

# El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar<sup>1</sup>

María Elvira Rodríguez Luna<sup>2</sup>

## Introducción

---

Usualmente el taller se concibe como práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares. También se le asume como espacio de relación entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes, en la perspectiva de promover habilidades para la vida<sup>3</sup>, mediante la experimentación, la creación y la expresión artística. En general, se le relaciona con toda actividad compartida, de carácter práctico o teórico-práctico, caracterizada por ciertos niveles de participación.

Algunas de estas características muestran la conveniencia de utilizar el taller en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también motivan su implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información en la investigación educativa. Existen razones de carácter investigativo, pedagógico-didáctico y lingüístico-comunicativo que indican su valor como estrategia multifuncional, interactiva y sistemática, a las cuales se hace referencia en la presente reflexión.

La investigación sobre el lenguaje en el contexto educativo requiere la producción de enunciados en situaciones auténticas de uso y a la vez controlables por el investigador. Cuando se trata, además, de promover la formación de los docentes alrededor de la investigación y actividades lingüísticas particularmente asociadas al desarrollo de la oralidad y la capacidad

---

1 Esta estrategia fue validada en la ejecución de la Tesis Doctoral titulada “Cualificación de docentes y desarrollo de estrategias argumentativas en los niños de preescolar en el marco de la pedagogía de proyectos. Una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula”, realizada por la autora en el marco del Convenio Interinstitucional suscrito entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Central de las Villas - Cuba.

2 Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis de Lenguaje, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3 Habilidades para la vida o “*life skills*” remite a una noción asociada “a las capacidades –los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes– para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor.” Cfr. A. Atorresi (2005). “Habilidades para la vida en las pruebas de lectura y escritura”. Buenos Aires:UNESCO-LLECE-SERCE. [Documento de trabajo]

para la producción de determinado tipo de estructuras lingüísticas, el taller resulta una alternativa de utilidad metodológica.

Este artículo expone la pertinencia del taller como actividad de aprendizaje compartido y como estrategia para investigar sobre problemas del lenguaje y la interacción en el aula, y que se basa en los resultados alcanzados en la investigación “Cualificación de docentes y desarrollo de estrategias argumentativas en los niños de preescolar en el marco de la pedagogía de proyectos: una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula”, orientada por el siguiente interrogante: ¿cómo promover la formación en servicio de los docentes en torno al lenguaje, la investigación y la pedagogía, al tiempo que construyen y ponen en juego un conjunto de estrategias para promover el desarrollo de la capacidad argumentativa de los niños?

Como punto de partida plantea que la capacidad de argumentar constituye uno de los propósitos de la Escuela y el fundamento de las sociedades democráticas. Por lo tanto corresponde a la educación, y en particular a la Escuela, la generación de espacios para la interacción social en el marco de situaciones de comunicación en las cuales se promueva la libre expresión de las opiniones, la aceptación de diversos puntos de vista, la concertación razonada, el diálogo y la divergencia. Igualmente se considera que este propósito requiere de la creación de un escenario adecuado para la liberación de la palabra en el contexto escolar, haciendo del aula un lugar propicio para el desarrollo de la oralidad desde el ingreso de los niños a la educación pre-escolar.

En la investigación “Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno sociocultural en la adquisición de la lengua materna”<sup>4</sup> se constató que tal condición es necesaria pero no suficiente, puesto que las posibilidades de mejoramiento de la enseñanza de la lengua materna también dependen del conocimiento que los docentes tengan sobre el funcionamiento del lenguaje en la interacción pedagógica, así como de sus concepciones respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. En la perspectiva de avanzar en el estudio de la oralidad en el aula y profundizar sobre las condiciones adecuadas para el trabajo sistemático sobre estrategias discursivas específicas, la investigación que da fundamento a la presente reflexión consideró pertinente abordar el problema de la formación de docentes en

---

4 Se hace referencia a los resultados de la investigación realizada por Jaimes Carvajal, G. y Rodríguez Luna, M. E. “Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno sociocultural en la adquisición de la lengua materna”. Financiado por Colciencias y la Universidad Distrital, Bogotá, 1996.

torno al lenguaje y su incidencia en el desarrollo de la capacidad de argumentar en los niños, por ser aspectos desatendidos a pesar de tener un peso determinante en la educación preescolar.

La exploración del problema señaló que a pesar de su importancia en la vida social, la capacidad de argumentar no se incluye como propósito de la educación preescolar, por considerarla de gran complejidad y propia del discurso de los adultos. Contrariamente a esta creencia, investigaciones realizadas en situaciones naturales de interacción con niños entre tres y seis años “en las cuales la negociación social constituye una verdadera razón para argumentar”, demuestran “la aparición precoz de conductas argumentativas” (Golder, 1996, p. 123). También se reconoce que en las sociedades actuales “el lugar que la argumentación ocupe en los espacios públicos, testimonia el peso que la libertad de reflexión y de acción ha conquistado” (Oléron, 1983, p. 17).

Con base en estos presupuestos, la investigación se propuso constituir un espacio de formación para los docentes en servicio que permitiera validar una propuesta del desarrollo de la oralidad en el preescolar mediante su puesta en marcha en el contexto del aula; la interlocución con los docentes les aportaría los fundamentos para el reconocimiento de las capacidades discursivas de los niños y su incorporación en los objetivos curriculares.

En tal sentido la planeación de las acciones de intervención con la participación de las docentes vinculadas a la experiencia y la búsqueda de instrumentos de investigación idóneos para poder reconocer en qué contextos y bajo qué condiciones pedagógicas y didácticas era factible hacer emerger las producciones argumentativas de los niños, condujo a la selección del taller. Su puesta en escena para el trabajo cotidiano del aula con niños y niñas de los grupos de preescolar se realizó en el Centro Educativo Distrital Nueva Colombia.<sup>5</sup> Entre otras estrategias se recurrió al taller, concebido como estrategia multifuncional adecuada para la investigación, la formación y la intervención. En la experiencia se destaca su valor para la comprensión y reconstrucción permanentes de la actividad interpretativa, la conformación de un corpus significativo y el desarrollo integral de maestros y niños, como se expone a continuación.

---

5 La investigación en referencia fue desarrollada en la Escuela Distrital Nueva Colombia, ubicada en la Localidad de Suba, con la participación de dos grupos de niños y niñas de los grados Cero A y Cero B de la educación preescolar y las docentes Dora Contreras, Ligia Anzola y Ruth Albarracín. Los resultados se encuentran publicados en: Rodríguez Luna, M. E. (2002). Formación, interacción, argumentación. Bogotá: Universidad Distrital.

Toda estrategia está constituida por una secuencia de actividades intencionadas en las cuales se involucra a los participantes en un evento para el logro de sus fines. En los contextos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias cumplen un papel fundamental en cuanto responden al uso orientado y coordinado de acciones encaminadas a lograr que docentes y alumnos puedan establecer relaciones significativas entre sí, teniendo como marco la relación entre texto y contexto, los propósitos de la interacción, los conocimientos y saberes que circulan en el aula.

Por lo general se reconoce el taller como instrumento de enseñanza y aprendizaje, pero no es usual que se le referencie como herramienta investigativa. Sin embargo, al analizar sus características y determinar los procesos que se desencadenan mediante su utilización se advierte que éste constituye una estrategia eficaz para el estudio del lenguaje en el contexto educativo.

En efecto, como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes. Tal es la concepción predominante respecto a su naturaleza, ligada esencialmente al ámbito del aprendizaje y centrada en la autonomía y responsabilidad de los sujetos. Al respecto señala Ander-Egg: “el taller se basa en el principio constructivista según el cual, el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible” (1999, p. 5).

Su puesta en marcha promueve el diálogo entre los participantes, la exposición libre de los puntos de vista para la negociación de las acciones a seguir, la definición de los propósitos comunes, las funciones de los miembros, las metas por alcanzar y los medios requeridos para lograrlo; fomenta también el despliegue de estrategias discursivas como el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación, entre otras, de acuerdo con los propósitos y acciones comunicativas que orientan el sentido del taller. Estas características destacan su potencialidad dialógica y su carácter de mediación, que facilita a los participantes el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales a partir de la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales escolarizadas, por consiguiente, como actividades “intencionales, sistemáticas y planificadas” (Coll, 1997, p. 199).

En lo que respecta a la formación de docentes, su participación en la planeación, ejecución y posterior reflexión sobre los resultados del taller permiten asumir sus propias prácticas pedagógicas como objeto de análisis para situarlas en una perspectiva crítica y emprender nuevas acciones de autoformación. De este modo el docente se postula como responsable de su propio proceso de aprendizaje, mediatizado por su actividad mental constructiva ya que a partir de los conceptos, representaciones, emociones y conocimientos previos que posee, comprende e interpreta la realidad dando origen a otros conocimientos (Pozo, 1990, en Inostroza, 1996).

Además, en la perspectiva de la investigación cualitativa, el taller genera una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, para comprender con ello el sentido de las acciones e interacciones en el contexto del aula. En el marco de la etnografía educativa, pone en escena los elementos requeridos para estudiar la vida escolar en los escenarios intactos en los cuales se desenvuelven los intercambios comunicativos, lo que permite al observador participante la recolección e interpretación de la información para determinar las concepciones, las prácticas y el conocimiento compartido por los grupos estudiados.

Por tanto, constituye una estrategia metodológica multifuncional de gran potencialidad para la recolección de información relevante en la investigación sobre el lenguaje en el contexto educativo<sup>6</sup>, al facilitar al mismo tiempo la formación de los docentes y reunir las condiciones necesarias para el estudio de problemas relacionados con el desarrollo de la oralidad. Características como la integralidad de los procesos comunicativos, la productividad individual y colectiva de resultados en contextos específicos de interacción, la participación de los sujetos en actividades planeadas y controladas, la generación de un marco de relativa libertad y creatividad propicio para la comunicación auténtica entre participantes, están presentes en el taller.

Como estrategia multifuncional integra distintas actividades intencionalmente planeadas con el propósito de promover la participación de los miembros del colectivo, la producción de textos orales con sentido, las actividades del lenguaje articuladas al desarrollo del currículo y los procesos de autoformación e interlocución a través del acompañamiento de observador participante. Por consiguiente responde al uso orientado y coordinado de acciones para lograr objetivos diversos y convergentes, como se aprecia en la figura 1.

---

6 Entre otros objetivos, la investigación en la cual se apoya la presente reflexión se propuso demostrar “la efectividad del taller como estrategia pedagógica e investigativa para el desarrollo integral de maestros y niños” (Rodríguez Luna, M. E., 2002).

### Uso multifuncional del taller

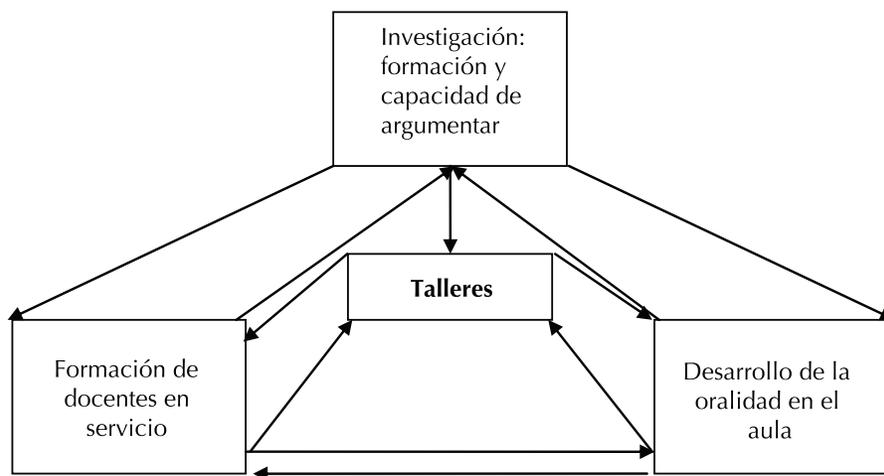


Figura 1

A continuación se hace referencia a etapas fundamentales del taller en esta perspectiva multifuncional: la planeación, ejecución e interpretación de resultados.

#### Planeación del taller

---

Para la planeación del taller se requiere tener presente el tipo de problemas a los cuales se busca dar solución a través de su implementación, el contexto en el cual se ejecuta y los criterios que articulan las distintas dimensiones que convergen en la investigación.

#### **Identificación de problemas**

El acercamiento al desarrollo del lenguaje en el aula señala que éste requiere asumirse en todas sus dimensiones, para poder orientar de manera integral las acciones educativas, dar un tratamiento interdisciplinario a los contenidos curriculares y propiciar la articulación entre el mundo social y las experiencias escolares. En la educación preescolar se hace énfasis en la oralidad por su importancia en la construcción de conocimientos, la interacción, la reproducción cultural y la consiguiente socialización del niño, ya que en esta etapa se va formando una imagen de los distintos aspectos de la sociedad en la cual está inserto, no solo como producto directo de la influencia de los adultos sino también como resultado de una actividad individual en la que participa activamente a tono con sus necesidades comunicativas.

Sin embargo, la reflexión sobre las funciones del lenguaje en la vida del niño no es una constante en la Escuela, con el consiguiente desconocimiento sobre el nivel de su competencia comunicativa y de las estrategias adecuadas para apoyarlo en su apropiación del sistema lingüístico cuando ingresa a la educación preescolar. Estas insuficiencias en las prácticas pedagógicas sobre el lenguaje y la lengua materna expresan concepciones tradicionales en las cuales se excluyen los procesos que se desencadenan en la discursividad.

De otra parte, el carácter directivo de las interacciones entre el maestro y el niño, centradas más en la transmisión de informaciones y regulaciones que en el desarrollo del lenguaje, en lugar de ampliar las posibilidades expresivas de los sujetos las restringen, al enmarcarlas en la realización de tareas carentes de sentido, desligadas de sus intereses, necesidades y de su realidad sociocultural. Este hecho limita las posibilidades de los docentes para incidir de manera intencionada y efectiva en la construcción de sujetos participativos, autónomos y críticos del mundo que les rodea, con base en los conocimientos previos y el desarrollo de la oralidad, para proporcionarles nuevas experiencias de aprendizaje significativo.

En este sentido, el taller aporta información relevante para la investigación sobre la oralidad y la formación de docentes, lo que constituye un fundamento para el logro de éstos sobre la oralidad, articulada a los propósitos de la educación preescolar situada en una concepción integral del aprendizaje para “Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1997, pp. 41-43).

Por otra parte, el taller constituye una estrategia adecuada en cuanto posibilita el desarrollo integral de las funciones del lenguaje en contextos caracterizados por la participación y la intencionalidad lúdica. En tal sentido ayuda a la concreción de la política educativa contenida en el Decreto 2247 de 1997, que establece como principios de la educación preescolar, *la integralidad, la participación y la lúdica*. (MEN 1998b, pp. 29-31). De este modo sustenta la potenciación del pensamiento, el juicio crítico, la identidad y la cohesión entre los miembros de un colectivo, así como el ejercicio de su imaginación creadora. La consecución de tales metas depende, en gran medida, de la adecuada fundamentación lingüística y pedagógica de los docentes, de modo que puedan recontextualizar los lineamientos curriculares para constituirlos en formas de acción conducentes al logro de los fines educativos.

Por lo anterior, desde la perspectiva investigativa, el taller constituye una estrategia adecuada para enfrentar el problema de generar condiciones auténticas para la producción oral del lenguaje, bajo condiciones sistemáticas y controlables que permitan a la vez la interpretación de las prácticas pedagógicas y su mejoramiento a partir del acompañamiento para cualificar los aprendizajes.

### ***Exploración del contexto***

Además del problema que se busca investigar a través del taller, su preparación exige un conocimiento previo que le permita al investigador reconocer las características demográficas, intereses, necesidades, problemas y demás aspectos que enmarcan el contexto comunicativo; información para la cual se precisa la utilización de instrumentos de exploración y reconocimiento de la vida cotidiana de docentes y niños, y para ello resulta pertinente la realización de grupos focales, entrevistas etnográficas, cuestionario etnográfico y juegos de roles. Estas actividades promueven la integración del colectivo así como la sensibilización respecto a los problemas objeto de estudio y el establecimiento de aspectos relevantes para la articulación de los talleres a los parámetros institucionales indicados en el PEI y los lineamientos curriculares.

De particular importancia en este momento de la investigación resultan las entrevistas etnográficas realizadas con los niños por cuanto aportan datos básicos como edad, centros de interés, desarrollo del lenguaje, aficiones, preferencias y gustos, su recepción de medios, su procedencia regional, composición y actividades familiares, opiniones sobre la escuela, entre otros. Esta información posibilita que los tópicos de los talleres efectivamente susciten la participación y representen aspectos relevantes para la investigación. En el caso de los niños se requiere de entrevistas semi-estructuradas porque permiten captar y mantener su atención en un diálogo informal.

La inclusión de juegos de rol permite la identificación de los formatos de interacción utilizados por los niños, a través de los cuales se especifican los universos de socialización construidos en sus actuaciones cotidianas. Según Nelson y Seidman, “gran parte de lo que subyace bajo los términos de la fantasía y ficción resulta ser una recapitulación o una versión simplificada de la realidad observada o experimentada por quienes juegan... actualización de modelos similares a los que contienen las situaciones de la vida real” (en Woods, 1989). En esta perspectiva, resulta de interés observar cómo opera la transmisión de los modelos sociales en los que se integran el aporte de los medios de comunicación, los procesos de socialización

secundaria con su exigencia de nuevos roles sociales y la interiorización de formatos de interacción en los contextos formales de la escolaridad.

De otra parte, las entrevistas a docentes revelan información sobre sus concepciones y prácticas al generar un clima de cordialidad que facilita la expresión de sus experiencias vivenciales: motivaciones, intenciones, aspiraciones, opiniones y observaciones. En consecuencia, preguntas referidas a los orígenes de su vinculación institucional, expectativas, metas y dificultades en relación con los logros esperados en el proyecto educativo, trayectorias profesionales, caracterización sociocultural de la población estudiantil, vínculos entre la Escuela y la comunidad, entre otras, son de utilidad para la orientación de los talleres. La entrevista semi-estructurada permite explorar las opiniones de los docentes sobre el conocimiento social de los niños, el papel del lenguaje en la interacción y su incidencia en los aprendizajes escolares.

El cuestionario etnográfico dirigido a los padres de familia ayuda a acceder simultáneamente a cierto número de sujetos, obtener datos cuantitativos para la caracterización del entorno sociocultural y sus opiniones, creencias y motivaciones en relación con el proyecto escolar y social. Estas informaciones constituyen un marco referencial para la comprensión y explicación de los contenidos representados en el discurso de los niños.

Las visitas informales al contexto escolar y la revisión de documentos institucionales permiten establecer las particularidades de la institución debidas a su origen, formas organizativas, proyecto educativo, entorno sociocultural, así como explicar el sentido de los intercambios educativos y a determinar los tópicos de los talleres en la perspectiva investigativa, pedagógica y didáctica.

### ***Funciones y características del taller***

Aunque por su carácter multifuncional el taller cumple funciones en distintos planos de la investigación –acción– participativa, en este caso se mencionan algunas de sus características que validan su uso en la investigación sobre el desarrollo de la oralidad en el aula y la formación de docentes.

#### *El taller como estrategia didáctica*

Para contribuir a la construcción de diversos aprendizajes en el aula a partir de acciones planeadas y controlables, el taller requiere de características como las señaladas a continuación.

**Dialógico.** El taller posibilita que los participantes propongan los tópicos del discurso, intercambien sus conocimientos, expresen sus intereses, dudas, temores, inquietudes y angustias, compartan sus experiencias, decidan cuándo inician y concluyen sus intervenciones, y manifiesten libremente sus opiniones y creencias sin la censura del docente.

El interrogante está en la base de la interacción didáctica, por lo tanto, la incorporación del diálogo como acción discursiva en el aula involucra el reconocimiento de los turnos, la necesidad de escuchar y de mantener la coherencia temática para el logro de los propósitos comunicativos, teniendo en cuenta no solamente las estructuras lingüísticas y las secuencias para construir relaciones lógicas, sino también las acciones que se desencadenan a través de la palabra.

Las estrategias discursivas como la argumentación –mediante la construcción de los acuerdos y el respeto por las diferencias–, la narración –como creadora de mundos– y la explicación –como forma de apropiación de la realidad–, afianzan en el niño el carácter dialógico del lenguaje. En consecuencia, el taller configura un ámbito de formación en la vida democrática a partir del fomento a la colaboración y respeto mutuo mediante la interacción social y la progresiva formación de individuos autónomos, partícipes de la vida de su entorno y a su vez, respetuosos de los demás, capaces de resolver sus conflictos y sus diferencias mediante la acción dialógica. Estas características destacan la potencialidad del taller al respecto y su carácter de mediación, que facilita a los participantes el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales a partir de la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales escolarizadas, por consiguiente, como actividades “intencionales, sistemáticas y planificadas” (Coll, 1997, p. 199).

**Participativo.** El taller constituye un espacio abierto a la intervención, que ayuda a disminuir la distancia generada en las relaciones jerárquicas maestro-alumno y permite la reflexión conjunta sobre los tópicos propuestos, situando a los estudiantes como constructores de sus propios aprendizajes. Así “se aprende a participar participando, y esto implica dos dimensiones principales: desarrollar actitudes y comportamientos participativos y formarse para saber participar” (Ander-Egg, 1999, p. 17). Por consiguiente promueve la interacción entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, investigadores-docentes, investigadores-estudiantes, haciendo del aula un lugar adecuado para la realización significativa del currículo en un ambiente propicio para el desarrollo de la oralidad y el despliegue de las diversas modalidades del lenguaje.

En el caso del niño, su participación en el taller apoya su apropiación activa del saber y el reconocimiento de su contexto social y cultural, facili-

tándole su ubicación en la realidad y la construcción de su sentido de pertenencia a un grupo determinado. Mediante las acciones que desencadena, incorpora la reflexión sobre las diversidades sociales, étnicas, culturales, posibilitando la superación de la homogeneización de las actividades y del lenguaje en la Escuela.

Teniendo como base el trabajo cooperativo, el taller logra la complementariedad entre lo grupal y lo individual. Esto es, el desarrollo de capacidades por parte de quien aprende a comunicarse, a hacer y a decidir, teniendo en cuenta sus rasgos particulares como el sujeto que, al mismo tiempo, es miembro de un colectivo en el que requiere concertar con otros para el logro de sus fines. Señala Inostroza que “tenemos que aprender a colaborar con otros, a apoyarnos mutuamente, a coordinar acciones juntos, en otras palabras, a sostener conversaciones para posibles acciones” (1996, p. 18).

Por su carácter interactivo, genera un ambiente adecuado para el aprendizaje compartido a partir de la comunicación contextualizada y significativa, el fomento de la interacción social entre los miembros del colectivo escolar y la recreación de la realidad, condiciones esenciales para el desarrollo de las capacidades lingüístico-discursivas en la modalidad oral del lenguaje. Se ha demostrado que genera un “ambiente escolar democrático, que propicia el ejercicio del lenguaje de manera fundamentada y significativa y otorga al niño oportunidades que el medio social puede haberle negado” (Jaimes y Rodríguez, 1998, p. 31).

**Funcional y significativo.** El taller se centra en la construcción de la significación según los propósitos comunicativos de los participantes, en tanto las acciones propuestas sean representativas en sus dimensiones cognitiva, interpersonal y subjetiva. Esto se logra al retomar sus vivencias y redimensionarlas para la construcción de nuevos conocimientos y el logro de objetivos compartidos. De este modo los talleres tienden vínculos entre la vida cotidiana de los estudiantes y el conocimiento escolar, otorgándole nuevos sentidos a la educación. En el caso de los niños de preescolar, esta estrategia disminuye la distancia entre las acciones comunicativas contextualizadas y funcionales en sus dimensiones cognitiva, interactiva y lúdica –propias de la vida del niño en el hogar– y las tareas escolares desprovistas de significación, puesto que les propone la resolución de problemas de diversa índole que posibilitan su instalación en el espacio de interacción social.

En tal sentido, los talleres deben concretar el principio pedagógico de *aprender haciendo* propuesto por Dewey, mediante actividades que vinculan su entorno y vida cotidiana al desarrollo del currículo. “En este proceso de construcción de aprendizajes significativos, el sujeto no solo aprende contenidos conceptuales sino también valores, normas, estrategias, proce-

dimientos y destrezas metacognitivas que le permiten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y sus propios procesos de aprendizaje” (Coll, 1997).

**Lúdico.** Los talleres proponen acciones placenteras y juegos del lenguaje que contribuyen a la solución de problemas de índole cognitiva e interactiva, proporcionando al mismo tiempo espacios para la distensión, la creatividad y la recreación. Para ello genera un contexto de conocimiento compartido que se sustenta en la experiencia sociocultural de los participantes a partir de la cual se posibilita la comunicación y se mantiene su atención. Marc y Picard resaltan así la importancia de la actividad lúdica: “En el juego el niño aprende a desempeñar roles, es decir, a tomar el lugar de otros individuos reales o imaginarios y a reaccionar como ellos; aprende también a adaptarse a ellos en una conversación donde ocupa sucesivamente el lugar de ellos y el suyo propio. En el juego reglamentado llega a ser capaz de asumir todos los roles que implica el juego y a mantenerlos en interacción con los otros, interacción regida por reglas” (1992, p. 70).

**Integrador.** El desarrollo de actividades compartidas permite la superación de la división entre la teoría y la práctica, así como la incorporación de nuevos conocimientos sobre la realidad; este acercamiento permite dar un tratamiento interdisciplinario al currículo y propiciar la articulación entre el mundo social de los participantes y sus experiencias escolares. “El taller es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser –necesariamente– globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo con la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado.” (Ander-Egg, 1999, p. 21).

El conocimiento solo puede ser fuente de desarrollo cultural en la medida en que potencia, simultáneamente, los procesos de construcción de la identidad personal y la socialización; es decir, en la medida en que ayude a los estudiantes a situarse de una manera activa, constructiva y crítica en y ante el contexto social y cultural del que forman parte.

**Sistémico.** La planeación y sistematicidad de las acciones desarrolladas, la ejecución de secuencias orientadas por finalidades previamente establecidas y la fundamentación conceptual en las cuales se apoya el taller, le confieren un carácter sistémico a los aprendizajes en una perspectiva globalizante en tanto los distintos elementos y dimensiones formativas se encuentren articulados.

Esta estructuración posibilita la organización de los saberes, favorece el análisis de situaciones y el establecimiento de correlaciones entre los diversos procesos implicados en las actividades de aprendizaje. Del mismo

modo posibilita la identificación de problemas relevantes y el planteamiento de estrategias que tiendan a superar las dificultades cognitivas, discursivas e interpersonales de los participantes, articulando en un todo coherente diversas dimensiones del currículo.

Esta característica es fundamental en cuanto los alumnos solo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que desplieguen ante sí una actividad mental constructiva y generadora de sentidos. La función del profesor consiste en contribuir a la articulación entre dicha actividad y los significados socioculturales que se expresan en los contenidos escolares. Justamente, “El sujeto que aprende es considerado activo porque asigna significados a los contenidos que incorpora; no por hacer ejercicios concretos o manipular objetos sino por poner en juego sus saberes y sus estructuras cognitivas.” (Alfiz, 1997, p. 37).

### *El taller como estrategia formadora*

Teniendo en cuenta las características ya enunciadas que indican su multifuncionalidad, el taller proporciona un espacio de reflexión y acción a través del cual el docente internaliza los fundamentos teóricos y prácticos sobre las funciones del lenguaje y el desarrollo de la oralidad, aspectos centrales para la transformación de las prácticas pedagógicas.

El taller se estructura alrededor de un problema específico que busca ser resuelto a través de ciertas actividades y, en consecuencia, sitúa a los docentes como protagonistas y a la vez observadores de las prácticas en el aula, situación que lo configura como “un espacio para lograr una permanente recreación del rol docente y de las prácticas pedagógicas de los participantes” (Inostroza, 1996). De este modo, permite la reflexión sobre las acciones propias y ajenas, facilita la relación entre pares, promueve la construcción compartida de conocimientos, así como la anticipación para dar solución a los problemas que emergen en el diálogo entre los participantes.

Por lo tanto constituye una de las principales estrategias para la formación de los docentes en servicio, dada su vinculación en la planeación e intervención en el aula, proceso en el cual se apoya su reflexión crítica sobre las prácticas y concepciones que subyacen en ellas frente a aspectos pedagógico-didácticos y lingüístico-discursivos. La ejecución del taller genera un espacio de autoformación profesional y se constituye en objeto de investigación sobre la discursividad, la construcción contextualizada y significativa de conocimientos, la interacción social entre los miembros del colectivo escolar y la recreación de la realidad.

Esta reflexión aunada a la fundamentación teórica que se articula a la comprensión de la realidad del aula aporta elementos que permiten a los docen-

tes orientar sus acciones hacia la formación de nuevas actitudes, valores y formas de identidad cultural. Igualmente la planeación, ejecución y evaluación conjunta de los resultados del taller les posibilita la interpretación de sus prácticas pedagógicas y la búsqueda de nuevas opciones de enseñanza.

### *El taller como estrategia investigativa*

En la perspectiva de la investigación cualitativa, el taller constituye una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, puesto que en su realización emergen los elementos requeridos para estudiar la vida escolar en los escenarios intactos en los cuales se desenvuelven los intercambios comunicativos. Inserto en la etnografía educativa, permite al observador participante la recolección e interpretación de la información para determinar las concepciones, las prácticas y el conocimiento compartido por los grupos estudiados.

Por consiguiente, el taller genera las condiciones para la observación detallada y sistemática de las interacciones entre docentes-estudiantes, docentes-docentes, así como registrar y analizar la información e interpretar los aspectos relevantes del problema en cuestión. Éste posibilita la implicación del investigador en el contexto para interactuar y comprender el sentido de la comunicación en un ambiente de naturalidad que le permite observar sin que su presencia desvirtúe la espontaneidad de la comunicación e intervenir cuando las necesidades de la investigación así lo requirieran. De este modo se mantiene la tensión entre la proximidad y la distancia, la empatía y el extrañamiento, la observación y la participación, el cuestionario y la confianza, confiriendo a la situación características adecuadas para la interpretación del sentido.

Por consiguiente, el taller permite la articulación entre las intenciones interpretativas del investigador y las actividades de docentes y estudiantes, para examinar los procesos pedagógicos y de socialización sin distorsionar ni interferir en la cotidianidad del aula. Esta perspectiva se sustenta en la posibilidad de intercambiar los roles según las situaciones escolares, teniendo en cuenta que para la comprensión del sentido se requiere la integración de los sujetos a un conjunto de relaciones con otros.

Por su carácter participativo y dialógico, el taller facilita la triangulación, configurando un espacio de interpretaciones compartidas alrededor de las prácticas objeto de estudio, además, del registro sistemático de las interacciones y el establecimiento de las conexiones necesarias entre los diferentes planos de la actividad, contribuyendo de manera efectiva en la conformación de un corpus significativo en el que concurren diferentes fuentes: videos, grabaciones de audio, notas de campo, fotografías y trabajos realizados por los talleristas (dibujos, relatos, maquetas, títeres, entre otros). La

interpretación de dicho corpus da respuesta a los interrogantes trazados en la investigación y promueve el planteamiento de nuevos problemas.

## La ejecución del taller

Bajo los anteriores criterios, los talleres crean espacios propicios para la producción discursiva, la formación de docentes y los propósitos investigativos. En tal sentido se constituyen en “actividades marco, momentos de trabajo orientados hacia la producción común en el transcurso del cual se dan respuestas a necesidades inmediatas y que, gracias a los intercambios y descubrimientos, se convierten en momentos de reflexión” (Touchon, 1994, p. 76). En efecto, la participación activa de los miembros del taller mediante el cumplimiento de diversos roles y funciones permite la realización de actividades diferenciadas pero convergentes, al igual que logros en distintos planos de la realidad analizada, como se aprecia en la tabla 1.

### *Roles y funciones de los participantes en el taller<sup>7</sup>*

	<b>Estudiantes</b>	<b>Docentes</b>	<b>Investigador</b>
<b>Actividades diferenciadas y convergentes</b>	<p>Desarrollo de la oralidad y de la capacidad argumentativa.</p> <p>Integración de las funciones del lenguaje.</p> <p>Reflexión y acción en un marco participativo, significativo y lúdico.</p>	<p>Articulación de las diversas dimensiones del currículo.</p> <p>Observación sobre las propias prácticas</p> <p>Reflexión sobre las estrategias y aprendizajes construidos.</p> <p>Interpretación de las interacciones.</p>	<p>Observaciones relativas a los problemas estudiados.</p> <p>Interpretación del corpus construido</p> <p>Establecimiento de nuevas relaciones entre las dimensiones de la realidad estudiada.</p> <p>Validación de aspectos teóricos y metodológicos.</p>
<b>Logros</b>	<p>Desarrollo de acciones y aprendizajes significativos</p>	<p>Replanteamiento de la acción pedagógica y movilización de concepciones</p>	<p>Planteamiento de nuevos problemas</p>

Tabla 1

7 En la investigación referenciada se realizaron nueve talleres, así: 1) Al rescate de la oralidad; 2) Jugando a ser grandes; 3) Yo y los otros: ubicando identidades; 4) Reconstruyendo narrativas; 5) Recreando imágenes; 6) La ciudad imaginada: un país posible; 7) Identificando jerarquías y poderes; 8) Viviendo la noticia; 9) Soñando, soñando... mundos felices. La síntesis de uno de ellos se encuentra en el Anexo del presente artículo.

En una perspectiva complementaria la ejecución de los talleres señala logros significativos en las dimensiones: lingüístico-discursiva y pedagógico-didáctica, en cuya articulación surge el concepto de interacción como elemento conectivo.

### **Dimensión lingüístico-discursiva**

En esta dimensión se contemplan los aspectos relacionados con el desarrollo de la oralidad y, en particular, la producción de enunciados con orientación argumentativa.

En primer término, a partir de la ejecución de los talleres se destaca el reconocimiento de los docentes sobre el lenguaje como medio fundamental a través del cual los niños entran en la cultura y la importancia de generar en el aula espacios para la “interpretación y la negociación” que, como lo señala Bruner, son propicios para “la adquisición del lenguaje” (1990, p. 24). Su participación en la planeación y ejecución de acciones para el desarrollo de la oralidad les permitió confirmar la viabilidad de nuevas perspectivas para articular las diversas dimensiones del currículo y alcanzar logros significativos en los aprendizajes escolares al asumir la interlocución como apoyo efectivo para la apropiación de la lengua materna.

Asimismo, las situaciones de aprendizaje permitieron el desarrollo pleno de las funciones del lenguaje en los niños al tiempo que adquirían las estructuras de la lengua y lograban los propósitos de la comunicación. Así, las actividades encaminadas al desarrollo lingüístico privilegiaron la significación, distanciándose de las perspectivas normativas, dando prioridad en la enseñanza de la lengua al propósito de “saber cómo utilizarla... cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos” (Halliday, 1986, p. 23).

Con arreglo a estas situaciones, los niños aprendieron a hacer claras sus intenciones y a comprender las de los otros participantes. Mediante los procesos de cooperación discursiva se apropiaron de las formas lingüísticas adecuadas, al mismo tiempo que se adentraron en los caminos de su cultura, interiorizando las pautas, normas y regulaciones propias del contexto social. Es decir, modelos de actuación que respondan eficazmente al cumplimiento de distintas acciones, lo que refleja la interiorización de una serie de operaciones conducentes al logro de fines, que se convierten en esquemas discursivos o estrategias.

La construcción de un escenario adecuado para alcanzar mayores logros en las diversas dimensiones de la formación de los niños, dependió del ca-

rácter de los talleres y la capacidad de los docentes para generar situaciones que facilitaran la estructuración de los discursos. Las situaciones propicias fueron aquellas orientadas hacia la resolución de problemas, la evaluación de situaciones conflictivas, la construcción colectiva de conocimientos, la opinión y valoración sobre eventos del entorno, la explicación y justificación de sus puntos de vista, la expresión de sus sentimientos y emociones, y la imaginación e invención de mundos posibles a través de la palabra.

Existe una variedad de discursos argumentativos, a los cuales el niño se va enfrentando a medida que crece, y a partir de los cuales construye un repertorio al que recurre según situaciones que varían con las exigencias de su entorno. Es evidente la existencia de múltiples discursos de carácter argumentativo, que guardan entre sí propiedades comunes: las operaciones puestas en marcha son constantes, cualquiera que sea la situación, pero se manifiestan de una forma más o menos elaborada en función de ciertos parámetros, entre otros, la edad del locutor. Fayol (1991, en Golder, 1996), plantea que todos los textos de un mismo tipo son objeto de operaciones similares y que, por lo tanto, se trata de destacar las unidades lingüísticas constantes.

El taller permitió especificar la particularidad de los discursos de los niños, teniendo en cuenta sus desarrollos cognitivos, discursivos y culturales, al generarles situaciones adecuadas para que asumieran una posición asociada a una justificación. Por lo general, son las situaciones de conflicto las que conducen a la producción de tales argumentaciones y, en consecuencia, el locutor debe manejar las operaciones de planificación y textualización, que subyacen a la producción de una argumentación elaborada.

Para la interpretación de los discursos argumentativos de los niños se toman en cuenta la articulación del texto y el contexto, por cuanto el lenguaje es considerado como una actividad que conlleva a un producto interior –representación de la situación– y a un producto exterior –el discurso–. En consecuencia, se parte de la determinación de la situación de comunicación en la que el locutor se halla comprometido, la cual se expresa tanto en la estructura de su discurso –recurriendo a ciertas unidades lingüísticas propias de las formas argumentativas– como en el funcionamiento semántico del contenido de la representación que construye de acuerdo con los propósitos de la comunicación o función que cumplen sus enunciados en la interacción.

A partir de este análisis los docentes de preescolar tienen en cuenta el grado de apropiación de las estructuras básicas de la lengua para determinar

qué tipo de recursos emplean los niños en la elaboración de sus argumentos, su justificación y los modos de negociación que utilizan. Igualmente, pueden precisar el tipo de referentes que los niños expresan para la defensa de sus puntos de vista, en el marco de los modelos socioculturales en los cuales se desenvuelven. Por otra parte, establecer las finalidades de sus actos de argumentación y bajo que situaciones didácticas emergen las producciones argumentativas. Por consiguiente, considero necesario analizar las producciones.

El taller indica que la producción de construcciones argumentativas en los niños reposa esencialmente en sus posibilidades para asumir una posición hipotética frente a ciertos objetos extralingüísticos, ligados a su entorno inmediato y a sus experiencias previas. Mientras que en los discursos narrativos, el locutor puede apoyarse sobre aspectos internos relacionados con el contenido del referente para estructurar su texto (cronología de los eventos, características de los personajes, entre otros), mientras que las representaciones del contenido en el discurso argumentativo son más complejas.

Al subrayar la necesidad de las interacciones sociales para aprender a argumentar, el taller hace énfasis en la finalidad comunicativa pues el niño aprende a argumentar en cuanto aprende a orientar su discurso hacia ciertas finalidades comunicativas que se logran a través de operaciones cada vez más elaboradas. Lo que destaca en este estudio es que los docentes reconozcan en el discurso una serie de marcas que les permitan constatar el nivel de manejo de la lengua –como sistema formal, significativo y actuativo–, por parte de los niños. Por lo tanto, se enfatiza en las formas de *justificación* (para hacer aceptar su posición es necesario que construya argumentos) y las formas de *negociación* (en la medida en que un discurso argumentativo es reconstruido para un auditorio particular, es necesario tener en cuenta este auditorio) efectivamente utilizadas por los niños, para proponer, a su vez, estrategias pedagógicas que posibiliten la apropiación de tales formatos.

Desde una concepción de la lengua y el lenguaje, entendidos como sistemas de construcción y expresión de la significación, el niño desarrolla todas las dimensiones del currículo mediante la expresión de sus emociones (dimensión socio-afectiva); la construcción de su identidad como persona que se relaciona con el mundo (dimensión corporal); la formación de representaciones y relaciones, y por tanto, de pensamiento (dimensión cognitiva); la expresión de conocimientos, ideas, acontecimientos y fenómenos de la realidad y de los mundos posibles (dimensión comunicativa); la capacidad de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones respecto a sí mismo y al entorno (dimensión estética); la creación y desa-

rollo de la cultura, valores, intereses, aptitudes y actitudes de orden moral (dimensión espiritual) y la orientación de las relaciones con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y su papel en ella para aprender a vivir juntos (dimensión ética).

### ***La interacción como elemento conectivo***

La interacción es una forma de actuación social que supone la reciprocidad, por cuanto está constituida por “una serie de acciones en las que varias personas se ven implicadas alternativa o simultáneamente como agentes” (Van Dijk, 1983, p. 89). La acción, en este caso, implica un propósito o intención de ejecutar un hacer, que puede considerarse exitoso en cuanto su resultado coincida con las intenciones de los actuantes, para lo cual es fundamental que la secuencia de acciones sea coherente, esto es, que estén relacionadas entre sí. Las interacciones se realizan a través de la producción de enunciados o discursos, la cual responde –a su vez– al dominio de ciertas condiciones de orden cognitivo y social.

Los talleres confirman que una interacción discursiva es pertinente y adecuada (eficaz) cuando los interlocutores comparten marcos de conocimiento, tienen conciencia de la presencia de *otro* que es afectado por su intervención y dirigen intencionalmente sus actos de habla hacia la modificación mental o social del interlocutor. Igualmente, cuando se parte del reconocimiento de los marcos sociales, espaciales y temporales en los cuales se producen los discursos, las relaciones sociales que median entre los participantes (roles, funciones, posiciones jerárquicas y sociales) y los requisitos sociales pertinentes para cada situación de comunicación (convenciones, reglas, deberes y derechos).

A través del taller se rescata el papel del docente como sistema de apoyo para que el “niño pueda alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo, sirviéndole como modelo, organizador y monitor” (Bruner, 1995, p. 184) de nuevas experiencias frente al lenguaje. En consecuencia se constituye en “andamiaje” para permitirle al niño continuar sus progresos en el “sutil proceso en el que los adultos organizan el mundo para que pueda desenvolverse bien culturalmente, participando en cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de otros”, a la manera propuesta por Bruner (Ibíd., p. 185).

### ***Dimensión pedagógico-didáctica***

En esta dimensión se consideran relevantes los aspectos relativos a la construcción de aprendizajes y la formación de los docentes, frente a los cuales los lineamientos curriculares cumplen un papel importante.

En particular los Logros Curriculares para la Educación Preescolar establecidos en el Decreto 2343 de 1996, presuponen el desarrollo de la oralidad para que el niño establezca “de manera creativa sus experiencias, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana (dimensión cognitiva)”, o exprese y viva “sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares (dimensión ética, actitudes y valores)”.

Tales propósitos implican asumir que la enseñanza y el aprendizaje, son prácticas sociales, que requieren una ayuda sistemática, planificada y continuada a fin de que los miembros de la colectividad alcancen los procesos de desarrollo y socialización, para lo cual se les facilita el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales. Según Vigotsky, este aspecto se correlaciona con la concepción de que “enseñar consiste en ayudar al desempeño a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Se puede decir que la enseñanza tiene lugar cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de la ZDP en los que el desempeño necesita ayuda” (Gallimore, R. y Tharp, R., 1993, p. 220). Por su parte, la enseñanza implica un proceso de desarrollo, un desenvolvimiento del potencial a través de la influencia recíproca entre el niño y el medio social, puesto que “las funciones mentales superiores que son parte de la herencia social y cultural del niño van del plano social al psicológico, del intersíquico al intrapsíquico, de lo socialmente regulado a lo autorregulado. El niño, por medio de las acciones regulatorias y del discurso de los otros, llega a comprometerse en una acción y un discurso independientes.” (Ibíd.)

En el desarrollo e interpretación del taller se valida la pertinencia de la ayuda del docente como un Sistema de Apoyo Pedagógico (SAP), entendido como un sistema intencionalmente dirigido a la creación de situaciones de comunicación encaminadas al desarrollo de estrategias discursivas, en el marco de acciones pedagógicas planeadas (talleres que propicien formatos de interacción, juego, conversación) que conduzcan a la utilización de formas cada vez más complejas del discurso por parte de los niños.

En este caso, el Sistema de Apoyo Pedagógico (SAP) desplegado a través del taller tiene como función esencial ayudar al niño a dominar los diversos usos y funciones del lenguaje, a partir de la generación de situaciones en las cuales requiera de nuevas formas de la lengua que le permitan adecuar las estrategias de discurso a sus intencionalidades y necesidades comuni-

cativas, teniendo en cuenta los interlocutores y los contenidos que quiere representar mediante la interacción. En tales situaciones, los formatos se amplían y pueden hacerse tan variados y complejos como sea necesario, de acuerdo con los logros que el docente espera alcanzar. En la medida en que el adulto “requiere transmitir su conocimiento puede servir como modelo, andamio y monitor en el formato, hasta que el niño logre el dominio requerido” (Bruner, 1990, p.131).

De esta forma, la interacción en el aula de preescolar se configura como un escenario adecuado para el uso pertinente, contextualizado y significativo del discurso, que no es otra cosa que el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, entendida ésta como la capacidad para construir y reconstruir sentidos en los procesos de interacción, bien sea respecto a la realidad natural o social, la relación con los otros o la recreación imaginativa de la realidad. A través del taller el docente asume los procesos de apropiación de la lengua materna en todas sus dimensiones y componentes, esto es, como sistema formal, significativo y actuativo, en tanto expresión de la facultad humana de la significación.

El SAP requiere orientarse hacia el desarrollo de la dimensión comunicativa del lenguaje, en los términos propuestos por los Lineamientos Curriculares para el Preescolar, en cuanto sus estrategias apunten a lograr que el niño exprese sus “conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (MEN, 1998b, p. 36). La puesta en escena de las estrategias pedagógicas, a manera de formatos de interacción, hacen factible la consecución de los logros escolares, teniendo en cuenta que para el niño “entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto” (Ibíd., p. 37).

Del mismo modo, la reflexión de los docentes sobre el funcionamiento del Sistema de Apoyo Pedagógico en la cualificación de los aprendizajes y la reorientación de las prácticas de enseñanza inciden en la transformación de su praxis. Esta implica, además de la reflexión crítica, la apropiación de fundamentos teóricos que se transfieren a nuevas prácticas para la transformación del saber profesional, en una actividad gradual y permanente, como se representa en la tabla 2.

### Procesos de autoformación docente

				Transformación del saber profesional
			Transferencia a nuevas prácticas	
		Construcción colectiva de conocimientos		
	SAP (Talleres)			
Prácticas Pedagógicas				

Tabla 2

La planeación, ejecución y evaluación de los talleres implementados como estrategia de investigación permite comprobar que la reflexión fundamentada de los docentes respecto al tipo de estrategias pedagógicas más adecuadas para el desarrollo de las competencias discursivas de los niños, les posibilita trazar los lineamientos de un proyecto pedagógico en el que no solamente se incorpora el conocimiento social que manejan los niños en este nivel sino que, a su vez, se articula dicho conocimiento a formas de trabajo complejas.

### Conclusiones

La experiencia que fundamenta el presente artículo permite destacar la eficacia de los talleres para el desarrollo de la oralidad en cuanto estrategias que propician la acción articulada y significativa para docentes y niños, la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y una visión interdisciplinaria para el investigador alrededor de los problemas abordados.

En primer lugar, los talleres favorecen el desarrollo de la oralidad poniendo en evidencia la importancia de la articulación entre los saberes previos de docentes y niños respecto al mundo social, el lenguaje y la cultura con los fundamentos teóricos y metodológicos aportados por la investigación. Cada taller hizo énfasis en un propósito centrado en la construcción de estrategias narrativas, argumentativas y explicativas que facilitarían la interacción en el aula, demostrando que es posible conceder al niño su estatus de

interlocutor activo a partir de lo cual se evidencian sus progresos en todas las funciones del lenguaje.

Tales estrategias integran problemas de orden lingüístico, social y pedagógico en un marco coherente con los propósitos de la educación colombiana, las necesidades culturales, los intereses y saberes previos de los sujetos que participan en los procesos de formación. De este modo, el taller permite hacer explícitas las formas de aprehensión de la realidad social por parte de los niños y aporta elementos que permiten a los docentes orientar sus acciones hacia la formación de nuevas actitudes, valores y formas de identidad cultural.

En este sentido, los niños descubrieron variados elementos de la vida social, establecieron nuevas relaciones e interpretaciones sobre su contexto sociocultural, ampliando así su dominio cognitivo. Al mismo tiempo, los talleres promovieron su capacidad de escucha, el empleo de los turnos, la planeación y pertinencia de sus intervenciones, de acuerdo con los referentes propuestos. En el plano de la interacción social se posibilitó el fortalecimiento de los nexos entre pares, la participación y la reflexión sobre los problemas y valores propios del medio cultural, aspecto que favoreció el aprendizaje cooperativo, el respeto a las diferencias y su reconocimiento como miembro de una colectividad.

En segundo lugar, los talleres revelan resultados positivos de una formación de docentes en cuanto a la ampliación de sus visiones sobre la realidad escolar y la apropiación de nuevas competencias profesionales, aspectos estratégicos para el cambio social que se aspira lograr a través de la educación. Este avance expresa el desarrollo de la autonomía de los docentes, manifiesta en su capacidad para emprender nuevas búsquedas y posibles aplicaciones de este nuevo conocimiento para la estructuración de los contenidos, estrategias y propósitos en la enseñanza.

En tercer lugar, el taller constituye una estrategia válida para la conformación de un corpus significativo a través del cual se pueden interpretar las distintas categorías analíticas implicadas en la investigación. En relación con el desarrollo de la capacidad argumentativa, permite develar cuál es la estructura de los enunciados con orientación argumentativa, en qué contextos y la manera como asumen la construcción de lo social, aportando a la Escuela elementos para comprender cuál es la imagen de la sociedad que han interiorizado.

Con base en este conocimiento, las acciones escolares pueden orientarse para el afianzamiento o la transformación de las prácticas escolares en la

mira de construir espacios de negociación y diálogo que contribuyan al desarrollo de la comunicación dentro y fuera del ámbito escolar. Este aspecto resulta de singular importancia en un medio social como el colombiano en el que la construcción del ciudadano es un proceso de gran complejidad y en el cual han de comprometerse todas las instituciones sociales y, en particular, la familia y la Escuela.

En el marco de la investigación –acción– participativa, el taller es una estrategia adecuada para el estudio de la interacción en el aula y la cualificación de las prácticas pedagógicas en cuanto promueve la reflexión teórica y metodológica ligada a situaciones específicas del aprendizaje escolar; la construcción colectiva y la discusión entre pares; la reflexión de docentes e investigadores sobre el estado de las capacidades discursivas de los niños cuando ingresan a la educación formal; aporta elementos empírico analíticos para la reorientación de los procesos de formación.

La multifuncionalidad y eficacia del taller para los propósitos anteriormente señalados derivan de su naturaleza participativa, en cuanto su puesta en escena implica un conjunto de acciones negociadas entre los participantes para el logro de un fin, esto es, una manera de concebir la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, la actividad desencadenada permite descubrir y construir los saberes sin atomizar los aprendizajes ni los contenidos escolares, integrando la teoría y la práctica en el marco de un aprendizaje significativo. Como estrategia de trabajo en el aula, en el marco de la investigación-acción permite la articulación de las diversas dimensiones del currículo con base en situaciones de aprendizaje contextualizadas, variadas y significativas; propicia las interacciones entre maestro y niño, promoviendo el aprendizaje cooperativo; facilita la toma de posición mediante la expresión de sus puntos de vista a través de secuencias argumentativas; crea un espacio favorable para el desarrollo pleno de las funciones del lenguaje.

La puesta en marcha del taller en la perspectiva propuesta propicia cambios importantes en la acción educativa, validando el planteamiento de que su objetivo es “originar destreza en los ciudadanos, destreza para lograr las metas que tienen una significación personal, y para asegurar una sociedad en la que la significación personal aún sea posible” (Bruner, 1987, p. 130).

## Bibliografía

---

- Ander-Egg, E. (1994) *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_ (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Alfiz, I. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional*. Buenos Aires: Aique.
- Asamblea Nacional Constituyente del 91 (1995). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Legis.
- Atorresi, A. (2005). *Habilidades para la vida en las pruebas de lectura y escritura*. Buenos Aires: UNESCO-LLECE- SERCE. [Documento de trabajo].
- Baena, L. A. (1989). Estructura, funcionamiento y función En: *Revista Lenguaje* (17) 33-40. Cali: Universidad del Valle.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significación: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología
- \_\_\_\_\_ (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Coll, C. (1997). "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica" En Rodrigo, M. J. y Arnay J. (Comps.). *La construcción social del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Congreso de la República (1996a). Ley General de Educación. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Jurídicas.

- Corte Constitucional (1995). *Sentencias*. Santa Fe de Bogotá: Legis.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). Código Educativo V. Procesos curriculares e indicadores de logros. Resolución 2343 del 5 de junio de 1996. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1996b) PEI, *Lineamientos*. [Documento de trabajo].
- \_\_\_\_\_ (1997). Decreto 2247, septiembre 11 de 1997, Santa Fe de Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1998a). *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. [Documento de trabajo].
- \_\_\_\_\_ (1998b). *Lineamientos pedagógicos para la educación formal. Pre-escolar. Serie Lineamientos curriculares*. [Documento de trabajo].
- De Andrade Junqueira Filho, G. (1996). *La interdisciplinariedad en el jardín*. Buenos Aires: Aique.
- Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Derek, E. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en la escuela*. Paidós: Barcelona.
- Derek, E. (1992). *Discurso y aprendizaje en el aula*. En: C. Rogers y P. Kutnik. *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dispaux, D. W. (1984). *La logique du quotidien: une analyse dialogique des mécanismes d'argumentation*. París: Minuit.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). *Concepción educativa en la Sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización*. En: L. C. Moll (Comp.). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós.

- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. París: Delachaux et Niestlé.
- Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En: Pride & Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*. Gómez Bernal, J. (Trad.). (mimeo).
- Inostroza de Celis, G. et al. (1996) *Transformar la formación docente inicial*. Santiago de Chile: Unesco - Santillana.
- Inostroza de Celis, G. (1997). *La práctica como motor de la formación docente*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Inostroza de Celis, G y equipo de docentes de la UCT. (1996). *Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago de Chile: UNESCO-Dolmen.
- Jaimes Carvajal, G. y Rodríguez Luna, M. E. (1996). *Lenguaje y mundos posibles. Una propuesta para la Educación Preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital-Colciencias.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Lenguaje e interacción en la educación Preescolar. De la eficacia comunicativa a la imposición de la normatividad*. Bogotá: Colciencias-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_ (1996). El desarrollo de la oralidad en el Preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Anuario Unesco* (8). La Habana, Cuba.
- \_\_\_\_\_ (1997). El mundo social en los discursos de los niños de Preescolar (Coautora). En: *Discurso, proceso y significación*. Cali: Universidad del Valle.
- Jolibert, J. (1997). La didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación. Conferencia en el *Congreso de Metodólogos*. Valparaíso.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias de aula*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerloch, J. P. (1984). Pour une pédagogie de l'oral. En: *Et l'oral, alors*. París: INRP.

- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social*. Barcelona: Paidós.
- Mercado R. (1995). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En: E. Rockwell (Coord.), (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. París: Hatier-Crédif.
- Moll, L. C. (Comp.). (1993). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Morata.
- Oléron, P. (1983). *L'argumentation*. París: PUF.
- \_\_\_\_\_ (1987). *El niño y su saber*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1988). *El niño: su saber y su saber hacer*. Madrid: Morata.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perelman (1997). *El imperio retórico*. Editorial Norma: Bogotá.
- Pozo, J. I. y Monero, C. (Coords.). (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Puig, J. M. (1995). *Aprender a dialogar*. Buenos Aires: Aique.
- Resweber, J. P. (1981). *La méthode interdisciplinaire*. París: PUF.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas. En: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (Comps). (1997). *La construcción social del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla S.A.
- Rodríguez Luna, M. E. (2000). Talleres para el desarrollo de la oralidad en el Preescolar como estrategias investigativas, pedagógicas y didácticas. En: *Revista de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura* (3) 18-21.
- \_\_\_\_\_ (2000). Juegos del lenguaje en la educación Inicial. En: *Revista enunciación*, (4-5) 76-81. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico Universidad Distrital.

- \_\_\_\_\_ (1999). Nociones de poder y autoridad en el discurso de niños de nivel preescolar. En: *Revista Litterae* (8) 221-246.
- Simone R. (1992). *El diario lingüístico de una niña*. Barcelona: Gedisa.
- Starico de Accomo, M. (1996). *Los proyectos en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Touchon, F. (1994). *Organizadores didácticos*. Buenos Aires: Aique.
- Van Dijk, T. A. (1994). *Discurso, poder y cognición social*. Cali: Universidad del Valle.
- \_\_\_\_\_ (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. Méjico: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Ideología*. Barcelona-Buenos Aires: Gedisa.
- Vassilef, J. (1997a). *La pédagogie du projet en formation*. Lyon: Chonique sociale.
- \_\_\_\_\_ (1997b). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon: Chonique sociale.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vigotsky, L. S. (1976). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- \_\_\_\_\_ (1982). *La imaginación y el arte de la infancia*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_ (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wells, G. (1988). La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en la casa y en la escuela. En: J. Cook-Gumperz (Comp.). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993) La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En: Moll, L. C. (Comp.). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

**Síntesis de taller “Opinando sobre la ciudad real”**

Acciones	Propósitos	Logros
<p><b>Etapa 1. Planeación</b></p> <p>1.1. Presentación de la propuesta inicial ante el equipo de trabajo.</p> <p>1.2. Articulación de las distintas dimensiones de la formación a través de un proyecto.</p>	<p>Determinar conjuntamente el plan para la realización del proyecto de aula.</p> <p>Proponer acciones formativas en las cuales se integren las dimensiones del currículo.</p>	<p>El establecimiento de los propósitos generales y específicos.</p> <p>La promoción de un proyecto pedagógico integrador de los logros indicados para preescolar.</p>
<p><b>Etapa 2. Negociación</b></p> <p>2.1. Discusión para acordar las acciones del proyecto: lectura de cuentos, modelado y elaboración de maquetas.</p>	<p>Involucrar a los niños en decisiones sobre sus actividades de aprendizaje, mediante su participación para la concertación de acciones colectivas.</p>	<p>La participación y discusión en actividades grupales para la concertación.</p> <p>La definición de acciones ligadas a finalidades, responsabilidades y productos.</p>
<p><b>Etapa 3. Ejecución</b></p> <p>3.1. Lectura del cuento “Max en el planeta feliz” para contrastar la vida entre una ciudad triste y una alegre.</p>	<p>Promover la reflexión sobre valores como la solidaridad, la convivencia y el cuidado del ambiente.</p>	<p>El interés por indagar sobre su propia ciudad, problemas que viven en su barrio y la búsqueda de soluciones.</p>
<p>3.2. Trabajo de creación a partir del modelado con diversos materiales.</p>	<p>Aprender el manejo de materiales para realizar trabajos de modelado.</p>	<p>El manejo de formas, colores y tamaños en contextos significativos.</p>
<p>3.3. Planeación de una maqueta que represente la ciudad en la que les gustaría vivir.</p>	<p>Decidir sobre la forma de realización del trabajo: individual y/o grupal.</p>	<p>El llegar a acuerdos para la ejecución de actividades manuales integradas, con participación de los padres.</p>
<p>3.4. Elaboración de una maqueta que representa la ciudad ideal.</p>	<p>Promover el trabajo cooperativo para la realización de la tarea.</p>	<p>El respeto por las ideas, los acuerdos, la participación y reflexión sobre la ciudad.</p>

Acciones	Propósitos	Logros
3.5. Presentación de los trabajos ante el grupo, explicación de los mismos y argumentación sobre los elementos representados.	Propiciar el desarrollo de estrategias de explicación y argumentación en contextos significativos, variados y pertinentes.	La articulación de acciones lúdicas (creación de mundos posibles), cognitivas (conocimiento de la ciudad) y de interacción social (participación y elaboración conjunta).
3.6. Entrevistas: opiniones sobre los problemas de la ciudad y sus posibles soluciones.	Determinar aspectos del conocimiento social referidos a su entorno socio-cultural.  Promover estrategias argumentativas mediante la opinión y la presentación de soluciones.	El desarrollo de la capacidad analítica, crítica y propositiva sobre problemas de la cotidianidad urbana.  La validación de la eficacia de los talleres para el desarrollo de la oralidad en el marco del trabajo por proyectos.
<p><b>Etapa 4. Evaluación</b></p> <p>4.1. Observación permanente de la participación, interés y entusiasmo de los niños en la realización de las distintas acciones del proyecto.</p> <p>4.2. Valoración permanente de los problemas, logros y dificultades en la ejecución del proyecto.</p> <p>4.3 Valoración final de los logros alcanzados con la ejecución del proyecto.</p>	<p>Reorientar las acciones de acuerdo con las necesidades de aprendizaje.</p> <p>Reflexionar sobre las ventajas que ofrece el trabajo articulado a un proyecto pedagógico.</p> <p>Observar y valorar la eficacia de estrategias de aprendizaje articuladas a los intereses, conocimientos previos y necesidades de los alumnos.</p>	<p>La validación de estrategias didácticas dirigidas al aprendizaje cooperativo, significativo, contextualizado y pertinente.</p> <p>La valoración del “acompañamiento” como estrategia de cualificación de la capacidad investigativa de los docentes.</p> <p>La exploración sobre los procesos discursivos y el conocimiento social de los niños en situaciones de aprendizaje.</p> <p>La articulación de todas las dimensiones del currículo de preescolar a través de un proyecto.</p>