

# La formación docente desde el análisis de una situación didáctica sobre el campo de la lengua en la práctica preescolar

## *Teacher training from the analysis of the didactic situation in a pre-school setting*

María Angélica Agíss-Ormaechea\*

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Recibido: 4 de noviembre de 2021

Aceptado: 21 de enero de 2022

Publicado: 25 de octubre de 2022

### RESUMEN

Investigación realizada en el aula preescolar bajo la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD). El trabajo se centró en estudiar la práctica docente preescolar al realizar estrategias de enseñanza que favorecieran capacidades comunicativas en los niños. Se tomó como eje articulador la planeación de una situación didáctica en torno a un texto de divulgación científica escolarizada poniendo énfasis en las consignas. Para analizar qué y cómo enseñar información específica y avanzar en la formación docente. La metodología consistió en la planeación de una situación didáctica y su puesta en práctica; entrevistas a la docente y análisis conjunto de videos del trabajo áulico. Respecto a los resultados, si bien el interés fue estudiar y aprender cómo activar y propiciar nuevos conocimientos para avanzar en las capacidades comunicativas de los niños al explicar ideas y conceptos a partir de leer un texto informativo, los desafíos enfrentados permitieron observar fenómenos de actividad del lenguaje importantes en el desarrollo de los niños que no se habían considerado. Se advirtió la relevancia de la actividad de automatismo al hablar que se dio en los niños en la práctica, lo que permitió comprender la relación directa entre sus procesos y capacidades dialógicas y las limitantes que enfrentaron para responder a las consignas. Identificar y estudiar desde la perspectiva del ISD permitió avanzar en el análisis de la práctica y formación docente desde una visión centrada en la observación y el diálogo, que posibilitaron identificar cómo son efectivamente presentados y aprendidos los contenidos en la situación concreta de una clase.

**PALABRAS CLAVE:** Educación preescolar, formación docente, Interaccionismo Sociodiscursivo, planeación docente, diálogo.

\*

Autor de correspondencia: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen.”, av. Xalapa s/n col. Unidad Magisterial, Xalapa, Ver., México. Correo: a.agíss.o@gmail.com

## ABSTRACT

Research carried out in the preschool classroom from the perspective of Socio-Discursive Interactionism (SDI). The objective of this work was focused on studying teaching practice by analysing teaching strategies that favour communication skills in children, taking as a reference a text of scholarly scientific dissemination, in order to analyse what and how to teach specific information from planning a didactic situation with emphasis on instructions.

The methodology consisted of planning of a didactic situation and its implementation; teacher interviews and cross analysis of classroom work videos.

Regarding the results, we were interested in learning how to activate and promote new knowledge to advance the communication skills of children when explaining from reading books; the challenges faced allowed us to observe phenomena of language activity important in the development of children that we had not considered. We note the relevance of the speech automatism activity that occurred when working with the children. This allowed us to understand the direct relationship between the dialogic processes and capacities of children and the limitations they faced in responding to the instructions. Identifying and studying from the perspective of Socio-Discursive Interactionism made it possible to advance in the analysis of teacher training and practice from a vision centered on observation and dialogue on how content is effectively presented and learned by students in the specific situation of a class.

**KEYWORDS:** Preschool, education, teacher training, Socio-Discursive Interactionism, teaching planning, dialogue.

*“Los profesores son pilotos de un avión que manejan  
mientras el avión está siendo construido al mismo  
tiempo.”*

*Carlos E. Maldonado*

## INTRODUCCIÓN

En el siguiente apartado contextualizamos la investigación a partir de la perspectiva teórica desde la que se estudió la práctica docente preescolar; presentamos la justificación, objeto de estudio y algunos resultados.

Las teorías psicológicas constructivistas que desde los años 90 hasta nuestros días han orientado el trabajo en el aula preescolar ponen énfasis en el valor didáctico de la lectura de diferentes tipos de textos para cuestionar a los niños y desencadenar aprendizajes en el desarrollo del lenguaje. Nuestro objetivo inicial fue avanzar en este planteamiento a partir de incorporar algunos supuestos de la didáctica de la lengua desarrollada desde el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), tanto en lo que se refiere a la enseñanza de los niños como a la mejora de la práctica docente.

En relación con el trabajo en grupo, pretendíamos llevar a la práctica una secuencia didáctica estructurada a partir de un texto de divulgación científica escolarizada y con atención especial en las consignas de trabajo que presentaríamos a los niños. Consideramos la secuencia didáctica como una serie de actividades centradas en un género de texto previamente estudiado; el texto como la actividad del lenguaje, producto de la interacción social (Bronckart, 2007), y las consignas o instrucciones de tareas como la acción, esto es, lo que realizarían los estudiantes y permitiría analizar la relación entre lo que se les pediría que hicieran y lo que estos realizaran (Riestra, 2008).

Respecto a la práctica docente, tomamos los postulados del ISD que se refieren a estudiar la relación entre el contenido que se enseña y el que se aprende, específicamente la propuesta que hace Bronckart (como se cita en Goicochea, 2017) de estudiar la práctica a partir de tres momentos de análisis: el primero, centrado en el trabajo prescripto que contempla el estudio de documentos que la norman (programas, planes de estudio y de clase); el segundo, referido al trabajo realizado en el aula, en donde se analiza la actuación docente a partir de la observación y grabación de videos, y el tercero, llamado trabajo representado, que se centra en los significados implícitos que el maestro tiene. La autora propone un trabajo de análisis conjunto entre docente e investigador en el que se recapitula y autoconfronta la acción docente para elaborar propuestas enriquecidas de lo que previamente se realizó.

Nos preguntábamos, por un lado, qué conocimientos tendrían los niños y qué relaciones establecerían con las consignas definidas previamente al leer y trabajar un texto de divulgación científica escolarizada para avanzar en sus competencias de lenguaje y por otro, qué conocimientos y habilidades necesitábamos construir para orientar y avanzar en la formación docente.

El interés en trabajar desde el ISD se debe a que esta perspectiva integra diferentes teorías científicas del lenguaje: filosóficas, lingüísticas y psicológicas, para explicar el desarrollo de manera integral y contribuir al avance de la didáctica de la lengua.

Los orígenes de esta perspectiva consideran que el desarrollo del pensamiento tiene una estrecha vinculación con el lenguaje al actuar en la construcción de hechos y obras culturales. Bronckart (2007) reconoce las bases de este interaccionismo histórico en las obras de Marx y Engels, y específicamente en los trabajos de Vygotski, para quien el pensamiento se construye a partir de la actividad que las personas realizan en grupo, mediadas por el lenguaje. En Riestra (2011) encontramos fundamentos sociológicos importantes de esta perspectiva, destacando el trabajo de Volóshinov (1929), quien concibe el lenguaje como interacción social, y de Coseriu (1967), quien lo comprende como actividad semiótica.

Resumiendo algunos postulados del ISD, podemos decir que constituye una didáctica de la lengua basada en la actividad verbal (hablar) en interacción social con un significado comunicativo. Considera la construcción de conocimientos en el marco de actividades concretas que organizan y mediatizan las personas con el mundo de los hechos y de la cultura (Bronckart, 2007). Desde aquí los textos se asumen como unidades comunicativas que funcionan como recursos y modelos culturales, y permiten el desarrollo del lenguaje como acción; en tanto que los géneros textuales actúan como herramienta didáctica (Dolz y Gagnon, 2008).

Por lo que las didácticas de la lengua se concretan como la intervención del lenguaje en la escuela, asumiendo que las nociones de lenguaje deben ser analizadas y reformuladas considerando a los individuos y los contextos en los que se trabaja (Riestra, 2007).

Desde estas posturas, nos acercamos al concepto de *habla dialogal*, término acuñado por el ruso Lev Jakubinskij (1892-1945), quien, desde un enfoque pragmático, influyó en los estudios relacionados con el diálogo de Volóshinov y en el concepto de habla interior de Vigotsky, desde el ISD es retomado por Riestra al presentar y difundir la obra *Sobre el habla dialogal* de Jakubinskij en 2018.

Riestra concibe el lenguaje como actividad, como una forma de comportamiento “lenguajero” (expresión acuñada por Maturana), que se entiende como la acción de comunicarse en interacción reconociendo el lenguaje como fenómeno no mediatizado, esto es, como proceso de habla de naturaleza de reflejo que se manifiesta en la necesidad de una respuesta inmediata (Riestra, 2018).

Por otro lado, como metodología de investigación de la práctica docente retomamos el ISD al reconocer y proponer el análisis desde tres vertientes: el trabajo prescrito, el efectivo y el representado (Goicoechea, 2017). Esto es, se reflexiona sobre el deber ser que aparece en la planeación docente y que corresponde a los planteamientos del Plan de Estudios de Educación Preescolar 2017, sobre lo que sucedió en la práctica a partir del diálogo con el investigador y en la autoconfrontación que hace el docente a partir de lo que considera que pasó. Desde esta perspectiva, docente e investigadora llevamos a cabo las siguientes tareas: la planeación didáctica poniendo énfasis en el estudio del género textual y en las consignas, el diálogo conjunto posterior al trabajo con el grupo y dos sesiones de autoanálisis de la práctica a partir de los videos sobre el trabajo en el aula.

Los resultados, como lo mostraremos más adelante, nos permitieron reconocer y estudiar procesos interesantes de habla en los niños que no habían sido considerados al planear y que determinaron el trabajo realizado, lo que nos permitió hacernos nuevas preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y avanzar en el análisis de la práctica, acercándonos al propósito central: estudiar los aprendizajes que a través de una secuencia didáctica se podían alcanzar.

Por último, podemos decir que inscribimos este trabajo en el campo de la innovación al introducir una perspectiva didáctica que se caracteriza por la interdependencia de todos sus elementos y subsistemas: psicológicos, filosóficos, sociológicos, y que, siguiendo a González Hernández (2016), podemos ver que estos perturban las relaciones lógicas esperadas de una determinada metodología de trabajo. Asumimos el sistema didáctico como un campo complejo compuesto por varios subsistemas que entran en interrelaciones impredecibles como lo demuestran los resultados obtenidos.

## **METODOLOGÍA**

### **PARTICIPANTES Y CONTEXTOS**

La docente Clara Galván, licenciada en Educación Preescolar, participó de manera voluntaria en el estudio y permitió que se conservara su identidad; la profesora cuenta con amplia experiencia en la docencia y orienta su trabajo en corrientes constructivistas planteadas en Planes y Programas de Estudio oficiales de Educación Básica, en donde se propone, desde el campo del lenguaje, el trabajo de *Prácticas Sociales del Lenguaje*. En entrevista manifestó la importancia que le concede a la lectura en el aula con la participación de los niños al describir e interpretar imágenes como estrategia de aprendizaje.

Para realizar la planeación de la secuencia didáctica que llevaría a la práctica la maestra consultó el manual *Aprender a escuchar, aprender a hablar* (Vernon y Alvarado, 2014), en donde se ofrecen sugerencias didácticas organizadas y fundamentadas para trabajar con los niños la explicación, entre otras formas de expresión oral.

Respecto al grupo, este se integró con ocho niños de entre tres y cinco años, quienes viven en una casa asistencial en la ciudad de Xalapa por haber sufrido abandono, orfandad o debido a que sus padres se encuentran privados de libertad. La casa cuenta con escuelas en donde los niños reciben la educación básica. La docente conocía a algunos de los chicos de cinco años, ya que, debido a la pandemia por COVID-19, en año y medio no había trabajado presencialmente con grupo.

La experiencia de trabajo de la maestra en este lugar le permitió advertir que en general los niños presentan un impacto negativo en el lenguaje al no pertenecer a una familia que lo estimule, consideró que los desarrollos de los niños generalmente son bajos en comparación con otros niños que viven como ellos en zona urbana.

A continuación, presentamos la forma en que hemos convenido identificar a los pequeños (A = Alumno y número secuencial, E = Edad): A1-E5; A2-E5; A3-E5; A4-E5; A5-E5; A6-E4; A7-E3; A8-E3. Esto es, el grupo se integró con cinco niños de cinco años, uno de cuatro y dos de tres.

Consideramos que era posible trabajar en un grupo con edad diversa en donde los aprendizajes se dieran de manera diferenciada.

En cuanto a mi desempeño como investigadora, puedo decir que trabajo en la formación de docentes y me interesa mejorar la asesoría en la práctica. Valoro el análisis del trabajo con grupo, en donde docente y asesor buscan, desde una posición horizontal, qué se quiere modificar y la forma y la puesta en marcha de alternativas. Decidí invitar a la maestra Galván a participar porque, además de conocer su interés y gusto por aprender en la práctica, ya habíamos trabajado juntas en proyectos relacionados con la didáctica de la lectura y consideré que la confianza y diálogo que han caracterizado nuestro trabajo es prioridad en la formación docente.

## SITUACIÓN EXPERIMENTAL

### PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

La maestra Clara realizó la planeación de la secuencia didáctica, constituida por una serie de actividades a partir de un libro seleccionado como modelo de género de divulgación científica escolarizada sobre animales. En colaboración enriquecimos la planeación a partir de planteamientos tomados del ISD, al examinar el uso, el sentido y la forma del texto para precisar las actividades y las consignas que se darían a los niños y que servirían como indicadores de evaluación. Mismos que a continuación se detallan:

#### a)Respecto al texto

Tal como lo propone Schneuwly (citado en Riestra 2007), vimos el texto como la mega-herramienta didáctica, es decir, este como producto del lenguaje, como objeto y formato que permite desarrollar a los estudiantes en la escuela. Para lo que fue necesario identificar sus características desde su *uso, sentido*; esto permitió determinar las actividades verbales y extraverbales planeadas.

El libro elegido lleva por nombre *¿Qué quieren decir?*, se editó en 2018 por el Fondo de Cultura Económica y la Dirección General de Divulgación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Pertenece a la colección Ojitos pajaritos; sus autoras son Patricia Magaña Rueda (texto) y Cecilia Rébora G. (ilustración). La editorial presenta la colección como libros informativos que pretenden estimular la curiosidad y la participación de los niños preescolares en la lectura de las imágenes, e iniciarlos en la observación detenida para sorprenderse con nuevos detalles.

En cuanto al *uso*, que se refiere al tratamiento comunicativo del texto, el libro presenta una protagonista, madre, quien explica a sus hijos los recursos y formas que utilizan algunos animales para comunicarse. Respecto al *sentido*, que hace referencia al tratamiento del contenido, el libro permite pensar en la importancia de la comunicación, pone énfasis en que no es exclusiva de los humanos y presenta formas en que los animales se comunican. Abre la temática propiciando la formulación de preguntas que despiertan la curiosidad y dan paso a temas vinculados con características de los animales que pueden relacionarse para construir nuevos conocimientos.

Respecto a la forma, que se refiere al tratamiento lingüístico, presenta el contenido estructurado en un relato con elementos de ficción, describiendo y ofreciendo información fidedigna. Utiliza términos propios de la divulgación científica escolarizada como explicar, entender, observar, advertir, saber, imaginar; así como palabras prototípicas de la biología de animales: maullidos, trino, crías, machos y hembras, entonar, emitir, chillido, polen, néctar, colmena, plumaje. El estilo de texto es expositivo-descriptivo bajo un esquema narrativo. Predominan las descripciones y se hacen preguntas como *dónde está el alimento, a qué distancia, qué quieren decir*. La estructura presenta relaciones entre ideas de causa-efecto. Utiliza metáforas y comparaciones para explicar. Los tiempos verbales están en modo indicativo y presente: nadan, vuelan, comen, buscan, advierten, extienden, sienten, etc.

#### b) Secuencia de actividades con el grupo

La maestra Clara trabajó con el grupo tres días, en sesiones de 60 minutos aproximadamente; mientras tanto, yo, como investigadora, observé, tomé notas y grabé en video las actividades para posteriormente hacer juntas el análisis. A continuación resumimos las actividades planeadas:

#### Primer día

El propósito se centró en activar conocimientos relacionados con el tema a través de actividades previas a la lectura del libro (que se realizó el segundo día). Salimos a recorrer el campo para escuchar sonidos que emiten los animales (pájaros, grillos, ranas, perro) y para hacer hipótesis sobre lo que comunican y por qué. La consigna fue: *“Vamos a realizar un recorrido y vamos a observar, escuchar y escribir los sonidos que encontremos. Cuando escuchen algún sonido me dicen para escribirlo en la pizarra. ¿Están listos? ¡A pasear!”* Pusimos especial cuidado, al hablar con los niños, en usar los términos y formas gramaticales que aparecen en el libro: machos, hembras, especies, apareamiento, trino, etc., *¿qué piensas?, ¿qué quiere decir...?, ¿por qué...?*, y en crear una situación similar a la que aparece en el libro: salir al campo a observar y escuchar.

### Segundo día

Los aprendizajes esperados eran que los niños respondieran a las preguntas que plantea la lectura del libro y que construyeran conocimientos nuevos respecto a las formas en que se comunican los animales.

La actividad consistió en la lectura en voz alta por la maestra del libro elegido con la consigna: *“Observa la imagen, escucha la lectura y dime ¿qué animal crees que se esconde detrás de la página y qué crees que comunica?”* Esta se repitió al leer cada doble página, en las que se describen características y formas de comunicación de animales. Cabe mencionar que el libro, a través de solapas, no permite ver el animal del que se habla, se pretende que los niños “adivinen”, a partir de lo que se lee, de quién se trata, lo que comunica y por qué. Los animales que aparecen son pájaros, abejas, pavo real, zorrillo y ballena, esta última la omitimos para evitar que el tiempo de lectura fuera muy extenso y cuidar que todos los animales presentados fueran cercanos al ambiente de los niños.

### Tercer día

El aprendizaje esperado consistió en explicar, a partir de imágenes de animales, qué era lo que estos comunicaban. Seleccionamos animales trabajados en el libro e introdujimos otros (gallo, gato, perro, caballo). La consigna fue: *“Cada uno, con la imagen que seleccionó, explique al grupo, qué cree que está comunicando el animal de la imagen, ¿por qué piensas eso?”* Por ejemplo, al mostrar la imagen de un gato trepado en un árbol, preguntamos: *“¿Por qué crees que está maullando?”* (La maestra llevó grabados los sonidos que emiten los animales). Después de escuchar al niño en turno, preguntamos: *“¿Están de acuerdo con lo que dice el compañero o alguien tiene otra idea?”* Esperábamos que los niños utilizaran el vocabulario (maullidos, trinos, crías, etc.) y expresaran hipótesis de lo que comunican los animales (llamadas para localizar a un miembro de la familia, cortejo o defenderse del peligro) presentados en el texto leído el día anterior.

### ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis de datos procedimos de la siguiente manera:

Después de cada día de trabajo con el grupo comentamos —docente e investigadora— cómo nos habíamos sentido y qué era lo más significativo, diálogo que fue grabado en audio y transcrito.

Una vez terminada la intervención en el aula realizamos dos sesiones de trabajo para visualizar juntas los videos y determinar las partes que nos parecían más interesantes para el análisis; posteriormente realicé la transcripción de las partes seleccionadas. Con este material valoramos, discutimos y argumentamos si se habían alcanzado los aprendizajes planteados a partir de confrontar la planeación con las notas de campo y hallazgos en los diálogos con los niños, identificamos aspectos significativos incluyendo dificultades y llegamos a la conclusión de que los aprendizajes esperados no fueron logrados. Buscando explicaciones llegamos al artículo “Sobre el habla dialogal” de Jakubinskij (2018), que nos permitió identificar y encontrar sentido a lo ocurrido, y que exponemos a continuación.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Como ya se dijo, desde el ISD concebimos las actividades como el núcleo de aprendizaje y análisis, pretendíamos que, a través del diálogo, los niños construyeran conocimientos. “Los conocimientos se elaboran primariamente en el marco de actividades colectivas concretas, que organizan y mediatizan las interacciones de cada individuo con el mundo a conocer” (Bronckart, 2007, p. 26).

Durante el trabajo con el grupo, la docente realizó las estrategias planeadas y otras que improvisó a partir de las reacciones de los niños, buscando que estos encontrarán significados en el texto y establecieran relaciones con sus conocimientos para construir nuevos. Los niños pusieron en juego capacidades intelectuales como hacer preguntas, deducir, comparar; así como expresivas y comunicativas al participar con entusiasmo buscando respuestas. No obstante, sus conocimientos previos respecto a formas de lectura y de enseñar (relacionar conocimientos en una situación escolar) y capacidades de habla no posibilitaron, en la mayoría de los casos, la comprensión de señales estructurales del texto (sintácticas, textuales, semánticas, pragmáticas) y de las consignas para responder y avanzar en el diálogo. Siguiendo a Jakubinskij (2018), los niños no mostraron una actividad “lenguajera” como actividad compleja e inhabitual, acompañada por la conciencia y por la atención concentrada en los hechos verbales. Mostraron la actividad lenguajera inconsciente y automática que el autor describe en los siguientes términos:

hay otra actividad lingüística que no posee complejidad (es decir, una competencia entre motivos o una necesidad de elegir), ni el carácter inhabitual (en la manera de hablar o en la percepción), y en cuyo transcurso los hechos verbales tienen poca presencia en la conciencia o están totalmente ausentes de ella y no son objeto de atención. En este caso se ve el habla como si fuera automática, de manera “no consciente”.  
(cap. 8 El diálogo y el automatismo del habla, párr. 53)

Actividad lingüística que de acuerdo con Jakubinskij se da en el diálogo no mediatizado. A continuación, exponemos dos fragmentos del trabajo que se dio con los niños que muestran esta forma de entender el diálogo como fenómeno y que nos sirvió para el análisis. El primero corresponde al primer día en el que se hizo el recorrido por el campo y el segundo, al momento de la lectura del libro.

Contextualización del fragmento: Después de saludarse y hacer algunas actividades lúdicas con los niños, la maestra les explica que van a realizar varias actividades para conocer mejor a los animales, la primera será salir al campo a observar quiénes viven ahí y a escuchar cómo se comunican. Pone énfasis en la necesidad de escuchar muy bien. Repite varias veces la consigna: *“Vamos a realizar un recorrido y vamos a observar, escuchar y escribir los sonidos que encontremos. Cuando escuchen algún sonido me dicen para escribirlo en la pizarra. ¿Están listos? ¡A pasear!”*

Fragmento de diálogo con el grupo, 1.ª sesión de trabajo.

Después de dar la consigna:

- Maestra: ¡Vamos a salir a caminar! ¿Y qué vamos a hacer cuando estemos caminando?
- Niños: (Hablan entre ellos, pero no responden a la pregunta de la maestra).
- Maestra: ¿Escuchaste lo que vamos a hacer afuera? (Se dirige a uno de los niños).
- A3-G5: Sí, sí, sí (grita con entusiasmo).
- A2-G5: Sí (también grita).
- A6-G4: Sí (también grita).
- Maestra: Sí, pero ¿qué vamos a hacer? (Se acerca y pregunta a A6-E4).
- A6-E4: Vamos a caminar.
- Maestra: Pero ¿qué vamos a hacer caminando?
- A3-E5: A bucar sonidos.

- Maestra: ¡Sí!, ¡vamos a buscar sonidos!
- Todos salen entusiasmados, los niños imitan a la maestra quien camina sigilosamente guardando silencio.
- Maestra: ¿Qué se escucha?
- A3-E5: Un pelo.
- Maestra: ¿Un perro? (La maestra contesta con duda para que el niño corrija porque no se escucha un perro).
- A3-E5: Sí, allá lejos.
- Maestra: A ver, vamos a escuchar mejor.
- A6-E4: Allá, allá, un gatito (indica con su mano).
- Maestra: ¡Oigan! ¿Pero qué escuchan? (Se observa que los niños están buscando a lo lejos).
- A4-E5: Un calo.
- Maestra: ¿Un carro? (Comenta con duda porque no se escucha un carro).
- Maestra: ¿Escuchan eso? Eso que se escucha así rrrrrrrrr (imita el sonido que hacen los grillos y que se escucha fuertemente).
- Maestra: ¡Escuchen, escuchen! ¿Qué es?
- A1-E5: Es un avión.
- Maestra: ¿Es un avión? (Cuestiona porque no se escucha un avión).
- Maestra: Es un animalito pequeño que salta de hoja en hoja. De pronto los andan por ahí correteando. ¡Escuchen, escuchen! ¡Es un grillo! ¿Sí, escuchan? ¿Ya lo escuchaste, Cris? ¿Ya oyeron el grillo? ¿Cómo grilla, el grillo? ¡Ha de haber muchos!
- A4-G5: Hay muchos, ¡está lejos!
- Maestra: ¿Ya lo escucharon? ¿Recuerdan que lo íbamos a ir escribiendo?

El fragmento muestra estrategias que la maestra realizó para que los niños comprendieran y siguieran las consignas. No obstante, los niños no lo logran.

Cuando pregunta: “¿Escuchaste lo que vamos a hacer afuera?”, y los niños contestan: “¡sí!”, se observa una respuesta inmediata estereotipada que no garantiza que los niños estén conscientes de lo que implica. Ante la insistencia de la maestra, un chico dice: “Vamos a caminar”, lo que permite avanzar en el diálogo; cuando la maestra pregunta: “Pero ¿qué vamos a hacer caminando?”, observamos que solo un niño contesta: “¡A bucar sonidos!” Más adelante se observa que los niños, literalmente, buscan “los sonidos” con la vista, al insistir: “¿qué escuchan?”, ellos buscan animales u objetos que emitan sonidos, al no verlos (se escuchan grillos y pájaros, pero no se ven) continúan el diálogo hablando de sonidos que han escuchado y visto quien los emite en ese lugar pero en otro momento, esto es, contestan en función de experiencias previas.

En el momento en que la maestra pide que escuchen a los grillos, observamos que un niño comenta: “*está lejos*”, lo que nos hace pensar que buscan lo que emite el sonido y al no verlo piensa que está lejos. Es claro que para ellos buscar tiene que ver con una acción visual por lo que no comprenden ni siguen la consigna. Los niños responden a partir de vivencias, determinan sus frases desde situaciones vividas y de lo que otros dicen, lo que da pauta a la participación estereotipada, automática, sin pensar. Esto, paradójicamente, por su interés de ser parte de la actividad, de participar de manera inmediata como lo requiere un diálogo.

De acuerdo con, Jakubinskij (2018) el propio proceso del habla se apoya inconscientemente en el entorno cotidiano, en la comunicación, lo que puede hacerlo menos completo y diferenciado. No se consideran necesarios ni el análisis ni la selección de elementos. El proceso del habla se desarrolla como una acción voluntaria simple que se apoya en elementos familiares.

Analicemos el diálogo del segundo día, en el que se realizó la lectura de libro, aquí encontramos otros elementos interesantes de habla dialogal.

Contextualización del fragmento: Antes de la lectura del libro, maestra y niños comentan la actividad del día anterior, ponen ejemplos sobre las formas en que los animales se comunican. Posteriormente, la maestra pregunta a los niños si les gusta leer y comenta que trae un libro muy bonito. Se sientan en semicírculo, ella se pone al frente, solicita en varias ocasiones que guarden silencio para escuchar, baja la voz y los niños responden poniendo atención. Al mostrar el libro les pide observar la portada y les pregunta “¿*De qué creen que trata?*” Los niños a partir de la ilustración (imagen de monos) dicen que de changos y comentan que tienen cola, que se trepan, etc.

Durante la lectura la maestra pronuncia las palabras de manera muy clara, entona y modula la voz para causar sensaciones de alerta, sorpresa, asombro y alegría, emite algunos sonidos imitando a los animales, utiliza gestos y mímica para enfatizar. Recordemos que el libro describe características de un animal para que los niños, sin ver la imagen, descubran de qué animal se trata. Una niña está todo el tiempo en movimiento con su silla sin poner atención, el resto del grupo se mantiene atento.

Segundo fragmento de diálogo con el grupo de la 2.<sup>a</sup> sesión de trabajo

- Maestra: ¡Dice así!: Silban entre los árboles y con su trino parecen decir: Estamos aquí y esta es nuestra casa. Desde el nido, las crías aprenden de sus papás y van perfeccionando su canto. Los machos mayores entonan bellas melodías para impresionar a sus parejas.

- Maestra: ¿De qué animalito creen que se trate?
- A6-E4: De animales.
- Varios niños repiten: De animales.
- Maestra: ¿Qué animal será?
- A4-E5: ¿De chango?
- A1-E5: ¡No, no! Una ardilla (en la imagen del libro, antes de abrir la solapa, se ve un árbol y en él una ardilla y una lagartija).
- Maestra: ¿Una ardilla? A ver, ¡fíjense, fíjense! David dice que es una ardilla y Santiago dice que es un chango. ¿Quiéren ver de qué animal se trata? ¿Quiéren ver?
- A6-E4: ¡Una lagartija!
- Maestra: ¡Y Christian dice que es una lagartija! Uno, dos y tres. ¿Qué es? (Abre la solapa y muestra la imagen a los niños).
- A3-E5: ¡De pájaros!
- Maestra: ¡Pajaritos! Ellos trinan (imita el sonido de los pájaros).
- A4-E5: ¡Y hacen huevos!
- Maestra: Y salen de un huevito. Y miren los pajaritos que están ahí. ¿Por qué creen que están trinando?
- A7-E3: (Sin decir palabras se levanta, se abalanza sobre el libro e intenta morderlo expresando: am, am, am).
- A6-E4: ¡Quiere comer pajaritos!
- Maestra: ¿Quieres comer pajaritos? ¡Pollito frito!
- A6-E4: (También se levanta y hace como si comiera: am, am, am).
- Maestra: (Levanta el libro) ¡Escuchen! ¡Escuchen! Los pajaritos dicen (lee una parte del párrafo): “¡Estamos aquí y esta es nuestra casa!” ¿Han escuchado a los pajaritos trinar?, ¿se acuerdan que ayer en el paseo escuchamos a los pajaritos trinar? ¿Y cómo hacen los pajaritos cuando trinan?
- Varios niños: (Hacen sonidos imitando a los pájaros).
- Maestra: (Hace también sonidos de pájaros y pregunta) ¿Y qué quieren decir los pajaritos cuando trinan? (El día anterior en el paseo dijeron que buscaban comida y a su mamá).
- Varios niños: (Hacen sonidos imitando a los pájaros tal como lo hace la maestra).
- Maestra: Pero ¿qué quieren decir? ¿Qué dicen?
- Niños: (Siguen haciendo sonidos de pájaros).
- Maestra: Aquí dice: ¡Estamos aquí y esta es nuestra casa! Y miren los pajaritos están ahí. Esperando a su mamá, ¿qué creen que estén diciendo? (Hace el sonido). ¿Qué creen que sea?

- A4-E5: Yo ya la dije.
- Maestra: ¡Sí, ya dijiste! Vamos a buscar otro, ¿va? ¡Ahí va otro! ¡Abusados! Tienen que estar bien sentados.
- A6-E4: (La maestra no ha empezado a leer cuando el niño grita: Caracol al ver la imagen de la página del libro).
- Maestra: Vamos a ver si es el caracol.
- Maestra lee: “Escogen por su color y aroma las flores que tienen el polen más nutritivo y un rico néctar. Luego regresan a su colmena para avisar a sus hermanas, con movimientos que parecen danzas, dónde está el alimento y a qué distancia.” (La maestra lee despacio haciendo expresiones y modulando la voz). (Repite la lectura).
- Maestra: ¿Se trata de...?
- A2-E5: ¡Un caracol! (Los niños pueden ver la imagen de un caracol).
- Maestra: ¡Un caracol, dice Chris! ¿Seguros? ¡Escuchen! (Lee el libro). Viven en una colmena, comen polen (interrumpe la lectura y pregunta), ¿saben lo que es el polen?, ¿qué es el polen?
- A2-E5: Agua.
- Maestra: El polen es un polvito que tienen las flores, al ratito que salgan al patio van a ver que las florecitas tienen un polvito aquí en medio, miren (les muestra la imagen). Y ese es el alimento de nuestro animalito que está aquí escondido.
- Maestra: ¿Quieren saber de quién se trata? ¡Uno, dos, tres! (Destapa la solapa de la página para que los niños vean).
- A3-E5: Avipas.
- Maestra: Abejas. Las abejas comen polen. Oigan, ¿y han escuchado cómo hacen las abejas? El sonido que hacen. Zzzzzzzzzz.
- A1-E4: Y comen miel.
- Maestra: ¿Comen miel? Las abejas hacen la miel, elaboran la miel que nosotros nos comemos en la fruta (interrumpe el diálogo para hablar con una niña que está molestando a un compañero, le pide que no lo moleste de manera muy tranquila y la niña reacciona positivamente).
- Maestra: Vamos a zumbiar como abejitas. Zzzzz.
- Niños: Zzzzzzzzzz (todos imitan el sonido).
- Maestra: Oigan, y las abejitas, escucharon qué les dicen a sus hermanas cuando zumban. ¿Qué les dicen? ¿Qué les dicen a sus hermanas cuando zumban? Ahí va, miren, aquí dice “Avisan a sus hermanas con movimientos que parecen danzas dónde está el alimento y a qué distancia”. (Deja de leer y dice) bailan un poquito y zumban zzzzzzz, comunicando a sus hermanas ¡aquí está el alimento! Zzzz. Aquí cerca, ¡ven! Acércate aquí, zzzzzz, y cuando terminan de comer y están bien llenitas de su pancita se van a su colmena, que es su casita. Pero se tienen que avisar y decir hacia donde



Nuestro marco teórico se centró en concebir la lectura y la comprensión lectora desde perspectivas socioculturales en las que asumimos que los niños preescolares no leen de manera convencional, pero que realizan actos de lectura cuando escuchan la lectura en voz alta y se implican en la búsqueda de significados a partir de anticipaciones, hipótesis e inferencias que realizan al observar, describir, imágenes y escuchar.

Cárdenas y Gómez (2014) aclaran que leer, en la educación inicial, se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos. Desde estas concepciones asumíamos fundamental el proceso interactivo de inferencias y anticipaciones a partir de las ideas previas que tienen los niños sobre el contenido del libro y las estrategias propias del texto, como son: imágenes, estructuras sintácticas, marcadores textuales, estrategias semánticas y esquemáticas (Garralón, 2017).

No obstante, como vemos en el fragmento, el habla dialogal que se dio no permitió que los niños articularan texto e imágenes del libro para responder a las consignas y construir nuevos significados.

A partir del análisis, encontramos explicaciones en la posición de Jakubinskij (2018), quien, como ya mencionamos, plantea el lenguaje como actividad de comunicación en interacción con o sin significado. El diálogo se vio como forma directa de interacción que dependió de la percepción visual y auditiva. El autor plantea la importancia de la mímica, los gestos, la entonación, los movimientos del cuerpo humano en la comprensión; aspectos que, como se observa en el fragmento, fueron trascendentales en la actividad con los niños, reemplazando palabras en el diálogo.

Otro concepto para entender esta forma de habla dialogal y que nos interesa resaltar es la *apercepción* o *masa aperceptiva*, que el autor concibe como las experiencias y saberes anteriores necesarios para comprender o interpretar una acción o enunciado. Aquí toman relevancia la predisposición, las suposiciones y prejuicios que se hacen los hablantes ante la situación de habla y que determinan su respuesta. El hábito, entendido como el pensamiento estereotipado que mecaniza una respuesta, esto es “la forma vivida”, en el sentido de la “forma percibida”, que incluye la entonación, la forma compartida, a través del carácter social, y las actividades automáticas secundarias que se forman a partir de actividades conscientes por medio de repetición, ejercicio y hábito (Riestra, 2018).

Estudemos, en el segundo fragmento del trabajo en el aula, el momento en que los niños contestan en unísono *¡Sí!* o *¡No!* Es claro que contestan a coro porque lo han aprendido como una respuesta escolar pero no están conscientes de lo que implica una u otra respuesta. En algunos momentos, la entonación y expresiones de la maestra les dieron pistas para contestar positiva o negativamente pero no estaban conscientes de lo que significaba la respuesta.

Por otro lado, podemos resaltar que ver las imágenes que aparecían en las páginas del libro que no correspondían al animal que los niños tenían que reconocer, no contribuyó al diálogo consciente que permitiera a los niños acercarse a la consigna. Esto es, los niños contestaban a las preguntas que hacía la maestra a través de lo que veían en la imagen, práctica que han hecho y aprendido en la escuela y que usaban como un hábito estereotipado, sin comprender que la imagen estaba tapada y que ellos tenían que escuchar para comprender de qué animal se trataba. Por ejemplo, en la portada aparecen unos monos y al preguntar la maestra, después de la lectura de un fragmento *¿De quién creen que se trate?*, los niños contestan: *De animales; de chango; una ardilla; una lagartija*, haciendo referencia a animales que aparecen en las imágenes del libro, pero sin pensar en lo que el texto dice; como no ven pájaros en la imagen, no los consideran. Al abrir la solapa que tapa la imagen del libro y permitir que los niños la vieran (una pareja de pájaros y un nido con las crías en huevos), que es lo que describe el texto, los niños, especialmente la niña de 3 años que simula “comer” acercándose al libro, responden desde sus experiencias; recordemos que, ante la acción de la niña, un niño dice: *“quiere comer pajaritos”*.

La maestra, tanto en este momento como en otros en los que emite los sonidos de los animales, sigue intentando dialogar con los niños esperando que estos adviertan la forma en que los animales se comunican. Podríamos decir que los niños se muestran interesados en la lectura y el contenido a partir de los comentarios y las relaciones que van estableciendo con las imágenes y que se produce un diálogo porque la maestra retoma lo que los niños dicen, como cuando uno de ellos comenta que las abejas comen miel y la maestra contesta: *hacen miel*. No obstante, no se logra un diálogo que los acerque a la reflexión que se esperaba a partir de la consigna.

Cabe mencionar que en varios momentos la maestra no comprendía lo que los niños decían ya que estos hablaban con palabras mal pronunciadas o sintácticamente mal estructuradas, intentaba comprenderlos dando ejemplos, señalando las imágenes, haciendo analogías, presentando ideas asociadas conocidas por ellos, haciendo nuevas preguntas y poniendo énfasis en los sonidos; diciendo con sonidos, sin palabras, lo que podrían estar comunicando los animales (ejemplo: *zzzzzz, vengan aquí, zzzzzz, aquí está nuestra casa*). Esto es, siguió la comunicación con los niños a partir de otros recursos. Todo el tiempo mostró una actitud positiva y entusiasta que permitió que los niños tuvieran un acercamiento afectivo, imaginaran y establecieran un diálogo.

Riestra (2018), siguiendo las concepciones de Jakubinskij, señala que durante el proceso del habla, la percepción de la mímica, de interés o de desinterés, de atención o de falta de ella, de entusiasmo o de aburrimiento, juegan un papel fundamental, pues son factores que determinan el grado de intensidad del habla, que facilitan las

asociaciones y ayudan a encontrar las expresiones necesarias. Los matices afectivos adquieren un carácter informativo. En el diálogo con los niños se observa que la percepción y la comprensión del habla se estructuraron bajo la influencia de las estimulaciones, tanto verbales como emotivas.

Respecto al análisis de la práctica docente, podemos identificar dos momentos. El primero, de mucha confusión, cuando después de cada intervención docente veíamos que el trabajo práctico se alejaba del trabajo prescrito (planeado). En los diálogos que teníamos posteriormente, la maestra hizo alusión a no lograr captar la atención de los niños, tener mucha interferencia por la niña que estaba inquieta y otros niños que fácilmente perdían la atención, falta de escucha en los niños debido a no tener actividad escolar durante la pandemia, la necesidad de poner énfasis en algunos aspectos del texto y de dar ejemplos ante la falta de conocimientos y vocabulario de los niños, etc. Esto es, tendió a considerar faltas o carencias en su intervención considerando planos contextuales de la actividad y del desarrollo general de los niños. En un segundo momento, en el que visualizamos los fragmentos de video y nos preguntarnos qué era lo que no había salido bien y qué representaba lo que había pasado, nos dimos cuenta de que la maestra había realizado su práctica con mucho cuidado y preparación pero que los niños presentaron una actividad lenguajera que no esperábamos. Advertimos qué actividades a las que la maestra recurrió como la mímica, la repetición, la imitación, que no habían sido previamente consideradas, fueron las mejores estrategias para que se diera la participación y aprendizajes, aunque no fueran los que habíamos previamente esperado.

La lectura del texto de Jakubinskij y el diálogo que tuvimos a partir de los videos nos permitieron comprender que las estrategias planeadas y realizadas exigían de los niños experiencias de lectura, de interacción con los textos, de escucha atenta, de habla dialogal consciente, esto es, toda una cultura escolar que los niños no tenían.

Analizar la práctica docente nos permitió advertir la falta de conocimientos para comprender y explicar la forma en que los niños dialogan y desarrollan sus capacidades discursivas.

En relación con la formación docente, esto es, cómo enseñar a enseñar, aspecto que nos interesaba investigar, específicamente, ¿cómo analizar la acción docente desde la perspectiva discursiva? Podemos decir que la enseñanza consistió en aprender a observar, escuchar y dialogar entre docente e investigadora de manera horizontal, en donde ambas enseñamos y aprendimos.

Siguiendo a Pasillas (2001), advertimos que la práctica docente es potencialmente formativa, ya que demanda saberes y capacidades para enfrentar dificultades y presiones diarias que exigen respuestas únicas, que fue precisamente lo que vimos

que hizo la docente: actuar, realizar estrategias no planeadas que le permitieran trabajar con los niños. Esto es, cada grado escolar, cada grupo, cada momento del año o del mes o del día exigen saberes específicos. Los contenidos que vamos seleccionando e intentamos trabajar requieren respuestas y ajustes particulares. Por lo que es importante analizar la práctica y formarnos en ella.

Pasillas (2001) retoma conceptos como diálogo, experiencia, pregunta, fusión de horizontes, etcétera. Postulados que resultan orientadores para el concepto de formación docente que el autor propone y al que nos sumamos:

Proceso de configuración personal que implica el interés por alcanzar un modo de ser dentro de determinada práctica social para realizar un proyecto propio: el sujeto involucrado lo realiza activamente a través de distintas experiencias y mecanismos de aprendizaje y conocimiento, que se llevan a cabo en situaciones relacionales, en las que resulta fundamental la presencia de una idea reguladora. (p. 86)

Desde aquí puntualizamos que la docente del grupo consideró la experiencia de formación como un proyecto propio y que vio en la investigadora un apoyo, con quien generó una dinámica relacional orientada desde la actividad docente que se pretendía. Enfrentamos la actividad de formación de docentes como la mediación realizada a partir de dialogar sobre la actividad de enseñanza planeada, desarrollada y evaluada, en donde ambas nos cuestionamos, buscamos, analizamos y aprendimos.

## CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de la práctica nos permitió identificar y comprender conceptos relacionados con la lengua funcional de los niños y de la docente.

Desde Jakubinskij (2018) aprendimos que el diálogo se puede estudiar como fenómeno y no solo como forma mediatizada. Es decir, observamos y analizamos el diálogo como un proceso de habla, en el que se percibe el automatismo verbal en la réplica y la retención. Como lo dice el autor, el objetivo es analizar las formas de decir y tomar consciencia de ellas.

Observar y dialogar (maestra e investigadora) al planear y analizar actividades de formación nos permitió aprender y tomar consciencia de nuestras prácticas. Nos dimos cuenta de que para comprender mejor lo que se planteó y lo que sucedió teníamos que centrarnos en el diálogo que se dio con los niños. Poco a poco fuimos tomando consciencia de la lengua funcional que se puso en juego en la actividad y esto nos permitió entender la distancia que había con las consignas planeadas.

Sentimos y valoramos en la práctica la importancia de tener presente, en todo momento, la diversidad del grupo y de sus contextos particulares. Así como de los múltiples factores que determinan formas y tipos de diálogo, por lo que se debe priorizar la observación, escucha y análisis de la intervención docente para reconstruir estrategias de trabajo planeadas.

## REFERENCIAS

- Bronckart, J.** (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Cárdenas, A. B., y Gómez, C. M.** (Coordinadoras de la serie) (2014). *La literatura en la educación inicial*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones.
- Dolz, J., y Gagnon, R.** (2008). Le gens du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198 (Trad. de Verónica Sánchez Abchi, autorizada por los autores J. Dolz y R. Gagnon y por la editora de la revista *Pratiques*, Caroline M., 1 de marzo de 2010).
- Garralón, A.** (2017). *Historia portátil de la literatura infantil*. México: Ediciones Panamericana y Secretaría de Educación Pública.
- Goicoechea Gaona, M.** (2017, 13 al 17 de noviembre). *Análisis del trabajo docente: Las consignas de tareas en el área de la Educación Física*. 12.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventosev.10165/ev.10165.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventosev.10165/ev.10165.pdf)
- Jakubinskij, L.** (2018). *Sobre el habla dialoga*. Viedma: Editorial UNRN. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.eunrn.2139>
- Magaña, R., y Rébora, C.** (2018). *¿Qué quieren decir?* México: Fondo de Cultura Económica-UNAM.
- Pasillas, M. A.** (2001). Condiciones socio institucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. *Perfiles Educativos*, XXIII(92), 74-97.
- Riestra, D.** (2007). Los textos como acciones de lenguaje. Un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. *Co-herencia*, 4(7), 1-15.
- Riestra, D.** (2007). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo-sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Riestra, D.** (2011). La formación de los profesores de lengua y literatura y la enseñanza de los géneros textuales. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 15(28), 171-203.
- Riestra, D.** (2011). La interacción en la clase de lengua y literatura: Análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 167-179.
- Vernon, S., y Alvarado, M.** (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para apoyar la Práctica Educativa*. México: INEE.