

**LA ASAMBLEA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE POTENCIA LA
ORALIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDUCACIÓN INICIAL, EN EL MARCO DE UNA
PRÁCTICA REFLEXIVA CON MAESTRAS EGRESADAS DE LA UPN**

LILIANA MARCELA RODRÍGUEZ BEJARANO

KAREN GISSEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

ANGIE PAOLA SANTAMARÍA BELTRÁN

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
INFANTIL**

CLAUDIA MARCELA RINCÓN WILCHES



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**


Educadora de educadores

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C.


2014

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código:	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: - 2014	Página 2 de 130	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN.
Autor(es)	Liliana Marcela Rodríguez Bejarano Karen Gissel Rodríguez Rodríguez Angie Paola Santamaría Beltrán
Director	Claudia Marcela Rincón Wilches
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2014. 130 Páginas.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Asamblea, oralidad en educación inicial, reflexión docente.

2. Descripción
<p>El siguiente documento es un trabajo de grado, producto de la realización de un proyecto pedagógico, en torno a la asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños menores de cinco años, que además enmarca y realiza un reconocimiento a los procesos de reflexión de egresadas del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes actualmente son maestras titulares en la fundación aeioTU Carulla, en miras de retroalimentar y enriquecer sus prácticas pedagógicas.</p>

3. Fuentes
<p>Para la elaboración del trabajo de grado se retomó como antecedente central, el proyecto de investigación avalado por la Facultad de Educación de la UPN denominado “<i>Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que</i></p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Secretaría de Investigación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código:	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: - 2014	Página 3 de 130	

promueve la Oralidad en niños menores de cinco años". Del grupo de investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil que se desarrolló durante el 2012 y el 2013-1.

Además, los postulados en relación con la asamblea de Freinet, Portillo, Sánchez, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. "Educación y democracia"); en cuanto a la construcción de ciudadanía mediante la asamblea se retomó a Constance Kamii, específicamente los desarrollos que hace sobre la autonomía moral e intelectual y las elaboraciones de la Secretaría de Integración Social. Finalmente para la articulación entre la oralidad y la asamblea las investigaciones de aula elaboradas por maestros en ejercicio pertenecientes a la Red Colombiana de Lenguaje.


En cuanto a la oralidad se toman como referentes conceptuales las elaboraciones de Camps, Rodríguez, Calsamiglia, Tusón y del MEN. Realizando además ampliaciones en cuanto al diálogo como protogénero discursivo, para lo cual Bajtin fue referente clave. Con respecto a la reflexión docente, las elaboraciones de Schön y Tardif se convierten en el sustento base.

4. Contenidos

En este documento se encuentra el desarrollo del Proyecto Pedagógico que surgió del interés de las maestras en formación en primer lugar por retomar y profundizar los hallazgos en torno a la asamblea como estrategia que potencia la oralidad en la primera infancia que se presentaron en el Proyecto de Investigación "Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que promueve la Oralidad en niños menores de cinco años" del cual hicieron parte en calidad de monitoras y en segundo lugar, para articular dicho interés investigativo con la práctica pedagógica que se realiza con egresadas en la Fundación Carulla AeióTu Nogales y en la cual la asamblea es una de las estrategias pedagógicas centrales de su propuesta de innovación.

En este sentido, se presentan los principios de la fundación aeioTU, cuya fuente es la Filosofía Reggio Emilia. Posteriormente se da cuenta de la situación problémica identificada por las maestras en formación, que fue el punto de partida para la construcción y desarrollo de este Proyecto pedagógico, en relación con el deber ser y el hacer de las maestras titulares de aeioTU Nogal, al encontrar durante el proceso de contextualización de la práctica pedagógica, una ambigüedad en lo referido al sentido con el que se desarrolla la asamblea en el aula.

De esta manera, se abordan desde el marco conceptual las bases teóricas de los objetos de estudio del presente trabajo, que fueron desarrollados desde dos campos. En primer lugar, desde el campo pedagógico, se elaboran desarrollos referidos a la categoría de **asamblea** como una estrategia

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código:	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: - 2014	Página 4 de 130	


pedagógica que promueve el desarrollo de la lengua oral que posibilita además, la construcción de ciudadanía y permite establecer un equilibrio entre la autonomía moral e intelectual. Se encuentran desarrollos en torno a la **reflexión docente** como dispositivo que contribuye a la cualificación de la práctica pedagógica. En segundo lugar, desde el campo discursivo se aborda la categoría de **oralidad** en niños y niñas menores de cinco años y cómo **el diálogo** permite potenciar dicho desarrollo.

Luego, se presenta el desarrollo de cada una de las acciones tanto con los niños como con las maestras, que configuraron la propuesta pedagógica del presente proyecto, que fue llevado a cabo desde el paradigma cualitativo, basado en un enfoque socio - crítico. Seguido del análisis de los hallazgos a la luz las categorías preestablecidas desde el capo discursivo y el campo pedagógico, y las categorías que fueron emergiendo como la construcción de **ciudadanía** y el equilibrio entre **autonomía moral y autonomía intelectual** mediante la asamblea.

Finalmente, se dan a conocer las conclusiones a manera de reflexiones finales frente a los propósitos planteados y lo desarrollado durante el proceso y se espera que el presente trabajo de grado por una parte, realice aportes a la formación continua de maestros en ejercicio como a la licenciatura, al visibilizar la importancia de promover la reflexión en torno a la necesidad de generar practicas pedagógicas conscientes, intencionales en pro de darle un lugar protagónico a la oralidad en la educación inicial y al rescatar la labor que desarrollan las maestras en el aula, en este caso, las egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil. Por otra parte, sea el punto de partida para demostrar que es posible realizar un trabajo articulado entre práctica pedagógica, investigación, trabajo de grado con impacto en la formación continua de los egresados.

5. Metodología

El presente trabajo de grado se dirige metodológicamente desde el paradigma cualitativo, se desarrolla a partir de la metodología praxeológica, la cual aparece no como un ejercicio de investigación teórico, sino, y sobre todo, como una práctica de responsabilidad de quienes la desarrollan Así, es claro que el interés de la investigación praxeológica no es el conocimiento por el conocimiento, sino la comprensión para la acción transformadora o la acción transformadora para la comprensión: ella genera un método de aproximación a la realidad que no pretende sólo observar para medir o valorar desde el investigador, sino para transformarlo y, desde su propia transformación, transformar sus prácticas y los contextos en los que interviene. Tiene como propósito promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código:	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: - 2014	Página 5 de 130	

6. Conclusiones
<p>El desarrollo del presente trabajo de grado, permitió por una parte reconocer la importancia de la participación en proyectos de investigación y la pertinencia que tiene articular dicho proceso investigativo con la práctica pedagógica y la elaboración del trabajo de grado. Por otra parte visibilizó el impacto a la formación continua de las egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN y la necesidad de urgente de abrir espacios de reflexión frente a su quehacer docente, para la resignificación de sus prácticas pedagógicas, en el caso del presente trabajo, que potencian el desarrollo de la oralidad en niños y niñas menores de cinco años, mediante estrategias pedagógicas como la asamblea.</p>

Elaborado por:	Liliana Marcela Rodríguez Bejarano. Karen Gissel Rodríguez Rodríguez. Angie Paola Santamaría Beltrán.
Revisado por:	Claudia Marcela Rincón Wilches.

Fecha de elaboración del Resumen:	16	05	2014
--	----	----	------

AGRADECIMIENTOS

Es un momento propicio para darle de nuevo gracias a Dios, porque hasta aquí hemos llegado por su fidelidad, por su sustento, por su amor, provisión, gracia y favor en nuestras vidas. Este logro, es gracias a él, porque hizo de nosotras un complemento idóneo durante nuestra formación como docentes y tejió en nuestra historia unos lazos de amistad y familiaridad irrompibles, pese a lo diferentes que somos.

También queremos dar gracias a nuestras familias, quienes generaron el interés por continuar nuestros estudios académicos, gracias por cada sacrificio, por su incondicionalidad, por alentarnos en el proceso y siempre estar prestos a nuestra ayuda.

Nuestro agradecimiento también está dirigido a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos sus puertas, para emprender nuestra formación y llegar a ser profesionales, regalándonos espacios y momentos de interacción en los cuales aprendimos varias de las cosas que hoy nos forman a nivel personal y académico.

Agradecemos además de manera especial y sincera a nuestra tutora de trabajo de grado, Claudia Marcela Rincón Wilches por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, su experiencia, su paciencia y su motivación para terminar nuestros estudios con éxito, nos brindó un apoyo incondicional en los momentos más difíciles del proceso, estando siempre ahí cuando la necesitábamos, resolviendo inquietudes y generando nuevas que abrirían espacio a construcciones y deconstrucciones de nuestro ser y hacer como persona y como docentes en formación.

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 7

También y para finalizar, nos gustaría agradecer a los profesores que durante toda la carrera profesional estuvieron presentes y aportaron con un granito de arena a nuestra formación. Son muchos los maestros que han sido parte de nuestro proceso como estudiantes, a los que nos gustaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles y felices. Personas que compartieron sus conocimientos, dentro y fuera de clase, haciendo posible que nuestra formación se resuma en satisfacciones académicas, experiencias inolvidables e inquietudes en continua indagación, así como a la Fundación Carulla aeioTU, que abrió sus puertas para brindarnos la oportunidad de ejercer nuestro quehacer como maestras en formación, para compartir y aprender tanto de las maestras como de los niños y niñas.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. MARCO CONTEXTUAL.....	15
3. SITUACIÓN PROBLÉMICA.....	37
4. ANTECEDENTES.....	44
5. MARCO CONCEPTUAL.....	53
5.1. CAMPO PEDAGÓGICO.....	53
5.1.1. LA ASAMBLEA.....	53
5.1.2. LA REFLEXIÓN EN LA CUALIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE	59
5.2. CAMPO DISCURSIVO.....	64
5.2.1. LA ORALIDAD.....	64
6. PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	69
6.1. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	72
6.1.1. MOMENTOS METODOLÓGICOS.....	75
7. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	81
8. REFLEXIONES FINALES.....	121
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXOS.....	130

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto pedagógico denominado *“La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN”*, tuvo lugar para su desarrollo en la Fundación Carulla aeioTU¹ Centro Nogal con maestras egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Colombia, durante el proceso de la práctica pedagógica realizada por las maestras en formación autoras del presente trabajo.

Este proyecto, surge desde el interés de las maestras en formación por profundizar en el trabajo pedagógico en torno a la asamblea como estrategia que potencia la oralidad en la primera infancia, a partir de la vinculación y hallazgos que se presentaron en el Proyecto de investigación "prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que promueve la Oralidad en niños menores de cinco años", que se desarrolló durante el 2012 y el 2013-1, por el grupo de investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil, del cual las maestras en formación participaron en calidad de monitoras.

De este modo, durante la participación en dicha investigación, el equipo identificó la ausencia en el contexto investigativo a nivel nacional de un trabajo sistemático y riguroso desde la perspectiva pedagógica en torno al desarrollo de la oralidad en niñas y niños menores de 5 años,

¹ Los centros aeioTU prestan atención integral (educación, nutrición y cuidado) de calidad para la primera infancia en Colombia y sus desarrollos pedagógicos se basan en la Filosofía Educativa Reggio Emilia.

puesto que en su mayoría, las investigaciones, están dirigidas desde perspectivas conductuales o empiristas, según las cuales la oralidad se aprende de forma espontánea en el núcleo familiar y no requiere por parte de otros escenarios educativos de acompañamiento intencional y sistemático, dejando de lado desarrollos desde el componente pedagógico.

Lo anterior motivó a este equipo de maestras en formación a centrar el interés investigativo del proyecto pedagógico en la posibilidad de poder profundizar en el desarrollo oral de los niños y niñas menores de 5 años y el papel que allí juega el maestro.

Además, dicha investigación del equipo de profesores de Comunicación, lenguaje e Infancia, permitió reconocer la enorme riqueza de las prácticas pedagógicas de las egresadas de la UPN en relación con la forma como potencian la oralidad en niños menores de 5 años, desde el campo discursivo y el campo pedagógico, y así visualizar algunas propuestas pedagógicas que potencian la oralidad al promover la reciprocidad, al posibilitar la expresión del pensamiento y el intercambio de saberes a través del trabajo por proyectos o en escenarios pedagógicos de una altísima incidencia en el desarrollo holístico de los niños como son el trabajo por rincones y la asamblea.

Es así como la asamblea, se retoma como objeto de estudio para el presente proyecto pedagógico, debido a que es una de las estrategias centrales de la Fundación aeioTU en el marco de su propuesta pedagógica de innovación, no obstante, a partir de los procesos de contextualización las maestras en formación encuentran que no hay una coherencia directa entre los planteamientos teóricos en torno a la asamblea y el hacer de la fundación aeioTU, así como tampoco espacios de reflexión en los que las egresadas desde su rol como maestras titulares puedan analizar sus intervenciones, en interlocución con las compañeras de trabajo, sobre la

forma como potencian la oralidad de los niños desde el préstamo de voz, pues las reflexiones que caracterizan a la institución, están centradas en el seguimiento minucioso a los procesos desarrollados por los niños.

Para dar cuenta del proceso vivido en el desarrollo del proyecto pedagógico, el presente documento se estructura en seis apartados de la siguiente manera:

El primer apartado consta del **marco contextual** donde se da a conocer los aspectos relevantes que configuran la práctica pedagógica del lugar en donde llevan a cabo las maestras en formación el proyecto pedagógico, siendo este el centro aeioTU Nogal, cuyos principios se encuentran fundamentados como inspiración en la Filosofía Reggio Emilia.

En el segundo apartado, se presenta la **situación problémica** identificada por las maestras en formación, por una parte en relación con el deber ser y el hacer de las maestras titulares de aeioTU Nogal, al encontrar durante el proceso de contextualización de la práctica pedagógica, una ambigüedad en lo referido a la asamblea puesto que se da más peso al saludo y a la organización de los momentos del día, dejando de lado el peso político, pedagógico y social que esta lleva consigo, en tanto se considera como emergente la asamblea cuya intencionalidad está referida a la resolución de conflictos, el debate y la construcción de acuerdos y autonomía moral. Por otro lado, por la ausencia de espacios sistemáticos para la reflexión de las egresadas sobre su rol de maestras titulares, sobre su quehacer pedagógico, debido a que los espacios de reflexión que se promueven giran en torno al seguimiento sistemático y minucioso de los procesos de cada uno de los niños.

Por consiguiente, se retoma la asamblea con el propósito de reconocer los postulados teóricos, los principios de la fundación Carulla aeioTU, las concepciones y hacer de las maestras titulares

en torno a la asamblea; y en consecuencia, evidenciar como este espacio potencia la oralidad en los niños y niñas. Surgiendo además la pregunta por los aportes que desde este proyecto pedagógico se pueden realizar al quehacer y los procesos reflexivos de las maestras egresadas y a la propuesta pedagógica de la fundación aeioTU.

Como tercer apartado del documento se presenta el **marco conceptual**, en donde se plantean las bases teóricas abordadas desde dos campos. En primer lugar, desde el campo pedagógico, se desarrolla la categoría de asamblea como una estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de la lengua oral, posibilita la construcción de ciudadanía, y permite un equilibrio entre la autonomía moral e intelectual; y la reflexión como dispositivo que contribuye a la cualificación de la formación docente. En segundo lugar, desde el campo discursivo se aborda la categoría de oralidad en niños y niñas menores de cinco años y cómo el diálogo permite potenciar dicho desarrollo.

En el cuarto apartado, se expone la **propuesta pedagógica**, donde se plantea la modalidad del trabajo de grado que se asumió, siendo esta el proyecto pedagógico, a pesar de que en un principio se había considerado por parte de las maestras en formación realizar una monografía, pero ésta no permitía realizar una afectación directa a las prácticas de las maestras titulares participantes en el desarrollo del presente trabajo.

Seguidamente, se presenta el enfoque metodológico que fue llevado a cabo desde el paradigma cualitativo, basado en un enfoque socio y crítico, y los momentos metodológicos que se dieron durante el proyecto pedagógico y que permitieron su desarrollo, el primero fue el reconocimiento de saberes previos frente a las concepciones que tienen las maestras egresadas frente a la asamblea, el segundo momento fue la construcción de la propuesta por parte de las maestras en

formación y de forma conjunta con las maestras egresadas y directivas del centro aeioTU, para el desarrollo de la asamblea; y por último la reflexión en torno a la praxis docente.

De este modo, se presenta el desarrollo de dichos momentos, que fue llevado a cabo desde dos perspectivas: por una parte desde la perspectiva investigativa se realizó una entrevista, instrumento de investigación que permitió reconocer las concepciones que tienen las maestras de la asamblea. También se hizo uso del diario de campo, puesto que se convirtió en una herramienta indispensable para la sistematización de las prácticas de las maestras. Además se realizaron dos conversatorios, en los cuales el diálogo posibilitó el intercambio de ideas y la reflexión en torno a la praxis docente.

Por otra parte, desde la perspectiva pedagógica se propuso el desarrollo de las asambleas mediante una secuencia didáctica, con el fin de darle una estructura diferente a la asamblea y permitir el desarrollo oral en los niños y niñas.

En el quinto apartado, se da cuenta del **desarrollo y análisis de la propuesta pedagógica**, presentando lo vivido con los niños y con las maestras titulares en la propuesta pedagógica y los hallazgos con su respectivo análisis a la luz de categorías preestablecidas y emergentes desde dos campos. Uno en relación con lo discursivo a partir del cual se abordan las categorías de oralidad y diálogo en niños y niñas menores de cinco años. El segundo campo es de orden pedagógico a partir de la categoría de asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial y la categoría de reflexión docente como dispositivo que contribuye a la cualificación y transformación de la práctica pedagógica.

Como sexto y último apartado, se presentan las conclusiones a manera de **reflexiones finales** frente a los propósitos planteados y lo desarrollado durante el proceso. Se espera que el presente

trabajo de grado por una parte, realice aportes a la formación continua de maestros en ejercicio como a la licenciatura, al visibilizar la importancia de promover la reflexión en torno a la necesidad de generar practicas pedagógicas conscientes, intencionales en pro de darle un lugar protagónico a la oralidad en la educación inicial y al rescatar la labor que desarrollan las maestras en el aula, en este caso, las egresadas del Proyecto Curricular de Educación Infantil. Por otra parte, sea el punto de partida para demostrar que es posible realizar un trabajo articulado entre práctica pedagógica, investigación, trabajo de grado con impacto en la formación continua de los egresados.

2. MARCO CONTEXTUAL

La Fundación Carulla fue fundada en 1961 por José Carulla Soler, Susana Patiño de Carulla, Montserrat Carulla de Serallach y la familia Millet de Barcelona, con el objetivo de impulsar programas de educación para la población vulnerable de Colombia. Durante 47 años brindó becas escolares a miles de empleados de bajos recursos de la empresa Carulla y posteriormente a aquellos de Carulla Vivero S.A.

La Fundación decidió enfocarse en la promoción de la educación de la primera infancia en Colombia a través de la iniciativa aeioTU. Durante el año 2008 se definió el foco estratégico: La fundación se comprometió con mejorar el acceso y la calidad de la educación que reciben los niños en Colombia desde su nacimiento hasta los cinco años.

Los centros aeioTU se consolidan como una empresa social que promueve acceso a la educación de calidad para la Primera Infancia en Colombia, brindando educación, nutrición y cuidado de alta calidad a los niños, en cabeza de la Fundación Carulla, a través de la organización, estructuración y consolidación de los mismos, en diferentes lugares y regiones de Colombia, por medio de convenios y alianzas con sectores públicos y privados.

A través de la Experiencia Educativa aeioTU que es una inspiración de la Filosofía educativa Reggio Emilia², los centros buscan garantizar que los niños y niñas aprendan lo que deben

² La Filosofía Reggio Emilia es una experiencia educativa que nace en 1945 en el norte de Italia, en una ciudad llamada Reggio Emilia, bajo el liderazgo inspirador del educador y filósofo Loris Malaguzzi. Es reconocida mundialmente como una de las mejores propuestas educativas para la primera infancia, que parte de un profundo respeto por el ser humano, utilizando una modalidad de trabajo participativo, en el cual se involucran niños, educadores y familia, transformando el sentido de la educación, considerando la escuela como un organismo vivo.

aprender en el momento adecuado y que lo hagan con felicidad y solidaridad, respetando sus tiempos de maduración y de desarrollo, y de este modo realizar aportes a la transformación de Colombia a través del desarrollo del potencial de la Primera Infancia.

La Fundación Carulla le apuesta a la Primera Infancia, generando un espacio y ambiente donde las condiciones tanto culturales, sociales y políticas son transformadas y re-significadas, posibilitando en los niños una conciencia crítica de la sociedad, desde su contexto inmediato hasta las diferentes situaciones del país y del mundo entero.

Así pues, la fundación concibe a los niños y niñas como seres autónomos, que día a día son capaces de ver su realidad, conversar sobre ella y analizar las diferentes situaciones que se entretajan, capaces de afrontar obstáculos y buscar estrategias que den solución a las problemáticas; capaces de dar toda su creatividad y espontaneidad a la hora de transformar los objetos o plasmar sus emociones o ideas y sobre todo capaces de dar su punto de vista, ideas y opiniones sobre algún tema de interés.

Principios de la experiencia educativa aeioTU basados en la Filosofía Reggio Emilia

La Fundación Carulla, consciente de la enorme importancia que tiene el potenciar los primeros años de vida de los niños, le ha apostado a desarrollar los procesos educativos basándose en la Filosofía Educativa Reggio Emilia, la decisión de inspirarse en esta filosofía se centra en: El respeto a las potencialidades y derechos de los niños, el reconocimiento del niño como ciudadano del mundo, el reconocimiento de sus inmensas capacidades; porque considera a la escuela como un punto de encuentro, espacio para la nueva voz del niño y de la democracia.

Retoma entonces como punto clave los siguientes principios de la Filosofía Reggio Emilia para el desarrollo del proceso pedagógico y educativo:

- **El niño como protagonista de su aprendizaje y proceso de desarrollo:** El niño es la razón de ser de la Filosofía Educativa de Reggio Emilia; es visto como un ser único, fuerte, optimista, con su propia identidad, pleno de derechos y potencialidades, y miembro valioso de su comunidad; capaz de sorprenderse, de maravillarse, constructor de conocimientos, investigador, sensible, propositivo e investigativo; con ganas de explorar el mundo a través de sus sentidos y percepciones, usando la creatividad y la curiosidad como herramientas y vehículos de posibilidades y experiencias; un niño que construye estrategias, teorías e ideas a través de la relación con el medio.

- **Los educadores:** Un educador con “ojos sensibles, orejas grandes y boca pequeña”, que esté a la altura de los niños, facilitador de aprendizajes y mediador socio cultural; un educador curioso, inquieto, con miles de preguntas, que investigue y sea capaz de reflexionar su experiencia constantemente. Un educador que escuche y observe cuidadosamente su trabajo y el desarrollo de los niños.

- **La familia:** Agentes coequiperos de participación activa en el proceso de aprendizaje, ya que son los encargados, junto con las maestras y los niños, de aportar y dinamizar los procesos de aprendizaje. Las familias, hacen parte del núcleo de los primeros años de vida de los niños y es en ellas, en primera instancia, en las que recae la formación y cuidado; son reconocidas como portadoras de saberes y prácticas culturales.

- **El ambiente como tercer maestro:** La organización y el diseño del ambiente al interior de los centros juega un papel muy importante, porque en la Filosofía Educativa Reggio Emilia, éste

cobra sentido y valor en todos los espacios recorridos por los niños. Un ambiente que posibilite aprendizajes, interacciones y experiencias fascinantes. Un ambiente que invite a los niños al juego, a la exploración, al asombro y a la investigación; que sea estéticamente armonioso, tranquilo, organizado, limpio y amable y que conjugue e integre todos los materiales que allí se encuentran.

- **Relación con una diversidad amplia de medios y materiales (naturales y de reciclaje):** Los materiales y medios necesitan ser diversos y abiertos, convirtiéndose en mediadores también del aprendizaje; que le permitan al niño su exploración, de forma curiosa y creativa, y que los utilice como herramientas en la construcción de su conocimiento. Materiales que puedan ser transformados y faciliten la construcción de composiciones en cada uno de los espacios donde se encuentren, estableciendo así, relaciones con su medio.

- **Los cien lenguajes de los niños:** Valora la diversidad de lenguajes y códigos que utilizan los niños para expresar lo que sienten, lo que perciben y lo que piensan. Así, realizan conexiones infinitas que demuestran su extraordinario potencial, en el constante ir y venir en el que se cruzan y entrecruzan los lenguajes verbales y no verbales.

- **El currículo emergente:** Se convierten en el medio que viabiliza, por medio de la pedagogía de la escucha y la observación, la unión e interrelación de los intereses de los niños, las provocaciones de la mano del ambiente y los materiales, los conceptos, las teorías e hipótesis, las ideas y preguntas que surgen a partir de allí, para finalmente, construir los diferentes proyectos de exploración y de investigación, que se hilan a través de la espiral del aprendizaje y que conecta a cada una de las dimensiones y niveles de desarrollo de los niños.

- **La documentación:** Es la ventana, por la cual, se hace visible el aprendizaje y la construcción de conocimientos que se desarrollan en el aula y cada uno de los espacios del centro; es el registro de los avances, anécdotas, logros de los niños; es decir, un registro documentado del proceso de aprendizaje del niño el cual se convierte en una herramienta útil para aprender de lo vivido, proyectar acciones futuras, recibir y dar retroalimentación y comunicarse con otros niños, educadores, familias y comunidad.

- **La investigación:** Factor activo de aprendizaje y elemento esencial en las experiencias cotidianas de niños y adultos, que permite comprender y complejizar el conocimiento haciéndose visible a través de la documentación.

- **La escucha:** *“Escuchar, para Loris, significa estar atento a dar oídos (con todos los sentidos) a la infancia en relación con el mundo”*(Hoyuelos, citado por Horizontes, 2011, p. 36).

Escuchar a los niños tiene que ver con creer en sus potencialidades, con tomar en serio sus posibilidades de generar hipótesis. Escuchar tiene que ver con la apertura de los sentidos, a la forma como el niño se relaciona con el mundo, habla piensa, teoriza y desea.

Cuando el niño se siente escuchado, al expresar sus teorías o interpretar de determinada manera un problema, se siente reconocido desde su intuición, desde su capacidad de expresarse a través de los diferentes códigos que maneja, sintiéndose como miembro activo y participativo dentro de la sociedad. De este modo genera confianza en sí mismo, legitima su posibilidad de confrontar lo que piensa en un diálogo, que lo llevará a la comprensión y a la conciencia de poner a prueba sus ideas, de imaginar nuevas formas de simbolizar y de entender el mundo que lo rodea.

En este sentido la escucha se convierte en posibilitadora de diálogos permanentes entre los niños, los adultos y el ambiente, favoreciendo la reflexión y la sensibilidad, permitiendo la

apertura de la mente y reconociendo las diversas formas de comunicación y expresión del ser humano.

- **La participación:** Valor y medio a partir del cual todos los miembros del proyecto educativo se relacionan e interactúan, reconociendo y valorando las particularidades, en donde la diversidad y multiculturalidad son esenciales en la construcción del sentido de comunidad y democracia.

- **La organización:** Se refiere a las responsabilidades compartidas que permiten la visibilización del proyecto educativo y la distribución del espacio y del trabajo, en donde los diferentes actores cumplen un papel activo, garantizando el bienestar y desarrollo integral de los niños.

- **Las relaciones e influencias recíprocas entre niños, familias y educadores:** Si bien cada ser humano es un individuo, no puede existir en forma aislada. Los sentidos de colectividad y cooperación entre los niños y adultos se oponen al individualismo y al aislamiento, entre todos los agentes implícitos en el proceso. La integración de todos los actores educativos, entonces se convierte en un elemento fundamental en la formación de los niños y su visión como seres sociales dentro de un grupo humano, promoviendo relaciones de cooperación que serán la base del desarrollo social.

- **La relación entre la escuela y la comunidad:** Desde la perspectiva de que la escuela es un espacio de interrelaciones culturales, sociales y de construcción de sentido social para la vida, ésta, es responsable junto con la comunidad, de la educación de los niños que allí se encuentran y de la construcción de cultura ciudadana; por lo tanto, los centros invitan a la exploración y colaboración con todos los miembros de la comunidad. En términos de cooperación y colectividad, se asumen roles, que se complementan e impulsan la participación activa en las experiencias de la comunidad y de la escuela, buscando siempre el principio de unidad.

- El arte, la creatividad y el juego: Estos tres elementos son ejes transversales de la filosofía. El arte, desde sus principios y elementos, como herramienta fundamental del proceso de aprendizaje integral, que ayuda al niño no sólo a explorar sus diversas maneras de expresarse, sino también a construir un pensamiento creativo y crítico. En palabras de Carlina Rinaldi, donde el arte este cerca a la pedagogía, y el aprender como un acto artístico. La creatividad, como un elemento para el desarrollo cognitivo, socio-emocional y comunicativo de los niños y niñas. Invita a tomar riesgos para buscar nuevas respuestas y a partir de allí tomar decisiones. El juego, como derecho y como fuente de conocimiento y aprendizaje, que brinda oportunidades para explorar y comprender el mundo, valiéndose de la imaginación y la realidad.

Recontextualización de la experiencia educativa aeioTU

La Fundación Carulla ve la Filosofía Reggio Emilia como una inspiración para el trabajo con primera infancia y no como un modelo a copiar sin cuestionamientos. Es consciente de las enormes diferencias de contexto, de la necesidad de reconocer los avances y dificultades del país y de las especiales características de los niños colombianos.

AeioTU cree en la idea de que los niños, desde su nacimiento, tienen un gran potencial y están empoderados y motivados a establecer una relación significativa y rica de aprendizajes y experiencias con el mundo. Por esta razón, experimenta el mundo aprendiendo estrategias y formas de organizar sus relaciones.

Cada niño nace con un desafío, un punto interrogativo. Una especie de aventurero que puede coger mil caminos impredecibles. Contiene, en su interior, la posibilidad de los posibles, de ser diverso a como lo conocemos... es un niño aventurero, un explorador incansable de las <praderas> de la mente y la fantasía. (Hoyuelos, citado por Horizontes, 2011, p. 36)

La Experiencia Educativa aeioTU, valora la exploración, la experiencia propia, la subjetividad, la sorpresa, la apertura, la creación, las ideas que surgen a partir de los acontecimientos y experiencias reales, dando lugar a la incertidumbre y al descubrimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de construcción, propio de cada ser, como afirma Malaguzzi:(Citado por Horizontes, 2011, p. 36) “...El proceso de construcción es como una maraña de espaguetis, sin principio, mitad o final, pero siempre en nuevas direcciones”.

El niño es el protagonista en la Experiencia Educativa aeioTU. Es un ser único, con su propia identidad y miembro valioso de su comunidad, capaz de sorprenderse, de maravillarse, constructor de conocimientos, sensible, propositivo e investigador; con ganas de explorar el mundo a través de sus sentidos y percepciones, valiéndose de la creatividad y la curiosidad como herramientas y vehículos de posibilidades y experiencias; que construye estrategias, teorías e ideas a través de la relación con el medio ambiente.

Se piensa en la primera infancia como sujetos democráticos, como seres partícipes dentro de una sociedad, capaces de hacer reconocer sus ideas, opiniones y experiencias de forma distinta pero con voz propia; es por esto que se reconoce a los niños como sujetos partícipes en la sociedad, empoderados de su realidad y su entorno, competentes para transformar su contexto inmediato y proponer nuevas formas de relacionarse y construir su aprendizaje.

En este sentido, el diálogo es la fuente indispensable para una buena comunicación, la negociación como punto de partida para la solución de conflictos y el respeto por las ideas vistos desde la importancia del otro, tornándose ejes transversales de las relaciones y situaciones que se entretienen en el diario de las dinámicas de los centros, haciendo que su papel sea activo y por consiguiente significativo. Así, como lo plantea Malaguzzi (Citado por Horizontes, 2011, p.46)

"Los niños están abiertos al intercambio y la reciprocidad. Desde muy temprano en la vida hay que negociar con los mundos físico y social - con todo lo que la cultura les trae".

En los centros aeioTU desde que los niños llegan están interactuando con otros, tejiendo redes de relaciones con las personas, los objetos, la infraestructura y demás. Es así como el niño interactúa con el vigilante, con las maestras, con las caseras, con sus compañeros, con múltiples medios y materiales y en medio de sus interacciones empiezan a surgir relaciones de amistad y de construcción de lo social.

Las interacciones allí jalonan los aprendizajes, es decir, la interacción permite que los niños en la relación con otros construya procesos de aprendizaje que valida en su cotidianidad. También existen las interacciones con los múltiples medios y materiales. Estas relaciones con los objetos ayudan a los niños a construir su pensamiento lógico, espacial y creativo.

En ocasiones las relaciones con los otros, dependiendo de los procesos de desarrollo o de la historia personal, generan situaciones conflictivas que ameritan ser escuchadas. Los conflictos que surgen son tratados en las asambleas y vistos con tal seriedad que se empiezan a tener conceptos claros y estrategias para la resolución de conflictos. Por tanto, se ve la negociación como el mejor camino para la resolución de conflictos, evidenciando la participación y lo importante de escuchar la voz del otro. (Horizontes, 2011, p. 122-123)

La oralidad desde los principios orientadores de la experiencia educativa aeioTU

En la experiencia educativa de aeioTU se retoman y reconstruyen de acuerdo al contexto las dimensiones planteadas por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares para el nivel de Educación Preescolar, que no tiene desarrollos explícitos sobre

oralidad, y por ello la fundación retoma solamente la dimensión comunicativa como aquella relacionada con el proceso en el que los niños encuentran diferentes formas de comunicarse verbales y no verbales, y que están estrechamente relacionadas con el pensamiento, la palabra y la oralidad, como elementos claves que permiten expresar gustos, intereses y capacidades, y que dejan ver las conexiones que el niño va estableciendo entre la realidad y sus procesos mentales.

Por otra parte, la Filosofía Reggio Emilia como inspiradora de la fundación aeioTU, asigna suma importancia a la escucha como propuesta de respeto a los niños y niñas autónomos y sus cien lenguajes³.

En un primer momento la pedagogía de la escucha puede centrarnos solo en el sentido del “oír”, pero como lo plantea Rinaldi (2001) usamos escuchar como una disponibilidad, como sensibilidad entre escuchar y ser escuchado; escucha que no sólo se centra en lo auditivo sino en todos los sentidos (vista, tacto, gusto...). Escucha de los cien lenguajes, símbolos, códigos con que nos expresamos y comunicamos, con los cuales la vida se expresa a quienes la saben percibir. Esto nos ayuda a comprender mejor la forma en que los niños reaccionan en su entorno, las opciones que toman y las conexiones que establecen.

Es así como la escucha toma lugar dentro de un "contexto de escucha", donde uno aprende a escuchar y a narrar, donde cada individuo se siente libre de representar y ofrecer la interpretación

³ El hombre, tiene el privilegio de manifestarse a través de una pluralidad de lenguajes, además del hablado, los cien lenguajes nos reproducen distintas maneras, distintos modos de pensar, de expresar y comunicar el pensamiento. Los niños tienen cien maneras de expresar cómo ven ellos el mundo, pueden expresar a través de gestos, miradas, sonrisas, posturas, silencios, ritmos, juegos, colores, danza, música, teatro, en la arcilla, papel, etc. Cada lenguaje tiene su propia potencia y posibilidades. Fortalecer el potencial de todos estos lenguajes, además de la lengua hablada y escrita, mejora las oportunidades de intercambio de comunicación y de aprender sobre sí mismos, los demás y del mundo. El desarrollo de estos lenguajes, por lo tanto, es visto como un medio para comunicar y no tiene por objeto la práctica artística aunque este parcialmente inmersa en ella.

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 25

de sus teorías a través de la acción, la emoción, la expresión y la representación, usando símbolos e imágenes. La comprensión y la conciencia se generan a través del compartir y del diálogo.

La escucha juega además una parte importante en la búsqueda del significado -El significado de niños y adultos así como sus significados compartidos- en donde como educadores nos debemos preguntar ¿Cómo podemos ayudar a los niños a encontrar un significado en lo que hacen, en lo que encuentran, en lo que experimentan? ¿Cómo podemos hacer esto por nosotros mismos? En la búsqueda del significado debemos preguntarnos: "¿Por qué?", "¿Cómo?", "¿Qué?". Éstas son las preguntas claves que los niños hacen constantemente, dentro y fuera de la escuela.

Para Rinaldi (2001), es importante que escuchemos a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de significar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos dé confort, para que sus "por qué" orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas honestas y responsables y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos.

Los centros aeioTU

La fundación aeioTU, cuenta con tres clases de centros que fueron definidos de manera estratégica para brindar atención a diferentes poblaciones de Primera Infancia y aprovechar las oportunidades que brindan los mercados emergentes. Estas clases de centros son divididos de la siguiente manera:

Centros tipo A: Estos centros están ubicados en las áreas exclusivas de Bogotá y atienden la demanda del segmento más afluente de la población. Las altas expectativas de este grupo y el

énfasis en la calidad de la experiencia educativa aeioTU, justifica el pago de un precio Premium, el cual genera una ganancia que se re- invierte en los centros tipo C.

Centros **tipo B**: Estos centros están ubicados en la clase media y baja. Dada la gran demanda en este nivel socio – económico, estos centros permiten la creación de una franquicia social de los centros aeioTU a través de emprendedores sociales.

Centros **tipo C**: Estos centros están ubicados en zonas urbanas, en condiciones de vulnerabilidad económica y social. Estos centros operan gracias a las contribuciones de los gobiernos nacional y local; y de otros aliados de los sectores privado y social.

El centro en el cual se llevó a cabo el presente proyecto pedagógico es de tipo A, un centro subsidiador ubicado en el barrio El Nogal en la ciudad de Bogotá D.C., que cuenta con niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 6 meses y 5 años de edad, que pertenecen a estratos socio – económicos cinco y seis. El centro Nogal cuenta además con niños y niñas extranjeros, quienes dentro de un proceso de acogimiento adquieren el dominio del idioma español, siendo este uno de los propósitos de sus padres a la hora de vincularlos a la experiencia educativa de aeioTU.

Niveles educativos en aeioTU Nogal

El centro aeioTU Nogal establece una estructuración en niveles, tomando en cuenta los momentos de desarrollos biológicos y culturales de los niños. En este sentido, son divididos de la siguiente manera:

- **Caminadores**: Son los niños y niñas más pequeños de los centros, cuyas edades oscilan entre los 8 meses y los 2 años. Con ellos se inician procesos de exploración, donde todo su cuerpo

ocupa un lugar muy importante en el descubrimiento de su entorno. La música, el juego y el movimiento constante son herramientas fundamentales para su desarrollo.

- **Exploradores:** Son niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 2 y 3 años. En este nivel, los niños se encuentran en procesos concretos de exploración en todas las áreas, con el fin de empezar a construir pequeñas hipótesis, para en niveles posteriores se realicen procesos profundos de investigación de acuerdo a sus intereses. De acuerdo a su desarrollo oral son niños que ya comienzan a entablar conversaciones con sus pares y adultos, mediante narraciones cortas de experiencias vividas, es decir comienzan ver la importancia y funcionalidad de la comunicación verbal.

- **Aventureros:** Son niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 3 y 4 años, que realizan múltiples exploraciones y tienen un acercamiento a procesos convencionales de lectura y escritura. Con referencia a su oralidad, los niños y las niñas, se expresan con fluidez y realizan narraciones, descripciones y se cuestionan constantemente frente a todo lo que ven, con el fin de comprender el mundo que los rodea; expresando verbalmente todos sus sentires e inquietudes.

- **Investigadores:** Son niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 4 y 5 años, que empiezan a conocer el mundo físico, cultural y social a través de la exploración, la investigación, la comparación, la confrontación de sus hipótesis con nuevos conocimientos y la reflexión frente a diversas situaciones que complejizan sus procesos de pensamiento lógico. En este nivel ya se han empezado procesos de escritura y se están fortaleciendo los procesos de autonomía e independencia.

Un día en aeioTU Nogal

Un día en la experiencia educativa aeioTU, comienza con un momento informal de encuentro y conversación entre los niños, sus familias y los educadores. Estos momentos tienen lugar en las áreas comunes del centro, como son el parque, la plaza central o el comedor, en donde se ofrece desayuno para los niños. Se encuentran además con la casera, el guarda de seguridad y el resto del equipo que hace parte del centro y se van convirtiendo en otra familia.



Imagen 1. El parque

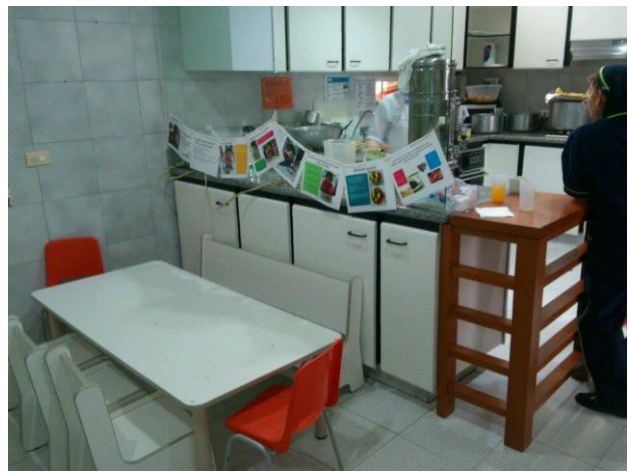


Imagen 2. El comedor



Imagen 3. La plaza

El día continúa con la reunión de cada grupo con sus maestras en la **asamblea de bienvenida**, donde todos se sientan en círculo para dar inicio al saludo, que por lo general es mediante canciones o rondas planteadas por los niños, reconociendo tanto a los niños que se encuentran allí como los que están ausentes, luego se comparten experiencias o sentimientos y se conversa sobre los diferentes proyectos de investigación que se están llevando a cabo, para plantear la organización del día.



Imagen 4. La asamblea

Desarrollo de la asamblea de bienvenida

Asamblea de bienvenida Aula Exploradores

Entramos al aula después del recibimiento a los niños y niñas en las áreas comunes de aeioTU y encontramos en el espacio de la asamblea instrumentos musicales. Los niños y niñas no los cogieron, solo se sentaron en los cojines que estaban alrededor.

MT: ¿Cómo nos vamos a saludar?, ¿quieren cantar hoy?

N1: (Tomo un instrumento y dijo muy animadamente) “la vaca Lola” (y comenzó a cantarla).

N2: Otra vez.

MT: ¿Ahora cuál?

N3: Yo tielo “los pollitos”.

Se finalizó el tiempo de la asamblea con una canción cantada por las maestras “*a guardar, a guardar cada cosa en su lugar...*” los niños guardaron los instrumentos en su lugar posteriormente las maestras les dijeron que podían usarlos durante las asambleas y luego ponerlos ahí nuevamente. (Tomado de diario de campo 21/03/13)

Asamblea de bienvenida Aula Aventureros

Los niños de aventureros se dirigieron al aula para realizar la asamblea, al llegar a ésta, encontraron que en el rincón estaban dispuestos algunos instrumentos musicales, por lo cual los niños y niñas corrieron a cogerlos, haciéndolos sonar todos al tiempo.

MT: niños, cada uno va a tomar solo un instrumento y se va a ubicar en el tapete en círculo.

Al estar ubicados en el tapete los niños y niñas tocaban los instrumentos, evitando oírse, por lo que la maestra inicio una canción, buscando centrar a los niños.

MT: ritmo, diga usted, nombres de instrumentos musicales, como por ejemplo, la flauta (BIS).

Al unirse los niños y niñas al canto de la maestra, se fomentó un poco el silencio y el orden del sonido con los instrumentos. Después se preguntó:

MT: ¿qué día es hoy?, ¿de qué mes?, ¿es de día o es de noche? Y ¿Por qué lo sabían?”

N1: dijo que sabía que era de día porque estaba el sol y estaba en aeioTU

N2: Es de día porque ya no estaban durmiendo

Dándoles razón a los niños, la maestras luego les pregunto con que se querían saludar.

N3: con los instrumentos

MT: muy bien, saludémonos hoy con la orquesta

Por lo que se inició la canción con la que nombraban a cada uno de los niños o niñas y el instrumento que tenía en su mano, respondiendo estos con el sonido y diciendo si estaban bien, muy bien, o no tan bien.

Al terminar el saludo, la maestra titular pregunto a los niños a qué rincón querían dirigirse, por lo que cada niño expreso al cual quería ir, pero como todos estaban hablando al tiempo, la maestra les dijo que si todos hablaban al tiempo ella no entendía, por lo cual, los niños levantaron la mano para pedir la palabra. Al otorgarle el espacio para ser escuchado, el niño o la niña, daba a conocer el rincón al cual quería ir, se ponía en pie, dejaba el instrumento en su lugar y se dirigía a este. (Tomado de diario de campo 24/05/13)

Asamblea de bienvenida Aula Investigadores

Luego de recibir a los niños en el parque, nos dirigimos a la asamblea, en donde los niños se sentaron en círculo para dar inicio al saludo que fue a través de una canción, y al terminar la canción y mirar los niños y niñas que habían faltado, la maestra titular pregunto “qué día es hoy” y se empezó a preguntar por los días de la semana para descubrir cuál es el día, cuál fue ayer y cual será mañana.

Luego, ya que las maestras han ido trabajando en torno a los animales que están en el mar y cada niño había elegido el animal que más le gusta, las maestras llevaron imágenes de estos animales dentro de los cuales se encontraba la estrella de mar, el pulpo, el pez payaso, la ballena, el tiburón y la tortuga.

Cada niño cogió la imagen de su animal y realizo una descripción del mismo a partir de lo que veía en la imagen, en donde las maestras realizaban preguntas como, qué colores tiene, cuál será su tamaño, cuántas patas tiene. Para finalizar la asamblea, al terminar de hablar de cada uno de estos animales, de sus partes, sus formas, sus colores y tamaños, los niños decidieron el rincón al que querían dirigirse para construir su animal escogido. (Tomado de diario de campo 11/04/13)

Luego de la asamblea, los niños se dividen en pequeños grupos para continuar la Experiencia Educativa aeioTU:

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 32

- Rotar por los rincones de interés
- Concentrarse en aspectos específicos del proyecto de investigación
- Profundizar procesos con el artista residente
- Realizar visitas o trabajos de campo en otros espacios
- Realizar experiencias que involucran las dimensiones del desarrollo y el pensamiento
- Disfrutar de espacios para la alimentación y el descanso, como el parque rico en elementos naturales y juegos diseñados para la acción lúdica propositiva, el desarrollo físico y el movimiento creativo.



Imagen 5. Rincón de roles



Imagen 6. Rincón de luz y sombra



Imagen 7. Rincón de construcción



Imagen 8. Rincón de arte

Por último cada grupo se reúne nuevamente en la **asamblea de despedida**, en donde se dialoga frente a lo vivido en el día y se despiden con canciones o rondas.

Asamblea de despedida Aula Exploradores

Después de estar en el parque una de las maestras titulares dice vamos al baño, allí los niños y niñas se lavaron las manos y realizaron el habitual cepillado de dientes. Esto tomó más tiempo que el de costumbre puesto que no todo el grupo asumió el primer llamado de ir al baño, entonces tuvimos que esperar a que todos entrarán del parque.

Seguidamente se dirigieron al aula donde se sentaron en círculo para realizar la asamblea de despedida, todos comenzaron a cantar: "♪♪♪Una mano dice adiós, adiós, adiós, yo ya me voy. La otra mano dice lo mismo y las dos dicen adiós. Adiós, adiós, adiós TU ya terminó, adiós, adiós, hasta mañana♪♪♪"

Así culminó la asamblea de despedida pues ya comenzaron a llegar las monitoras de las rutas por los diferentes niños.(Tomado de diario de campo 09/05/13)

En algunas ocasiones se lleva a cabo una asamblea denominada **asamblea de emergencia**, que surge de manera imprevista por algún suceso que esté afectando al grupo, en la cual se discute frente al tema para buscar una posible solución en colectivo.

Asamblea de emergencia Aula Aventureros

Esta vez posterior al tiempo del parque la maestra convoca a asamblea de emergencia, **MT** tomo la vocería diciendo que en el parqueadero había sucedido algo entre **N1** y **N2**, por ello le pidió a **N1** que le contara a sus amigos que había pasado. **N1** bajó la cabeza y no dijo nada.

MT: "¿**N1** qué paso con **N2**?, levanta la cara y cuéntanos".

En ese momento todos los niños y niñas estaban sentados y en silencio esperando la respuesta

N3: “**N1** no escucha profe, por eso no hace caso”, diciendo esto cruzada de brazos y frunciendo el ceño.

Mt: “eso parece”

Entonces **N1** levanto la cara y empezó a decir cosas en voz muy baja, tanto que no se le entendía, por lo cual **MT2** le pidió que hablara más fuerte.

N1: “yo estaba jugando con la pelota y **N2** me la quito.

MT: “¿y tú qué hiciste?”

N1: “le quite la pelota”

MT: “¿Cómo se la quitaste?”

En ese momento el niño volvió a bajar la cara y dijo en voz baja

N1: “le pegue”

MT: “¿Cómo?”

N1: “le pegue”

MT2: “¿y tú crees que eso está bien?”

N1: “sí”

MT: “¿sí?”

Mirando y preguntándoles a los demás niños y niñas que estaba ahí

MT: “¿será que eso que hizo Ignacio está bien?”

“Nooo”, decían en coro varios de los niños.

N3: “debió prestarle la pelota”

MT: “Bueno, lo que no sabemos es si **N2** le pidió prestada la pelota a **N1**”

Dirigiéndose ahora a **N2**, la maestra le pregunto

Mt: “¿tú le pediste a **N1** prestada la pelota?”

N2: “no”

MT: “¿Por qué?”

Al no obtener respuesta la maestra, dijo

MT: “fue un error de los dos, porque **N2** no le había pedido prestada la pelota a **N1** y se la quitó, pero la forma en que había respondido **N1** tampoco había sido la correcta, o ¿ustedes que creen?”

N4: “a los amigos no se les pegaba sino que se cuidaba y se les consentía así (mientras acariciaba a **N5**), para que no lloren y no hagan pataleta como **N2**”.

Dándole la razón a la **N4**, la maestra continua, sola que esta vez preguntándole nuevamente a **N1** si había estado bien pegarle a **N2**.

N1: “no”

MT: “muy bien, entonces ¿qué hay que hacer con los amigos?”

N3: “quererlos, cuidarlos y jugar con ellos”

MT2: “Aja, los amigos son para cuidarlos, pero ahora **N1** ¿Qué vas a hacer para disculparte con **N2**?”

N3: “Profe hay que castigar a **N1**”

MT: “¿castigarlo?, no aquí no castigamos, ¿Qué otra cosa podemos hacer para que **N1** pueda remediar su acto con **N2**?”

N4: “sería mejor si **N1** le pone crema mágica en la cara a **N2** para que le pase ese ayayai, ¿no creen amigos?”.

N3: “sí”

“sí”, respondieron uno y otro niño, colocándose luego en pie y dirigiéndose al cambiador de **N1** saco la crema mágica y se la aplico en la cara a **N2**. Al tener ya bastante crema en la cara **N2**, el **N1** le dio un abrazo y le dijo que si lo disculpaba por favor que no lo iba a volver a suceder esto, ni con ningún amigo. (Tomado de diario de campo 15/03/2013)

La asamblea desde los principios orientadores de la experiencia educativa aeioTU

La asamblea desde los documentos de la fundación aeioTU es asumida como un lugar importante dentro del aula, considerada como un espacio de encuentro, reunión, reconocimiento, saludo, negociación, acuerdos, resolución de conflictos, establecimiento de derechos y responsabilidades, en donde niños y maestras establecen un diálogo o intercambio de ideas. Durante las asambleas se pueden tener invitados especiales como integrantes de las familias, coordinadoras, artistas residentes y demás agentes educativos, que enriquecen este momento y que permiten hacer del aula, un espacio para todos. (Horizontes, 2011)

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 36

Allí, se consideran dos espacios que permiten la asamblea: uno para la comunicación y diálogo de las experiencias pedagógicas, vivencias y sugerencias que se presentan en el día a día, en donde los niños y las niñas deciden los espacios o rincones que prefieren visitar, y el otro, para la reflexión de las relaciones y situaciones conflictivas que se presentan en la cotidianidad. Esta última, es la asamblea de emergencia, que no tiene un momento específico dentro de la rutina, pero que se convierte en una buena herramienta para la resolución de conflictos. (Horizontes, 2011)

3. SITUACIÓN PROBLÉMICA

Durante el proceso de formación académica las maestras en formación de la UPN autoras del presente trabajo de grado, tomaron la decisión de vincularse al grupo de investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil que desarrolló durante el 2012 y el 2013-1 el Proyecto de investigación "prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que promueve la Oralidad en niños menores de cinco años".

En la participación de dicho proyecto, se identificó la ausencia en el contexto investigativo a nivel nacional de un trabajo sistemático y riguroso desde la perspectiva pedagógica, en torno al desarrollo de la oralidad en niñas y niños menores de 5 años, puesto que la mayoría de las investigaciones por una parte, están dirigidas desde perspectivas conductuales o empiristas, según las cuales el lenguaje se aprende de forma espontánea y no requiere de acompañamiento intencional y sistemático, dejando de lado desarrollos desde el componente pedagógico. Por otra parte, no hay propuestas pedagógicas sustentadas en trabajos investigativos con esta población infantil en tanto se considera que los niños de 2 a 4 años aún no hablan de forma fluida y no tendría sentido un trabajo investigativo y pedagógico, sino eminentemente asistencial; es decir, se ratifican las concepciones sobre la infancia invisibilizada planteadas por investigadores brasileños y del observatorio de infancia de la Universidad Nacional de Colombia. (Galeano, Rincón y Sierra, 2013, p. 4)

Las razones anteriores llevan a este equipo de maestras en formación a centrar el interés investigativo del proyecto pedagógico en la posibilidad de poder profundizar en el desarrollo oral

de los niños y niñas menores de 5 años y el papel que allí juega el maestro, puesto que se evidencian escasas elaboraciones en este campo a nivel nacional.

Además, el proyecto de investigación de los profesores de comunicación, lenguaje e infancia permitió a las maestras egresadas de la UPN reconocer la importancia que tiene la reflexión en sus prácticas pedagógicas y la riqueza de sus acciones en relación con la forma como potencian la oralidad en niños menores de 5 años, desde el campo discursivo y el campo pedagógico.

Con respeto al campo discursivo, las prácticas de las maestras egresadas se caracterizan por tener en sus interacciones, acciones discursivas como la pregunta, el ejemplo y la reformulación que a su vez dan cuenta de la corrección, la paráfrasis y la expansión semántica.

Así mismo, la práctica pedagógica de las maestras egresadas, favorece el desarrollo de diversos géneros discursivos como la narración, la argumentación, la explicación y la descripción, a través del diálogo como protogénero del cual se derivan los mismos. A la vez, las maestras egresadas promueven prácticas pedagógicas que potencian la escucha y el diálogo, en las cuales los niños tienen un estatus de interlocutores activos, donde se rescata su capacidad de asombro, su curiosidad y su permanente interrogación por el mundo que les rodea.

Desde el campo pedagógico, la investigación también permitió hacer visible diferentes propuestas pedagógicas que potencian la oralidad al promover la reciprocidad, al posibilitar la expresión del pensamiento y el intercambio de saberes a través del trabajo por proyectos o en escenarios pedagógicos de una altísima incidencia en el desarrollo holístico de los niños como son el trabajo por rincones y la asamblea.

Esta última, es la que se rescata como objeto de estudio para el presente proyecto pedagógico, debido a que las maestras en formación encuentran que no hay una coherencia directa entre los

planteamientos teóricos en torno a la asamblea y el deber ser y hacer de la fundación aeioTU al respecto.

Por lo tanto, se retoma la asamblea a partir de tres referentes, el primero es el reconocimiento de los postulados teóricos, como segundo referente los principios de la fundación Carulla aeioTU, y por último referente, las concepciones que tienen las maestras titulares sobre la misma y su desarrollo, y en consecuencia evidenciar como este espacio potencia la oralidad en los niños y niñas.

Para iniciar, la asamblea se define desde el primer referente, retomando elaboraciones de autores como Freinet, Portillo (1997a, 1997b, 2000) y Sánchez (2008), quienes plantean que la asamblea es una herramienta importante que promueve la comunicación, la unión y acercamiento del ambiente hogar - escuela, con todas las experiencias posibles a rescatar en cada uno de ellos. Además, como un medio de resolución de conflictos, de puesta en marcha y conocimiento de diferentes ideas, puntos de vista, hipótesis, interrogantes, promoviendo así la interacción y la oralidad.

El segundo referente al que se alude es al deber ser institucional, en donde se retoma el documento pedagógico en el que se fundamenta la propuesta de aeioTU, en el cual se visibiliza la asamblea como “un espacio de encuentro, reunión, reconocimiento, saludo, negociación, acuerdos, resolución de conflictos, establecimiento de derechos y responsabilidades, en donde niños y maestras establecen un diálogo e intercambio de ideas”(Horizontes, 2011, p. 177).

Como tercer y último referente, se toman las concepciones y hacer de las maestras titulares en torno a la asamblea quienes la definen como:

“La asamblea es un momento y espacio de participación y construcción política de los niños y niñas como sujetos sociales, en donde se promueve la escucha, el dialogo, el debate. Además de ello es un espacio en el que se revisitan las experiencias del día anterior, se analiza lo que pasara en el día y los niños definen los rincones que visitaran y lo que harán en ellos. Así mismo es importante al construirse como un espacio en el que los niños y niñas se saluden reconociendo a los que faltan” (Maestra Titular 1)

"La asamblea se convierte en un momento de encuentro para los diferentes agentes educativos (niños, maestras, familias) en el cual se evidencia la participación de cada uno de ellos desde sus saberes, necesidades e intereses, en donde se constituyen vínculos y posicionamientos"(Maestra Titular 2)

"Momento y espacio que inicia el día con el fin de conocernos (maestras-niños), de dar la bienvenida al niño, a sus ideas, intereses y de acoger sus ideas, risas, lagrimas, pensamientos y demás lenguajes"(Maestra Titular 3)

"El momento de la asamblea posibilita encuentro, procesos de escucha en el cual se plantean pautas claras de lo que sucede dentro de la experiencia aeioTU"(Maestra titular 4)

“La asamblea es el momento en el cual nos convocamos todos en un mismo espacio, en forma circular para vernos todos: en este, saludamos, conversamos, reflexionamos y complejizamos sus diálogos e ideas.”(Maestra Titular 5)

“La asamblea como el momento de construir comunidad, elabora acuerdos, identificar las particularidades e intereses de los otros, escuchar y ser escuchados.”(Maestra Titular 6)

Sin embargo, en el hacer de las maestras titulares, se ha identificado una ambigüedad entre el concepto expresado y el desarrollo de la asamblea en el aula, al visualizarse de la siguiente manera:

Por un lado la denominada **asamblea de bienvenida** como un momento inicial del día, donde los niños antes de iniciar su experiencia central, se reúnen en un espacio específico catalogado como rincón de la asamblea, en donde se sientan en círculo y se saludan mediante canciones, comparten algunas experiencias de su vida fuera del centro o cosas que hayan traído de su casa y en ocasiones se cuenta con la compañía de familiares o algunas personas del centro (artista residente, coordinadora general, maestra líder, entre otras), además del saludo se pone en diálogo el paso a seguir dentro de la rutina, el cual es la experiencia central del día, dando así mayor peso a la organización, entonces cuál es el sentido que se le está otorgando a este tiempo denominado asamblea.

Otro momento del día donde se evidencia la asamblea en aeioTU es la denominada **asamblea de despedida**, en ésta, los niños nuevamente se reúnen en el rincón de la asamblea para cerrar las actividades del día haciendo uso de canciones o de la lectura de cuentos. En ocasiones especiales, se presenta dentro de la jornada la denominada **asamblea de emergencia** a la cual se recurre cuando sucede una situación de conflicto, con el fin de debatir y llegar a la construcción de acuerdos que favorezcan la convivencia en el aula, es decir, esta puede emerger o no durante un día o incluso hasta en semanas, pese a que esta asamblea es la que enriquece en mayor medida el desarrollo oral y la autonomía moral en los niños y niñas.

En este sentido, se considera necesario resignificar la asamblea que se desarrolla en la propuesta de aeioTU en relación con los desarrollos que busca potenciar como con la configuración de una estructura en tanto hoy ésta es inexistente. En relación con los desarrollos

que se busca potenciar a través de la asamblea, la ambigüedad identificada está dada porque la intención con la cual las maestras titulares desarrollan la estructura de la asamblea se centra en el saludo y la organización de los momentos del día, donde se le da mayor relevancia a desarrollos cognitivos que están dirigidos en potenciar la autonomía intelectual en los niños, y se deja de lado el peso político, social y la construcción de la autonomía moral que ésta lleva consigo, al asumir con carácter emergente dentro de la propuesta educativa de la Fundación, la asamblea cuya intencionalidad está referida a la resolución de conflictos, el debate, la construcción de acuerdos y el fortalecimiento de la autonomía moral.

Por otra parte, gracias a los procesos de contextualización también fue posible identificar la ausencia de espacios sistemáticos para la reflexión de las egresadas sobre su rol de maestras titulares, sobre su quehacer pedagógico, debido a que los espacios de reflexión que se promueven en la fundación giran en torno al seguimiento sistemático y minucioso de los procesos de cada uno de los niños, invisibilizando la voz del maestro y su posibilidad de cambio y crecimiento profesional.

De esta manera, surge el interés por aportar desde este proyecto pedagógico al quehacer de las maestras titulares, al proyecto pedagógico de la fundación aeioTU en relación a la asamblea como estrategia que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, así como al proyecto de investigación sobre las prácticas de las docentes egresadas desarrollado por el grupo de investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia de la UPN.

En este sentido, es importante promover escenarios de reflexión a través de conversatorios que permitan a las maestras visualizar su práctica y tener una mirada de los otros, y así como lo plantea Schön (1992), aprender haciendo en diálogo con la comunidad de expertos, donde el aprendizaje inicie desde la práctica y la conversación crítica de la misma, llegando así a una

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 43

reflexión sobre la reflexión y en un nivel más complejo la reflexión sobre la verbalización de esa reflexión, lo cual podría convertirse como el espacio de producción de teoría de saber objetivado sobre el hacer.

4. ANTECEDENTES

En el presente trabajo se retoma como antecedente central el Proyecto de Investigación denominado “Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años”, puesto que a partir de los hallazgos y análisis presentados en éste, surgió el interés por profundizar en la importancia de promover estrategias que posibiliten el desarrollo oral en los niños y niñas menores de cinco años, reconociendo que la asamblea es una de estas estrategias. En este sentido se retoma como segundo antecedente la tesis doctoral elaborada por Susana Sánchez titulada “la asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: Estudio de casos”.

Además , se retoma el grupo Travesía que desde la Red Colombiana de Lenguaje desarrolló un trabajo sistemático frente a la asamblea de aula como espacio para la didáctica de la oralidad, la formación ciudadana y la solución de conflictos, en tanto el presente trabajo esta articulado con procesos investigativos y la reflexión de la docencia en ejercicio. Por último, se retoman antecedentes frente a la asamblea y la oralidad en la primera infancia, desde la perspectiva de las políticas públicas nacionales y distritales.

4.1. Proyecto de investigación (2013). Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años. Grupo de Investigación Comunicación, Lenguaje e Infancia. (Galeano, J., Rincón, C., Sierra, M)

El proyecto de investigación “Prácticas pedagógicas de las egresadas de la licenciatura de Educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños de menores de cinco años”, centra el planteamiento del problema de su investigación, en la ausencia de un trabajo sistemático y riguroso desde la perspectiva pedagógica en torno al desarrollo de la oralidad en niñas y niños menores de 5 años, ya que la mayor parte de las investigaciones en dichas edades están relacionadas con el campo médico o terapéutico, desde perspectivas conductuales o empiristas según las cuales el lenguaje se aprende de forma espontánea, no requiere de acompañamiento intencional y sistemático alguno, es decir, no hay desarrollos desde el componente pedagógico. De igual manera, en las investigaciones y experiencias pedagógicas en lenguaje de los maestros latinoamericanos, se ha encontrado que éstos centran su atención en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura y que aquellos que retoman en alguna medida la oralidad, sólo lo hacen con niños mayores de cinco años.

Esta investigación, se llevó a cabo además con egresadas de la UPN, hoy maestras de la Escuela Maternal de la UPN y de la Fundación Carulla aeioTU que interactúan con niños de 2 años y medio a 5 años. Estas dos instituciones son a la vez centros de práctica pedagógica para un grupo de maestros en formación quienes también hacen parte de este proceso investigativo articulando de esta manera la investigación con la práctica y el trabajo de grado.

Se abre entonces en primera instancia a través de la investigación, la posibilidad de integrar los egresados a los procesos investigativos, en los cuales pueden cualificarse cada día más. En segunda instancia, la importante retroalimentación para los maestros en formación que harían parte de la investigación en calidad de monitores. Y por último, el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la Escuela Maternal y en los Centros aeioTU, lo que

favorece la construcción de nuevas propuestas para el trabajo con niños y niñas en edades iniciales.

En cuanto a la cualificación de las prácticas pedagógicas se evidenció la importancia de los espacios de reflexión entre las maestras. Los conversatorios se convirtieron en espacios invaluable de aprendizaje cooperativo en los cuales no sólo aprendieron las maestras en el intercambio de experiencias y posibilidades de argumentación sino también las maestras en formación en su calidad de monitoras y los profesores de la universidad que acompañamos el proceso. En tanto, es importante trabajar sobre una actitud flexible, que exija a los maestros estar en permanente actualización, con la posibilidad de reflexión permanente, es decir, que sea un educador que incorpore en su configuración didáctica la intención de identificar y transformar los modos particulares como potencia el desarrollo de la lengua materna con niños menores de cinco años.

La investigación pudo evidenciar además, la enorme riqueza de las prácticas pedagógicas de las egresadas en relación con la forma como potencian la oralidad en niños menores de 5 años, contribuyendo con ello a visibilizar de manera sistemática, el impacto de la formación de nuestros licenciados en su desarrollo profesional y la posibilidad de integrarse a los procesos investigativos de la universidad y así continuar aportando a su cualificación profesional.

A la vez, las maestras egresadas promueven prácticas pedagógicas que potencian la escucha y el diálogo, a través del trabajo por proyectos o en escenarios pedagógicas de un altísima incidencia en el desarrollo holístico de los niños como son la asamblea o el trabajo por rincones.

En este sentido, la asamblea puede ser vista como actividad provocadora, que da pie a la organización del trabajo pedagógico, como ocurre en los centros de aeioTU o como la posibilidad

de dar cuenta de las experiencias vividas y la reconstrucción de eventos o como espacio de encuentro que facilita la resolución de conflictos, como ocurre en la Escuela Maternal. Así, dichas prácticas pedagógicas en torno a la oralidad potencian la posibilidad de los niños no sólo de construir conocimiento, sino de construir la subjetividad e intersubjetividad

4.2. Tesis doctoral (2008). La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: Estudio de casos. Santander. (Sánchez, S.)

Esta Tesis Doctoral se ha realizado en el marco del Programa de Doctorado de la Universidad de Cantabria “Pensamiento, Lengua y Cultura”. La investigación que se presenta en ella tiene como objetivo proporcionar información relevante para estudiosos y profesionales, sobre la educación infantil desde la perspectiva de la Didáctica de la Lengua.

Dicha investigación, está dirigida a comprender el valor de la Asamblea de clase como espacio para la Didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil, específicamente en el segundo ciclo de la educación; mostrada y diseñada en función de la metodología de Estudio de Casos. Favorecido mediante su desarrollo y resultados, un clima de reconversión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, que se manifiesta progresivamente tanto en la práctica de aula como en los foros de formación inicial y continua del profesorado, y que ha avanzado al otórgale consideración e importancia al discurso como unidad de comunicación, más que a la lógica del texto escrito en la educación inicial.

Así, busca realizar contribuciones en dos niveles: por un lado, profundizar en el conocimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Educación Infantil en la vitalidad e inmediatez de su contexto, y por otro valorar la posible aplicación de este conocimiento en el proceso de formación de docentes que se encuentran trabajando en dicha etapa.

4.3. La asamblea de aula como espacio para la didáctica de la oralidad, la formación ciudadana y la solución de conflictos. Red Colombiana de Lenguaje. Grupo Travesía.

Desde la Red Colombiana de Lenguaje en el año 2008, el grupo Travesía realiza una sistematización a partir de la experiencia pedagógica desarrollada durante dos años sobre la asamblea de aula como espacio para la didáctica de la oralidad, la formación ciudadana y la resolución de conflictos en un ambiente escolarizado con los estudiantes del Colegio Colsubsidio Chicalá en la ciudad de Bogotá.

Desde el grupo se reconoce la importancia de diseñar estrategias didácticas para que los niños desde muy pequeños puedan aprender a comunicarse eficazmente, interactuar con sus compañeros y adultos, participar en la solución de problemas cotidianos y así contribuir al bienestar colectivo, para lo cual la asamblea de aula resulta ser un escenario rico en aprendizajes y experiencias de ciudadanía y es así como esta se convierte en un espacio de actividad conjunta específicamente verbal en la cual se rompe la unidireccionalidad de la comunicación adulto-grupo y se abre la posibilidad de la interacción entre iguales y así fortalecer las competencias comunicativas y ciudadana en los estudiantes para la prevención de la violencia en el contexto escolar.

4.4. La asamblea desde la perspectiva de las políticas públicas Nacionales y Distritales.

La asamblea vista desde la perspectiva de las políticas públicas en Colombia, por una parte a nivel nacional no se hallan desarrollos ni elaboraciones frente a ésta por parte del MEN. Por otra parte, a nivel distrital se retoman los desarrollos de la Secretaria de Integración Social de Bogotá. De allí se revisan planteamientos en los cuales es más común asociar el término asamblea al ámbito de lo político, puesto que históricamente ésta se ha usado con el fin de facilitar la participación democrática de un pueblo en las decisiones sobre asuntos que puedan afectarle.

Por ello, el llevar la asamblea al contexto educativo abre espacio de encuentro, diálogo, comunicación, intercambio de ideas y puntos de vista, democracia y participación. Por tanto, la asamblea es entendida como “la posibilidad que tienen los ciudadanos, en el marco del sistema democrático, de incidir en la toma de decisiones que los afectan y de apropiarse los mecanismos que el Estado ofrece para entrar en interlocución con él” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social, citado por Galeano, 2009, p.1).

La participación debe poseer un carácter de proceso y no de actividad aislada y descontextualizada de la vida de los niños y niñas. Es necesario que sus opiniones no sólo sean expresadas, sino que puedan ser tomadas en cuenta e impacten directamente en sus realidades (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social, 2009). Más que generar prácticas pedagógicas para “enseñar” participación, se deben promover espacios de socialización de los niños y las niñas en edad inicial, que posibiliten la construcción de la colectividad en la que viven (grupo de salón, familia, jardín) y que les permita explorar y conocer su entorno de una manera segura en relación con otros niños y niñas y con los adultos.

En la asamblea la participación⁴ individual es fundamental, pero la actividad colectiva es la parte fundamental de su realización. En ese sentido, las decisiones de grupo producto de las

⁴ La participación de los niños y las niñas entre cero y cinco años, puede ser vista como un proceso pedagógico y como una lógica de construcción y acción colectiva, que liga el desarrollo de los niños y las niñas a la construcción de la ciudadanía y la democracia.

La participación como proceso pedagógico, vincula el desarrollo de los niños pequeños a prácticas de ciudadanía en ambientes democráticos, sean estos la familia, el jardín infantil, la escuela o los espacios de participación que puedan ofrecer la ciudad o las instituciones del Estado. La participación infantil en este sentido, tiene una connotación pedagógica de formación para la ciudadanía y la democracia e inscribe a los sujetos en prácticas de ciudadanía, a partir de las cuales propicia su construcción y reconocimiento como sujetos políticos, jalonando de este modo el desarrollo humano de los niños y niñas.

La participación infantil, además de propiciar un ambiente democrático en el entorno inmediato del niño, debe tener en cuenta que existen otros agentes socializadores en la cultura que pueden incidir en la construcción de la ciudadanía en la infancia, lo cual

transacciones y negociaciones que se dan entre quienes participan, son acciones que conllevan al bien común más allá de los intereses individuales, negociación que posibilita la planificación de actividades y la identificación de problemáticas de diferente orden junto con la búsqueda de soluciones a las mismas.

En este sentido, la asamblea al ser un espacio para hablar y escuchar, permite ampliar capacidades comunicativas como: la fluidez verbal, hacer preguntas, exponer sus ideas, intereses, conocimientos, sentimientos y descubrimientos, valorando y viendo a los que hacen parte de la asamblea o de ese grupo como facilitadores de conocimiento que comparten por medio del diálogo y el cuerpo.

Además, se convierte en un momento privilegiado y cotidiano de diálogo e intercambio de ideas, donde se permite que los adultos, niños y niñas aprendan a mirar y a oír a sus amigos y demás sujetos, en el ejercicio permanente de intercambio de ideas y experiencias. Es un espacio propicio para la expresión libre verbal, corporal, de pensamientos, de sentimientos, movilizándolo el respeto a sí mismos y hacia los y las demás; es una estrategia para definir problemas, identificar necesidades, plantear soluciones, elaborar acuerdos que autorregulen y beneficien al grupo y por consiguiente la convivencia buscando el bien común y la conformación de acuerdos que favorezcan las relaciones entre adultos, entre adultos y niños o entre niños.

4.5. La oralidad desde la perspectiva de las políticas públicas Nacionales y Distritales.

Desde la perspectiva de las políticas públicas en Colombia, no se referencia de manera explícita la oralidad en relación con desarrollos en la primera infancia, y lo que ello implica en la

conlleva la necesidad de que se reconozcan las distintas propuestas de socialización política que atraviesan la vida cotidiana de los niños y las niñas de cero a cinco años para entrar en diálogo con ellas.

configuración del niño, siendo la oralidad la primera construcción de lenguaje que logra la inmersión del niño en el mundo.

En el caso del Ministerio de Educación Nacional se enuncia la dimensión comunicativa como aquella “dirigida a expresar conocimiento e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos sobre la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (MEN, 1998, p. 20). Todo esto abre un interrogante frente a la falta de consciencia de la importancia de la oralidad en la primera infancia y la ausencia de desarrollos en las políticas Colombianas.

Por parte del Lineamiento Pedagógico de Bogotá (2010) se proponen ejes de trabajo pedagógico de acuerdo con cada dimensión del desarrollo infantil, en relación con la dimensión comunicativa se propone el eje de comunicación oral que “abarca desde la escucha atenta de la oralidad por parte de los bebés y sus primeras producciones, hasta las sofisticadas operaciones como escuchar relatos, narrar, hacer pactos y participar en asambleas que caracterizan el lenguaje de los más grandes” (SDIS y DABS, 2010, p.140).

Así como se encuentran desarrollos al respecto por parte del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) hoy conocido como Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) en donde se plantea la dimensión comunicativa como aquella que “contiene las distintas formas de interacción que posibilitan a los niños y las niñas de 0 a 5 años establecer diálogos expresivos acerca de sí mismos, sus sentimientos, emociones, necesidades, pensamientos e intenciones” (DABS, 2003, p. 147).

Para el niño o la niña, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el

contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

Con el fin de que los niños y niñas expresen oralmente sus necesidades e intereses referidos a personas y objetos de su entorno cotidiano; comprenda cada vez más las situaciones comunicativas en las que participa y a través de las cuales obtiene información de su entorno e identifica la acción e intención de los demás; afiance su comunicación, incrementando gradualmente su vocabulario y el uso adecuado de diferentes expresiones lingüísticas que enriquezcan sus interacciones comunicativas; use progresivamente y de manera diversificada el lenguaje oral para relacionarse con los demás, influir en ellos para obtener lo que desea, expresar su individualidad, imaginar e inventar, explorar su entorno y comunicarse; participe de varias situaciones comunicativas presentes en lo cotidiano en las que use el lenguaje oral para interactuar, hacer pactos, comunicarse, relatar sus vivencias y expresar deseos, necesidades y sentimientos; escuche, disfrute y juegue con rimas, poemas, arrullos, trabalenguas, rondas y otros textos poéticos para familiarizarse y deleitarse con las posibilidades estéticas del lenguaje, afianzar su conciencia fonológica y desarrollar su sensibilidad; escuche, comprenda y disfrute relatos y anécdotas contados o leídos en la hora del cuento, en la biblioteca y en diversas situaciones de juego; y llegue a pequeños pactos de convivencia con su grupo, como compartir la merienda o los juguetes (SDIS y SED, 2010, p. 143-144).

5. MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se dará cuenta de los referentes teóricos que son la base del presente proyecto pedagógico, abordados desde dos campos. En primer lugar desde el campo pedagógico, se desarrolla la categoría de asamblea como una estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de la lengua oral; y la reflexión como dispositivo que contribuye a la cualificación de la formación docente. En segundo lugar desde el campo discursivo se aborda el desarrollo de la oralidad en niños y niñas menores de cinco años y cómo el diálogo permite potenciar dicho desarrollo.

5.1. CAMPO PEDAGÓGICO

Desde este campo se aborda en primer lugar la categoría de asamblea como estrategia que potencia la oralidad en la educación inicial, permite la construcción de ciudadanía, y equilibra desarrollos de la autonomía moral e intelectual; en segundo lugar la reflexión como dispositivo que contribuye a la cualificación y transformación del quehacer docente.

5.1.1. LA ASAMBLEA

5.1.1.1. *LA ASAMBLEA DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA*

Se entiende la asamblea de clase como una estrategia pedagógica originada a partir de la pedagogía de Freinet, que tuvo gran auge desde los movimientos que han apoyado la autogestión democrática del aula y la escuela. Freinet (1976) concibe la asamblea como un espacio específico para la gestión democrática del aula, por lo que resalta su valor para la educación cívica y moral.

Las consideraciones de Freinet (1976) van dirigidas a que la asamblea siempre tenga un sentido, de este modo pretende asegurar la libertad de palabra mediante un orden estricto; donde las decisiones sean siempre ejecutadas y que los participantes de la misma resuelvan efectivamente problemas.

El pedagogo también señala la necesidad de que el maestro renuncie a su autoritarismo, lo cual lo debe llevar a adoptar una posición de igualdad con los niños y niñas, para que ellos a su vez eviten tener alguna actitud autoritaria. Más bien se trata de mantener vivo el espíritu cooperativo de la asamblea, mediante la integración directa de la vida del aula en ella.

Los postulados de Freinet (1976) apuntan a generar autoestima en los estudiantes, mejorar su relación social con los compañeros, fomentar la escucha, formar en ellos el sentimiento de apoyo mutuo, la toma de conciencia y responsabilidad de los trabajos individuales o grupales, manifestando libremente sus pensamientos, sintiéndose considerado en la toma de decisiones, valorando a los demás y así mismo, en conclusión, construyendo relaciones recíprocas en todo sentido.

Encontramos también autores como Portillo (1997a, 1997b, 2000) citada en Sánchez Rodríguez (2008), quien ha hecho una revisión de la asamblea escolar al interior del currículo⁵. Los trabajos de esta investigadora dejan ver que pese a que la asamblea escolar es una práctica educativa ampliamente conocida, aun no se ha generalizado en los currículos oficiales de la educación infantil: “Está a medio camino entre las actividades académicas formales programadas, definidas, estructuradas y vinculadas a un curriculum; y las actividades no académicas, informales

⁵ Esta fuente se eligió porque trabaja la asamblea dentro del contexto de la oralidad, además este es un trabajo de doctorado realizado por el Programa de doctorado “pensamiento, lengua y cultura”. “la asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudios de casos” de Susana Sánchez Rodríguez. 2008.

o las llamadas “de vida” que pueden tener una estructuración baja o, al menos, poco explicitada” (Portillo, 1997a, p. 103).

Portillo (1997a; 1997b) resalta que esta falta de conciencia respecto de la función y la organización de la práctica de la asamblea puede tener consecuencias que pueden ser tanto positivas como negativas, en tres niveles: no hay modelos ni pautas para realizarla, niños y maestro la construyen en negociación constante, y en ella surgen temáticas y conflictos que no han sido planificados con anterioridad. Todo ello provoca que la improvisación juegue un papel determinante en la realización de asambleas en el aula.

Por esto, Portillo (1997a; 1997b) plantea una propuesta de programación de asambleas de clase que busca combatir los aspectos negativos de la improvisación, sin renunciar a la naturalidad de la interacción propia de esta práctica. Su propuesta parte de la comprobación de la asamblea como constituyente de una actividad dialógica propia del contexto escolar que es susceptible de ser enseñada y aprendida a través de la práctica. De este modo, considera la asamblea de clase como objeto de enseñanza, aprendizaje y área transversal de educación moral, puesto que la asamblea es un contexto de regulación de la vida escolar, y por tanto, de educación moral.

En concordancia con lo anterior, la OEI⁶ (1996), plantea que es importante que la asamblea tenga una preparación y organización que facilite los propósitos que se quieren alcanzar mediante la misma, destinando un tiempo, un espacio y unas acciones que permitan potenciar un aprendizaje de formas de vivir y convivir democráticas donde los roles del docente y el alumno se modifiquen y se construya un ambiente para el diálogo. Por medio de éste, transitan los

⁶ Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. “Educación y democracia”. (1996) Guía para la utilización de la colección de videos «La educación en valores». Buxarrais, R. Lizano, M. Elaborada con la colaboración del ICE de la universidad de Barcelona.

contenidos de valor, se facilita la comprensión del entorno personal y social y se elaboran normas de convivencia que provoquen un compromiso activo, además es la base para la participación, al permitir el intercambio de ideas descubriendo al otro y a los otros con sus riquezas y defectos, pero capaces de compartir, de comunicarse y de enriquecerse humanamente; tener voz significa en parte tener poder de decisión y participar en el bien común.

En este sentido, Portillo (1997b) considera que la asamblea es “ante todo, un fórum para el diálogo” (p. 18), e insiste en la idea de que el diálogo conlleva necesariamente una dimensión moral⁷ y ética interrelacionada con la lingüístico - formal, y que viene dada por la función educativa propia de la asamblea, la educación moral de los escolares.

Retomando a Sánchez (2008), encontramos la asamblea como el momento en que los estudiantes se reúnen en el aula para abordar situaciones que les afectan como grupo, relacionadas con la vida organizativa del aula. Así, la reunión constituye un espacio en que la comunicación cobra un valor fundamental como vía de socialización, gestión de la actividad de aula e incluso de aprendizaje a través de la interacción comunicativa en grupo.

Por tanto, para Freinet (1976), Portillo (1997a, 1997b, 2000) y Sánchez (2008), la asamblea es una herramienta importante que promueve la comunicación, la unión y acercamiento de los ambientes hogar - escuela, con todas las experiencias posibles a rescatar en cada uno de ellos. Además como un medio de resolución de conflictos, de puesta en marcha y conocimiento de diferentes ideas, puntos de vista, hipótesis, interrogantes y específicamente que beneficia a la educación por medio de la interacción que promueve.

⁷ El autor considera que la asamblea conserva la esencia de compartir y debatir en el grupo todo aquello que afecta a la vida del aula y se valora como ámbito para el desarrollo de la autonomía y de la identidad del grupo. Esta idea se relaciona con el valor de asamblea como espacio para la autonomía en la educación moral y cívica de los niños en cuanto son ciudadanos que organizan su vida en sociedad.

En este sentido, la asamblea es entendida como un espacio de comunicación plurigestionado, que aporta un ámbito nuevo de comunicación a los niños, y les supone dar un importante paso desde la comunicación privada de su hogar y la comunicación cara a cara con el docente o sus compañeros hacia una capacidad de participación en el discurso propio de ámbitos públicos. Esta participación exige el conocimiento de determinadas estrategias de tipo verbal, no verbal, cognitivo y actitudinal cuyo dominio permite gestionar la comunicación de forma eficaz y adecuada en gran grupo, como han señalado Calsamiglia (1994) y Calsamiglia y Tusón (1999).

5.1.1.2. LA ASAMBLEA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL

La participación democrática permite a los estudiantes una gama de experiencias para su educación moral⁸. Deben tomar parte activa en sus propios problemas y en los de todo tipo que inevitablemente se presentan en la vida colectiva, no huir de ellos, participar en los métodos para resolverlos y hablarlos con justicia y solidaridad.

En este sentido, como lo plantea la OEI (1996), la asamblea o reunión de clase es el momento para poner en práctica estos aspectos, dado que es cuando el grupo se reúne para reflexionar, para tomar conciencia de sí mismo y para aportar todo aquello que sus miembros consideren oportuno,

⁸ La organización del grupo que facilite la participación democrática crea la posibilidad de enfrentarse a situaciones de diálogo donde se puedan plantear los problemas de convivencia, siendo fuente de experiencias éticas y morales significativas y formativas en el sentido de que favorecen el desarrollo del juicio moral, la consolidación del respeto mutuo, la comprensión recíproca y la solidaridad, la cooperación y la integración colectiva, la discusión objetiva teniendo en cuenta el punto de vista de los otros, la creación de hábitos de autogobierno que facilitan la obtención de acuerdos colectivos y la coherencia entre juicio y acción moral tanto en el contexto escolar como fuera de él.

Como ciudadanos participamos en la construcción y transformación de nuestra sociedad y tenemos una responsabilidad en ello. Ser humano es ser autónomo, capaz de pensar por sí mismo, proponer, ayuda descubrir «la alteridad», descubrir «al otro» y «a los otros» con sus riquezas y defectos, pero capaces de compartir, de dialogar, construir valores y así enriquecerse humanamente. (OEI, 1996)

por lo tanto permite regular la vida de la clase, es un momento para sacar a fuera todas las preocupaciones y tensiones.

Es así como la relación entre la democracia y la educación es recíproca, mutua y vital. Cada uno debe respetar las normas de convivencia imprescindibles y los mínimos decididos, participar, asumir responsabilidades con uno mismo y con otros. Por lo tanto es importante educar en la línea de la crítica y la construcción autónoma de normas y formas de vida, para después aceptar las normas de la colectividad, esto significa que todos se sientan responsables y solidarios ante el grupo.

En tal sentido, Kamii (1988) retoma la teoría de Piaget frente a la mirada del concepto de autonomía que significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

Por una parte, la autonomía moral se basa en los principios de respeto y reciprocidad, en donde se es capaz de tomar decisiones por sí mismo que conduzcan a seguir el mejor camino, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista de los demás, con el fin de construir conocimientos individuales y colectivos que establezcan soluciones óptimas a múltiples situaciones o problemas educativos. La moral autónoma le permite al hombre gobernarse a sí mismo y mantener una relación de confianza con los demás.

La moralidad trata acerca del bien y del mal en la conducta humana, en la moralidad autónoma el bien y el mal lo determina cada individuo a través de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista. Tal como lo plantea Piaget (1932):

La autonomía... aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado;...la

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 59

autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás. (p. 196)

Por otra parte, la autonomía intelectual de igual manera que en el campo de lo moral, también significa gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo “bueno” o lo “malo”, lo intelectual trata con lo “falso” o lo “verdadero”. La autonomía intelectual se adquiere conforme se aprende a tomar responsabilidad del pensamiento y la propia vida.

5.1.2. LA REFLEXIÓN EN LA CUALIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En este apartado se realizan aproximaciones a la noción de reflexividad, y la importancia de la misma como dispositivo que contribuye a la cualificación de la formación docente. Para ello se retoman elaboraciones de autores como Schön y Tardif.

Las nociones de reflexión "en y sobre la acción" han sido pensadas como una manera de promover una preparación profesional más profunda, capaz de superar las deficiencias identificadas en la formación de los profesionales (Marceloy López, 1997). Lo anterior, cobra sentido al comprender al profesor como un profesional para establecer distancias con otras ocupaciones u oficios. Afirmar que el ser maestro trae como condición la capacidad reflexiva, es un indicador indudable de la importancia de generar procesos de formación en los que se vitalice la reflexividad con la consecuente transformación del profesor en un agente activo del proceso educativo.

Al abrirse la invitación a reflexionar “en la acción y sobre la acción”, lleva a pensar en torno a las relaciones que se establecen, a las contradicciones entre ser actor y espectador de ciertas

dinámicas, al papel que se juega en el adentro y en el afuera, al sentido ético y a una nueva estética social. Lo anterior exige de un diálogo permanente que permita asumir un horizonte al que se le apunte en la formación de docentes de educación infantil como sujetos políticos y transformadores, con incidencia desde su historia, su discurso, su formación intelectual y su praxis. Con el fin de formar a futuro maestros que se piensen su labor no como un ejercicio instrumental donde la meta sea el dominio de la habilidad o la técnica, como lo propondría la práctica educativa positivista, sino como un ejercicio transformador.

Por consiguiente pretender distanciarse de una postura de corte positivista se puede considerar un propósito de la universidad, donde se busca suprimir la fuerte separación entre la fundamentación teórica y las experiencias prácticas, que ha llevado a considerar la práctica educativa como la aplicación del conocimiento para resolver problemas instrumentales, sin tener en cuenta la incertidumbre y complejidad que suelen caracterizar las problemáticas sociales propias de cada contexto.

Es así, como replantear esta forma de pensar implica, por un lado, concebir la enseñanza como una práctica cultural que sólo puede ser entendida a través de consideraciones históricas, políticas, culturales y de poder; y por el otro, reconocer al profesor como intelectual transformativo que combina la reflexión y la acción con el fin de formar sujetos para que sean ciudadanos reflexivos y activos, comprometidos con el desarrollo de un mundo libre de opresiones y de explotación. Reflexionar la práctica re significa entonces al docente, convirtiéndolo en agente de transformación, al cual no sólo le es importante saber qué hacer y cómo, sino por qué y para qué, posibilitando ir más allá de la obiedad, ser proactivo, crítico y propositivo.

En relación con lo anterior, Schön, populariza el término reflexión y dentro de sus postulados considera al individuo como un agente de cambio, siempre que se le den oportunidades para

reflexionar sobre su propia práctica (Marcelo y López, 1997). Así, el profesional práctico-reflexivo se entiende desde la asunción de una dinámica del cambio social que es continuo. Ir a la práctica para pensar sobre ella, denota la necesidad de reconocer que todo aprendizaje valioso es experiencial y que la adquisición, deconstrucción y construcción del conocimiento se da de forma interactiva reflexionando sobre situaciones prácticas reales.

En este sentido, concibe la reflexión como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, articulándose en los esquemas de pensamiento más generales que son activados por el docente en su práctica. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el profesional reflexivo.

De este modo, Schön (1992) diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

- Conocimiento en la acción
- Reflexión en y durante la acción
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El autor describe entonces cuatro tipos de Investigación Reflexiva, que dan cuenta de los componentes propios de la reflexión:

a) Análisis del Marco de Referencia: Todo profesional se desenvuelve en unos marcos de referencia que fijan las direcciones en las que tratará de cambiar la situación y las normas y valores a los que les ha dado prioridad. Estudiar estos marcos de referencia puede permitir a los

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 62

profesionales hacerse conscientes de sus saberes tácitos y poder cuestionarlos frente a los nuevos retos que plantea la práctica.

b) Investigación en la construcción de repertorios: Un profesional competente tiene en su memoria un conjunto de casos que son sus precedentes, sus ejemplares, a partir de los cuales estudia la nueva situación.

c) Investigación sobre los métodos fundamentales de investigación y las teorías abarcadoras: Los profesionales competentes son capaces de construir descripciones concretas y temas con los que desarrollan interpretaciones particulares, que guían su reflexión en la acción, y son las que dan sentido a las nuevas situaciones. Se puede llegar a estas teorías y a estos métodos cuando los profesionales describen cómo funcionan estos procesos de reconocimiento y de reestructuración en episodios de la práctica o cuando se le plantean situaciones nuevas y confusas, a partir de las cuales los profesionales construyen por sí mismos sus teorías y sus métodos (ciencia-acción).

d) Investigación sobre el proceso de reflexión en la acción: Para estudiar este proceso se puede: 1) observar a alguien que está haciendo una práctica, 2) fijar una tarea a ejecutar, 3) tratar de aprender cómo está pensando y actuando alguien cuando lleva a cabo una tarea y 4) ayudar al sujeto a pensar en su sistema, a través de una situación de fracaso.

Estas formas de investigar la práctica es una ocasión para el profesional de auto educarse, puesto que el reconocimiento del error se convierte en una fuente de descubrimientos de nuevas formas de acción que permiten alcanzar el resultado esperado. Además, Schön reconoce que, cuando una práctica se torna muy repetitiva, el saber se vuelve cada vez más tácito y espontáneo y se deja de prestar atención a aquellos fenómenos que hacen diferente la situación.

Por lo tanto se reconoce que las prácticas y saberes de los maestros no se limitan a un dominio instrumental de lo aprendido en la formación universitaria, sino que sus saberes son movilizados por los agentes educativos con los que interactúa en el espacio laboral, incluidos los niños. Es así como esos conocimientos universitarios adquieren un sentido al llevarlos a un contexto específico, respondiendo así a unos sujetos particulares. Tal y como lo plantea Tardif (2004), los saberes profesionales son variados y heterogéneos, esto quiere decir que no forman repertorios de conocimientos únicos, por el contrario, se hace uso de muchas teorías, concepciones y técnicas según las necesidades, se da la utilización integrada en el trabajo para alcanzar los objetivos propuestos, de igual manera se considera que los saberes son variados porque un profesional no siempre lucha tras un mismo objetivo, por lo tanto no hace uso de los mismos conocimientos o aptitudes para lograrlo, llevándolo a hacer movilizaciones en sus saberes.

Tardif (2004) también esboza una relación profunda entre el docente y su saber, señalando que los saberes del docente provienen de diversos ámbitos, como los saberes de los distintos campos del conocimiento que son seleccionados por las Universidades, saberes de formación profesional, saberes curriculares y saberes experienciales. En palabras de Tardif (2004):

El maestro no piensa sólo con la cabeza, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal. (p.75)

5.2. CAMPO DISCURSIVO

Desde este campo se aborda el desarrollo de la oralidad en niños y niñas menores de cinco años y cómo el diálogo permite potenciar dicho desarrollo.

5.2.1. LA ORALIDAD

La oralidad se comprende como una práctica social que integra diversas dimensiones de la actividad humana, como la cognitiva, la intersubjetiva y la cultural, que implica formas de acción entre las personas y que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, como afirma Rodríguez (2006) también es asumida como objeto de enseñanza, que es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de la especie.

Esto ha conllevado a que el discurso oral en la escuela se presente de forma escasa y fragmentada, debido a algunas creencias por parte de los profesores sobre la oralidad, al asumir su desarrollo como algo natural y espontáneo, que no necesita de dispositivos pedagógicos especiales para apoyarla, y que por tanto no requiere de enseñanza sistemática, considerándose como un medio para comunicarse pero no un objeto de estudio.

Tal como lo plantea Calsamiglia y Tusón (1999), “la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales, pues la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de la oralidad; tanto que las relaciones se interrumpen cuando se deja de hablar a alguien” (p. 29). Sin embargo, y a pesar de lo anteriormente dicho, la escritura es el sistema de expresión que mayor prestigio tiene en la escuela, sin tomar en cuenta que es a partir de la oralidad que el niño puede complejizar las construcciones de la referencia del mundo, siendo además la oralidad el primer aprendizaje sobre la estructura de la lengua materna en contexto y la base fundamental para aprendizajes posteriores como el del sistema de escritura.

En este sentido, en la escuela se da mayor importancia a la lengua escrita que a la lengua oral, al considerarse la escritura como una demanda específica de la sociedad para los sujetos escolarizados, dejando en un segundo plano el abordaje de la oralidad al considerarse que los niños y niñas llegan a la escuela con la competencia oral suficiente para desenvolverse en su vida cotidiana.

Por ello muchos docentes no “enseñan a hablar ni a escuchar” Rodríguez (2006), cayendo en el error de creer que con proponer algunos debates, exposiciones en clase, corregir errores articulatorios, morfológicos, sintácticos o semánticos, ya han cumplido con los objetivos de la comunicación oral, dando por hecho el completo desarrollo de las facetas de la oralidad (hablar y escuchar) Camps (2004), las cuales posibilitan funciones como los intercambios de habla (turnos) que configuran las unidades de organización propias de los procesos comunicacionales cara a cara.

Pese a las consideraciones anteriormente expuestas acerca de la oralidad y su naturalidad, se ha reconocido desde diferentes investigaciones que ésta, necesita ser trabajada de manera formal y sistemática pues como lo expone Calsamiglia (1991) si se reduce a considerar que los niños y niñas llegan a la escuela sabiendo hablar y no se hacen mayores aportes, años después son calificados como adolescentes que “no saben hablar, no saben expresarse, no son coherentes, usan muletillas y términos coloquiales, etc.”. Por ello es importante generar espacios donde la oralidad esté presente en las aulas de clase que favorezcan tanto la convivencia, como interacción entre estudiantes y estudiante -maestro y la socialización.

En este sentido, es relevante reconocer algunas de las funciones de la oralidad planteadas por Camps (2004), que nos permiten evidenciar la importancia de realizar un trabajo específico en la escuela en pro del desarrollo oral. Dentro de estas funciones encontramos: regular la vida social,

aprender a pensar, a reflexionar, aprender a hablar, construir significados, aprender a narrar y hacer usos complejos monológicos, permite además escuchar, comprender e interpretar, establecer contacto con el otro y formar sujetos críticos. Además de posibilitar tanto el proceso de inserción en una sociedad alfabetizada, como un camino para entrar a la literatura y construcción del sistema de interpretación y producción de significados que permiten interactuar con el entorno y satisfacer necesidades comunicativas. (Jaimes, 2008)

5.2.1.1. EL DIÁLOGO, ESTRATEGIA DISURSIVA QUE POTENCIA LA ORALIDAD

Para hablar de diálogo hay que hacer un acercamiento a los géneros discursivos, los cuales se caracterizan según Bajtín (1989) por la relación que guardan con aquello que se hace con el lenguaje, la variedad de prácticas que se desarrollan según los contextos como señalar, describir, ordenar, justificar, explicar, convencer, entre otros. Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados.

Los géneros discursivos se aprenden entonces como se aprende la lengua materna, que se domina libremente antes del estudio teórico de la gramática. La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no se conoce por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que se escuchan y se usan en la comunicación discursiva efectiva con las personas que se interactúa, en consecuencia, aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque se habla con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas). (Bajtín, 1989)

En ese sentido, el dominio de la oralidad por parte del niño tiene que ver con la posibilidad de usar su lengua materna tanto para narrar, describir, como para desarrollar otros géneros

discursivos como la explicación, el diálogo⁹ y la argumentación en la búsqueda por la resignificación de realidades a partir del lenguaje. Favoreciendo así el pensamiento crítico y reflexivo al problematizar una realidad y buscar las aclaraciones y razones necesarias en la construcción de sentido que lleven a dinámicas de negociación y acuerdo, como es el caso de la explicación y la argumentación. También al promover la intersubjetividad cuando el niño es capaz de reconocer las intencionalidades del “otro”, la importancia de los turnos para intercambiar puntos de vista y la vivencia de principios básicos de convivencia como son la alteridad, la mutualidad.

Por lo tanto hablar de un principio de alteridad como posibilidad discursiva de “construir realidades comunes a través de la creación de universos discursivos compartidos, con alternancia de las voces de los interlocutores” (Jaimes, 2008, p.11), es concebir el dialogo como un eje fundamente exponente de dicho principio.

Por lo anterior, se puede considerar el diálogo, como la forma clásica de la comunicación discursiva que mejor da cuenta de las dos características del enunciado según plantea Bajtín (1989): Por una parte, el cambio de los sujetos discursivos (hablantes) que determina los límites del enunciado se presenta en el diálogo con una claridad excepcional. Por otro lado, cada réplica, por más breve e intermitente que sea, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la que se puede adoptar otra posición, lo cual responde a la segunda característica del enunciado: la conclusividad.

Así, a través del uso de este género discursivo, el niño potencia el pensamiento en tanto aprende a establecer secuencias, relaciones lógicas entre eventos, aprende a ligar el discurso

⁹ Permite la interacción entre dos personas que alternativamente manifiestan sus ideas, deseos, afectos, conocimientos e intereses sobre la base de intervenciones sucesivas.

propio con el del “otro” al adecuar los diálogos al contexto sociocultural, a los propósitos comunicativos propios y del interlocutor al indagar por las causas, motivaciones, intenciones de los interlocutores. En relación con la dimensión social, aprende a compartir con “otros” en el proceso que implica llegar a acuerdos, a reconocer el conflicto como parte de la configuración del principio de alteridad, pues sin el otro, sencillamente no existimos y en esa medida aprende, que lo deseable no es la ausencia del conflicto como tal, sino como éste se convierte en la posibilidad para aprender a encontrar soluciones en el marco de una negociación dialogada, al llegar a acuerdos en el intercambio y la escucha de diferentes puntos de vista que legitiman la toma de la palabra, la aceptación de los turnos, condiciones relacionales desde las cuales se favorecen contextos mentales compartidos en el marco de relaciones de reciprocidad y mutualidad promovidas por el diálogo que potencian su formación como sujeto político y cultural. (Galeano, Rincón y Sierra, 2013, p.16)

6. PROPUESTA PEDAGÓGICA

El proyecto pedagógico denominado *“La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN”*, inicialmente fue concebido desde la modalidad de monografía en tanto se buscaba hacer un aporte conceptual con respecto al sentido que tiene la asamblea en el desarrollo de la oralidad en la educación inicial en el centro aeioTU Nogal, sin embargo este tipo de trabajo de grado solo permite una producción netamente interpretativa que no da lugar a generar una afectación en relación con la praxis de las maestras egresadas de la UPN en torno a su manera de asumir la asamblea como estrategia potenciadora de la oralidad.

Por tal razón, se tomó la decisión de replantear la modalidad del trabajo de grado y se asumió la de proyecto pedagógico, entendido como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica educativa. Pensado además metodológicamente desde el paradigma cualitativo, basado en un enfoque socio - crítico.

Propósito general

Resignificar las concepciones y practicas pedagógicas que retoman la asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas menores de cinco años, por medio de procesos de reflexión con maestras egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN en la fundación aeioTU.

Propósitos específicos

- Reconocer la importancia de promover espacios que potencien la oralidad en niños y niñas menores de cinco años.
- Abrir espacios para la reflexión docente como dispositivo que potencia la resignificación de las prácticas pedagógicas.
- Realizar un aporte conceptual y pedagógico a la perspectiva y desarrollo que se tiene de la asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en la fundación aeioTU.
- Aportar a los procesos de investigación en torno a la oralidad con niños menores de 5 años del equipo de profesores de comunicación, lenguaje e infancia del proyecto curricular de educación infantil de la UPN.

Justificación de la propuesta pedagógica

El presente proyecto pedagógico se inicia a partir de los hallazgos del proyecto de investigación: *prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años*, del grupo de profesores que configuran el equipo de investigación Comunicación, Lenguaje e Infancia, del que hicieron parte las maestras en formación en calidad de monitoras y del cual se rescató la asamblea como estrategia pedagógica que promueve la oralidad, al ser un contexto comunicativo en el que la escucha y el diálogo son protagonistas, en donde los niños y niñas tienen un estatus de interlocutores activos al promover la reciprocidad, al posibilitar la expresión del pensamiento, se rescata su capacidad de asombro, su curiosidad y su permanente interrogación por el mundo que les rodea.

Por lo tanto, se realiza la propuesta pedagógica en torno a la asamblea al visualizar en el proceso de contextualización de la Experiencia Educativa aeioTU, que la intención del desarrollo de ésta se centra en el plano de la organización de la experiencia de cada día, pasando a un segundo plano el fomento del debate, la construcción de ciudadanía mediante la toma de decisiones colectivas y solución de situaciones conflictivas que surge allí en la catalogada asamblea de emergencia.

En este sentido, la presente propuesta pedagógica se desarrolló con niños y maestras. Por una parte, en relación con los niños el trabajo estuvo dirigido en promover en ellos la oralidad, puesto que la asamblea a partir del Proyecto de Investigación se visualizó como una de las estrategias pedagógicas que más potencia la oralidad. Por lo tanto, mediante la construcción y puesta en marcha de esta propuesta se busca generar un espacio que potencie en mayor medida los desarrollos orales de los niños, al otorgarle a la asamblea una estructura diferente y un contenido que promueva la convivencia y el principio de alteridad que son fundamentales a la hora de la conformación de la oralidad en los niños.

En relación con lo anterior, la propuesta de trabajo con los niños consiste en la estructuración de la asamblea mediante el desarrollo de una secuencia didáctica, la cual se pone en marcha durante el tiempo de práctica pedagógica (semestre 2013-2) de las autoras del presente documento.

Por otra parte, en relación con las maestras egresadas de la UPN, la intención fue promover espacios de reflexión en torno a su práctica pedagógica (lo que dicen y hacen) para que mediante estos espacios, construyan una intencionalidad consciente de lo que hacen y potencian en la asamblea, sin demeritar sus prácticas pero visibilizando que es necesario generar un equilibrio en

el fortalecimiento de la autonomía intelectual y la autonomía moral de los niños para que se posibiliten mayores desarrollos en la oralidad.

En consecuencia con lo anterior, se llevan a cabo entrevistas a partir de las cuales se obtienen insumos para reconocer la posición de las maestras egresadas en relación con la asamblea, y también el desarrollo de dos conversatorios donde la reflexión gira en torno a la praxis docente.

6.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente trabajo de grado se dirige metodológicamente desde el paradigma cualitativo, mediante el cual se “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez, Gil, García, 1996, p. 32).

En este sentido, la investigación cualitativa no es tarea que se asocie a un momento dado en el desarrollo del estudio. Más bien, resulta del fruto de todo el trabajo de investigación. En ocasiones el problema de investigación se define, en toda su extensión, sólo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas. El investigador cualitativo debe ofrecer, no una explicación parcial a un problema sino una comprensión global del mismo. (Rodríguez, Gil, García, 1996).

Desde esta mirada, nos basamos en un enfoque socio - crítico que de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo

interpretativa, sus contribuciones se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autoreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos, y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

Popkewitz (1988) afirma que los principios de este paradigma son conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica, integrando conocimientos, acción y valores, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano, y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas.

En consonancia con lo anterior, este proyecto pedagógico se desarrolla a partir de la metodología praxeológica, la cual aparece no como un ejercicio de investigación teórico, sino, y sobre todo, una práctica de responsabilidad de quienes la desarrollan. Se retoma el concepto “praxeología” de las ciencias humanas y sociales, todas ellas enfocadas a la cuestión de la acción interactiva y comunicativa.

En ese sentido, se retoma la visión de Grand'Maison (1975), uno de los iniciadores de la llamada praxeología pastoral en Quebec, quien la presenta como un proceso de investigación-acción capaz de articular la experiencia vivida, la acción y el pensamiento, el saber ser, saber vivir, saber decir y saber hacer colectivo, la experiencia reflexionada, la consciencia de clase y la creación colectiva.

La tesis fundamental que defiende la praxeología consiste en el estudio de la praxis, del “hacer”. Se trata de las prácticas y actividades concretas y situadas. De ahí que el quehacer praxeológico se vea enfrentado a dificultades metodológicas, y el estudio y relación con las representaciones sociales. Así, la praxeología propone, en un primer momento, acercarse a la práctica (observar, ver, problematizar), y, en un segundo momento, construir teoría a partir de ellos (interpretar, actuar, devolver creativamente), lo cual se convierte en la base para el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Así, es claro que el interés de la investigación praxeológica no es el conocimiento por el conocimiento, sino la comprensión para la acción transformadora o la acción transformadora para la comprensión: ella genera un método de aproximación a la realidad que no pretende sólo observar para medir o valorar desde el investigador, sino para transformarlo y, desde su propia transformación, transformar sus prácticas y los contextos en los que interviene. Se parte además del concebir a las personas como sujetos que actúan, que reflexionan sobre su actuar y mejoran sus acciones.

Además, se entiende la praxeología como un discurso (logos) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción. Por el tipo de análisis que realiza, pretende hacer que dicha praxis sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado, cualifican dicho proceso de reflexividad.

Con base en todo lo anterior, se puede decir que el quehacer praxeológico contribuye al enriquecimiento, gestión y apropiación de los saberes que produce la práctica, teniendo en cuenta que la praxeología no es exactamente el análisis de las prácticas, sino el análisis de la praxis. La

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 75

razón praxeológica indaga y construye los saberes de la práctica mejor adaptados para gestionar una acción y, en últimas, intenta construir una teoría general de la praxis, para poder hacer la transformación de esta.

6.1.1. MOMENTOS METODOLÓGICOS

Durante el proyecto pedagógico se dieron tres momentos que permitieron su desarrollo, el primero fue el reconocimiento de saberes previos frente a las concepciones que tienen las maestras egresadas de la asamblea, el segundo momento fue la construcción de una propuesta para el desarrollo de la asamblea por parte de las maestras en formación y de forma conjunta con las maestras egresadas y directivas del centro aeioTU; y por último la reflexión en conjunto en torno a la praxis educativa.

El desarrollo de dichos momentos, se llevó a cabo desde dos perspectivas: por una parte desde la perspectiva investigativa se realizó una entrevista, instrumento de investigación que permitió reconocer las concepciones que tienen las maestras de la asamblea. También se hizo uso del diario de campo, puesto que se convirtió en una herramienta indispensable para la sistematización de las prácticas de las maestras. Además se realizaron dos conversatorios, en los cuales el diálogo posibilitó el intercambio de ideas y la reflexión en torno a la praxis docente.

Por otra parte, desde la perspectiva pedagógica se propuso el desarrollo de las asambleas mediante una secuencia didáctica, con el fin de darle una estructura diferente a la asamblea y permitir el desarrollo oral en los niños y niñas.

Perspectiva Investigativa

La *entrevista* constituye un género discursivo particular que se orienta a la construcción de conocimiento en colaboración. La característica básica de la interacción que genera es la relación de complementariedad que se crea entre los participantes, puesto que uno de ellos dispone de informaciones valiosas para el otro, que es quien tiene un mayor protagonismo en la gestión de la interacción.

Es así como el desarrollo de la entrevista permitió además realizar una descripción y análisis de las acciones, las dinámicas de la institución, una elaboración conceptual, establecer una relación dialéctica entre la teoría y la práctica y un análisis de la experiencia. Por lo tanto, la entrevista fue un herramienta indispensable para el proyecto pedagógico, puesto que a partir de ésta se visualizaron las concepciones de las maestras titulares y directivas en torno a la asamblea, que permitieron establecer pautas para la construcción de la propuesta para el desarrollo de la asamblea y las reflexiones de las maestras en su praxis al establecer relaciones entre la teoría, sus concepciones y su práctica.

Los *conversatorios*, como otro instrumento de investigación empleado en el proyecto, se consideran como un espacio que se construye a través del diálogo y en sí mismo, del ejercicio de conversar, entendido como el libre intercambio de ideas, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas para discutir y deliberar poniendo en común inquietudes que pueden ser afirmadas o relativizadas en un ambiente constructivo por los participantes, respetando la palabra del otro y promoviendo la búsqueda del conocimiento.

Por lo tanto, es necesario pasar de la reflexión individual a la cooperativa, para desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de las comprensiones intersubjetivas, y por tanto del diálogo y el contraste permanente. La reflexión crítica y colectiva a partir de las propias acciones pedagógicas complementa y enriquece el criterio profesional, transformando cualitativamente dichas prácticas, impactando tanto en el que enseña cuanto más a quién enseña.

Este espacio permite establecer relaciones de los actores con el conocimiento y con los otros, estableciendo así un diálogo de saberes que lleva a escuchar al otro, es decir, construir alternativas que generen el mejoramiento de la práctica pedagógica y la cualificación de la labor del maestro.

Con relación al *diario de campo*, éste es un elemento importante para considerar en la investigación en el aula, puesto que es elaborado por el maestro para sistematizar sus experiencias, para re vivirlas y volver a ellas, teniendo la posibilidad de reflexionarlas y re pensar su quehacer; para este trabajo se retoman los elaborados por las maestras en formación, ya que de allí se sistematiza la experiencia de su práctica pedagógica y la puesta en marcha de la propuesta.

Al respecto Elliott (1990) y López (1997) entienden el diario de campo como un instrumento de investigación y formación, porque permite la recogida de datos significativos, la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización de lo vivido. Además López (1997), afirma que el análisis de los diarios de campo es una herramienta que permite auto-hetero-observación, y auto, hetero- evaluación de los diversos saberes, de los problemas del poder, la gestión en grupos, las estrategias o metodologías, las relaciones, etc.

Perspectiva Pedagógica

La *secuencia didáctica* es entendida como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez, 2005, p. 52)

Además es entendida como: “Un proceso de enseñanza aprendizaje en miniatura con...objetivos concretos...determinados materiales, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder sobre el material en torno a los objetivos y contenidos...[y] determinadas expectativas del enseñante respecto a las actuaciones del alumno” (Coll citado por Rincón 2003, p. 55).

Desde esta perspectiva, la secuencia didáctica conlleva varias implicaciones relacionadas con una determinada concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, con la intencionalidad que oriente tal proceso, así como con el contenido, tema o aspecto en virtud del cual se dé y el contexto en el que tenga lugar.

6.1.1.1. RECONOCIMIENTO DE SABERES

En un primer momento se realizó un reconocimiento de los saberes previos de las maestras titulares y directivas del centro aeioTU Nogal frente a sus concepciones de asamblea y cómo ésta potencia la oralidad en los niños y niñas.

Para dicho reconocimiento de saberes, se llevó a cabo una entrevista cuyo propósito principal fue obtener información de los participantes donde se evidenciaron las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes de ellos, frente a la asamblea (Ver formato de la entrevista Anexo 1).

6.1.1.2. CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA ASAMBLEA

En segundo lugar se llevó a cabo la propuesta para el desarrollo de la asamblea, que fue construida por una parte desde los registros y observaciones de los diarios de campo de las maestras en formación, cuyos insumos y sistematizaciones evidenciaron la fisura entre lo que se dice, el deber ser, y lo que se hace; y por otra parte desde la información arrojada en las entrevistas. Dicha propuesta se socializó en un primer instante con las maestras titulares y directivas y para su desarrollo se tuvo en cuenta los aportes y la retroalimentación por parte de ellas en dicha presentación.

La presente propuesta pedagógica fue planteada con el objetivo de generar en la asamblea un ambiente de diálogo que permitiera la construcción de acuerdos para la convivencia en niños y niñas menores de cinco años por medio de la solución de situaciones conflictivas presentadas a través de diversos lenguajes del arte potenciando así su oralidad.

Por lo tanto, el desarrollo de la propuesta se dio a partir de una secuencia didáctica, dando la posibilidad de crear una alternativa de desarrollar la asamblea mediante una estructura que otorga una organización sin necesidad de ser lineal o inflexible, “combatiendo los aspectos negativos de la improvisación, sin renunciar a la naturalidad de la interacción” (Portillo, 1997a; 1997b).

6.1.1.3. REFLEXIÓN EN TORNO A LA PRAXIS

Se realizaron dos conversatorios que permitieron la reflexión junto con las maestras titulares y directivas en torno a su quehacer docente, estableciendo relaciones entre la teoría, sus concepciones y su práctica en la asamblea, dando posibilidad de construir diferentes alternativas de llevar a cabo las asambleas de tal manera que potencien la oralidad en los niños y niñas.

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 80

Estos espacios de discusión colectiva, permiten evocar los momentos de la práctica donde se hace conciencia de la misma y de las relaciones que subyacen al trabajo de ser maestro, por lo tanto son espacios indispensables para movilizar la práctica educativa al permitir intercambio de saberes y procesos reflexivos.

7. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

En este capítulo se hace la presentación por una parte de las acciones y vivencias con niños y maestras titulares en la propuesta pedagógica y por otra, de los hallazgos con sus respectivos análisis a la luz de categorías preestablecidas y emergentes desde dos campos: el discursivo y el pedagógico. En cuanto a las categorías preestablecidas en relación con el campo discursivo se abordan las categorías de oralidad y diálogo en niños y niñas menores de cinco años. El segundo campo de orden pedagógico a partir de la categoría de asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial y la categoría de reflexión docente como dispositivo que contribuye a la cualificación y transformación de la práctica pedagógica.

Dichas categorías preestablecidas surgen de los desarrollos y resultados de la investigación macro: *prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años*, del grupo de profesores del equipo de comunicación, lenguaje e infancia del proyecto curricular de educación infantil, y en la cual participaron las maestras en formación, en calidad de monitoras¹⁰. Con respecto a las categorías emergentes se identificaron: la construcción de ciudadanía y la autonomía moral e intelectual.

De este modo, a continuación se expone el desarrollo de cada una de las acciones que se dieron con los niños y con las maestras egresadas durante el proyecto pedagógico en el centro aeioTU Nogal, con el ánimo de dar a conocer lo vivido para posteriormente realizar el análisis y las

¹⁰ Para ahondar en este proyecto puede dirigirse al apartado de antecedentes.

reflexiones que ha suscitado esta práctica, no como una única manera de hacerla sino como una alternativa de desarrollo de la asamblea como estrategia potenciadora de la oralidad y reconocer la importancia de la reflexión en la práctica docente gracias a la cual podemos dar cuenta de la praxis como tal.

Acciones con los niños y niñas

Con el fin de otorgarle una estructura diferente y una intención consciente al desarrollo de las asambleas, se propuso llevarla a cabo mediante una secuencia didáctica, buscando enriquecer la asamblea de bienvenida que se desarrolla en la rutina de aeioTU, en las cuales se genere un ambiente de debate y discusión en torno a diversas situaciones de conflicto no solo a nivel cognitivo sino también moral y ético expresadas a través de los diferentes lenguajes del arte, con el fin de promover en los niños y niñas la toma de decisiones, la construcción de acuerdos, asumirse como interlocutores al reconocer al otro en el intercambio de diferentes puntos de vista, describir, narrar, explicar y argumentar al identificar relaciones causales y de dependencia, problemas y soluciones; y de esta manera potenciar la oralidad de los niños y niñas y generar vínculos entre ellos mismos y con su entorno.

Además, al tener en cuenta que los niños estaban iniciando su año escolar y por lo tanto se encontraban en el momento de adaptación a las dinámicas de la institución, se toman como base para el desarrollo de cada secuencia didáctica en la asamblea, los círculos del cuidado propuestos por Nell Noddings (1992) fundamentados en la pedagogía del cuidado¹¹, los cuales son: el

¹¹ La pedagogía del cuidado reconoce que las relaciones afectivas que se construyen en la primera infancia son factores determinantes para las posibilidades de relación a lo largo de la vida adulta que se evidencian en la puesta en práctica de conductas que van encaminadas hacia los otros.

Dicha pedagogía favorece el desarrollo del razonamiento moral, es decir, la comprensión de la actitud de los otros, el ponerse en su lugar e identificar sus pensamientos y sentimientos, tener la capacidad de comprender al otro, teniendo en cuenta su contexto

cuidado de sí mismo, el cuidado por las relaciones en el círculo más cercano, es decir con: familia, amigos, vecinos, compañeros, adulto-niño, maestro-estudiante, el cuidado por los animales, plantas y tierra, el cuidado por el mundo fabricado por el ser humano, y el cuidado por las ideas. Además porque estos círculos del cuidado contribuyen a promover algunos de los principios centrales de la oralidad como la construcción de la intersubjetividad y por lo tanto del principio de alteridad en el marco de la convivencia.

De esta manera, a partir de cada círculo de cuidado se planteó una situación problema teniendo en cuenta las características y necesidades de cada grupo y es por esto que la propuesta es de carácter flexible al estar ligada al proyecto de aula llevado a cabo en cada uno de los niveles.

Se propone así, el desarrollo de la asamblea mediante la siguiente secuencia didáctica:

1. Exponer la situación: problema como acción provocadora del diálogo dentro de la asamblea por medio diversas *tipologías textuales* (La noticia de periódico, la carta, el cuento, entre otros) y *lenguajes del arte* (Literario, musical y dramático).

2. Identificar la situación problema: mediante la formulación de preguntas como: Qué sucedió, cómo surgió el problema. De esta manera se promueve el desarrollo de géneros discursivos como *la descripción y explicación*.

particular, a partir de lo que observa, de lo que habla y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede provocar estados afectivos como tristeza, alegría, pena o ansiedad, los cuales son capaces de motivar a una respuesta moral en las personas.

En este sentido, se puede decir que los docentes desde sus prácticas pueden contribuir al establecimiento de relaciones de cuidado en sus aulas, siendo el trabajo en la construcción de acuerdos, una clara evidencia de ello, ya que contribuye a establecer relaciones de cuidado personal y por los otros.

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 84

3. Cuestionar la situación: mediante la formulación de preguntas como: Por qué sucedió, cómo se podría evitar, qué hubiera pasado si... Así promover *la explicación y la argumentación*.

4. Proponer diversas soluciones frente a la situación planteada: formulando preguntas como: Qué podemos hacer, cómo lo realizaremos. De esta manera se promueve *la narración y la explicación*.

5. Debatir por qué esa será la mejor opción, de qué manera nos beneficia, a mí y a mis amigos y a nuestra convivencia en el centro. Se busca así promover *la argumentación y la explicación*.

6. Recapitular y materializar los acuerdos establecidos en la asamblea.

De esta manera, se planteó dicha secuencia didáctica para el desarrollo de las asambleas con el objetivo de generar un ambiente de diálogo, que permita la construcción de acuerdos para la convivencia en niños y niñas menores de cinco años por medio de la solución de situaciones conflictivas en relación con contenidos como el trato consigo mismo y con los demás, pedir la palabra y respetar el turno del otro, la cordialidad, la construcción del límite y el respeto por las cosas del entorno.

Asamblea en el aula de Exploradores (Tomado de diario de campo 18/10/13)

PROPÓSITO
Potenciar la oralidad mediante el diálogo en niños y niñas menores de cinco años, enriqueciendo el espacio de la asamblea, mediante la resolución de situaciones de conflicto, promoviendo la construcción colectiva de acuerdos.
DESARROLLO DE LA SECUENCIA
<u>Exponer la situación problema</u>

Para este día comenzamos con el desarrollo de nuestro proyecto pedagógico, el círculo del cuidado que iríamos a tratar sería el cuidado de sí mismos, con el tópico del dolor, entonces nos valimos de una poesía como recurso para abordar la situación problema con los niños.

No obstante, al conocer la edad en la que los niños y niñas de esta aula se encuentran, lleve unas imágenes para acompañar la lectura de la misma y representaba algunos sonidos y cambios de tono con mi voz.

Identificar la situación problema

El diálogo que desarrollaron los niños y las niñas posterior a la lectura de la poesía fue la siguiente

MF: ¿qué pasó ahí?, señalando una de las imágenes que había llevado como complemento de la poesía.

N1: Eta sustada (está asustada)

MF: ¿Por qué?

N2: Se setos e una for e na seva (se sentó en una flor de la selva)

MF: Pero ¿cómo hace el trueno para que se haya asustado?

N2: Cua...cua...cua...

MF: Bueno y ¿qué pasó con las estrellas?

N2: Lloraron porque lloraba a luna.

N3: Mía a trueno, (señalando el cielo por la ventana del salón) (también dijo), todos ellos se asustaron por el trueno (cogiendo las hojas que llevaba con las imágenes de los personajes de la historia), la luna se asustó porque sonó tutrantu...

MF: ¿Qué es eso?

N3: Un trueno

MF: El trueno estaba haciendo demasiado ruido

N2: Mi mamá se susto en la luna mi mamá y mi papá también

MF: ¿Por qué?

N2: Porque sonó u tueno (porque sonó un trueno)

N4: Mi mamá también se asusta en la luna

N3: La telita se susto, Angie Susto... Nosotros también se susto en bacaquilla, Josep no fueron

corriendo a coger a papi a mami, la tellitas se sustaron y se pusieron a llorar.

Cuestionar la situación

MF: Eso es lo que pasa cuando hay mucho ruido ¿qué pasa cuando hacemos esto? (grité)

N4: En mi casa escucho mucho ruido y después me dolieron los oídos.

MF: y si aquí hacemos ruido nos escondemos para que no nos duelan los oídos, o ¿qué podemos hacer, podría ser hacer lo que hizo el Grillo?

N5: Que si hacemos ruido nos escondemos y nos asustamos. (Dirigiéndose a todos porque ya estaban dispersos)

N2: Con la luna a llorar, la luna es un gran queso.

Proponer diversas soluciones frente a la situación planteada

MF: ¿qué les parece si después de la experiencia y en la asamblea de despedida miramos cómo no asustarnos con el ruido y para no hacer ruido?

Todos gritan

N3: Por favor no chuten (por favor no me asusten)

N5: Shuuushuuu. (Con su dedo en la boca)

MF: (Vuelvo a gritar)

N3: (Me pide silencio diciendo) shuuushuuu.

MF: Para que el Grillo se duerma ¿vamos a seguir haciendo ruido?

N2: No... Shuuushuuu.

Todos gritan y **N2** se acerca a todos señalando con el dedo sobre su boca y dice shuuushuuu.

Finalmente **N6** grita y yo le hago shuuu, él hace silencio y le digo gracias, él repite lo que digo, diciéndome gracias (gracias).

De este modo finaliza la asamblea y los niños pasan a la experiencia central.

Recapitular y materializar los acuerdos establecidos en la asamblea



Asamblea en el aula de Aventureros (Tomado de diario de campo 18/10/13)

PROPÓSITO

Potenciar la oralidad mediante el diálogo en niños y niñas menores de cinco años, enriqueciendo el espacio de la asamblea, mediante la resolución de situaciones de conflicto, promoviendo la construcción colectiva de acuerdos.

DESARROLLO DE LA SECUENCIA

Exponer la situación problema

Hoy, al llegarse las nueve, los niños, las niñas y las maestras, nos dirigimos al aula, en la cual nos ubicamos y dispusimos para realizar la asamblea, esta vez antes de realizar el saludo se preguntó por los amigos que hacían falta ese día, mencionándolos y ayudando a poner la asistencia que estaba tomando Isabel.

Al terminar, les conté a los niños que llevaba algo para ellos, algo nos estaba afectando mucho y por lo cual yo estaba muy preocupada, por eso necesitaba de la ayuda de ellos y ellas, por tal dispuse el sonido e inicio una canción que decía:

♪♪♪♪♪ Coro: aviso al público, de la república, que el agua publica se va acabar, para que el público, de la república, tome agua publica del más allá

♪♪♪♪ y en la republica del más allá, el agua publica se va acabar

Coro: aviso al público, de la república, que el agua publica se va acabar, para que el público, de la república, tome agua publica del más allá. (BIS dos veces) y en la republica del más allá, el agua

publica se va acabar. Y en la republica del más allá, el agua publica se va acabar ...Se va acabar, se va acabar, el agua se va acabar (bis cuatro veces)

Mientras se escuchaba la canción, los niños y las niñas movían sus brazos de lado a lado y en su puesto parecía que estuvieron bailando, incluso **MT1** tenía en su cara una sonrisa desde que inicio la canción y más aún cuando veía a los niños bailar, pero ella los seguía con algunos movimientos.

Identificar la situación problema

Al terminar la canción, les pregunte por lo que decía la misma y **N1** empezó a cantar en voz muy baja una parte de la canción

N1: le aviso al público, de la república, que el agua se va acabar, se va acabar

MF: ¡A! ¿El agua se va acabar?, será ¿Qué el agua se puede acabar?

N2: si, si no la cuidamos

MF: proseguí entonces diciendo que Emilia tenía razón que si no se cuida el agua, ésta se puede acabar. Pero... ¿de dónde viene el agua?

N3: mmm pues de la llave (Diciendo esto en un tono como de obvio)

MF: si, tienes razón, de la llave y ¿de dónde más?

N4: de la piscina

N1: del lago

N2: de la lluvia

N5: del tuvo

MF: ...si, de esos lugares puede venir el agua pero ¿Qué tenemos que hacer para cuidar el agua y así evitar que se acabe?

N3: Pues gastar poquita

N4: yo la abro la llave mucho y cuando termino de lavarme las manos rápido y cuando acabo la apago, para que no se acabe

MF: ¡A! claro, ya entendí, hay que dejar la llave abierta, hay que dejar que se riegue el agua, al que desperdiciarla, hay que lavar los carros con mucha agua... ¿cierto, todo eso tengo que hacer?

N1: no

Cuestionar la situación

MF: ¿para qué tengo que cerrar la llave?

N6: para que no se acabe el agua

MF: pero igual cuando llueve, me llega más agua y la puedo recoger, entonces no importa si yo dejo la llave abierta

Sin embargo, **N6** tal vez no conforme con mi comentario añadió: “mi mamá también recoge el agua cuando llueve, pero la utiliza para regar las plantas, porque esa agua no la podemos tomar”

N3: si, yo, yo, yo escuchas a las nubes negras, que traen agua y bañan las plantas

MF: ¡A!, ¿esa agua lluvia por que no se puede tomar?

N1: No porque nos enfermamos

MF:yyy ¿Por qué nos enferma si es agua?

N1: porque esa agua es para regar las plantas

N4: los carros también

Proponer diversas soluciones frente a la situación planteada

MF: “Bueno ya tengo unas cosas claras”, continúe, “pero lo que no se es como cuidan los niños de aeiOTU el agua para que no se acabe

N4: para cuidar el agua, me lavabo las manos rápido y abro poquita la llave y cuando termino la cierro

Luego de este aporte empezaron a hablar **N1** y **N2**, por lo que les dije que las oía a las dos pero le entendía a ninguna, por lo que las niñas se miraron y levantaron la mano, dándole a cada una la palabra, aportado cosas similares a las de **N4**.

N5: Yo cuido el agua cuando me baño los dientes porque me cepillo los dientes (iba mostrando con sus manos como realiza el cepillado) y cuando termino abría la llave, lavo el cepillo y cierro la llave.

Obteniendo esas respuestas, dije que ya sabía cómo cuidar el agua en aeiOTU, pero no sabía dónde más la podía cuida

N4: “en tu casa también se puede, si cierras las llaves y guardas el agua para las plantas, no gastas tanta y utilizas el agua que pasa por la grifería (hacia el movimiento con sus manos en descenso) y está en los tanques y llega a los lavamanos, que el tanque es la grifería donde viven tubos”

MF: “Espera”, la interrumpí, “¿Dónde están esos tanques y que hay en ellos?”

N4: están en el techo de las casas y hay rosados y azules, donde viven los tubos y en esos hay agua para el planeta, para que baje por las griferías que tienen un tubo para el planeta

MF: Y ¿ese tanque se lava o está sucio?

N4: ese tanque estaba sucio pero que agua que vivía en él no se ensuciaba y bajaba para que no la tomáramos y no dolía la barriga.

Recapitular y materializar los acuerdos establecidos en la asamblea

Ya casi concluyendo el tema, me comprometí a cuidar el agua, interrumpiéndome varios niños

N3: yo me comprometo a ponerme primero el jabón y después con la llave apagar el agua y después apagar la luz

N2: yo me comprometo a gastar poquita agua en aeióTU y en mi casa

N4: yo me comprometo a no tomar el agua de la lluvia sino hacárselas a las plantas para que salieran flores de morado

N6: yo cuido el agua para que, para no se vaya, entonces mami recoge el agua y se la da a las plantas y mi para usa al agua para lavar el carro

A que buena idea la que me dieron los niños, porque puedo llevar todo lo que aprendí a mi casa y contarle a mis papas para que ellos también cuiden el agua. Así se finalizó la asamblea y los niños se dirigieron al baño para realizar su lavado de dientes y de manos.

Asamblea en el aula de Investigadores (Tomado de diario de campo 12/09/13)

PROPÓSITO

Potenciar la oralidad mediante el diálogo en niños y niñas menores de cinco años, enriqueciendo el espacio de la asamblea, mediante la resolución de situaciones de conflicto, promoviendo la construcción colectiva de acuerdos.

DESARROLLO DE LA SECUENCIA

Exponer la situación problema

Para dar inicio, se convocó a los niños a desarrollar la asamblea dentro del nicho puesto que es un lugar pequeño en donde se concentra más el ruido y este era el tema a tratar, partiendo con el círculo del cuidado de sí mismo.

Luego del saludo, se presentó a los niños por medio de imágenes la siguiente poesía:

¿A qué tanto ruido?

Brumbrum se ha enojado el trueno
y el cielo se ha puesto su negro sombrero
Brumbrum lloran las estrellas
la luna, asustada, se apena con ellas
Un grillo se asoma: “Escuche, Don trueno
Cri, cri, me pregunto si su canto ameno
Cricri se escuchara más bajo y sereno
Cricri yo podría dormirme de nuevo”.

Identificar la situación problema

Luego se generaron preguntas en torno a la poesía como:

MF: ¿Qué fue lo que sucedió?

N: Las estrellas lloraron y la luna se asusto

MF: ¿Y por qué paso eso?

N: Porque sonó el trueno

MF: ¿Cómo sonó ese trueno?

N: Muy duro

MF: ¿Y qué le paso al grillo?

N: Se asustó y se despertó por el ruido

MF: ¿Y será que eso estuvo bien?

N: No porque lo asusto y no lo dejo dormir

MF: ¿Entonces qué le pidió el grillo al trueno?

N: Que no lo asustara, que no hiciera más ruido

MF: ¿Y será que así como el trueno hace ruido, nosotros también podemos hacer ruido?

N: Si

MF: ¿Nosotros como qué ruidos podemos hacer? Para esto se propuso a los niños que cada uno hiciera un ruido y en un momento todos lo hicieran al tiempo. Luego se preguntó:

MF: ¿Cómo se sintieron al escuchar tanto ruido?

N1: Levanta primero la mano y responde, mal; luego cada uno en su turno dijo “Yo me sentí mal”

N2: Yo me asuste

N3: A mí me dolieron los oídos cuando todos gritaban

N4: A mí me dolió la cabeza

N5: Cuando grito me duele la garganta y por eso me pongo enfermita

Cuestionar la situación

MF: ¿Y entonces, qué pasa con nuestros amigos cuando nosotros hacemos mucho ruido?

N: Se sienten mal y se asustan un poco

MF: ¿Qué podemos hacer cuando escuchemos mucho ruido?

N1: Hablar con el que está haciendo ruido para que no lo haga mas

N2: Decir que no me gusta

N3: Decimos que paren que no griten

MF: ¿Y nosotros que podemos hacer para no lastimarnos ni incomodar a los demás?

N: Hablar y no gritar por cuando gritamos nos duele la garganta y asustamos a los otros

MF: ¿Pero cómo vamos a hablar? Muy pacito que no nos escuchen o muy duro.

N: Normal sin gritar

MF: Vamos entonces a construir unos acuerdos para que no incomodemos a nuestros amigos y no nos duelan los oídos ni la garganta

Proponer diversas soluciones frente a la situación planteada

MT: ¿Alguien sabe qué es un acuerdo?

Los niños no respondieron a esta pregunta y solo uno dijo que un acuerdo era cuando recordaba algo, por lo tanto la maestra titular explico la definición por medio de algunos ejemplos que

fueran familiares para los niños, en donde ellos lo entendían más como un trato, que eran las cosas que se deben y no hacer y que se deben cumplir luego de hacer el trato.

Frente a esto, gN2 dijo “un día mí mama me dijo que si me comía todo el almuerzo me daba un dulce, pero mi mama no cumplió el trato porque yo me comí todo y no me dio nada”

MF: ¿Y ustedes creen que lo que hizo la mama de N2 estuvo bien?

N: No porque no cumplió el trato

MF: Entonces ya sabemos que todos los tratos que hagamos los debemos cumplir. Y ¿qué tratos vamos a hacer para no hacer tanto ruido y no lastimarnos ni lastimar a los amigos?

N: - No gritar

- Hablar normal

- Decir que no me gusta que griten

MF: ¿Por qué será importante que cumplamos estos tratos?

N1: Porque así no nos duelen los oídos ni la garganta

N2: Para no sentirnos mal

Recapitular y materializar los acuerdos establecidos en la asamblea



No gritar



No gritarse

Acciones con las maestras

El trabajo con las maestras inicio con el reconocimiento de sus saberes previos mediante una entrevista que permitió evidenciar lo que ellas reconocen como el “deber ser” en relación con la asamblea y la forma en que ésta potencia la oralidad en niños y niñas.

Las entrevistas fueron posteriormente categorizadas con el fin de identificar los puntos en común y de distancia entre sus saberes, la filosofía de la fundación aeioTU y los postulados de autores que han realizado elaboraciones en torno a la asamblea y con base en el análisis de estas entrevistas se configuró la propuesta del proyecto pedagógico, cuyo centro es resignificar el desarrollo de la asamblea y los espacios de reflexión en torno a la praxis docente.

Frente a la pregunta **¿Cómo defines la asamblea?** se obtuvieron respuestas como:

***M1:** “La asamblea es un momento y espacio de participación y construcción política de los niños y niñas como sujetos sociales, en donde se promueve la escucha, el diálogo, el debate. Además de ello es un espacio en el que se revisitan las experiencias del día anterior, se analiza lo que pasara en el día y los niños definen los rincones que visitaran y lo que harán en ellos. Así mismo es importante al construirse como un espacio en el que los niños y niñas se saluden reconociendo a los que faltan”*

***M2:** “La asamblea se convierte en un momento de encuentro para los diferentes agentes educativos (niños, maestras, familias) en el cual se evidencia la participación de cada uno de ellos desde sus saberes, necesidades e intereses, en donde se constituyen vínculos y posicionamientos”*

***M3:** “Momento y espacio que inicia el día con el fin de conocernos (maestras-niños), de dar la bienvenida al niño, a sus ideas, intereses y de acoger sus ideas, risas, lagrimas, pensamientos y demás lenguajes”*

***M4:** “El momento de la asamblea posibilita encuentro, procesos de escucha en el cual se plantean pautas claras de lo que sucede dentro de la experiencia aeioTU”*

M5: *“La asamblea es el momento en el cual nos convocamos todos en un mismo espacio, en forma circular para vernos todos: en este, saludamos, conversamos, reflexionamos y complejizamos sus diálogos e ideas”*

M6: *“La asamblea como el momento de construir comunidad, elabora acuerdos, identificar las particularidades e intereses de los otros, escuchar y ser escuchados”*

A partir de la pregunta **¿En qué espacio se realiza la asamblea, cuánto tiempo suele durar y tiene alguna estructura?**, se obtuvieron respuestas como:

M1: *“En diferentes espacios, pero especialmente en un espacio pre establecido en el aula. Suele durar 30 minutos y no tiene una estructura, diferentes son las asambleas emergentes”*

M2: *“No tiene un espacio definido como tal, su tiempo es el necesario para abordar la situación a tratar, y la estructura no está definida, sino que es el hecho de convocar, permitir la interlocución y generación de acuerdos o posibilitar que los niños hablen, escuchen y sean escuchados”*

M3: *“Inicialmente dentro del aula pero no es un lugar establecido, todo depende del interés o momento que se esté viviendo junto con los niños y no es estructurada”*

M4: *“Estructura: - Saludo - mirar quienes vinieron y quienes no - revisar el día anterior - plantear lo que pasara en el día (rincones que se visitaran) - hablar de cosas específicas o situaciones que se plantean desde ellos o desde las maestras.*

Es importante también reconocer que así como se hace una asamblea de inicio, también se realiza una asamblea de cierre en la cual se revisa el día y lo que más les gusta del mismo.

También existen las asambleas de emergencia en las cuales se abordan temas específicos que encierran temas que afectan o que es importante discutir con todo el grupo, revisando los acuerdos y tomando decisiones en consenso”

M5: *“En la mayoría de las ocasiones la asamblea ocurre en el aula en un rincón destinado para esta estrategia o momento del día, pero cabe señalar que también se desarrollan en*

espacios como el parque o el nicho por dar un ejemplo. Suele durar 30 minutos aproximadamente pero también depende de la edad de los niños y lo que se desarrolle y no tiene una estructura predeterminada”

M6: *“En el aula hay un espacio determinado para la asamblea, lo cual no significa que se tenga que vivir allí, porque se entiende más como un momento que como un espacio. No tiene una estructura definida puesto que en ella se puede hacer uso de diferentes estrategias de aprendizaje o herramientas pedagógicas.*

En la pregunta **¿Qué contenidos se abordan en las asambleas?**, se obtuvieron las siguientes respuestas:

M1: *“En las asambleas se trata lo que les gusta del día anterior o que es importante recordar porque están conectados con las experiencias que se realizaron en el día, la asistencia de niños, la definición de experiencias en el día por rincón y temas de interés general o particular que los niños desean abordar”*

M2: *“Los temas que se tratan generalmente en la asamblea van encaminados a reconocer como se encuentra ese día cada sujeto y del mismo modo se generan conversaciones o estrategias relacionadas con el proceso de exploración o el proyecto de investigación para recordar lo que se está viviendo”*

M3: *“Los temas son el saludo y temáticas varias sobre el proyecto que se está llevando a cabo en el momento”*

M4: *“Las temáticas surgen con el cotidiano”*

M5: *“Los temas se dan en la medida en que se desarrolla la experiencia educativa, las necesidades, intereses y situaciones particulares del aula”*

M6: *“Se tratan temas que luego de evaluar lo sucedido días anteriores son relevantes para los niños o lo que como maestras nos interese hablar”*

A partir de los anteriores hallazgos, se construyó la propuesta para el desarrollo del proyecto pedagógico, en donde se socializó en un primer encuentro con las maestras titulares la secuencia didáctica de la asamblea que se tenía planteada para llevar a cabo en los respectivos niveles en los que se encuentran las maestras en formación, con el fin de obtener aportes y retroalimentación de la misma, cuyos aportes de las maestras titulares estuvieron relacionados con tener presente la particularidad de cada nivel, las necesidades y momentos que se encontraban en sus procesos.

Se generaron además espacios de reflexión docente mediante conversatorios que se estructuraron con el propósito de generar un espacio de diálogo junto con las maestras titulares y directivas, que permitieron la toma de conciencia de su práctica pedagógica en la asamblea y reflexionar frente a la misma, al analizar y contrastar sus concepciones con su quehacer en el aula y de parte de las maestras en formación brindar aportes teóricos que ampliaron la mirada de lo que ellas concebían como asamblea y el sentido que ésta tiene.

Primer Conversatorio

Este primer conversatorio fue organizado con el propósito de generar un ambiente reflexivo en torno a las concepciones que las maestras tienen de la asamblea y como la desarrollan en su práctica, pensando además si es posible que tenga una estructura y de qué manera se construye ciudadanía y sujetos políticos. En este sentido fue desarrollado de la siguiente manera:

1. Convoquemos una asamblea

Se propone que una de las maestras desarrolle una asamblea como habitualmente la hace con los niños.

2. ¿Que decimos, pensamos y hacemos?

Para este momento, se retoman las concepciones de las maestras titulares y directivas recogidas en las entrevistas, en las cuales se evidencia que reconocen la asamblea como un momento y espacio en el cual se da el saludo o bienvenida, que permite conocer al niño con sus ideas e intereses, posibilita la participación, la escucha y el diálogo y permite el encuentro con diferentes agentes. Además, la mayoría coincide en que la asamblea no está estructurada y pocas refieren a la denominada asamblea de emergencia.

Por otra parte, se retoman los desarrollos teóricos en torno a la asamblea de autores como Freinet, Portillo y Sánchez, con el fin de encontrar puntos en común y puntos en los que se alejan las concepciones de las maestras.

3. Contraste

Luego de exponer y contrastar las concepciones que se han construido en torno a la asamblea y los desarrollos teóricos, se formula la siguiente pregunta ¿Qué tipo de cambios podrían ocurrir si se modifica el sentido de la asamblea y se le otorga una estructura diferente?

4. Propuesta de solución

Se expone la secuencia didáctica propuesta para el desarrollo de las asambleas desde el proyecto pedagógico y se propone a las maestras pensar otras formas de poder estructurarla teniendo en cuenta los principios de la experiencia educativa de aeioTU, otorgándole a la asamblea una organización que permita ser flexible.

Frente al cuestionamiento por la estructura de la asamblea, una maestra dijo:

MI: “Si, si es necesario, yo considero que si tiene una estructura, que de pronto no sea lineal, donde se tiene que empezar por el saludo, se tiene...que seguir con el día, puede que iniciemos

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 99

con una resolución de conflicto porque la asamblea inicio con un conflicto o en el parque antes de subir a la asamblea se presenta algo...ósea la estructura si la debe haber pero lo que puede ser es que no sea lineal”

Luego de exponer a las maestras desarrollos teóricos de autores como Freinet, Portillo y Sánchez y los fundamentos de la fundación aeioTU frente a la asamblea, se cuestionó frente a la denominación de la asamblea de emergencia y porque no la tienen presente.

M2: *“Lo que dicen es cierto, nosotros tenemos como base dos asambleas principales, la de bienvenida y la de despedida, pues eventualmente aquí se asume una de emergencia, por eso porque es de emergencia lo asumimos así, si no hay un evento que tengas que retomar en la asamblea principal, digamos si ayer no pasó nada, si hoy no pasó nada, pues al final y al inicio del día, asumes que no necesitas estar diciendo: bueno como nos portamos, por ejemplo, entonces creo que la M1 lo que está diciendo es que surge simplemente cuando existe una situación como compleja del aula por ejemplo”*

MF: *“¿Por qué el sentido de esta asamblea de emergencia no se le da a las otras asambleas, ya que es en esta en la que se posibilita en mayor medida la construcción de ciudadanía, de sujetos políticos y permite más el diálogo?”*

M2: *“Pero, me pregunto yo, sí estamos hablando de que el niño aprende a escuchar al otro en el momento en el que le estás diciendo ¿cómo estás?, también está formándose como un sujeto político, porque está reconociendo al otro, y puede que no siempre este bien, porque decimos... ¡estás muy bien!...y queremos que el niño diga que está muy bien, pero no siempre lo está, entonces también esos momentos, digamos a mí me ha pasado en mi aula, habían momentos en*

los que alguien no llegaba feliz y nos preguntábamos ahora ¿qué vamos a hacer para que este feliz?, o se le preguntaba ¿qué quieres que hagamos?”

“No solamente cuando sea un conflicto vamos a crear o potenciar sujetos políticos cuando, creo que desde poder decir ¿a qué rincón te vas a dirigir?, pues el niño tiene que decidir, se podría decir que se está construyendo un sujeto político porque el niño esta, digamos como confrontándose con su propia realidad y creando un conocimiento”

M3: *“yopienso algo muy importante escuchándolas, obviamente es muy necesario hacerse consiente de lo que uno vive a diario, para nosotros las asambleas son muy importantes, de hecho como ustedes también dicen, hay muchas cosas que se viven de las cuales no somos conscientes y nos están llevando a procesos muy grandes, pero me parecería importante también, en estos conversatorios pensarnos la posibilidad de hablar de ¿qué es ser un sujeto político?”*

Frente a esto, las maestras se interrogan en torno al ser un sujeto político y si la única manera de construir democracia y ciudadanía en las asambleas es a través de la solución de conflictos.

M3: *“A mí me parece que cuando se abren estos espacio de diálogo, lo interesante es nosotros llegar a construir y es hasta interesante, digamos que Horizontes es un libro que se ha replanteado y se tiene que seguir re planteando porque tiene cosas que bien es cierto están dichas en generalidades y necesitamos entrar a profundizarlas, pero escuchándolas a ustedes, yo me quede pensando y haciendo un recuento de toda mi experiencia e inclusive de mi formación, de las practicas, me preguntaba ¿Qué es ser un sujeto político?, o solo es en la resolución de conflictos, digamos que por nuestro contexto Colombiano se vería la participación en la resolución de conflictos pero ¿solo ese es el camino? O ¿hay otro?, esa es la pregunta que me surge”*

“Y si es el camino, entonces ¿qué tipo de conflictos?, porque puedo hablar de dilemas hipotéticos, podemos jugar con la imaginación y crear un conflicto desde la imaginación, no sé, me surge como esa inquietud. Y podríamos, ¿no se? si retomarla, tanto desde los autores como desde lo que nosotros como educadores conocemos y planteamos”

“¿Qué significa para la primera infancia hablar de sujetos políticos o la formación de ciudadanos, de ciudadanía, la formación política?, ¿Qué es un contexto democrático? Y... ¿Por qué?, porque si me dejaron pensando ¿será que lo democrático solo se forma en la resolución de conflictos?”

M4: *“Bueno también hay que entender que un conflicto no es algo negativo, también un conflicto es algo positivo que se puede sacar para la democracia y la convivencia, digamos que bien, escuchándolas, me remito a una investigación de Martha Vives, de su doctorado, que habla de la democracia y la convivencia, y ahí, digamos que hay unas bases para encontrar el sujeto político”*

MF: *“Así como que reconocemos que la resolución de conflictos no es una única ruta para la construcción de ciudadanía y el desarrollo oral en los niños, las queremos invitar a pensar diferentes propuestas para el desarrollo de la asamblea, ya que sabemos que la secuencia planteada por nosotras no es la única vía, porque dejaríamos de lado lo flexible, estaríamos siendo incoherentes con nuestro discurso”*

Segundo Conversatorio

Posteriormente se desarrolló el segundo conversatorio con las maestras titulares, que estuvo dirigido en reconocer la importancia que tiene desarrollar la asamblea con una estructura que no necesariamente tiene que ser lineal.

En este sentido, se dio en primer lugar un espacio para pensar una posible estructura o secuencia didáctica para el desarrollo de la asamblea y porqué su importancia, teniendo en cuenta que a éste acuerdo se llegó en el primer conversatorio, para pensar diferentes formas de desarrollar la asamblea, pero debido a sus responsabilidades laborales, no habían contado con el tiempo para construir dicha propuesta.

La secuencia que plantearon como equipo de maestras se basó en lo que han construido en su tiempo de experiencia como maestras dentro de aeioTU.

M4: “Pues una de las decisiones que tomamos para hacer esta estructura fue porque es a partir de nuestras vivencias, es lo que hacemos diariamente es como lo estamos manejando en este momento en aeioTU”

Luego se habló junto con las maestras de reconocer que la asamblea siempre debe tener una estructura que pueda ser flexible pero que permita a los niños construir ciudadanía, debatir, dar a conocer sus diferentes puntos de vista, reconocer al otro y desarrollar su autonomía tanto intelectual como moral y por lo tanto es importante mirar y cuestionarse por la manera en que se está desarrollando la asamblea.

M2: “En ocasiones nosotras hacemos las cosas inconscientemente todos los días, pero con la mirada del otro, con sus sugerencias y aportes nos lleva a cuestionar frente a qué hacemos en

nuestro quehacer docente, de esta manera nos enriquecemos como maestras. A pesar de que todo siempre este, lo dejamos pasar del día, como por ejemplo nosotras hacemos la asamblea sin pensar en su estructura, porque ya lo tenemos interiorizado y hace parte de nosotras pero no pensamos en lo que hacemos y que realmente es importante que tenga una organización”

M3: “Es importante brindarnos la posibilidad de remirar lo que hacemos, puesto que nos permite cuestionarnos, porque muchas veces omitimos esa reflexión y es interesante poder aportar a las diferentes formas de ver y entender la manera de hacer las cosas y siempre que este la posibilidad de dialogar, aprendemos todos”

7.1. ANÁLISIS DESDE EL CAMPO DISCURSIVO

7.1.1. LA ORALIDAD Y EL DIÁLOGO EN NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE CINCO AÑOS

A partir del desarrollo de las asambleas mediante la secuencia didáctica propuesta, se evidenció que el **diálogo** como protogénero adquiere un lugar protagónico, puesto que a través de ésta el niño potencia el pensamiento en tanto aprende a establecer secuencias, relaciones lógicas entre eventos, aprende a ligar el discurso propio con el del “otro” al adecuar los diálogos al contexto sociocultural, a los propósitos comunicativos propios y del interlocutor al indagar por las causas, motivaciones, intenciones de los interlocutores.

En relación con la dimensión social, aprende a compartir con “otros” en el proceso que implica llegar a acuerdos, a reconocer el conflicto como parte de la configuración del principio de alteridad, pues sin el otro, sencillamente no existimos y en esa medida aprende, que lo deseable no es la ausencia del conflicto como tal, sino como éste se convierte en la posibilidad para aprender a

encontrar soluciones en el marco de una negociación dialogada, al llegar a acuerdos en el intercambio y la escucha de diferentes puntos de vista que legitiman la toma de la palabra, la aceptación de los turnos, condiciones relacionales desde las cuales se favorecen contextos mentales compartidos en el marco de relaciones de reciprocidad y mutualidad promovidas por el diálogo que potencian su formación como sujeto político y cultural. (Galeano, Rincón, y Sierra, 2013).

Por otra parte, *la pregunta fue la estrategia discursiva más empleada*, puesto que ésta daba la posibilidad de generar una comunicación dialógica que permitiera a los niños argumentar, explicar, dialogar, afirmar, proponer o abrir paso a nuevas preguntas.

De acuerdo a los planteamientos de Slitter y Sharp (1995), existen varios tipos de preguntas que caracterizan los procesos de interacción social: Preguntas corrientes (PCs), preguntas de indagación (PI) y preguntas retóricas (PRs).

Las primeras, se formulan a diario en la vida cotidiana para dar respuestas definidas y determinadas, su papel es limitado en el contexto educativo.

Las segundas (PI) parten al igual que las primeras, de "buscar algo que no se tiene", pero se diferencian de éstas en que "quien pregunta no supone que la persona interrogada conoce la respuesta". Además, cualquier respuesta por venir no señala el cierre sino los comienzos de una indagación ulterior, generan polémica.

Y en el tercer tipo de pregunta (PRs) quien plantea la pregunta ya conoce las respuestas, según estos teóricos, este tipo de preguntas retóricas "sugieren adoctrinamiento antes que educación, en la medida en que muchas de las respuestas sobre las que se insisten están, teóricamente, abiertas al cuestionamiento, pero en la práctica rara vez se las cuestiona. Anticiparse al docente es un

juego en el cual la evaluación crítica y la exploración no tienen lugar ya que el juego está dirigido en otro sentido. El docente está interesado en saber si los estudiantes "conocen" o no la información. El estudiante a su vez, está interesado en satisfacer, y más aún, en complacer al docente diciéndole lo que quiere escuchar, son de carácter inflexible. (Slitter, 1995, citado por Galeano, Rincón y Sierra, 2013).

En este sentido, *las preguntas formuladas en cada una de las asambleas tenían un carácter de indagación*, puesto que buscaban reconocer los diferentes puntos de vista de los niños y niñas frente a los problemas presentados y las posiciones que ellos asumen frente a las diversas situaciones.

MF: ¿Pero que pasa entonces si no se alimentan bien?

N: Tienen que ir al médico porque les duelen los huesos

MF: ¿Y entonces por qué será importante que nos alimentemos bien?

N: Para tener fuerza y no enfermarnos

(Tomado de diario de campo 10/09/13)

MF: ¿Qué palabras no les gustaron?

NI: Cállate

N2: No te voy a invitar a mi casa

N3: No te voy a prestar

MF: ¿Y por qué no les gustaron?

N: No, porque esas son palabras muy feas que los niños no las deben decir.

MF: ¿Y por qué no las deben decir?

N: Porque los papas se ponen molestos y porque se escucha mal

(Tomado de diario de campo 10/10/13)

N: El agua se va a acabar

MF: ¿Y por qué creen ustedes que el agua se va a acabar?, los niños responden uno por uno esperando su turno:

N1: Porque nos la tomamos toda

N2: Porque en las cocinas hay un hueco y ahí se va el agua

N3: El agua de la ducha también se va por un imán

MF: ¿Y qué pasaría si nos quedamos sin agua?

N1: Nos morimos de sed

N2: Los animales también se mueren de sed

N3: Y los peces no respiran si no hay agua

N4: No podríamos tomar nada, ni jugo, ni vino, ni refresco, ni gaseosa

N5: Es importante que tomemos agua

MF: ¿Y por qué es importante, a nosotros para que nos sirve el agua?

N1: Para cuando tenemos sed

N2: Para que nos tomemos, nos bañemos, nos cepillemos y nos lavemos las manos

N3: Y si se acaba el agua quizás no tengamos ninguna otra cosa más que hacer para que el agua regrese, y si se gasta puede ser una emergencia

MF: ¿Y qué podemos hacer nosotros para que el agua del planeta no se acabe?

N3: No tenemos que desperdiciar el agua, porque cuando la desperdiciamos es muy malo para el agua, el agua tiene que estar solo en el planeta tierra y tenemos que sacar solo poquita, porque para nosotros es muy muy delicada el agua y no tenemos que desperdiciarla tanto.

MF: ¿Y cómo se desperdicia el agua?

N1: Si la dejan abierta es desperdiciarla

MF: Entonces qué hacemos cuando nos lavamos los dientes o las manos

N4: Tenemos que sacar poquita

(Tomado de diario de campo 17/10/13)

Preguntas de este tipo, buscaban reconocer los puntos de vista de los niños al indicar las causas de un suceso y el por qué o el cómo de determinados hechos. Por lo tanto, realizar este tipo de preguntas permitiégenerar discusión dando paso a posteriores indagaciones, permiten generar nuevas preguntas, posibilitan establecer relaciones y reformulaciones, promueven la conversación, la construcción de intersubjetividad y desarrolla además los usos del lenguaje

planteados por Joan Tough (1987) que favorecen la función cognitiva como el razonamiento lógico, la predicción, la imaginación, la proyección.

Es así, como se posibilita la capacidad de razonar a través del lenguaje logrando hacer predicciones y en este sentido anticiparse a los hechos, a los problemas y posibles soluciones, a los cursos alternativos de acción, siendo entonces capaz de predecir las consecuencias de acciones y acontecimientos. De esta manera se pueden proyectar experiencias, sentimientos y reacciones desarrollando la posibilidad de utilizar la imaginación para fantasear y recrear la realidad con el lenguaje.

Otro aspecto a resaltar en la asamblea es *la interacción* que ésta posibilitó, puesto que se convirtió en términos de Sánchez (2008), el momento en que los estudiantes se reúnen en el aula para abordar situaciones que les afectan como grupo, relacionadas con la vida organizativa del aula. Así, la reunión constituye un espacio en que la comunicación cobra un valor fundamental como vía de socialización, gestión de la actividad de aula e incluso de aprendizaje a través de la interacción comunicativa colectiva, donde hay construcciones de enseñanzas y aprendizajes significativos y las habilidades lingüísticas de escuchar y hablar cobran gran valor en la socialización que se presenta.

Pues los niños y niñas al enfrentarse en momentos de decisión, no solamente usaban las palabras para hacerse entender especialmente en el caso de los niños y niñas del nivel de exploradores, donde la materialización de los acuerdos se hacía de manera enactiva y las maestras del aula realizaban ese préstamo de voz, con el fin de que el acuerdo construido promoviera la organización del aula y la comunicación tuviese todo un sentido en el momento de la asamblea.

En el caso de los niveles de aventureros e investigadores, los niños y niñas se expresan con mayor fluidez verbal, teniendo más presente la voz del otro para la construcción colectiva de acuerdos, siendo uno de ellos respetar el turno del otro haciendo silencio para poder escuchar las ideas de los otros.

Por lo tanto, es importante reconocer en términos de Camps (2005) estas dos facetas del lenguaje oral, como los son hablar y escuchar, que posibilitan funciones como los intercambios de habla (turnos) que configuran las unidades de organización propias de los procesos comunicacionales cara a cara.

Así mismo, se debe reconocer como a través de esta actividad discursiva se configura el *principio de alteridad* que, como núcleo de otros valores, posibilita que el niño se asuma como interlocutor que reconoce a otros logrando establecer en el intercambio de puntos de vista relaciones óptimas basadas en la justicia y la solidaridad.

MF: Luego del saludo se habló con los niños en torno a los diferentes sentimientos que ellos pueden tener dentro de los cuales dijeron: miedo, llorar, angustia, dolor, triste, feliz, y furiosidad.

En relación con este último se preguntó qué los hacía sentirse furiosos y uno por uno levantando su mano para tomar el turno, respondieron:

N1: Que me dañen las cosas

N2: Que me borren

N3: Que me quiten las cosas

N4: Que me dañen un juego

N5: Que me rompan lo que estoy coloreando

(Tomado de diario de campo 03/10/13)

MF: ¿Cómo se sintieron al escuchar tanto ruido?

N1, levanta primero la mano y responde, mal; luego cada uno en su turno respondió:

N1: Yo me sentí mal

N2: Yo me asuste

N3: A mí me dolieron los oídos cuando todos gritaban

N4: A mí me dolió la cabeza

N5: Cuando grito me duele la garganta y por eso me pongo enfermita

MF: ¿Y entonces, qué pasa con nuestros amigos cuando nosotros hacemos mucho ruido?

N: Se sienten mal y se asustan un poco

MF: ¿Qué podemos hacer cuando escuchemos mucho ruido?

Dando solución al problema presentado, los niños dicen:

N1: Hablar

N2: Decir que no me gusta

N3: Decimos que paren que no griten más

(Tomado de diario de campo 12/09/13)

La asamblea permitió promover **la participación** de los niños y niñas siendo un proceso pedagógico y una lógica de construcción y acción colectiva, que liga el desarrollo de los niños y las niñas a la construcción de la ciudadanía y la democracia.

En primer lugar, como proceso pedagógico, la participación vincula el desarrollo de los niños pequeños a prácticas de ciudadanía en ambientes democráticos como el espacio de la asamblea, el diálogo con la familia. La participación infantil, en este sentido, tiene una connotación pedagógica de formación para la ciudadanía y la democracia e inscribe a los sujetos en prácticas de ciudadanía, a partir de las cuales propicia su construcción y reconocimiento como sujetos políticos, jalonando de este modo el desarrollo humano de los niños y niñas.

En segundo lugar, como lógica de construcción y de acción social, de acción concertada con otros, la participación atraviesa los diversos contextos en los cuales transcurre la vida cotidiana, no sólo de los niños, sino de todos los ciudadanos, de modo que dichos contextos puedan

articularse entre sí como contextos de construcción de subjetividades políticas en distintos niveles.

La construcción de espacios de participación infantil, además de propiciar un ambiente democrático en el entorno inmediato del niño, también tiene en cuenta que existen otros agentes socializadores en la cultura que pueden incidir en la construcción de la ciudadanía en la infancia, como agentes participes.

Por lo tanto, se considera que el desarrollo estructurado de las asambleas ha permitido a los niños y niñas de manera clara establecer acuerdos que posibiliten una sana convivencia entre sus pares y adultos, mediante el reconocimiento de relaciones causales y de dependencia, problemas y soluciones, justificar juicios y acciones, reflexionar sobre los hechos, sacar conclusiones y reconocer los principios de una acción o situación.

Entonces ¿Cómo podemos cuidar las plantas? Pregunte con el ánimo de cerrar la asamblea y poder construir el acuerdo, algunos de ellos propusieron:

N1: Hay que cuidaa los aboles con las maniiitos.

N2: Poniéndoles agua.

N3: No como el señol malo que los tumba.

Luego en un acto de cuidado y ayuda del medio ambiente resolvimos entre todos ir a recoger las hojas secas para utilizarlas la próxima semana y dejar mucho más arreglado nuestros árboles y plantas, cuidándolas con las manitas como propuso N1.

(Tomado de diario de campo 25/10/13)

Luego se dialogó con los niños en torno a las diferentes comidas que tienen al día (desayuno, almuerzo, onces y comida) y lo importante que es consumir todos esos alimentos, pensando también las cosas que están bien y las que no para hacer en el comedor, en donde se construyeron los siguientes tratos o acuerdos.

N1: Comer todo

N2: No molestar a los amigos

N3: No jugar con la comida

N4: No patear debajo de la mesa

N5: Comer la ensalada

N6: No hablar con la boca llena

(Tomado de diario de campo 19/09/13)

Al terminar de hablar de las imágenes mostradas, se llegaron a unos tratos o acuerdos para no hacer sentir mal a los amigos:

N1: No molestar a los amigos

N2: No meter los dedos en los oídos

N3: No montarse encima de los amigos

N4: Hablar y no pelear

N5: No pegar en la cabeza

N6: Respetar a los amigos

N7: Compartir

(Tomado de diario de campo 02/10/13)

7.2. ANÁLISIS DESDE EL CAMPO PEDAGÓGICO

7.2.1. LA ASAMBLEA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE POTENCIA LA ORALIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDUCACIÓN INICIAL

El análisis que en éste apartado se desarrolla frente a la asamblea, surge en torno a la estructura, el contenido y el sentido que se le otorga a la misma, a partir de los hallazgos de las entrevistas realizadas a las maestras.

Con respecto a la estructura a partir de la pregunta ¿En qué espacio se realiza la asamblea, cuánto tiempo suele durar y tiene alguna estructura?, se obtuvieron respuestas como:

M1: “En diferentes espacios, pero especialmente en un espacio pre establecido en el aula. Suele durar 30 minutos y no tiene una estructura, diferentes son las asambleas emergentes”

M2: “No tiene un espacio definido como tal, su tiempo es el necesario para abordar la situación a tratar, y la estructura no está definida, sino que es el hecho de convocar, permitir la interlocución y generación de acuerdos o posibilitar que los niños hablen, escuchen y sean escuchados”

M3: “Inicialmente dentro del aula pero no es un lugar establecido, todo depende del interés o momento que se esté viviendo junto con los niños y no es estructurada”

M4: “Estructura: - Saludo - mirar quienes vinieron y quienes no - revisar el día anterior - plantear lo que pasara en el día (rincones que se visitaran) - hablar de cosas específicas o situaciones que se plantean desde ellos o desde las maestras.

Es importante también reconocer que así como se hace una asamblea de inicio, también se realiza una asamblea de cierre en la cual se revisita el día y lo que más les gusto del mismo.

También existen las asambleas de emergencia en las cuales se abordan temas específicos que encierran temas que afectan o que es importante discutir con todo el grupo, revisitando los acuerdo y tomando decisiones en consenso”

M5: “En la mayoría de las ocasiones la asamblea ocurre en el aula en un rincón destinado para esta estrategia o momento del día, pero cabe señalar que también se desarrollan en espacios como el parque o el nicho por dar un ejemplo. Suele durar 30 minutos aproximadamente pero también depende de la edad de los niños y lo que se desarrolle y no tiene una estructura predeterminada”

M6: “En el aula hay un espacio determinado para la asamblea, lo cual no significa que se tenga que vivir allí, porque se entiende más como un momento que como un espacio. No tiene una estructura definida puesto que en ella se puede hacer uso de diferentes estrategias de aprendizaje o herramientas pedagógicas.

Con respecto a lo anterior se puede evidenciar que la mayoría de las maestras no hacen referencia a una estructura específica dentro de la asamblea, a pesar de que la asamblea que ellas desarrollan si la tiene, como lo reconoce una de las maestras al mencionar como parte de ésta el

saludo, la toma de asistencia, hablar y acordar en torno a la experiencia y al rincón al que van a ir los niños.

Por lo tanto, se hace relevante que las maestras sean conscientes de la importancia que tiene la estructura dentro de la asamblea, ya que como lo plantea Portillo (1997a; 1997b), quien plantea una propuesta de programación de las asambleas de clase que busca combatir los aspectos negativos de la improvisación, sin renunciar a la naturalidad de la interacción propia de esta práctica.

Dichos desarrollos coinciden con los postulados de la OEI (1996), en donde se considera que para que la asamblea o reunión de clase sea efectiva es importante que haya una organización que facilite los fines que se pretenden. Por lo tanto realizan las siguientes recomendaciones para su desarrollo:

1. Preparar debidamente la asamblea a través de murales en los que los alumnos indiquen aspectos sobre preguntas que quieren hacer, felicitaciones o temas que el maestro le parezca introducir.
2. Destinar sistemáticamente un tiempo.
3. Disponer de forma distinta el espacio. Es importante que los alumnos estén agrupados en un espacio que facilite el diálogo.
4. Modificar los roles del profesor y alumno.
5. Es importante que no haya ningún debate sin tener claros los temas y los objetivos.
6. No perder el sentido de la discusión y discutir otras cosas.
7. Buscar soluciones y traducirlas en acciones concretas.
8. Animar a que todos participen. La actitud del educador como impulsor del diálogo es muy importante. Debe ser comprensiva, congruente, elaboradora de conflictos, facilitadora de la comunicación, creativo y comprometido al mismo tiempo.

10. No acabar sin que todos tengan claros los acuerdos.

A partir del análisis realizado anteriormente, surgió la construcción de una propuesta con el fin de otorgarle una estructura diferente a la asamblea mediante una secuencia didáctica, buscando enriquecer la asamblea de bienvenida que se desarrolla en la rutina de aeiOTU, generando un ambiente de debate y discusión en torno a diversas situaciones de conflicto expresadas a través de los diferentes lenguajes del arte, con el fin de promover en los niños y niñas la toma de decisiones, la construcción de acuerdos, asumirse como interlocutores reconociendo al otro en el intercambio de diferentes puntos de vista, describir, narrar, explicar y argumentar reconociendo relaciones causales y de dependencia, problemas y soluciones; y de esta manera potenciar la oralidad de los niños y niñas, generando además vínculos entre ellos mismos y con su entorno.

Puesto que el sentido con el cual las maestras desarrollan la estructura de la asamblea gira en torno a la organización del día y a tratar contenidos netamente cognitivos, como se evidencia en las siguientes respuestas dadas por ellas a la pregunta ¿Qué contenidos se abordan en las asambleas?:

***M1:** “En las asambleas se trata lo que les gusta del día anterior o que es importante recordar porque están conectados con las experiencias que se realizaron en el día, la asistencia de niños, la definición de experiencias en el día por rincón y temas de interés general o particular que los niños desean abordar”*

***M2:** “Los temas que se tratan generalmente en la asamblea van encaminados a reconocer como se encuentra ese día cada sujeto y del mismo modo se generan conversaciones o estrategias relacionadas con el proceso de exploración o el proyecto de investigación para recordar lo que se está viviendo”*

M3: *“Los temas son el saludo y temáticas varias sobre el proyecto que se está llevando a cabo en el momento”*

M4: *“Las temáticas surgen con el cotidiano”*

M5: *“Los temas se dan en la medida en que se desarrolla la experiencia educativa, las necesidades, intereses y situaciones particulares del aula”*

M6: *“Se tratan temas que luego de evaluar lo sucedido días anteriores son relevantes para los niños o lo que como maestras nos interese hablar”*

Aunque algunas de las maestras en sus repuestas manifiestan implícitamente que la asamblea es una posibilitadora de la oralidad y convivencia, en su hacer, esto, pasa a un segundo plano, puesto que prima el saludo y la organización del día, al abordar temas referidos a las experiencias del día o a los proyectos de aula que se están desarrollando, dejando de lado la construcción de ciudadanía a partir de contenidos de orden moral.

Pensándose a la asamblea con un sentido que equilibre lo moral e intelectual, las maestras en formación propusieron la secuencia didáctica mediante la resolución de conflictos, ya que gracias a esto los niños en muchas ocasiones expresaron sus juicios morales frente a lo planteado, al permitir como lo plantea Piaget retomado por Kamii, que la toma de decisiones sea a partir de una construcción colectiva donde prime el intercambio de puntos de vista en un contexto recíproco y reflexivo.

De acuerdo a lo anterior, se da lugar a reflexionar con respecto al papel fundamental que juega la asamblea dentro del desarrollo de la oralidad de los niños y niñas, en relación con los demás espacios de la fundación, al ser la asamblea el espacio que posibilita y da un lugar esencial al intercambio colectivo y el reconocimiento del otro mediante la escucha.

Puesto que se ha asumido por parte de las maestras titulares que en cualquier espacio de la fundación y aun en la asamblea, se genera participación con el solo hecho de que los niños tengan que tomar una decisión frente a determinada situación que no implica reconocer al otro allí, como por ejemplo decidir el rincón al que se quiere ir, promoviendo principalmente generar en los niños una autonomía intelectual, dejando en un segundo plano la construcción de la autonomía moral la cual posibilita el desarrollo de las competencias ciudadanas que como lo plantea Chaux (2004) hacen referencia a los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, evidenciándose en las interacciones sociales.

En este sentido, Chaux (2004) plantea que la participación se lleva a cabo a partir de las siguientes competencias ciudadanas:

- **Competencia Cognitiva:** Toma de perspectivas, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico.
- **Competencia emocional:** Identificación de las emociones propias y de los demás, manejo de las propias emociones y empatía.
- **Competencia discursiva:** Saber escuchar, hablar asertivamente, argumentación, usos del registro formal, uso de elementos paralingüísticos (tono de voz y manejo corporal).
- **Competencia integradora:** Capacidad para manejar conflictos de manera pacífica y constructivamente.

7.2.2. LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO DISPOSITIVO QUE CONTRIBUYE A LA CUALIFICACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Como fue enunciado en el marco conceptual del presente trabajo, la capacidad reflexiva, es lo que hace que la transformación se haga viva dentro y fuera del aula y el maestro sea todo un agente de cambio, aunque lastimosamente por la estructura del sistema didáctico¹² de aeioTU, al cual pertenecen las maestras titulares, los momentos de reflexión en torno a su práctica docente son escasos, casi nulos, y este sería un limitante para que el diálogo sea propiciado, no solo en relación a los procesos de aprendizaje de los niños y niñas (como regularmente se hace) sino también con respecto a su quehacer en el aula, brindándose así la oportunidad de preguntarse por cómo desde su práctica en la asamblea pueden promover y fortalecer el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas y a su vez favorecer a la construcción de habilidades de sujetos políticos y transformadores, con incidencia desde su contexto.

En relación con lo anterior, tal como lo plantea Schön (1992), se considera de manera reiterativa que la reflexión forma al individuo como un agente de cambio, siempre que se le den oportunidades para reflexionar sobre su propia práctica desde lo experiencial y que la adquisición, deconstrucción y construcción del conocimiento se dé de forma interactiva (Marcelo y López, 1997), y en este caso de la práctica docente con respecto al lugar que ocupa el maestro dentro de la asamblea.

¹²El sistema didáctico de acuerdo con Brousseau (1981), se encuentra constituido por la compleja red de interacciones que se dan entre docente, estudiantes y objeto de conocimiento. En este sentido “los sujetos y sus acciones no se estudian de manera aislada, sino en interacción con los otros, mediante las reacciones que sus acciones pueden producir en esos otros” (Ávila: 2001:3)

Gracias a los conversatorios, se brindó el espacio para que las maestras titulares pudiesen reflexionar frente a su quehacer en el desarrollo de la asamblea, en donde surgieron reflexiones en torno al sentido que tiene la asamblea y la importancia de ser conscientes de su estructura.

M2: “En ocasiones nosotras hacemos las cosas inconscientemente todos los días, pero con la mirada del otro, con sus sugerencias y aportes nos lleva a cuestionar frente a qué hacemos en nuestro quehacer docente, de esta manera nos enriquecemos como maestras. A pesar de que todo siempre este, lo dejamos pasar del día, como por ejemplo nosotras hacemos la asamblea sin pensar en su estructura, porque ya lo tenemos interiorizado y hace parte de nosotras pero no pensamos en lo que hacemos y que realmente es importante que tenga una organización”

M3: “Es importante brindarnos la posibilidad de remirar lo que hacemos, puesto que nos permite cuestionarnos, porque muchas veces omitimos esa reflexión y es interesante poder aportar a las diferentes formas de ver y entender la manera de hacer las cosas y siempre que este la posibilidad de dialogar, aprendemos todos”

De esta manera, se puede evidenciar que las maestras han creado conciencia frente a la importancia que tiene reflexionar en torno a su práctica docente y la incidencia que tiene la asamblea en el desarrollo oral de los niños y niñas, que debe tener un trabajo consciente y dirigido no solo desde una perspectiva cognitiva, puesto que estos desarrollos de orden intelectual se pueden dar en otros espacios de la experiencia educativa de aeioTU, pero la asamblea es aquella que posibilita la construcción y toma de decisiones colectivas, la conciencia y reconocimiento de un otro, el intercambio de puntos de vista y la resolución de conflictos y en este sentido se propicia más el desarrollo moral y la formación ciudadana de sujetos democráticos.

En este sentido, de acuerdo a los planteamientos de Piaget (1932), los niños adquieren sus valores morales construyéndolos desde adentro a través de la interacción con el ambiente y con los otros.

La autonomía... aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado;... la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás (Piaget, 1932 p. 196).

En concordancia con lo anterior, desde el documento pedagógico que fundamenta la propuesta de aeioTU, se considera necesario favorecer un clima de confianza y seguridad para la resolución de conflictos que se presentan entre los niños y niñas, y es allí donde la asamblea tiene un valor fundamental al ser promotora de reflexión y resignificación debido a la posibilidad de diálogo que en ella surge, en donde todos los agentes implicados tengan la oportunidad de plantear sus opiniones, expresar ideas y dar posibles soluciones a los conflictos que se presenten, reflexionando sobre lo sucedido y llegando a puntos de acuerdos. (Horizontes, 2011)

Por lo que se refiere a la resolución de conflictos, cabe decir que partir de estos no es la única vía para desarrollar la asamblea, puesto que éste era uno de los cuestionamientos de las maestras, pero allí el conflicto se convierte en un elemento importante que permite a los niños asumir un papel activo y participativo al construir y buscar posibles soluciones.

Además, se tiene en cuenta que la propuesta de aeioTU parte de una perspectiva constructivista que en términos de Dewey es lo problemático lo que lidera y organiza el aprendizaje. (Dewey, 1938), siendo el niño o niña el protagonista de su proceso de desarrollo.

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 120

En este sentido, desde el deber ser institucional, la asamblea es un espacio óptimo para la construcción de acuerdos y solución colectiva de conflictos, sin embargo desde el quehacer docente estos desarrollos se le atribuyen a la asamblea de emergencia, dejando como prioridad la apertura y organización del día en la asamblea de bienvenida.

8. REFLEXIONES FINALES

A partir del desarrollo del presente trabajo de grado, se construyeron reflexiones frente a diversos aspectos que se consideran importantes tener en cuenta para la formación docente y la construcción de trabajos de grado.

El primer aspecto de reflexión es la importancia que tiene la vinculación de los maestros en formación a proyectos, grupos o semilleros de investigación, ya que esto incidió positivamente en el proceso de elaboración del presente trabajo de grado; construido no solo desde unos intereses individuales o extraídos del contexto en el cual se desarrolló la práctica pedagógica en el ciclo de profundización, sino además abrió paso a la legitimación de elementos teóricos abordados en los seminarios de investigación, al poder articular el estudio de un tema específico con la realidad de un contexto, como lo fue en este caso, la caracterización de las prácticas pedagógicas de maestras egresadas de la UPN que promueven la oralidad, en niños menores de cinco años.

En este sentido se hace tangible la coherencia idealizada desde el programa de Educación Infantil en vincular la práctica pedagógica con los intereses de las y los maestros en formación para la construcción de los trabajos de grado, pues contar con un espacio de práctica en el ciclo de profundización con una población en educación inicial, también fue un aspecto muy importante porque fue allí donde se materializó el interés por la investigación con respecto a un trabajo enfocado a la oralidad en niños y niñas menores de cinco años e hilado coherentemente con la participación en el proyecto de investigación, dándole así a este documento todo un peso investigativo y contextualizado.

El siguiente aspecto a reflexionar es en torno a la motivación para elegir la modalidad de trabajo de grado, puesto que en este documento se expresa que hubo un cambio de modalidad de monografía a proyecto pedagógico, debido a que inicialmente éste se eligió sin tener en cuenta los propósitos que se querían alcanzar mediante el desarrollo del trabajo de grado, por lo tanto es necesario ante todo, a modo de invitación a maestras y maestros en formación que se encuentren en el proceso de construcción de su trabajo de grado, tener claridad frente a lo que se proponen alcanzar antes de asumir cualquiera de las modalidades de trabajo de grado que favorezca la realización de dichos propósitos.

Como tercer aspecto a resaltar es la necesidad expresada por las maestras egresadas de la UPN, de proponer espacios de reflexión que retroalimenten su quehacer docente en sus ámbitos laborales, porque en ellos visualizaron sus capacidades frente a generar nuevas alternativas en situaciones que surgen en el día a día, aspecto que se debe gracias a que la Universidad deja un sello particular en cada uno de los estudiantes al promover un criterio reflexivo y crítico que implica tener una actitud de indagación y cuestionamiento permanente, en la que se potencializa la capacidad de aprender a aprender en diversos contextos, con capacidad creativa que posibilita la innovación y la construcción colectiva de saber a partir de múltiples procesos intersubjetivos, moviendo además estructuras sin casarse con una única teoría o pensamiento, teniendo en cuenta el contexto, las diferentes relaciones que se establecen, los interés y necesidades de los sujetos.

Con base en lo anterior, se reconoce que las prácticas y saberes de los maestros no se limitan a un dominio instrumental de lo aprendido en la formación universitaria, sino que sus saberes son movilizados por los agentes educativos con los que interactúa en el espacio laboral, incluidos los niños.

Por ello, fue realmente significativo compartir con las egresadas espacios de reflexión por medio de conversatorios, donde el diálogo y la retroalimentación de sus prácticas frente a la asamblea y su incidencia en el desarrollo oral de los niños y niñas, resultaron fundamentales al confrontar de una u otra manera lo que se dice en la academia y lo que se vive en el aula, ya que se evidenció que la formación universitaria recibida es transformada puesto que no es estática sino flexible y contextualizada a partir de las comunidades educativas con las que se interactúa, reconociendo la diversidad de experiencias que contribuyen a la construcción de saberes pedagógicos y disciplinares.

Es así, como durante el proceso de desarrollo del presente proyecto pedagógico y de la investigación del equipo de profesores de Comunicación, lenguaje e Infancia surge por parte de las maestras egresadas la necesidad de generar espacios de reflexión frente su práctica docente para crecer profesionalmente, pero lastimosamente se encontró que esta necesidad manifestada por las maestras no es una prioridad del sistema didáctico de la fundación aeioTU, ya su reflexividad se centra en los procesos pedagógicos de los niños, olvidando su lugar como maestras y todo lo que consiguen mediante su práctica, por esta razón se hace la invitación a fomentar espacios como los conversatorios propuestos, donde el centro de la reflexión sea en torno al quehacer como maestras y de este modo se reivindique el rol que tiene el maestro y se promueva su capacidad de transformación.

Como cuarto aspecto, se resalta la pertinencia del presente trabajo de grado, desde la misma problemática evidenciada en el proyecto de investigación "prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN que promueve la Oralidad en niños menores de cinco años", en el cual se halló que en la educación inicial se ha desconocido la enseñanza de la lengua oral como un proceso intencional, progresivo y sistemático, pues se piensa

que se aprende a hablar y a escuchar de manera espontánea, desconociendo la oralidad, como un derecho, una política, una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía (Gutiérrez, 2010) y como el primer aprendizaje del niño sobre la estructura de su lengua materna en contexto. (Galeano, Rincón y Sierra, 2013, p. 94).

De esta manera se considera importante realizar un trabajo consiente y dirigido a potenciar la oralidad en niños y niñas en educación inicial mediante estrategias pedagógicas que lo posibiliten, así como se resalta en este proyecto a través de la asamblea, ya que ésta promueve la participación, la expresión del pensamiento, el intercambio de puntos de vista, el reconocimiento del otro y la construcción de democracia y ciudadanía, al permitir a los niños ir adquiriendo habilidades para formarse como sujetos políticos.

En este sentido, las reflexiones que surgieron junto con las maestras egresadas de la UPN en torno a esta estrategia pedagógica como potenciadora de la oralidad, estuvieron dirigidas al lugar que ésta tiene en la construcción de ciudadanía dada por la participación y construcción colectiva de acuerdos para una sana convivencia, en donde se busca generar un equilibrio entre la autonomía intelectual y la autonomía moral en los niños y niñas, que se logra asumiendo la oralidad en toda su magnitud al potenciar el habla y la escucha, promoviendo de esta manera la intersubjetividad en donde el niño es capaz de reconocer las intencionalidades del “otro”, la importancia de los turnos para intercambiar puntos de vista y la vivencia de principios básicos de convivencia como son la alteridad y la mutualidad.

Como quinto y último aspecto, se destaca la posibilidad de realizar la práctica pedagógica en experiencias educativas de innovación como lo es aeioTU, puesto que allí se evidencia un trabajo enmarcado desde la perspectiva interaccionista y constructivista en donde los niños tienen un lugar fundamental para la construcción de su propio conocimiento, teniendo además la posibilidad

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 125

de usar la palabra con diferentes intencionalidades comunicativas, jalonando el desarrollo de su oralidad y la de sus compañeros.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Ávila, A. (2001). *El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana*. Educación Matemática.13
- Bajtín, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. México: Madrid.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H. (1994). *El estudio del discurso oral*, en Signos: teoría y práctica de la educación, nº2, pp.18 - 28.
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua*. Barcelona: Graó.
- Comins, I. (2003). Tesis doctoral. *La Ética del cuidado como educación para la paz*. Castellon España. Universitat Jaume.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS (2003). *Desarrollo infantil y Educación Inicial: Avances del Proyecto Pedagógico del DABS*. Bogotá D.C.: QuebecorWorld Bogotá S.A.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Freinet, C. (1976). *Los Planes de Trabajo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Galeano, J. (2009). *Asambleas en la educación inicial*. Secretaría distrital de integración social. Subdirección para la infancia.

- Galeano, J., Rincón, C., Sierra, M (2013). Grupo de investigación comunicación, lenguaje e infancia. Proyecto de investigación. *Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años*.
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica
- Grand'maison, J. (1975). *Des milieux de travail à réinventer*. Montreal:Pum.
- Horizontes. Fundación Carulla aeioTU.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. En Cassidy, J. y Shaver, P. (Eds.), *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press.
- Jaimes, G y Rodríguez, M. (2008). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Kamii, C. (1982). *El número en la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Kohlberg L., Power F.C., Higgins A. (1989). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- López, I. (1997). *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesorado que pide la LOGSE*. Madrid: CCS.
- Marcelo, C. y López, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares. Preescolar*. Colombia.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools. An alternative approach to education*. Columbia University.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. "Educación y democracia". (1996) *Guía para la utilización de la colección de videos «La educación en*

valores». Buxarrais, R. Lizano, M. Elaborada con la colaboración del ICE de la universidad de Barcelona.

Piaget, J. (1932). *El juicio moral del niño*. London.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

Portillo, M. C. (1997a). *Les assemblees escolars: un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre*, en *Articles De Didáctica De La Llengua I La Literatura*, nº 13, pp. 102 - 117.

Portillo, M. C. (1997b). *La lengua oral en las asambleas*, en *Aula de innovación educativa*, nº 65, pp. 17 - 21.

Portillo, M. C. (2000). *El valor de la palabra compartida. Hablar para aprender en las asambleas de clase*, en *Aula de innovación educativa*, nº 96, pp. 23 - 27.

Power, F.C., & Makogon, T. A. (1995) *The Just Community Approach to Care. Journal for Just and Caring Education. Vol. 2*, pp. 9-24.

Red Colombiana de Leguaje. (2008). *La Asamblea de aula como espacio para la didáctica de la oralidad, la formación ciudadana y la solución de conflictos*. Grupo Travesía. Colombia.

Rinaldi, C. (2001). *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspectiva from Reggio Emilia*. En *"Innovatfons in Early Education: The International Reggio Exchange"* Vol. 8, No. 4.

Rodríguez, M. (2006). Artículo de reflexión. *Consideraciones sobre el discurso oral en el aula*. Enunciación N° 11, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, G., Gil, J., García, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sánchez, S. (2008). Tesis doctoral. *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: Estudio de casos*. Santander.

Secretaria de Educación Distrital (2006). *Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos Primer ciclo de educación formal en Bogotá, de preescolar a 2° Grado*. Bogotá D.C.

La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras egresadas de la UPN | 129

Secretaría de Educación Distrital, SED y Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS (2010). *Resolución 3241 de la SED y la Resolución 1326 de la SDIS*. Bogotá D.C.

Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS y Secretaría de Educación Distrital, SED (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

Slitter y Sherp. (1995). *La Otra Educación. Filosofía para niños*.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tough, J (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.

ANEXOS

LA ASAMBLEA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE POTENCIA LA ORALIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDUCACIÓN INICIAL, EN EL MARCO DE UNA PRÁCTICA REFLEXIVA CON MAESTRAS EGRESADAS DE LA UPN

Anexo 1.

ENTREVISTA A LAS MAESTRAS TITULARES Y DIRECTIVAS

1. ¿Cómo defines la asamblea?
2. ¿Qué finalidades educativas consideras que tiene?
3. ¿Qué utilidad tiene la asamblea en el aula para el desarrollo de la oralidad?
4. ¿En qué espacio se realiza la asamblea, cuánto tiempo suele durar y tiene alguna estructura?
5. ¿Qué contenidos se abordan en las asambleas?
6. ¿Qué estrategias se utilizan para promover la participación y fomentar el diálogo?