



EL CAPITAL CULTURAL DE LAS EDUCADORAS NOVELES COMO FACTOR DESENCADENANTE DE SUS CONCEPCIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Lucía Muñoz Martínez

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011-Aguascalientes
lucia.martinez.dde@upn011.edu.mx

Área temática 7: Educación en campos disciplinares.

Línea temática 6: Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen:

El presente reporte parcial de investigación muestra una parte del proceso de investigación referente a revelar las certezas e incertidumbres que viven las educadoras principiantes en contextos rurales con respecto a la enseñanza del lenguaje oral. Para iniciar su desempeño pedagógico sobre el desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar interviene el capital cultural que han acumulado durante su formación, las interpretaciones que hacen de la diversidad del alumnado, la cultura del centro escolar y su paulatina adaptación al contexto. Las educadoras se adaptan con distintas estrategias de sobrevivencia para hacer frente a las múltiples problemáticas que se les presentan y la presión que les genera desconocer cómo solucionarlas.

Palabras clave: capital cultural, lenguaje oral, concepciones.

Introducción

La investigación doctoral es parte del programa: *Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores* del posgrado regional del periodo 2021 a 2024 de la Universidad Pedagógica Nacional. El interés por investigar surge a partir de la experiencia de seis años de mi desempeño como asesor técnico pedagógico al intentar comprender las concepciones de las educadoras con relación al desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar. A partir de identificar que las educadoras que recién ingresan al servicio educativo en su labor como docentes frente a grupo de estudiantes de educación preescolar implementan estrategias didácticas destinadas al desarrollo del lenguaje oral, sin que propiamente fomenten el uso de

este, dado que, la mayor parte del tiempo de clase los niños observen y escuchan instrucciones de sus maestras y ellos guardan silencio.

Aunado a lo anterior durante las observaciones como asesora he podido conocer que las actividades didácticas preparadas por las educadoras para el desarrollo del lenguaje oral son interesantes, tales como, la lectura en voz alta de cuentos, aunque cabe aclarar que, son organizadas en su mayoría para que todo el grupo de alumnos escuchen en donde únicamente dos o tres de ellos respondan lo que se pregunta y posteriormente todos los alumnos elaboren un dibujo de lo que se les indique: personajes, desenlace o lo que más les gustó de la trama, además de escribir su nombre en su producción.

De acuerdo con Cassany, D. et al. (2003, p.97) la comunicación de los seres humanos demanda el 80% de su tiempo, ya sea en actividades laborales o de ocio. La comunicación verbal es un proceso básico de desarrollo el cual fomenta tanto la socialización como el aprendizaje. La relevancia del habla es fundamental tanto para la comprensión de lo que se escucha como para expresar lo que se quiere comunicar. Cassany, D. et al. (2003, p.97) reflexionan respecto al prestigio social que se le ha otorgado ancestralmente a las habilidades escritas por encima de las habilidades orales y hacen énfasis en la incapacidad de llevar a cabo intervenciones orales complejas por parte de algunos estudiantes en educación básica. En resumen, resulta indispensable hacer uso de forma equilibrada a las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

La función que desempeño como asesora parte de conocer las necesidades de asesoría y acompañamiento de las educadoras, en mayor medida por la experiencia con la que cuento dentro el campo didáctico, no obstante, es poco probable llevar a cabo un plan de intervención con el escaso conocimiento que he obtenido de las formas de pensar o los factores que podrían incidir en las concepciones que las educadoras proyectan en sus prácticas de enseñanza.

Las cinco educadoras que conforman el estudio han desarrollado su profesión durante cinco a seis años en promedio, esto, es apenas el inicio de su desarrollo profesional y resulta aún más complejo al ser asignadas a instituciones que se encuentran localizadas en localidades semi rurales una de ellas Jaltomate y la otra San José de la Ordeña del estado de Aguascalientes. En este sentido, este sería el primer espacio en el que se desenvuelven las educadoras como profesionales de la docencia, Marcelo (2008, p. 12) señala que los primeros contactos que tienen los profesores con la realidad de la escuela los impulsa a vivir un proceso adaptativo del que podrían transformarse en expertos como preparación para un aprendizaje eficiente a lo largo de su vida. Las educadoras no practicaron en contextos de este tipo, antes de egresar de sus estudios de formación inicial, en uno de los casos, la educadora por ser docente unitaria se encarga de la gestión pedagógica, administrativa y comunitaria.

En esta etapa en la que las educadoras se inician a la enseñanza reciben alumnos multigrado y hacen uso de lo que se apropiaron en su capital cultural para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos, es decir, podrían contar con conocimientos que les permiten o no manejar con destreza la enseñanza. De acuerdo con Marcelo (2008, p. 12) los profesores

en distintos estudios se han caracterizado como expertos o principiantes y destaca que un docente experto no es el que cuente con “al menos cinco años de experiencia” sino que cuenta con “un nivel elevado de conocimiento y destreza” es decir, ese conocimiento es adquirido a través de dedicación, reflexión y constancia, por lo tanto, ese estatus no se adopta con el mero transcurrir de los años.

El presente estudio busca identificar la fase en la que se ubican las educadoras: principiantes o expertas, y conocer si han desarrollado una estructura de conocimiento *superficial o profunda* Marcelo (2008, p. 12) con respecto al desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar; la primera estructura se distinguirá cuando se muestran pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, en cambio, la segunda por las conexiones multinivel. Las educadoras podrían encontrarse en cualquiera de las dos estructuras y esto permitiría comprender como han evolucionado sus concepciones y lo que implica para su práctica en su praxis al fomentar el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes.

De los antecedentes se encontró que en los estudios de Fallarino, N. et al. (2020) y Santamarina S. (2016) coinciden en que existe un factor que representa una laguna en la preparación inicial al en un análisis realizado a los actuales programas de la titulación de grado de maestro de educación infantil pertenecientes a universidades públicas españolas, del mismo modo, al momento de presentar en los estudios las palabras de las educadoras entrevistadas que así lo expresan. Dicho factor repercute en los dilemas y conflictos que experimentan las educadoras en la fase de iniciación a la enseñanza y son evidentes en las concepciones que se muestran respecto al desarrollo del habla de los estudiantes.

En Latinoamérica, específicamente en el país de Colombia, Guzmán y Guevara (2010, p. 869) muestran la relación que existe entre el contexto social y las prácticas de enseñanza, al señalar la presencia de fallas sistemáticas que invisibilizan las necesidades del origen social de los niños y en consecuencia las mismas se desvíen de una concepción de práctica de la enseñanza adaptable tanto al contexto de los estudiantes como al currículo, es decir, se pone de manifiesto una mirada global de posibilidades para retomar estrategias que forman parte de los presaberes obtenidos en la formación inicial de las educadoras. Como se ha expuesto en los antecedentes, poco se han explorado las perspectivas de los sujetos investigados con relación al capital cultural y la forma en qué distingue las concepciones de las educadoras participantes de los estudios.

Enfoque teórico

La delimitación del objeto de estudio me trasladó a revisar las teorías que estudian ese fenómeno. Giordan, A. & Vecchi, G. (1997, p. 110) afirman que las concepciones son las encargadas de transmitir cómo la persona desarrolla una trama de lectura aplicable a su medio ambiente y a su vez, organiza su pensamiento o un aspecto de este, para comprenderlo, actuar sobre él, adaptarse o evadirse.

Giordan, A. & Vecchi, G. añaden que, “la persona rara vez tiene conciencia de sus concepciones; es por ello muy difícil hacérselas expresar, sobre todo cuando se trata de habilidades habituales para él”. (1997, p. 115) Por tales razones, es posible que las concepciones de cada una de las educadoras escapen de su control, por ser algo de su uso cotidiano, que no acostumbran a explicar ni el cómo se apropiaron de la misma, ni cómo la desarrollan durante sus prácticas.

Entre las posibles formas de dominación, de acuerdo con Bourdieu (2001, p.11) lo atribuye a que se han fundado en una lingüística que conceptualiza los objetos construidos socialmente al considerar a la lengua como un instrumento de intelección, esto, por el modelo cuyo planteamiento se instituye en la premisa de descifrar códigos más allá de contemplar a todo acto de la palabra como intercambios lingüísticos inmersos en las relaciones de poder simbólico.

Por lo anterior, se puede atribuir a los fracasos de la apropiación, uso y funcionalidad de la lingüística a considerar como el conocimiento de códigos y conceptos en lugar de partir de la capacidad de hablar y decir determinadas cosas por una parte y por otra el intercambio social que determina el tipo de comunicación a entablar con los semejantes y que no se reduce a “la gramática sólo define parcialmente el sentido y la determinación completa de la significación del discurso” Bourdieu (2001, p.11).

Las relaciones sociales donde se da origen al sentido se llevan a cabo entre locutores y receptores, consciente e inconscientemente en un espacio social (la escuela), durante esa dinámica el mensaje recibido por los receptores puede ser interpretado de distintas formas, la recepción de este sería completa si se descifra, en cambio, si es lejana la interpretación que el locutor espera, se crea un nuevo valor simbólico por parte del receptor. En este sentido, podría ser palpable la comunicación existente entre educadoras y alumnos en la cotidianeidad, aunque por algunos momentos ese intercambio lingüístico es unidireccional, es decir, el locutor (educadora) transmite su mensaje y el receptor (alumno) únicamente recibe el mensaje sin regresar el intercambio, por lo tanto, sería posible que el locutor interprete que su mensaje es comprendido por observar el silencio del receptor, quien aparentemente pone atención a lo que se le comunica.

En concordancia con lo anterior, se podría inferir que los conocimientos adquiridos durante la formación profesional se integran a los ya acumulados y conforman un nuevo capital cultural en su estado institucionalizado, según Bourdieu, P. (1987, p. 14) “el título establece el valor relativo del capital cultural del portador” considero que es un valor de intercambio, es decir, con el reconocimiento de la formación profesional quien lo posee demuestra estar preparado para ser contratado en el campo profesional. Las concepciones de las educadoras, para mi discernimiento, sufren modificaciones, que incrementan sus saberes y pueden concebir el desarrollo del lenguaje oral de alumnos de educación preescolar desde distintas perspectivas producto de su formación.

El trayecto educativo de las educadoras determina y distingue el desarrollo de su profesión, en el caso de que algunos factores económicos, familiares o actitudinales hayan formado parte de una adquisición desigual en cualquier disciplina, se podría atribuir a una comunicación de

lenguajes distintos entre sus formadores y ellas, es posible, que la interpretación sea equivocada por parte de las educadoras en su etapa formativa al contribuir con sus concepciones sobre el desarrollo del lenguaje oral utilizadas durante su desempeño profesional, Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009) señalan que:

Los modelos culturales relacionados con la profesión marcan la predisposición, socialmente condicionada a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en su lugar o desplazado en la institución. (p .28)

Las educadoras han transitado la etapa de formación con experiencias diferenciadas, son parte de su pasado estudiantil, ese proceso es uno de los componentes de la construcción de sus concepciones con respecto al desarrollo del lenguaje de los estudiantes y de acuerdo con mi perspectiva este capital cultural en su estado institucionalizado se refleja en la fase de iniciación a la enseñanza, la cual, se caracteriza por sus primeras experiencias al comprender la complejidad de la enseñanza del lenguaje a alumnos con dificultades para desarrollarlo.

Proceso metodológico

Es importante resaltar que, poco se ha estudiado en la relación existente entre las concepciones legítimas de las educadoras sobre el desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar y su capital cultural durante la iniciación a la enseñanza. Recuperar sus perspectivas para revelar sus concepciones de las educadoras desde sus relatos, a partir de una investigación de enfoque cualitativo con el método de *Estudio de casos*.

El trabajo de investigación busca construir una realidad, Stake, R. (1999, p. 26) señala que, “en el estudio cualitativo pretendemos lograr una mayor comprensión de, el caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad del individuo, su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos”. Por lo tanto, la recuperación de la realidad de cada una de las educadoras puede contribuir con transformar el papel del asesor técnico pedagógico para generar estrategias de colaboración entre profesionales y, a partir de ello, incrementar las posibilidades de los estudiantes de educación preescolar para alcanzar un óptimo desarrollo del lenguaje oral y con ello, consigan asimilar nuevos significados.

Las cinco participantes del estudio fueron seleccionadas por las dificultades que enfrentan al iniciarse en la enseñanza en instituciones de localidades rurales y marginadas. En este territorio es importante conocer sus certezas e incertidumbres con relación al desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar. De acuerdo con Hidalgo J. (1997, p. 21) “Es claro que el conocimiento cotidiano del sujeto en situación genera comprensión, explicación de lo obvio, cambios imaginarios, y malestar, también estrategias de sobrevivencia basadas en la adecuación de comportamientos, en certidumbres y aún en dudas, sospechas e inseguridad”.

Estos planteamientos me permitieron tomar la decisión de formular tanto la pregunta como el objetivo central y el supuesto de investigación de la siguiente manera:

- Objetivo: Revelar el capital cultural que moviliza las concepciones de las educadoras acerca del desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar.
- Pregunta central: ¿Cómo se distingue el capital cultural que moviliza las concepciones de las educadoras acerca del desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar?
- Supuesto: El capital cultural de las educadoras moviliza sus concepciones sobre el desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar.

En este proceso se parte de caracterizar a las participantes del estudio por medio de una encuesta con la herramienta de formularios Google. Las participantes conforman un total de cinco educadoras, cuatro de ellas están adscritas al Jardín de Niños Pedro de Alba de organización completa y una de ellas se al Jardín de Niños Eduardo Galván de organización unidocente.

En primer lugar, expongo la caracterización de la docente adscrita al Jardín de Niños Eduardo Galván Chávez, su edad es de veintiséis años, su perfil profesional corresponde a estudios iniciales de Licenciatura en Educación Preescolar, atiende a un grupo de alumnos multigrado, es la única docente en la institución, por lo tanto, tiene a su cargo la gestión directiva y la docencia. Asimismo, la docente expresa tener cinco años de experiencia como educadora con nombramiento definitivo, este es un dato que me permite inferir, que la educadora tiene pocos años de egresada de formación y supongo que, es una docente que fue tutorada por una educadora con experiencia durante sus dos primeros años de servicio, sería interesante conocer los saberes con respecto al desarrollo del lenguaje oral que pudo fortalecer en el proceso de inducción.

Respecto a la antigüedad en este Jardín de Niños, la educadora respondió que es de dos años, y que durante ese periodo se ha actualizado en formación continua con un curso de metodologías activas e instrumentos de evaluación, esto sugiere que surge en ella un interés por medir los procesos de aprendizaje de sus alumnos, aquí sería interesante conocer cuales indicadores de evaluación identifica en el nivel óptimo de desarrollo del lenguaje oral de sus alumnos y lo que hace falta desarrollar en el aspecto fonológico, semántico, sintáctico o pragmático del mismo. Además, conocer cómo diseña estrategias diferenciadas a partir de la evaluación, me permitirán entender cómo moviliza sus concepciones.

En segundo lugar, muestro la caracterización de las cuatro educadoras adscritas en el Jardín de Niños Pedro de Alba. De los datos recuperados es posible apreciar que las edades de las educadoras encuestadas comprenden de los 26 a 40 años, por lo que infiero que egresaron recientemente del nivel superior y otras cuentan con mayor experiencia en la práctica pedagógica. Las educadoras han permanecido de cuatro a seis años, en el mismo centro de trabajo y entienden en mayor medida las características de los estudiantes en este territorio.

El perfil profesional de las cuatro docentes es de estudios iniciales de Licenciatura en Educación Preescolar, en tanto a los cursos de actualización, una de las profesoras respondió que ha recibido capacitación en áreas de habilidades digitales, evaluación formativa y gestión de ambientes

de aprendizaje, esta educadora se interesó por integrar nuevas herramientas digitales y didácticas a su práctica, por ello, encuentro que se interesa por mantenerse actualizada en los avances tecnológicos requeridos actualmente, para prepararse para implementar la educación a distancia en caso de ser necesario como lo provocó la reciente pandemia. En su caso, la investigación se conducirá a conocer lo que le han aportado los cursos de actualización y cómo serán de utilidad en el desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes.

En el caso de las tres educadoras de la misma institución, respondieron que no optaron por aprovechar la oferta de formación continua. En estos casos, veo pertinente indagar cuáles son sus intereses para continuar con su formación permanente. Podría ser posible que se sientan atraídas y motivadas por lo que señalan Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009, p. 111) “las diferentes formas de enseñanza (cursos, trabajos prácticos, seminarios, grupos de estudio) y de los diversos tipos de acción pedagógica del profesor (desde el simple consejo técnico)”, por cierta temática y una menor demanda de tiempo de preparación.

Respecto al interés que tienen las educadoras por actualizarse en alguna área o campo de formación específica, cuatro de ellas eligieron el campo de formación de pensamiento matemático, al contestar el porqué de su elección, cuatro de ellas indicaron qué es una de sus áreas de oportunidad; la quinta profesora seleccionó el área de habilidades digitales. Será propicio recuperar el porqué, no seleccionan la actualización en el desarrollo del lenguaje oral.

La técnica utilizada para recoger los datos será la entrevista en profundidad durante “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes”, como lo sugieren Taylor S. & Bogdán R. (1987, p.101). Por lo tanto, pretendo seguir un modelo de conversación entre iguales, realizaré la entrevista no sólo para obtener respuestas, sino también para comprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas; con la intención de conseguir que las educadoras describan sus perspectivas, conocimientos y limitaciones que encuentran en su dominio sobre el desarrollo del lenguaje oral.

La entrevista será elaborada con un guion de preguntas a partir de operacionalizar las categorías y subcategorías con la intención de que cada educadora tenga la oportunidad de hablar sobre lo que consideren importante, sin estructurarles las respuestas, es decir, será suficiente un manejo flexible que las motive a describir una experiencia exitosa de enseñanza, también de dificultades que se les han presentado; mientras transcurra ese momento de expresión de sus realidades cotidianas, me prepararé para retomar sus comentarios o de ser necesario, realizar preguntas de contraste.

En una primera fase del estudio se han piloteado un par de entrevistas semiestructuradas a educadoras ajenas al estudio. Se documentaron en grabación de audio y fue posible identificar que existieron fallas al grabar o también el nerviosismo manifestado por las docentes con ciertas preguntas poco comprensibles o por realizarla en espacios poco apropiados (salón de clase) para mantener un ambiente relajado sin distractores.

En otro momento de esta primera fase, se revisó la transcripción de las respuestas con la intención de realizar ajustes al guion y reorientar las preguntas para una segunda fase en la

cual se pretende que las participantes se expresen con mayor confianza. Hizo falta considerar un elemento de la entrevista que es lo que Rodríguez, G. et al. (1996, p. 173) recomiendan respecto a realizar comprobaciones cruzadas para verificar lo que se ha respondido y ayudar a las entrevistadas a clarificar su respuesta. En este sentido, intentaré que volver una y otra vez a lo que me han dicho. Posteriormente, se documentarán las distinciones del capital cultural y lingüístico que determinan sus concepciones acerca del desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar.

Conclusiones

Las educadoras encuestadas no encontraron dificultades en el desarrollo de su práctica en lo que corresponde a los aprendizajes esperados del campo de formación académica de lenguaje y comunicación, principalmente en el organizador curricular del lenguaje oral, por el contrario, visualizaron la necesidad de fortalecer sus saberes con relación al campo de formación de pensamiento matemático.

En virtud de lo anterior, es preciso estudiar cómo han construido sus concepciones y la forma en que hacen uso de la comunicación, en un camino que quizás reproduzca un capital heredado que permita o no ampliar las oportunidades de desarrollo de los distintos aspectos del lenguaje oral de los estudiantes. Por otra parte, el pilotaje de las entrevistas me ha permitido reformular preguntas, seleccionar los espacios y horarios destinados a realizar las entrevistas, para mejorar el ambiente que haga sentir confiadas a las entrevistadas. Por lo tanto, pretendo documentar a detalle cada opinión de las participantes.

Finalmente, durante el proceso de construcción del objeto de estudio, pretendo revelar la legitimidad y particularidad de las concepciones de cinco educadoras noveles, con la intención de mostrar nuevos referentes para la formación in situ de profesores por medio del acompañamiento que proporcionamos los asesores técnico pedagógicos.

Referencias

- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *sociológica*, 2(5), 11-17.
- _____ (2001). *¿Qué significa hablar?* Ediciones Akal. España.
- Bourdieu, P., (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brower. Bilbao.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. Argentina.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003) *Enseñar lengua*. España. Editorial Grao de IRIF, S.L.
- Fallarino, N., Méndez, A. E., & Cremades, R. (2019). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista complutense de educación*.

- Fernández, E., Núñez, M., & Romero, L. (2012). *Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su didáctica: Un estudio de caso*. Universidad de Granada. España.
- García, M. (2008). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (Vol. 115). Narcea Ediciones.
- Guzmán, R. & Guevara M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Hidalgo, J. (1997) *Investigación educativa una estrategia constructivista*. México. Castellanos editores.
- Rodríguez G., Gil J., & García R. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. España.
- Stake R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. España
- Taylor S. & Bodgan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. México.