le antecede y lo proyecta hacia un futuro. Esto nos lleva a una consideración muy importante para la enseñanza de la lengua materna: cuando se reflexiona sobre ella, el objeto de análisis no puede seguir siendo la frase aislada, descontextualizada, sino textos completos, orales o escritos, a través de los cuales el hablante sin limitaciones o temores hace despliegue de su competencia comunicativa (MEN, 1998).

3.1.2 Algunos derechos básicos de aprendizaje

3.1.2.1 Transición

- Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.
- Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.
- Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.
- Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.
- Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor (Colombia Aprende, 2022).

3.1.2.2 Primero

- Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto.

- Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.
- Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras (sentido de algunas cualidades sonoras como la entonación, las pausas y los silencios).
- Comparte sus impresiones sobre los textos literarios y las relaciona con situaciones que se dan en los contextos donde vive (Colombia Aprende, 2022).

3.1.2.3 Segundo

- Identifica las características de los medios de comunicación masiva a los que tiene acceso.
- Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares).
- Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto, a partir de sus conocimientos previos.
- Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias (Colombia Aprende, 2022).

Mediante esta mirada detallada por todos estos componentes estructurales dirigidos hacia la enseñanza y aprendizajes en el área de lengua castellana en los niveles específicos de esta investigación queda marcado un compromiso en nuestras prácticas educativas para su enfoque, en el desarrollo de habilidades de una manera estratégica, innovadora e integral, mediada por los intereses de los estudiantes bajo una mirada sociocultural, descubriendo debilidades y logrando fortalezas en una competencia comunicativa tan vivencial y fundamental para el niño y la niña como lo es la expresión oral. Según Cassany (1990):

La expresión oral se integra con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y escribir) en el contexto del trabajo académico. Se entiende que el desarrollo de una habilidad no se realiza aisladamente del aprendizaje global de las destrezas lingüísticas, en esta medida no

debe tomarse como habilidades separadas unas de las otras sino como un todo susceptible de ser mejorado en conjunto. (p. 46)

4 Pregunta de investigación

¿Cómo es el proceso de desarrollo del discurso oral en los niños y niñas en los niveles preescolar, primero y segundo de un centro educativo rural de un municipio del suroeste antioqueño a través del uso de la variedad textual?

5 Objetivos de la investigación

5.1 Objetivo general

Describir el discurso oral en los niveles de preescolar, primero y segundo de un Centro Educativo Rural del sur oeste antioqueño a través del uso de la variedad textual.

5.2 Objetivos específicos

Identificar las características del discurso oral que presentan los niños y niñas en los diferentes grados escolares en la ruralidad.

Contrastar los niveles del discurso oral que presentan los niños en las diferentes situaciones didácticas a través de la variedad textual.

6 Marco teórico

A continuación, se realiza una aproximación teórica práctica de los conceptos claves de la investigación, siendo las dos categorías principales: la oralidad y la ruralidad, referentes teórico-conceptuales que ayudan a fundamentar y consolidar este proyecto. Desde la apreciación, estudio y experiencia diferentes autores que destacan la noción de las prácticas orales en la infancia desde los actos de habla hasta las narraciones orales como práctica objeto de estudio, y la ruralidad como espacio y experiencia vivencial en el desarrollo y fortalecimiento del objeto de interés y como contexto trascendental en el componente educativo.

6.1 Oralidad

El lenguaje oral es fundamental para la construcción y evolución de la humanidad; a través de su práctica nos comunicamos, socializamos e interactuamos con el otro, expresamos opiniones, pensamientos, deseos, emociones y formas de apreciar el mundo. Es a través del lenguaje oral que el ser humano y desde su infancia, logra hablar, escuchar, aprender del otro, relacionarse y trascender en y para su medio social y cultural. Tal y como lo expresa Peñuela (2018):

El mecanismo elemental de la comunicación humana es el lenguaje oral, la voz y el habla, que facultan al sujeto para comprender, concebir y enunciar ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades. El lenguaje hablado se posesiona como efecto de un desarrollo de imitación y maduración mediante el caudal de estímulos que concurren en el ámbito social. (p. 22)

Comprender que el ejercicio de la oralidad surge de forma natural y en un acto de intercambio comunicativo del niño y la niña de manera formal e informal en función de estructurarse poco a poco en las prácticas cotidianas con familia y comunidad en general y con la didáctica y direccionalidad propia en el contexto escolar, es asumir en igual intensidad que cada situación ocasiona o crea una ruptura de conceptos y apropiaciones para el niño y la niña, pues las variadas experiencias aportan desde sus medios, concepciones y propósitos. Como lo precisa Chaverra (2020):

La adquisición del componente lingüístico tiene una relación directa con la riqueza lingüística del ambiente en el que el niño vive y crece; lo que en principio pareciera solo el producto de la imitación y repetición se convierte en un ejercicio constructivo de apropiación de las regularidades de la lengua y comprensión en función del uso de la misma. (p.17)

Y como complemento a lo anterior, Avendaño (2007) expresa lo siguiente:

Un niño aprende a hablar porque es hablado. La lengua que usará existe con anterioridad a su propia existencia individual. El proceso de adquisición de la misma implica que habrá de hacer suyo un sistema simbólico que su grupo cultural ha construido a lo largo de su historia. (p. 9)

De acuerdo a lo anterior, el intentar hallar sincronía desde la influencia de elementos culturales de un contexto rural propiamente a un sistema moderno en el desarrollo propio de la oralidad, es iniciar un proceso formativo consciente, comprensivo e intelectual, respetando la diversidad en sus dimensiones de estilos de vida, las concepciones de percibir el mundo, es en sí, un compromiso fundamental en el desarrollo de un proceso de alfabetización a la comunidad escolar como probabilidad para ampliar la cobertura de pensamiento y acción , la comprensión crítica de las transformaciones del mundo, sus raciocinios y sus variaciones, en términos más puntuales, acompañar, reflexionar, trascender y optimizar su presente extensivo hacia el futuro. Gutiérrez (2011) afirma:

No es suficiente con generar situaciones de uso de la lengua oral en el aula, sino que es necesario acudir a prácticas culturales y reflexivas que permitan desarrollar en los estudiantes sus capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse oralmente en diferentes contextos. (p. 26)

Compatiblemente con este postulado, Nila Vigil (2012) sostiene que:

Una educación pertinente debe rescatar la oralidad y su lógica para producir sentido en una cultura dada, que a lo largo de nuestra historia ha sido marginada a favor de la escritura, cosa que ha aumentado la brecha entre el “mundo letrado” y el “mundo oral”. (p. 2)

Lo que lleva a pensar que mirar con un buen lente, cómo se ejecuta el proceso de oralidad en el escenario escolar, brinda aportes diagnósticos para reestructurar e innovar en estrategias más contextualizada que optimicen diversos aprendizajes y aporten significativamente en la formación integral de los niños y niñas.

Se retoma ahora el escenario escolar, pues es allí donde el niño y la niña fortalecen y reestructura muchos de los constructos que inician en su espacio familiar, y son los niños y las niñas del contexto rural los que arraigan esta investigación en cuanto a su interacción comunicativa especialmente en el uso de su lenguaje oral.

6.1.1 La oralidad en la escuela

Para el logro de una pedagogía de la oralidad es indispensable propiciar ambientes positivos y motivantes para los estudiantes que favorezcan el desarrollo personal y emocional, que los inspire a dar lo mejor de sí mismos y les posibilite sentirse confiados, que el maestro en este espacio, fomente en los niños y niñas la empatía, el respeto, la cooperación, la fraternidad, para el logro de un ambiente favorable que le permita al niño y la niña liberar la palabra, y en ese intercambio de frases, pensamientos e ideas incursionar al niño y la niña en la apreciación de la diferencia, en la aceptación de multiplicidad de significados y funciones y en el respeto a las posiciones y percepciones del otro. Así lo exponen Jaimes y Rodríguez (1996):

Si liberamos la palabra y permitimos que el niño construya el espacio de su expresión personal y social, el maestro podrá situarse en el rol de "escucha", lo cual facilitará la reflexión sobre la actividad lingüística del niño y en este sentido se constituirá en sistema de apoyo para que pueda superar los obstáculos cognitivos, interaccionales, socioculturales y afectivos. (p. 17)

La liberación de la palabra en el escenario escolar por el niño y la niña, es una de las acciones fundamentales en la configuración de una oralidad estructurada y fluida. Es esa posibilidad latente de poder canalizar y transversalizar dichas intervenciones del niño y la niña en ese momento dirigido o espontáneo hacia el uso adecuado del lenguaje oral como una manifestación de que se han instalado en la dinámica escolar. Peñuela (2018) señala que:

Emprender el tema de conocimientos orales en los actos de habla desde el reconocimiento de entornos reales en los procesos de educación rural, supone forjar unas dinámicas de investigación que aporten a descubrir las esencias de un entorno y su historia, geografía, social y cultural dado en la vida habitual escolar en ruralidad. (p. 16)

Sucede que cuando los niños y niñas llegan al aula de clase su principal objetivo es compartir con otros compañeros, en su lenguaje cotidiano y con intercambio de frases comprensibles entre ellos. Cuando la maestra se introduce en esa interacción del lenguaje comunicativo de niño-niño, lo hace desde la intencionalidad social y didáctica, primero porque se debe respetar ese lenguaje inicialmente escuchado y segundo porque se hace necesaria una sensibilización inmediata, mínima en la estructuración y evolución del lenguaje oral en el niño y la niña en la emisión de sus relatos para ir mejorando así su capacidad comunicativa e ir contextualizando su oralidad. En esta línea expresa Rodríguez (1995, citado por Peñuela, 2018):

Es primordial no desconocer los saberes previos y la manera de expresión de los mismos, para reforzar la oralidad en el momento que se den “pronunciaciones incorrectas, pobreza de vocabulario, problemas sintácticos, falta de capacidad para interactuar en situaciones formales, persistencia de usos coloquiales y dialectales de la lengua. (p. 29)

Siendo así, el aula de clase como espacio y la escuela como escenario, continúan siendo los referentes más propios y pertinentes en los que los niños y las niñas fortalecen sus saberes previos y más en la practicidad de la oralidad de una forma didáctico-pedagógica, y constructiva, favoreciendo su espontaneidad, creatividad y autonomía, promoviendo, además, el análisis y la reflexión en el aprendizaje de nuevos términos y expresiones. Desde una perspectiva didáctica, Gutiérrez (2011) expresa:

El aula de clase es un espacio propicio para crear diferentes situaciones de comunicación, simuladas o reales (conversatorios, debates, exposiciones, dramatizaciones, espacios radiales o televisivos, entre otros), donde se brinden herramientas lingüísticas y discursivas a los estudiantes para que pongan a prueba su capacidad de modificar su discurso oral en función de la eventualidad del contexto y los propósitos previstos para el desarrollo de su competencia discursiva. (p. 28)

En el desarrollo de las competencias discursivas es fundamental identificar, comprender y fortalecer ciertos componentes gramaticales y lingüísticos, de ahí que se retoma a Bruner (1984, citado por Suárez, 2016), quien asume el lenguaje como una práctica, incluyendo el componente gramatical y lingüístico; por consiguiente, expone el uso del lenguaje de manera sintáctica, semántica y pragmática; las dos primeras ayudan a incorporar ciertos códigos a los elementos que representan el mundo real, el niño debe estar en la capacidad de hacer uso correcto de las reglas gramaticales, debe haber una construcción de significados en lo expresado, pero es la tercera (la pragmática) la que está relacionada con la socialización entre pares a través del discurso, puesto que se evidencian intenciones comunicativas de los hablantes en contextos de espacio y tiempo determinados.

Confirma aún más este autor en este fragmento, que se hace necesario inicialmente que los niños y las niñas participen de las interacciones sociales, vivenciando intercambios de fonemas o sonidos, gestos, construcción de expresiones con significado y finalmente con intencionalidad comunicativa entre pares y con correspondencia de reglas gramaticales, lo cual sería el camino asertivo para llegar a la estructuración de los componentes lingüísticos del lenguaje que fortalecerían una comprensiva oralidad.

Ahora bien, dichas producciones lingüísticas se caracterizan por usos orales que combinan rasgos verbales y no verbales, Gutiérrez (2011) los explica así:

Los rasgos verbales se fortalecen de las estructuras gramaticales de la lengua, principalmente mediante sus niveles léxico (correspondiente al estudio de la palabra como unidad lingüística), fonológico (producción y organización de los sonidos de la lengua), morfológico (reglas que norman la estructura interna de la palabra), sintáctico (la manera

como se combinan las palabras para formar enunciados) y semántico (la construcción de sentido en contexto). (p. 28)

Todos estos rasgos verbales enfatizan en acciones lingüísticas que involucran el habla, la voz, la palabra, específicamente, aunque es pertinente tener presente que no todos los niños y las niñas utilizan la lengua de la misma forma. Gutiérrez (2011) precisa que “las diferencias de carácter geográfico, generacional, social, etc., se manifiestan especialmente en los niveles fonológico y léxico” (p. 29), lo que nos lleva a contextualizar que las diferencias geográficas, económicas, educativas, generacionales y socioculturales de un medio rural como es el caso de esta investigación, posee unas características propias enfocando así la mirada investigativa a las prácticas de oralidad directamente desde los actos de habla, más allá de un cúmulo de rasgos verbales. Se retoman ahora los rasgos no verbales desde la explicación de este mismo autor:

Lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinético (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico), además de ser recursos propios de la oralidad, son ciencias que estudian aquellos saberes culturales, simbólicos y extralingüísticos que permiten que las personas pertenecientes a determinados grupos sociales logren establecer una comunicación oral efectiva e, incluso, intercultural. (Gutiérrez, 2011, p. 29)

Así es posible ubicarnos precisamente en estos rasgos no verbales que nos permiten comprender esos silencios, esas pausas, esas frases u oraciones cortas o monosilábicas en intercambios comunicativos académicos o espontáneos con los niños y niñas del centro educativo rural seleccionado, para trascender en la configuración de estructuras orales lingüísticas, siendo oportuno recordar que nuestras expresiones, nuestros gestos, nuestra posición y hasta nuestros silencios están transmitiendo mensajes de forma constante. De hecho, el lenguaje no verbal representa un gran porcentaje de la información que percibe nuestro interlocutor.

Configurando la comprensión de los componentes lingüísticos que están implícitos en cada suceso de intercambio oral en los niños y las niñas en sus diferentes escenarios, retomo lo expresado por Gutiérrez (2011):

Al hablar de la lengua oral nos referimos a una actividad del lenguaje que implica dos procesos: el de producción (habla o discurso) y el de comprensión (escucha o recepción). Estos procesos se materializan en el discurso oral, el cual a su vez se enriquece con lo paralingüístico, lo kinésico y lo proxémico. Por lo anterior la comunicación oral es considerada como un multicanal. (p. 29)

Así, el uso del lenguaje oral en sus dos procesos: producción y comprensión, involucra toda una estructura gramatical de la lengua y sus niveles lingüísticos y paralingüísticos que en su desarrollo y funcionalidad sincronizada propician una comunicación multicanal como lo afirmó el anterior autor, posibilitando además a los niños y las niñas la capacidad de manifestarse, expresarse de múltiples maneras y a través de diferentes medios y estrategias, en sus momentos y espacios logrando el propósito comunicativo deseado.

Desde el punto de vista pedagógico - didáctico, es importante emprender un análisis en las interacciones y producciones orales espontáneas y formales de los niños y las niñas en el escenario escolar, para así fortalecer la competencia discursiva desde diferentes géneros discursivos, clasificados según Castellá y Vilá (2005, citados por Gutiérrez, 2011, p. 30) así: “Géneros discursivos primarios (interacciones orales espontáneas e informales), géneros discursivos secundarios (interacciones orales reflexivas y formales)”.

De esta manera, en lo pertinente y asertivo se abordara este estudio desde los dos géneros discursivos, primario y secundario, posibilitando un encuentro equilibrado entre la oralidad y la escritura, esta última como auxiliar ocasional, competencias comunicativas que los maestros desde su quehacer educativo desarrollan con los niños y las niñas con el enfoque de unos contenidos específicos en el área de lengua castellana y por dimensiones y grados, encaminando además los desempeños hacia los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y posibilitando así una caracterización y confrontación del objeto o fenómeno de estudio de esta investigación.

Concibiéndose la ruralidad como aquella cultura o forma de vida relacionada con el medio geográfico rural, se retoman considerables.

6.2 Ruralidad

Se aborda este concepto desde la apreciación de Mendoza (2019), ruralidad es una palabra polisémica y no específica, sugiere, además, una considerable diversidad de imágenes cuando es mencionada, alude unas veces “a un concepto espacial y otras a rasgos como la calidad de vida, ciertas pautas socio-económicas o determinados valores. Existen diferentes maneras de definir la ruralidad, centradas, respectivamente, en lo socio-cultural, en lo ocupacional o en lo ecológico” (p. 18).

Serna y Patiño (2018) afirman que:

Frente a la ruralidad podemos apreciar, básicamente, dos valoraciones opuestas. Una referida al poco desarrollo económico, bajo nivel educativo, escasos servicios de salud y precarias condiciones de vida de sus habitantes. La otra valoración es positiva, resaltándose aspectos como las costumbres y tradiciones de sus pobladores, la sana relación con el medio ambiente, la dedicación al trabajo y la familia. (p. 190)

Y es que a lo largo de la historia en Colombia existen variadas amenazas y tensiones en diferentes contextos rurales a nivel educativo, que hoy aún son asunto de análisis y confrontación entre la existencia y ejecución de los programas gubernamentales y su afectación con la realidad: el no acceso a los servicios públicos básicos, altas tasas de analfabetismo, abandono del sistema educativo, falta de preparación de docentes, entre otros.

Pérez (2004) sostiene que “aunque el mundo rural ha tenido grandes transformaciones, aún persisten en América Latina rezagos estructurales que impiden la incorporación de las áreas rurales y de sus pobladores a las dinámicas actuales del desarrollo” (p. 180).

En el contexto rural hoy y con la situación de la pandemia 2020, que ocasionó la enseñanza de los aprendizajes a distancia y a través de medios virtuales escasos para los niños y las niñas rurales, con la necesidad latente de una conexión permanente, mínimos o mejores recursos tecnológicos, variedad de aprendizaje, donde las madres acompañantes hicieron las veces de maestras; llevó a más desigualdad por el poco acceso a otras informaciones que enriquecieran sus experiencias.

Rodríguez (2015) señala que “la escuela rural debe capacitar a los niños para que puedan desenvolverse bien en el medio en que viven, y sean capaces de influir sobre él para propiciar el progreso” (p.17). Por su parte, Mellado y Chaucono (2015, citados por Serna y Patiño, 2018) enfatizan que “particularmente, en las zonas rurales el docente debe establecer un diálogo recíproco entre el conocimiento escolar y los saberes culturales del estudiantado” (p. 196), este entonces es un reto permanente para la educación.

Dicho de otra manera, lo rural no se comprende solo desde un territorio geográfico, sino que a su vez se asume desde una cosmovisión con el entorno vital en sus relaciones socioeconómicas y los diferentes contextos culturales que llevan inmersas otras maneras de ver y percibir la realidad en que se vive, construyendo poco a poco una identidad que permite apropiarse y darle valor al espacio, a la región, concibiéndolo como aquel que le proporciona el sustento diario, la tranquilidad y comodidad residencial. “Actualmente, se presenta una tendencia hacia la revalorización de los entornos rurales, considerándolos como espacios para el ocio y el turismo de los urbanos” (Entrena, 2012, citado por Serna, y Patiño, 2018, p. 194).

El servicio educativo en el sector rural debe estar ligado a las características y condiciones diversas al contexto, sus habitantes o residentes, su ambiente, sus actividades socioeconómicas, distancias, condiciones físicas del territorio, estado de las vías, medios de comunicación, periodos de cosecha, estados del clima, situación de seguridad, entre otros.

Vera Osses y Schiefelbein (2012, citados por Serna y Patiño, 2018) plantean que “el profesor rural debe tener conocimiento de la diversidad cultural y saber apreciar la cotidianidad en la cual se mueven sus estudiantes, rescatando los valores culturales del contexto” (p. 195).

Apostar a las nuevas generaciones con mentalidad emprendedora y proyección futura y propiamente desde el escenario escolar, es un gran desafío, pues desde el quehacer educativo y formativo se cultivan nuevos pensamientos y retos para la vida en aras de un futuro para los niños y las niñas del hoy. Así pues hoy, nos encontramos con maestros imperando en una acción emancipadora y un fortalecimiento en proyectos educativos y de formación desde la esencia del entorno y para un desempeño con apertura hacia el desarrollo y progreso urbanístico a corto, mediano o largo plazo, no con el fin de cambiar las comunidades rurales ni dejar de lado sus orígenes, teniendo presente tal y como lo afirma Bauman, (2003, citado por Serna y Patiño, 2018): “en las comunidades rurales todavía vemos el valor de la solidaridad, basada en la identificación y la pertenencia a un grupo humano” (p. 193).

6.2.1 Infancia rural

En la actualidad, la concepción y representación de la infancia es asumida desde distintas disciplinas mediante discursos diferentes, por ejemplo, la psicología la identifica como edad de maduración, desarrollo y crecimiento, la pedagogía la concibe como infancia para ser educada, la sociología la asume como un proceso para hacerse social e individualizarse; y es que hoy definitivamente la infancia es una construcción social, en la que transcurren procesos secuenciales y evolutivos en los niños y las niñas para hacerlos seres integrales autónomos capaces de decidir, solucionar y actuar, aportantes social y culturalmente. y en la que se muestra que la infancia es una edad, periodo de tiempo, en la que se pueden hacer construcciones teniendo a disposición unos dispositivos de formación.

Ubicando la infancia en la educación, retomo a Fujimoto (2011, citado por Foronda, 2020) quien hace alusión a las experiencias a temprana edad, indicando: “por medio de ellas es evidente el desarrollo del cerebro, del lenguaje, las bases del aprendizaje, la inteligencia, la estimulación para futuras habilidades y conductas que serán utilizadas en el proceso de educarse y los contextos educativos” (p. 18).

La infancia es un periodo focal, permeado de grandes tensiones desde las estrategias de gobierno, derechos, cuidado, vigilancia y protección, configuraciones familiares y socioeconómicas, educación; tensiones que desde cada entidad responsable y en el transcurso de la historia hallaran la distensión oportuna. Ahora es en esta última tensión, la educación, y en el contexto rural, en la que se visibilizan unas crecientes desigualdades de oportunidades para los niños y niñas específicamente a nivel de modernidad y actualizaciones tecnológicas. Así lo confirma (Aguirre *et al.*, 2017):

Los niños y niñas de zonas rurales viven en peores condiciones que los de zonas urbanas, quienes acceden a mejores servicios y de forma más oportuna. Por esto, es posible afirmar que la experiencia de ser niño rural está cruzada por condiciones de mayor vulnerabilidad social y de desprotección. (p. 908)

En mi experiencia el niño y la niña del contexto rural, es de admirar, en toda su esencia integral, principalmente porque poseen habilidades aprendidas que con el tiempo se desarrollan aún más en la práctica constante, fortaleciéndolos como seres humanos capaces de solucionar problemas, suplir necesidades básicas, colaborar en el sostenimiento y conservación armónica en su ámbito familiar, invisibilizando carencia y/o necesidades. En su cotidianidad el niño y la niña de la ruralidad ejecuta acciones u oficios enseñados desde el hogar sin las prevenciones del peligro o riesgo y que sobrepasan de manera tranquila y efectiva. Conserva una actitud de colaboración y servicio reflejada en el escenario escolar, producto de la trascendencia de unas costumbres y una cultura adquirida. Boix (2004, citado por Rodríguez, 2015) expone:

El maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población, e integrarlos dentro del currículum escolar, no debe pretender imponer valores urbanos que menosprecien la población de origen. (p. 14)

Aprender a respetar esos arraigos y aprendizajes propios de un contexto en educación se refiere a encaminar y enrutar saberes hacia nuevos constructos sociales, independiente de los estereotipos culturales que puedan existir en un territorio. La educación infantil en el contexto rural prevalece de riqueza natural y humana, y es desde esta etapa que se debe hallar y adaptar una pedagogía práctica y emancipadora con apropiación y compatibilidad al contexto, dejando de lado esa característica de vulnerabilidad que la identifica y en el comparativo siempre presente con lo urbano.

La evidencia muestra que los niños y niñas de zonas rurales viven en condición desmejorada respecto de aquellos que habitan zonas urbanas, sobre el acceso al conocimiento, sin embargo, se destaca que en los contextos rurales existe para los niños y niñas aspectos protectores y potenciadores de conductas resilientes. (Aguirre *et al.*, 2017, p. 893)

El niño del contexto rural presente en esta investigación prevalece el deseo por aprender y aprehender todo cuanto se les proporcione, es un conocedor excelente de su medio y tiene como

fortaleza la adquisición de conocimientos no solo desde un libro o un maestro, sino también desde el aprendizaje vivencial directo propiciado por su entorno-hábitat. Así lo precisa Rodríguez (2015):

Los niños del contexto rural tienen un papel activo en sus intentos de aprender a partir de la observación y de la participación guiada por sus compañeros y con adultos. Adquieren destrezas que les permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de instrumentos a los que fácilmente pueden acceder, y construyen, a partir de lo que han recibido, nuevas soluciones en el contexto de la actividad sociocultural. (p. 12)

También, Ortega *et al.* (2019) sostienen:

El contexto rural ofrece la inmensa riqueza de los campos, la gente, los espacios naturales que se deben aprovechar al máximo en busca de mejorar no solo las condiciones de vida sino también luchar por el rescate de los valores culturales propios de las comunidades. (p. 23)

La infancia rural es un reto en el desempeño docente, implica percibir en el niño niña su esencia, desde esa mirada, ese espíritu libre y ese estilo de vida explorador y aventurero desde lo natural, encausado desde un modelo educativo con el predominio en el maestro de sus principios pedagógicos, enfocados en el niño y la niña y su potencial para aprender y ser un sujeto activo en la escuela, en el hogar y en su comunidad; el entorno educativo se convierte entonces, en la continuidad de la vida del niño y la niña, no es un lugar más a donde ir, sino que se interioriza en el ser del estudiante y pasa a ser parte de él, de su vivir cotidiano, allí, se formará para responder a la sociedad donde desarrollara a partir de sus intereses, habilidades y destrezas la oportunidad perfecta para vivir experiencias enriquecedoras de manera cognitiva, emocional, individual y social.

7 Ruta metodológica

7.1 Paradigma de investigación

Esta investigación estará inscrita en el paradigma cualitativo, comprensivo en donde el rol del investigador se fundamenta o enfatiza como un aprendiz activo que puede contar la historia desde el punto de vista del participante más que como un experto que emite juicios, comprende, recolecta y procesa información mediante la exploración, descripción e interpretación de situaciones y resultados desde la historia, realidad y expectativas de los actores en juego: estudiantes, padres de familia y maestro, con la posibilidad del acercamiento, contacto directo y constante a ellos y a sus escenarios, sus vivencias y su cotidianidad en general, manejando un lenguaje expresivo y persuasivo, logrando finalmente experiencias significativas de aprendizajes y reflexión a nivel personal, social, profesional y cultural. La metodología cualitativa le otorgó a la presente investigación la posibilidad de describir el fenómeno sometido a análisis; fue una investigación dirigida hacia la experiencia de los participantes y se pretendió comprender el proceso de la oralidad de las niñas rurales. Denzin & Lincoln (1994) la definen así:

La investigación cualitativa tiene un enfoque multi-metodológico, que implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan. La investigación cualitativa involucra el estudiado uso y recopilación de una variedad de materiales empíricos (estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos, interactivos y visuales), los cuales describen momentos y sentidos rutinarios y problemáticos en la vida de los individuos. (p. 2)

La investigación fue asumida desde una perspectiva comprensiva, contando con un diseño interactivo, emergente, donde se le permitió a los participantes hacer uso del discurso oral para expresar sus comprensiones. Creswell (1994) visibiliza la investigación como “un proceso interrogativo de comprensión, basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano” (p. 13).

Desde este modelo, nos enfocamos en los rasgos particulares de los individuos que además los diferencian de otros, para darle lugar a los significados y sentidos que aportan los participantes a sus procesos de socialización y a sus realidades sociales, desde las comprensiones teóricas y prácticas. De hecho, para este paradigma lo importante no es cuantificar la realidad o distribuirla en clasificaciones, sino comprender y explicar las estructuras latentes, que hacen que el lenguaje oral se desarrolle de una forma y no de otra, intentando comprender la subjetividad característica de los participantes manifestada en sus formas de vivir y expresarse. Y, así mismo, Luna (2006) afirma que “la investigación cualitativa, más que un conjunto de estrategias metodológicas, es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano” (p. 16).

Además, en este tipo de investigación, los resultados no son vistos como un producto, sino que muestran un proceso siempre en construcción, a partir de un análisis inductivo de datos, es decir, centra su atención en lo particular al enfocarse en las perspectivas de los participantes (Creswell, 1994).

Por estas razones, la investigación cualitativa va a permitir comprender el problema planteado en su complejidad, en el sentido de explorar el desarrollo de la oralidad en niños y niñas en los grados transición, primero y segundo del centro educativo rural seleccionado A.J.R.

Así, se entiende que el lenguaje oral cumplió un papel fundamental en la comunicación entre los participantes e investigadores para su análisis, la interpretación y la reflexión a partir de sus narraciones, en las que se le devuelve el valor e importancia a las voces de los niños y las niñas.

7.2 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que se ajustó con esta propuesta investigativa fue el etnográfico escolar, ya que se realizó en la escuela y como lo afirma Torres (2001, citado por Álvarez, 2011):

El objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas (p. 278).

Siendo así el enfoque etnográfico una posibilidad para dilucidar, describir y comprender cómo es el proceso de la oralidad en niños y niñas de los niveles preescolar, primero y segundo del Centro Educativo Rural del suroeste antioqueño a través del uso de la variedad textual. Además, la investigación permitió “la descripción cultural, la interpretación de los datos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, la mejora de la realidad educativa y la transformación del investigador” (Álvarez, 2011, p. 278).

En esta misma línea de la investigación etnográfica escolar, las técnicas pertinentes y complementarias fueron la observación participante con el diario de campo, la entrevista y los talleres. Esta triangulación es una estrategia muy recurrente por los investigadores sociales para garantizar la validez de la investigación, tal y como lo afirma Arias (2000, citado por Álvarez, 2011) permitiendo “controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados” (p. 277).

7.3 El contexto rural y de los participantes

La investigación se desarrolló una de las 15 veredas de un municipio del suroeste antioqueño, específicamente en el único centro educativo rural allí ubicado, a una distancia de 14 kilómetros aproximadamente desde la cabecera municipal. Su economía se basa en la agricultura (café, aguacate, plátano, yuca, frijol, maíz, y la siembra de cítricos y caña de azúcar), la ganadería y la extracción de carbón.

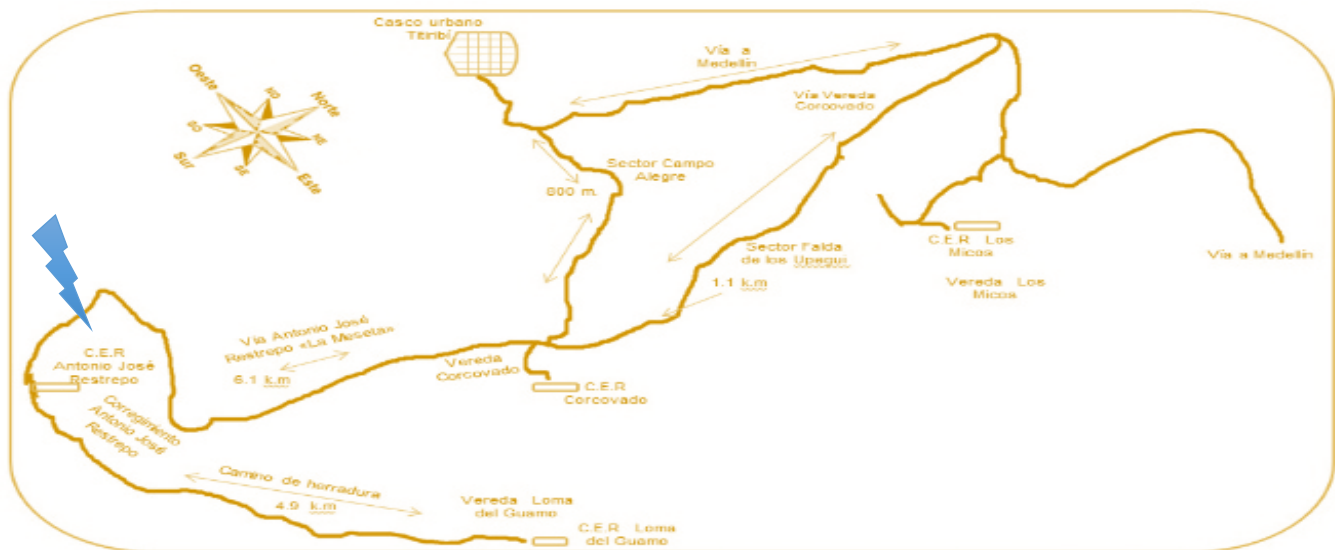
Actualmente la vereda cuenta con 117 familias conformadas por cuatro y cinco integrantes en su mayoría, para una totalidad aproximada de 350 habitantes, prevaleciendo adultos mayores. La comunicación dista de la cabecera municipal a 15 km hasta el alto de la vereda, el transporte hacia la vereda se realiza por medio de chiveros por la carretera principal destapada o por camino de herradura por la parte alta de la cabecera municipal.

En la cabecera de la vereda encontramos una placa polideportiva, un parque infantil y una capilla. El Centro Educativo Rural es de carácter público, estrato uno, brinda una educación formal, comprende los niveles preescolar y básica primaria, brindando un servicio a 12 estudiantes (familias), con aplicabilidad del modelo educativo flexible, escuela nueva, lo que implica, función unidocente en este caso y multigrado.

Las familias matriculadas en su mayoría presentan una tipología familiar mono parental femenina, extensas. De acuerdo a la información familiar consignada en las hojas de vida del estudiante, la mayoría de las madres cuentan con el nivel de escolaridad básica primaria, algunas con secundaria y una cuenta con estudio técnico, se desempeñan como amas de casa y ocasionalmente en las fincas privadas en los oficios varios, solo en tiempo de cosecha su actividad laboral es la recolección de café, actividad única que provee el sustento económico.

Figura 1

Ubicación contexto - vereda



Actualmente se cuenta con la matrícula de 12 familias, de las que 6 familias/acudientes, son monos parentales femeninas y fueron las participantes, representantes del grupo seleccionado. El grupo de estudiantes participantes estará conformado por 5 integrantes, todas niñas, en edades entre 5 y 8 años específicamente. Una niña en el grado transición, otra niña en grado primero y 3 niñas en el grado segundo. El nivel de escolaridad de las madres se presenta así: una abuela/acudiente con estudio hasta tercero de primaria, cuatro madres con estudio en secundaria completa, y una madre de estas cuatro con estudio técnico.

7.4 Métodos para la generación de información

El presente trabajo buscó acercarse a las participantes y al campo, mediante la *observación participante focalizada*, la observación como un método de recolección y análisis de datos permitió a la investigadora obtener información vivencial, real y detallada en situaciones y lugares naturales en un contexto de interacción entre los participantes, ubicando elementos-datos pertinentes y confiables para la comprensión del objeto de estudio. Como lo expresa Angrosino (2015) “la observación participante se basa en el establecimiento de un entendimiento considerable entre el investigador y la comunidad anfitriona, requiere de la inmersión prolongada del investigador en la vida cotidiana de esa comunidad” (p. 209).

Igualmente, la observación, según Martínez (2007) “es la técnica base para las descripciones de calidad, la cual se debe realizar desde la indagación, para focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos, y así lograr reconstruir la dinámica de la situación” (p. 89). A su vez, como instrumento para la recolección de la información proporcionada mediante la observación, se hizo uso de *diarios de campo*, los cuales le permiten al investigador o investigadora realizar un monitoreo permanente del proceso de observación, en el cual se toma nota de aspectos que se consideran importantes para analizar e interpretar dicha información; además, los diarios de campo no se deben reducir a recopilar la información, sino que estos son la fuente para la elaboración de un informe que busque relacionar la teoría con la práctica (Martínez, 2007).

Asimismo, se realizaron dos entrevistas que, según Fontana y Frey (2015), posibilitaron una narrativa de interacciones activas que condujeron a la creación de una historia de forma mutua y ligada a un contexto, es la forma más común y poderosa de comprender a los demás. También se realizaron talleres, entendidos, según Reyes (citada por Maya, 2007) como “una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se une la teoría y la práctica, como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico” (p. 17). Esto nos permitió la interacción con los participantes a partir del dialogo y a través del uso de la variedad textual y, de este modo, originar datos valiosos para la investigación. Las entrevistas fueron flexibles de tal manera que permitieron a los participantes manifestar con libertad sus pensamientos, sentimientos y apreciaciones respecto al tema propuesto, a partir de sus experiencias y comprensiones; además, estas fueron individuales,

para posteriormente categorizar las respuestas con el uso de la matriz, identificando las características que presentan en el discurso oral a través del uso de la variedad textual en las situaciones didácticas, fue una entrevista inicial y una final comparativa, posibilitando cercanía y rescatando formas de interactuar, expresiones orales y reacciones.

Las entrevistas se llevaron a cabo al inicio (Ver anexo B) y al final de la propuesta de intervención; por su parte, la observación participante se desarrolló durante todo el proceso del trabajo de campo, y los talleres fueron la propuesta de intervención didáctica.

Se generó un grupo focal con las niñas para interactuar y conversar frente a la variedad textual y así dialogar e intercambiar opiniones, que generaron la información para el análisis. En consonancia con Morgan (1997, citado por López, 2013, p. 3) “un grupo focal se centra en el análisis de la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones al tema propuesto por el investigador”, esto permitió un diálogo con las personas implicadas en el proceso, mediante una conversación mediada por preguntas, en la que los miembros del grupo participaron, discutieron y comentaron los aspectos relacionados con cada tema.

La investigación se desarrolló a partir de una propuesta de intervención didáctica, desde la cual se programarán 12 encuentros-talleres con una duración por sesión de 45 minutos (Ver Anexo C) con el objetivo de interactuar con los participantes por medio de la conversación, preguntas y actividades. Esta propuesta es entendida aquí como una actuación intencional en la que se planificaron los objetivos del encuentro, para caracterizar el discurso oral a través de la variedad textual.

7.5 Estrategias de análisis

La información que fue recolectada a partir de los métodos interactivos (observación participante, entrevistas, talleres y grupo focal) se analizó por medio de una matriz analítica, en la cual se codificaron los indicadores extraídos de las categorías conceptuales de la investigación y que se nutrieron en las relaciones y en el tejido que se construyó con las participantes a partir de sus palabras, sus experiencias y su comprensión. (Ver Anexo D).

Posterior a esto, la información fue seleccionada y sintetizada, se comparó a la luz de textos y referencias, lo cual permitió llevar a cabo ejercicios concretos de análisis, interpretación, comprensión y sistematización de la información, entendiendo que “la interpretación exige

trascender los datos ‘fácticos’ y analizar con cautela qué se puede hacer con ellos” (Coffey y Atkinson 2003, p. 54). Luego se pasó a la escritura de los resultados, las conclusiones y las propuestas surgidas desde la investigación. Teniendo en cuenta, tal como lo plantea Simao (2010) que “analizar la información supone organizar formas de establecer categorías, modelos, unidades descriptivas, además de interpretar la información, dando sentido y significado al análisis” (p. 1). (Ver anexo E. Cronograma).

7.6 Descripción del trabajo de campo - situaciones didácticas

Ávila (2001) propone:

El objeto de la didáctica lo constituyen las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendidas como el conjunto de relaciones establecidas de manera explícita o implícita entre los alumnos, un cierto medio, que comprende instrumentos y objetos, un saber y un sistema educativo representado por el docente, donde la finalidad dominante consiste en que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución. (p. 7)

Con la finalidad de promover alternativas en el uso, construcción y el fortalecimiento de habilidades para participar en interacciones comunicativas orales con los niñas y niños del centro educativo rural seleccionado retomó diferentes tipos de textos del género discursivo como la narración, descripción, la exposición, explicación y el dialogo, entre otros, optimizando además el relato oral de las anécdotas de los niños y niñas, de aquellos eventos reales o historia ficticias desde sus contextos, para sus construcciones sociales y de nuevos saberes. Y reafirma así (Guevara *et al.*, 2019), enfatizando en una perspectiva lingüística-académica (Ver Anexo C. Situaciones didácticas):

Los géneros discursivos deben atender a ciertos parámetros contextuales. Estos se refieren a los ámbitos de uso, los participantes, las circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, así como el propósito comunicativo. También se atiende a los rasgos lingüísticos, es decir, las formas morfosintácticas, léxicosemánticas, coherencia temática, cohesión, registro, modo de organización, longitud. Por ejemplo, el género “anécdota”

puede materializarse según nuestra intención como productores, lo que significa que en ella podemos narrar un acontecimiento, argumentar para influir sobre el receptor, describir un hecho o simplemente informar sobre el suceso. (p. 15)

7.7 Consideraciones éticas

Se consideró pertinente tener presente consideraciones ético-metodológicas para la investigación con las niñas que se encuentran en el periodo de educación infantil: preescolar, primero y segundo, edades entre 5 y 8 años en este caso, quienes cuentan con capacidad para comunicar y expresar sus propias vidas de una manera libre y espontánea, seres competentes, activos y en este campo de investigación fueron las protagonistas. De ahí que como investigadora-maestra con esta población en específico, se realizó el acompañamiento con respeto, paciencia y acercamientos sutiles: tono de voz, empatía, y simpatía, para el bienestar de los protagonistas y el logro efectivo y satisfactorio de resultados a corto y largo plazo. Para Christensen y James (2000, citado por Barreto, 2011):

Sólo si escuchamos y oímos lo que los niños y niñas tienen para decirnos y prestamos atención a las formas en las cuales ellos y ellas se comunican con nosotros, progresaremos hacia una investigación, no sobre los niños y niñas, sino con ellos y con ellas. (p. 636)

Las consideraciones éticas contempladas en este proyecto, fueron encaminadas al buen uso de la información proporcionada por los participantes objeto de estudio, en este caso las niñas, quienes a través de sus expresiones, narraciones, historias, acontecimientos y comprensiones y con su debida aprobación y consentimiento informado, permitieron rescatar la información necesaria para llevar a cabo los fines de la investigación.

En este sentido, es importante mencionar que los consentimientos informados fueron diseñados para la población específica a la que está dirigido, es decir, se ajustó a los procesos de comprensión de cada uno para asegurar que participen desde el deseo consciente para aportar desde su experiencia a la investigación. (Ver Anexo F)

Así pues, la propuesta fue presentada para poner en conocimiento la importante labor que cumplirían en el desarrollo de la misma, garantizando además que se mantendría en anonimato los

nombres de los sujetos implicados y en caso de ser necesario utilizarlos, reemplazados por otros para no revelar la identidad de los participantes. Conjuntamente, se acordó las acciones dispuestas desde este estudio, teniendo en cuenta la disponibilidad de los sujetos participantes en la investigación.

Finalmente, se realizarán las debidas devoluciones a los sujetos participantes y a la comunidad académica de modo que conozcan los hallazgos del proyecto, con el uso dado a sus aportes y el producto que en agradecimiento será entregado a la comunidad educativa.

8 Análisis de resultados: hallazgos

El fenómeno estudiado en esta investigación fue conocido e interpretado en el espacio y tiempo cotidiano de la vida escolar, sin forzar ni provocar hechos o situaciones que rompan con esa naturalidad, pues el contexto fue parte importante de la información, dado que el ambiente influye en el tipo de datos que se construyó. El lugar fue elegido por accesibilidad, familiaridad y ubicación laboral para que los participantes se sintieran desinhibidos y cómodos, dueños de la situación al igual que el investigador.

Como lo señala Peñuela (2018), la escuela rural es el espacio para tomar en cuenta las particularidades en las que está inmersa, no sólo en términos de lo geográfico, sino muy especialmente, en términos de lo sociocultural sin perder de vista que está ante el lente del campesino que acude a ella para contar allí sobre su pasado, para tener experiencias ahora y proyectar sus más grandes sueños individuales y colectivos, lo que permitió construir un espacio de confianza y de comunicación.

Las fases proyectadas al inicio de la investigación, se desarrollaron una a una con los debidos protocolos de ejecución y centradas en la obtención de los indicadores de logro propuestos.

Tabla 3

Fases de la investigación

MOMENTOS	INTENSIONALIDAD-FINALIDAD	TIEMPO ESTIMADO
Fase 1	Entrevista individual inicial: elaboración y formulación de preguntas. Conocimiento, socialización de los documentos éticos e instrumento a utilizar, acuerdos y conciliaciones. Entrevista a los grupos focales.	2 meses
Fase 2	Transcripción de las entrevistas, lectura intratextual y análisis	4 meses

Fase 3	Intervención con situaciones didácticas: talleres	4 meses
Fase 4	Lectura extra textual y análisis de entrevistas y matrices obtenidas de las situaciones didácticas.	2 meses

El propósito inicial en las primeras sesiones con los participantes, fue obtener la línea base: ¿cómo están los niños y las niñas participantes en su oralidad?, pasando luego a la ejecución de los talleres como situaciones didácticas en donde se posibilitó a los participantes diversidad de prácticas discursivas orales en el ámbito académico, literario, artístico y socio cultural, permitiendo así realizar una descripción y análisis de cada indicador por subcategoría, las cuales posibilitaron centrar la atención específicamente en los componentes semántico y pragmático del lenguaje, para llegar a la identificación y contraste de algunas de las características del discurso oral presentado por los niños y las niñas en los diferentes niveles y grados escolares seleccionados en esta investigación: nivel transición, grados primero y segundo.

Ahora, sabiendo que el desarrollo de lenguaje no se produce exactamente igual y al mismo tiempo en todos los niños y las niñas, y que se pueden presentar algunos rasgos generales de similitud de un niño niña a otros y de una cultura a otra, ubico 2 niveles en el análisis en los discursos orales de las participantes de acuerdo al grado escolar inscritos.

8.1 Niveles de caracterización según los rangos de edad

La habilidad de construir significados evoluciona con los años; por lo tanto, se pueden establecer niveles potenciales de dicha habilidad según la edad cronológica y el grado de escolaridad de los estudiantes (Maldonado y Rodríguez, 2016).

8.1.1 Nivel 1

En este primer nivel se encuentran dos niñas participantes, una del nivel transición y otra del grado primero, edades comprendidas entre los 5 y 6 años quienes identificaremos con la notación representativa P1 Y P2.

Para caracterizar este nivel, se hace énfasis en la dimensión comunicativa recordando cómo esta dimensión posibilita a, en este caso las niñas, la expresión de conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; construir mundos posibles; establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

Carreres (2015) configura y valora ampliamente esta etapa preescolar (3-6 años) en cuanto al repertorio léxico en el campo evolutivo del lenguaje, así:

El periodo preescolar se caracteriza por un desarrollo léxico rápido y por la adquisición de conceptos relacionados entre sí. Niños y niñas en este periodo recurren a una estrategia de ajuste semántico rápido, que les permite inferir las conexiones que puedan existir entre una palabra y su referente, podría constituir el primer paso en el proceso de adquisición léxico. (p. 48)

8.1.2 Nivel 2

En este segundo nivel se encuentran tres niñas participantes del grado segundo, cuyas edades oscilan entre 7 y 8 años, quienes identificaremos con la notación representativa P3, P4 Y P5.

Para referenciar este nivel que define la primera etapa escolar (6-9 años) se retoma uno de los estándares básicos de competencias del lenguaje de grado primero a tercero como referente en la aproximación de resultados: Producen textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos, por lo cual, utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar ideas, teniendo en cuenta aspectos semánticos, descripción de personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada y eventos de manera secuencial. En alineación al enunciado de este estándar con los subprocesos, retomo dos DBA del área de lenguaje propios de estos grados, primero y

segundo, uno es el de interpretar el significado que pueden tener los códigos no verbales de acuerdo con el contexto, reconociendo el sentido de la entonación, las pausas y los silencios en diferentes escenarios de comunicación oral. Otro, interpretar diversos tipos de textos a partir del lenguaje verbal y no verbal que estos contienen, explicando las relaciones entre lo que dice un texto y lo que muestran las imágenes que lo acompañan (MEN, 1998). Referentes curriculares que, en su desarrollo, apuntan de manera directa y transversal al fortalecimiento y reconocimiento de la competencia comunicativa como se propone esta investigación, en este caso la oralidad desde las habilidades generales y el reconocimiento de sus particularidades.

En este nivel 2 se incrementó el nivel en el vocabulario como aspecto destacado en el desarrollo del lenguaje oral, Carreres (2015) lo valora así:

En esta etapa, los niños incrementan el tamaño de su vocabulario precisando el alcance de los significados progresivamente al adquirir un conocimiento abstracto de manera independiente del contexto y de las interpretaciones personales. En este proceso, cada individuo tiene que reorganizar los aspectos semánticos del lenguaje. Esta nueva organización se pone de manifiesto en la forma en que los niños utilizan las palabras. Este proceso del desarrollo semántico, que comienza al principio de la educación primaria parece estar relacionado con los cambios que tienen lugar en el procesamiento cognitivo. (p. 49)

Las operaciones mentales que realiza el cerebro para procesar determinada información, analizarla, almacenarla o bien reproducirla, posibilitan al niño – niña la organización e interpretación de los significados de las palabras y las combinaciones de ellas en los diferentes niveles de organización del sistema lingüístico (palabras, frases, enunciados, discurso) para una significación literal o funcional.

8.2 Rasgos verbales en la ruralidad

Se observó que en el modelo educativo “Escuela Nueva”, se respetan los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas y se adaptan estrategias metodológicas que posibilitan el desarrollo de procesos y habilidades en la competencia comunicativa, la oralidad, como es el caso en esta investigación. Y es que la oralidad como discurso plenamente construido esta permeado de

factores muy radicales en la constante socialización-interacción y estructura socio cultural de cada ser, incluso desde su infancia. Según Monsalve *et al.* (2008):

El modelo de escuela nueva permite que los niños y los jóvenes campesinos accedan a la primaria completa en escuelas multigrado, disponiendo de uno, dos o tres docentes para acompañar el proceso educativo, y ofrecer oportunidades educativas a sus estudiantes, centradas en las particularidades de los diferentes contextos geográficos. (p. 192)

Sobre la interpretación de las relaciones entre zona rural y concepciones de oralidad, Trujillo y Batanelo (2019) expresaron:

La concepción de oralidad, está ligada a aspectos tradicionales, donde lo importante es expresarse, propendiendo por una oralidad donde el estudiante “aprenda a hablar” para hacer solicitudes, peticiones y reclamos de aspectos cotidianos, sin exponerse a contextos reales o simulados en el aula que ayuden a expandir sus campos semánticos. (p. 38)

Además, que el lenguaje oral lo apoye para expresar sus ideas, sentimientos, vivencias y argumente sus posiciones. Así continúan expresando Trujillo y Batanelo (2019):

La búsqueda de una voz propia a través de la escuela es imprescindible para llegar a la liberación y la humanización, para ello, se necesitan docentes empoderados de lo rural, que fomenten la democratización de las aulas promoviendo competencias comunicativas solventes en sus estudiantes, que adquieran no sólo habilidades de escritura y lectura, también capacidad de diálogo y discernimiento. (p. 39)

La comprensión de este complejo proceso, nos lleva a desglosar diferentes aspectos de la oralidad, inicial y específicamente centrándonos en lo semántico, aquellos significados que aparecen y que hacen parte de componentes fundamentales en las producciones comunicativas orales, en este caso de las niñas que marcan los rasgos verbales y que se han seleccionados en el análisis de estos hallazgos: el vocabulario, la descripción y el mapeo rápido, elementos determinantes que hicieron posible la comprensión y a su vez la caracterización del discurso oral

de las niñas participantes en su proceso de desarrollo de la oralidad, en el trayecto de vida escolar y desde una perspectiva individual y social.

8.2.1 Contenido semántico

8.2.1.1 El vocabulario

Enfatizando en este recurso lingüístico propio de los rasgos verbales, es necesario establecer la diferencia entre léxico y vocabulario, léxico se refiere a la lista de palabras junto con su conocimiento relacionado sobre su significado y uso lingüístico, mientras que el vocabulario simplemente se refiere a la lista de palabras que una persona conoce de un idioma en particular. Así lo confirma Bueno (2016):

Por léxico se entiende el conjunto de palabras de una lengua. Representa la actividad lingüística de una comunidad. Así, un hablante no conoce ni emplea todos los términos léxicos de su lengua. En cambio, según la RAE, podemos definir vocabulario como conjunto de palabras que usa o conoce alguien, es decir, el conjunto de términos léxicos que utiliza y conoce un hablante. (p. 20)

Este componente es fundamental al retomar los discursos orales producidos por las participantes ya que se aprecia diferenciación entre un nivel y otro en el volumen de palabras empleadas y su uso, notado además en sus repeticiones.

En las primeras sesiones, las producciones orales de las niñas participantes del Nivel 1 y específicamente en la utilización del vocabulario se evidenció una extensión reducida en el uso de palabras que hacían referencia a sustantivos, adjetivos, verbos y pronombres. Sus intervenciones se presentaban cortas, pausadas e imprecisas o simplemente conservaban el silencio como muestra o indicación de terminación de su enunciado, ocasionalmente verbalizaban: “y ya”. Las participantes reiteradas veces respiran con fuerza tomando aire de manera profunda para continuar respondiendo como demostrando un poco de susto o nerviosismo y así obtener un poco de relajación (técnica que suele usarse en clase como medio de descanso y relajación cuando se cambia de actividad).

Tabla 4*Evidencias de actividades de transcripción Nivel 1, sesiones 1, 7 y 8*

Evidencia #1
 Actividad- portador de texto: la máquina de cuentos
 Sesión No. 1
 Nivel 1

¿Por qué crees que se llama la máquina de los cuentos?	P1- Porque si
	P2- Porque son muchos (hace alusión a la cantidad de dados).

Evidencia #2
 Transcripción audio
 Actividad: entrevista inicial
 Sesión No. 1 Nivel1

¿Qué es lo que más te gusta comer?	P1- Mmm manzanas, frutas, buevo, yyy galletas yyy yogur yyy milo
	P2- Salchipapas...mmm son muy ricas
¿Cuál es tu personaje favorito? Y ¿por qué te gusta?	P1: Eee caperucita roja, rapunsel, eee...mmm eee...mmm no se
	P2: El de... la... Es...un león chiquito y un león grande y la mama

Evidencia #3
 Transcripción audio
 Portador de texto: La canción
 Sesión No. 8 – Nivel 1

Luego de escuchar la canción, ¿Que decía la canción?, ¿Cuál mensaje nos quería transmitir?	P1: En una casa, mmm (se queda en silencio).
	P2: Que en su casa había un árbol grande y uno chiquitico, eeee...mmm uno grandetoto y uno chiquitico.

Evidencia #4
 Transcripción audio
 Portador de texto: cuento. El chigüiro capitulo#1
 Sesión No 1 Nivel 1

P1	Se encontró un lápiz, en, y dibujo un helado y se lo chupo...(se queda en silencio y mirando hacia el piso) que más le sucedió al chigüiro? , acuérdate...mmm...dibujó una bicicleta,(respira profundo) entonces se montó en ella (respira suave) y se fue, (hace pausa) y después tenía sueño y dibujo (pausa) una cama y ya.
P2	Que el chigüiro venia caminando y junto de una flor incontro un lápiz... yyy hizo una biciquieta y se fue con ella y después hizo un helado y se lo chupo y se fue con unos niños y después hizo una capa y se acostó...(se coge el cabello, su cola enroscada y leda muchas vueltas, movimiento acompañado de respiración profunda constante) y ya.

Evidencia #5
 Transcripción audio
 Portador de texto: cuento - máquina de cuentos
 Sesión No. 7
 Nivel1

P1: Una bruja mala salió al bosque mmm y se fue	P2: Y la reina se encontró un caballo y se montó en él y se fue con él y ya
---	---

Apreciamos entonces esas respuestas cortas y poco detalladas en su lenguaje oral de las participantes del nivel 1, que en muchas ocasiones refleja poca retentiva de la información lo que

lleva a limitar sus relatos, además de no recordar las palabras exactas para evocar la escena o narrar la secuencia de sucesos. Generándose vacíos, ambigüedades o imprecisiones en sus narraciones.

Los silencios, las expresiones repetidas y ocasionalmente aisladas, son propias de esta etapa que con la interacción social y académica se fueron configurando con mayor fuerza y estructura lingüística en los discursos orales de las niñas, así lo confirma Bueno (2016):

En la etapa de la adquisición del lenguaje de 3 a 6 años, el lenguaje que el niño adquiere es egocéntrico y socializado, el niño no tiene en cuenta las necesidades de quien escucha, convirtiéndose en un lenguaje mecánico de comunicación. En esta etapa se desarrollarán el lenguaje, el dibujo, el juego simbólico. Los niños a partir de los 5 años podrán pensar de una forma ordenada, aunque tendrán algunos obstáculos como egocentrismo, concentración, dificultad de transformación y reversibilidad. (p. 12)

Las participantes del nivel 2 en sus narraciones orales en las primeras sesiones presentaron ideas sueltas, se les dificultó el enlace de secuencias de ideas aunque presentaron un mejor uso de palabras, mayor léxico, sin desligar los momentos de pausa-silencios, el uso reiterado de muletillas o comodines como “mmm”, “eee”, o el conector básico de espera “yyy” y alargamiento de vocales al inicio o culminación de una palabra y ocasionalmente la incorrecta pronunciación de algunas palabras: “incontro”, “dentro”, “dispertó”, “ensistido”, entre otras.

Tabla 5

Evidencias de actividades de Nivel 2, sesión 1

Evidencia # 6
Trascripción audio.
Actividad portadora de texto: el chigüiro capítulo 1
Sesión No 1. Nivel 2

P3:	Que el chigüiro estaba caminando y se encontró un lápiz, dibujó una bicicleta y se montó en ella, (respira suavemente) después dibujo un cono y se loo chupo, y después dibujó una cama porque tenía mucho sueño, yyy y ya.
P4:	El, el, iba caminando y se incontro un lápiz y tuvo una idea que iba a dibujar una bicicleta para para no seguir caminando, entonces él se montó en ella y se fue, después se cansó un poco de montar bicicleta y se sentó y dibujo un helado y se lo sentó a a comérselo, después tuvo un poco de sueño yyy dibujo una cama y se durmió.
P5:	Que venía caminando y se encontroo (¿quién?) el chigüiro encontró un lápiz y dibujoo una bicicleta, después se montó en la bicicleta, después dibujo un cono, y después se lo chupo y después dibujo una cama y y y se acostó... porque tenía sueño.

Evidencia # 7
Trascripción audio.

Portador de texto: Cuento a partir de observación de imágenes
Sesión No.1 Nivel 2

P3	Día con lluvia, en un día de lluvia, salió un arco iris y...una niña una niña vivía en esa casa (la de la imagen) y... estaba muy aburrida porque no podía ir a...donde ella quería ir, dos días después la niña pudo ir porque sus padres le habían dado permiso y...se metió al agua y se recordó cuando ella está ya... en el mar que no sabía nadar y sus padres no habían venido con ella, y un pequeño niño le dijo que la salvaría, trajo un salva vidas y la saco.
P4	Un día eee cuatro semanas después...unas personas, los padres de la niña se acordaron que ella no sabía nadar, se acordaron que no sabía nadar y...fueron a donde estaba la niña nadando y...vieron que el niño la está rescatando...eee a los dos días la niña estaba en su jardín y se encontró un tierno pajarito.
P5	Entonces el caracol...a la mariposa (mira fijamente la imagen que tiene en sus manos) una transformación, la mariposa se mmm incontro también a la niña, entonces se encontró también los papás y...una anciana...una anciana, estaban mmm estaban en su casa entonces su papa le estaba dando algo de tomar a la anciana, entoes la anciana se fue y vio a la mamá y la rescato a la niña, entonces el niño ya se fue y rescato a la niña entonces la, los, la niña y su padre y su mamá...(mira fijamente al entrevistador, sonríe y se queda en silencio, se le sugiere que mire la imagen para que culmine su relato, pero asienta su cabeza hacia un lateral y no continua)

Retomando la narrativa desde el cuento del *Chigüiro* y desde la secuencia de imágenes, las participantes P3 Y P4 demostraron en su discurso oral un buen enlace de ideas logrando llegar hasta el final de la historia y empleando gran variedad de palabras poco repetidas, demostrando así esfuerzo y avance en sus producciones orales. P5, fácilmente se distrae e inventa escenas o sucesos para terminar pronto con su participación, como se ve en el texto anterior, donde pierde coherencia su narrativa.

El nivel de concentración de la participante P5, ocasionalmente la llevaba a un discurso corto e inconcluso y poco consistente. Según Parodi (2010, citado por Hoyos, 2014):

La atención es un proceso mental que permite aprender a usar diversos signos, dado que no se memoriza y analiza aquello a lo que no se le presta atención. La atención es la capacidad humana que permite al sujeto concentrarse, focalizar su interés en un determinado elemento llevando a afectar su comprensión y construcción de significado. (p. 124)

Ahora, retomando las diferentes narraciones orales haciendo alusión al léxico, se aprecia que las participantes de ambos niveles 1 y 2, reiteradas veces utilizaron en sus producciones – discursos orales, el sonido “eee” al inicio y en intermedios, además de repetir palabras seguidas:

“es muy es muy”, “entonces...entonces”, sonido que se apreciaba como estrategia para tratar de recordar o hallar la palabra siguiente de enlace en su discurso oral.

Para Peñuela (2018), la emisión de este sonido, la vocal e, extensiva, denotan una escasez en este recurso lingüístico, el vocabulario, y lo expresa así: a la misma lengua, pero las maneras recurrentes detallan la insuficiencia del léxico en cada estudiante como, expresiones que sirven para todo, pero no precisan nada. Surgiendo así el relleno discursivo donde manifiestan que tienen una jerga pobre y limitada en recursos lingüísticos; tienen un muy restringido vocabulario, en tal razón pobreza de vocablos para formular ideas diferentes y para las cuales existen palabras más concretas, llevándolos a usar vocablos vagos, repetitivos o imprecisos que restan calidad a la información.

Y es que los “ehhh” se han vuelto un recurso habitual en el vocabulario. La razón es simple: la comunicación oral exige reglas gramaticales y de sintaxis que por escrito son más fáciles de resolver, y cuando un emisor o interlocutor se ve impedido o se siente imposibilitado por respetar un orden al hablar, acude a estos comodines para salvar la situación, situación común y reiterativa en la etapa escolar en las narraciones o relatos orales. El “ehhh” es la muletilla más común y su función al hablar es rellenar espacios y ganar tiempo, cuando no se sabe con certeza qué es lo que se va a decir o cómo responder a una pregunta sorpresiva.

La muletilla onomatopéyica e interjectiva “ehhh”, y que semánticamente no tiene valor alguno, salvo el que le concede la pausa que simboliza para intentar retomar el curso de la fuerza ilocucionaria en el acto de habla, se han vuelto un recurso habitual de nuestro vocabulario, un comodín (Peñuela, 2018)

Expresiones como ésta les permitieron a las participantes articular un discurso sin que se notara tanto que estaban pensando en qué decir. En esta situación, un largo silencio incómodo podría ser más perjudicial para la conversación que esta muletilla, señal inequívoca de que al menos hacían el esfuerzo por encontrar las palabras propias en el relato o discurso oral.

Tabla 6*Frecuencia en el uso de esta muletilla- comodín - Niveles 1 y 2 - Potador de texto: el cuento*

	Participantes	Uso de muletillas “eee” en algunos Portadores de texto	Cantidad por sesión	
Nivel 1	P1	El cuento: el chigüiro	8	
		Máquina de cuentos	13	
		Cosita linda	9	
		Heidi en las montañas	8	
Nivel 1	P2	El cuento: el chigüiro	7	
		Máquina de cuentos	11	
		Cosita linda	4	
		Heidi en las montañas	11	
Nivel 2	P3	El cuento: el chigüiro	17	
		Máquina de cuentos	9	
		Cosita linda	10	
		Heidi en las montañas	12	
	Nivel 2	P4	El cuento: el chigüiro	18
			Máquina de cuentos	13
			Cosita linda	9
			Heidi en las montañas	8
	Nivel 2	P5	El cuento: el chigüiro	16
Máquina de cuentos			11	
Cosita linda			11	
Heidi en las montañas			9	

En cuanto a la palabra reiterativa “entonces...entonces” presentada en los discursos orales de ambos niveles 1 y 2, como pausa momentánea para recordar escenas o palabras de enlace, los autores Bigas y Correig (2000, citados por Bueno, 2016), lo argumentan desde la secuencia ligera descontextualizada y poco comprensible para el oyente o receptor:

Gracias a que avanza en el dominio de las relaciones espacio-temporales y causales, se expresa de forma descontextualizada, es decir, es capaz de explicar algo sin que el interlocutor tenga que hacer grandes esfuerzos en entenderlo, aunque tienen limitaciones para referirse a estas relaciones verbalmente, el niño para narrar algo hace uso de secuencias temporales con la fórmula reiterativa de y entonces... y entonces. (p. 13)

En compatibilidad a estos autores, Acuña y Sentis (2009) señalan al respecto:

Alrededor de los cinco años, los niños muestran un mayor control en el uso de recursos de toma de turno, por medio de la iniciación de oraciones con el “y” o marcadores de mantención de turno repetitivos como el “y entonces”, que indican que su turno aún no termina, continuando una nueva emisión. (p. 47)

Tabla 7

Evidencias de actividades de transcripción Nivel 2, sesiones 9 y 6

<p>Evidencia #9 Transcripción audio Portador de texto: El Chigüiro capítulo 2 Sesión No. 9 Nivel 2</p>	
<p>P3: Había una vez el chiguagua, el chigüiro estaba leyendo un libro en el bosque entonces en el otro chigüiro se estaba caminando por ahí en el, entonces lo hizo correr, entonces... y se encontró un cocodrilo y al y el chigüiro cogió una sombrilla y el flotaba.</p>	<p>P4: El chigüiro corre, entonces, el chigüiro se acostó y estaba soñando y entonces, mmm... Soñaba en una selva, había una leona que se lo intentaba comérselo y un cocodrilo que se lo comió y luego a la luna y entonces...la leona se lo intentaba comérselo, pero no se lo pudo comer porque él estaba en un árbol y el borro el árbol y se liberó.</p>

<p>Evidencia #10 Transcripción audio. Portador de texto: la máquina de cuentos Sesión No. 6, 9 Nivel2</p>		
<p>P3: había una vez una reina que estaba muy feliz porque iba a ser una buena reina y entonces ella se fue para el bosque y si incontra un oso.</p>	<p>P4: Y se montó en el oso y se encontró un pueblo muy lindo y se fue para unos paisajes y se encontró una ranita.</p>	<p>P5: entonces la reina se encontró un ratoncito pequeñito y dijo hay no que miedo, entonces ella salió corriendo otra vez para donde el rey.</p>

En las socializaciones con las participantes del nivel 2 se percibió un avance en las sesiones practicadas con un mismo portador de texto, la retentiva de acciones o sucesos visualizados demostró un mayor uso de palabras y un hallazgo en las secuencias de sucesos narrados, encontrando principio y fin en el recuento oral de un cuento o película. Según Bueno (2016):

Su competencia lingüística le permite seguir la historia de un cuento, ejecutar de forma autónoma órdenes dadas por el adulto, o comprender la anticipación que hace el adulto de una actividad a hacer en un futuro próximo, aunque tiene algunas dificultades para explicar

sucesos no referidos al aquí y ahora, y el egocentrismo que sufren a estas edades, hace que todavía no controlen aspectos básicos del conocimiento compartido. A esta edad, todavía le cuesta organizar su discurso a partir de una secuencia cronológica. (p. 13)

Tabla 8

Evidencias de actividades de transcripción Nivel 2, sesión 7

Evidencia #11
Trascripción audio.
Portador de texto: cuento: cosita linda
Sesión No. 7
Nivel 2

P3	A un gorila unos cuidadores eee, lo enseñaron a hacer señas cuando tenía hambre, cuando tenía sueño, pero el... eestaba triste porque quería eee conseguir un amigo y le trajeron una una gatita que se llamaba mmm cosa linda, cosita linda.
P4	Era un gorila y los cuidadores le enseñaron algo muy importante, queee era hacer señas paraaa que los cuidadores supieran queee, que él quería, pero un día, el trato de decirles que quería un amigo y ellos entendieron y se looo...y ellos dijeron que no sabían que que le iban a dar a él porque él era un gorila, entonces hasta que un día encontraron e el amigo perfecto que era una gatita, se llamaba cosita linda, porque era muuuy linda, entonces, así él se sintió más feliz...se se, la gatita se hizo muy amiga del gorila y hasta que un día ellos estaban viendo una película de ping pong yyy ...el gorila se enfurecio yyy...hasta queee rompió el tele, el televisor y...cuando los cuidadores llegaron eee lo regañaron que lo iban a castigar yyy la gatica hizo señas que ella había roto el televisor y el gatico y el gorila vivieron felicesss para siempre.
P5	Eee.. era un gorila que mmm estaba...y los guardias le...le enseñaron a a hacer señas, hacer señass eee entonces el el comia y...y...para (juega con un lápiz que tiene cerca) entonces el gorila estaba triste porque quería tener un amigo y...entoes los guardias lo entendieron y el gorila, quería tener un amigo entonces, entonces, él le llevo una gatica ...y...y se llamaba cosita linda, entonces vieron...vieron una película de..del gorila entonces...entonces el gorila se enfadecio muco y rompió el teisor...entonces, el...entoes llegaron los guardias y dijeron que los iban a castigar y...mmm...yyy la gatica hizo señas que fue el yyy ya.y fueron felices para siempre

Durante el desarrollo de esta situación didáctica, se observó también que las participantes del nivel 2 incrementaban no solo su nivel en el vocabulario, sino, su nivel de percepción al enfrentarse al portador de texto, el cuento, con la estrategia de proyección y recuento; centraban su atención con mayor facilidad en el orden de los sucesos, en la línea del tiempo y las acciones de cada personaje, siendo esta percepción más evidente en P4.

Finalmente, este imprescindible componente lingüístico en el lenguaje oral, el vocabulario, en su adquisición y uso permanente requieren del constante acompañamiento y espacios de socialización de experiencias de cada niña en su individualidad y diversidad.

Desde un enfoque constructivista (partir del conocimiento previo de los alumnos para construir nuevos aprendizajes), se asumen algunos principios para contribuir a la adquisición de vocabulario, Guberman (2007, citado por Bueno, 2016) lo presenta así:

- Los sujetos aprenden nuevos conocimientos cuando estos se relacionan con conocimientos que ya poseen anteriormente.
- El aprendizaje es más eficaz cuando resulta significativo para el niño.
- No hay un único ni definitivo conocimiento de las cosas. Aprendemos por aproximaciones a ellas, elaborando y reelaborando nuestros conocimientos; no existe, pues, la versión definitiva.
- El aprendizaje es más eficaz cuando se deja a los niños y las niñas la responsabilidad de seleccionar, definir, planificar y realizar una actividad de aprendizaje, es decir, cuando se deja que los niños manipulen, investiguen y experimenten. (p. 23)

8.2.1.2 La descripción

Tanto en el nivel 1 como en el nivel 2, adquirir esta capacidad de explicar de una manera detallada y ordenada, cómo son, cómo se aprecian, se observan las personas, animales, lugares y objetos en la narración de un acontecimiento, relato o historieta, fue un proceso de práctica permanente vivenciado a través de la variedad textual, favoreciendo el desarrollo y la comprensión de los discursos orales.

La descripción como técnica aplicada, tiene como objetivo que los niños aprendan a utilizar la palabra para mencionar características físicas y de funcionalidad de personas, cosas y animales, de lugares y sucesos. Permitieron, enriquecer el vocabulario, expresar sus ideas con claridad, precisión y desarrollar la capacidad de observación. Bueno (2016) plantea que podemos destacar el plantear situaciones en las que se describa un personaje, un suceso, un lugar visitado y el maestro ayude a reflexionar, matizar expresiones y proponga hechos o personajes con fuerte motivación para el niño.

Nivel 1

En este nivel y directamente en este componente de la descripción, las participantes responden a las preguntas de forma precisa y corta. Para nombrar un personaje y la explicación de cómo es esa persona, animal, objeto o lugar, se acudió a reformular las preguntas o ayudarles con frases que llevaron a las participantes a recordar la información, dada la dificultad de las niñas para hacer recuentos espontáneos, se realizaron preguntas inducidas como: ¿quién aparecía muchas veces en la película?, ¿cuál actividad realizaba?, ¿qué le gustaba?, ¿con quién jugaba?, preguntas que propiciaron el recordar y el enlazar los personajes y sus acciones. Incluso se realizó una segunda proyección de la película y del cuento, para que las participantes lograran observar nuevamente y retomar más detenidamente cada personaje y sus características como rasgos físicos, apariencia externa, manera de actuar, entre otros, que le permitieron caracterizar a cada personaje de una manera más segura y fluida.

Tabla 9

Evidencias de actividades de transcripción Nivel 1, sesión 1

Evidencia # 12
Transcripción audio.
Portador de texto: cuento – historieta
Película Heidi en las montañas – Nivel 1

¿Cuál era el personaje principal de la película? Descríbelo (a)	P1: se llamaba...Era con vestido rojo..mmm
	P2: el abuelo, la tía ...el perro Eeee...recuerdas la niña?, ¿cómo se llamaba?, ¿Cómo era?, cuéntame eee, se llamaba..Heidi en las montañas, Heidy era con un vestido rojo y con el pelo cortico yyy con el pelo negro yyy era blanca y ya...(y como era alegre, feliz con los animales, descríbela) (¿cómo se llamaba el amiguito de Heidi?)
¿Cuáles otros personajes aparecen en la película? descríbelos	P1: (Se conserva un silencio) ¿recuerdas otro personaje? Responde: el abuelo, muy bien, ¿cómo era?
	P2: ¿Cómo se llamaba el amiguito de Heidi? Pedro. ¿Cómo era?, ¿Qué hacía? Tenía sombrero blanco. y tenía que cuidar los animales. (De quien más te acuerdas para que me lo describas?), del abuelo...el abuelo era alto mmm...mmm (se queda en silencio con su mirada fija, hace sonidos con la lengua).

Evidencia # 13
Trcripción audio.
Portador de texto: cuento
Cosita linda
Sesión No. 1
Nivel1

P1	El cuerpo es peludo, la boca es grande y la nariz tiene rayas.
P2	Es peludo, tiene un gatico encima, los ojos son rojos... yyy...(respira profundo y lento) yyy tiene el pelo rojo

Nivel 2

Cuando las participantes de este nivel realizaban las descripciones, lo hacían de manera más detallada, reconociendo cada personaje, objeto o lugar con más de una característica, además del uso variado de términos, se percibió también y en ocasiones, el intercambio confuso de los tiempos presente y pasado (era, es, tiene, tenía), al caracterizar cualidades o acciones (era con su piel blanca, era un vestido rojo, era con cabello negro), y en el uso del número gramatical plural-singular: sus gran vestido, el color eran blancos, procesos que en la conformación estructural lingüística de los enunciados o discursos orales de las niñas se irán reconstruyendo y fortaleciendo en la trayectoria de toda su vida y con las experiencias prácticas en los diferentes escenarios académicos y culturales.

Tabla 10

Evidencias de actividades de transcripción Nivel 2, sesión 1

Evidencia # 14
Trcripción audio.
Portador de texto: cuento – historieta
Película Heidi en las montañas
Sesión No. 1
Nivel 2

¿Cuál era el personaje principal de la película?, describelo(a)	P3: Heidi era con su piel blanca, con su cabello negro, sus ojos eran negros, con vestido rojo y amarillo y sin zapatillas ... A Heidi le gustaba ir a las montañas.
	P4: Heidi era con cabello negro, ojos negros, tenía 5 años. Su cara es blanca, con sus gran vestido rojo se... se veía hermosa sin zapatos, era hermosa, tenía los cachetes colorados, es muy alegre.
	P5: es una niña pequeña, las cejas negras y la niña tenía el pelo negro y los ojos negros y el vestido rojo muy chiquito.

<p>¿Cuáles otros personajes aparecen en la película? descríbelos</p>	<p>P3: Su amigo pedro era con su piel blanca y su cabello café azabache tenía un sombrero amarillo y tenía sus zapatos negros, y sus ojos cafés, su perra tiniebla era grande con sus patas gigantes, su pelaje parchado y se la pasaba dormido, su cabra copito de nieve era blanca sus cascos negros sus ojos cafés, le encantaba saltar por el bosque, su ave bichi, bichi...sus patas eran delgadas su (respira)pelaje azul sus ojos amarillos y le encantaba comer insectos.</p>
	<p>P4: Pedro tenía el pelo negro, arriaba cabras, un gorro moreno, era muy alegre, le encantaba ordeñar cabras, sus zapatos eran cafés, corría a cambio de unas monedas y solo tenía dos dientes. Copito de nieve es pequeño es juguetón, tiene una campana amarilla, sus ojos son pequeños y negros. Tinieblas era blanca con negros ojos, se la pasaba durmiendo todo el día solo se levantaba para moverse a un lugar para hacer una necesidad. El viejo de los Alpes, tiene barba blanca, su cabello también es blanco, su camisa es café, sus mangas eran blancas, sus ojos eran negros con puntos grandes y pequeños y el color eran blancos, las cabras eran grandes y tenían cachos con rayas negras y arriba de sus cuernos una coca acurrujada. Su pájaro viche que se lo encontró y se lo llevó a su casa y lo alimento y era azul, su pico es amarillo, tiene ojos muy pequeños y son negros le encantaba comer insectos como gusanos, colas de lagartijas, grillos, moscas.</p>
	<p>P5: Pedro tiene un gorro punti agudo y los zapatos cafés y tenía ovejas y niebla y la cara piel y la copio de nieve, el perro tiene un color cafés blanca y con punticos blancos con orejas largas y se llama tiniebla.</p>

Como vemos la interacción humana no se da a través de palabras sueltas ni tampoco de oraciones aisladas. La lengua fluye en un continuo que siempre conecta lo actual con lo que le antecede y lo proyecta hacia un futuro. Esto nos lleva a una consideración muy importante para la enseñanza de la lengua materna: cuando se reflexiona sobre ella, el objeto de análisis no puede seguir siendo la frase aislada, descontextualizada, sino textos completos, orales o escritos, a través de los cuales el hablante sin limitaciones o temores hace despliegue de su competencia comunicativa (MEN, 1998).

En el avance del discurso oral de las participantes tanto del nivel 1 como del nivel 2 se demostró asociación en los relatos o acontecimiento de la vida cotidiana con claridad.

Tabla 11*Evidencias de actividades de transcripción Niveles 1 y 2, sesiones 5 y 3*

Evidencia #15 Trascripción audio. Actividad portador de texto: la máquina de cuentos Sesión No. 3- Nivel2	Evidencia #16 Trascripción audio. Actividad portador de texto: mitos y leyendas Sesión No. 5- Nivel1
Nivel 2	Nivel 1
P3: y se montó en un barco y se encontró un pueblo muy lindo y se fue para unos paisajes y se incontro una ranita y se fue... yyy en la yerba se encontró plata y se la llevó a su casa y el enanito lo siguió yyy se encontraron un ratoncito	P1: un día mi papito estaba trabajando, pues, cogiendo café, trabajando, yyy que sintió unos pasos yyy que él fue y que no vio nada.

En cada situación se apreció esa asociación de las niñas con su contexto rural y sus vivencias: siendo la naturaleza una protagonista siempre en sus narraciones o relatos espontáneos, los oficios propios de su familia y las creencias o relatos históricos. Benavides y Ramírez (2011) así lo expresan:

Los actos discursivos sean orales o escritos están íntimamente relacionados con el tipo de contexto en el que se desarrollen y al que pertenezcan los hablantes, puesto que tiene gran influencia en el modo de percibir el mundo e inferirle sentido. De la misma forma, otros factores que están en el orden de lo cultural, lo social, dan cuenta de la forma de expresarnos y comunicarnos. Sin aislar, las incidencias que tienen en el discurso aspectos como el género y el estrato social y educativo al cual se pertenece. (p. 31)

El último componente rescatado en esta categoría de rasgos verbales es el mapeo rápido, pues se presenta constantemente en esta etapa infantil, en el proceso de desarrollo y construcción de la competencia comunicativa discursiva en forma oral. El mapeo rápido es un proceso de comprensión de nuevos significados que se hace de manera rápida, como su nombre lo indica y solo requiere unos segundos se experimenta un mapeo rápido cuando se enfrentan con un nuevo elemento o vocabulario, entre los elementos conocidos.

8.2.1.3 El mapeo rápido

Acuña y Sentis (2009) afirman que:

Uno de los procesos involucrados en el desarrollo temprano del vocabulario es el llamado *mapeo rápido*. Este mecanismo, que fomenta el aprendizaje rápido de palabras en los primeros años, se caracteriza como la habilidad de los niños para comprender el significado de una palabra después de solo unas pocas exposiciones a ella. Los niños comienzan a responder a las nuevas palabras buscando objetos sin nombre, al mismo tiempo que empiezan a demostrar una expansión rápida del léxico. (p.168)

Las investigaciones sobre el fenómeno del mapeo rápido se han enfocado preferentemente en el aprendizaje léxico en las relaciones comunicativas directas y ostensivas. Estos escenarios y accesos a la gran variedad textual son altamente facilitadores para la retención léxica y en el uso de sus conocimientos adquiridos para reducir el rango de cosas a las que una nueva palabra podría referirse, elaborando poco a poco un discurso oral coherente.

Algunas situaciones permitieron el reconocimiento de este mecanismo, como fue el taller de foto voz, técnica de interacción visual, en donde las participantes intercambiaban imágenes tomadas instantáneamente con el celular (facilitado por sus madres para esta sesión), otras fotos que se encontraban almacenadas, y también fotos físicas en papel traídas desde casa por algunas participantes como recurso para compartir en esta experiencia. Lograban expresar sus apreciaciones, comprensiones, emociones de manera espontánea y ágil, caracterizando detalles en la identificación de espacios, objetos, personas representativas de la familia, animales y momentos especiales en celebraciones. Ya en la observación individual e interacción con el otro, enfocaron su lente y complementaban los significados posibles y creaban nuevos significados reales o imaginarios. Algunas participantes realizaron asociaciones libres poco coherentes como: P2: “la pelota se voló, jugar un juego”, P4: “la niña se metió al mar a nadar y se acordó que no sabía nadar”, P3: “es peludo y se dibujó rayas negras, se metió en el sueño”, P5: “paso por el vidrio”, son apropiaciones de palabras sueltas que los niños intentaron asociar rápidamente para hallar una respuesta ligera mas no procesada lingüística y coherentemente.

El mapeo rápido, permite que las niñas puedan aprender una palabra basándose en una sola exposición, al comprender su carga semántica y su utilidad en su comunicación. Son “rápidos” para captar la palabra y descubrir cómo usarla. De hecho, de acuerdo con Rodrigo (2020), las psicólogas Susan Carey y Elsa Bartlett, pioneras en la investigación del mapeo rápido en las décadas de 1970 y 1980, demostraron que los niños pueden aprender una palabra y su significado basándose en una sola exposición a la palabra. Es como si lo escucharan una vez y lo guardaran en algún lugar para siempre.

Es válido mencionar que las niñas retienen palabras con o sin significado propio a la hora de usarlas, en el mundo de lo social cuentan con reguladores pertinentes y aportantes de explicaciones o ejemplos y en el caso de la escuela es el maestro y sus pares quienes los enriquecen, en este caso la investigadora aportó en diferentes experiencias vividas en los talleres, nuevas palabras y su significado, para la adecuación en la construcción de significados de manera comprensiva por parte de las niñas participantes.

El mapeo rápido es un proceso inmediato, pero no es perfecto. Algunas palabras tardan más en aprender que otras. Ahí es donde entra en juego el mapeo extendido. El mapeo extendido es la idea de que los niños aprenden el lenguaje en base a un proceso más extenso y prolongado (Acuña y Sentis, 2009). El mapeo rápido, no siempre es completamente preciso, por lo que se complementa con un mapeo extendido, mediante el cual los niños refinan su conocimiento de una palabra del vocabulario a través de exposiciones repetidas a la palabra. De ahí que en los conversatorios que surgieron de las fotos visualizadas se escuchaban dichas apropiaciones en proceso de adecuación funcional de algunas palabras, experiencia similar percibida en algunas sesiones con el cuento de chigüiro.

Tabla 12*Evidencias de actividades de transcripción Nivel 2, sesión 5*

Evidencia # 17
 Transcripción audio.
 Portador de texto: cuento – El chigüiro
 Sesión No. 5
 Nivel2

P3	El chigüiro corre, el chigüiro se acostó y estaba soñando y es... Soñaba en una selva, había una leona que se lo intentaba comer se selo comérselo y un cocodrilo que se lo comió y luego a la luna y la leona se lo intentaba comérselo pero no se lo pudo comer porque el estaba en un árbol y el borro el árbol y se liberó.
P4	Había una vez el chiguagua, el chigüiro estaba leyendo un libro en el bosque entonces en el otro chigüiro se estaba caminando por ahí en el entonces lo hizo correr entonces y se encontró un cocodrilo y al y el chigüiro cogió una sombrilla y el flotaba.
P5	Había una vez un chigüiro y estaba leyendo un libro y luego el chigüiro se imaginó que el personaje era el, se metió en el cuento y imaginó que las lo estaban tratando de comérselo un jaguar, el chigüiro corrió y corría, se escondió detrás de un vidrio el jaguar no lo encontró ...se un cocodrilo, el cocodrilo se lo comió y el se imaginó que estaba cayendo en un vacío, los dos de repente, estaban ahí los depredadores, estaban... ahí los buscándolo y el chigüiro estaba todo, estaba en un árbol y de repente el jaguar lo encontró con sus garras lo trataba de atrapar y luego el jaguar quito un pedazo del árbol y ahí era su casa entonces tuvo una idea se bajó del árbol hizo lo mismo que el jaguar, despertó de su imaginación, apareció el mismo depredador de la imaginación pero no era el mismo que era su amigo.

Cierro este segmento del análisis de aquellos componentes semánticos que me permitieron resaltar algunas características para el desarrollo del proceso de la oralidad de las participantes, presentadas por Bueno (2016) y que considero aportan en como aprenden los niños y niñas, el proceso léxico-semántico como elemento fortalecedor de la oralidad: Existen fundamentalmente dos opciones para que los niños aprendan vocabulario: o bien aprenden palabras en su entorno natural o bien aprenden palabras al margen de situaciones reales. a) Aprender palabras en el entorno natural. Hay dos tipos de palabras que los niños pueden aprender en su ámbito cotidiano: unas designan objetos que van apareciendo en su vida y que los adultos nombran, así ellos asocian referente y palabra (con su forma y significado), y otras se refieren a conceptos cuyo significado o bien deducen del contexto real en que el adulto las usa, o bien entienden porque el adulto les explica su significado de forma comprensible. El entorno natural es muy limitado y muy variado en función de los ambientes que frecuenta el niño y del nivel sociocultural de la familia. b) Aprenden palabras en la escuela. Los ejercicios ideales deben combinar palabras conocidas con otras nuevas para que, a la vez que el niño reconoce el contexto, pueda ampliar su léxico y la comprensión de nuevo conocimiento.

Tabla 13*Evidencia de actividad de transcripción Nivel 2, sesión 15*

Evidencia # 18
 Diario de campo
 Portador de texto: cuento
 Socialización luego de lectura en voz alta
 Sesión No. 15
 Nivel2

P3	El conejo le señalo donde estaba su madriguera La niña fue al bosque, escucho un ruido y Miro a su alrededor y vio un hongo
P4	Estaba malhumorado, había intentado ahogarlo y no quería disculparlo. Al rato pasaron frente a una finca
P5	Un hombre pobre dueño de un burro que le sirvió por muchos años para cargar sacos se dio cuenta que ya el burro estaba viejo, se encontró en el camino con un perro viejo,

De allí el papel que tienen la educación para enriquecer el mundo cultural de los niños y niñas y en este el docente, así lo describieron Trujillo y Batanelo (2019):

El docente de la zona rural tiene una gran responsabilidad dentro de sus comunidades, son el modelo lingüístico y académico que despierta cierta admiración y gran respeto, son representantes de la escuela que es el punto de referencia, el punto de reunión, a veces la única presencia del Estado existente, Además, el docente representa para los padres de familia el futuro de sus hijos; futuro que algunos no pudieron tener. Es indispensable que el docente primero, rompa con concepciones coloquiales y paradigmas académicos que se han mantenido durante años y empiece a ver la oralidad como una práctica social y de aula, que le permita transformar las acciones de oralidad que realiza de manera inconsciente en una praxis sustentada en una episteme fuerte. (p. 20)

8.3 Rasgos no verbales en la ruralidad

8.3.1 *Uso pragmático*

Retomemos ahora los rasgos no verbales manifestados, expresados, evidenciados desde esas experiencias que permitieron la apreciación de estos componentes del lenguaje desde la explicación de Gutiérrez (2011):

Lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinético (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico), además de ser recursos propios de la oralidad, son ciencias que estudian aquellos saberes culturales, simbólicos y extralingüísticos que permiten que las personas pertenecientes a determinados grupos sociales logren establecer una comunicación oral efectiva e, incluso, intercultural. (p. 29)

Así, es posible ubicarnos precisamente en estos rasgos no verbales que nos permitieron comprender esos silencios, esas pausas, esas muletillas, esas frases u oraciones cortas o monosilábicas en intercambios comunicativos espontáneos, socio afectivos o académicos compartidos con los niños y niñas del centro educativo rural seleccionado, para trascender en la configuración de estructuras orales lingüísticas, siendo oportuno recordar que nuestras expresiones, nuestros gestos, nuestra posición corporal y hasta nuestros silencios están transmitiendo mensajes de forma constante. De hecho, el lenguaje no verbal representa un gran porcentaje de la información que percibe nuestro interlocutor. Tovar y Gómez (2016) proponen lo siguiente:

La definición de discurso oral es uno de los temas más difíciles en la comunicación por que se complementa con la riqueza, sabiduría y elegancia verbal así mismo con la ayuda de los elementos no verbales. En la parte oral se considera en el ser humano como forma natural y siendo un miembro de la sociedad, se observa por las expresiones faciales, los ojos, la boca, los movimientos corporales, nuestro sistema respiratorio y la vocalización de los sonidos de nuestras cuerdas vocales, tanto lingüísticos como no lingüísticos. (p. 41)

Dando continuidad y entrando ya en el análisis de esta otra categoría propia del lenguaje, desde unos rasgos no verbales, destaco unas acciones propias de este componente y que sin duda alguna forman parte fundamental y de desarrollo permanente en el proceso de la oralidad de las niñas participantes de esta experiencia.

Andrea Rodríguez (2017) sostiene que:

A medida que los niños practican y dominan los sonidos (fonemas), los significados (semántica) y las reglas gramaticales (sintaxis) también deben aprender un gran número de reglas no verbalizadas que dirigen la conversación. En pocas palabras, deben de aprender la pragmática del lenguaje (párr. 8).

Para que la comunicación con otras personas se realice adecuadamente y usemos nuestro lenguaje de forma correcta, disponemos de una habilidad llamada pragmática. Siempre que hablamos del término pragmática (a menudo difícil de entender) nos referimos al uso social de la lengua. En otras palabras; el desarrollo pragmático es la forma en la que nos comunicamos a través de las palabras, nuestro cuerpo y rostro, en un contexto social. Por ejemplo, estableciendo un contacto visual con otra persona, saludando, respondiendo a las emociones de los demás, entre otras.

Desde el punto de vista pragmático, el desarrollo integral del niño niña, se caracteriza como un proceso en el que se manifiestan una cantidad de actividades eminentemente sociales y comunicativas. En este proceso, se desarrolla el lenguaje oral como un medio de comunicación específico, ya que permite lograr con los niños y niñas, objetivos funcionales a través de la interacción, capacidades sociales que abren la posibilidad de considerar la comunicación prelingüística (anterior al lenguaje) gestos, vocalizaciones, expresiones faciales y lenguaje corporal, como un iniciador decisivo en el desarrollo del lenguaje integral.

Todas esas llamadas capacidades sociales pueden ser interpretadas o apropiadas como interacciones comunicativas formales e informales cuya función o finalidad es la transmisión o intercambio de un mensaje o conocimiento.

Desde una observación focalizada, se pudo apreciar que las participantes en cada una de las sesiones presentaban diversas clases de habilidades pragmáticas: ocasionalmente desviaban la mirada del investigador o la sostenían, también fijaban su mirada hacia un objeto o lugar, hacían

repetidos movimientos con las manos manipulando un objeto (lápiz, cabello, cuaderno), realizaban movimientos leves con su cuerpo y cabeza tratando de impartir alguna señal hasta culminar sus intervenciones o bien, dejarlas inconclusas.

Así abordan Acuña y Sentis (2009) los rasgos no verbales de una manera específica por modalidades:

Muchos gestos utilizados son comunes en la mayoría de los países, aunque otros pueden significar cosas distintas dependiendo de donde estemos. Los gestos básicos suelen ser los más universales: mover la cabeza para afirmar o negar algo, fruncir el ceño en señal de enfado, encogerse de hombros para indicar que no entendemos o comprendemos algo, etc. La comunicación no verbal cumple el papel de complementar, enfatizar y regular lo que se expresa a través de las palabras. La comunicación no verbal incluye las siguientes modalidades:

-Lenguaje kinésico. Son los gestos, movimientos del cuerpo, postura del mismo y las expresiones faciales que utilizan los hablantes, sean conscientes o inconscientes.

En ocasiones estos gestos hablan mucho más que las propias palabras; por ejemplo, si alguien dice estar interesado en un tema específico, pero su rostro está diciendo lo opuesto y la expresión de este es de aburrimiento, podemos concluir que la persona se contradice y que realmente no está pendiente de lo que decimos.

-Lenguaje proxémico. Es el uso que se le da al espacio físico donde se desenvuelve el hablante y también a la percepción que éste tiene de su entorno cercano.

Es la cercanía o distancia que se mantiene al comunicarnos, lo lejos o próximo que se está del otro. Esto depende del grado de confianza y del tipo de interacción que se quiera realizar. De esta forma, será distinto el acercamiento entre dos amigos que dialogan y se conocen, que el que tiene alguien que habla a un grupo de oyentes en una conferencia, situado en un escenario lejano al público.

-Lenguaje icónico. Son las imágenes de los objetos, su representación simbólica. Pertenecen a este lenguaje la señalética vial, de tráfico, los letreros que vemos en las calles de la ciudad, las imágenes de los medios de comunicación escritos, sean carteles o publicidad; las obras artísticas: esculturas y pinturas. (p. 79)

De acuerdo con esta clasificación y definición en modalidades y en la identificación de aquellos rasgos en el lenguaje no verbal, prevalecieron más significativamente las clases de habilidades pragmáticas kinestésicas y proxémicas, en algunas situaciones didácticas desarrolladas, si, aquellos movimientos corporales, el uso de los gestos o expresiones faciales y aquellos acercamientos de confianza que permitieron la interacción y que finalmente aportaron significados especiales a la palabra expresada oralmente, durante el intercambio o evento comunicativo, teniendo a veces una intención directa o indirecta y que además les permitieron a las participantes ir desarrollando habilidades funcionales de comunicación y así lograr establecer o fortalecer relaciones con sus compañeros e incluso mejorar su autoestima.

Una primera situación apreciada para profundizar en el lenguaje no verbal, fue el taller de trabajo ejecutado con el portador de texto: la canción, donde podemos describir lo que prevaleció en cada participante:

Tabla 14

Evidencias de actividades de transcripción Niveles 1 y 2, sesión 16

Evidencia # 21
Diario de campo
Actividad lúdica de viernes
Portador de texto: la Canción
Sesión No. 16
Nivel 1 y 2

Percepciones de los rasgos no verbales en las participantes: paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinético (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico).

P1	Realiza movimientos corporales, suaves, pausados y poco coordinados intentando seguir el ritmo de la canción, mueve sus manos solo de la cintura hacia abajo y al frente y por leves instantes, sostiene una semisonrisa permanente, mueve levemente su cabeza hacia los lados, entona la canción solo en algunas partes con un tono de voz suave y en la pronunciación de palabras incompletas, manifestando su timidez, por momentos se detiene y no continua el disfrute.
P2	Realiza movimientos corporales firmes y rápidos, aunque poco coordinados, intentando seguir el ritmo de la canción, mueve repetidas veces su cabeza tratando siempre de mover su cabello suelto, entona la canción solo en algunas partes y con movimientos de su boca muy expresivos (presiona sus labios y vocaliza tratando de articular bien las vocales) continua en movimiento hasta en final de la canción.
P3	Realiza movimientos corporales, suaves, pausados y coordinados, es cautivadora con su cuerpo, se le facilita seguir el ritmo de la canción a la vez que la canta completamente con un tono de voz suave, mueve sus manos coordinadamente al frente de su pecho, sostiene una semisonrisa permanente generando empatía y como muestra de disfrute, maneja movimientos coordinados de cuerpo y cabeza, haciendo desplazar su largo cabello hacia los lados.

P4	Realiza movimientos corporales, suaves, pausados y poco coordinados intentando seguir el ritmo de la canción, mueve sus hombros levemente y ocasionalmente sus manos, conserva su rostro serio, sonreír muy poco, fija siempre su mirada en una compañera tratando de imitar sus movimientos, entona la canción con tono de voz suave solo en algunas partes y con palabra incompletas.
P5	Realiza movimientos corporales, suaves, pausados y poco coordinados intentando seguir el ritmo de la canción, mueve mucho sus manos y en diferentes direcciones, sonríe todo el tiempo y mira a todas las compañeras en sus movimientos, aplaude ocasionalmente, trata de entonar la canción, pero solo tararea o mueve sus labios sin articular sonidos.

Las manifestaciones más rescatables en la manera de actuar en el desarrollo de esta sesión, fueron las expresiones corporales y faciales tan marcadas de las participantes en la demostración de su entusiasmo y disfrute personal y social.

Acuña y Sentis (2009) afirman que en esta etapa (Nivel 2):

Los niños desarrollan un sistema de actos o acciones, vocalizaciones, gestos, entre otros., que son interactivamente significativas, según la situación en que se emplean, correspondiendo preferentemente a acciones comunicativas que carecen de una forma lingüística identificable, es decir, son producciones sonoras que no presentan un contorno fónico susceptible de asimilarse a las categorías de la lengua propiamente como tal. Son significativas, no obstante, porque son eficaces para influir intencionalmente la conducta de los otros y son consistentes en relación con los fines para los cuales las usan los niños. (p. 40)

El lenguaje no verbal se evidenció en potencia en el primer ejercicio con el karaoke, donde se generó la participación activa de cada niña participante, la apreciación de sus expresiones corporales, sus emociones, gestualidad, entonaciones de la voz al repetir canciones de su agrado, espontaneidad en cada movimiento y expresiones particulares.

A diferencia de lo que pasa con el lenguaje verbal, el no verbal, aparece y se realiza de manera inconsciente, sin que prácticamente nos demos cuenta de él, pero siendo el responsable del 93% de lo que transmitimos según los resultados de diferentes estudios muy conocidos en este campo. (Castro, 2022, párr. 5)

Figura 2

Actividad lúdica – Portador de texto: la canción, karaoke, niveles 1 y 2, sesión 16



Dando continuidad en la apreciación de estos rasgos no verbales retomo dos situaciones didácticas, experiencias sobresalientes en la percepción y configuración de estos rasgos en las participantes:

8.3.1.1 Los juegos de roles y breves monólogos

Los juegos de roles se basan en la simulación de una situación de comunicación en la que los interlocutores se encuentran cara a cara. En consecuencia, en la presentación del ejercicio tendrán que precisarse los elementos más importantes de la situación: a) contexto social y esencialmente el estatus social de los interlocutores, b) finalidad perseguida que constituye el hilo conductor del intercambio (Dolz, 1994, p. 26)

En la actividad de disfraces, las participantes de ambos niveles interactuaban apreciándose mayor iniciativa en el desempeño de roles en las participantes del nivel 2, las participantes del nivel 1, permiten la asignación de funciones por parte de las participantes del otro nivel.

Las niñas interpretaron los roles de los personajes de acuerdo a la elección de sus disfraces, de una manera libre y sencilla y con intercambio de frases cortas, sin inicialmente crear una historia o un cuento, se requirió de la colaboración de la investigadora, dándoles sugerencias para enlazar

acciones y avanzar en las escenas, luego se pasó a un espacio más concreto para el aprendizaje y construcción de los discurso de manera coherente con la situación, es decir, dando lugar a la invención del cuento, reconstruyendo las escenas, adaptando el guion seleccionado. Inicialmente presentaron dificultad en el montaje de la producción, en el aprendizaje su libreto, en la participación oportuna dentro de los diálogos, pero se lograron adaptaciones de los discursos para su facilidad y disfrute, logrando adaptar los movimientos corporales que demandaban mayor flexibilidad y relajación con ayuda de juegos cortos y espontáneos (la rana, el cocodrilo, la picara serpiente, águila real, elefante loco, lechuga que quiere mirar, entre otros) llegando a un manejo adecuado y oportuno de expresiones corporales y gestuales de acuerdo a la escena y guion: caminar lento, hacia atrás, de espaldas con mucha cautela (entra la princesa y poco a poco se detiene), dar un salto, ubicando posición y realizando los movimientos de subir y bajar con el cuerpo en la posición definida (salto del sapo), quedar cara a cara (frente a frente princesa – bruja), gritar, es decir, subir el tono de la voz: ¡la bruja!, con expresión de asombro; interpretar, actuar lo más artísticamente posible en el escenario, siguiendo cada línea del guion en cada escena:

Tabla 15

Líneas del guion que permitieron evidenciar expresiones corporales y gestuales anteriormente mencionadas

Soy una princesa y las chicas como yo no besamos a sapos como tú, brincos del sapo, el sapo sigue a la princesa, está bien. Nunca conocí a un batracio tan pesado como tú. Pero te daré un único beso y dejarás de seguirme, la princesa, con mucha lentitud se agacha y luego, con prisa, le da un beso al Sapo, y de pronto, la princesa queda convertida en rana, la rana da saltos por el lugar; el sapo salta también, y durante un rato ambos brincan y ríen... parece que disfrutaban con su nueva forma.

Las participantes en ese preámbulo de preparación también refuerzan repetidas veces las líneas del guion (memorización), además requieren de la ubicación, del manejo del espacio cuando interactúa con los demás participantes, generan espacios de acercamiento y de distancias e intercambios de posiciones. Todo este proceso permitió una percepción más directa de como los niños y niñas de este centro educativo rural en esta etapa escolar demandaban regularidad en la práctica y fortalecimiento en el desarrollo de sus habilidades pragmáticas, esenciales para el desarrollo de sus habilidades funcionales de comunicación y así lograr establecer relaciones más

cercanas, respetuosas y armónicas con sus compañeros, además de sentirse orgullosas de lo que son capaces de hacer, ver las diferentes situaciones vivenciales de manera positivas sobre sí mismos, es decir mejorar su autoestima fortaleciendo a su vez la autonomía . Así lo reafirma Nogueira (2016):

El comienzo del lenguaje puede interpretarse como el dominio progresivo del niño de un potencial funcional; el niño entra en la estructura, requiere de ella para realizar significados, es decir que las necesidades del niño en sus intentos de comunicación con el medio van organizando y completando las estructuras del lenguaje. Hay lenguaje desde el momento que hay expresiones significativas. El uso más habitual del lenguaje es eminentemente verbal (oral o escrito), entre la especie humana, existen distintas formas a través de las cuales la comunicación puede realizarse: conexión corporal, mirada conjunta, posibilidad de compartir objetos, juegos, miradas de intercambio, sonrisas, gestos. (p. 52)

Figura 3

Evidencia de actividad Niveles 1 y 2, sesión 1, 2 y 3

Evidencia # 13
Portador de texto: dramatización - teatro



Figura 4*Guion príncipe y las princesas – Parte 2 y 3*

SAPO P1
-¿Qué dices?

BRUJA P2
-¿No lo sabías?, tu madre es una bruja aún más malvada que yo.

SAPO P1
-¿Mi madre es una bruja?

BRUJA P2
Y tu padre es un carnicero. Yo lo convertí en rey por medio de un hechizo.

SAPO P1
No puede ser.

BRUJA P2
Te lo dice la bruja Casimira, que cuando todos duermen, ella sonríe y se tira.
(La Bruja sale de escena).

SAPO P1
Que suerte tan batracia la mía.
(Entra la Princesa y al poco se detiene, pues ha visto al Sapo, y lo observa).

SAPO P1
Bésame.

PRINCESA P3
-¿Estás loco, o qué? Soy una princesa y las chicas como yo no besamos a sapos como tú. Pero dime, -¿cómo es que sabes hablar?

SAPO P1
Dame un beso y lo sabrás.

PRINCESA P3
Puedo seguir viviendo sin saberlo.

SAPO P1
Bésame y te llevarás una sorpresa.

PRINCESA P3
Ya estoy sorprendida por hablar con un sapo.
(La Princesa da media vuelta y camina dispuesta a marcharse. El Sapo la sigue):

PRINCESA P3
(Que se detiene, da media vuelta y mira al Sapo).
No me sigas. No quiero que me vean en compañía de un sapo.

SAPO P1
Bésame y no te seguiré.

PRINCESA P3
Sí, claro.
(Da media vuelta y avanza unos pasos, mientras el sapo la sigue. Ella se detiene y lo observa).

SAPO P1
Bésame.

PRINCESA P3
Está bien. Nunca conocí a un batracio tan pesado como tú. Pero te daré un único beso y dejarás de seguirme.

SAPO P1
Trato hecho.
(La Princesa, con mucha lentitud se agacha y luego, con prisa, le da un beso al Sapo. Y de pronto, la Princesa queda convertida en Rana).

SAPO P1
Yo debí convertirme en príncipe.
(La Rana da saltos por el lugar).

RANA P3
-¡Es genial! Ahora puedo saltar y brincar sin que nadie me diga que soy una princesa, y que las princesas nunca hacen eso. -¡Las princesas nunca pueden hacer nada!
(El Sapo salta también, y durante un rato ambos brincan y rien. Parece que disfrutan con su nueva forma. Después de este rato, salen de escena con su alegría).
(Entra el Presentador).

PRESENTADOR - INVESTIGADOR
Y los dos vivieron felices en un charquito, donde nunca les faltó ni un mosquito. Ya lo dice el refranero: si disfrutas siendo sapo o rana, ser príncipe o princesa no te da la gana.
(Hace un saludo al público).
Y yo me voy con este saludo, porque siento me llegó un estornudo.
(Sale de escena).
(Se escucha un estornudo).
FIN

Este tipo de propuesta, estimuló y potencializó en las participantes, la capacidad de interactuar con los demás y en la expresión de sentimientos y emociones, comprendiendo que cuando se presenta coordinación entre el lenguaje corporal y la comunicación verbal se experimenta un intercambio comunicativo asertivo, como lo confirma Nogueira (2016):

El lenguaje no es nuestro único sistema comunicativo, también empleamos códigos mímicos, posturales y comportamentales; sin embargo, no cabe duda que es el lenguaje oral el que ocupa un lugar predominante. Por lo tanto, la comunicación se debe entender no como un proceso lineal, sino como un proceso social en el que se integran variadas formas de comportamiento, como la palabra el gesto, la mirada, la mímica, el espacio interindividual, etc. Resultan, además, contundentes al afirmar que la división entre la comunicación verbal y no verbal es totalmente artificial, ya que la comunicación es un todo integrado. (p. 16)

En el proceso, las niñas lograron de manera más espontánea tomar la palabra y mantenerla por un cierto tiempo, percibiéndose en sus diálogos o conversatorios y breves monólogos y así dependiendo del tipo de discurso (narrativo, descriptivo, informativo, explicativo, argumentativo) quedando condicionadas a posibles cambios de los discursos que debían producir. Situación evidenciada igualmente en la sesión de la noticia, como discurso informativo, que desarrollaremos más adelante, donde el lenguaje fluyó tanto desde su capacidad argumentativa como expresiva. Redondeando el cierre de este segmento de los rasgos no verbales desde la pragmática, se retoma a Acuña y Sentis (2009), quienes afirman:

Desde el punto de vista pragmático, el desarrollo del niño se caracteriza como un proceso en el que se manifiesta una cantidad de actividades eminentemente sociales y comunicativas. En este proceso, se desarrolla el lenguaje como un medio de comunicación complejo, pero a la vez específico, que le permite lograr objetivos funcionales a través de la interacción. Todo esto indica que las capacidades sociales subyacentes emergen precozmente y abren la posibilidad de considerar teóricamente la comunicación prelingüística como un precursor crucial del desarrollo del lenguaje. (p. 34)

Y continúan expresando:

El desarrollo de la lengua materna en el niño, entendido como la adquisición de las competencias lingüística y comunicativa pragmática, es un conocimiento que no se aprende ni es algo que se le enseña al niño. Es un tipo de conocimiento que se alcanza durante el proceso de desarrollo humano. Se trata de cogniciones que le permiten al niño comprender y producir las infinitas oraciones o discursos posibles en una lengua determinada, que se usan en situaciones reales con finalidades comunicativas específicas. (p. 35)

Se finaliza este segmento, señalando la importancia de estos rasgos en mención dentro de la comunicación no verbal porque juegan un papel muy significativo en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje específicamente por su influencia positiva para el desarrollo socio-emocional, ya que permite a los niños y niñas, disminuir la frustración, mejorar sus interacciones tanto verbales como no verbales y expresar sus emociones procesando así todo tipo de experiencias para su bienestar.

8.4 Dominios y preferencias con portadores de texto

Desarrollados los objetivos de la propuesta investigativa y en el acercamiento de niños y niñas del centro educativo rural a la variedad textual, mediante actividades que impulsaron y fortalecieron el desarrollo del lenguaje oral y vinculando, aproximando y relacionando diferentes portadores de texto, se logra, conocer, reconocer e identificar características y particularidades de las niñas participantes, en pro de retroalimentar e ir alcanzando poco a poco niveles altos de producción y comprensión en sus enunciados, diálogos, narraciones, conversatorios, relatos, entre otros, y desde su diversidad; acercamientos que se dieron no solo con portadores de texto conocidos y ya experimentados por las participantes, sino portadores de texto poco familiares pero de importancia social que serán de gran utilidad en el desarrollo de esta competencia comunicativa, la oralidad y en el afianzamiento de su esencia cultural.

Retomo aquí un apartado que hace referencia a la infancia campesina, en la comprensión de las esencias y constructos propios de los niños y niñas del Centro Educativo Rural y en la interacción en su contexto escolar. Expresó así Mendoza (2019): “hay infancias rurales y cada

contexto rural tiene formas particulares y diversas de vivir la infancia, [...] los niños y las niñas son actores de su medio cultural y poseen una perspectiva propia de este” (p. 39).

Y en esta caracterización particular de los niños y niñas y específicamente en su experiencia con las situaciones didácticas diversas, en la expresión y construcción de sus discursos orales, se rescataron aquellas que aportaban en la comprensión individualizada de sus desempeños y en la ubicación de los indicadores propuestos y desarrollados en esta investigación.

Recordemos la connotación que identificaban a las participantes: P1, P2 en el nivel 1 y P3, P4, Y P5 en el nivel 2.

Tabla 16

Cuadro de sondeo en la percepción de indicadores

INDICADOR	P 1		P 2		P 3		P 4		P 5	
	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A
Escala de valoración: A: Alto B: Básico	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A
Utiliza un vocabulario amplio, ajustado a lo demandado.	X		X			X		X	X	
Hace descripciones y elabora el discurso en forma coherente.	X		X			X		X	X	
Evoca y relata oralmente hechos situaciones y acontecimiento de la vida cotidiana con claridad, expresando sentimientos e intereses.	X		X			X		X	X	
Articula sus ideas brindando un sentido completo a su discurso.	X		X			X		X	X	
Usa un adecuado volumen, tono y ritmo de la voz.	X		X			X		X		X
Conserva el contacto ocular en la comunicación verbal.	X		X			X		X		X
Tiene capacidad de persuasión.	X		X			X		X		X

De acuerdo a el cuadro anterior es perceptible ubicar en el grado básico a las participantes del nivel 1:P1 y P2, y el logro y demostración en el grado alto de las participantes del nivel 2: P3,P4 y P5. Valoración que permite reafirmar que el lenguaje es instrumento y medio fundamental en el proceso de socialización para niños y niñas, ya que le permite la adaptación e integración al medio, además de posibilitarles la adquisición de valores, creencias, y costumbres, correspondientes al contexto social de pertenencia, pautas culturales que se transmiten en su mayoría a través del lenguaje hablado.

Ahora, en el desarrollo y exploración de cada experiencia de aprendizaje en el uso de la variedad textual, con los diferentes portadores de texto, las participantes evidenciaron ciertos

dominios y preferencias compatibles a sus habilidades y competencias, seleccionadas específicamente en la dimensión semántica y pragmática.

8.4.1 Dominios y preferencias

Desde el género literario, se usó la narrativa como un componente familiar a las niñas, por potenciar su comunicación al narrar sus propias vidas, permitiendo por medio de los relatos, que la vida misma se convierta en una historia contada, así como también el cuento como subgéneros de la narrativa, que potencializaron el proceso en la organización de los discursos orales de las participantes. El relato como el tipo de texto que representa aquellos sucesos históricos o ficcionales en su forma narrativa corta a partir de su transmisión oral, en este caso, se instaló como portador predominante en muchas situaciones compartidas y que forman parte del estilo de vida de los niños y niñas que viven en una zona rural.

El cuento fue un potente portador de texto utilizado en sus diferentes formas didáctico pedagógicas: visualizado en proyección sin audio (el chigüiro), organizado y narrado a partir de imágenes (Cosita linda), construido sorteando unos dados (máquina de cuentos).

El cuento como herramienta para despertar la imaginación, comprender y aprender términos nuevos, interpretar la cotidianidad, compartir e intercambiar emociones y sentimientos, posibilitó en esta experiencia una constante práctica en el lenguaje oral en la reconstrucción formal de los diferentes discursos de las participantes, adquiriendo poco a poco fortalecimiento y dominio en esta habilidad de interés, la oralidad, incluso en la seguridad emocional.

En cuanto a la producción de discursos orales de tipo narrativo, las participantes del nivel 2, han sido capaces de crear textos con un orden lógico, que, respondiendo a una estructura con un comienzo, un desarrollo y un final (introducción, nudo y desenlace), estructurando las acciones que desarrollan los distintos personajes. Sin embargo, es recurrente que cuando las participantes se enfrentan a la expresión oral del lenguaje se sienten emocionalmente un poco intimidadas, les cuesta iniciar y lo hacen en forma pausada enlazando poco a poco las ideas con sus respectivos conectores, construyendo con cohesión y coherencia sus narrativas.

El grupo del nivel 2, ha obtenido mejores resultados en las producciones orales narrando cuentos. Ello puede deberse a que el cuento es un género con el que las participantes están familiarizadas. En general, se ha hecho uso aceptable de las formas verbales y se han utilizado los

verbos en la persona y el tiempo correctos. En cuanto a los conectores, las participantes, inicialmente, desconocían la función de esta clase de palabras, y, aunque los usaban en sus textos, lo hacían de forma ocasional y con muy poca variedad. Después de las actividades realizadas en las diferentes sesiones, las participantes han adquirido el dominio de otros conectores, ampliando el grupo de los que conocían y los han utilizado en sus nuevas intervenciones, discursos orales: entonces, cuando, pero, porque, después, luego, también.

Tabla 17

Evidencia de actividad de transcripción Nivel 2, sesión 12

Evidencia # 14
Fragmentos -Transcripción audio.
Portador de texto: el cuento, cosita linda
Sesión No. 12
Nivel2

[...] porque él era un gorila, entonces hasta que un día encontraron el amigo perfecto que era una gatita,
[...] entonces el gorila se enfureció mucho y rompió el televisor...entonces llegaron los guardias y dijeron que los iban a castigar... [...]
[...]porque era muuuy linda, entonces, así él se sintió más feliz... [...]
[...]Un día eee después...unas personas, los padres de la niña se acordaron que ella no sabía nada, luego fueron a donde estaba la niña nadando y... [...]
[...]Y después, cuando la gatita salió de su casita, se encontró con el gorila y...[...]

Evidencias que confirman como el cuento es un portador de texto de su agrado, que les permite desarrollar su creatividad y soltura en su expresión oral, logrando mayor apropiación en su oralidad.

Pasando a otro portador de texto del dominio y preferencia de las participantes, retomo la canción, actividad que se ejecutó identificando su uso social, significado, elementos, estructura, géneros musicales, familiaridad y preferencias, partiendo de preguntas introductorias, usando conocimientos previos, reconociendo experiencias y vivencias.

Las participantes en el desarrollo de este taller demostraron poco fundamento teórico de su estructura discursiva, pero gran apropiación en la práctica. Por ejemplo, el término, género musical, lo comprendieron luego de una explicación y ejemplo por parte de la investigadora ya que, en una primera formulación de la pregunta, esta quedó sin respuesta, únicamente la participante P2, se aproximó en la respuesta comprensible, fue difícil hallar la respuesta compatible. Ya luego de la apropiación de la investigadora lograron su comprensión y arrojaron las respuestas cercanas y compatibles. Realizaron asociaciones en torno a la pregunta, ¿Qué es una canción? cantar, bailar, ritmo, tango, reguetón, cantar en los cumpleaños.

Tabla 18

Evidencias de actividad de transcripción Niveles 1 y 2, sesión 1

Evidencia # 15
Trascripción audio.
Portador de texto: La canción
Sesión No. 1
Nivel 1

¿Qué es una canción?	P1: Ir a cantar a un escenario, bailar tango y pa los cumpleaños
	P2: Bailar cantar mmm ya
¿Cuál es tu canción preferida?	P1: estrellita donde estas
	P2: Paola jara, mmm, porque tiene la guitarra
¿Qué es un género musical?	P1: vallenato, música infantil
	P2: tango, música y...rancheras

Evidencia # 16
Trascripción audio.
Portador de texto: La canción
Sesión No. 1
Nivel 2

¿Qué es una canción?	P3: Para mí una canción es... para cantar feliz cumpleaños y para bailar reguetón
	P4: Una canción es algo que es un ritmo y cantan yyy soon villancicos y ya
	P5: Cantar para los cumpleaños, mmm, bailar mmm y ya
¿Cuál es tu canción preferida?, ¿Porque te gusta?	P3: el barco de karol g, porque es mi cantante preferida y me gusta el ritmo y porque...(traga saliva), es muy amorosa y a veces triste.

	<p>P4: "Dime cómo quieres", porque... (respira, se queda pensativa), porque un hombre trata de conquistar a una chica, pero la chica no no, y al final de la canción él se va a ir aaa, para otro pueblo, y ella solamente estaba, estaba pensando para si quería ...(silencio) irse con él y ella lo pensó y ella se fue con él.</p> <p>P5: Dulce pecao, porque es un cantante, me gustan las letras...de la canción, porque canta muy rico y el fin y el final dice otra vez dulce pecao.</p>
¿Qué es un género musical?	P3: música popular eeee reguetón y música clásica
	P4: reguetón, música...cumbias, vallenatos...
	P5: reguetón, la cumbia y el villancicos ...

Con la ejecución de este taller se propició también la apertura a nuevas canciones y autores que quizás las participantes habían escuchado muy esporádicamente y que lograron recordar y afianzar con el análisis realizado. Se retomo el grupo Cantoalegre como entrada motivante con la canción: "La tierra es la casa de todos".

Seguidamente, analizamos la superestructura textual de la canción, lo cual fue un éxito en cuanto a la identificación y apropiación (título, versos, estribillos, coro), además el bis (replica exactamente igual al modelo, un verso o versos), lo que llevó a la apropiación de la estructura de la canción y su disfrute.

Es importante mencionar, como en el sondeo de canciones preferidas por las participantes, se identificaron varias de ellas ubicadas en su mayoría en el género del reguetón y la música popular, de donde se puede deducir la influencia musical de su entorno familiar y social, y cuando expresaban el por qué les gustaba determinada canción:

Figura 5

Letra de la canción “La tierra es la casa de todos” (Cantoalegre)



Frente a los textos informativos, se usó la noticia, se partió de un conversatorio de saberes previos: ¿Qué es una noticia?, ¿Cómo nos enteramos de las noticias?, ¿usted ve noticias en casa?, ¿con quién?, ¿a qué hora o momento del día?, ¿para qué nos sirven las noticias? Conversatorio que requirió de tiempo y mayor motivación para que las participantes encontraran las palabras y organizaran de las frases para las respuestas. Se generan respuestas cortas, precisas y repetidas por las participantes que fueron enriqueciendo luego de la primera intervención por la oportunidad de participar y dialogar de manera argumentativa.

Tabla 19*Evidencias de actividad de transcripción Niveles 1 y 2, sesión 1*

Evidencia # 17
Portador de texto: La noticia
Sesión No. 1 ejercicio 1
Nivel 1

¿Qué es una noticia?	P1: las noticias son importantes...investigan que están haciendo y todo..que si de pronto están robando...y ya
	P2: las noticias son...eee...onde la gente ve que hacen la gente mala y y matan a la gente y, veo mucho las noticias porque son muy importantes.
¿Cómo nos enteramos de las noticias? ¿Por cuál otro medio de comunicación nos informamos de lo que está sucediendo en cualquier lugar del mundo?	P1: Por la televisión
	P2: Por la televisión y el celular

Evidencia # 19
Portador de texto: La noticia
Sesión No. 1 – ejercicio 1
Nivel 2

¿Qué es una noticia?	P3 las noticias son que, pues que lo mantienen a uno infirmado de cosas que que en nuestro país está pasando...eee, yyy...pues es muy importante para los otros saber que pasa en nuestro país.
	P4: una noticia es donde investigan algo y lo presentan, para lo, para la gente que, para que la gente esté informada
	P5: onde pasan las cosas que que si matan una persona de una vez avisan, que está pasando que nos salgamos de las casas...eee
¿Cómo nos enteramos de las noticias? ¿Por cuál otro medio de comunicación nos informamos de lo que está sucediendo en cualquier lugar del mundo?	P3: Por la televisión la gente va...a a investigar y después graban en el lugar que está pasando la noticia. ¿Por cuál otro medio de comunicación tú te informas de lo que está sucediendo en cualquier lugar del mundo? por la televisión mmm y en el radio, y el celular y la Tablet.
	P4: por la emisora de titiribí, mmm...por la televisión, por la radio aaa y el celular
	P5: por la radio y la televisión


Realizamos un segundo ejercicio en el que se le asignó a cada participante un texto (noticia informativa) para su correspondiente lectura comprensiva y observación detenida de imágenes en forma individual. En este ejercicio las participantes del nivel 1 solicitaron ayuda individual para su desarrollo. Se paso luego a la socialización de la solución de dicho ejercicio, en donde se logró una buena comprensión y resultado por las participantes del nivel 2 y mediante la utilización de las

palabras claves en el desarrollo de una noticia: ¿qué?, ¿quién?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿cuándo?


Figura 6

Evidencias de actividad “La noticia” Niveles 1 y 2, sesión 1

Evidencia # 20
Portador de texto: La noticia
Sesión No. 1 ejercicio 2

 **Introducción**

Lee el siguiente texto. Luego, marca con una ✕ la respuesta correcta.



¡Buenos días, ciudadanos de Lórica! Les informamos que el próximo viernes a las cuatro de la tarde, la Academia Son y Alegría abrirá un curso gratis para aprender a bailar samba, salsa y merengue. Los esperamos.

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué evento se llevará a cabo? <ul style="list-style-type: none"> Un curso de cocina. <input type="checkbox"/> Un curso de baile. <input type="checkbox"/> Un curso de inglés. <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde se realizará? <ul style="list-style-type: none"> Academia Son y Alegría. <input type="checkbox"/> El Olivo, escuela de cocina. <input type="checkbox"/> Teatro El Arlequín. <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo? <ul style="list-style-type: none"> El sábado por la mañana. <input type="checkbox"/> El lunes a las siete de la noche. <input type="checkbox"/> El viernes a las cuatro de la tarde. <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién está dirigida la información? <ul style="list-style-type: none"> Los ciudadanos de Lórica <input type="checkbox"/> Los habitantes de Bogotá. <input type="checkbox"/> Los estudiantes de Lórica. <input type="checkbox"/>

En un tercer ejercicio con la noticia, las participantes presentan el informe de su noticia, preparada desde casa y de acuerdo a las explicaciones y sugerencias dadas en las sesiones anteriores. El ejercicio planteado fue un monólogo, ya que es un discurso elaborado por un solo individuo, en el que reflexiona o profundiza una determinada información, además de ser un recurso utilizado en todos los géneros tanto literarios, como en la poesía, cuento, teatro, puede usarse en el género informativo como el periodismo, y en textos argumentativos, pero en este caso era una propuesta periodística.

El discurso oral presentado en el ejercicio por las participantes fue con una elaboración y producción básica, aunque cuenta con los elementos indicados se evidencia ausencia en la profundización y reflexión temática. Utilizaron frases cortas como enlace entre un fragmento y otro, cambian el orden de los elementos en las oraciones para dar énfasis y conservan permanentemente la pausa para recordar la continuidad en el discurso. De acuerdo a Nogueira (2016), explica y amplía la comprensión en el desarrollo y estructuración de los discursos orales de las niñas participantes; en este aspecto específicamente lo expresa así: la Expansión morfosintáctica compleja (4 a 6 años) pasa de lo elemental nombre - adjetivo, verbo- objeto, empleo de pronombres personales, posesivos y adverbios a una completa adquisición de todos los componentes gramaticales del lenguaje y continua enriqueciéndose el léxico de forma rápida, se van extinguiendo las incorrecciones articulatorias de los años anteriores, para alcanzar una forma expresiva madura. Todo esto resulta una competencia verbal suficiente para iniciar la escolaridad primaria a los 6 años. (p. 33) este argumento es aplicable a las participantes del nivel 1, ya que las producciones discursivas individuales de las participantes del nivel 2, cuentan con una forma expresiva de mayor madurez.

Como refuerzo de conocimientos y fortalecimiento de este ejercicio, se proyectó una [Noticia para niños - Superpablete](#), y se procedió a la ejecución de roles: el reporterito, simulacro de un noticiero infantil. Ejercicio en el que se logró una mayor apropiación del discurso oral informativo preparando cada niña una noticia y realizando un intercambio que propició un aprendizaje de nuevos términos y asociación de sucesos de la vida cotidiana de las participantes.

En el primer simulacro del noticiero en su papel de reporterito, las participantes se ayudan del texto copiado traído de casa, luego cuando se les solicito que expresaran una síntesis de su noticia, el mensaje específico, realizaron un discurso oral en forma puntual pero comprensible en la idea fundamental informativa de cada noticia.

Tabla 20*Evidencias de actividad “La noticia” Niveles 1 y 2, sesión 15*

Evidencia # 19
 Portador de texto: La noticia
 Sesión No. 15
 Nivel 1 y 2

P2	En un pueblo se desprendió una montaña tapo muchas viviendas y muchos muertos y muchos heridos...la profe pregunta: ¿porqué sucedió esto? ...[...]Porque está cayendo mucha agua y está lloviendo mucho...[...] y están arreglando la carretera.
P4	<p>Profe a mí se fue la luz en mi casa, entonces busqué en el teléfono de mi mama, rapidito y entonces hice un resumen en la hoja y fui copiando.</p> <p>Los alimentos que más subieron en precio en Colombia para enero de 2022. Que los cultivos agrícolas han tenido un elevado precio por estos días ya que se registró un crecimiento de precios, la papa es el alimento que más ha subido, hay que evaluar las cifras entre el año pasado y este, se creció el precio de los huevos y las frutas como la naranja donde a raíz del alto costo de químicos y fertilizantes, y donde las convenciones de campesinos colombianos se ven en la obligación de subir el precio de sus cosechas, ya que comprar comida resulta cada vez más costoso. Sobre este tema habló el director del Dane Juan Felipe, diciendo: el gobierno busca reglamentar ley del insumo para reglamentar la inflación...[...] profe, leo que es inflación?... inflación es un desequilibrio económico de los productos.</p> <p>¿Dime cual fue el mensaje que te quedó de toda esta noticia?</p> <p>Que los productos están subiendo mucho y que los campesinos están...tienen que subir el... su precio de los productos, profe...” la papa está muy cara”.</p>

Dominar los discursos orales es un camino de toda la vida para el ser humano, desde la infancia y específicamente en la etapa escolar, este saber se debe fomentar con ahínco y en el contacto directo e intercambio de experiencias entre pares y con el adulto, que posibiliten la comprensión de su presente y trasciendan en sus ideales, usando la expresión corporal, para enfatizar en sus sentimientos, pensamientos, apreciaciones u opiniones, encaminando en este caso a las niñas en el desarrollo de su competencia comunicativa desde la oralidad. La noticia no fue fácil por su poco uso en espacios académicos, pero expresaron su disfrute y agrado por su apropiación y ampliación de horizontes comunicativos.

Ahora, pasando al acercamiento del portador de texto instructivo, la experiencia fue productiva y satisfactoria, las niñas participantes recibieron las instrucciones del ejercicio a realizar, observaron detenidamente las diferentes imágenes, se les hizo la recomendación de observarlas en el orden pertinente de acuerdo a la secuencia numérica, Pasaron luego a expresar de forma oral el paso a paso para la preparación de un menú, menú que de acuerdo a las imágenes

debió ser deducido por las participantes: preparación de un desayuno. De manera pausada y detallada describieron los pasos para la preparación de un desayuno.

Figura 7

Evidencia de actividad "Texto instructivo", Niveles 1 y 2, sesión 21

Evidencia # 21
Portador de texto: instructivo
Pasos para la preparación de un desayuno
Sesión No. 21
Nivel 1 y 2



Todas las participantes del nivel 2 cumplieron con lo solicitado, exponiendo la secuencia de principio a fin, aunque con gran redundancia de términos y conectores. En general, el discurso oral siguió un orden lógico de instrucciones, dado que se trataba de una actividad cotidiana para las niñas participantes. Las participantes del nivel 1, a pesar de que se tomaban su tiempo mirando las imágenes, solo expresaban de manera rápida y asociativa el proceso de la preparación del desayuno:

P1[...] revuelvo los huevos...con la arepa y el quesito

[...] caliento el chocolate

P2[...] cojo los huevos y los revuelvo en el sartén y le hecho mantequilla

[...]no me gusta el queso...y me tomo el chocolate

Algunas ideas fueron poco coherentes, con expresiones espontáneas, poco hiladas y consistentes, realizando asociaciones sin un orden lógico por lo que algunas no expresaron todos los pasos necesarios para la preparación del desayuno, sin una secuencia completa y faltando datos para comprender el proceso.

Las participantes del nivel 2 se apropiaron de una manera más específica y en su discurso oral describiendo paso a paso, a partir de la observación de cada imagen para así preparar de manera más consistente un desayuno:

P3: Cogemos un pedacito de mantequilla, la echamos al sartén esperamos un momentico y echamos un huevo y picamos unos tomatiscos, luego ya los revolvemos y tomo una tajada de queso y preparamos una tasa de chocolate o café, lo servimos y ponemos en un plato su porción de queso, huevo y arepa más mantequilla derretida.

P4: Cogemos una mantequilla la echamos en el sartén, cogemos los huevos que nosotros queramos al gusto y podemos echarle como cebolla o tomate, lo revolvemos, le echamos sal, partimos una rebanada de queso, nos podemos preparar un chocolate o un café y servimos nuestra porción y ya podemos disfrutar de nuestro desayuno.

Compatible al ejercicio anterior, retomo una actividad realizada en varias sesiones en la clase de emprendimiento: creación de un producto. En esta actividad las estudiantes seleccionaban un producto comestible o no comestible, el cual debía ser elaborado por ellos mismos y que si bien ya existía en el mercado, demostrarían creatividad e innovación adicionando su valor agregado, es decir el toque secreto. Contaban con la colaboración de su madre en casa, para luego comercializar el producto en la escuela. En este proceso de comercialización las participantes realizaban la lista de ingredientes o elementos utilizados para la preparación o elaboración del producto, proceso de preparación y empaquetado. Gastos totales (precio de cada ingrediente o recurso utilizado), sumatoria

de las unidades elaboradas para la venta, precio al público, análisis del porque el precio asignado al producto para lograr alguna ganancia. Luego de la venta de todas las unidades se realiza el conteo del dinero obtenido, con el acompañamiento y orientación de la maestra y las estudiantes del grado quinto.

En todo este proceso las participantes del nivel 1, lograron realizar cada petición de una forma tímida y poco espontánea, se les dificulta voluntariamente iniciar sus aportes, la mayoría de ocasiones se les debe motivar, acompañar y complementar poco a poco para el logro de sus respuestas y expresiones orales.

Las participantes del nivel 2 presentaron mayor soltura y motivación para responder cada petición del proceso requerido en la actividad. Ocasionalmente se les orientaba en conectores y en la secuencia de procesos para precisar las respuestas en su discurso oral.

Figura 8

Evidencia de actividad “Elaboración de un producto para comercializar”, Niveles 1 y 2

Evidencia # 22
Diario de campo clase de emprendimiento (registro fotográfico)
Portador de texto: instructivo
Elaboración de un producto para comercializar
Nivel 1 y 2



La maestra acompañó realizando observaciones y enriqueciendo en algunos momentos sus discursos orales y escritos, a través de modelar aspectos de fluidez, coherencia y cohesión textuales, desde el discurso oral y desde el uso de textos modelo, el ejercicio buscó trabajar con ellas la presentación y limpieza de sus discursos orales, así como la necesidad de producir textos cada vez de mayor extensión, pues las participantes de nivel 1 aún se les dificulta la construcción de sus enunciados, aportar nueva información y centrar sus enunciados en un mismo tema, desarrollándolos según la estructura textual solicitada, con fluidez, cohesión y coherencia, lo que lleva a unas exigencias cognitivas, lingüísticas y constructivas.

Para finalizar el análisis en la selección y descripción de los dominios y preferencias en la variedad de portadores de textos recorridos en esta experiencia investigativa, hago alusión a dos textos literarios de la tradición oral que fueron ejecutados con mayor dedicación de una manera discursiva, oral y repetitivamente: las adivinanzas y los refranes.

Se realizó un conversatorio de saberes previos en donde las participantes demostraron la identificación y replica de estos, pero presentaron dificultad en su definición específica. Se partió de desarrollar actividades lúdico didácticas, lecturas en voz alta, conversatorios y socialización de ideas, logrando una definición propia, a partir de un objeto o animal cotidiano, como referentes fácilmente reconocibles. Se enriqueció el ejercicio con la elaboración de un minilibro que fue llamado compilación generacional y popular.

Con estos textos se reforzaron y potenciaron los discursos orales de las participantes, permitiendo la apropiación de nuevos conceptos, y comprensiones, reforzando procesos de análisis y la síntesis de la información, usando juegos del lenguaje que incrementan el vocabulario, fomentan la reflexión, la confrontación dialógica en el sentido de generar la conversación con los estudiantes sobre aquellos componentes que no fueron claros o puedan tener otras posibilidades comprensivas y así se propició la autorreflexión y la evaluación.

Las participantes presentaron dificultad para definir el uso y significado de cada texto y en este caso de la adivinanza, expresando:

P1: Una adivinanza es una adivinanza que le dice a otra persona y tiene que adivinar.

P2: Una adivinanza es que una persona le pregunta a otra persona un animal y la otra persona la tiene que adivinar

P3: Una adivinanza es...puede ser un animal o un personaje que lo expresa con pista y uno tiene que adivinarlo como si fuera un animal un personaje o algo más.

P4: Adivinar es como cuando uno le dice a otra persona cosas de un objeto y esa persona dice que es

P5: Es que una persona le diga a otra persona las características de un objeto y la otra persona adivine que es

Se realizó una dinámica, usando la descripción para llevar al descubrimiento del objeto al cual se hacía alusión, la participante que creía identificar el objeto levantaba la mano para nombrarlo, cada participante realizó el ejercicio de selección de objeto y descripción. Fue necesario intervenir para que las estudiantes realizaran más detenidamente el proceso de observación y así lograr nombrar diversas cualidades del objeto, no solo las inmediatamente visibles, las cualidades físicas, incluir también la función, utilidad, forma asociada a otro elemento, entre otras.

Tabla 21

Evidencias de actividad “La adivinanza” Niveles 1 y 2, sesión 23

Evidencia # 23
Portador de texto: La adivinanza
Descripción de objetos, personas y lugares para adivinar su nombre
Sesión No. 23
Nivel 1 y 2

P1	Se puede usar para vinilos, plastilina, es café, por detrás es rosado, sirve para utilizar plastilina, calcar (continúa la descripción luego de la observación de observar más detenidamente), está hecho en madera, tiene dibujos, tiene letras, y ya.
P2	Tiene bolitas de colores, y tiene unas pinzas.
P3	Me permite hablar con un amigo, tiene teclas y números, es rojo, es muy hermoso, parece unos labios (tiene forma de labios).
P4	Es blanco, tiene cuadros pequeños, sirve para escribir con marcador, sirve para dibujar, es blanco, es rectangular.
P5	Es mi amigo, es peludo, es de color café y blanco, hace miau, ayuda a coger ratones de noche.

Se procedió entonces al desarrollo del ejercicio con el texto: “Más claro no canta un gallo”, libro de la colección de la Fundación secretos para contar, que apoya en este caso la tradición oral, esta propuesta además de permitirles a las participantes vivir experiencias significativas frente a la apropiación y asociación conceptual de las adivinanzas, trabalenguas, dichos y refranes, fortaleció la expresión gestual y corporal, logrando su aprendizaje e interiorización desde el disfrute lúdico individual y cooperativo.

Figura 9

Páginas de adivinanzas del libro "Más claro no canta un gallo" (Secretos para contar, 2016)

ADIVINANZAS 11

13- Un señor, muy aseñorado,
vive parado y no vive cansado.

14- El burro la lleva a cuestas
y ella está donde estás tú,
jamás la tuve yo,
y siempre la tienes tú.

15- Soy la casa de las aves,
piensa a ver si ya lo sabes.

16- Quién es, quién es,
el que bebe por los pies.


17- Lana sube y lana baja.

18- Toronja, toronja,
se fue por el mar.
Ni viento ni agua
la pudo atajar.

19- Orejas largas,
cola de copito,
y si me tocas,
parezco algodoncito.

20- Hoja verde, flor morada,
abajo tiene su pendejada.

21- En aquel alto, muy alto,
hay un fraile franciscano.



22- Me veo adentro y estoy afuera.

23- Llevo mi casa al hombro,
camino sin una pata
y voy dejando mi huella
con un hilito de plata.

24- Aúlla pero no es perro,
llama pero no es gente.

25- Mi mamá es tartamuda,
mi papá es cantador,
tengo blanco mi vestido
y amarillo el corazón.

26- Agua pasó por aquí,
cate que no la vi.

Figura 10

Páginas de refranes y dichos del libro “Más claro no canta un gallo” (Secretos para contar, 2016)



Desde este enfoque sociocultural, la ejecución de los talleres en sus diferentes sesiones extrae elementos fundamentales como son la construcción de sentidos en torno al lenguaje que entiende al sujeto como ese mediador entre el saber y la cultura que lo rodea. Ruiz y Méndez (2001) definieron que la función básica del lenguaje es el intercambio social, de esta manera estas experiencias generaron una relación de conocimientos mediante la oralidad, entendiendo los conocimientos como aquellos saberes previos y construidos en relación con los otros, porque todo proceso de crecimiento y aprendizaje para desarrollar destrezas o habilidades necesariamente estará atravesado por lo que se observa, se escucha, se comprende y se vive en sociedad.

Estas propuestas didácticas enriquecieron a las participantes al contribuir en sus procesos comunicativos más competentes, al ser capaces de expresar lo que sienten y piensan, además, se propició el desarrollo de sus procesos cognitivos, como la atención, la memoria, la comprensión y producción de nuevos conocimientos, aunque las participantes de ambos niveles disfrutaron de la actividad, les costó más el procesamiento de la información, la creación de sus propias ideas que lo habitadas a repetir, mejoraron además en pronunciación de palabras y formar y hacer rimar versos, realizándolo a su ritmo.

El proceso de cualificación de la lengua se concibió como un proceso, individual y social determinado por el contexto sociocultural y pragmático en el que se puso en juego los saberes, aptitudes e intereses de las niñas, por lo que se requiere generar experiencias significativas y agradables para ellas. Se trata de una tarea que produzca placer e iniciativa, he aquí donde debe intervenir el maestro, dándole funcionalidad a este proceso y motivando a diario al uso de la lengua y a producciones reales creadas para los estudiantes.

Es necesario precisar que el desarrollo de la oralidad debe estar apoyada de los diferentes textos, dado que estos inauguran el paso a otros lenguajes más sofisticados que van más allá de lo fáctico y de las situaciones cotidianas, se habla de lo ausente y se utilizan formas discursivas más complejas por lo que es necesario que aparezcan los diversos géneros literarios e informativos, para que estos puedan construir nuevas relaciones conceptuales que subyacen en los textos, y generen otras a partir de las cuales los niños y las niñas puedan aprender, comprender, interrogar y crear para el mundo real que habitan.

Los diferentes portadores de textos potenciaron experiencias con sentido y significado, no solo por lo que comunican, sino por la forma como lo hacen, lo cual permite el desarrollo del

pensamiento crítico, la creatividad y la argumentación. Los niños y niñas deben vivir experiencias serias de comunicación con textos reales y variados, con los cuales interactúen para acercarse cada vez más a su realidad, así como para enriquecer y hacer más significativas las experiencias escolares, dado que, el conocimiento de estos tipos de textos de oralidad tradicional y con sus propiedades, facilita a los niños y niñas, la comprensión y producción de los mismos. El trabajo con textos completos y variados (cuentos, recetas, canciones, adivinanzas, proyecciones, trabalenguas, entre otros) da la posibilidad de conocerlos, leerlos, observarlos, compararlos, confrontarlos intertextualmente, diferenciarlos y de ubicar su uso en contextos definidos y significativos.

El orientar las diferentes situaciones didácticas a partir de la diversidad textual, no sólo permite movilizar diferentes procesos cognitivos y lingüísticos, sino que también facilita el desarrollo de la oralidad, la comprensión y la producción textual, como se evidenció en esta investigación, en la medida que el conocimiento de las estructuras organizativas de los textos, es decir sus superestructuras facilita estos procesos comunicativos.

9 Conclusiones

El desarrollo de la oralidad como una habilidad comunicativa a través de la diversidad textual, es una condición necesaria para promover un aprendizaje con sentido y posibilitar la comprensión de su función social y comunicativa, así como el desarrollo de procesos cognitivos cada vez más complejos, lo cual exige orientar las mediaciones didácticas con experiencias significativas y que potencien el pensamiento.

El aprendizaje de la oralidad es un aprendizaje complejo que requiere de un trabajo intencionado y explícito que se desarrolla en espacios de socialización primaria, pero que igualmente se ha encomendado a la escuela. En este sentido, ella ha cumplido un papel preponderante al que ha intentado dar respuesta entendiendo que es necesario que la educación integral de los niños y niñas implica una serie de procesos esenciales que permitan ayudarlos a entender de forma significativa el entorno que los rodea.

Asimismo, es de gran relevancia comprender que los estudiantes en la etapa inicial tienen toda la capacidad para proponer ideas razonadas desde su propia comprensión del mundo y es en estas edades, donde los niños comienzan a conocer y a utilizar las estructuras gramaticales que les ofrece la lengua; por consiguiente, inician un camino de exploración en el que necesitan rodearse de un ambiente que refleje el uso del lenguaje en diversos contextos comunicativos. Es decir, su potencial va más allá de su edad. En este sentido, las habilidades comunicativas y en este caso la oralidad, representan un elemento clave para desarrollar el pensamiento y la capacidad de reflexión en función de la construcción de conocimiento.

La oralidad es un tema que en la actualidad cobra importancia en la medida en la que nos movemos en un mundo que nos reta a comunicarnos permanentemente, por lo que deben los maestros y maestras movilizar estrategias transversales que permitan la formación de sujetos capaces de expresarse con argumentos, como actores preponderantes en la construcción social, para tener un país más democrático, equitativo y justo y más en zonas rurales donde tenemos una deuda histórica.

La investigación mostró que es posible el mejoramiento continuo de los procesos comunicativos orales, creando espacios motivadores, suscitados, acompañados y contrastados con una adecuada estrategia pedagógica por parte de la maestra. En este caso, la estrategia

comunicativa, posibilitó espacios que, poco a poco, fomentaron y recuperaron la importancia y el interés por el ejercicio y el mejoramiento continuo de la oralidad.

El dominio de la oralidad, facilita el acceso a la ciencia y la cultura; es dotarlos de los instrumentos necesarios para un buen desempeño académico, pues la práctica pedagógica cada vez nos muestra con mayor nitidez que muchas de las dificultades en el aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento se deben a limitaciones en la comunicación y, hoy más que nunca, se requiere de una gran capacidad para analizar y procesar la información suministrada a partir de textos orales, escritos y en formato hipermediales. Hoy el problema no es la falta de información sino la capacidad para seleccionarla, analizarla, comprenderla y comunicarla.

Gracias a los resultados obtenidos en el proceso de investigación, se logró comprender y esclarecer que la oralidad como competencia comunicativa en la zona rural, debe considerar el intercambio de saberes, la forma en que viven y piensan los estudiantes, valorar sus intereses, gustos, sus deseos y sus emociones, conocer sus creencias, sus preconcepciones; es decir se debe tener en cuenta el contexto situacional entendido como el medio sociocultural, ambiental, institucional e histórico en el que viven los niños y las niñas, como uno de los referentes fundamentales para iniciar procesos de enseñanza-aprendizaje singulares.

Es preciso tener presente que fomentar la conversación espontánea en el aula de clase es una de las estrategias que revitaliza la lengua en su uso práctico. Del mismo modo, permite que los estudiantes empiecen a reconocer los beneficios que les trae compartir sus pensamientos para comunicar necesidades o situar la atención en algo que les parezca valioso de su entorno próximo. Es durante este tipo de exploración y descubrimiento de los niños, donde el docente requiere de una capacidad de mediación para lograr que esta interacción sea una práctica llena de sentido y significado que consolide la importancia del lenguaje en su función comunicativa.

Una vez, hecho el análisis de la información se encontró que para los estudiantes fue más sencillo dar respuestas desde los textos narrativos y no tanto, cuando se trataba de otras clases, como instructivos o informativos. Este hecho, podría eventualmente adjudicarse a una familiaridad con los textos narrativos, en especial cuentos que son portadores más cercanos a los niños y donde se tuvieron más respuestas a otras clases de textos trabajados, en los cuales la participación fue más escasa y se tuvo mayor dificultad para responder; no obstante, la ejecución de las actividades permitió brindar un aporte para el trabajo en el aula, desde la formulación de actividades que retoman diversos portadores textuales y a la vez, encausar unas preguntas desde las habilidades

antes mencionadas y que tuvieron una mejoría en las estudiantes tras su aplicación, pues partiendo de una fase diagnóstica se hizo la intervención y se logró que las niñas participaran con mayor precisión a la hora de conversar.

En general la mayoría de las niñas participantes tuvieron avances, en cuanto a que se desinhiben para proponer e ir más allá de lo que escuchan. Son niñas que perdieron la timidez y fueron capaces de participar activamente en los talleres potenciando su oralidad.

10 Recomendaciones

En primer lugar, debe atenderse a las particularidades cognitivas y lingüísticas de los estudiantes al plantear actividades de enseñanza de la oralidad, de la lectura y escritura, así como para la evaluación, de tal forma que se estructure un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible y adaptable en sus metas y procedimientos, según sean los requerimientos comunicativos de los niños y niñas.

De igual forma, es necesario aprovechar las fortalezas y habilidades que tienen los niños y niñas en su comunicación oral y su relación con los diferentes tipos de textos, permitiendo con ello que las actividades se conviertan en momentos de creación, libre expresión y afianzamiento de competencias para el dominio del lenguaje en los aspectos estructurales, gramaticales, lingüísticos y discursivos, que son básicos en el ejercicio cotidiano de la oralidad.

El trabajo de investigación ofrece una fundamentación teórica y práctica que puede iluminar otras investigaciones generando espacios de reflexión y de estudio que pueden ser profundizados en otros estudios y trabajos de investigación, cuyo objeto de análisis sea pertinente.

Es necesario que el docente disfrute su quehacer pedagógico para lograr ampliar y abrir el horizonte frente al valor de estos procesos. La reflexión pedagógica debe ir más allá de servir una clase.

Este trabajo de investigación se convierte en un aporte teórico, práctico y metodológico para el campo investigativo de las infancias específicamente en el área de la didáctica de la lengua.

La elección de estudios con un diseño metodológico cualitativo, permite una comprensión mayor y abre la posibilidad de seguir profundizando a través del uso de otras herramientas que permitan la determinación de relaciones entre oralidad y variedad textual y otras posibles relaciones.

Por último, como recomendaciones para futuros estudios, es necesario considerar que tal y como se pudo evidenciar en los antecedentes hay muy pocas investigaciones que abordan la oralidad rural con detenimiento, asunto que requiere transformar o fortalecer, para tener unas prácticas de enseñanza en pro de la construcción de significados y sentidos, es decir, un énfasis importante en la comprensión de los procesos y la comunicación, de tal manera que se dé énfasis especial a los usos sociales del lenguaje, se aborden los diferentes tipos de texto y discurso, se estimulen las prácticas de desarrollo de pensamiento, se conciban como procesos sociales, se

estímule la significación, entendida como un componente que da cuenta de la forma como las personas dan significado y sentido a los signos, es decir, todas aquellas formas que utilizamos para vincularnos a la cultura y los saberes que la permean.

10 Referencias bibliográficas

- Acuña, X. y Sentis, F. (2009). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 2(10), 33-56. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755002.pdf>
- Aguirre, B., Gajardo, A. y Muñoz, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 893-911. <https://bit.ly/3OnfOtz>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 267-279. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953015.pdf>
- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Grade.
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación: Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa (Vol. IV)* (pp. 203-234). Gedisa Editorial.
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Revista anales de la educación común*, 3(6), 132-137. <https://bit.ly/3I11Efy>
- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. *Artículos de investigación, Educación Matemática*, 13(3), 5-21
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635 - 648.
- Benavides, L. & Ramírez, E. (2011). *Análisis de las variaciones lexicales del habla rural y urbana del Municipio de Pereira*. [Tesis de maestría, Universidad tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/1883>
- Benavides, J. (2018). Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños. *Revista infancias imágenes*, 17(1), 90-99. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>
- Berger, P., Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de innovación educativa*, 46, 6-8.

- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, 17, 33-39. <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bueno, L. (2016). *Adquisición del léxico en Educación Infantil: propuesta de trabajo por proyectos*. [Tesis de pregrado, Universidad de JAEN]. <https://bit.ly/3HWEuXK>
- Carreres, D. (2015). *Valoración del repertorio léxico en español para escolares de 9 a 16 años*. Universitat Jaume.
- Cassany, D. (1990). Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- Castro, S. (2022). *Lenguaje no verbal y lenguaje corporal: ejemplos y técnicas*. IEPP. [En línea]. <https://www.iepp.es/language-no-verbal-corporal/>
- Chaverra, F. (2020). *Las experiencias de los niños pequeños y su relación con el desarrollo del lenguaje*.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Colombia Aprende (2022). *Contenidos para aprender, básica primaria, primero-segundo, lenguaje*. [Página web]. Gobierno de Colombia. <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos-para-aprender>
- Creswell, J. (1994). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo* (Qualitative Inquiry and Research Design, trad.). Universidad de Manizales.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1228647](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1228647)
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6(3), 17-27.
- Ferrer, G. (2016). *La orientación familiar para el desarrollo del lenguaje oral de los niños del grado preescolar de las zonas rurales*. Despace.
- Fontana, A., Frey, J. (2015). La entrevista: de una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa (Vol. IV)* (pp. 140-202). Gedisa Editorial.

- Foronda, M. (2020). *La identidad profesional de maestras de Educación Infantil. Un estudio biográfico narrativo*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].
- Guevara, M., Posada, L. y Quiroz, K. (2019). Contribución del relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].
- Gutiérrez, R. (2011). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista infancias imágenes*, 9(2), 24-34.
- Hoyos, F. (2014). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en niños y niñas de la básica primaria que asisten al programa Club de Lectorcitos de la Biblioteca José Félix de Restrepo del municipio de Envigado*. Universidad de Antioquia.
- Jaimes, C., Rodríguez, L. (1996). Desarrollo de la oralidad en preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Revista Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 2(2), 15-23. <https://doi.org/10.14483/22486798.2497>
- López, A. (2013). *Los grupos focales*. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/grupo_focal.pdf
- Luna, M. (2006). *La intimidación y la experiencia en lo público*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales-CINDE].
- Maldonado, A. y Rodríguez, F. (2016). Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: un estudio de casos con la enseñanza justo a tiempo y la instrucción entre pares. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-21.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores* 4(80), 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Maya, A. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mendoza, A. (2019). Infancia campesina. *Revista educación y cultura*, (130), 8-14.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para la aplicación muestral y censal 2014*. ICES. https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Elementos conceptuales: Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de Competencia Básicas en Transición*.
http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Nivelemos/Elementos_conceptuales.pdf
- Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M. y Betancur, V. (2008). *Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área de lenguaje apoyada en TIC, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Escuela Nueva*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1709/1/D0205.pdf>
- Nogueira, C. (2016). *Dificultades del lenguaje oral y/o la comunicación*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad FASTA.
- Ortega, L., Soto, N., Plata, E. y Morán, M. (2019). *Inteligencias múltiples para la comprensión de lectura en la escuela rural, Guajira*.
- Peñuela, H. (2018). *Las prácticas orales en contextos de educación rural*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Pérez, C. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, 20, 80-193.
- Prada, G. (2018). *Una aproximación de un estado del arte sobre la enseñanza de la oralidad en educación inicial*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana].
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35369>
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., y González, S. (2001). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Luis Amigó].
<https://bit.ly/3QMH1aN>
- Rodrigo, R. (2020). *Mapeo rápido: estudio de Carey y Bartlett y la relación con el mapeo extendido*. Estudyando. <https://estudyando.com/mapeo-rapido-estudio-de-carey-y-bartlett-y-la-relacion-con-el-mapeo-extendido/>
- Rodríguez, A. (2017). *El desarrollo de la pragmática en los niños*. Fundación Querer [En línea].
<https://www.fundacionquerer.org/desarrollo-la-pragmatica-los-ninos/>
- Rodríguez, E. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 11(1).
- Rodríguez, M. (2015). *El niño en el medio rural: su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar*. [Tesis de pregrado, Universidad de la República].

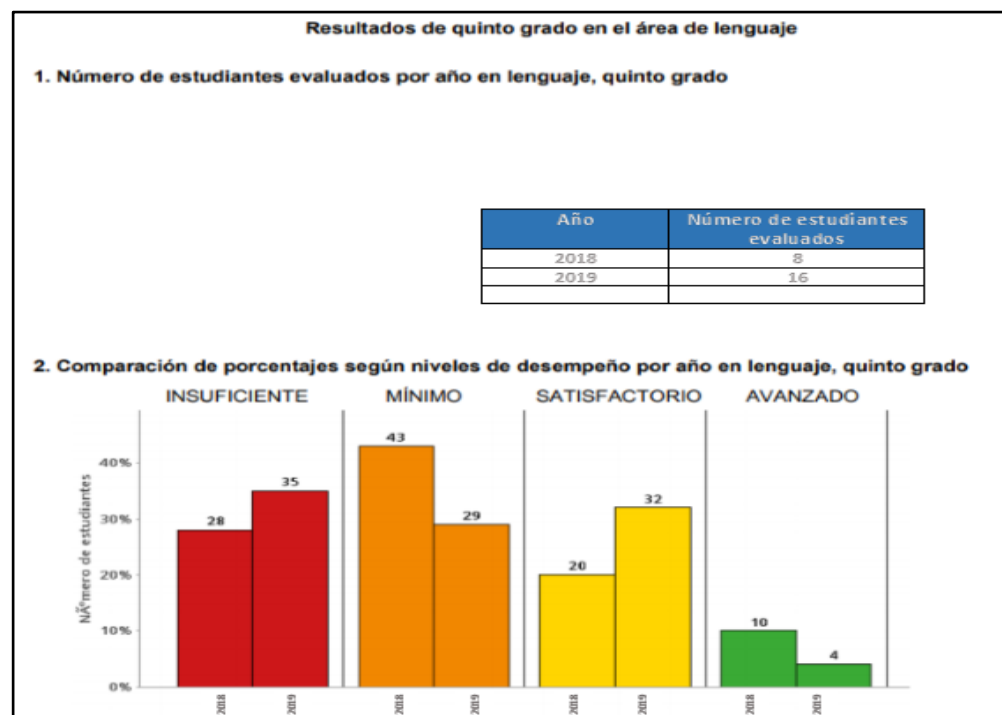
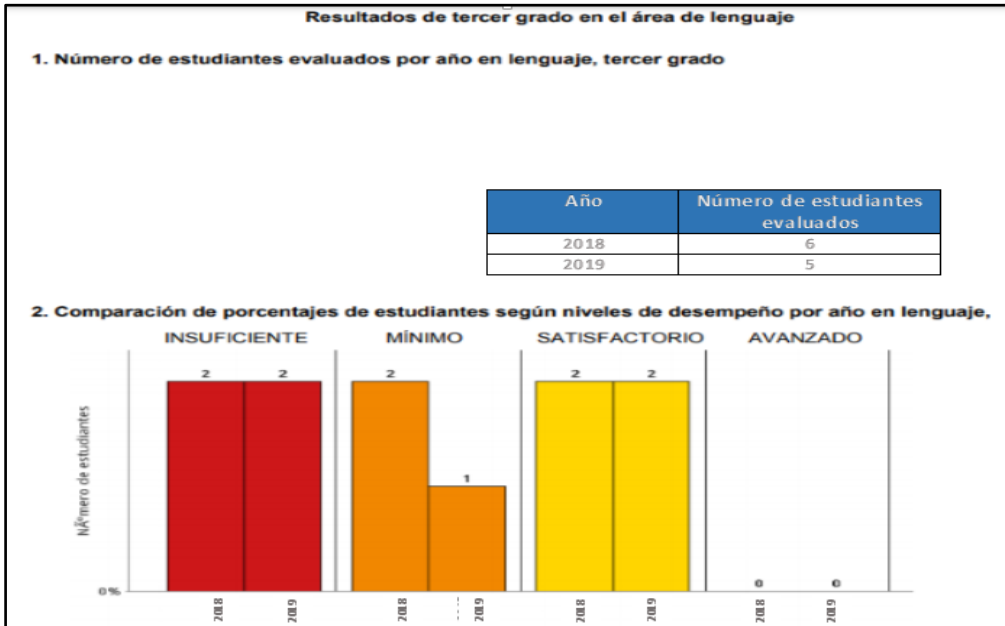
- https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7537/1/tfg_marcia_lena.pdf
- Ruiz, L. & Méndez, L. (2001). Vigotsky: un horizonte nuevo en las ciencias sociales. *Islas*, (127), 142-147. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/712>
- Sánchez, B., Rodríguez, Y., Zamora, T., Blanco, V. (2004). El desarrollo del lenguaje oral de los niños del grado preescolar de la zona rural. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 1(1). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/888/1104>
- Sánchez, R. y Palma, P. (2014). La evaluación de las competencias comunicativas para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños de primer año de preescolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12. <http://11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/796/778>
- Serna, J. y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Revista Temas*, (12), 189-200.
- Simao, V. (2010). Análisis y tratamiento de la información. En V. Simao, *Formación continuada y varias voces del profesorado de Educación Infantil en Blumenau*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://bit.ly/3ngO3qK>
- Suárez, G. (2016). *Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Tovar, J., Gómez, N. (2016). *Desarrollo de la oralidad y de la lectura en los estudiantes de primer ciclo de primaria de la Institución Educativa Distrital República de Colombia mediante la lectura de imágenes*.
- Trujillo, J. y Batanelo, L. (2019). Concepciones de oralidad en zonas rurales. *Revista educación y cultura*, (130), 33-39.
- Vargas, N., Morales, M., Zamorano, J., Olhaberry, M., Farkas, C. (2016). ¿En qué medida la mentalización parental y el nivel socioeconómico predicen el lenguaje infantil? *Psicoperspectivas*, 15(1), 169-180. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v15n1/art15.pdf>
- Vigil, N. (2012). *Pistas para estudiar la oralidad*. https://www.academia.edu/6963211/Un_intento_por_aclarar_las_diferencias_entre_oralidad_y_lengua_oral

Zabaleta, L. y Bausela, E. (2016). Comunicación no verbal en la infancia: estudio comparativo infantes 4 años versus 6 años. *Boletín de Estudios de Investigación*, (17), 9-43.

12 Anexos

Anexo A

Resultados pruebas saber 3° 5° lenguaje 2018-2019



Anexo B

Entrevista inicial - Preguntas

¿Tienes mascota?

¿Cómo se llama?

¿Descríbela, dime cómo es?

Qué te gusta de ella.

¿Cuál es tu canción preferida?

¿Por qué te gusta, de qué trata la canción?

¿Qué es lo que más te gusta comer?

¿Cuál es tu película favorita?

¿Cuál es tu personaje favorito y por qué te gusta?

¿Cuándo vas al pueblo, con quién vas?

¿Qué vas a hacer al pueblo?

Cuando no asistes a la escuela, ¿cuáles son las actividades que realizas en casa?

Anexo C

Situaciones didácticas - Talleres

Cada una de las situaciones didácticas que se presentarán a continuación cuenta con una variedad textual con elementos potenciales para la observación y análisis del discurso oral de los niños y niñas en los niveles preescolar, primero y segundo, además de apreciarlos como participantes-protagonistas en una participación activa de exploración, expresión de conocimientos y emociones y adquisición de aprendizajes, igualmente para que el investigador obtenga de manera didáctico-pedagógica un panorama y acercamiento óptimo en los componentes que fortalecen el logro de los objetivos específicos de la investigación.

Situaciones Didácticas

Taller # 1

Juego de imágenes:

Espacio de conversación a partir de una imagen 1

El Chigüiro (texto informativo y cuento).



Tomado de Esteves Junior (2016). *Capibaras*. <https://bit.ly/3niejKJ>

Presentar a los estudiantes la siguiente imagen y realizarle preguntas como:

¿Conocen el animal de la imagen?

¿Cuál es su nombre?

¿Dónde creen que vive?

¿Qué creen que come?

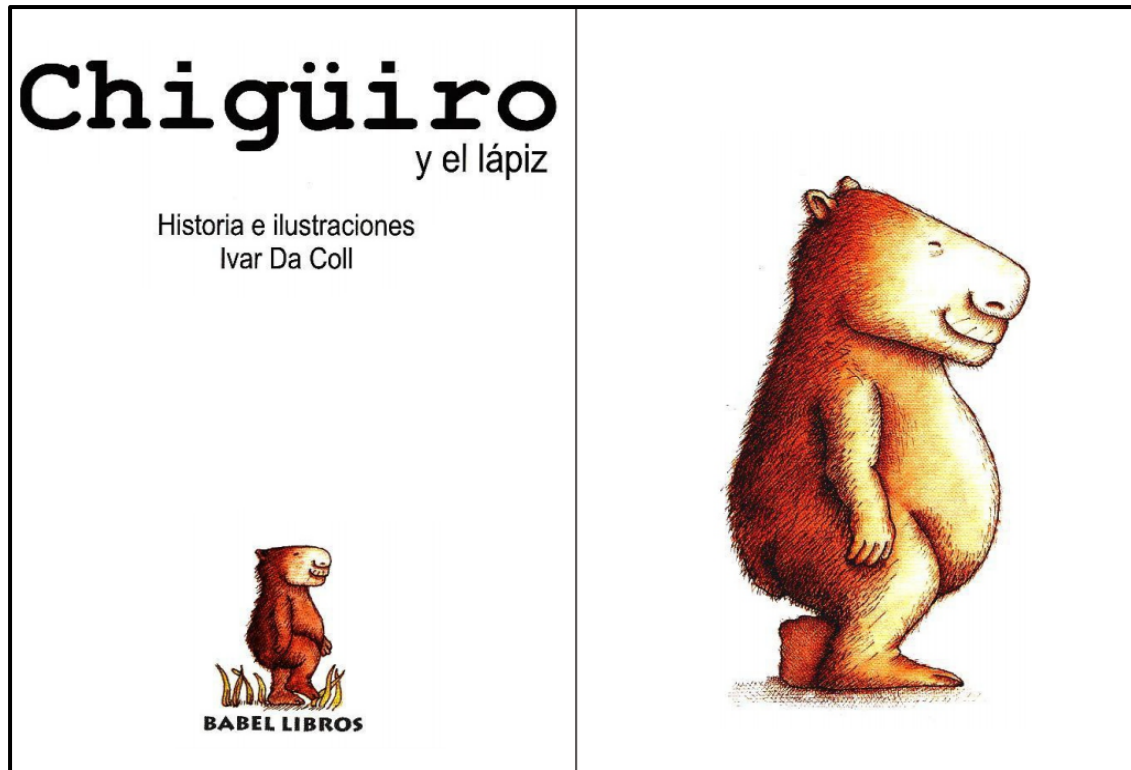
¿A qué animal se parece?

¿Qué cualidades puede tener?

¿Podrá ser el protagonista de una historia?

¿De qué se trataría la historia?

Una vez obtenidas y acompañadas las respuestas de los estudiantes, el docente agrega la información que considere necesaria y se dispone a mostrarles la portada del libro: *Chigüiro y el lápiz* de Ivar Da Coll, expone que este último es un escritor e ilustrador colombiano.



Se orientan algunas preguntas de predicción con respecto al título y la portada del texto, el docente se dispone a hacer una lectura compartida de este libro álbum, procurando la participación activa de los estudiantes motivada por la pregunta.

Finalizada la lectura, los estudiantes nos cuentan el título de la historia y que otro título podríamos ponerle, dibujan el personaje principal, cuenta y dibujan los objetos que aparecen de manera espontánea su nombre, el docente hace la confrontación de esta escritura en el tablero.

Se proyecta la historia de [Maguare - Chigüiro y el lápiz](#)

A cada estudiante se le pregunta:

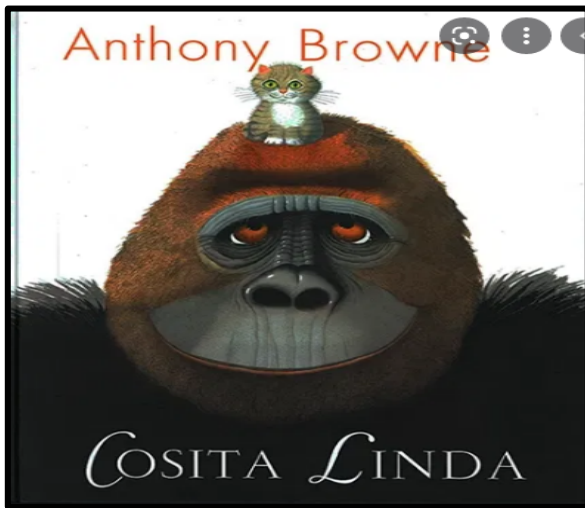
¿Qué te gustaría crear con un lápiz para que se volviera realidad?

Los estudiantes nos cuentan de manera espontánea su respuesta, dibujan su creación y escriben, el docente hace la confrontación con la escritura convencional.

Se da un momento para la socialización de esta actividad y se fija en un espacio del aula.

Espacio de conversación a partir de una imagen 2

Los estudiantes observaran de manera detallada la portada/imagen y realizaran una primera descripción e interpretación de la trama posible del cuento. Predicción: ¿de qué creen que se tratará el cuento?



Luego realizaremos la proyección desde YouTube en video beam.

[Cuenta Cuentos - Cosita Linda](#)

Culminada la proyección, socializaremos con preguntas de la relación entre acontecimientos, características de los personajes, lugar dónde suceden, tiempo, entre otros y contraste si la predicción realizada al inicio se cumplió o no, o qué aspectos de ella.

Realizaremos asociaciones que propiciaran conversatorio del personaje del este cuento con películas y canciones conocidas por los estudiantes (película King Kong, canción de los gorilas).



Hablaremos un poco de la biografía del autor y su técnica de dibujo y preferencia por los gorilas, dibujaremos en una hoja de block un gorila con la aplicación dibujo paso a paso.

Taller # 2

Proyección y recuento

Se realizará la proyección en video beam de la película “Heidi en las montañas”, se pausará de acuerdo a un tiempo determinado y se realizará un recuento de lo visualizado y comprendido hasta el corte por medio de la formulación de preguntas o de un recuento espontáneo, evidenciando la comprensión poco a poco hasta finalizar la película.

Taller # 3

Retomando la literatura de la tradición oral

En esta actividad se inventarán adivinanzas propiciando la imaginación, memoria y creación ¿Conoces alguna adivinanza?

Comenzaremos comprendiendo lo que significan las adivinanzas, a partir del concepto de adivinar. Se colocarán diferentes objetos y los niños deben decir características del objeto sin nombrarlo y los demás adivinarán, construyendo así definición: Las adivinanzas ayudan a mejorar el lenguaje, desarrollar la inferencia, desarrollan la capacidad para resolver problemas y les ayudan a apropiarse de los conceptos con mayor rapidez, además es un ejercicio para potenciar la memoria, el análisis y la síntesis de la información.

Ejemplos:

Tengo agujas, pero no se coser, tengo números, pero no sé leer, las horas te doy, ¿Sabes quién soy? R/el reloj.

Una vieja con un solo diente convida a toda la gente. R/la campana.

Verde yo nací, rojo me cogieron, amarillo me compraron y negro me tomaron. R/el café.

Blanca por dentro, verde por fuera. Si no sabes, espera. ¿Qué es? R/la pera.

Antes huevecito, después capullito y más tarde volare como un pajarito. ¿Sabes quién soy?
R/ la mariposa.

Soy bonito por delante y algo feo por detrás, me transformo a cada instante ya que imito a los demás. ¿Sabes quién soy? R/el espejo.

Oro parece, plata no es. Abran las cortinas y verán lo que es. R/ el plátano.

Sal al campo por las noches si me quieres conocer, soy señor de grandes ojos, cara seria y gran saber ¿Quién soy? R/ el búho.

Ahora cada niño debe inventarse una adivinanza y compartirla con sus compañeros para ser adivinada, podrán hacer mímica para hallar las respuestas a las adivinanzas, luego se solicita a los niños que traigan de su casa adivinanzas que sepan sus mayores y finalmente elaboraran un librito en el que recopilen las adivinanzas que más les gustaron. Quedando así una producción de ellos mismos.

Taller # 4

Fotovoz

Aparte de utilizar este Métodos de recolección/Formas de generación de información ubico esta estrategia también como actividad pues la fotovoz me posibilita comprender y describir detalladamente algunas experiencias de los niños en sus edades y habilidades verbales, además que los datos de las fotografías se caracterizan por tener ideas implícitas que a menudo no se verbalizan, pero cuando el niño las ve lo incentivan a hablar recordar y compartir en grupo. Y como lo expresa Moreiras (2014) en sus Investigaciones en escuelas y con cámaras fotográficas: “la observación del niño de sus propias imágenes promueve los procesos verbales, además las propias fotografías son usadas como catalizadores de diálogos sobre las diversas experiencias” (p.121).

Día de disfraces

Los niños y niñas elegirán un disfraz de su preferencia del cuarto útil, se asignarán un personaje y juntos crearán una historia que luego será dramatizada y grabada en video. Se reproducirá y se grabarán las percepciones verbalizadas.

Comparto mis vivencias con otros (foto álbum)

Se invita a traer de casa un álbum familiar o imprimir algunas fotos o en una memoria o en el celular para proyectar, para compartirlo con un compañero, expresando lo que significa para cada uno, las diferentes emociones y sentimientos que han tenido con su grupo familiar.

También de casa traerán escaneada la foto más significativa para ellos, teniendo la oportunidad de explicar, porque es mi preferida, la docente la ubicará junto a las fotos de mis compañeritos formando una galería.



Importante rescatar la vinculación del contexto familiar al aprendizaje, dialogar acerca de la posibilidad si el estudiante no puede llevar la fotografía, dibujar el momento más significativo en familia.

Decorar en el aula un espacio para fijar la galería de las fotografías, pero antes de hacerlo cada estudiante deberá socializar su fotografía o imagen con sus compañeros, leyendo la breve reseña de ese momento captado y la emoción que lo acompañaba en ese momento.

Taller # 5

Composición musical

Esta sección se inicia con un corto conversatorio de conocimientos previos:

¿Sabes qué es una canción?, ¿Cuál es tu canción preferida? Porqué te gusta? ¿Sabes que es un género musical?, ¿Cuáles instrumentos musicales conoces?...

Luego escuchamos una primera vez la canción: [Cantoalegre - La tierra es la casa de todos](#)

Seguidamente, analizaremos la superestructura textual de la canción.

Un hombre del pueblo de Ne-hua

Pudo subir al alto cielo

Y a la vuelta contó

Dijo que había mirado desde allá arriba

Y que somos un mar de fueguitos

El mundo es eso -reveló

Un montón de gente

Un mar de fueguitos

Ca' persona brilla con luz propia

Entre las demás

No hay dos fuegos iguales

Hay fuegos grandes y fuegos chicos

Y fuegos de todos los colores

Hay gente de fuego sereno

Que ni se entera del bien

Y gente de fuego loco que llena el aire de chispas

Algunos fuegos, fuegos bobos

No alumbran ni queman

Pero otros arden la vida con tantas ganas

Que no se puede mirarlos sin parpadear

Y quien se acerca, se enciende

La Tierra es colmena de abejas
La Tierra es cueva de ratón
La Tierra tiene muchos mares
Donde hace su casa el señor caracol.
En la Tierra crece el lagarto
La jirafa y el ruiseñor
En la Tierra canta el gallo
Tempranito su canción.

La Tierra es la casa de todos
De todos los niños que crecen al sol
De la niña mora, del niño cangrejo
La reina rosa y el rey ratón

La Tierra es la casa de todos
De todos los niños que crecen al sol
De la niña mora, del niño cangrejo
La reina rosa y el rey ratón

En la casa de nosotros
Hay un bosque y un jardín
Una flor, y una cascada
Y montañas de maíz
En la casa de nosotros
De los que estamos aquí
Hay un árbol grandotote
Y otro chiquitiquitín.

La Tierra es la casa de todos
De todos los niños que crecen al sol
De la niña mora, del niño cangrejo
La reina rosa y el rey ratón

La Tierra es la casa de todos

De todos los niños que crecen al sol

De la niña mora, del niño cangrejo

La reina rosa y el rey ratón

Somos agua, somos aire

Somos viento, somos mar

Somos nubes, somos seres

Con la Tierra como hogar.

Unos estamos viviendo

Otros murieron ya

Pero la gran mayoría

Aún quedan por llegar

La Tierra es la casa de todos

De todos los niños que crecen al sol

De la niña mora, del niño cangrejo

La reina rosa y el rey ratón

La Tierra es la casa de todos

De todos los niños que crecen al sol

De la niña mora, del niño cangrejo

La reina rosa y el rey ratón

La Tierra es la casa de todos

De todos los niños que crecen al sol

De la niña mora, del niño cangrejo

La reina rosa y el rey ratón

La Tierra es la casa de todos

De todos los niños que crecen al sol

De la niña mora, del niño cangrejo

La reina rosa y el rey ratón

Fuente: [Musixmatch](#)

Compositores: Tita Maya

Escucharemos de nuevo la canción cantando y siguiendo su letra estilo Karaoke y su ritmo suave con nuestros cuerpos. Finalmente se invita a cada estudiante a crear su propia canción eligiendo un ritmo nuevo o propio de una canción conocida y acompañada de instrumentos musicales, se realiza un video para luego visualizar cada interpretación.

Taller # 6

Ampliando mis saberes

Se le ofrece al niño niña un tema en una tarjeta con imagen amplia y con el título correspondiente: el agua, los animales, la naturaleza, el celular, la familia, la escuela, entre otros, para que el niño o niña inicie el discurso de acuerdo a los conocimientos previos que posee o a lo que le evoca dicho tema o imagen. Se retomaría este primer discurso oral y luego se le facilitaría un texto de ese mismo tema seleccionado por el niño o niña, para que lo lea en casa en unión familiar y ya en la siguiente sesión, escucharíamos la exposición, el discurso dos de la misma temática, determinando su ampliación conceptual.

Taller # 7

Máquina de cuentos



Caja de madera con tapa, nueve dados con 54 figuras diferentes, nueve tarjetas en las cuales aparecen los nombres de las figuras que se encuentran en cada una de las seis caras del dado (una tarjeta por cubo).

Intensión pedagógica

Los niños harán uso de su creatividad para que los elementos de un cuento se relacionen de acuerdo con las acciones o situaciones que ellos mismos propongan, con el fin de desarrollar la capacidad narrativa y la improvisación, así como estimular la imaginación, la creatividad y el léxico. Son muchas las maneras de jugar. Las posibilidades y las combinaciones son infinitas de ahí que he seleccionado esta situación didáctica para ejecutarla periódicamente con la finalidad de que en su práctica, se socialicen términos, frases, expresiones constantemente, lo cual permite fortalecer el lenguaje oral poco a poco como herramienta de comunicación.

Además de lograr finalmente que los niños y niñas organicen autónomamente los dados de tal manera que puedan inventar un cuento con su título y que en la narración se identifique su estructura básica, el inicio, nudo y desenlace.

Ejercicio 1

Relacionar dos elementos

El maestro lanza todos los dados sobre el suelo o la mesa. Luego toma dos dados a manera de ejemplo y los relaciona de algún modo; el sol y el árbol o el castillo y el rey. Después en voz alta expresa la relación que se le ocurre que tienen ambas figuras, por ejemplo: el rey vivía feliz en su castillo, y en la montaña de en frente había un árbol que estaba todo el día al sol.”

Los niños y niñas harán lo mismo, seleccionaran parejas de dados y relacionaran dos de las imágenes, creando frases cortas con sentido.



La idea es que los niños logren crear pequeñas historias con frases cortas con sentido completo y situaciones que se irán verbalizando en voz alta y copiando en el tablero.

Ejercicio 2

El baúl de mi abuela

Sentados en círculo, cada jugador lanza un dado y con la imagen obtenida dice lo siguiente: “En el baúl de mi abuela me encontré...” y expresar la palabra correspondiente a la figura que le salió adicionando una característica o rasgo del objeto o imagen (forma, tamaño, color), el que sigue participante vuelve a decir: “en el baúl de mi abuela...” y menciona todas las palabras que ya han dicho los demás jugadores, agregando al final la suya.

Ejercicio 3

Contar una historia

Se lanzan los nueve dados y se observan las imágenes que quedaron en la parte superior de estos. Después se selecciona una imagen, que será el punto inicial para la historia. Se empieza con “había una vez...” y se crea una historia que ligue las figuras obtenidas, cada niño niña selecciona una figura y continua la secuencia en la historia ubicando la figura.

La intención del ejercicio es armar frases cortas con sentido, que permitan a los niños aprender a crear pequeños fragmentos que puedan integrar luego a un cuento.

Al final se intentará armar una pequeña historia entre todos los participantes que junte las frases y situaciones ya construidas.

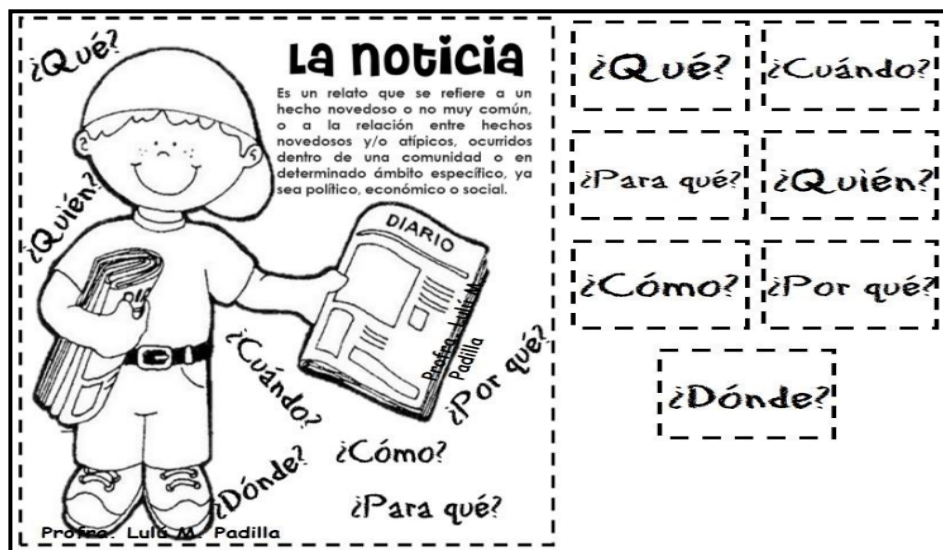


Taller # 8

La noticia (texto informativo)

La noticia como situación didáctica además de generar un encuentro con la palabra hablada es un elemento que aporta al ya existente mecanismo didáctico de comunicación e información institucional y es el periódico escolar, que se publica anualmente y se construye en el transcurrir del año, retomando aportes, eventos, experiencias significativas para publicar por cada sede.

La noticia es un texto informativo en el que se explica un suceso reciente y responde a seis preguntas básicas ¿qué?, ¿quién?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde? Y ¿cuándo?



Tomada de Educación Primaria (s.f.). [En línea]. <https://educacionprimaria.mx/wp-content/uploads/2017/07/d1.jpg>

Ejercicio 1

- ✓ Indagación sobre los saberes previos del significado y función de la noticia:

Que es, para que sirve, cuál es su función, donde la han observado o escuchado.

- ✓ Lectura de una noticia.

- ✓ Comprensión de la noticia mediante la solución de un formato de selección múltiple con única respuesta en donde se realizan preguntas claves con respecto a la noticia. (actividad que será descargada en forma completa desde la plataforma Colombia aprende-contenidos para aprender-lenguaje-primaria).

Introducción

Lee el siguiente texto. Luego, marca con una ✕ la respuesta correcta.



¡Buenos días, ciudadanos de Lórica! Les informamos que el próximo viernes a las cuatro de la tarde, la Academia Son y Alegría abrirá un curso gratis para aprender a bailar samba, salsa y merengue. Los esperamos.

• ¿Qué evento se llevará a cabo?

Un curso de cocina.

Un curso de baile.

Un curso de inglés.

• ¿Dónde se realizará?

Academia Son y Alegría.

El Olivo, escuela de cocina.

Teatro El Arlequín.

• ¿Cuándo?

El sábado por la mañana.

El lunes a las siete de la noche.

El viernes a las cuatro de la tarde.

• ¿A quién está dirigida la información?

Los ciudadanos de Lórica

Los habitantes de Bogotá.

Los estudiantes de Lórica.

- ✓ Socialización

Ejercicio 2

- ✓ Asignación de diferentes noticias para leer y compartir en parejas, luego socializar en forma verbal y a todo el grupo.

Ejercicio 3

- ✓ Actividad individual: Observa un suceso o acontecimiento en tu vereda, escribe detalladamente en tu libreta de notas todo lo sucedido ¿qué?, ¿quién?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿cuándo?, luego, y con la ayuda de tus apuntes, narra la noticia de manera oral.
- ✓ Identificación de las parte de una noticia.

Ejercicio 4

- ✓ Proyección de una noticia para niños: [Noticia para niños - Superpablete](#)
- ✓ Ejecución de roles: el reporterito, simulacro de un noticiero infantil.

Taller # 9

Periódico escolar

Organizados en mesa redonda se debe observar, leer y detallar las secciones, titulares y gráficos de un periódico que será entregado, se rotará a sus compañeros. Se llevarán diferentes tipos de periódico, los más comunes que circulan en el medio. Se nombra un líder que elaborará un listado de diferencias y similitudes entre los periódicos que se observaron. Se realizará la socialización final definiendo que las partes de un periódico: la portada en donde se encuentra la cabecera, los titulares, el equipo de redacción, introducción a la noticia, fotografía; las secciones que son: del Espectáculo, Arte y cultura, Economía y política, Clasificados, Sociedad, Editorial y opinión. Se proyectará el video [Kids News - ¿Cómo se imprime el periódico interactivo Kids News?](#)

con el que se orienta a los estudiantes para que comprendan mejor el tema a desarrollar durante las próximas clases.

Se asignan actividades para la casa: Preguntar a los padres o familiares qué saben de los periódicos, si los han leído y por qué son importantes, información que servirá en la posterior construcción del periódico institucional.

Iniciación en la elaboración de un periódico, aquí se van escuchando las preferencias y actividades significativas para el estudiante en su día a día, estructurando poco a poco las diferentes secciones de un periódico: deportes, entretenimiento/cultura, economía, opinión, clasificados, entre otros.

Anexo E*Cronograma trabajo de campo*

MOMENTOS	INTENSIONALIDAD-FINALIDAD	TIEMPO ESTIMADO
Fase 1	Entrevista individual inicial: elaboración y formulación de preguntas. Conocimiento, socialización de los documentos éticos e instrumento a utilizar, acuerdos y conciliaciones. Entrevista a los grupos focales.	2 meses
Fase 2	Transcripción de las entrevistas, lectura intratextual y análisis	4 meses
Fase 3	Intervención con situaciones didácticas: talleres	4 meses
Fase 4	Lectura Extra textual y análisis de entrevistas y matrices obtenidas de las situaciones didácticas.	2 meses

Anexo F.*Consentimiento informado***Formato Único de Autorización de Habeas Data**

Y SU DECRETO REGLAMENTARIO 1377 DE 2013

Protección de datos personales**Formato de autorización para uso de información de la investigación, imágenes de niñas, niños o adolescentes**

MANIFESTACIÓN DEL REPRESENTANTE LEGAL, APODERADO O TUTOR DE LA NIÑA, NIÑO O ADOLESCENTE

Yo, _____ identificado (a) con el número de documento de identidad _____, expedido en _____, como representante legal, apoderado o tutor de _____, identificado (a) con el número de documento de identidad _____, expedido en _____, nacido el _____, autorizo expresamente de forma libre, consciente e

informada, que he sido invitado/a a participar de la investigación -----de manera estrictamente voluntaria.

Además, se me ha informado que los datos que se recojan serán de carácter confidencial y no serán usados para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Así mismo, tengo conocimiento de que no se mencionará mi identidad y además autorizo que se puedan utilizar indistintamente todas las imágenes, fotografías, videos, material gráfico, o parte de las mismas, en las que mi representado interviene o ha intervenido en el marco de la presente investigación, a título gratuito. Todo ello con la única salvedad y limitación de aquellas aplicaciones que pudieran atender al interés superior de las niñas, niños o adolescentes, en los términos previstos en la legislación vigente.

De igual forma se me ha informado que el estudio no representa ningún riesgo para el niño o la niña y que por la participación en este no tendré ninguna compensación económica.

Acepto participar voluntariamente en este estudio

Para constancia, se firma en la ciudad de _____, el día _____

Firma niña, niño o adolescente: _____

Nombre legible: _____

Documento de identificación No: _____

Firma representante legal, tutor o apoderado: _____

Nombre legible: _____

Documento de identificación No: _____