

LA VOZ: UNA TARJETA DE PRESENTACIÓN FORMAL EN PREESCOLAR¹

THE VOICE: A BUSINESS CARD FORMAL PRESCHOOL
A VOZ: U CARTÃO DE VISITA DO PRÉFORMA

MARLENY HERNÁNDEZ RINCÓN

Resumen

Este artículo trata sobre el uso espontáneo del habla de los niños de grado transición de una institución educativa pública de Bogotá. Establece la manera en que las interacciones en el salón de clase posibilitan la construcción de un discurso oral con rasgos de habla formal y evidencia la interacción en los primeros grados de escolaridad de una forma multidimensional, en la que aparecen de manera simultánea y articulada códigos verbales que constituyen las propiedades de la voz y se convierten en tarjeta de presentación formal de un hablante, brindando una orientación para la enseñanza de la lengua oral en la Educación Inicial.

Palabras clave: oralidad, lengua oral, discurso oral formal, interacción oral, secuencia didáctica.

Summary

This article presents the distinction between the spontaneous use of speech of children transition from grade school advertises Bogota and sets out how the interactions in the classroom allow the construction of an oral discourse with features of formal speech, and thus demonstrate the interaction in the early grades of schooling in a multidimensional way where they appear simultaneously and articulated verbal codes that are the properties of the voice and become a card of formal presentation of a speaker, providing guidance for teaching oral language in Early Childhood Education.

Keywords: Oral, Oral Language, Formal Oral Discourse, Oral Interaction, Teaching Sequence.

- 1 El presente artículo es producto de la tesis «La construcción del discurso oral formal en niños de preescolar», realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia) y sustentada en junio de 2015 en la misma ciudad, con la autoría de Marleny Hernández Rincón, Milena León Pérez y Claudia Fernanda Calvo.

Resumo

Cet article présente la distinction entre l'utilisation spontanée de la parole des enfants transition de l'école primaire de la publicité Bogota et définit la manière dont les interactions en classe permettent la construction d'un discours oral avec des fonctionnalités de discours officiel, et démontrer ainsi l'interaction dans les premières années de scolarité de façon multidimensionnelle où ils apparaissent simultanément et articulés codes verbaux qui sont les propriétés de la voix et de devenir une fiche de présentation formelle d'un haut-parleur, fournissant des orientations pour enseignement de la langue orale en éducation préscolaire.

Palavras-chave: oral, linguagem oral, do discurso oral formal, interação oral, seqüência de ensino.

Introducción

En los grados iniciales de escolaridad no se da la importancia necesaria a trabajar la oralidad desde un punto de vista sistemático e intencional, pues se cree que los estudiantes hablan de una forma natural y que no necesitan una orientación específica por parte del docente. Por lo tanto, estos procesos de reflexión, argumentación, descripción y explicación quedan atribuidos a los grados superiores de educación, perdiendo así la posibilidad de encontrar elementos valiosos en la construcción de discursos de los niños más pequeños. Adicionalmente, el uso de la oralidad supone unos procesos especiales que no se dan en una conversación espontánea y la interacción oral se convierte en un elemento desencadenante de procesos de pensamiento, por lo que se hace necesario el esfuerzo del docente para crear en el aula ambientes o situaciones didácticas que garanticen una enseñanza de la oralidad en un entorno rico en interacciones, con reglas y pautas que aporten a la construcción de una ética de la comunicación², la que aplicarán no sólo en la escuela sino en su vida cotidiana.

Es en la escuela, a través de la interacción oral, que se establecen las relaciones interpersonales en el ambiente comunicativo real del hablante, teniendo como finalidad «conseguir que los alumnos sean capaces de comprender ideas complejas y de expresarlas de una forma estructurada, compacta y precisa» (Vilá, 2005, p. 11). De tal manera, el propósito de reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el aula de clase de Educación Inicial y los elementos que inciden en este proceso, permiten realizar distinciones entre lo que realmente se encuentra en la forma de enseñar en las aulas, específicamente en una Institución Pública de Bogotá, y las necesidades que demanda el mundo fuera del contexto escolar.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de esta investigación surgió de un interés particular por abordar la enseñanza de la lengua oral, porque

2 Desde la perspectiva Burbules (1999). Es una actividad humana de larga tradición, encarna y exige además un conjunto de virtudes, que incluyen tolerancia, la paciencia, la apertura, la mesura y la disposición a escuchar, con las que se habilita al otro a que hable.

es una temática poco explorada en la población de Educación Inicial y su estudio logra proporcionar una aproximación teórica para comprender cómo los estudiantes de preescolar pueden alejarse de producciones orales espontáneas e informales e inclinarse por la construcción de un discurso que denote rasgos de habla formal.

Por tal motivo surge la necesidad de abordar el aula de Educación Inicial, en especial el grado transición del Colegio Friedrich Naumann IED, Institución Pública del Distrito Capital, con una propuesta didáctica que permita establecer cómo se construye el discurso oral formal de los niños de preescolar a través de la interacción en el aula de clase en una Secuencia Didáctica (SD).

Para abordar esta pregunta de investigación se optó por un enfoque cualitativo que describe un proceso cíclico y una actividad reflexiva, que pretende detallar y conocer situaciones, enunciados, interacciones comunicativas y relaciones en el aula de clase, obtenidas de grabaciones en video de las sesiones trabajadas en la SD, datos que de una u otra forma ayudan a explicar los fenómenos educativos en un contexto particular.

La metodología utilizada para orientar el proceso y análisis de datos fue la Teoría Fundamentada, que permitió agrupar la información en tres fuentes: bitácoras, transcripciones de video de las sesiones realizadas y el Portafolio oral, en el que encontramos los videos de los guiones ficcionales producidos por los estudiantes. Esta información fue abordada de una forma inductiva y proporcionó unos códigos iniciales que dieron origen a descriptores, que de cierta manera sintetizaron los elementos claves registrados y conllevaron a determinar tres categorías de análisis: i) escuchando la voz del maestro que posibilita la construcción de un discurso, ii) propiciando el uso de la voz en el aula de clase, y iii) una voz planificada como tarjeta de presentación formal de un hablante.

Marco teórico

En las últimas administraciones públicas de la ciudad de Bogotá se ha consolidado un esfuerzo sobre los procesos educativos en Educación Inicial, tal como lo expresa el «Lineamiento Pedagógico y Curricular para

la Educación Inicial del Distrito» (2010), cuya propuesta teórica plantea que los niños sean usuarios del lenguaje y puedan darle uso en el medio que se encuentran. Es decir, que se debe hacer partícipe a los niños de situaciones cotidianas que propicien la necesidad de explicar y argumentar sus ideas.

Visto de esta manera, el aula de clase de Educación Inicial es el contexto donde se produce el intercambio de significados del sistema social, se relacionan e interactúan los estudiantes y maestros mediante la lengua oral. Al respecto, Casalmiglia & Tusón (2007) advierten que «la interacción social cara a cara se construye, en gran medida, gracias a la puesta en funcionamiento de la oralidad. Desde los encuentros mínimos, más o menos rutinarios o espontáneos hasta encuentros altamente elaborados y más o menos ritualizados» (p. 18). Desde esta postura, la interacción social elabora cierta versión sobre el mundo y establece el rol de los participantes, quienes estructuran un discurso gracias a los conocimientos que reciben en cada intercambio conversacional.

Hablar de discurso es hablar de la interacción que se da entre los individuos en una práctica social, pues «el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social» (Casalmiglia, H., & Tusón, A. 2007, p. 1). Una de las modalidades que se reconocen para que el ser humano realice estas interacciones es la modalidad oral, que es innata de los individuos y que les permite su desarrollo social.

El lenguaje es parte fundamental y central en las relaciones humanas para el desarrollo de pensamiento y una forma de acción mediante la cual el ser humano es capaz de transformar la realidad. Esta transformación permite distinguir el discurso como práctica social, en la que se analizan las diferentes interacciones que surgen entre distintos grupos sociales. Por lo tanto, las producciones orales efectuadas en una situación se definen como textos que poseen una estructura y características diferentes, y son justamente estas estructuras las que designan el término del discurso. Es decir, este es consecuencia de la interacción dialógica entre el docente y el estudiante, inmersos ambos en una cultura en la que cada miembro comparte las categorizaciones, las diferenciaciones y las negociaciones con los miembros de la comunidad.

La acción e interacción entre docente y estudiante presuponen procesos mentales, representaciones y estrategias discursivas que regulan las bases de las actividades. En consecuencia, se podría entender el discurso como una forma específica del uso del lenguaje y una forma de interacción social, como un evento comunicativo completo en una situación social. Estas situaciones son reales y están al servicio de la producción de contextos y son el fondo de cualquier interacción discursiva. En ellas se producen relaciones entre el hablante y el oyente, y en ese proceso se genera una interpretación y se instauran características cognitivas, afectivas y axiológicas que determinan una presencia discursiva.

Como lo definen Besson & Canelas (1994), «Los discursos son las diferentes formas de organización que se pueden observar en una lengua natural dada» (p. 32). Estas formas pueden variar según las lenguas, por lo tanto cualquier persona que produce un texto dispone de modelos del discurso (las formas de discurso usadas en su lengua y a las que ha tenido acceso) y, según la situación de comunicación en la que se encuentra, elegirá, es decir, tomará decisiones para realizar concretamente una producción verbal en una situación de comunicación dada y con los medios que su lengua ofrece.

Al situarse en el aula de clase, esta interacción se debe abordar como objetivo didáctico, lo que se concreta en la creación de situaciones de producción oral que posibilitan un control más ajustado sobre los géneros discursivos que se producen. Una de las propuestas didácticas para alcanzar este fin es la programación en las unidades amplias denominadas Secuencias Didácticas (SD). Para Dolz (1994), citado por Vilá (2005), este concepto se relaciona con las siguientes palabras:

Las Secuencias Didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa (p. 119).

La Secuencia Didáctica (SD) posibilita hacer un seguimiento de los procesos escolares de aula, ya que está constituida por un conjunto de «tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto, no es sólo el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo» (Camps, 2006. p. 3). Se hace evidente cómo el uso de esta propuesta metodológica se convierte en el escenario ideal para suscitar una interacción que ocurre gracias a los intercambios entre docentes y estudiantes en un contexto determinado.

Estrategia metodológica

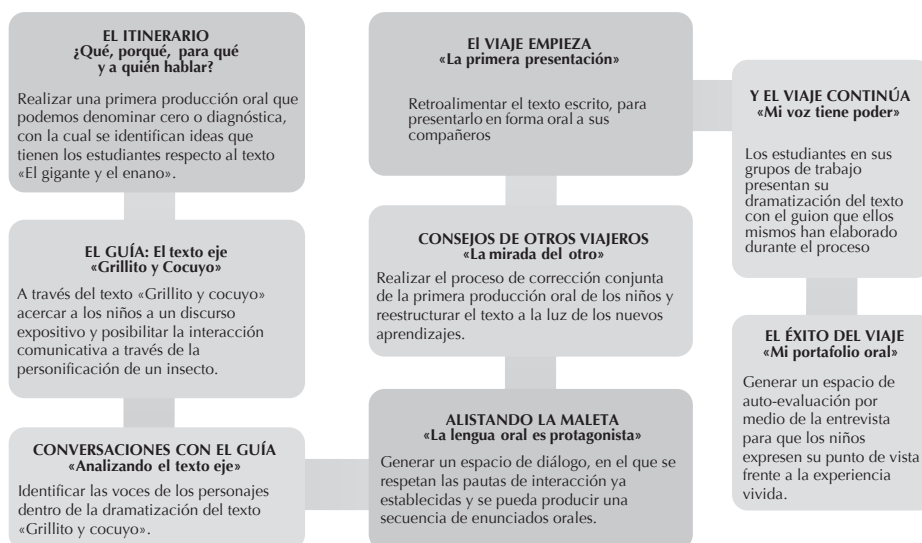
Desde estos principios, se realizaron diferentes indagaciones teóricas que permiten ver la implementación de la SD en el aula de clase. Se encontró la experiencia de la profesora Ingrid Muñoz³, cuyo trabajo investigativo fue sistematizado en un módulo interactivo de autoformación denominado «Viaje al centro de la escritura, apuntes para la transformación de los maestros». En esta SD, su planeación curricular permitió identificar usos no explorados por parte de la maestra sobre la lengua oral. La misma también brindó insumos para el diseño de una nueva SD que permitiera favorecer la construcción de la voz del sujeto en el aula de clase.

Por lo tanto la nueva ruta de trabajo se enmarcó en la propuesta didáctica «Pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes», en la que los niños de preescolar se ven enfrentados a la construcción de un guion ficcional de forma oral, que denote coherencia. Para dicho fin se diseñaron 8 sesiones⁴ de trabajo que se organizaron en 22 actividades en el interior del aula, cuya intención fue promover la interacción entre docente y estudiantes. Como soporte de la implementación de esta SD, se realizó una sistematización de la información, la cual se convirtió en la fuente de insumos para iniciar un proceso de análisis e interpretación.

3 Profesora de la Institución Educativa La Buitrera, corregimiento de Cali.

4 Es la unidad que corresponde a los cortes temporales de la SD. Puede asimilarse a lo que comúnmente se entiende por «clase», en el sentido de cada encuentro maestra-alumnos en torno a un objetivo parcial.

Gráfica. Sesiones de trabajo SD «Pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes»



Entre las formas de estudiar la realidad e interpretarla, propias de la investigación cualitativa, se opta por la metodología de la Teoría Fundamentada (TF), que según Strauss, A., & Corbin, J. (2002) se concibe como «La teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática, y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos, guardará la estrecha relación entre sí» (p. 13). En consecuencia, el estudio se desarrolla con la intención de buscar patrones; la relación entre los datos y los hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. Con el diseño e implementación de la SD, se obtuvieron herramientas para crear hipótesis y alcanzar niveles explicativos de relaciones causales en un contexto natural concreto: el aula de clase.

Contexto

La secuencia didáctica se implementó en el colegio Friedrich Naumann, Institución Educativa Distrital de Bogotá, ubicado en la localidad de Usaquén, al norte de la ciudad, que presta el servicio de atención a la población de Educación Inicial de estrato socio económico 1 y 2, con niños

en la etapa de desarrollo de cinco a seis años de edad, los cuales asisten al colegio durante cinco horas de lunes a viernes. De los siete grados de Educación Inicial existentes en la institución, se seleccionó el grado transición 02, jornada de la tarde, conformado por veintiocho niños y niñas.

La propuesta didáctica se desarrolló durante dos meses, con una intensidad de tres horas diarias de la jornada escolar, y sus sesiones fueron registradas en video. La sistematización de esta información se rastreó por medio de diferentes rejillas que hicieron visibles características que se resaltaron por medio de colores específicos; dichos fragmentos fueron agrupados por similitudes o puntos de encuentro, los cuales dieron origen a descriptores que representaban las características del investigador, el enfoque y el contexto que ayudó a clasificar la información bajo categorías de análisis que respondían a los fenómenos investigados, y que fueron: Escuchando la voz del maestro, que posibilita la construcción de un discurso, propiciando el uso de la voz en el aula de clase y una voz planificada como tarjeta de presentación formal de un hablante.

Resultados

La forma de abordar la oralidad en el aula de clase tiene implicaciones en las maneras de hablar de los estudiantes y maestros, que se convierten en locutores e interlocutores en una interacción. Cuando estos intercambios orales se vuelven planificados en el contexto escolar, los discursos pueden adquirir cierto grado de formalidad. Por este motivo, el análisis de los datos permite identificar el rol de la maestra que propicia la participación, tomándose el tiempo adecuado para involucrar a los niños en un contexto hablado y para ayudarles a dar el paso de expresarse espontáneamente a una forma de hablar reflexiva y elaborada.

La primera categoría, que relaciona la voz del maestro que propicia la construcción de un discurso, da cuenta de las reflexiones que este deja entrever en su práctica y registra el impacto positivo que tiene la SD en los estudiantes, porque asume el aula de clase de una forma planeada e intencionada que posiciona la voz de los niños, lo cual se evidencia en los registros (bitácoras de clase) cuando la docente reflexiona sobre su

discurso y lo prepara nuevamente para hablar con seguridad en una sesión de trabajo, o cuando identifica los avances y dificultades de cada niño en las situaciones de participación colectiva e individual. Esto conlleva que la palabra en el aula de clase sea compartida y la voz del maestro sea sólo el instrumento que potencia el aprendizaje al llevar a los niños a conocer diferentes maneras de expresión oral, teniendo en cuenta el escenario donde se encuentren, los interlocutores que estén presentes, la función de la escucha en la conversación y la intención que pretendan darle a su discurso.

La siguiente categoría logra determinar aspectos que posibilitan la construcción de un discurso oral de los estudiantes de preescolar a través de la interacción entre ellos y la maestra. Los datos indican que en el aula de clase se propicia el uso de la voz, a través de diferentes relaciones y preguntas que tienen una intención determinada o definida por parte de la docente. Por ejemplo, el tipo de pregunta que propicia la apertura para el diálogo y que consiste en plantear un desafío o una crítica por parte del estudiante. Aquella pregunta que permite que esta trascienda la respuesta y lo lleve a plantearse más preguntas.

Las situaciones de habla que genera la docente en el aula de clase permiten al estudiante la participación. Se evidencia que formular diferentes preguntas, dar la palabra para recibir respuesta a estas preguntas, es fundamental en la construcción de conocimiento individual y colectivo y constituye un hecho que puede llegar a favorecer o limitar a los alumnos en las diferentes situaciones orales que se den.

Los datos indican que la docente es un ente regulador que busca propiciar el uso de la voz durante el desarrollo de las sesiones, llevando a los niños por diferentes actividades que posibilitan la construcción de un discurso oral. Esto implica no sólo el cambio de códigos al hablar sino también tener en cuenta los diferentes aspectos estructurados que guían y orientan una conversación en un ambiente de respeto y continuo intercambio de saberes, auto-regulándose en las participaciones, escuchando la voz del otro y adquiriendo seguridad en sí misma.

Igualmente, surgen reflexiones que permiten puntualizar cómo la voz se aleja del lenguaje coloquial y prepara su estructura y contenido en la

construcción de enunciados que permiten una interacción, por ejemplo, la producción de un guion oral. La voz transmite una serie de sonidos de forma organizada, a través de elementos como la entonación, el ritmo y la intensidad, que permiten la construcción de un discurso oral.

Se podría deducir que una voz necesita del dominio de características específicas que la provean de herramientas para alcanzar éxito en la comunicación. El conjunto de esas características se convierte en la rama de estudio de la fonología estructural o competencia prosódica. Algunos autores utilizan el término «prosodia» para referirse globalmente al estudio de los elementos suprasegmentales. Y son justamente estos elementos de la voz los que se encontraron en los guiones elaborados por los niños de preescolar: un diálogo que posibilitó un intercambio oral entre el emisor y receptor o el hablante y oyente, en que la interacción se realizó cara a cara en un tiempo y espacio determinado, permitiendo que los sujetos involucrados compartan conocimientos. En este caso, el uso de un lenguaje narrativo ficcional.

Guion ficcional «La historia de la Mariposa Monarca y la Mariquita»⁵

Estudiante (Esteban): Hola amigos / les voy a presentar la historia de la Mariposa Monarca y la Mariquita.

/ (I) Había una vez una mariposa enredada en una telaraña y la araña se la quería comer.

== / (t) ¡EN UN MOMENTO! apareció la Catarina y le dijo:

Estudiante (Nasly): (¡!) ¡Hola mariposa! (¿?) (t) ¿Qué te pasa?

Estudiante (Karol): (I) / (¡!) Que me quedé enredada en la telaraña, (II)... y la araña me quiere comer.

Estudiante (Karol): == (¡!) Tú me podrías ayudar (I) ¡por favor!

Estudiante (Nasly): (t) ¡Espera y voy a tu lado!, <...>para que la araña piense que ¡te llené de veneno! y (I) así no te comerá.

Estudiante (Karol): (¡!) ¡Ven rápido!, ¡Veen <...> ven rápido!

5 Producto de la SD implementada. Sesión 8 (clase No. 21). Se incorporaron en estas transcripciones detalles de aspectos no verbales y rasgos dialectales que se produjeron en el momento de la interacción. Se tomó como referente de simbología la propuesta de Tusón (1997) de los símbolos prosódicos.

Estudiante (Esteban): / Después, la Catarina fue al lado de la Mariposa Monarca (...-) y (↓) la araña se fue corriendo porque pensó que la Catarina era venenosa por sus puntos.
== / (↑) Y se fueron de la mano y se hicieron amigas.
== (¡!) ¡Fin!
Estudiantes: / (↑) <<y colorín colorado>>, (↓) <<esta historia se ha acabado>>

En los diferentes guiones orales, grabados en video, se observa el proceso de los estudiantes y cómo estos prestan sus voces en el marco específico de una situación en el aula de clase. En primer lugar, se observa que la voz de estos alumnos tiene que adaptarse a un destinatario y por eso ella está en función de los interlocutores. Cada uno tiene un turno determinado para intervenir, es decir, cada interlocutor está sujeto a las indicaciones que recibe de los emisores del enunciado. Estas señales se diferencian en la entonación, el ritmo y la intención que realizan los participantes para captar la atención del oyente.

La entonación cumple la función de resaltar el sentido del enunciado, evitando la monotonía y buscando efectos expresivos. Por lo tanto, es importante la curva melódica que ponen los estudiantes a su voz para desplazarse de un tono medio a uno alto, tonos que definen el inicio de un enunciado y la apertura del otro. Estos elementos ayudan a determinar cómo una voz puede ser apropiada a una situación, pues el hablante posee seguridad frente a lo que dice y hace, y utiliza estos mecanismos prosódicos que evidencian la primera propiedad de un discurso oral formal.

Por ejemplo:

== (¡!) Tú me podrías ayudar (↓) ¡por favor!

Este enunciado da una señal clara de la finalización de un intercambio oral, porque su voz desciende para dar apertura al otro interlocutor y se convierte en un marcador de inicio y final en cada intervención. Luego, el oyente toma la decisión de si acepta el lugar que le cede el hablante y recurre al uso de pausas que preparen dicha aceptación.

Estudiante (Karol): == (¡!) Tú me podrías ayudar (↓) ¡por favor!
 Estudiante (Nasly): (↑) ¡Espera y voy a tu lado!, <...>para que la araña piense que ¡te llené de veneno! y (↓) así no te comerá.
 Estudiante (Karol): (¡!) (↑) ¡Ven rápido!, ¡Veen <...> ven rápido!

Con este fragmento se puede argumentar cómo las «pausas» son también importantes en el transcurso de la elaboración de un discurso oral. En la intervención realizada por la segunda estudiante del fragmento (Nasly), esta hace un silencio o pausa corta en la cual toma aire y da un nuevo sentido a su enunciado, el cual da un grado de coherencia al intercambio realizado. Su pausa le ayuda a plasmar un ritmo lento al enunciado y estructurar adecuadamente su respuesta, teniendo en cuenta la secuencia de significados que se vienen suscitando en la interacción oral. Ella, a su vez, decide finalizar su enunciado y da apertura a un nuevo hablante (Karol), que recapitula lo que se ha dicho y añade una respuesta en un ritmo relativamente rápido que denota una menor precisión articuladora.

El discurso adquiere coherencia cuando el hablante selecciona información relevante y le da un sentido a los enunciados, cuando permite que su voz subraye el valor de las unidades más relevantes del discurso, cuando hace evidente un nivel de interpretación y de jerarquización y con las modulaciones de la voz transmite esa serie de interpretaciones.

Guion ficcional «La historia del Insecto Palo y la Avispa Japonesa»⁶

Estudiante (Carlos): / (↑) ¡Yo te ayudare a salir de esa rama!
 Estudiante (Laura Sofía J):/ (↓)Gracias, (¡!) (↑) ¡Eres un súper héroe!
 Estudiante (Carlos): (I) (↑) ¡Me agrada ayudarte!

En el ejemplo se puede notar cómo los estudiantes seleccionan con su voz parte de los enunciados y emiten una función focal: « / (↑) ¡Yo te

6 Producto de la SD implementada. Sesión 8 (clase No. 21).

ayudará a salir de esa rama!» La entonación en el enunciado es una señal para que el interlocutor seleccione información pertinente y de una respuesta coherente en el turno asignado de la interacción: «(/ (↓) Gracias, ¡!) (↑) ¡Eres un súper héroe!»). Se suma a esta función, que emite la voz y le da un grado de coherencia al discurso, la función cohesiva, ya que los enunciados se relacionan entre sí para dar origen a una interacción que produce un discurso. Para Grau & Vila (2005), la voz ha de comunicar «con los cambios de entonación, con las pausas o con las variaciones entonativas, esta sintaxis que explicita los vínculos existentes entre las distintas partes que lo integran y que lo convierten en una unidad comunicativa» (p. 92).

Se puede concluir que al tener una «voz planificada»⁷, esta se convierte en la tarjeta de presentación de un hablante, y el hacer uso de los elementos prosódicos suprasegmentales permiten que el enunciado oral sea adecuado, coherente y cohesionado en una situación comunicativa, lo que posibilita la construcción de un discurso oral que puede llegar a ser formal. Sin embargo es importante resaltar que la planificación de una voz tiene que ver con los insumos que recibieron los estudiantes en el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica y el modo cómo estos dotaron al hablante de una seguridad que lo aleja de su forma de hablar cotidiana, mostrando rasgos de formalidad académica.

Se ha visto cómo el hacer uso de los elementos prosódicos permite que el enunciado oral tenga una adecuada entonación en una situación comunicativa, lo que posibilita la construcción de un discurso. Esta aproximación puede ser válida como un primer paso. Ahora bien, resulta imprescindible atender al conjunto de la interacción y de modo especial a la negociación que se produce entre los interlocutores, ya que una perfecta interpretación de la entonación «sólo es factible cuando el oyente tiene en cuenta, además del contexto lingüístico en sí, el contexto situacional comunicativo» (Cortés, 2002, p. 25). Es decir, para poder establecer la manera en que se construye el discurso oral de los estudiantes de preescolar también es importante mirar el papel de cada participante, la

7 Entendida como la voz que muestra una estructura y contenido; es decir, es el proceso cognitivo en el que se relacionan ideas y se posibilita un aprendizaje.

relación entre ellos y la experiencia conversacional compartida antes de la producción de los guiones orales.

Por consiguiente es importante asumir que el discurso producido por los estudiantes está situado en un contexto comunicativo determinado. Esto propicia una interacción entre pares que «trae consigo una constante negociación de significados y sentidos entre quienes participan de la situación comunicativa» (Cuervo y Flórez, 2004. Citados en SED, 2010, p. 119).

Lo anterior ayuda a establecer que los procesos involucrados en la construcción de un discurso oral no sólo se dan en términos individuales sino colectivos, en términos de entender la clase como una comunidad lingüística. Sucede entonces que la interacción iniciada en el aula por la lectura de un texto narrativo se convirtió en el pretexto para identificar estrategias que ayudaran a los niños a producir un guion oral, permeado por la creatividad y voces de los personajes en medio de un contexto ficcional que posibilitó recibir insumos de los compañeros y la maestra.

Se puede concluir que la planificación de una voz en el marco de la secuencia didáctica propuesta para construir un texto narrativo ficcional tiene que ver con:

- Aprender a pedir la palabra.
- Hacer uso de diferentes tonos de la voz para demarcar importancia a una idea o enunciado.
- Generar un silencio activo para identificar señales del emisor del enunciado y hacer uso de los turnos conversacionales adecuadamente.
- Aprender a preparar la voz según la situación comunicativa en la cual esté inmerso el estudiante y seleccionar cuál es el volumen más pertinente para cada enunciado.
- Descubrir el sentido que se le quiere dar al enunciado para que este adquiera grados de coherencia en el texto oral.
- Detectar el gesto, la mirada, los movimientos y la expresión facial que el enunciador incorpora armónicamente con la voz y el contenido de los enunciados.

- Incorporar las distintas formas de participación en el aula de clase, pues estas posibilitan una actitud positiva para aprender y relacionar nueva información.

El uso de estos elementos permite que la voz tenga una intención en una situación comunicativa determinada. La voz se convierte en una tarjeta de presentación del hablante y puede llegar a ser formal dependiendo del éxito de la comunicación.

En resumen, estas categorías de análisis hacen evidentes los componentes claves para que un discurso oral adquiriera connotaciones de formalidad. Se analizó, por una parte, la relación de la voz con la producción de un discurso para dotarlo de coherencia y adecuarlo a una situación comunicativa. Por otra parte, se describieron los elementos que surgen en el aula de clase cuando se plantean situaciones de comunicación diferentes a las que se trabajan comúnmente en el salón de preescolar, lo que implica una reflexión metadiscursiva durante el proceso de construcción del guion narrativo ficcional que permite que los estudiantes tomen conciencia de las características de un discurso para ejercer un mayor control sobre los enunciados orales realizados.

Conclusiones

Los diferentes acercamientos a las fuentes de información y análisis de la interacción oral en el aula permiten identificar indicios de cómo construir aprendizajes en torno a la lengua oral formal desde diversos escenarios y actores de impacto.

Se observa cómo la interacción oral en el aula de clase produce aprendizajes en los niños y posibilita la construcción de un discurso con rasgos de habla formal, lo cual determina que el asumir la enseñanza de la lengua oral desde una perspectiva didáctica implica una adecuada planeación, organización y articulación por medio del uso de Secuencias Didácticas. Los insumos de estas experiencias en el aula brindan elementos que pueden ser tenidos en cuenta para la enseñanza y aprendizaje del discurso en la educación inicial con el fin de fundamentarla y mejorarla.

La interacción en el aula transforma el quehacer de la maestra que acompaña el proceso educativo, al darse la oportunidad de realizar actividades que en la cotidianidad de su práctica no desarrolla. Esta prepara su discurso para hablarles con seguridad a sus estudiantes y logra escucharlos para dar una pauta de interacción, haciendo uso de diferentes géneros discursivos. De este modo, cobra importancia el uso del lenguaje en el aula de clase de preescolar, pues se convierte en el contexto comunicativo que favorece la reflexión y argumentación bajo una unidad de análisis denominada Secuencia Didáctica, que facilita el aprendizaje en torno a un tema determinado.

La investigación se convierte en un nuevo punto de reflexión para indagar si lo que se enseña en las aulas de preescolar en relación a la lengua oral corresponde verdaderamente a las necesidades del mundo exterior, porque de una u otra forma es responsabilidad de la escuela ofrecer escenarios significativos que conlleven a los estudiantes a transformar sus realidades. Una de estas realidades es su forma de expresarse, que debe ser clara, coherente y segura para que la voz de niños y niñas de Educación Inicial sea reconocida y tomada como una tarjeta de presentación formal a nivel académico.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación no ofrecen fórmulas para la construcción de un discurso en los niños de Educación Inicial, pero ofrecen el carácter de la construcción de un discurso oral formal dentro de un escenario particular ofrecido por la implementación de una SD. Los hallazgos también contribuyen a generar alternativas en torno a los procesos de enseñanza de la lengua oral en educación preescolar.

Referencias

- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. España: Amorrortu Editores.
- Bruner, J., & Watson, R. (1986). *El habla del niño aprendiendo a usar el lenguaje*. España: Editorial Paidós Ibérica.
- Barrio Valencia, J. L. (2001). La Lengua oral en la educación infantil. En: B. Valencia, *El aula como espacio de investigación y reflexión*, pp. 109-127. Barcelona: Graó.

- Besson, M. J., & Canelas-Trevisi, S. (1994). Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase. *Comunicación, lenguaje y educación*. Vol. 6, No. 3, pp. 29-43.
- Casalmiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Escobar, C., (2001). Investigación acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el Portafolio oral. En: C. Escobar, *El aula como Espacio de Investigación y Reflexión*, pp. 69-85. Barcelona: Graó.
- Lerner, D., Levy, H., & Lobello, S. (1999). Lengua. Documento de trabajo # 5: tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículo. Argentina.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Morrison, G. S. (2005). *El habla del niño*. España: Editorial Paidós Ibérica.
- Pérez, A., & Roa, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretarí+a de Educación Distrital. Bogotá. Editorial Kimpres Ltda.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vilá, M. (2005). *El Discurso Oral Formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.