



## PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN LA ORALIDAD EN NIÑOS MENORES DE TRES AÑOS

### Un estudio longitudinal con profesoras noveles

Pedagogical Practices which Promote Orality in Children Under Three Years.

A Longitudinal Study with Novice Teachers

CLAUDIA MARCELA RINCÓN WILCHES

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

---

#### KEY WORDS

*Pedagogical practice  
Language  
Orality  
Reflection  
Novice teachers  
Early Childhood  
Longitudinal study*

---

#### ABSTRACT

*The article presents reflection as a possibility for the change in the practices of two novice teachers of Early Childhood Education who promote oral language with children under three years of age at the Maternal School of the National Pedagogical University (EMUPN) in Colombia. It is a qualitative longitudinal study addressed from the communicative approach of language and the teacher's thinking paradigm. The study takes up ten transcripts of weekly meetings of shared reflection developed during three cycles, over a year. The conclusions are about the characterization of the teachers' practices, changes and learnings.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Práctica pedagógica  
Lenguaje  
Oralidad  
Reflexión  
Profesoras noveles  
Primera infancia  
Estudio longitudinal*

---

#### RESUMEN

*El artículo presenta la reflexión como posibilidad para el cambio en las prácticas de dos profesoras noveles de Educación Infantil que promueven la lengua oral con niños menores de tres años en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional (EMUPN) en Bogotá, Colombia. Es un estudio cualitativo longitudinal desde un enfoque comunicativo del lenguaje y del paradigma del pensamiento del profesor. Retoma diez transcripciones de encuentros semanales de reflexión compartida realizados durante tres ciclos, a lo largo de un año. Las conclusiones giran en torno a la caracterización de las prácticas de las profesoras, los cambios y aprendizajes.*

Recibido: 16/12/2020

Aceptado: 22/03/2021

## 1. Problema de investigación

La investigación se aborda desde dos campos de estudio, el discursivo y el pedagógico. A nivel macro, el estudio de antecedentes permite reconocer aportes de Bruner y Haste (1990), Boada (1992), Miretti (2003), Bigas y Correig (2008), Ituero y Casla (2017) sobre el aprendizaje de la lengua oral en los primeros años desde una perspectiva comunicativa del lenguaje y en relación con el desarrollo de la cognición. De esta forma, se logra identificar, en todas las fuentes consultadas, una caracterización de la comunicación preverbal y la importancia del papel del juego en estos aprendizajes iniciales. Sin embargo, aunque se mencione al adulto (madre) como interlocutor central de las diadas que potencian y favorecen la apropiación de la lengua materna en estos primeros años, en las fuentes no hay desarrollos teóricos que aborden, de forma explícita, el papel del maestro como mediador en la configuración de la oralidad. Esto solo lo mencionan Garton y Pratt (1991) en el trabajo investigativo de Cazden sobre la adquisición del lenguaje durante la educación inicial.

En relación con los antecedentes en Colombia, hay desarrollos y sugerencias explícitas para el maestro en torno a la oralidad, para la primera infancia, a través de las políticas educativas de la Secretaría de Educación de Bogotá, de 2010 — con ajustes de 2019—, y del Ministerio de Educación Nacional (2017). En estas, la oralidad se asume como parte de la dimensión comunicativa, y se reconoce la importancia de la escucha, de la comunicación no verbal y del factor sociocultural. No obstante, a pesar de que se aborda como un componente importante del lenguaje, no se desarrollan argumentos en torno a esta modalidad del lenguaje por lo que significa en sí misma como actividad discursiva, sino como parte de la literatura o de la configuración de otras actividades discursivas, como la lectura y la escritura. En relación con la investigación educativa, los estudios en oralidad con niños menores de tres años son pocos (Galeano, 2012; Gutiérrez, 2010). El foco se ha puesto en el desarrollo cognitivo que se promueve a través del lenguaje (Rincón, Lozano, Sierra y Zuluaga, 2007; 2008). En la educación formal, las

investigaciones y las experiencias documentadas se centran en niños mayores de cinco años y, en su mayoría, en la lectura y la escritura dando cuenta de la jerarquización de estas dos actividades discursivas con respecto a la oralidad (Calsamiglia y Tusón, 2015; Camps, 2005; Garton y Pratt, 1991; Jaimes, 2016; Lomas, 2006; Núñez, 2003; Ríos, 2010; Tusón, 1994).

La oralidad se asume como un aprendizaje que se enseña intuitivamente en el seno de la familia. Se desconoce el papel del profesor como mediador, a través de su palabra, en la estructuración de la lengua oral y de sus andamiajes necesarios. Por lo tanto, solo se hace un reconocimiento de la lengua oral cuando hay «dificultades de lenguaje»; pero, en estos casos, no hay una aproximación pedagógica, sino de orden terapéutico o médico, desde la perspectiva del «déficit del habla», en palabras de Tusón (2006). De esta manera, entender la oralidad solo como el habla es desconocer la importancia de la escucha, del componente paralingüístico y del contexto en la estructuración de la significación.

De forma puntual, con respecto al contexto en el que se lleva a cabo la investigación, las prácticas de las profesoras de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional (EMUPN) se caracterizan por promover la oralidad sin que estas sean conscientes de que lo hacen (Rincón, Sierra, Galeano, 2013) y por no contar con reflexiones sistemáticas en ese campo que permitan visibilizar y comprender el impacto de sus interacciones pedagógicas con los niños menores de tres años. Esto quiere decir que las interacciones entre maestras y niños no trascienden el sistema de apoyo para la Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Support System: LASS), propuesto por Bruner (1994), que ofrece la madre u otro adulto de manera intuitiva. Cabe aclarar que, si bien el contexto de esta investigación no es la escuela tradicional, ni la familia, sí lo es un espacio intermedio de socialización previo a la educación formal: la escuela maternal que debe, como una de sus funciones educativas, servir de puente entre los dos contextos mencionados. Con base en los procesos descritos, surge la pregunta: ¿Qué pasaría con esas prácticas si se aborda la reflexión de forma sistemática? Este

cuestionamiento visibiliza otro aspecto que da origen a este estudio: la ausencia de reflexión por parte de los profesores en torno a la lengua oral como objeto de enseñanza (Ballesteros, 2005; Jaimes y Rodríguez, 2006; Gutiérrez y Rosas, 2008).

A esto se suman, según los antecedentes documentados, las escasas posibilidades del profesorado para acceder a procesos de investigación con la intención de cualificar sus prácticas, así como los espacios escasos para la reflexión en los escenarios educativos que posibiliten el aprendizaje entre pares, conversar pedagógicamente sobre la toma de decisiones, sobre sus angustias, sus preguntas y sobre lo que les es vital (Gutiérrez, 2012; Marcelo, 2008; Vezub, 2011). De esta manera, otra parte del interés investigativo está en aportar a la cualificación de los procesos de formación inicial y permanente de los profesores de Educación Infantil (Fandiño, Durán y Pulido, 2018). Con base en este contexto, se establecen las preguntas y los objetivos del estudio que se presentan a continuación.

## 2. Pregunta de la investigación

¿De qué manera el proceso de reflexión compartida que realizan dos profesoras noveles de Educación Infantil sobre su propia práctica docente, en el marco de una propuesta anual de mentoría, se refleja en aprendizajes y en cambios acerca de una práctica que busca promover la oralidad en niños menores de tres años?

## 3. Objetivos

### *Objetivo general*

Reconocer y comprender las prácticas de enseñanza de dos profesoras noveles de Educación Infantil que buscan promover la lengua oral en niños menores de tres años, a partir de un estudio cualitativo longitudinal de los procesos de reflexión compartida, en torno a la estructuración y al desarrollo de secuencias didácticas que se realizan, durante tres ciclos, en el marco de una propuesta anual de mentoría.

### *Objetivo específico*

Identificar los cambios y aprendizajes alcanzados por dos profesoras noveles de Educación Infantil durante el estudio cualitativo de carácter longitudinal de los procesos de reflexión compartida que se llevaron a cabo a lo largo de tres ciclos.

## 4. Marco teórico

Este estudio se estructura a partir de dos campos teóricos. El primero se refiere al lenguaje y, el segundo, aborda las condiciones que posibilitan una cualificación en las prácticas de enseñanza del profesor, en este caso, con el propósito de potenciar el uso de la lengua oral en niños menores de tres años.

En relación con *el campo discursivo*, los referentes teóricos que se retoman corresponden al enfoque comunicativo en la perspectiva discursiva y sociocultural del lenguaje que busca promover, desde el interaccionismo, los principios de enseñanza y de aprendizaje de la lengua oral en la primera infancia. Así, se tienen en cuenta aportes de autores como Bruner (1994), Tough (1989), (1996), Tusón (2001), Cestero (1998), Núñez (2003), Camps (2004), Lomas (2006) y Jaimes (2006; 2008).

En este estudio, se entiende el lenguaje como un proceso psicológico superior, como una facultad o un sistema simbólico que le permite al hombre construir significación a partir de su interacción con el mundo tanto natural, como social (Vigotsky, 2000). Sería un sistema de mediación a través del cual el hombre se comunica, representa el mundo, lo transforma y lo recrea; la significación sería el proceso en el que se manifiesta la relación entre lenguaje y pensamiento (Baena, 1996).

El lenguaje es, por tanto, «el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que el sujeto aprende a actuar como miembro de una “sociedad” —dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente— y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores» (Halliday, 2013, p. 18). El lenguaje está ligado, de manera indisoluble, a la cultura. Esta es una relación que le permite al niño y a la

niña ser y estar en el mundo, comprender cuáles son las maneras de relacionarse con todo aquello que les rodea y erigirse como sujetos sociales. «La cultura queda constituida para el niño en el acto mismo de dominar el lenguaje. El lenguaje, en consecuencia, no puede ser entendido sino es en su contexto cultural» (Bruner, 1994, p. 132).

De esta manera, retomando a Vigostky y a Bruner, el lenguaje es un instrumento de comunicación y los procesos comunicativos son previos a su adquisición. En este sentido,

El pequeño tiene una intención comunicativa con anterioridad a la adquisición del lenguaje; expresa sus intenciones mediante gestos, balbuceos, entonaciones, llevando al adulto hacia lo deseado (...) Si en un momento decide cambiar estos medios de comunicación por la palabra, es porque reconoce que es más eficaz y económico. Aprender a hablar supone saber usar el lenguaje más que conocer las reglas que lo rigen. Esta visión pragmática del proceso de adquisición del lenguaje es la que ha permitido avanzar en el conocimiento de dicho proceso. Si el lenguaje es comunicación, su uso incorpora una intención: regular la conducta de otro e informarlo acerca de intereses, deseos y necesidades. Su adquisición supone el aprendizaje de la enunciación de intenciones y la necesidad de compartir significados con el interlocutor (intersubjetividad). La génesis del lenguaje es previa a que el niño empiece a hablar. (Guibourg, 2008, p. 24)

En cuanto a **la oralidad**, desde la perspectiva discursiva y sociocultural del lenguaje, se asume como un sistema que involucra tanto el hablar como el escuchar; es un sistema integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico, lo cinésico, lo proxémico y lo cultural. Esta modalidad de realización del lenguaje humano se caracteriza por ser multicanal (Tusón, 1994). De esta forma, cada enunciado que se emite en la construcción de la significación retoma signos verbales y no verbales y, en ese sentido, es imprescindible reconocer el papel del gesto, de la mirada, de la sonrisa, del cuerpo con el movimiento de las manos, de la cabeza, de los silencios en las situaciones comunicativas que comparten niños y profesoras y que contribuyen a la manifestación de las intencionalidades comunicativas y a la producción oral coherente. Gracias a estas, se va configurando la

intersubjetividad, pues «si bien la modalidad oral comparte con la escritura algunas de sus funciones sociales —como el pedir y dar información—, la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales. A través de la palabra dicha iniciamos las relaciones con los demás y las mantenemos» (Calsamiglia y Tusón, 2015, p. 17).

En este marco de interacción, es fundamental la ayuda del otro y, en ese sentido, se retoman el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), de Vigotsky (2000), y la categoría de Sistema de Apoyo para la Adquisición del lenguaje (LASS), de Bruner (1994).

En este sistema de ayuda, el principio de colaboración, es decir, el papel del adulto, es muy importante. Bruner da cuenta de ello con base en formatos rutinarios o *andamiajes* entre la madre y el niño que se configuran a través del juego o de la conversación. A partir de estos, los niños aprenden más que la estructura de la lengua: asimilan las intenciones comunicativas. Estos formatos son de orden indicativo o de petición y, a través de ellos, los niños aprenden a usar el lenguaje.

Estos escenarios de interacción ayudan a asegurar la continuidad de la comunicación prelingüística a la lingüística. Lo importante «es mantener la comunicación con el niño, porque haciéndolo así se le permite que aprenda cómo extender el habla que tiene a nuevos contextos, cómo satisfacer las condiciones de los actos del habla, cómo mantener los diversos temas a través de giros, cómo saber sobre qué vale la pena hablar: cómo, en verdad, regular el uso del lenguaje» (Bruner, 1994, p. 41).

En este sentido, además de la conversación y del juego, como se expuso anteriormente, hay apoyos intencionados por parte del maestro, como el préstamo de conciencia a través de su palabra, la expansión semántica, la pregunta y las reformulaciones que contribuyen, de manera consustancial, a la configuración de intersubjetividad y a reconocer diferentes usos de la lengua que son característicos en estos primeros años, como narrar, explicar, preguntar, describir y dialogar.

Así, a diferencia de la perspectiva centrada en el formalismo, la idea en este enfoque comunicativo no es que haya un modelaje o un

alto nivel de *input* para que el niño apropie el lenguaje; lo principal es el tipo de ayuda, de acompañamiento que, en el marco de una estructura altamente interactiva, le permita al infante predecir lo que pasa e ir asegurándose de ello para que la comunicación sea asertiva y potenciar, así, el uso de la oralidad. El lenguaje se aborda, entonces, desde la perspectiva funcionalista que parte de la dimensión pragmática de la lengua, de su uso en contexto.

La intersubjetividad se convierte en otra categoría importante en este estudio. La aproximación a esta se hace a partir de autores como Rogoff (1993), Garton (1994), Bruner (1994), Da Porta (2013) y Jaimes (2016). Esto en tanto que las prácticas pedagógicas en torno a la oralidad potencian la posibilidad de los niños de construir la subjetividad y la intersubjetividad al visualizar las intencionalidades del «otro», la importancia de los turnos para intercambiar puntos de vista y la vivencia de principios básicos de convivencia, como la alteridad y la mutualidad que se enmarcan en relaciones cooperativas que favorezcan la interiorización de normas, de condiciones de la vida social y de las redes comunicativas necesarias para objetivar las realidades comunes.

Finalmente, con respecto al ***campo pedagógico***, indagar por el sentido de la reflexión, en la práctica de los profesores noveles, lleva a situar el estudio en el paradigma del pensamiento del maestro cuyos principales planteamientos explican que sus acciones estén directamente relacionadas con sus conocimientos y experiencias. Así, los profesores aparecen como profesionales introspectivos, que piensan lo que hacen y, detrás de sus acciones, hay una reflexión permanente sustentada en la experiencia, en la teoría y en sus historias de vida. Una práctica reflexiva es aquella que supone la manera de renovar cada día la forma de ser, de estar y de hacer en el aula. Según Perrenoud (2004), la reflexión está enmarcada en dos vías: la primera de ellas, es reflexionar en la acción; la segunda, la reflexión sobre la acción. También se retoman las elaboraciones de Schon (1987), Giroux (1987; 1990), Tardif (2004), Camps (2004), Marcelo (2008) y Vezub (2011).

En este contexto, el maestro asume un papel de ayuda, de apoyo central, que se configura de forma

contextualizada y asertiva gracias a la posibilidad de discurrir en torno a lo que planea, hace, dice y conversa con sus pares. La reflexión se configura, entonces, como un dispositivo que potencia la actualización permanente, la transformación de las prácticas pedagógicas y el empoderamiento del maestro como un intelectual de la educación (Stenhouse, 2004). Así mismo, retomando a Korthagen (2010), desde una perspectiva holística, se da visibilidad al componente personal para su crecimiento profesional.

## 5. Marco metodológico

La investigación se desarrolla desde el paradigma interpretativo, bajo una perspectiva cualitativa. Es un estudio flexible y abierto, de carácter longitudinal, en el que durante un año —en el marco de una propuesta de mentoría— se observan dos casos de profesoras interesadas en promover la oralidad en niños menores de tres años en la EMUPN. El estudio no pretende llevar a cabo procesos estadísticos o mediciones de algún tipo, sino profundizar y, a partir de ahí, apoyarse en el carácter instrumental del estudio de caso (Stake, 1999). A nivel de antecedente investigativo, retoma un trabajo etnográfico realizado en este mismo contexto (Rincón, Sierra y Galeano, 2013). Con base en este, se logran caracterizar las prácticas de las profesoras de Educación Infantil que buscan promover la oralidad en niños de educación inicial e identificar la necesidad de continuar reflexiones en torno al papel del profesor como mediador en la estructuración de la lengua materna en su modalidad oral y de los andamiajes con niños menores de tres años. Esto da sentido a esta investigación.

El diseño longitudinal del estudio se estructura a partir de tres ciclos repartidos a lo largo de un año (Casi, Folguera y Formoso, 2014). El propósito es reconocer y entender procesos de cambio durante ese año en las prácticas docentes y en las reflexiones de las dos profesoras de Educación Infantil que interactúan con niños menores de tres años con la intención de promover la oralidad.

### 5.1 Selección de los casos estudiados

El criterio de selección se basa en la vinculación previa de las profesoras a experiencias de

formación e investigación directa con la enseñanza de la lengua en educación infantil, lo que responde al criterio planteado por Flick (2004), denominado «de conveniencia»; en la disponibilidad en tiempo para los encuentros semanales de reflexión para asumir los procesos de lectura y escritura; y en la experiencia docente, que debe ser menor a tres años, dado el interés del estudio en aportar al campo de investigación acerca de esta población del profesorado, pues es escasamente explorado en Colombia. En este sentido, en el momento en que se realiza este estudio, M2 está recién egresada y lleva tres meses ejerciendo como profesora de Educación Infantil, y M3 ejerce hace dos años, el segundo de ellos en la EMUPN.

## **5.2 Datos del estudio**

### **5.2.1 Proceso de documentación y criterios de selección de los datos**

Dicho proceso se elabora con base en los aportes de Flick (2004), Vasilachis (2006), Mendizábal (2006), Gibbs (2007), Hernández (2008) y Latorre (2018).

Debido al alto volumen, los datos se delimitan a partir de criterios de pertinencia según Flick (2004) y Latorre (2018), al seleccionar las transcripciones de los encuentros semanales de reflexión compartida en los que participan las profesoras, M2 y M3, y la investigadora, codificada como M1. Se eligen diez encuentros de veinte que corresponden a las sesiones en las que se comparten y comentan las reflexiones escritas, individuales y colectivas, sobre los videos de las seis secuencias didácticas, tres por cada profesora. En las sesiones se leen y comentan los escritos. Estas se graban en audio y luego se transcriben para convertirse en los datos de esta investigación. Para el proceso de categorización, se tiene en cuenta una transcripción por cada uno de los tres ciclos, por cada profesora, para un total de seis transcripciones entre las dos profesoras.

### **5.2.2 Instrumentos para el análisis de datos**

Para el análisis de datos se utilizaron transcripciones, tablas de codificación temática y tablas de comparación cronológica.

**Transcripciones** de los encuentros semanales de reflexión compartida que, según las pautas de Tusón (2015), recogen el registro en audio de los encuentros semanales de reflexión compartida entre M1, M2 y M3. Cada transcripción se estructura a partir de dos o tres audios.

**Tablas de codificación temática** en las que se organizan, en cuatro columnas, los datos codificados, de forma temática, a partir de las transcripciones.

**Tablas de comparación cronológica.** Esta es una técnica del análisis comparativo que se elige debido al carácter longitudinal del estudio al analizar los datos a través de tres ciclos, durante un año.

## **5.3 Proceso de codificación temática**

El proceso de codificación temática no se realiza de forma simultánea para las dos profesoras. Primero, se abordan las tres transcripciones correspondientes a los tres ciclos desarrollados por M2 y, luego, las tres transcripciones de M3. En este sentido, las categorías y los cambios que se identifican, en cada ciclo y en cada profesora, se presentan de acuerdo con los procesos vividos por cada una. No obstante, cuando se aborda el proceso de M3, se corroboran muchas de las reflexiones que surgen del análisis sobre M2 para la jerarquización de las categorías, la agrupación o la reagrupación de estas o de las subcategorías con las que se busca un nivel de especificidad mayor en la categorización. De ahí que muchos de los análisis sean compartidos por ambas profesoras, aunque no se presenten en el mismo ciclo; esto porque se parte del proceso vivido por cada una de ellas.

## **6. Resultados**

### **6.1. Las prácticas de enseñanza de M2 y de M3 en torno a la lengua oral en la primera infancia**

El objetivo de este estudio es reconocer y comprender las prácticas de enseñanza de las profesoras para promover la oralidad en niños menores de tres años y los posibles cambios y aprendizajes promovidos a través de la reflexión.

### 6.1.1. Rasgos comunes de M2 y de M3 en sus prácticas de enseñanza de la lengua oral

- El diseño y el desarrollo de las primeras secuencias didácticas hace énfasis en la relación lenguaje-pensamiento al abordar la ampliación o la construcción de la referencia. Luego, a partir del segundo ciclo, se tienen en cuenta las situaciones de conflicto entre los niños que son una constante en la cotidianidad de EMUPN. Por esta razón, las profesoras se aproximan a otras funciones del lenguaje, como la comunicativa, a través de un trabajo alrededor de la intersubjetividad y de la importancia de la escucha en el marco de actividades lúdicas que potencian la función estética y recreativa del lenguaje.
- A partir del proceso de reflexión compartida, M2 y M3 reconocen que, para promover la oralidad en niños menores de tres años, es necesario que el profesor:
  - Desarrolle la capacidad de reflexionar sobre sus logros y tensiones, y se cuestione para aprender en y sobre la acción.
  - Reconozca la importancia del gesto en la construcción de la enunciación, en la posibilidad de dar a conocer emociones.
  - Identifique sus estrategias paralingüísticas/kinésicas. El maestro, al ser consciente de la forma como usa su cuerpo, sus palabras, sus movimientos, sus silencios, sus pausas podrá hacer ajustes y potenciar su comunicación en beneficio de la construcción de contextos mentales compartidos, del desarrollo de la oralidad propia y de los niños.
  - Promueva contextos dialógicos en los que la escucha, y la pregunta abierta y contingente sean estrategias para construir un andamiaje que soporte el uso de la lengua oral en el marco de las asambleas y del juego.
  - Realice la caracterización de los usos orales que emplean los niños menores de tres años con quienes interactúa para lograr andamiajes asertivos. Esa caracterización permite que M2 y M3

reconozcan que los niños menores de tres años de la EMUPN:

Usan / la repetición literal como una manera de interiorizar elaboraciones orales de la profesora con el fin de exponerlas en distintas situaciones comunicativas con sus pares como parte de la construcción de su oralidad / la onomatopeya / de la cual hacen uso para reafirmar la referencia / aproximaciones a la narración / que algunos de los niños se han retado a utilizar como una forma de exponer una situación de interés y explicar algún acontecimiento /y la pregunta / que utilizan para interpelar y potenciar la intersubjetividad [...] en su interés por conocer situaciones y ampliar los referentes presentados / preguntas de tipo cerrado como / ¿Soplamos? / Y de tipo abierto como / ¿y el pirata? / ¿qué pasó? / ¿Qué es eso? / las cuales utilizan como parte de la apropiación de la construcción paulatina de su oralidad /... (Líneas 629- 636, 161-164 / M2 / M3 Ciclo III)

### 6.2. Los cambios en las prácticas de M2 y de M3 que buscan promover la oralidad

A partir del análisis longitudinal de los procesos de reflexión compartida que desarrollaron M2 y M3 a lo largo de tres ciclos, durante un año, se identificaron los cambios alcanzados y lo que los originó. En este sentido, el fundamento de los cambios obedece a que:

- Las profesoras logran, a través de sus reflexiones, usar las categorías teóricas e integrarlas al análisis de sus secuencias didácticas, cualificando y profundizando en los niveles de conceptualización y de comprensión, como es el caso del sentido y del uso contextualizado de la pregunta y de la conversación.
- A partir del análisis de las secuencias didácticas planteadas y desarrolladas por ambas, la profesora cambia sus propias perspectivas o complementa los aprendizajes, es decir, el cambio se da a partir de los procesos de autorreflexión y de lo que se aprende a través del par, como ocurre con el uso de la conversación.

Los cambios se presentan a partir del segundo ciclo, específicamente en relación con la conversación y con las perspectivas de oralidad, de infancia y del rol del profesor. Para ilustrar, se

presentan los cambios en torno a la conversación y las perspectivas de oralidad e infancia.

**La conversación** surge, como tal, en el segundo ciclo como respuesta a un reto pedagógico de las profesoras que las lleva a profundizar en sus conocimientos previos sobre esta categoría y, de esta manera, cualificar sus niveles de conceptualización y de comprensión a nivel discursivo al orientar la toma de decisiones para favorecer el cambio, por ejemplo, al realizar la caracterización oral de los grupos de niños. Esto corresponde a la primera causa de origen que se mencionó.

Reconocer las dificultades y el manejo que les da M2, las decisiones que debe tomar, así como los logros que de ahí resultan, contribuyen a promover el cambio tanto en M2, como en su par, M3. Esto es evidente en otras categorías del estudio, como las perspectivas de oralidad, de infancia y del papel del maestro. Esto corresponde al segundo origen de los cambios.

De acuerdo con el análisis, el uso de la conversación, permitió cambiar una práctica unidireccional e inflexible; reconocer las

características orales tanto de las profesoras, como de los niños; y transformar el sentido discursivo de la conversación como protogénero y tener en cuenta sus implicaciones para el manejo de los conflictos y de la intersubjetividad.

Además, contribuye a la modificación de las perspectivas iniciales de oralidad en tanto ya no se reduce a la posibilidad de hablar, sino que, gracias al uso de la conversación, se potencian la escucha, la claridad sobre el sentido del turno, la pertinencia de los enunciados, el reconocimiento de los aspectos no verbales de la oralidad y los de orden paralingüístico y de contexto. La conversación también favorece la resignificación del papel del profesor que pasa de dominar con su palabra, a interacciones bidireccionales en las que escucha. Su intervención se da a través de preguntas abiertas, de reformulaciones y de expansiones semánticas en el marco del préstamo de su palabra. A continuación, se presenta la tabla 1 de comparación cronológica con la que se busca ilustrar el cambio en torno a la conversación con base en las reflexiones de las profesoras.

Tabla 1.  
Comparación cronológica sobre la conversación

<b>El uso de la conversación en las prácticas de enseñanza de M2 y M3 con niños menores de tres años</b>		
<b>Ciclo I</b>	<b>Ciclo II</b>	<b>Ciclo III</b>
Se parte de una tensión que se presenta en el ciclo I que provoca M2 al desarrollar una secuencia didáctica extensa y que incide en la disminución de la participación de los niños y del uso de la oralidad que lleva a generar conflictos y agresiones.	La conversación, en el segundo ciclo, se fundamenta, conceptualiza y reconoce como un protogénero que se convierte en parte central del desarrollo de la secuencia didáctica y, con ello, da respuesta a uno de los retos y tensiones de M2 en el primer ciclo. «... protogénero que favorece los otros géneros discursivos y por lo tanto la oralidad formal / siendo un espacio potente en torno a la escucha / en el cual los niños logran participar desde sus construcciones orales propias...». (líneas 662-664/ M2 / Ciclo II). M3, al reflexionar sobre la secuencia didáctica de M2 manifiesta lo que considera complejo de esta situación comunicativa, pues, para ella, promover y lograr conversaciones con estos grupos de niños pequeños es muy difícil: «... M2 instaure la conversación como estrategia didáctica que permite conocer el saber que tienen los niños y	La conversación, en el tercer ciclo, es objeto de reflexión sobre lo que aporta a los niños en términos de posibilitar, a través de las asambleas, un trabajo sistemático sobre la escucha, sobre la toma de turnos, sobre la intersubjetividad. M1 ¡Qué bueno que lograste:: /conectarte::! M2 Sí:: / [uhyyy] / si:: / afortunadamente\ / porque / eso también permite que fluyan:: / las experiencias\ / esos momentos de diálogo en las mañanas:: / fluían::/ / ya como:: / parte de:: nuestra cotidianidad / como de lo que nos gustaba/ / / estar juntos// (188-194 / M2 / Ciclo III) «...que yo:: / vi aspectos / o bueno, aprendizajes importantes a mencionar / uno son los espacios de conversación/ / y siento que eso nos permite también desmontar un imaginario alrededor que con esa edad no se puede conversar ¡no!



las niñas de aquello que han construido / y ponerlo en juego para hacer una nueva producción de manera colectiva / a mí esto sí me ha causado bastante impacto / [sonríe] porque:: / digamos que este grupo se caracteriza mucho más por el movimiento:: / como por:: esos retos corporales que tienen:: / de poder instaurarse un poco más / desde esos descubrimientos motores que tienen // y poderlos convocar tanto tiempo a través de la conversación / que uno pensaría / y yo se lo decía a M2 / ¡que uno no conversa con unos niños tan chiquitos! / pero ¿cómo se va a instaurar un espacio para la conversación con ellos tan pequeños? / ¡no se se puede! / pero efectivamente se pudo / (...) y yo siento en medio de todo / que ella lo:: / lo:: / acerca mucho a una conversación tú a tú / o sea yo con [inaudible] / exacto / pero aquí es un colectivo que es mucho más complejo / que uno dice / bueno / puede mediar entre uno:: y dos:: / ¡pero ya son quince! / y ahí es mucho más complejo / además que se escuchen:: / que se permitan hablar el uno al otro:: / que validen:: el aporte del otro / que tal vez / no:: / no les agrade pero que finalmente lo incorpore / pues para mí esto ha sido / en realidad / lo que más me ha / llamado la atención del trabajo de M2 / porque siento que es un grupo que es / de retos / tenerlos convocados en esta estrategia didáctica / es bastante complejo / y es súper que / que lo hayas logrado\ //...» (Líneas 230/248 / M2 / Ciclo II)

**Las perspectivas.** En relación con los cambios en las perspectivas de las profesoras en torno a **la infancia** en el tercer ciclo, plantean:

.../ ha sido necesario ser consciente de la mirada de infancia que asumo en mi práctica profesional / pues no subestimarlos ha permitido crear oportunidades en las que como grupo logremos participar de espacios de conversación / ... (Líneas 698-707 / M2 / Ciclo III)

...en concordancia / con la mirada de oralidad / se ha ampliado la de infancia / donde se reconoce que los niños y las niñas menores de dos años / contrario al imaginario que se ha tenido como

incapaces o carentes / se vienen asumiendo como interlocutores / sujetos capaces de entablar un diálogo con otros a través de los diferentes canales de comunicación / de dar a conocer lo que piensan / quieren y sienten / concibiéndose así mismo como portadores de un saber / y protagonistas de su propio desarrollo / (líneas 577- 588 / M3 / Ciclo III)

Con respecto a los cambios en **la perspectiva de oralidad**, debido al carácter longitudinal del análisis, a continuación se presentan, en las tablas 2 y 3, los resultados de este ítem por cada profesora y a lo largo de los tres ciclos para poder visibilizar los cambios durante todo el año de mentoría.

Tabla 2.  
Comparación cronológica perspectiva de oralidad. M2

Perspectiva de Oralidad contrastada / M2		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
M2 asume la oralidad como un reto en tanto considera que requiere "ver la oralidad en toda la cotidianidad / no solo en las intervenciones sino en todos los momentos" (líneas 131/132 / M2 / Ciclo I) y por ello se plantea unos interrogantes que busca aclarar referidos a ¿Qué hacer? ¿Cómo hablarles? ¿Cómo apoyarse en la oralidad para la resolución de tensiones que llevan a los niños a comunicarse a través del llanto. Asume la escucha como "proceso de comprensión" (líneas 364/365 / M2 / Ciclo I)	La oralidad en este ciclo está relacionada con la posibilidad de conversar, narrar, escuchar. M2 asume en las reflexiones la oralidad desde su proceso de formación profesional, como "oportunidad de encontrar en la oralidad una vía potente para construir saberes / evidenciar temores y retroalimentar mi proceso formativo y el de mis pares / exponiendo mi práctica a la mirada de otro que observa y analiza para construir y contribuir desde su saber y experiencia / De esta manera, considero que la oralidad ha sido la vía principal por la cual he transitado este camino (...) (líneas 605-609/615-617 / M2 / Ciclo II)	M2 comparte en los encuentros semanales reflexiones en relación con los usos orales de los niños que ha identificado, así como lo que realiza con su oralidad para favorecerlos. Según M2 sus intervenciones se caracterizan por ir "acompañando la palabra con gestos / sonidos y acciones que permitan ampliar los referentes / además / la maestra utiliza la pregunta abierta como parte fundamental de la experiencia / pues desde allí promueve búsquedas orales en los niños en torno a la ampliación de referencia y creación de inferencias / además de aproximar a los niños a la posibilidad de describir y explicar / por tanto / la maestra utiliza el ejemplo para acercar a los niños a otro tipo de preguntas que los lleven a procesos de explicación" (Líneas 181-186 / M2 / Ciclo III) De forma explícita en relación con la propia oralidad, enuncia en el marco del proceso de formativo de mentorazgo, como "las construcciones e intercambio de saberes / han sido una forma de resignificar la oralidad propia / situándola como parte de la expresión de ideas y emociones que permanen al docente / cuya cualificación es posible también desde la mirada del otro que busca contribuir / desde sus particularidades de su ser / y hacer con los niños" (Líneas 293-296 / M2 / ciclo III)

Tabla 3.  
Comparación cronológica perspectiva de oralidad. M3

Perspectiva de oralidad contrastada M3		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
Antes de los encuentros semanales de reflexión compartida "...Es una de las formas en que se materializa nuestro lenguaje verbal / y dentro de ella cabe o tiene elementos argumentativos / narrativos / es poner en palabras todo lo que pensamos / sentimos / queremos / necesitamos /..." (Líneas 166- 170) "... Se ve manifiesta la oralidad de los niños y las niñas en los momentos que participan usando la palabra para dar respuesta a los interrogantes que plantea la maestra / cuando están solicitando atención / para pedir lo que desean o cuando deciden no hacer algo a lo que la docente los está invitando/ Ejemplo/ Docente/dice/ Ven aplastamos ésta María Luna / yo voy aplastar ésta / [muestra como aplasta con la palma de la mano una parte de masa] / María Luna/ dice/ ¡Nooooo! / Con un movimiento fuerte / M3 / ¿No?/por qué?... (Líneas 204 – 209)	" Relaciones que están atravesadas por el diálogo / el cual se enmarca en la comunicación mediada por la palabra y la corporalidad / permitiéndoles a los niños y las niñas reconocer la situación / contexto e intencionalidad de lo que se quiere dar a conocer / construir y comprender su realidad y transformarla en la medida en que juega y enuncia a nivel oral lo que va realizando / Por ende / hablar de dialogicidad en el juego es trascender la pronunciación meramente de palabras o la realización de acciones vacías /	M3 plantea "debemos empezar por resaltar que la mirada alrededor de la oralidad ha cambiado / ya que se han ampliado aquellos conocimientos incipientes que se tenían al inicio del proceso / de allí / que ya no se asuma solo como el acto de hablar por sí solo / sino por el contrario / se reconoce como un sistema integrado / en el cual convergen canales como el paralingüístico / el no lingüístico y proxímico / características que enmarcan la forma de comunicación de los niños y las niñas menores de tres años / (Líneas 562-570 / 650 – 653)

## 7. Conclusiones

Con base en los resultados del estudio, es posible concluir que se pueden abordar varias problemáticas que le dieron origen. En primer lugar, al visibilizar la importancia del papel del profesor de Educación Infantil, en tanto mediador, a través de sus andamiajes, para promover la lengua oral con niños menores de tres años y el papel de la reflexión como posibilidad de cambio. En este mismo sentido, se hacen aportes al estudio de la enseñanza y del aprendizaje de la oralidad en niños menores de tres años y, finalmente, se contribuye al desarrollo investigativo que se aproxima a la articulación entre el campo del lenguaje y la formación del profesorado novel de Educación Infantil.

**Con respecto a la caracterización de las prácticas de enseñanza de la oralidad de las profesoras M2 y M3**, estas se configuran de acuerdo con la historia de vida personal, académica y profesional de cada una. Ambas tienen sus retos, sus preocupaciones y sus búsquedas en relación con lo que les es vital. Así,

M2 y M3 viven esta experiencia de investigación de forma similar y diferente a la vez, según lo que para cada una llega a ser importante durante el proceso de reflexión compartida. En este caso, para M2, es la conversación y, para M3, el juego en relación con la oralidad. No obstante, los criterios que llegan a compartir y a construir en conjunto, por ejemplo, acerca de la importancia de caracterizar oralmente a los niños, contribuye, de forma importante, junto con otros aspectos, a las reflexiones en el campo de la didáctica de la lengua en la primera infancia. Cabe destacar, entonces, que no hay un solo tipo de práctica para promover la enseñanza de la lengua oral. Lo que existe es la capacidad para reflexionar y, desde allí, construir criterios para la toma de decisiones de acuerdo con las características orales de los niños, los contextos y el campo de estudio que se tenga en cuenta desde el punto de vista pedagógico. De ahí la importancia de los conversatorios para socializar, conceptualizar e interpelar dudas, exponer retos y tomar decisiones, así como un proceso de acompañamiento personalizado, sistemático y focalizado en el marco de propuestas dialógicas de mentoría sobre lo que es vital a nivel personal y profesional para los profesores.

**En relación con los cambios**, en el acompañamiento a los niños se logra estructurar y desarrollar criterios para usar asertivamente andamiajes, como la pregunta y la conversación. Este cambio tiene que ver con la posibilidad de las maestras de profundizar y de interpelar, individual y colectivamente, los conocimientos teóricos previos adquiridos en la formación inicial, así como sus perspectivas de oralidad y de infancia frente a lo que es o no viable para promover en niños menores de tres años. Gracias a este proceso metacognitivo y dialógico, se sustenta la toma de decisiones y se reestructuran las propuestas pedagógicas a partir del segundo ciclo.

Con base en esto, las maestras dan respuesta a los retos que se plantearon cuando se dio inicio al estudio: reconocer cómo son sus prácticas de enseñanza, qué promueven y enfrentar sus miedos sobre no saber cómo acompañar a niños menores de tres años para que lleguen a hacer uso de la lengua oral.

Otro cambio significativo, a partir del segundo ciclo, fue promover, en las interacciones y de

forma integral, las funciones comunicativa, estética y cognitiva del lenguaje. Esto, a partir del uso de la función mediadora de la lengua oral en la resolución de conflictos, es decir, la función comunicativa en la configuración de la intersubjetividad. En cuanto a la función estética y recreativa, se promovió el juego con la palabra en el uso de adivinanzas, en la construcción colectiva de historias y gracias a la posibilidad de crear e imaginar situaciones fantásticas. En este sentido, el estudio pone de manifiesto otras posibilidades de acompañamiento por parte del educador infantil que trascienden propuestas investigativas y pedagógicas centradas en desarrollar, de forma exclusiva, la función cognitiva del lenguaje.

**En relación con los aprendizajes**, habría que resaltar cómo, en el segundo ciclo, surgen la conversación, como protogénero, y la relación entre el juego y el diálogo, como andamiajes que promueven la oralidad en la primera infancia y contienen los otros andamiajes, como el préstamo de conciencia a través de la palabra de las profesoras, las preguntas, las expansiones semánticas y las reformulaciones. El estudio permitió reconocer que es posible apoyarse en la conversación para promover la oralidad en niños menores de tres años y que, junto al juego, favorece, desde una perspectiva comunicativa y funcional, diferentes usos del lenguaje en contextos como narraciones, descripciones, explicaciones y diálogos con propósitos, como recrear e imaginar realidades, ampliar referentes, resolver conflictos, aprender principios de convivencia y democracia y, de esta manera, contribuir a la configuración de la intersubjetividad.

Fue significativo reconocer, en sus reflexiones, desde una perspectiva comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua, el aporte de los contextos mentales compartidos en el marco del juego y de las asambleas, en los que el niño aprende a través de la conversación a usar la lengua oral en contexto con el apoyo de los andamiajes de las maestras, sin necesidad de hacer correcciones del habla de acuerdo con los parámetros del hablante ideal. Esto porque ellas también logran comprender que la oralidad, desde una perspectiva comunicativa y funcional, trasciende el habla y, entonces, abordan de

forma consciente la escucha, dan lugar al gesto, a los silencios y a las miradas en la estructuración de sus andamiajes. De esta forma, la escucha y el componente paralingüístico se convirtieron, para las profesoras, en puntos centrales del diseño de sus secuencias didácticas.

Igualmente, con respecto a la flexibilidad, se deben destacar los esfuerzos de las educadoras noveles a través de la reflexión sistemática para ser lo más asertivas posible en la toma de sus decisiones. Se parte de la perspectiva dinámica de la realidad, de su carácter cambiante y, en esa medida, lo que es asertivo para un contexto, es posible que no lo sea para otro. De ahí el aporte del estudio al mostrar la necesidad de tomar las caracterizaciones orales de los niños para poder estructurar las secuencias didácticas y llevarlas a cabo con la flexibilidad suficiente y, así, promover la lengua oral de forma significativa y contextualizada.

Por otra parte, el estudio también permite entrever cómo, gracias a los encuentros semanales de reflexión compartida, de autoanalizarse, de hacerlo a través del par y de aprender de los logros, también de este, de identificar y de focalizar en conjunto alternativas para resolver los retos es posible replantear las perspectivas en relación con la oralidad, con la infancia, con el papel del maestro y con el uso de la conversación con niños menores de tres años. Esto lleva a que las profesoras resignifiquen sus propuestas y accedan a formas diferentes de asumir sus prácticas de enseñanza con respecto a la lengua oral.

En consecuencia, este estudio se une a la recomendación de muchos otros trabajos de investigación en el campo del lenguaje y de la formación de profesores en términos de asumir la oralidad como un objeto de estudio que, también, requiere de reflexión y debe ser abordado, sistemáticamente, como las otras modalidades discursivas (la lectura y la escritura). Es necesario promover una reflexión sistemática a partir de un enfoque comunicativo y funcional, ya no desde el preescolar, sino desde mucho antes, desde la primera infancia, con propuestas pedagógicas que surjan de reconocer lo que es vital para los niños menores de tres años que están en el paso del gesto a la palabra y, en ese sentido, es importante revisar el papel

fundamental que tiene la caracterización oral de los grupos para lograr andamiajes asertivos que contribuyan a fomentar el uso de la lengua oral.

Además, hay que tener en cuenta que los escenarios no formales, como la EMUPN, que atienden la población infantil menor de cinco años, podrían ofrecer alternativas de interacción comunicativa que posibiliten una transición respetuosa hacia la escuela, al abordar, de manera cualificada, los procesos de construcción de identidad y de alteridad de acuerdo con una sociedad justa y democrática a través del papel mediador del profesor en la apropiación significativa de la lengua oral.

Con base en estos planteamientos, se puede afirmar y concluir que el aprendizaje de la lengua oral es producto de situaciones de participación guiada en contextos socioculturales determinados y definidos socialmente. De esta manera, la enseñanza se asume como un espacio de negociación y de discusión en donde se promueve el uso reflexivo de la lengua oral como práctica cultural a partir de eventos comunicativos que propendan por comprender y producir enunciados con diferentes intenciones comunicativas en contextos particulares.

Por otro lado, con respecto a la reflexión como categoría transversal del estudio, se concluye que esta se convierte en un dispositivo que contribuye a la cualificación a nivel disciplinar y pedagógico cuando las profesoras logran, de manera sistemática, un día por semana, durante un año, encontrarse y conversar en torno a lo que hacen y a cómo usan lo aprendido a través de la construcción colectiva. Esto, al resolver las dudas, las tensiones, las dificultades puntuales y los retos superados —propios y del par—. También, cuando las maestras llegan a identificar los criterios a partir de los cuales configuran los eventos comunicativos y los andamiajes para favorecer la oralidad de los niños menores de tres años en el marco de interacciones simétricas y participativas. Por último, cuando es viable realizar cambios en sus prácticas de enseñanza. De esta forma, gracias a la reflexión sistemática, fue posible que trascendieran el sistema de apoyo natural (LASS) que ofrece la madre u otro adulto de manera intuitiva y que caracterizaba las prácticas de enseñanza en la EMUPN.

Además, en relación con el componente personal para el crecimiento profesional de las profesoras, la reflexión compartida convierte al colectivo en un grupo de apoyo que da soporte emocional, y comprende su realidad y sus referentes discursivos y pedagógicos en la toma de decisiones. En este marco, hay que resaltar cómo, al usar la conversación sobre los resultados, es posible que las maestras reconozcan lo que potencia sus prácticas de enseñanza en torno a la oralidad lo que las lleva a encontrar, en la lectura de sí mismas y de los otros y con los otros, nuevas formas de mirar lo discursivo, lo pedagógico y a trabajar en la cualificación de sus prácticas a través de la reflexión. Esto pone en evidencia la importancia de los espacios dialógicos entre los profesores y la incidencia del sistema didáctico, pues no es suficiente tener intencionalidades fundamentadas y reflexiones individuales. Es necesario que el sistema didáctico promueva los espacios de encuentro y de reflexión colectiva en marcos de aprendizaje colaborativo, y la articulación de procesos sistemáticos de formación permanente, como las propuestas de mentoría.

**En relación con las contribuciones** del estudio, se espera aportar a la cualificación de los procesos de formación inicial y permanente de los profesores de Educación Infantil y de otros agentes educativos, como las madres comunitarias —en el caso específico de Colombia—, con los criterios y fundamentos para la configuración de contextos y de andamiajes que favorezcan el uso de la lengua oral desde una perspectiva comunicativa y funcional. En ese sentido, se resalta el papel sustancial de la conversación y su posibilidad de aproximación, también con la primera infancia.

Así mismo, se busca contribuir al cambio en las creencias de los profesores de que la oralidad se aprende solo en el seno familiar y se retoma por fuera de este solo cuando el niño habla con claridad. Se busca que haya una reconsideración del tratamiento de todo lo concerniente a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua oral, por parte del profesor y de las instituciones educativas, como un asunto delegado al campo terapéutico y médico.

Igualmente, es importante el aporte a los procesos de investigación del grupo de Educación Infantil, Pedagogía y Contextos en la línea de Comunicación, Lenguaje e Infancia de la Licenciatura de Educación Infantil, de la Universidad Pedagógica Nacional, así como a la comunidad académica, en general, que trabaja en torno a la educación de primera infancia y a la formación de profesores noveles. A pesar de que hay muchas contribuciones en términos de

política educativa, aún no son suficientes en el campo de la lengua oral y de la primera infancia.

Con la misma intención, se busca que este trabajo ponga de manifiesto la importancia de fomentar la investigación en el aula y de su aporte al crecimiento profesional de los profesores de Educación Infantil en el marco de procesos sistemáticos de acompañamiento, como la mentoría.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). *Actualización Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá, Secretaría de Integración Social Bogotá
- Baena, L. A. (1996). Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. *Lenguaje*, (24), 2-10.
- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México, D. F., Siglo XXI Editores.
- Ballesteros, C. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En M. Vilá Santasusana (coord.), *El discurso oral formal. Características lingüísticas y discursivas* (pp. 101-114). Barcelona, Graó.
- Bigas, M. y Correig, M. (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid, Síntesis Educación.
- Boada, H. (1992). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona, Anthropos.
- Bruner, J. (1994). *El habla del niño*. Cognición y desarrollo humano. Barcelona, Paidós.
- Bruner J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona, Paidós.
- Caïs, J., Folguera, L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas
- Camps, A. (2004). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.
- (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, (111), 6-10.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2015). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid, Ariel.
- Cestero, A. M. (1998). *Estudios de comunicación no verbal. De la investigación a la práctica en el aula*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Da Porta, E. (2013). Pensar las subjetividades contemporáneas: algunas contribuciones de Mijail Bajtín. *Estudios Semióticos*, 9(1), 47-54
- Fandiño, G. y Castaño I. E. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en el primer y tercer año de trabajo de las maestras de Educación Infantil*. Bogotá, D. C., Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G., Durán S. y Pulido, J. (2018). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. Bogotá, D. C., CIUP y Universidad Pedagógica Nacional.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Buenos Aires, Paidós.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, (284), 53-76
- (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Guibourg, I. (2008). El desarrollo de la comunicación. En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 13-41). Madrid, Síntesis Educación.
- Gutiérrez, M. y Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7, 24-29.
- Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 223-239.
- Halliday, M. (2013). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y de significado*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D. F., MacGraw Hill.
- Ituero, B. y Casla, M. (2017). *¿Cómo empieza el lenguaje? Descubrir, explorar y favorecer la comunicación temprana*. Barcelona, Graó.
- Jaimes, G. (2008). *Aprender a dialogar en el aula de educación preescolar*. Bogotá, D. C., Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jaimes, G. y Rodríguez, M. E. (2006). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y sociocultural. *Revista Oralidad*, 30-38.

- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83-101.
- Latorre A. (2018). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- Lomas, C. (2006). Usos orales en la escuela. *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se), volumen I* (pp. 79-83). Bogotá, D. C., Editorial Magisterio.
- Marcelo, C. (2008). *El profesor principiante, inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá, D. C., MEN.
- Miretti M. L. (2003). *La lengua oral en la Educación Inicial*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Núñez, D. M. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Campo de Gibraltar*, (2), 155-172. Tomdo de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8130>
- (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Madrid, Grupo Editorial Universitario.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- Reyes, Y. (2010). *Ejes de trabajo pedagógico: comunicación oral. Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (pp. 119-122).
- Rincón, C., Sierra, M. y Galeano, J. I. (2013). *Informe de investigación: prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil que potencian la oralidad en niños menores de cinco años*. Bogotá, D. C., Universidad Pedagógica Nacional.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós.
- Schon, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid, Editorial Visor.
- (1996). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid, Editorial Visor.
- Tusón, A. (2006). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se), volumen I* (pp. 103-117). Bogotá, D. C., Editorial Magisterio.
- (2015). *Análisis de la conversación*. Barcelona, Ariel.
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Vezub, L. F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.