



autor : Nicoletta Tomas
título : La partida
año : 2020

Transformación de la práctica de enseñanza en el grado transición: del monólogo a las polifonías



Volumen 7 N.º 52
 enero - junio de 2022
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 40-49

Transformation of Teaching Practice in the Transition Grade: From Monologue to Polyphonies

Transformação da prática de ensino na série de transição: do monólogo às polifonias

Alma Liliana Álvarez-Correa*

Fecha de recepción: 05-08-2020

Fecha de aprobación: 20-12-2021

CÓMO CITAR

Álvarez-Correa, A. (2022). Transformación de la práctica de enseñanza en el grado transición: del monólogo a las polifonías. *Nodos y Nudos* 7(52). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num52-12233>

* Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana. alvarezc@educacionbogota.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8601-9607>





Volumen 7 N.º 52
 enero - junio de 2022
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 40-49

RESUMEN

Este artículo describe los resultados de una investigación con estudiantes de grado Transición, que buscó fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas orales y transformar la práctica de enseñanza. Para ello se utilizó la Investigación-acción educativa como metodología de investigación cualitativa sumado al método de *Lesson Study*, para a través de la observación participante y el análisis documental de cinco ciclos de reflexión comprender gradualmente la necesaria transformación que se debe generar en las prácticas de enseñanza, para transformar el modelo de un docente que impone su monólogo en el aula a una práctica dialógica de conocimientos. Entre los principales hallazgos se evidencia que la escucha activa, la estimulación cognitiva, la resignificación del tiempo escolar y la planeación de claros objetivos de aprendizaje, al interrelacionarse entre sí, logran un proceso activo de enseñanza que posibilita ampliar en los niños y niñas un repertorio de palabras para denotar su universo simbólico.

Palabras clave: transformación; lenguaje; comunicación; enseñanza; aprendizaje

ABSTRACT

This article describes some research results with students in the Transition grade that sought to strengthen the development of oral communicative skills and transform the teaching practice. For this purpose, educational action research was used as a qualitative research methodology, together with the Lesson Study method, to gradually understand, through participant observation and documentary analysis of five cycles of reflection, the necessary transformation that must be generated in teaching practices to move from a teacher who imposes his/her monologue in the classroom to a dialogic practice of knowledge. Among the main findings, it is evident that active listening, cognitive stimulation, the resignification of school time, and the planning of clear learning objectives, when interrelated, achieve active teaching process that makes it possible to expand children's repertoire of words to denote their symbolic universe.

Keywords: transformation; language; communication; teaching; learning

RESUMO

Este artigo descreve os resultados de uma pesquisa com alunos da série de transição que buscou fortalecer o desenvolvimento das habilidades comunicativas orais e transformar a prática de ensino. Para isso, utilizou-se a Pesquisa-Ação Educacional como metodologia de pesquisa qualitativa, somada ao método de *Lesson Study* para compreender gradualmente, por meio da observação participante e análise documental de cinco ciclos de reflexão, a transformação necessária que deve ser gerada nas práticas de ensino, para transformar o modelo; de um professor que impõe seu monólogo em sala de aula a uma prática dialógica do conhecimento. Entre os principais achados, evidencia-se que a escuta ativa, a estimulação cognitiva, a resignificação do tempo escolar e o planejamento de objetivos claros de aprendizagem, ao ser interrelacionados entre si, alcançam um processo de ensino ativo que possibilita ampliar em meninos e meninas um repertório de palavras para denotar seu universo simbólico.

Palavras-chave: transformação; linguagem; comunicação; ensino; aprendizagem

Introducción

Este texto es la síntesis de investigar la práctica de enseñanza y cómo transformarla con estudiantes de transición de la Institución Educativa Distrital Kimy Pernía Domicó, ubicada en la localidad de Bosa (Bogotá). En la práctica de enseñanza cotidiana se evidenciaba que los niños tenían dificultades para expresar de forma oral sus ideas, pensamientos y saberes previos, lo cual implicó problematizar el proceso de enseñanza. A partir de ahí fue posible generar aprendizajes activos, participativos, contextualizados y hacer énfasis tras la observación investigativa en fortalecer las habilidades comunicativas orales de los estudiantes.

Durante un año y medio desde el diseño metodológico de la investigación-acción educativa (IAE), que indaga la práctica de enseñanza para volverla objeto de estudio, intervención y transformación, se llevó a cabo la investigación de enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo-interpretativo. Se realizaron cinco ciclos de reflexión siguiendo el modelo del ciclo planear, implementar, evaluar y reflexionar (PIER) como herramienta metodológica, lo que permitió dar cuenta de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, que se sustenta desde el modelo de investigación-acción propuesto por el pedagogo australiano Stephen Kemmis. Este autor aporta conceptualmente a la teoría crítica de la enseñanza, perspectiva que orienta el proceso investigativo.

Se recurrió a la observación participante y el análisis documental de las *Lesson Study*, un conjunto de prácticas que permiten al docente trabajar colaborativamente con otros pares, donde se define la clase, se observa al docente mientras enseña, luego se analiza, evalúa y reflexiona la experiencia para mejorar progresivamente la práctica de enseñanza. Con estas técnicas de investigación se abordan los siguientes apartados, que describen los hallazgos en cada uno de los ciclos y son el resultado de la práctica de enseñanza y de la docente como investigadora que narra su experiencia en tercera persona: la observación y el análisis con el fin de transformar las prácticas de enseñanza. A continuación, se dejan al descubierto

la planeación escolar, fragmentos de los diálogos espontáneos durante las clases, los errores, las búsquedas y los cambios progresivos.

El tiempo pedagógico

En el primer ciclo de reflexión, se diseñó la lección con énfasis en el pensamiento lógico verbal y matemático en cinco momentos: la clase inició con la pregunta generadora ¿A quién le gustan las mascotas?; después se indicó a los estudiantes que organizaran las mascotas según su especie en columnas; identificaron cuál era la especie que más les gustaba a todos; dibujaron la mascota preferida y finalmente observaron los dibujos de los compañeros.

La pregunta con la cual inicia la clase adquiere importancia en el mundo simbólico de los estudiantes, porque los conecta a su vida cotidiana. Uno de ellos dice: "En mi casa hay un perro macho". Al instante, la docente pregunta en el aula: ¿cómo se les dice a las perritas? Uno de los niños responde: "macha"; de inmediato, la docente indica que se dice *hembra*.

Autores como López y Encabo (2001) mencionan que materializar el pensamiento en palabra es una relación intrínseca de la experiencia previa; para los niños en esta situación fue más fácil derivar un nombre masculino en femenino que tener como repertorio de denotación la palabra *hembra*, que ahora se suma en esta interacción comunicativa al propio lenguaje. "Hablar supone realizar una producción del lenguaje, implica la puesta en funcionamiento de unos procesos de tipo cognitivo, motivacionales y de otra índole que nos permiten mantener un contacto con otras personas" (Lopez y Encabo, 2021, p. 21). En este sentido, el propiciar experiencias que conduzcan al diálogo entre pares, y entre docente y estudiante conduce a la transformación de saberes construidos por los niños de manera subjetiva en medio de su cotidianidad y al enriquecimiento de su vocabulario.

Uno de los niños dibujó su mascota con muchos puntitos, composición que llamó la atención de la docente, quien les preguntó a todos:

—¿Por qué tiene estos punticos la mascota?

—Porque está enfermo —respondió su autor.

—¿Y qué tiene? —preguntó nuevamente la maestra.

— ¡Tos! —respondió el niño.

Los niños "mientras dibujan, tienen la oportunidad de organizar y clarificar sus impresiones, recuerdos e ideas" (Alvarado, 2013, p. 58) y si ello sucede, el acto de habla inicia con significados simples para dar paso al crecimiento lingüístico y la dominación de las intenciones comunicativas, como sucede en este diálogo que emergió en el momento de socialización de los dibujos:

Wilmary: ¡Oiga, mire lo que hice!

Brayan: ¿Qué?

Wilmary: Le puse sangre en la patita.

Brayan: Pero tiene que ser con sangre roja.

Wilmary: No, porque a Roky le salió la sangre negra y como gordita.

Brayan: ¿Es que lo atropelló un carro?

Wilmary: ¡Ay, no! Es que se agarró con un perro.¹

La docente hizo énfasis en el dibujo de los puntos y abrió el diálogo en el aula desde su particular percepción, para Brayan su curiosidad se da porque la sangre del dibujo es negra y Wilmary da toda una explicación del hecho representado. Alvarado (2013) propone que:

Los textos de los chicos fueran leídos también por los pares, por aquellos que piensan y sienten como ellos y están en condiciones de juzgar o evaluar los escritos desde

parámetros comunicativos más adecuados a las posibilidades y los intereses de la edad. (p. 57)

De esta manera, la socialización y el intercambio de ideas entre pares generan confianza en sí mismos, convoca a otros a comentar sus experiencias, lo que da lugar a procesos comunicativos espontáneos, curiosos y divertidos que promueven el desarrollo de habilidades comunicativas orales y sociales, entre otras.

A pesar de que hay momentos muy ricos en actos de habla y de expresión durante la clase, la docente está preocupada por cumplir con la planeación de esta, en el tiempo que tiene desdibuja la potencia de haber profundizado sobre los nombres masculinos y femeninos y propicia el diálogo desde su parecer. Se advierte un enfoque tradicional de la educación, por lo que la actitud de los niños fue pasiva, limitada a escuchar a la docente, tal como lo refiere Kaplún (1998a), quien asegura que este tipo de comunicación es un monólogo; ya que el docente es quien habla y el estudiante escucha, el docente es quien escoge los contenidos y los estudiantes lo reciben. En consecuencia, se torna en una comunicación vertical y autoritaria.

Esta experiencia pedagógica pone en evidencia la primera necesidad de transformación, para que el *tiempo pedagógico* se considere una "fuerza cultural", una concepción pedagógica de Ritchhart *et al.* (2014) que invita a repensar las trampas de ser eficientes en términos de difundir muchos contenidos porque "la cobertura es el engaño de los que ponen el acto de enseñar (o presentar) sobre el acto de aprender" (p. 333). En esta perspectiva, el tiempo pedagógico implica esperar el desarrollo de ideas, conexiones y comprensiones.

En un tiempo pedagógico como fuerza cultural el docente debe ser flexible con su planeación para potenciar el aprendizaje desde los hechos inesperados, que en últimas son el vehículo de los aprendizajes significativos, porque atienden a la necesidad de conocimiento que expresan los niños *in situ*, que pone sobresaltos a la planeación unidireccional del currículo, pero enriquece la práctica de enseñanza.

¹ Diálogo extraído de la transcripción de la grabación en video del primer ciclo de reflexión para el análisis documental.

La pregunta pedagógica

La docente pregunta: ¿Quién es el rey de la selva?

—¡Yo! —respondieron algunos estudiantes al unísono.

Al instante volvió a reiterar la maestra: ¿Quién es el rey de la selva?

—El león —afirmó un estudiante.

Continuó la docente diciendo: esta una historia que se trata del rey de la selva y de unos escarabajos.

—¿Saben quiénes son los escarabajos? —preguntó:

—¡Nooooo! —gritaron los niños en el salón.

—¿Quién ha visto un escarabajo? —interrogó la maestra.

—¡Yo! —Aseguró Martín.

—¿Y cómo son los escarabajos? —preguntó la profe a todos en la clase.

—Así, con una trompa —volvió a responder Martín.

—¿Y qué más...? ¿Son grandes o chiquitos?

—¡No! Son chiquitos —explicó Juana.

—Y ¿dónde viven los escarabajos? —indagó la maestra nuevamente.

—En las hojas —respondieron algunos en coro.

Y la profe retomó:

—¿Será que viven en las hojas?

—En la tierra —dijo Juan. La docente asintió con la cabeza y lo señaló diciéndole: —¡Muy bien! —Y continuó con la formulación de preguntas.²

El anterior es un extracto de un diálogo que surgió en el segundo ciclo de reflexión entre los estudiantes y la docente; el objetivo de esta lección era entender la función de los animales en el ecosistema. La clase se abrió con preguntas sobre sus nociones del león y los escarabajos; en voz alta, la docente leyó *El león y los escarabajos estercoleros* de Amalia Low, y enseguida modelaron en plastilina a los escarabajos. La sesión terminó con una representación en títeres de la historia, en la cual los niños seleccionaron libremente el personaje que deseaban representar.

Se observa que no todas las preguntas que realizó la docente fueron de tipo inferencial; por el contrario, las preguntas cerradas tuvieron como resultado respuestas cortas, monosilábicas enfocadas en la búsqueda de la respuesta correcta, que no necesariamente son las que conducen al aprendizaje. En concordancia, "El docente de educación preescolar debe estar consciente de que la utilización de la pregunta pedagógica es un instrumento valioso para favorecer el desarrollo de las estructuras mentales de los niños, así como estimular procesos de reflexión, autonomía y autocuestionamiento" (Polanco-Hernández, 2004, p. 3)

Por consiguiente, se hacen necesarias las preguntas pedagógicas en un proceso de interacción comunicativo, ya que, invitan, seducen y conducen hacia la explosión de ideas, saberes previos, la realización de preguntas denotando de esta manera el interés por comunicar, aprender y ser escuchado.

Ritchhart (2014) se refiere a las preguntas auténticas, como aquellas en las cuales el docente no tiene la respuesta, o no tienen una respuesta predeterminada. Asegura el autor, retomando a Martin Nystrand *et al.* (1997), que estas "brillan por su ausencia en el aula de clase" y son las que impulsan el aprendizaje porque fomentan el pensamiento, la indagación, el descubrimiento, que sobrepasa la acción de acumular información. En este sentido,

El problema radica en que en ocasiones sus preguntas no responden a las motivaciones ni a la actividad académica, y se convierten en un ejercicio que busca adivinar la respuesta que desea el docente, antes que en una propuesta real para comprender la situación problema. (Castañeda, 2014, p. 94)

² Diálogo extraído de la transcripción de la grabación en video del segundo ciclo de reflexión para el análisis documental.

Por lo tanto, es de vital importancia que el docente conozca a su grupo de estudiantes, sus características, sus intereses, sus necesidades, así como el entorno en el cual se desarrollan, ya que este es un punto de partida para elaborar preguntas pertinentes que los involucren de manera activa en la construcción de conocimientos.

Polanco-Hernández (2004) considera que la pregunta es un instrumento importante del docente, y menciona que "utilizar, adecuadamente, una pregunta le ayuda al niño a simbolizar toda una estructura mental, que luego expresará por medio del lenguaje" (p. 4). Por esta razón, recomienda formular preguntas que conduzcan a predecir, diseñar y sondear vocabulario, lo que estimula el pensamiento creador, lógico y resolutivo.

Interacción comunicativa

Toda acción comunicativa requiere de una relación continua de significados y significantes. Esta idea en la educación preescolar exige del docente una escucha activa en la práctica de enseñanza, ya que el desarrollo simbólico en esta etapa va estructurando las bases del lenguaje. Los actos de habla de los niños serán amplios, dependiendo de la interacción con otros que les permiten enriquecer su expresión oral para proceder a organizaciones lingüísticas más complejas. "Las categorías de estructuración del pensamiento proceden del discurso y del intercambio" (Kaplún, 1998, p. 6). Por esta razón, se hace necesaria una comunicación horizontal en la que estudiantes y docente tengan la oportunidad de expresar saberes previos, inquietudes, experiencias, ideas alrededor de un tema específico, que permitan sentir identificación con el otro, así como desacuerdos, para llegar a elaborar e incorporar un nuevo conocimiento, al tiempo que se gesta dentro del aula un ambiente de confianza y libertad para expresarse de forma oral.

Esta tercera lección inició con la lectura en voz alta del cuento *El día de mi suerte* de Keiko Kasza, posteriormente la docente les entregó tres imágenes del cuento a los estudiantes organizados en grupos, indicando que las debían organizar según el orden de la narración, ejercicio que activó la discusión en los grupos. Seguidamente, entre todos reconstruyeron el

orden en el tablero con preguntas orientadoras de la docente y para finalizar la sesión se introdujeron las preguntas: ¿Alguna vez alguien los ha engañado?, ¿saben ustedes que engañaron a alguien?, ¿cómo nos protegemos de ser engañados? Con el propósito de enseñar a los niños el cuidado personal frente a los extraños.

Con este conjunto de actividades se propiciaron espacios para que los estudiantes activaran sus saberes previos sobre el engaño y partir de estas nociones con la lectura del cuento, el análisis de la narración y las preguntas de la docente lograron establecer una nueva conceptualización del tópico estructurante de la sesión propuesta. "La comprensión es la capacidad de sentir y actuar a partir de lo que uno sabe" (Stone, 1999, p. 28). Uno de los estudiantes respondió que para protegerse del engaño se escondía, otro, que le decía a la mamá. Son respuestas polisémicas en la interacción comunicativa porque han implicado reunir un lenguaje verbal, no verbal y paraverbal para transmitir su comprensión que alimenta al sujeto enunciativo y también al receptor.

En la acción de escucha activa el docente puede lograr potenciar el aprendizaje y el acto de habla como un sistema organizado de significados, lo que da lugar al desarrollo psicoafectivo del lenguaje. Es importante considerar que:

Comunicar es conocer. El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo un problema de expresión. Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros. (Kaplún, 1998, p. 4)

En este sentido, es imperante que en la práctica de enseñanza se propicien experiencias que inviten a un diálogo bidireccional constante que posibilite nuevas significaciones en consonancia con las nuevas estructuras mentales que se van instalando y van ajustando el discurso genuino de los niños, que argumentan sus ideas y comunican sus sentires.

Con la escucha activa se parte de atender al saber previo de los niños para elaborar significaciones más complejas, y en la interacción comunicativa el significado adquirido se transforma en una estructura

mental de pensamiento. La práctica dialógica en la enseñanza posibilita desarrollar las habilidades comunicativas orales en la educación inicial, y en las siguientes etapas educativas deberá ser una acción permanente.

El pensamiento visible

En los ciclos de reflexión anteriores, la autocrítica de la práctica de enseñanza hace énfasis en el valor de la pregunta pedagógica, el tiempo como fuerza cultural y las interacciones comunicativas, materias sustantivas para lograr hacer el *pensamiento visible*. Esta es una conceptualización teórica sobre la cultura del pensamiento de investigadores estadounidenses, que proponen como metodología en el aula *las rutinas de pensamiento*, que son pequeñas secuencias de preguntas o pasos para indagar sobre un tema para llegar a una metacognición del aprendizaje, es decir, aprender a aprender y aprender a pensar.

El ciclo cuarto de reflexión incorporó en su diseño, como rutina de pensamiento, ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? ¿Qué he aprendido? "Las rutinas de pensamiento están diseñadas no para obtener una respuesta específica, sino para descubrir el pensamiento emergente" (Ritchhart, 2014, p. 91). Así, la docente inicia cantando una canción, interpretándola con una guitarra y provoca el siguiente diálogo:

Si yo les muestro esta guitarra, ¿ustedes qué quisieran saber acerca de ella? —pregunta la docente.

—¿Cómo se llaman las cositas de arriba? —responde Sofía.

—¿Cómo se llama el circulito que tiene ahí? —señala Juan Pablo.

Seguidamente, la docente sintetiza:

—Entonces, la pregunta sería: ¿cuáles son las partes de la guitarra?³

A partir de esta indagación se desarrolló la clase. Además, tuvieron tres mesas para explorar otros

instrumentos, de viento, cuerda y percusión menor. Aunque ello significó un momento ruidoso y desordenado, los estudiantes estuvieron activos en la clase, y al final, en la plenaria de grupo sobre *¿qué aprendí?*, habían adquirido un nuevo repertorio de palabras por medio de un aprendizaje significativo de ver, tocar, escuchar e interpretar la guitarra junto con otros instrumentos, lo que involucró los sentidos en la práctica de enseñanza.

Involucrar entonces a los niños en una experiencia significativa guiada y acompañada de preguntas que inciten la curiosidad y el deseo de explorar genera una atmósfera propicia para el aprendizaje: "El diálogo que se suscita entre el profesor y sus alumnos alrededor de una pregunta estimulante indica nuevos caminos de reflexión, descubre un abanico de nuevas posibilidades y permite la búsqueda de nuevos saberes y modos de actuar" (Morón, 2015, p. 3). Hay unas comprensiones previas y posteriores que constituyen el rompecabezas de alcanzar un nuevo saber en contexto, lo cual provoca un estímulo cognitivo y motivación por aprender, porque se vincula a una necesidad de explorar, organizar ideas y profundizar en ellas, capaz de cautivar a los niños.

El estímulo cognitivo

Este quinto y último ciclo de reflexión tuvo como objetivo el cuidado de la naturaleza. Los estudiantes encontraron una jaula cubierta con una manta, la docente invitó a los estudiantes a que hicieran silencio y escucharan, mientras ella conducía algunas preguntas generadoras. Cuando destapó la jaula les preguntó qué deseaban saber de los pollitos, y surgieron preguntas como: "¿Será que las gallinas caminan en una sola pata?" "Cuando los pollitos están fuera del cascarón, ¿los perros vienen a comérselos?" "¿Si un pollito grande le pica a un pollito pequeño, ¿le sale sangre?" "¿Por qué los hijos de las gallinas se suben encima de las mamás?", entre otras, para lo cual la docente dispuso de varios recursos didácticos donde los estudiantes pudieran encontrar las respuestas junto a su orientación. También tuvieron la posibilidad de tocar al pollito, observarlo de cerca y corroborar algunos contenidos que encontraron en libros y clips de video que vieron durante el transcurso de la clase.

3 Diálogo extraído de la transcripción de la grabación en video del cuarto ciclo de reflexión para el análisis documental.

La rutina de pensamiento utilizada tuvo una función en doble vía: si bien permitió conducir la planeación y el desarrollo de la clase de forma organizada e intencionada, también ayudó a visibilizar el pensamiento de los estudiantes, conduciendo a la docente a reflexionar sobre la forma en que aprenden. Identificó que los niños no solo acuden a recordar experiencias previas para conectarlas con las nuevas, sino que en el presente (el aquí y el ahora), dependiendo de las experiencias y/o ambientes en los que se encuentren inmersos, tienen la posibilidad de seleccionar aquello que les interesa, que llama su atención, materializándolo en forma de ideas, cuestionamientos. De esta manera se movilizan sus estructuras cognitivas, que mediante una orientación y retroalimentación pertinente, le permiten construir conocimiento.

En atención a la estrecha relación del lenguaje, y en este caso particular de la oralidad, se logró comprender que acciones como observar y describir, establecer relaciones entre los saberes previos y los nuevos aprendizajes, así como tener la oportunidad de contrastar la información recibida con el objeto presente (pollito) les permiten a los niños configurar su razonamiento de una manera diferente, encontrándoles sentido a sus exploraciones, expresando verbalmente sus descubrimientos, dudas y comprensiones. "El lenguaje, tanto oral como escrito, es el medio más común para exteriorizar el pensamiento de las personas. Es por esto que el estímulo cognitivo tiene tanta importancia para generar pensamiento y promover el lenguaje en todos los niños" (Salmón, 2016, p. 7).

Provocar la atención, percepción, comprensión, los actos provocadores de habla y el razonamiento con una actividad en el aula logra mover el pensamiento; asimismo, es una práctica de la enseñanza que permite el acceso al aprendizaje en un diálogo polifónico de saberes previos y alimenta el conocimiento *a posteriori*. Condiciones como la memorización no serán elementos prevalentes en este enfoque de enseñanza; esta se gesta a partir de diálogos colectivos, acciones de habla que reconocen la esfera sensible, social y cognitiva del enunciador y se fortalece tras la necesidad de explicar y encontrar significantes para nominar la experiencia que adquiere.

Acciones de transformación pedagógica

El análisis crítico de la práctica de enseñanza en el primer ciclo de reflexión devela un flujo de comunicación unidireccional (de la docente a los estudiantes) que se transforma progresivamente a flujos comunicativos múltiples y logra los siguientes cambios mediante la investigación-acción pedagógica:

- » De considerar el tiempo un regulador de contenidos a verlo como fuerza cultural. Esta perspectiva implica desarrollar el pensamiento visible, dar lugar a los espacios creativos, experimentales y colectivos para fomentar epistemes propias.
- » Producir "contenidos eficientes" a procesos de estimulación cognitiva; no se trata de memorizar contenidos, sino de provocar aprendizajes significativos.
- » Buscar las respuestas correctas en la práctica de enseñanza a concebir las preguntas pedagógicas abiertas que visibilicen el pensamiento, estimulen el deseo de aprender, crear, experimentar y apropiarse.
- » Del mandato a la escucha activa: en la interacción comunicativa el docente demuestra interés por la subjetividad, el pensamiento y escucha con conciencia plena los actos de habla y las múltiples manifestaciones del lenguaje de sus estudiantes. Las palabras son pensamientos que se adquieren en la socialización y el repertorio lingüístico se amplía en la práctica de la interlocución.
- » De enseñar conceptos desde una relación unidireccional a construirlos en colectivo. Los niños participan activamente de su saber; por medio de las preguntas pedagógicas deciden qué quieren aprender, esto sitúa al docente como investigador constante junto a sus estudiantes y ellos entre sus pares; enseñar se transforma en una actividad comunicativa multidimensional.

Conclusiones

En esta investigación, la escucha activa, la concepción de la clase, el tiempo cultural y el tipo de preguntas que se establecen en el aula producen un proceso activo de enseñanza-aprendizaje, y logran en los estudiantes que han participado de los ciclos de reflexión actos de habla con un alto repertorio de vocabulario y recursos lingüísticos para expresar sus emociones. Esto advierte de un ambiente de aprendizaje para enunciar sus ideas, lo que genera un mayor nivel de participación e interés en las clases. Kaplún (1998), citando a Paul Auster, asegura que "el mundo

nos entra por los ojos, pero no adquiere sentido hasta que desciende a nuestra boca" (p. 2). Es necesario, entonces, permitir a los estudiantes traducir en palabras todo aquello que los inquieta, que cautiva su interés, para así identificarse, descubrirse, sentirse parte de.

Antes las respuestas de los niños eran monosilábicas, ahora en la práctica de enseñanza en continua transformación sus significados y significantes son polifonías comunicativas flexibles dispuestas al conocimiento.

Referencias

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Correa, A. L. (2020). *Transformación de la práctica de enseñanza para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas orales en estudiantes de grado Transición del Colegio Kimy Pernía Domicó*. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/43168/Trabajo%20de%20grado%20Alma%20%C3%81lvarez-3-146.pdf?sequence=1>.
- Castañeda-Sua, C. A. (2014). Ideas, preguntas y explicaciones de los niños sobre el cielo de Bogotá. *Nodos y Nudos*, 4(36), 91-104. <https://doi.org/10.17227/01224328.3115>.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Revista Digital Comunicar*, 11, 158-165. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801125.pdf>.
- López, A. y Encabo, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Pirámide.
- Morón Moreno, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestras preguntas de La eso. *Revista Arista Digital*, 54, 1-11. <https://es.calameo.com/read/00570195580a6d8bbbcecc>.
- Polanco Hernández, A. (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2(4), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740213.pdf>.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Salmon, A. (2016). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 1, 2-12. <https://cutt.ly/Vs6UM8Z>.
- Stone, M. (Comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.

Diálogo del conocimiento

Encontrarse con artículos inspirados en procesos investigativos que interroguen las prácticas de enseñanza-aprendizaje configuradas en las aulas de clase es acercarse, desde un lente analítico y reflexivo, a la cotidianidad de esos acontecimientos que transcurren en la vida diaria de las aulas de clase y comprender un poco las relaciones que se construyen frente al conocimiento, frente los pares, a la maestra y consigo mismo. Al tiempo que brinda la oportunidad de conocer cuáles son las preguntas que una maestra hace a sus estudiantes, cuáles son las reflexiones, las preguntas, las intervenciones de los niños y las niñas.

El lugar de la pregunta como detonante para fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas orales cobra un lugar significativo y relevante, pues allí se permite el tejido de redes que trasciende la comunicación unilateral, para darle lugar a una comunicación. Más allá del lugar bilateral que enuncia la investigadora, debe ser multilateral; en permanente circulación, abierta y significativa.

La propuesta de los ciclos de reflexión abre nuevas posibilidades para permitir un aprendizaje significativo, en relación con los saberes de los niños y las niñas, sus sentires, sus emociones, sus interpretaciones del mundo y la posibilidad de escucha y aprendizaje colectivo.

Sería muy interesante conocer las reflexiones que la maestra hizo de su propia práctica pedagógica y las transformaciones que en el marco de esta investigación vivió. Cuando una maestra está en la posibilidad de pensar su práctica pedagógica, de analizar lo que está preguntando, lo que está provocando, permitiendo o limitando, allí emergen las importantes transformaciones de lo que se ha naturalizado y reclama ser reflexionado.

Clara Quince
Programa Educación Infantil
Universidad Pedagógica Nacional