

Mediaciones que promueven la Oralidad durante la Asamblea de Aula con población infantil
menor de 3 años en el contexto de virtualidad causada por el COVID-19.

SUSANNA MARÍA CARRILLO NIÑO
DIANA MARCELA MALDONADO ZAMUDIO
DANIELA MONSALVE SÁNCHEZ
SARA CAROLINA PALMA RIVERA

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil

Tutora: Claudia Marcela Rincón Wilches

Doctora en Educación

Universidad Autónoma de Barcelona

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Bogotá, D.C

2022

Tabla de contenido

1. Introducción.....	1
2. Justificación.....	3
3. Antecedentes.....	6
4. Problemática.....	10
4.1 Un encuentro personal con la oralidad.....	10
4.2 En busca de una conceptualización teórica de la oralidad.....	12
4.3 Actores involucrados, el papel de la mediación de la maestra en la oralidad.....	13
4.4 El uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la oralidad.....	14
4.4.1 La Asamblea de Aula.....	14
4.5 Un contexto transformador.....	17
5. Objetivos.....	19
5.1 Objetivo General.....	19
5.2 Objetivos Específicos.....	19
6. Marco teórico.....	20
6.1 Lenguaje.....	21
6.2 Oralidad: una aproximación a su desarrollo conceptual.....	25
6.1.2 Oralidad en el aula.....	27
6.3 Mediación de los maestros en la oralidad.....	29
6.4 Asamblea de Aula.....	32
6.5 La Enseñanza en la Virtualidad.....	33
7. Marco metodológico.....	37
7.1 Paradigma cualitativo.....	37
7.1.1 Paradigma del pensamiento del profesor.....	38
7.1.2 Estudio de caso – instrumental.....	39
7.1.3 Enfoque histórico – hermenéutico.....	40
7.2 Diseño metodológico: Desde una visión teórico – práctica.....	40
7.2.1 Población de estudio.....	41
7.2.2 Instrumento de recolección de datos.....	42
7.2.3 Proceso de análisis de datos.....	46
8. Análisis.....	56
8.1 La virtualidad como escenario de adaptación: retos y posibilidades.....	56
8.1.1 Adaptarse para ayudar a adaptar: el papel de la maestra en la nueva virtualidad.....	57

8.1.2 Conquistas de la población infantil.	60
8.1.3 Dificultades del nuevo contexto.	65
8.2 Mediación pedagógica, y la creación de espacios pensados para el lenguaje.....	70
8.2.1 Pensar en la población infantil: El origen de los espacios.....	71
8.2.2 Multiplicidad de encuentros para el intercambio del lenguaje.	76
8.2.3 Mediaciones pedagógicas en los encuentros: maneras de convocar.	84
8.3 A manera de recapitulación.....	87
9. Reflexiones finales	91
9.1 Visiones de oralidad.....	91
9.2 Las mediaciones de las maestras: la oralidad formal e informal.....	92
9.3 Escuchar y escucharse lleva a transformar.....	93
9.4 Contribución a las líneas de investigación	94
9.5 Otras reflexiones... ..	96
10. Referencias bibliográficas.....	98
11. Anexos	102
11.1 Antecedentes	102
11.2 Historias de vida.....	112
11.3 Entrevistas	138

1. Introducción

El siguiente estudio monográfico se inscribe en el campo de la enseñanza de la lengua oral enfocado en la población infantil menor de tres años y tiene como objetivo principal reconocer aquellas mediaciones que realizaron cuatro maestras en ejercicio de dos instituciones de Educación infantil durante un momento de la jornada denominado Asamblea de Aula en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional (EM) y el Jardín Platero y Yo (JP). De esta manera, se pretende visibilizar cómo dichas mediaciones están permeadas por pensamientos, experiencias y sentires de las maestras. Cabe resaltar que el estudio retoma las prácticas de enseñanza de las maestras durante el periodo de virtualidad causada por la pandemia de COVID-19.

De esta forma, la monografía basa sus desarrollos en las categorías teóricas: Oralidad, Asamblea de Aula, Mediación de la maestra y Enseñanza en la virtualidad en pandemia, esta última es transversal a todas las anteriores, además, el ejercicio metodológico se adscribe al paradigma cualitativo y el enfoque histórico-hermenéutico de investigación, en tanto parte de las subjetividades e intersubjetividades de los individuos en un fenómeno particular y también requiere de una interpretación y reflexión abierta por parte de las coautoras.

En relación con lo anterior, este trabajo requirió de un proceso analítico y de reflexión rigurosa basado en sus categorías conceptuales, pero también en categorías que emergen de los datos. En este sentido, el estudio monográfico no pretende establecer verdades sino más bien reconocer aquellas mediaciones y pensamientos de las maestras para promover la oralidad en el contexto de la enseñanza en virtualidad.

Así, dentro del presente trabajo de grado se encuentra un primer apartado de justificación que presenta las razones que posibilitan dar validez al estudio monográfico puesto que da relevancia a los ejes centrales que se quieren investigar. El segundo apartado presenta una recopilación de antecedentes, guiada por la consulta y referenciación de artículos clasificados de acuerdo con su tipología de producción textual: investigación, trabajos de pregrado y maestrías, los cuales abordan la Oralidad como eje central y aportan a la construcción de los conceptos de Mediación de la maestra y Asamblea de Aula. El tercer apartado expone la problemática, delimitada por el interés investigativo que se desarrolló a partir de las experiencias de las coautoras en torno a la oralidad durante la práctica pedagógica y los seminarios dispuestos en la

Licenciatura para su formación. Dichas construcciones dan paso a la pregunta central de investigación, la cual cimienta la creación de los objetivos que permiten definir la ruta de trabajo.

Sumado a ello, se presenta un cuarto apartado con la consolidación del marco teórico, desde diferentes autores, que, desde una perspectiva sociolingüística o interaccionista de la enseñanza, permiten la apropiación de los conceptos centrales del presente estudio monográfico: Oralidad, Mediación de la maestra, Asamblea de aula y Enseñanza en virtualidad.

Posteriormente, se presenta el marco metodológico como un quinto apartado. En este se aborda el paradigma de investigación cualitativa y el enfoque histórico-hermenéutico; también se explicitan la manera en que recogieron los datos, usando instrumentos como la entrevista semiestructurada y sus transcripciones para visibilizar las mediaciones realizadas por las maestras. Además, se encuentran la codificación y categorización como procesos que permiten el análisis de los datos, interpretarlos a la luz de las categorías conceptuales, las emergentes, la pregunta y los objetivos planteados.

Aunado a ello, se establece un sexto apartado de análisis que recoge las voces y pensamientos de las maestras en las entrevistas. Además, se realiza una interpretación rigurosa con base en los aportes teóricos de algunos autores desde la perspectiva sociolingüística e interaccionista de la enseñanza.

Para finalizar, se aborda un último apartado de reflexiones finales suscitadas en torno al ejercicio de investigación realizado, lo cual pretende contribuir a futuras generaciones de maestros y a las líneas de investigación *Pensamiento y creencias del profesor en educación infantil* y *Formación, Pedagogía y Didáctica* de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, además a la población que requiera aportes conceptuales en torno a la oralidad y la asamblea en un contexto-escuela distinto.

2. Justificación

Este estudio monográfico asume como tema central el reconocer y visibilizar las mediaciones pedagógicas de cuatro maestras, al utilizar la Asamblea de Aula como estrategia para el desarrollo de la oralidad en población infantil menor de tres años, en medio de la virtualidad causada por la pandemia de COVID-19.

Dicho interés surge de la reflexión, la búsqueda, el análisis de antecedentes y el paso de las autoras por distintos seminarios de la UPN, como Comunicación y Lenguaje, Oralidad y Escritura y la práctica pedagógica. Lo anterior se condensa en una mirada profunda frente a la importancia de abordar de manera intencionada la oralidad en el aula, así también de la relevancia y papel fundamental que el maestro tiene en ese proceso, además resalta la Asamblea de Aula como espacio propicio para promover la oralidad.

De modo que, para este estudio es valioso el escenario donde se desarrollen las prácticas educativas de las maestras, puesto que cada contexto aporta nuevas experiencias y permite poner en juego y construir saberes, por tanto, la situación en el marco de la pandemia resulta novedosa e interesante para indagar en torno a los componentes mencionados.

Desde el soporte dispuesto en los antecedentes y marco teórico, se expone la importancia del abordaje de la oralidad en la población infantil en sus primeros tres años de vida, donde los procesos orales son trascendentales para el desarrollo integral, estos se acompañan de la escucha comprensiva y la expresión de ideas u opiniones, lo que a su vez se fortalece con “lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico)” (Gutiérrez, 2010, p.26). Lo anterior permite enriquecer la construcción de subjetividad dando validez a la palabra mediante la conexión con el pensamiento, la construcción de relaciones sociales que permiten el reconocimiento del otro y la creación de mundos posibles, lo que va más allá de la sola emisión de sonidos. En resumen, el desarrollo de la oralidad en los primeros años de vida es vital para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Aunado a lo anterior, se reconoce que desde la familia se van formando las bases del habla de manera connatural al desarrollo, además de ello la oralidad puede ser abordada en la escuela, pues este es un espacio donde se construyen situaciones de comunicación entre pares, y

poco a poco se logra una apropiación y aprendizaje significativo, uniendo de esta manera las construcciones logradas en el seno materno.

Por tal motivo, el papel del maestro mediador de esos procesos orales resulta central, pues según diversas investigaciones retomadas en la revisión de antecedentes, se reconoce cómo este se convierte en el proveedor de experiencias valiosas que pueden guiar y fortalecer los momentos por los cuales atraviesan los infantes en sus primeros años. En términos generales, proporcionar situaciones de lenguaje oral en esta etapa es altamente significativo, pues con ello es posible comprender y recrear el mundo. De esta manera, identificar, reconocer y visibilizar las mediaciones de las maestras es conveniente para apropiar y generar reflexiones en cuanto al abordaje de la oralidad dentro del aula.

Asimismo, con el fin de llevar a cabo de manera intencionada la oralidad en el contexto escolar formal y no formal, es necesario tener en cuenta que dentro de la mediación realizada por el docente, se hace uso de diversas estrategias que pueden promover la oralidad; en ese sentido, para este estudio se concibe la Asamblea de Aula como estrategia central pues “se constituye en la pieza clave para la comunicación entre iguales y entre adultos e iguales (Seisdedos, 2004), permitiendo el aprendizaje de nuevos conceptos o comportamientos a través del lenguaje” (Berlanga, Mayorga y Gallardo, 2015, p.23), en consecuencia, se hace claro entender cómo la Asamblea de Aula se convierte en un cauce de comunicación verbal y no verbal que permite a la infancia ser protagonista a través de la espontaneidad relacionando el lenguaje aprendido en el hogar y el adquirido y guiado en el aula.

De igual importancia, es preciso recalcar que el contexto en donde se desarrollan las mediaciones de las maestras para promover la oralidad dentro de la Asamblea de Aula es fundamental, pues este le permite reflexionar, construir y transformar sus prácticas pedagógicas. Por consiguiente, con el fin de analizar las mediaciones, es importante puntualizar que este estudio tuvo lugar en un nuevo contexto específico enmarcado en la virtualidad causada por COVID-19.

Debido a lo anterior, para este estudio monográfico es prioritario resaltar las creencias y sentires de las maestras, como parte esencial en la construcción de estrategias mediadoras, pues desde el rol docente se generan nuevos pensamientos que abren la posibilidad a futuras

generaciones de maestros para reflejarse y reconocerse en las voces de otras maestras y así transformar sus propias prácticas.

Con el fin de visibilizar las subjetividades de las maestras se realizarán entrevistas semiestructuras que permitirán una conversación abierta que exponga las mediaciones pensadas para promover la oralidad en medio de la virtualidad, lo cual da cabida a construir un análisis basado en las categorías centrales del estudio Oralidad, Mediación de la maestra y Asamblea de Aula; en ese sentido, surge una categoría denominada Enseñanza en la Virtualidad, la cual se aborda desde teóricos que permiten la comprensión de la coyuntura por COVID-19, en la cual las maestras desarrollaron su quehacer.

En tal marco, el presente estudio monográfico retoma los espacios EM y JP en los cuales se lleva a cabo la Asamblea de Aula como estrategia para convocar a la población infantil menor de tres años. De tal modo, se pretende observar la pertinencia de esta en torno a la posibilidad de promover la oralidad a través de interacciones sociales estructuradas a partir de la conversación, los acuerdos y la escucha activa; también es preciso constatar el rol de la maestra como acompañante y facilitadora de experiencias que buscan aprendizajes trascendentales para los infantes.

En suma, la importancia de este estudio se desarrolla desde el reconocimiento de la práctica pedagógica de las maestras en medio de la virtualidad, además visibiliza los sentires en cuanto a las mediaciones en un nuevo contexto, con ello se pretende contribuir a las líneas de investigación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN (*Pensamiento y creencias del profesor en educación infantil*; y *Formación, Pedagogía y Didáctica*), puesto que resulta ser un tema novedoso en cuanto al contexto situacional de virtualidad y su enseñanza, por lo tanto, genera aportaciones a los maestros en ejercicio y futuros docentes desde la articulación de los pensamientos, creencias y sentires de las maestras, que atraviesan el quehacer docente y se manifiestan en las mediaciones realizadas para promover la oralidad.

3. Antecedentes

Para la elaboración de antecedentes se inicia la indagación, lectura y documentación de diferentes trabajos investigativos que se han desarrollado en el ámbito educativo en las últimas décadas, en relación con la enseñanza de la oralidad, para así delimitar la problemática. Para esto se encuentran 28 referentes entre trabajos de grado, tesis de maestría y artículos de investigación de distintas Universidades públicas y privadas, de los cuales se escogen 13 fuentes que aportan consistentemente a este estudio¹.

De esta manera, la exploración inicia con la búsqueda de referentes alrededor de la categoría oralidad. A continuación, se muestran los hallazgos en una tabla de registro:

Tabla 1

Antecedentes en torno a la categoría conceptual de Oralidad

Título (autor, año de publicación)	Hallazgos
Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN (Andrade y Arias, 2014).	Se abordan el sentido de trabajar los textos orales desde la modalidad de proyecto de aula y rincones, lo que hace evidenciar las maneras comunes de comunicación en las edades infantiles para visibilizar la importancia y pertinencia de su uso.
Elementos para una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad (Pineda, 2016).	Se desarrolla en población infantil de 9 a 12 años del grado quinto del ITIP- Sede D, y se pregunta por los elementos que conforman la oralidad, además aporta una visión del lenguaje como competencia trascendental para la formación y expresión del pensamiento, lo que permite a los sujetos construirse; de esta forma expone una mirada crítica que posibilita concebir lo oral con la misma relevancia que la lectura y la escritura desde una relación trino minal: oralidad-lectura-escritura.
La oralidad, un camino de retos y tropiezos (Cuervo y Reyes, 2016).	Tuvo lugar en el I.E.D. Divino Maestro y el I.E.D. San Pedro Claver, propone el uso de la explicación como una discursiva oral que le permita la población infantil ser más conscientes en sus intervenciones verbales y enriquecer el proceso comunicativo a través de talleres pedagógicos.

¹ Para su interés, se encuentra una versión extendida de los antecedentes en el apartado de anexos.

Título (autor, año de publicación)	Hallazgos
Estudio monográfico sobre la oralidad en primera infancia ² (Gaona, Gómez, Hidrobo y Torres, 2015).	Efectúa una indagación de los trabajos de investigación identificados del 2001 al 2014. Su aporte radica en tanto discute y plantea preguntas que problematizan y colocan a la infancia y a la oralidad en lugar de relevancia. Las autoras logran identificar aquellos factores que relacionan la oralidad y la primera infancia a partir de los distintos contextos.

Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, se constata la existencia del rol del adulto en el desarrollo de la oralidad, por lo cual se indaga en torno a la categoría de mediación de la maestra con respecto a la enseñanza de la lengua oral, lo que se aborda en profundidad en los siguientes apartados del estudio. Se presenta el siguiente registro con el fin de visibilizar los hallazgos en torno a la temática:

Tabla 2

Antecedentes en torno a la categoría conceptual de Mediación

Título (autor, año de publicación)	Hallazgos
Del lenguaje hacia la pedagogía (Quitian, 2006).	Se menciona el lenguaje como una manera única donde el ser humano se relaciona con los demás, donde el maestro siendo un humano que piensa y siente con el estudiante, es el que lo jalona en relación con la enseñanza y aprendizaje de la lengua.
El discurso oral de los niños de preescolar del colegio Ramón Zuviría (Lamoroux, 2010).	Se refleja la importancia de rescatar la oralidad de los niños en la escuela, ya que muchas veces se pierde este proceso en el cambio del jardín a colegio por dar relevancia a la escritura, además de identificar las características de los procesos orales y así mismo reflexionar sobre la incidencia de las maestras en las situaciones didácticas en el marco del desarrollo de cuentos, dilemas y juegos.
Desarrollar la oralidad en niños y niñas durante la primera infancia: una experiencia en permanente co-construcción (Martínez, 2021).	En el trabajo de grado se habla sobre la importancia de la oralidad en los niños y sus etapas de aprendizaje del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia

Así, teniendo en cuenta el rol de la maestra, se retoman ciertos antecedentes en torno a diversas estrategias pedagógicas que pueden ser utilizadas por esta para promover la oralidad de forma intencionada. Al respecto, se destacan a continuación algunos hallazgos:

² Derivado de Rincón C, Sierra M, Galeano I. (2013) “Proyecto de investigación FED. Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años. Grupo de investigación comunicación, lenguaje e infancia”

Tabla 3

Antecedentes en torno a estrategias que promueven la Oralidad en primera infancia.

Título (autor, año de publicación)	Hallazgos
La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum para niños de transición (Vargas y Reyes, 2009).	Las autoras buscan identificar la relación entre cuatro experiencias que promuevan la oralidad en niños a través de estrategias de lectura, además a partir de allí se busca reflexionar sobre el rol del maestro formador.
Viajemos a un mundo de fantasía, propuesta para potenciar la oralidad, la argumentación y la comprensión a partir de la estrategia predictiva en niños y niñas de 4 a 5 años del Hogar infantil Jairo Aníbal Niño (Guevara y Echeverry, 2012).	Parte del interés de desarrollar un proyecto pedagógico que permita fortalecer los procesos orales de los niños del Jardín infantil, implementación del proyecto de talleres de cuento, se permita trabajar con niños y niñas estrategias de lectura a partir de la predicción y argumentación.
La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramientas para fortalecer la oralidad en los niños de transición (Vargas, 2014).	Pretende determinar la incidencia de un proyecto de aula en busca de fortalecer la oralidad en los niños, por medio de la implementación de una secuencia didáctica que tiene por tema central los cuentos, al igual que describir cada uno de los procesos orales de los niños que participen y ver la incidencia de cada desarrollo de habilidades de la oralidad.

Fuente: Elaboración propia

Pese a la diversidad de estrategias que aportan al desarrollo de la oralidad, estas centran su enfoque en procesos de lectura y escritura, por lo cual para este estudio monográfico se considera la Asamblea de Aula como estrategia que provee un espacio donde la oralidad puede ser tomada como recurso central para la formación integral del sujeto, pues esta se considera como un momento enriquecido en experiencias comunicativas como el diálogo, la escucha activa, reciprocidad, reconocimiento del otro, adaptación al contexto, entre otros. De este modo, se destacan los hallazgos en la siguiente tabla:

Tabla 4

Antecedentes de la Asamblea de Aula

Título (autor, año de publicación)	Hallazgos
La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos (Sánchez, 2008, España).	Esta Tesis se dirige a comprender la importancia, las formas de realizar el sentido de la Asamblea de Aula como un espacio para el desarrollo de la oralidad en la Educación Infantil en diversos contextos. Asimismo, se observa la mediación del maestro como guía en los procesos integrales de la población infantil.
Pensar, hacer y vivir la oralidad, experiencias compartidas por maestras de educación inicial (Galeano, 2012).	Aborda tres puntos importantes para la problemática del presente estudio: la oralidad, las maestras en ejercicio -mediación-, y la Asamblea de Aula.
La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en	Reconoce la importancia de promover espacios que potencien la oralidad en niños y niñas menores de cinco años, además que propone la apertura de encuentros para la reflexión docente, lo cual va de la

Título (autor, año de publicación)	Hallazgos
el marco de una práctica reflexiva con maestras de la UPN (Rodríguez, Rodríguez, y Santamaría, 2014).	mano con la problemática evidenciada anteriormente.

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, dentro de la búsqueda de antecedentes, surge la necesidad de ubicar aproximaciones a la Enseñanza en la Virtualidad debido que es un nuevo contexto causado por la coyuntura del COVID-19. En tal sentido, se encuentra un referente que da pie a reconocer las interacciones dentro de la población de estudio (Escuela Maternal), sin embargo, es de resaltar que hasta el momento no se hallan antecedentes en cuanto al desarrollo de la oralidad en población infantil menor de tres años durante la pandemia:

Tabla 5

Antecedentes Enseñanza en la virtualidad

Título (autor, año de publicación)	Hallazgos
La construcción de identidad en niños y niñas de 3 y 4 años de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la pandemia SARS- CoV-2 (Chapelles, Otálvaro y Romero, 2021).	Las autoras hacen un esbozo de cómo se vive la virtualidad en la Escuela Maternal en medio de la pandemia. Además, se realiza un análisis de las interacciones de los niños en la creación de relaciones, afectos y construcción de su identidad. Es un gran aporte en cuanto expone los contextos y relaciones que se tejen dentro de la Escuela Maternal de la UPN.

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, los hallazgos anteriores sirven como referentes para la delimitación de la problemática, pues se tiene ahora un conocimiento más puntual y estructurado en torno a las categorías conceptuales propuestas para el desarrollo del estudio. Dicho esto, en el siguiente apartado en el que se aborda la problemática se retoman los referentes ya reseñados.

4. Problemática

El desarrollo de este estudio monográfico tiene origen en diversos intereses y cuestionamientos relacionados con la enseñanza de la oralidad a población infantil menor de tres años, desde el uso de la Asamblea de Aula en el marco de la virtualidad como forma de trabajo que emerge de la pandemia por COVID-19.

En ese orden de ideas, este apartado aborda el planteamiento del problema de investigación a partir de un breve recorrido desde distintas enunciaciones, cuestionamientos e indagaciones emergentes de la documentación sobre ***El encuentro personal*** que cada una de las coautoras del estudio ha tenido con ***La Oralidad***, así como la mirada rigurosa de antecedentes que permite hacer filtros en el proceso de delimitación del problema de investigación.

En primer lugar, se encuentra la búsqueda de una ***Conceptualización teórica*** sobre esta modalidad del lenguaje; en segundo lugar, se presenta la reflexión sobre ***el papel de la mediación de la maestra en la oralidad***; en tercer lugar, el ***uso de estrategias didácticas*** como la Asamblea de Aula ***para la enseñanza de la oralidad***; y finalmente se resalta el ***contexto transformador***, el cual atraviesa las temáticas anteriores, pues es una condición particular de pandemia generada por el COVID-19.

A continuación, se presenta el desarrollo de cada uno de estos aspectos de forma pormenorizada con el fin de abordar la problemática de investigación, a propósito de llegar a comprender cómo se configura la pregunta que sustenta el estudio.

4.1 Un encuentro personal con la oralidad

En primer lugar, el interés por el campo de la oralidad se deriva de las vivencias ocasionadas en los espacios académicos previstos en el currículo de formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho escenario permitió participar del Seminario de Comunicación y Lenguaje, el Seminario de Oralidad y Escritura, y de la Práctica Pedagógica, los que hicieron visibles reflexiones e impresiones, y suscitaron curiosidad respecto al desarrollo comunicativo de la población infantil en sus primeros tres años de vida, como se expresa en una de las historias de vida de las coautoras de este documento:

Mi interés sobre la oralidad dio inicio al ingresar a la universidad, ya que veía una materia llamada Comunicación y lenguaje, me llamó mucho la atención porque esta nos cuestionaba sobre las formas de adquisición del lenguaje, desconocía que desde el vientre se empieza a crear un vínculo con los bebés que a medida que crecen se va constituyendo esas formas de lenguaje. (Maldonado, D. Historia de vida, 2021)

Así pues, este tipo de reflexiones a partir de la experiencia, conllevan a sentir empatía por el campo de la oralidad, haciendo evidente la necesidad de mirar en detalle las formas del lenguaje y sus manifestaciones en el contexto escolar, y delimita el punto de partida que acompaña el eje central del interés de este estudio.

Otro escenario de cuestionamientos y reflexiones lo constituyó la práctica pedagógica en las instituciones educativas: Jardín infantil Cometas, Unidad Académica Especial de Educación Inicial no formal, perteneciente a la Universidad Nacional de Colombia y el Hogar Infantil Rayito de Sol – ICBF. Aquí las voces surgen del encuentro con el contexto real de la oralidad en el aula de clase, los ejercicios de planeación y acompañamiento tutorial:

Si en alguna práctica una tutora me ayudó a guiar mis intereses, esta quería algo diferente, mencionaba más el aspecto cognitivo del desarrollo de la oralidad, en cambio, yo me preocupaba por las relaciones que se entablaban con ella, me interesaba el otro más bien. (Carrillo, S. Historia de vida, 2021)

(...) yo pude evidenciar que ese día no hubo un seguimiento claro o un interés intencionado por parte de la maestra titular hacia la opinión respecto al título del cuento, dejando ver la poca intencionalidad respecto al desarrollo oral, por lo cual yo sentía que la conversación en la asamblea se quedaba corta o no se aprovechaba al máximo por cumplir con la jornada y proyectos de grupo ya dispuestos. (Palma, S. Historia de vida, 2021)

Estas voces remiten al contexto del aula escolar con respecto al abordaje de la oralidad en la población infantil, en ellos se refleja la poca intencionalidad en la mediación de la maestra para el desarrollo comunicativo del lenguaje, lo anterior invita a la reflexión de este estudio monográfico, puesto que este proceso “requiere de una formación específica orientada a interactuar oralmente en determinados contextos” (Gutiérrez, 2010, p.27).

4.2 En busca de una conceptualización teórica de la oralidad

Con el estudio de antecedentes, se inicia la indagación, lectura y documentación de diferentes trabajos investigativos que se han desarrollado en el ámbito educativo en las últimas décadas, en relación con la enseñanza de la oralidad, para delimitar la problemática.

De esta manera, se encuentran trabajos que abordan la oralidad desde algún aspecto específico como la comunicación, la escucha, comprensión, construcción de la identidad, predicción, argumentación, espontaneidad, expresión corporal, verbal y no verbal como se pudo apreciar en el apartado de antecedentes.

De esta pesquisa, se resalta en especial el trabajo de grado Estudio monográfico sobre la oralidad en primera infancia (Gaona, Gómez, Hidrobo y Torres, 2015), en el que se efectúa una indagación de los trabajos de investigación identificados del 2001 al 2014, el cual se constituye como uno de los antecedentes de mayor relevancia para este estudio, puesto que hace alusión a los aportes de Rincón y Sierra (2013) en torno a la oralidad:

(...) la oralidad se asume como un proceso espontáneo que se enseña intuitivamente desde la familia y que en el contexto investigativo se aborda principalmente desde el campo médico-terapéutico, además con niños mayores de 5 años, y en contextos escolares así, se identifica esto desde perspectivas conductuales o empiristas según las cuales esta modalidad del lenguaje se aprende de forma espontánea, no requiere de acompañamiento intencional y sistemático alguno, es decir, no hay desarrollos desde el componente pedagógico. (Rincón y Sierra, 2013, p.4)

En este sentido, Rincón y Sierra (2013), consideran que los maestros de educación inicial centran sus intereses pedagógicos en la enseñanza de la lectura y escritura; además, quienes promueven algún desarrollo oral solo lo hacen con niños mayores de cinco años. Esto hace relucir una problemática respecto a la enseñanza de la oralidad, ya que plantean cómo esta se sigue asumiendo desde la espontaneidad y la naturalidad del habla, por tal motivo su abordaje investigativo se ha centrado desde los procesos en un campo médico – terapéutico en las dificultades del lenguaje. Debido a lo anterior se precisa reconocer que la oralidad va más de la sola emisión de sonidos, y se considera que “entender la oralidad solo como el habla es desconocer la importancia de la escucha, del componente paralingüístico y del contexto en la estructuración de la significación” (Rincón, 2021, p.67).

4.3 Actores involucrados, el papel de la mediación de la maestra en la oralidad

De este modo, el estudio de antecedentes plantea un segundo filtro y permite identificar otro cuestionamiento referido a la poca participación e interés pedagógico hacia desarrollo oral de la población infantil menor de tres años, puesto que se hace evidente que la enseñanza de la oralidad carece de una reflexión profunda desde el rol de la maestra, por tanto, es necesario visibilizar las mediaciones que esta hace en torno a la oralidad.

En consecuencia y considerando el aporte de los antecedentes, se puede inferir que la oralidad es un campo que necesita de diferentes acercamientos y reconocimiento desde el contexto escolar a través de la interacción que se suscita en el aula de clase con los diferentes actores, como la maestra y los niños y niñas.

Por tal motivo, se considera importante que el maestro se involucre de manera dinámica y reflexiva en estos procesos, para lo cual se encuentran los aportes de Núñez & Santamarina (2015), puesto que reflexionan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral:

En definitiva, y a la luz de todo lo expuesto, se ha de insistir en la necesidad de que el docente cuente con una formación previa y actualizada acerca de la didáctica de la lengua oral en esta etapa educativa; él será quien planifique la enseñanza de forma que incluya objetivos, estrategias y actividades que persigan

un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el alumnado. (Núñez y Santamarina, 2015, p. 207).

Entonces, se reconoce la responsabilidad de la maestra para promover la oralidad, teniendo en cuenta estrategias y actividades planificadas en el favorecimiento del desarrollo oral en la población infantil menor de tres años, ya que constituye una etapa de formación que favorece las relaciones sociales y encuentro con el otro.

4.4 El uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la oralidad

Debido a los hallazgos del segundo filtro realizado en el estudio de antecedentes, se hizo evidente la pregunta por las estrategias pedagógicas que respaldan el desarrollo de los distintos matices de la oralidad y esto lleva a formular la primera pregunta que condensa los intereses hasta ahora expuestos: *¿Qué estrategia sería la idónea para mediar el desarrollo de la oralidad con población infantil menor de tres años?*

Así pues, se establece un tercer filtro dentro del análisis y búsqueda de antecedentes que resalta algunas estrategias que prometen favorecer el desarrollo de la oralidad, tales como proyectos de aula, rincones, taller, conversatorio, secuencia didáctica, juego y Asamblea de Aula.

Dentro de esta búsqueda se evidenció que en algunas de las propuestas es clara la necesidad de involucrar la lectura como una de las fuentes primordiales para enriquecer la oralidad en primera infancia, sin embargo, fue necesario encontrar una estrategia que no estuviera ligada solamente a la lectura o la escritura, sino que permitiera en sí misma la realización de procesos que posibilitaran ahondar en el desarrollo de la oralidad en primera infancia: la estrategia encontrada fue la Asamblea de Aula.

4.4.1 La Asamblea de Aula.

De tal modo, dentro de la delimitación del tercer filtro, se retoman tres hallazgos de mayor relevancia en cuanto a la Asamblea de Aula como estrategia pedagógica que promueve la oralidad. En primer lugar, Galeano (2012), en tanto aborda tres puntos importantes para la problemática del presente estudio: la oralidad, mediación de las maestras en ejercicio y la Asamblea de Aula. En segundo lugar, Rodríguez, Rodríguez y Santamaria (2014) reconocen la importancia de promover espacios que potencien la oralidad en niños y niñas menores de cinco años, además que propone la apertura de encuentros para la reflexión docente, lo cual va de la

mano con la problemática evidenciada. Y finalmente, se asume la Asamblea de Aula de clase en el segundo ciclo de educación infantil como un aporte para la didáctica de la lengua oral (Sánchez, 2008).

Tales elaboraciones permiten corroborar a la Asamblea de Aula como una estrategia pertinente para promover la oralidad en población infantil menor de tres años.

Ahora bien, es necesario aclarar que no solamente la búsqueda y análisis de antecedentes fue lo que permitió concebir la Asamblea de Aula como una estrategia pedagógica para el desarrollo de la oralidad, sino que las experiencias de las autoras del presente estudio aportaron una comprensión más profunda acerca de la mediación de la maestra en los distintos escenarios con respecto al desarrollo comunicativo.

A continuación, se retoman algunas experiencias de las coautoras desde diarios de campo, condensadas en historias de vida pedagógica:

Recuerdo que las maestras solían realizar cada mañana una reunión con los niños la cual llamaban asamblea (...) y que esta constituía para Cometas un punto de encuentro y de inicio de la jornada. La asamblea la dirigían las maestras titulares cada mañana, en ella llamaban a lista, leían un cuento y saludaban a los niños, para mi ese momento era único porque podía escuchar a los niños, pues las maestras al tiempo que leían les hacían preguntas sobre la historia o sobre temas de la historia generando un diálogo o una discusión sobre algún tema que se presentara en el cuento. (Palma, S. Historia de vida, 2021).

En dichas experiencias, la Asamblea de Aula se mostró como un lugar donde “la palabra tiene un lugar privilegiado” (Galeano, 2012, p. 119). De tal modo, las historias de vida también muestran que la Asamblea de Aula se observa y experimenta desde distintas modalidades que dependen de las dinámicas internas y pedagógicas de cada institución, lo cual es recurrente según Sánchez (2008), ya que “la Asamblea también se conforma de distinto modo en cada una de las aulas a las que hemos tenido acceso” (p. 452). De esta manera, el suceso se constata por las coautoras del estudio monográfico, puesto que “muestran autonomía, empatía, dialogo, reflexión

y compañerismo. Es por esto por lo que la asamblea para mí es supremamente importante e idónea para el desarrollo de la oralidad” (Palma, S. Historia de vida, 2021). Además, la idea se apoya desde la mirada de interacción evidenciada en otro relato:

Durante el desarrollo de la práctica entendí que la asamblea permite y da la posibilidad a los niños de ser partícipes activos de su aprendizaje, integrando elementos del entorno en el que se encuentra como los mismos compañeros, los objetos, animales etc. (Maldonado, D. Historia de vida, 2021)

Por consiguiente, se debe agregar que en las observaciones realizadas se logró constatar que durante la Asamblea de Aula se hacía manejo de algunas mediaciones de las maestras que en cierta medida lograban abordar el desarrollo oral, tales como el cuento, las canciones, el saludo y las preguntas. Sin embargo, no se notaba un uso consciente para el desarrollo oral en la primera infancia, siendo más bien utilizadas para la recreación, distracción o como una forma de abordar temas de conciencia fonológica por medio de la repetición de palabras:

Encontré que este tipo de preguntas e intervenciones en la asamblea por parte de la maestra iba más bien direccionado a la conciencia fonológica, que es la base del inicio a la lectura, esta consiste en la repetición de sonidos y escoger palabras que rimen para poder desarrollar el aspecto auditivo al igual” (Maldonado, D. Historia de vida, 2021)

Entonces bien, de la mano de Núñez y Santamarina (2015), se hace necesario que dentro de las prácticas pedagógicas se dé un sentido profundo e intencionado, con el fin de aportar al desarrollo de la oralidad en la primera infancia. Dicha necesidad se hace evidente y se registra en las historias de vida:

Yo podía comprender respecto a lo que observaba que el sentido de la realización de la asamblea durante el tiempo que estuve en Cometas estaba muy ligado hacia la lectura (tiempo de cuentos) y a la socialización con los niños (saludo y

preguntar cómo estaban ese día), mas no tenía un sentido claro y dirigido al desarrollo de lo oral en los niños. (Palma, S. Historia de vida, 2021)

Teniendo en cuenta este recorrido, a pesar de que en los escenarios de práctica evidenciados por las coautoras la realización de la Asamblea de Aula no se hizo de manera intencionada hacia la oralidad, se identifica y se resalta esta como una estrategia pedagógica que brinda oportunidad para el posicionamiento de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje, y favorece la participación colectiva de la población infantil menor de tres años, ya que permite una transición armoniosa de socialización.

Entonces, reconociendo la riqueza de la Asamblea de Aula para favorecer el desarrollo de la oralidad, este estudio monográfico busca visibilizar las mediaciones realizadas por las maestras en el nuevo escenario durante la virtualidad, con el fin de reconocer las características del espacio, cómo se desenvuelven o el surgimiento de nuevas particularidades.

4.5 Un contexto transformador

Por último, desde el acontecimiento crítico global ocasionado por el virus del COVID - 19, se suscitan nuevos cuestionamientos con respecto a las dinámicas de interacción dadas a través de herramientas tecnológicas con población infantil menor de tres años. De esta manera, es importante abordar desde la escuela, el rol del maestro y la enseñanza de la oralidad en primera infancia, ya que estas se vieron afectadas por el contexto de virtualidad.

Por tanto, es necesario mencionar que a partir de las experiencias vivenciadas durante la pandemia en el escenario de práctica “Fundación amigos de Jesús y María – Área de bebéteca”, fue fundamental para ajustar el interés investigativo, debido que la virtualidad, causada por dicha pandemia, tuvo un lugar protagónico, pues significó enfrentarse a retos y experiencias que limitaban las mediaciones con respecto a la enseñanza de la oralidad con población infantil menor de tres años.

Esta situación desencadenó cuestionamientos acerca de la mediación de la maestra en torno a la Asamblea de Aula para el desarrollo de la oralidad durante la virtualidad. Así, nace una nueva pregunta con el fin de reconocer las transformaciones vivenciadas en medio de la virtualidad: *¿Cómo desarrollan las maestras la Asamblea de Aula como estrategia pedagógica que favorece la oralidad durante la virtualidad causada por la pandemia?*

Para dar respuesta a la pregunta anterior, se ubican escenarios educativos delimitando el interés de investigación hacia el reconocimiento, la visibilización y análisis de las mediaciones pedagógicas durante la virtualidad de cuatro maestras de la Escuela Maternal de la UPN y el Jardín Infantil Platero y yo, en relación con el abordaje de la Asamblea de Aula como estrategia pedagógica que apoya el desarrollo de la oralidad en la población infantil menor de tres años.

De tal forma surge la pregunta final que condensa todos los intereses investigativos del estudio monográfico:

En medio la virtualidad por COVID-19, ¿cuáles son las mediaciones que realizan las maestras de la Escuela Maternal de la UPN y Jardín Infantil Platero y Yo durante la Asamblea de Aula para promover la oralidad en la población infantil menor de tres años y qué comprensiones nos aportan para cualificar las prácticas de enseñanza de la lengua oral en la educación inicial?

5. Objetivos

Una vez planteado el interrogante de esta investigación se definieron las rutas de alcance por medio de los siguientes objetivos:

5.1 Objetivo General

- Reconocer y visibilizar las mediaciones pedagógicas empleadas en la Asamblea de Aula por parte de las maestras de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional y del Jardín Infantil Platero y Yo para promover la oralidad en la población infantil menor de tres años en el contexto de pandemia.

5.2 Objetivos Específicos

- Identificar las mediaciones pedagógicas que emplean cuatro maestras de educación inicial en la Asamblea de Aula.
- Analizar las mediaciones pedagógicas evidenciadas en medio de la virtualidad a partir de las entrevistas con base en categorías como Oralidad, Mediación de la maestra y Asamblea de aula.
- Contribuir a las líneas de investigación “Formación, Pedagogía y Didáctica” y “Pensamiento y creencias del profesor en educación infantil” de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

6. Marco teórico

Este apartado está estructurado según las categorías que delimitan el interés investigativo de este estudio centrado en reconocer cómo se promueve la oralidad con la población infantil menor de tres años en contexto de virtualidad. Las categorías a las que se hace referencia son: **Oralidad, Mediación de la maestra y Asamblea de Aula** y se abordarán desde la perspectiva sociolingüística que sustenta desde el campo del lenguaje este estudio monográfico.

Además, es fundamental para este estudio esclarecer que las tres categorías anteriormente mencionadas se desarrollan teniendo presente una cuarta categoría referida a la **Enseñanza en la Virtualidad** debido al contexto de pandemia causado por COVID-19 del cual emerge el interés investigativo de este estudio. En ese sentido, esta cuarta categoría es de carácter transversal debido a la posible incidencia en el contexto de realización de las mediaciones de las cuatro maestras, de la Asamblea de Aula y, por lo tanto, sobre cómo se promueve la oralidad en la población infantil menor de tres años.

En ese orden de ideas, se encontrará en primer lugar las elaboraciones sobre la categoría **Oralidad**, la cual es base fundamental del desarrollo de este estudio, y es definida desde autores como Cabrejo (2006; 2020), Calsamiglia y Tusón (1999), Camps (2002), Guibourg (2008), Gutiérrez (2010), Gutiérrez y Rosas (2008), Jaimes y Rodríguez (1995; 1997), Moll (1992) y Tusón (2008;1994), los cuales representan una afinidad con las concepciones de las coautoras del presente estudio monográfico, ya que el enfoque se torna hacia la perspectiva sociolingüística.

Como segunda categoría se desarrolla la **Mediación de la maestra** para promover la oralidad, destacando fuentes como Bruner (1986), Moll (1992), Núñez y Santamarina (2015), Ordoñez (2016), Paniagua y Palacios (2005), Parra (2014), Patiño (2017), Rincón (2021), Rodríguez (1995), las cuales se toman para una definición del rol de la maestra en la enseñanza del lenguaje oral, además que se resalta su desarrollo contextual dentro del aula y el abordaje focalizado por parte de algunas de ellas con la población menor de tres años.

En tercer lugar, se ubica la **Asamblea de aula**, que tiene como base teórica a los autores Berlanga, Mayorga y Gallardo (2015), Carozzo (2020), D'Angelo y Medina (1997), Freinet (1972) y Sánchez (2008), quienes permiten evidenciar la relación que tiene esta categoría con la

mediación de la maestra en la enseñanza de la oralidad, en donde la infancia es protagonista del uso del lenguaje oral mediante una comunicación abierta entre los actores.

Para finalizar, como cuarta categoría, la **Enseñanza en la Virtualidad** se aborda desde fuentes como Balladares (2020), Jurado (2020), Malajovich (2020), Olmedo, Luque y Brailovsky (2022), Pitluk (2020), Skliar (2020), Steiervalt y Salinas (2020), puesto que a través de estos referentes se busca reconocer la nueva realidad en la que se enmarcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el marco de la educación en general, así como de la educación inicial en particular.

6.1 Lenguaje

En el presente estudio monográfico, el lenguaje es un eje central de la investigación, por ello se hace necesario exponer las perspectivas e ideas que lo configuran. En ese sentido se tienen en cuenta los aportes de autores como Bruner (1994), Garton y Pratt (1991), Jaimes (2008), Lomas, Osoro y Tusón (1997) y Vygotsky (2000).

Con base en estos referentes teóricos, desde la perspectiva sociolingüística interaccional, el lenguaje acentúa su interés en el uso social que se configura en la constante interacción comunicativa del individuo con su contexto como un proceso de construcción y mediación que se vincula directamente con el entorno, la cultura y la interacción social del sujeto. De forma similar Lomas, y Tusón (1997), en su exposición acerca de las distintas disciplinas que abordan y desarrollan la enseñanza del lenguaje resaltan que:

Los estudiosos que se enmarcan dentro de esta corriente, cuyo máximo representante es Gumperz (1982a, 1982b), consideran la lengua como uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos. A la vez, consideran que el uso lingüístico es expresión y síntoma de esta realidad, puesto que el mundo sociocultural se construye, se mantiene y se transforma a través, en gran parte, de las interacciones comunicativas. (Lomas, Osoro y Tusón, 1997, p. 47)

En tal marco, se hace necesario ahondar en la relación de interacción social dentro del uso sociolingüístico del lenguaje, cavilando en algunos de sus fundamentos centrales. Para empezar, se considera como modelo interaccionista “aquel que concibe el conocimiento como forma de relación con la realidad y como fenómeno históricamente situado” (Jaimes, 2008, p. 25), en consecuencia, el sujeto no puede acceder al conocimiento si se encuentra separado de su contexto sociocultural ya que es allí donde se desarrolla el pensamiento.

De esta manera, el lenguaje toma otro sentido y se define como un sistema de representación lleno de significado que se aprende en la interacción social en relación con los otros y su contexto, tal como lo sustenta Guibourg (2008) al exponer la importancia del vínculo estrecho entre la madre y el niño, que permite a este un primer acercamiento al lenguaje pues “las expresiones afectivas de la madre y el niño facilitan el establecimiento de una relación inicial, antecedente imprescindible para el desarrollo de las capacidades comunicativas del bebé” (p.25).

Es decir, la adquisición del lenguaje tiene relación con la socialización de forma bidireccional, dado que aquí los individuos comparten una comunicación desde la mirada, los gestos y la voz. Allí, el lenguaje actúa como un vehículo intermediario que el sujeto necesita para acceder al conocimiento y este solo se encuentra dentro de su interacción con su contexto sociocultural.

Esta mirada interaccionista, en primer lugar, está sujeta al uso sociolingüístico del lenguaje, ya que, en palabras de Lomas, Osoro y Tusón (1997): “Al aprender a hablar, pues, no sólo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera apropiada de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural.” (p. 39).

Según los autores, el aspecto sociolingüístico se relaciona directamente con la pragmática del lenguaje, es decir, la forma en que el infante reconoce el contexto y adapta el lenguaje a este: Lomas, Osoro y Tusón (1997) “el componente sociolingüístico, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.” (p. 39). Es precisamente ese uso pragmático el que posibilita al niño ingresar al uso del

lenguaje, que es el medio de interpretar y regular la cultura ya que allí el individuo se acomoda para interactuar con el otro rigiéndose por las mismas características de significado que usan los demás. En tal sentido, Bruner (1994) plantea que “Aprender un lenguaje, entonces, consiste en aprender no sólo la gramática de una lengua particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos con el uso apropiado de esa gramática” (p. 40).

Con todo lo anterior, se hace claro que la perspectiva sociolingüística acoge dicha relación entre cultura y lenguaje, pues permite que el niño pueda participar y estar en el mundo creando dentro de esta interacción un lenguaje propio, que se acoja a las representaciones sociales y culturales que se encuentran en su entorno, llegando a constituirse como un sujeto social activo.

En segundo lugar, esta mirada interaccionista está basada en la visión socio- histórico-cultural de Vygotsky (2000), donde el lenguaje no depende únicamente del desarrollo cognitivo, pero sí de la interacción con el medio; el lenguaje se adquiere mediante la relación individuo – entorno, pues “los signos y las palabras sirven a los niños en primer lugar, y, sobre todo, como un medio de contacto social con las personas” (p.54).

Así, se logra comprender que para que exista una comunicación, la expresión de sentires, ideas, entre otras, es necesario que haya otro individuo que cumpla con las mismas características del lenguaje, para entenderse entre sí. Por ende, se concibe la perspectiva sociolingüística como una construcción netamente social, reciproca y dialógica.

Respecto a la interacción social y la relación con la mirada socio cultural para la adquisición y uso del lenguaje, Garton y Pratt (1991) retoman planteamientos de Vygotsky, según los cuales “a través del lenguaje y la comunicación, la información cultural puede ser transmitida al niño quien entonces interioriza ese conocimiento y lo utiliza en función de sus necesidades” (p.54). Tales necesidades comunicativas son satisfechas mientras el niño actúa como infante activo dentro de su contexto, por ello la importancia de provocar e invitarlo a ser parte de entornos ricos en el uso diverso de la lengua oral, acorde a la cultura y los contextos diversos, “siempre y cuando este haga referencia a situaciones simples e interesantes para él” (Guibourg, 2008, p. 36).

Al respecto Vygotsky sostiene que la participación del niño en actividades culturales y con personas más capaces como sus padres, maestros y compañeros ayudan a éste a interiorizar, pensar y resolver problemas. Lo cual mencionan Garton y Pratt (1991) retomando a Vygotsky:

Cuando el niño se enfrenta a una tarea o problema que no es capaz de resolver por sí solo puede acudir a un adulto para pedir ayuda. El niño utiliza el lenguaje para dirigirse al adulto. Es decir, su uso del lenguaje es social e interpersonal. (Garton y Pratt, 1991, p.55)

Por lo tanto, la guía de un adulto como la inmersión del niño en la cultura y entorno se convierten en ejes fundamentales para el proceso de adquisición y uso del lenguaje. Por consiguiente, es importante mencionar el papel de la escuela en este proceso de adquisición del lenguaje desde lo sociolingüístico interaccional, para lo cual Tusón (2008) plantea la escuela como un lugar privilegiado para desarrollar la lengua en diversas interacciones humanas, pues:

Nos ofrece una particular mirada que nos permite tener, por una parte, una visión de la sociedad y de la Escuela como institución y como ámbito social; por otra parte, una visión del individuo y, por lo tanto, del aprendiz y del profesor; por último, nos ofrece una visión de la interacción comunicativa que nos presenta el aula como un escenario comunicativo. (Tusón, 2008, p.3)

De esta forma, el ámbito escolar se constituye como uno de los escenarios donde se desarrollan las interacciones comunicativas entre los niños, con sus profesores y su familia. Por tal motivo la escuela se convierte en un eje impulsor para la adquisición del lenguaje puesto que es dentro sí misma, junto con sus interacciones, significados y rutinas que le permite al niño ser parte del contexto y asumir un rol dentro de ella, aportando valiosas herramientas para el camino que transitan hacia el uso eficaz del lenguaje.

Todo lo anterior se acoge al interés de este estudio por asumir la adquisición del lenguaje por parte de los niños dentro de su entorno y su relación con las representaciones sociales de su

contexto, además de la visión pragmática del mismo, en cuanto hay un interés mayor por la manera de usarlo que por el conocimiento de sus reglas gramaticales y estructurales. De tal modo, se destaca la importancia de la participación del adulto y la escuela, pues se convierten en sistemas de apoyo para el niño en donde no se concibe como algo estricto por aprender, sino para dar lugar a las interacciones comunicativas con el otro y su entorno, permitiendo formar al individuo como un individuo inmerso en la sociedad, pues “El lenguaje, en consecuencia, no puede ser entendido si no es en su contexto cultural” (Bruner, 1986, p.132).

6.2 Oralidad: una aproximación a su desarrollo conceptual

Este estudio sostiene como parte fundamental de su desarrollo el asumir la oralidad como una modalidad del lenguaje desde los distintos elementos que la conforman, tales como la escucha y las formas de comunicación no verbales: lo cinestésico y lo paralingüístico, posicionándola como una forma de comunicación del lenguaje siempre presente, incluso antes de nacer:

(...) a partir del cuarto mes de gestación, la neurofisiología de la audición empieza a ser apta para tratar informaciones que vienen de la voz, permitiendo así su inscripción en la psiquis del feto. Tales procesos de inscripción hacen que, al nacimiento, la voz sea ya, de una cierta manera, una vieja historia para el bebé que acaba de nacer. (Cabrejo, 2006)

En consonancia, la oralidad se entiende como un conjunto de componentes que mantienen una correspondencia dialéctica, la cual se configura desde el contexto sociocultural, algo que va más allá de la sola emisión de sonidos, así “Hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores, las variadas exigencias de la situación comunicativa”(Rodríguez, 1995, p. 4).

De tal modo, la población infantil construye el fundamento de su subjetividad a través de lo oral, donde aparece con relevancia la escucha activa, puesto que el individuo se construye estableciendo una relación con el otro, lo cual manifiesta una función social básica de la oralidad: permitir relaciones sociales, dando al otro un papel fundamental en la interacción. Lo

anterior, se relaciona con la perspectiva sociolingüística propuesta para este estudio, al entender que el sujeto está inmerso en una cultura determinada cargada de significados que converge en la intersubjetividad:

Toda comunicación exige un nivel de *intersubjetividad* entre los hablantes, la existencia de un conocimiento previo compartido, de unos significados comunes que sirvan de antecedente implícito a lo nuevo que se quiere comunicar. Para convertirse en un hablante competente, el niño ha de adquirir este conjunto de significados creados por su grupo cultural. (Guibourg, 2008, p.26)

Por tal motivo, el individuo al sumergirse en la cultura propia de un contexto compartido va construyendo su subjetividad y la expresa a través de elementos verbales y no verbales; en ese sentido, teniendo en cuenta el conjunto de elementos que recogen el uso oral del lenguaje, es de destacar que la oralidad “tiene una capacidad muy particular de escaparse de las redes teóricas en la cuales la queremos encerrar” (Cabrejo, 2020).

Es así como el individuo permanece en una constante interacción comunicativa que se hace en contextos determinados por la historia, y da paso a las primeras interpretaciones del significado de su comunicación con el otro. Por esto se retoma:

El niño organiza la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente. Al hacer suyos los indicadores lingüísticos que corresponden a estos contextos fundan su subjetividad, es decir, se sitúa como persona en las coordenadas del espacio y el tiempo (...) La práctica de la oralidad se enriquece con la presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad. (Jaimes y Rodríguez, 1995, p. 30)

En resumen, Calsamiglia y Tusón (1999), también aportan a la construcción del concepto de oralidad, puesto que caracterizan la enunciación oral como una participación simultánea de interlocutores que va más allá de un emisor y un receptor, y que en ella también se comparte la presencia en un cara a cara, lo cual le da la cualidad de simultaneidad que resulta en una relación

interpersonal, puesto que la interacción que se da en ella es activa, construye y negocia desde los psicosocial.

En ese orden de ideas, los procesos orales se desarrollan en contextos que permitan la interacción del sujeto con los otros, por lo cual en el siguiente apartado se reconocerá el contexto-aula como parte esencial de los ámbitos donde se construye la oralidad.

6.1.2 Oralidad en el aula.

Para desarrollar las implicaciones del contexto aula, es imprescindible comprender que la interacción comunicativa del sujeto tiene lugar en diversos ámbitos como en el núcleo del hogar puesto que allí se tejen las primeras relaciones de socialización (Paniagua y Palacios, 2005) y así mismo adquieren una variedad en el repertorio verbal que el adulto debe tener en cuenta (Tusón, 1994).

Lo anterior se relaciona con los planteamientos de Guibourg (2008) pues “la diversidad de los contextos comunicativos en los que participa tiene un lugar decisivo en el proceso de adquisición de una lengua” (p.35). De tal modo, el aula es uno de los espacios que reúne las intersubjetividades de los participantes y posibilita una aproximación hacia el mundo del lenguaje.

Además, para que la población infantil menor de tres años pueda desarrollar su competencia comunicativa, debe estar inmersa en situaciones en donde pueda acercarse al “lenguaje descontextualizado del adulto, siempre y cuando este haga referencia a situaciones simples e interesantes para él” (Guibourg, 2008, p. 36). Tal afirmación destaca el papel relevante del “otro” en la interacción, sin embargo, esto no indica que al sujeto se le enseñen intencionalmente las reglas del lenguaje, sino que este las deduce al participar en el encuentro con su entorno.

En ese orden de ideas, es preciso resaltar los aportes de Camps (2002), que distingue el aula como uno de los espacios en donde existe interrelación con diferentes actores y se da el lugar para desarrollar actividades discursivas: “cuando los niños llegan a la escuela entran en contacto con usos orales propios de un nuevo contexto, distinto del familiar, que exige el uso de un lenguaje más explícito porque los interlocutores no comparten los mismos conocimientos” (p.3). Es entonces cuando los discursos o conversaciones deben adecuarse a la situación, puesto

que no se tiene la misma forma de comunicación con sus familias que con los compañeros de aula, por tanto, se advierte que el habla del niño puede disminuir en la transición que hace de hogar- escuela porque el modelo comunicativo cambia (Jaimes y Rodríguez, 1997).

Sin embargo, Gutiérrez y Rosas (2008) evidencian la escasa atención que recibe el lenguaje oral puesto que “se concibe la oralidad como connatural al proceso formativo de los estudiantes. Esta concepción se ha instituido dentro y fuera de la escuela, permeando el conocimiento del profesor” (p. 26). Esto, además, supone una invisibilización por parte de la escuela, ya que no son relevantes los abordajes de la oralidad, pues se considera mejor propiciar actividades para el fortalecimiento de la escritura y la lectura. Aunado a ello, las autoras plantean una situación por la cual la oralidad no es valorada de la misma forma:

La escasa sistematización sobre la enseñanza secuencial de la lengua oral en los grados iniciales puede obedecer a concepciones que consideran que los niños y niñas aprenden a hablar en casa, en la calle y en los diferentes espacios que anteceden a su formación escolar, por lo que es innecesario proponer una actividad planeada para lograrlo o que asuman como suficiente la generación de espacios de habla espontánea en el contexto escolar para alcanzar la adquisición, la ampliación y la comprensión oral de los estudiantes. (Gutiérrez y Rosas, 2008, p. 26)

En resumen, resulta necesario que los maestros asuman la oralidad como parte del desarrollo integral de la población infantil menor de tres años, lo cual da importancia a las experiencias previas de los sujetos y lo introduce al uso oral formal (Gutiérrez, 2010), puesto que el maestro funciona como puente para poner en escena construcciones significativas que se ven reflejadas en la práctica, en consecuencia, se rompen las barreras existentes con respecto a la adquisición del lenguaje fuera de la escuela, puesto que el aula se considera como un espacio cultural propicio para la construcción de la lengua. Así lo apoya Vygotsky citado en Moll:

Para Vygotski la escuela representaba un “escenario cultural”: un ámbito organizado socialmente para facilitar el uso y apropiación de los instrumentos y

las actividades de la cultura por los niños, incluyendo modos especiales del discurso (del habla), con consecuencias importantes para el pensamiento. (Moll, 1992, p. 40)

Pese a que la escuela representa desde el deber ser un espacio cultural favorable para la adquisición y práctica de la oralidad, las creencias del maestro atraviesan su enseñanza, por tanto, son escasas las estrategias pensadas para tal fin. Por lo anterior, se considera relevante hacer alusión a la mediación de la maestra en cuanto a la oralidad en el aula.

6.3 Mediación de los maestros en la oralidad

Para dar inicio, se destaca que “el desarrollo del lenguaje (...) incluye la intervención de dos personas” (Bruner, 1986, p.41); es decir, el lenguaje se adquiere en conjunto, a través de la interacción, por ende, es necesaria la intervención de otro que funcione como puente entre la población infantil y la lengua, puesto que “los adultos facilitan el que las nuevas generaciones descubran y se apropien de los artefactos culturales” (Moll, 1992, p.49).

Como se ha venido desarrollando en apartados anteriores, la interacción tiene lugar en diversos ámbitos que conforman la socialización primaria, la cual “requiere un contexto compartido y familiar para ayudar a los interlocutores a hacer mutuamente claras sus intenciones comunicativas” (Bruner, 1986, p.126); en dichos contextos, se encuentran adscritos distintos sujetos que funcionan como mediadores en la participación generada para la adquisición del lenguaje, donde los otros pueden operar dando ejemplo para enseñar cuestiones que consideren necesarias para el desarrollo del mismo (Ordoñez, 2016).

En relación con lo anterior, se enuncia a la maestra como miembro activo de la interacción con la población infantil menor de tres años, pues acompaña la construcción de la oralidad desde la sensibilidad, que es una cualidad compleja que implica empatía con los más pequeños, pues “no solo se entiende al niño, sino que, en cierta medida, se siente con él”. (Paniagua y Palacios, 2005, p.170) al propiciar escenarios y herramientas que invitan a aprender no sólo la gramática sino la finalidad de la comunicación en contexto:

se resalta la importancia del docente como mediador, debido a que es él quien orienta al estudiante en la conformación del andamiaje, definido por Bruner

(1981), como el puente que se establece entre el estudiante y él; es decir, el docente deberá ser facilitador- mediador y el alumno constructor de su aprendizaje, producto de las interacciones entre el aula y los ambientes extraescolares. (Parra, 2014, p.158)

Por consiguiente, se evidencia la importancia del rol de la maestra en el desarrollo del lenguaje, debido que ella puede ser uno de los sujetos que provee el espacio para que se aborde la oralidad intencionalmente desde el aula, sin embargo, en torno a la primera infancia “no hay desarrollos teóricos que aborden de forma explícita el papel del maestro como mediador en la configuración de la oralidad” (Rincón, 2021, p. 67). Además, hay desinterés por el sentido del lenguaje oral, ya que es sabido que este, a diferencia del lenguaje escrito, desenvuelve su adquisición en diferentes contextos, lo cual le da una característica distinta pues “constituye un aprendizaje indudablemente extraescolar” (Rodríguez, 1995, p.1).

Entonces, se propone que la maestra tenga una formación previa sobre el papel del lenguaje oral en la primera infancia para construir prácticas con significado que permitan superar el espontaneísmo y la creencia de un desarrollo natural con el que carga la oralidad de manera que se aborde desde una perspectiva integral (Núñez y Santamarina, 2015; Rincón, 2021), ya que se considera que para su enseñanza no hay necesidad de diseñar estrategias que la promuevan; por ende, sería preciso erradicar pensamientos que no vayan más allá de enfocarse en corregir la gramática o la lingüística, que dejan de lado la riqueza de la competencia comunicativa:

De aquí la relevancia del papel que debe cumplir el docente, el cual requiere de capacitación, actualización permanente, un dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje para guiar de manera efectiva, promover la reflexión y mejorar la practica educativa en cualquier entorno que se le presente. (Parra, 2014, p.157)

Teniendo en cuenta estos aportes, se concibe el aula como uno de los escenarios propicios y privilegiados para promover y desarrollar la oralidad en la población infantil menor de tres años, pues se considera de suma importancia por su contribución al desarrollo del

pensamiento, de un vínculo directo con el juego que potencia la imaginación, la creación de mundos posibles y demás funciones como la interacción social en contextos específicos. Para lo anterior, el rol de la maestra debe estar cargado de significación, lo cual se expresará en la creación de situaciones y experiencias que ayuden a la primera infancia a desarrollar su lenguaje oral:

En este sentido es de vital importancia que el maestro diseñe y propicie espacios comunicativos enriquecidos, en los cuales se pongan en juego el acto de hablar y escuchar; pero sobre todo le permita reconocer a los niños a través de su propia acción, el uso de la oralidad, el empleo que se hace de la palabra, teniendo en cuenta las situaciones y contextos, lo cual contribuya a la consolidación de su lenguaje oral. (Patiño, 2017, pp. 70-71)

Entonces bien, es imprescindible que los maestros cuenten con las herramientas y estrategias necesarias para poder convertir las aulas en espacios interactivos, donde no solo la maestra sea quien emita los contenidos y tiene el poder de la enunciación, sino que la población infantil mantenga un papel vivo en la escucha y se convierta en interlocutora activa de su propio aprendizaje, puesto que:

la cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, buscar en la memoria para precisar contenidos, mantener la meta de comunicación y para otros aspectos que inciden en la eficacia de la emisión. (Rodríguez, 1995, p. 5)

Además, se sugiere que la maestra cuente con un trabajo colaborativo con sus pares profesionales y las familias para construir estrategias pedagógicas en relación con el desarrollo de la oralidad que las lleve a superar el espontaneísmo ya que “el trabajo en equipo incluye esta indispensable colaboración cotidiana y el trabajo conjunto de reflexión y toma de decisiones que debe presidirla” (Paniagua y Palacios, 2005, p. 295).

Recapitulando, la oralidad se desarrolla en contextos de interacción, los cuales pueden ser propuestos por la maestra y mediados con diversas estrategias creadas por la misma, tales como la pregunta, argumentación, juego de roles, cuentos, proyectos de aula, secuencias didácticas, diálogo, conversación, debates, canciones entre otras, las cuales otorgan un lugar protagónico a las conquistas del lenguaje por parte de la población infantil menor de tres años, quienes “crean su propio mundo social, con sus propios artefactos materiales e ideológicos (...) ya que los niños también son seres creadores o transformadores.” (Moll, 1992, p.49).

6.4 Asamblea de Aula

Ahora bien, dentro de las mediaciones que pueda hacer la maestra en la construcción de espacios que propicien la oralidad, se encuentra la Asamblea de aula, para lo cual se retomarán autores como Berlanga, Mayorga y Gallardo (2015), Carozzo (2020), Freinet (1972) y Sánchez (2008), quienes en términos generales la conciben como un encuentro de diálogo que se puede realizar varias veces a la semana, donde es acordada durante la clase durante el saludo, conversación entre pares, debates, entre otros.

Lo anterior, crea un espacio en el que la población infantil menor de tres años puede expresar sus ideas, interactuar en el aula desde sus intereses y escucharse con otros, posibilitando la construcción de bases para la regulación del cuerpo en la escucha y a su vez ayuda al desarrollo de la oralidad. Así, Sánchez (2008) la concibe como “una práctica dirigida a promover la socialización del grupo y el desarrollo lingüístico”; de forma tal que la asamblea en el aula deja expresar los pensamientos y emociones del niño que ayudará a estimular el dialogo entre pares, con sus maestros, sus compañeros y familia, donde se construya un sujeto social con su entorno.

Además, el espacio de asamblea posibilita la comunicación no verbal, característica esencial de la oralidad, lo que “establece una telaraña emocional que interrelaciona a todos los miembros del grupo” (Berlanga, Mayorga y Gallardo, 2015, p.26), lo cual se relaciona con afirmación de Rincón (2021), pues “es imprescindible reconocer el papel del gesto, de la mirada, de la sonrisa, del cuerpo con el movimiento de las manos, de la cabeza, de los silencios en las situaciones comunicativas” (p.69).

Por tal motivo, el momento de la asamblea otorga mayor relevancia a las formas de expresión de la población infantil menor de tres años, al involucrar al niño como un ser

democrático mediante sus maneras de comunicarse, que le permiten tomar decisiones sobre situaciones, llegar a acuerdos con sus demás compañeros y ser partícipe en la sociedad.

De esta forma, la Asamblea de aula, como menciona Carozzo (2020), permite la construcción de aprendizajes y acuerdos en forma colaborativa y consensuada; además pueden expresar libremente sus ideas y puntos de vista, reconociendo las diferentes subjetividades, por consiguiente, se construyen como individuos sociales y cívicos Freinet (1972). En tal marco, la maestra a cargo posibilita una formación integral, dándoles lugar como ciudadanos, lo que forja una construcción personal sobre sus pensamientos y conocimientos, creando espacios para validar las formas de comunicación desde lo gestual y lo corporal en la población infantil menor de tres años, lo cual se desarrolla en un entorno afectivo y seguro; esto posiciona a la maestra como otro significativo pues “proporciona un andamiaje al desarrollo infantil” (D’Angelo y Medina, 1997, p. 80).

Por ende, la Asamblea de Aula funciona como un formato de comunicación abierto a diversas funciones que promueve diversos géneros discursivos como la conversación, la explicación, la narración, la descripción, que responden a una práctica social establecida (Sánchez 2008); de este modo, el espacio es una práctica útil para el desarrollo de la competencia comunicativa en el marco de una socialización formal propia del contexto escolar.

6.5 La Enseñanza en la Virtualidad

Cabe ahora considerar diferentes maestros y autores reconocidos por sus aportes a la educación en Latinoamérica, que se han manifestado en torno a la situación de virtualidad en la escuela debido a la pandemia. Por su parte Malajovich (2020), Jurado (2020) y Pitluk (2021) consideran que el acto de educar debe ir de la mano tanto de la escuela como de la familia. Además de sostener y fortalecer los lazos afectivos y pedagógicos, pues lo que se pensó inicialmente para ser trabajado en la escuela no se iba a dar de la misma forma en los hogares. De esta forma, Pitluk (2020) plantea que “la escuela puede estar en crisis, sin embargo, son los maestros, estudiantes y demás entes que intervienen, quienes le ayudan a sobrevivir” aun en este tiempo de angustia y preocupación sobre el futuro de esta.

Así las cosas, Pitluk (2021) nos da la esperanza de pensar en la virtualidad como un “paréntesis”, además de no perder de vista el verdadero enfoque de la escuela. Para ello, propone

trabajar desde la escucha atenta sobre la infancia que ha sido la población más impactada en este proceso de asimilación de nuevas formas de convivencia y socialización. También resalta que, aspectos como la creatividad e imaginación son elementos clave para el desarrollo de la población infantil desde casa, por lo que la escuela tiene que pensar en las diferentes condiciones y posibilidades de las familias para propiciar espacios que ayuden a enriquecer las experiencias de aprendizaje.

En consecuencia, son considerados estos aportes, ya que tienen gran incidencia en los procesos orales de los niños y niñas en el marco de la pandemia, pues las interacciones y socializaciones dadas de manera presencial en el aula ahora se ven limitadas, no hay reconocimiento de interlocutores y no se promueve la adquisición de la lengua oral de forma adecuada.

Esta virtualidad supuso para los maestros un gran reto de innovación, pues “hay que reconocer las inevitables adecuaciones educativas a la actualidad en la que la pandemia nos sumerge, que deben sostenerse en la continua revisión de nuestros decires y hacerres que nos caracterizan como sistema educativo” (Pitluk, 2020), ya que la escuela en sus prácticas seguía aun un modelo tradicional, el cual no era adecuado al contexto porque este es pensado para un ámbito de presencialidad, dejando de lado la actualización constante que tiene la educación infantil a través de los años.

Debido a lo visto en los primeros meses de confinamiento, los maestros tenían que remitirse a guías, y esto permitió que se visibilizara la desigualdad social que se vivía y que la pandemia ayudo a radicalizar. Sin embargo, lo anterior significó una reformulación ocurrida por una Tyché, término usado en psicoanálisis y propuesto por Lacan (2010), que abordan Steiervalt y Salinas (2020), haciendo referencia a: "una conmoción significativa que demanda mayor lucidez y acción creativa para avanzar en su resolución."(p.2).

En consecuencia, en medio de la virtualidad se necesita repensar las formas de evaluación encaminadas ahora por un acompañamiento, entendimiento y reconexión con el cuerpo para asimilar lo que la pandemia ha dejado, puesto que “la situación de aislamiento social preventivo nos ha obligado a la separación de la co-presencia de los cuerpos y al encuentro en entornos

virtuales” (Steierwalt y Salinas, 2020, p.2). Por tanto, pensando cómo iban a ser los desarrollos y aprendizajes de los niños, Skliar (2020) supone que “no hay condiciones para hacer infancia en la niñez”, al no contar con las herramientas e interacciones necesarias para el desarrollo formativo, y considera que una vez más esas intenciones en pro de la infancia han sido postergadas.

Conviene enfatizar que el regreso a la escuela después de esta virtualidad debe darse teniendo conciencia sobre lo sucedido, como lo propone Skliar (2020) “No quisiera que volviéramos a la escuela para presentar esa apariencia de escuela cuya repetición o cuya tradición ya había sido puesta en tela de juicio un poco antes”, la escuela sigue siendo un lugar para hacer y para ello ciertas tradiciones deben tener intencionalidad al hacerse.

Por otra parte, frente a la escuela en medio de la virtualidad y los retos que esto supone, Jurado (2020) expone que:

aunque la familia considere que la institución académica es el lugar para aprender, y por eso paga o reclama al Estado por proporcionar los espacios disponibles, la coyuntura del aislamiento físico del mundo de afuera ha sido propicio para reconocer que la escuela como institución está ahora en intersección con la escuela de la casa; y el mundo de afuera está en el mundo de adentro a través de las herramientas digitales y de los libros. (Jurado, 2020, p. 14)

Esta nueva forma de seguir en la escuela sin estar espacialmente en ella ha traído consigo reinterpretación de roles, los padres ahora acompañan cada clase de los niños, el tiempo que se destinaba para el trayecto de casa a escuela ahora es inmediato, la interacción y comunicación cercana se tiene que dar por medio de una pantalla que no deja ver y sentir la realidad. Sin embargo, gracias a esta pandemia se ha incrementado el interés por reflexionar y pensar sobre situaciones o temas que a lo largo del tiempo han estado ahí, pero no se quería ver por cuestiones de tiempo, como identificar qué población tiene el acceso a internet para desarrollar las clases y

realizar consultas, conocer sobre las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran los niños y sus familias y prestar ayuda para atender las necesidades emocionales.

Por otro lado, para este estudio es importante considerar el papel del maestro en virtualidad en medio de la pandemia, pues su quehacer y pensar pedagógico se vio permeado y dio lugar a ciertas transformaciones en la manera de mediar la enseñanza en la escuela, aunque aquellas transformaciones se dieron en un momento de crisis y casi que de forma esporádica estas en lugar de convertirse en un obstáculo, se volvieron una fortaleza para los maestros, pues le dieron la oportunidad de reflexionar sobre su práctica y fortalecer la enseñanza.

Así lo considera Balladares (2020) en su artículo de reflexión sobre los cambios educativos que han surgido en virtualidad en medio de la pandemia: “La educación remota desafía a la docencia a innovar sus prácticas. Es la oportunidad para alterar la vigencia de una educación escolarizada, formalista y reproductiva, y pasar a un nuevo tipo de educación que fomenta aprendizajes disruptivos, ubicuos e invisibles.” (p.34).

Es pues importante para este estudio visibilizar y resaltar la forma en cómo los maestros han entendido y abordado la virtualidad, no con motivos de retroceder en su quehacer sino como un aliciente para transformar su visión en la enseñanza y mediación de los procesos educativos en medio de la virtualidad.

Por este motivo el papel de los docentes se vuelve imprescindible pues como mediadores y guías son ellos quienes pueden llevar a cabo las distintas estrategias para el acompañamiento y fortalecimiento de la oralidad en medio de la virtualidad, así lo afirman Olmedo, Luque y Brailovsky (2022): “son los docentes los protagonistas, aquellos que pueden transformar las dificultades en posibilidades, los escenarios desconocidos en conocidos, las estrategias habituales en nuevas o adaptadas intervenciones” (p. 118).

7. Marco metodológico

Este apartado, presenta la visión teórico – práctica que se toma para la elaboración de este estudio monográfico, la cual permite comprender la interconexión entre sus componentes desde la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

Inicialmente, se destaca la mirada del paradigma cualitativo de investigación, el cual está centrado en las subjetividades de los individuos, por tanto, se pretende hacer desde las visiones de cuatro maestras en ejercicio, lo que trae a colación el paradigma del pensamiento del profesor puesto que se interesa por los saberes y creencias de este.

De tal modo, la metodología se complementa desde una visión del estudio de caso ya que este aborda dichas subjetividades en entornos particulares en relación con temáticas específicas. De esta manera, se plantea el enfoque histórico hermenéutico puesto que permite la interpretación de las realidades que evidencian las mediaciones pedagógicas de las maestras durante la virtualidad causadas por el COVID-19.

Posteriormente, se encuentran la presentación de la población de estudio, compuesta por dos maestras de EM y dos de JP. Enseguida, se destacan los instrumentos de recolección de datos, los cuales permiten captar de primera mano las impresiones de los sujetos a partir de la entrevista semiestructurada y la transcripción, que luego puede interpretarse a la luz de la codificación que ayudará a analizar desde las interpretaciones contextualizadas de las coautoras. Finalmente, se encuentra el hallazgo de categorías emergentes, basadas en la mirada analítica de las coautoras en relación con el marco teórico y como respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos.

7.1 Paradigma cualitativo.

Para el desarrollo del presente estudio se considera propicio abordar el paradigma cualitativo puesto que dentro de este se busca “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, 2014, p. 358).

En este orden de ideas, este paradigma permite examinar las formas en que los individuos experimentan los fenómenos de modo individual, lo cual viene a responder el interés investigativo del presente estudio, que permite visibilizar las distintas acciones pedagógicas de

las maestras más allá de conceptos, a partir de las interpretaciones sociales de los mismos; por ende, se diferencia del paradigma cuantitativo dado que este es de carácter positivista, es objetivo, mientras que el paradigma cualitativo está cargado de las subjetividades e intersubjetividad de los sujetos.

Cabe destacar que desde este paradigma no se pretende conseguir una verdad absoluta, sino más bien reflejar las concepciones que el docente experimenta en su cotidianidad escolar con respecto a determinados fenómenos. En otras palabras:

la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. (Vasilachis, 2006, pp. 28-29)

En tal marco, el paradigma cualitativo de investigación a través del presente estudio pretende visibilizar y dar cuenta de las mediaciones que realiza el docente, así como la manera en que se adapta y reflexiona sobre distintas situaciones, además de añadir nuevas estrategias y herramientas a su práctica pedagógica desarrollar y fortalecer aspectos puntuales en la población infantil en relación con la oralidad.

7.1.1 Paradigma del pensamiento del profesor.

En tal sentido, partiendo del ambiente natural y la relación con el contexto presente en lo cualitativo, este estudio busca abordar el pensamiento del profesor puesto que son relevantes las miradas de las cuatro maestras en ejercicio, protagonistas de esta monografía; por tal motivo, se considera importante reconocer las subjetividades a partir de los pensamientos, creencias y saberes que van configurando como profesionales en su campo de desempeño: la Educación Inicial.

De ahí que se retomen los aportes del paradigma del pensamiento del profesor, ya que, dentro de este, se evidencian cuáles son los procesos de razonamiento que pasan en medio de la práctica profesional, atravesada por las experiencias que provee el contexto y los otros, permeando al sujeto de tal manera que las vivencias se vuelve prácticas, como mencionan

Fandiño, Durán y Pulido (2018) dicha creencia “se da a partir de las experiencias educativas como alumno, en la formación inicial como maestro y en su experiencia profesional” (p. 37). Es decir, las creencias están ligadas a la subjetividad, lo que traspasa la práctica pedagógica y transforma al individuo permitiendo la reflexión constante.

Asimismo, Gallego (1991) citando a Bauch (1984), determina la creencia como “la información que tiene una persona enlazando un objeto con algún atributo esperado; la creencia esta normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento” (p.299). Por tanto, el interés está en la búsqueda de las creencias que atraviesan la práctica de las cuatro maestras que participan del presente estudio, puesto que se reconocen las subjetividades que atraviesan su quehacer pedagógico en torno a la oralidad en medio de la virtualidad causada por el COVID-19.

7.1.2 Estudio de caso – instrumental.

Por otra parte, dado que no participan todas las maestras en ejercicio de las dos instituciones que hacen parte este estudio, la presente investigación se acoge al estudio de caso en su forma instrumental, en tanto este centra su interés en un caso particular, como son las acciones pedagógicas que realizan las cuatro maestras (dos de cada institución) en un contexto determinado.

Conviene destacar que el propósito del estudio de caso es comprender y analizar esa particularidad, no pretende pues realizar comparaciones, presentar generalidades o hacer diferencias, sino que quiere comprender cómo es ese fenómeno, y qué pasa allí. Tal como lo afirma Stake (1995) “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad en un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.12).

Asimismo, se debe mencionar la importancia del sujeto y de su participación dentro del estudio de caso, pues gran parte del análisis se basa en las subjetividades y opiniones del individuo de análisis “los datos subjetivos son una parte integral del caso. La mayoría de lo que se llega a comprender y saber del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (Simons, H. 2011, p.21).

Lo anterior se relaciona con el sentido instrumental del estudio de caso, pues “El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría” (Jiménez, V. 2016, p.7), dicho

significado se acoge a las condiciones y características de la población participante de la presente investigación, puesto que quiere llegar a comprender visibilizar y exponer aquellas experiencias y mediaciones que realizaron sujetos particulares en un contexto particular, para llegar a la comprensión e interpretación de un tema específico como son aquellas mediaciones pedagógicas de cuatro maestras durante un contexto particular de enseñanza en virtualidad en medio de la pandemia.

7.1.3 Enfoque histórico – hermenéutico.

Por consiguiente, la presente investigación se enmarca desde el enfoque histórico-hermenéutico, el cual según Vasco (1990) no se trata de la reconstrucción del pasado histórico de un pueblo, sino de partir desde los sujetos como hacedores de su propia historia, en este caso las maestras que participan del estudio. Respecto a lo hermenéutico, “Se trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social” (p.14). En ese sentido, es necesario precisar que este enfoque, está ligado directamente con las interacciones sociales en cuanto se pregunta por las realidades de un individuo dentro de un contexto específico.

De forma más precisa, el enfoque histórico- hermenéutico se caracteriza según Cifuentes Gil (2011) por reconocer la diversidad desde el papel activo de los otros, lo que conlleva una mirada dialógica y comunicativa por parte del investigador, en tanto busca comprender las realidades desde la reflexión e interpretación cualitativa y crítica, para construir sentido a partir de situaciones, contextos y significaciones de los sujetos, que se condensan en intenciones de la vida cotidiana.

En ese orden, partir también del enfoque histórico- hermenéutico es significativo, puesto que este logra exponer y reconocer aquellas mediaciones y abordajes pedagógicos que componen el quehacer práctico de maestras en medio de la virtualidad en pandemia en torno al desarrollo de la oralidad en población infantil menor de tres años.

7.2 Diseño metodológico: Desde una visión teórico – práctica

El presente apartado aborda una visión teórica de la ruta metodológica establecida para el manejo de los datos que surgen en el estudio monográfico, a esto se le añade el proceso práctico realizado para la manipulación de la información, el cual busca dar sentido a los objetivos

planteados. La razón de esta organización es permitirle al lector ubicarse en relación con el desarrollo de la visión teórico práctica que las autoras del estudio plantean.

A continuación, se presenta el proceso en tres partes: en primer lugar, se encuentra la población de estudio; en segundo lugar, están los instrumentos de recolección de los datos (entrevista semiestructurada y transcripción) y en tercer lugar el proceso de análisis de datos (codificación).

7.2.1 Población de estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio monográfico se lleva a cabo con la participación de cuatro maestras de dos instituciones distintas de atención a la primera infancia:

Tabla 6

Población de estudio

M1	M2	M3	M4
Es licenciada en psicología y pedagogía, egresada de la UPN. Ejerce su profesión en la Escuela Maternal desde el año 2017, con población infantil que está en las edades entre 2 años y 2 años y medio.	Es licenciada en Educación Infantil egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. Ejerce su profesión en la Escuela Maternal desde el año 2019, atendiendo a población infantil entre los 3 años y 3 años y medio, cabe aclarar que M2 siempre ha desarrollado su ejercicio docente con esta población.	Es Tecnóloga en Educación Preescolar e Infantes de la Universidad Iberoamericana, trabaja actualmente en el Jardín Platero y yo desde el año 2015, atendiendo a la población de 2 años y 2 y medio	Es profesional en Psicología egresada de la Universidad de la Sabana, trabaja actualmente en el Jardín Platero y yo desde el año 2014, atendiendo a la población infantil de tres años y tres años y medio.

Fuente: Elaboración propia desde las entrevistas realizadas.

Es necesario aclarar que, para el interés investigativo del estudio, se eligen estas maestras debido que han laborado en virtualidad en pandemia y han abordado la Asamblea de Aula como estrategia pedagógica. Además, los espacios elegidos son importantes, ya que reconocen a la población infantil menor de tres años como personas activas de su aprendizaje, concibiendo al maestro como acompañante de este, en donde la voz infantil es tenida en cuenta desde la escucha activa, permitiendo construir relaciones sociales con los otros y en interacción con el entorno.

De esta manera, desde los sitios web de las instituciones se concibe los espacios como:

Tabla 7

Rol docente en las instituciones

Escuela Maternal de la UPN	Jardín Infantil Platero y Yo
lo más relevante que afrontan los niños y niñas en la primera infancia es la construcción de los procesos cognitivos, socioafectivos y éticos, por lo tanto, es necesario crear espacios educativos que favorezcan el bienestar íntegro de niños y niñas.	un escenario de posibilidades para desarrollar la creatividad, la identidad, la autonomía y las relaciones con el mundo; bases indispensables para la vida y el desarrollo del potencial cognitivo, emocional y espiritual de los niños y las niñas.

Fuente: Elaboración propia desde páginas institucionales

A la par de la visión que tienen los escenarios sobre la infancia, se añade la perspectiva de Asamblea de Aula puesto que la consideran de vital importancia. Esta tiene lugar como un momento para el encuentro con el otro, es un espacio donde se escucha y se es escuchado, pone como prioridad la reciprocidad, y la maestra funciona como guía y mediadora reflexiva del espacio, construyendo una oportunidad propicia para que las voces infantiles sean visibilizadas.

De esta manera, es importante reconocer que los espacios escogidos aportan a las construcciones en torno a una visión de infancia que constantemente resignifica la concepción que se tiene de esta población. Asimismo, estos espacios permiten los pensamientos reflexivos del maestro en torno a las propuestas pedagógicas, ya que allí hay libertad para el ejercicio docente, pues se construyen como acompañantes en los procesos de aprendizaje de la población infantil, posibilitando espacios de encuentro como la Asamblea de Aula.

Por último, se precisa codificar la población del estudio como M.1,2,3,4; correspondiendo M a maestra y el 1 al 4, el orden de numeración las maestras. Es necesario aclarar que no se mencionara el nombre propio de las maestras con el fin de proteger la confidencialidad del ejercicio investigativo, lo cual responde a lo propuesto en el consentimiento informado³

7.2.2 Instrumento de recolección de datos.

– *Entrevista Semiestructurada.*

La entrevista es entendida como una técnica adscrita dentro del paradigma cualitativo, que se utiliza para obtener información verbal de uno o más sujetos. Esta es realizada a partir de

³ [1](#) Según Hall (s.f) se realiza el consentimiento informado con el fin de contextualizar y socializar los fines e intereses del estudio, así como los riesgos y la protección de los datos.

una conversación cuyas orientaciones responden a propósitos concretos del estudio, esto con el fin de conocer los pensamientos o sentimientos de un individuo sobre un tema específico, es decir sus subjetividades.

La entrevista cualitativa presenta algunas características específicas para tener en cuenta, según Hernández (2014) las preguntas deben ser abiertas y el orden en que se hacen debe adecuarse al entrevistado y a su contexto social a partir de la flexibilidad; así pues “las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje” (p.403).

Por otro lado, según Hernández (2014), la entrevista cualitativa se puede dividir en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. Este estudio se acoge al instrumento de la entrevista semiestructurada, ya que brinda flexibilidad a los entrevistadores al momento de realizar preguntas, además les permite reformularlas con el fin de que haya una adecuada comprensión por parte del entrevistado, y si es necesario pedir ampliaciones y aclaraciones.

En ese orden de ideas, para este estudio se efectúan entrevistas semiestructuradas que son resultado de un proceso de análisis en torno a la relación del marco teórico con los objetivos de estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo en dos sesiones, cada una con una duración de 30 a 40 minutos aproximadamente donde se pretende hacer visible las voces de las maestras entrevistadas frente al contexto de virtualidad que estuvo cargado de particularidades.

Cabe aclarar que, al momento de realizar las entrevistas, se les solicita a las maestras que, de acuerdo con el carácter del paradigma cualitativo de investigación, las preguntas se podrán responder de forma flexible y abierta, toda esta información se precisa en un documento (consentimiento informado) que da cuenta de la confiabilidad y rigurosidad del estudio, así como de otros datos que les permiten estar al tanto de los puntos centrales u objetivos de la entrevista.

A continuación, se presentan las preguntas establecidas para las entrevistas:

Tabla 8

Entrevista 1: Aproximación a las mediaciones pedagógicas de las maestras en medio de la virtualidad

Preguntas	Marco conceptual
¿Cómo ha sido su experiencia en Cometas/Escuela Maternal respecto a la virtualidad? (¿Qué sentimientos te generó el aislamiento social respecto a tu práctica pedagógica?)	Enseñanza en la virtualidad

Preguntas	Marco conceptual
1. ¿Cómo vivenciaron la asamblea en medio de la virtualidad?	Asamblea
2. ¿Qué diferencias puedes evidenciar entre realizar una asamblea de manera presencial y una de manera virtual?	
3. ¿Cómo mediaba usted la oralidad con los niños al momento de la asamblea en medio de la virtualidad? (maestra-niño, niño-niño)	Oralidad
4. ¿Qué hizo usted como maestra en espacio de la asamblea en medio de la virtualidad para mediar el desarrollo la oralidad en los niños?	
5. ¿Qué aspectos son diferentes de la asamblea en presencialidad con respecto a la oralidad?	Mediación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9

Entrevista 2: Profundizaciones en las concepciones de las maestras en torno al marco teórico.

Preguntas	Marco conceptual
1. ¿Qué es para usted la asamblea?, ¿qué sentido tiene realizarla?, ¿para qué?	Asamblea
2. ¿Cómo considera usted que fue su mediación al momento de desarrollar la asamblea para favorecer la oralidad en medio de la virtualidad?	Mediación
3. ¿Qué cambios evidenció en las interacciones orales de los niños con respecto a una asamblea virtual y una presencial?	
4. ¿Cómo cree que este espacio de la asamblea, en medio de la virtualidad, favoreció la oralidad en la primera infancia?	Oralidad
5. ¿Qué aspecto de la asamblea rescata usted como claves para el desarrollo de la oralidad en la primera infancia?	
6. ¿Cómo concibe la oralidad?	
7. ¿Cómo la visibiliza en la virtualidad?	
8. ¿Qué diferencias considera relevantes entre la virtualidad y la presencialidad?	Enseñanza en la virtualidad
9. ¿La virtualidad transformó su quehacer pedagógico? ¿Por qué?	
10. ¿Qué reflexiones logra rescatar de la virtualidad, con respecto al desarrollo de la asamblea como estrategia para favorecer la oralidad?	

Fuente: Elaboración propia.

– **Transcripción.**

Después de la realización de las entrevistas semiestructuradas se da paso al proceso de transcripción, para lo cual se retoma a Tusón (1997) quien lo considera importante y valioso puesto que “constituye una parte fundamental del análisis ya que implica una primera manipulación de los datos recogidos” (p. 147), además de lograr incorporar a este los elementos no lingüísticos que hicieron parte de la conversación, que con la grabación a veces no son explícitos. Parte de este ejercicio es la transcodificación a la cual se le debe asignar convenciones para entender mejor la conversación y lograr llegar al detalle requerido.

Teniendo en cuenta lo anterior, se relacionan los códigos que se usaron para la transcripción de las entrevistas, basados en Tusón (1997):

Tabla 10

Códigos para la transcripción.

Símbolo	Significado
¿?	Interrogación
¡!	entonación exclamativa
/	tono ascendente
\	tono descendente
...-	corte abrupto en medio de una palabra
	pausa breve
	pausa mediana
==	al principio de un turno para indicar que no habido pausa después del turno anterior

Fuente: Tusón (1997)

Además, se agrega un código que hace referencia a los diálogos evocados por las maestras que dan cuenta de situaciones ocurridos en tiempos u ocasiones pasadas:

M: “wow profe, te veo”

Los códigos propuestos para la transcripción cobran significación puesto que la intención es plasmar en palabras escritas las experiencias las maestras entrevistadas en torno a las mediaciones en la enseñanza en virtualidad, con la finalidad de dar a conocer con claridad cada aspecto mencionado sin dejar de lado sus subjetividades. Asimismo, estos códigos aportan orden y rigurosidad a los datos tratados en el presente estudio, además este proceso de transcripción permite la realización de procesos posteriores que circundan el análisis como la codificación y categorización.

Por lo anterior, se requiere que el entrevistador sea riguroso con cada detalle de la grabación y de ser necesario volver a escuchar para precisar cada interpretación, puesto que según Kvale (1988, citado en Gibbs 2007), hacer la transcripción de la entrevista puede peligrar entre una codificación superficial, desaparición de temas u omisión de relatos; por tanto, para el proceso se debe realizar la grabación en audio; luego, escuchar dicha grabación; después hacer la transcripción en un documento borrador y por último escuchar nuevamente la grabación mientras se transcodifica para crear la transcripción final.

Además, para la transcripción se maneja una tabla como encabezado, que contiene los datos generales de la entrevistada, de modo que el analista pueda ubicarse en torno a los aspectos contextuales. Por otra parte, en el lado derecho de la hoja se enumeran las líneas de forma continua, para situar la información dicha por la maestra entrevistada. A continuación, se ejemplifica la transcripción:

Tabla datos generales

Ilustración 1. Formato transcripción

Datos generales		
Nombre	Deisy Lorena Hernández Jiménez	M1
Institución	Escuela Maternal de la UPN	5 años
Edades -niños	2 $\frac{1}{2}$ - 3 años	En la pandemia
Estudios	Licenciada en Psicología y Pedagógica	UPN
Entrevistador	Susanna Carrillo y Sara Palma	E1 y E2

- 1 E1: La primera pregunta es cómo general/ para conocer un poco tu experiencia/ y es así/ /
- 2 ¿Cómo ha sido tu experiencia/ en la Escuela Maternal/ respecto a la virtualidad? /
- 3 M1: /Bueno/ [uhm::]/ pues como este es un escenario eminentemente presencial/ y pues/
- 4 por las condiciones en las que/ se desarrolla/ que es/ un entorno socializador/ un entorno de
- 5 encuentro con los otros/ pues la virtualidad no se tenía/ como/ en mente/ jamás/ [eh::]/ sí
- 6 usamos las tecnologías/ ¿no? / usamos/ tememos herramientas tecnológicas y las
- 7 aprovechamos/ como para:: / [eh::]/ brindar otras oportunidades/ a los niños y las niñas/ tal
- 8 vez/ [eh::]/ música/ video/ ¿sí? / pues usamos los medios también con las familias/ y sin

Enumeración de líneas

Transcodificación

Fuente: Elaboración propia a partir de teóricos

Finalmente, de las ocho entrevistas realizadas (dos por cada maestra), se escogen los fragmentos de las transcripciones que pueden ser analizados a la luz de las categorías conceptuales del estudio monográfico.

7.2.3 Proceso de análisis de datos.

– Codificación.

Según Vasilachis (2006) la codificación se basa en la delimitación de los datos obtenidos a través del instrumento de recolección. En primera instancia, se necesita de la comparación de la información para después dar un significado en común a lo revisado. Ante este proceso de codificación también se debe leer y releer varias veces los datos, esto con el fin de interpretar y dar sentido, puesto que la finalidad yace en “comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten la misma idea” (p.156).

Esta estrategia de análisis de datos es un proceso que se divide de tres fases, las cuales se comprenden en codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. De tal modo, se

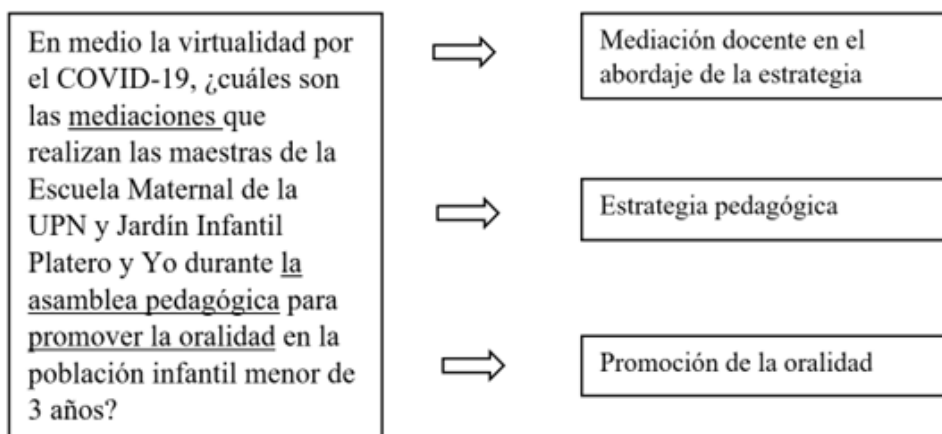
procede a explicitar cada fase del proceso acompañada con desarrollo llevado a cabo para este estudio.

➤ *Codificación abierta.*

Durante esta fase se identifican los conceptos (categorías) y a partir de esta se puede generar subcategorías que responde a propiedades distinguidas del concepto. Estos conceptos pueden derivarse de la lectura en forma teórica, lo cual puede denominarse pre-codificación (Vasilachis, 2006) o códigos construidos (Flick, 2004), u obtenerse de las expresiones de los actores entrevistados, códigos invivo (Strauss y Corbin, 1990; Vasilachis, 2006).

En ese orden de ideas, se procede a efectuar la codificación abierta, la cual surge a partir de la pregunta de investigación, buscando analizar las mediaciones pedagógicas constatadas en medio de la virtualidad con base en el marco conceptual: Oralidad, Asamblea de Aula, Mediación de la maestra. Dicho esto, se presenta el siguiente cuadro relacional:

Ilustración 2. Pregunta de investigación y categorías conceptuales

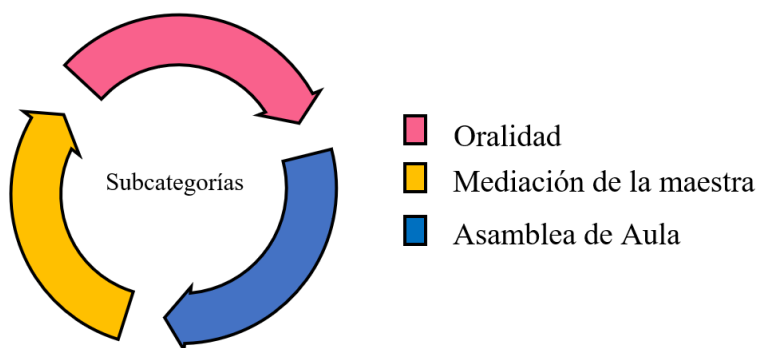


Fuente: Elaboración propia a partir de teóricos.

Teniendo presente los conceptos (categorías) hallados dentro de la pregunta, se refleja la clara existencia del marco conceptual que atraviesa en el presente estudio: Mediación de la maestra, Asamblea de Aula y Oralidad. En ese orden de ideas, se decide tomar como rumbo la pre-codificación o códigos construidos, la cuales se hacen visibles a partir de las categorías conceptuales mencionadas. Luego, a partir de la relación existente entre ellas, se toma en cuenta

la reiteración de palabras claves de los tres conceptos que se desarrollan en el marco conceptual, de tal modo que se cruzan ciertas características que resultan en subcategorías.

Ilustración 3. Relación categorías conceptuales



Teniendo en cuenta lo planteado, se utilizó la herramienta tecnológica Mentimeter para representar la frecuencia que proviene de la mezcla entre los conceptos de Oralidad, Mediación de la maestra y Asamblea de Aula:

Ilustración 4. Construcción de subcategorías



Fuente: Elaboración propia desde Mentimeter

Lo anterior se configura en cuatro subcategorías que responden al objetivo de analizar las transcripciones de las entrevistas a la luz de marco teórico del estudio; en ese sentido, se nombran como: Relaciones Sociales (R.S), Subjetividad de los Actores (S.A), Contexto

Situacional (C.S), buscando conseguir términos globales que ubicarán códigos⁴ que se relacionan con aspectos que están inmersos dentro cada subcategoría, además se asignan siglas de abreviatura, cromatografía y enumeración a cada uno para mayor simplificación:

Tabla 11

Codificación

Subcategoría	Códigos
Relaciones sociales (R.S)	Interacción con el otro (RS01)
	Reciprocidad (RS02)
	Dialogo (RS03)
	Gestualidad y corporalidad (RS04)
	Escucha Activa (RS05)
Subjetividad de los actores (S.A)	Emociones (SA01)
	Pensamientos (SA02)
	Reflexiones (SA03)
	Expresión de ideas (SA04)
Contexto situacional (C.S)	Contexto (CS01)
	Espacios (CS02)
	Situaciones (CS03)
	Experiencias (CS04)
	Entorno (CS05)
	Actores externos (CS06)

Fuente: Elaboración propia

Lectura temática:

Ahora bien, se procede a identificar dichos códigos en las transcripciones de las entrevistas realizadas, cabe aclarar que no se encontrarán explícitamente, sino que las analistas hacen una inferencia de aquellos sucesos evidenciados que dan cuenta de cada subcategoría, además que estas serán vista en un nuevo contexto de virtualidad.

A continuación, se muestra un párrafo de la entrevista *aproximación a las mediaciones pedagógicas de las maestras en medio de la virtualidad* que da cuenta de las subcategorías obtenidas del marco teórico, evidenciadas de manera implícita en las transcripciones a través de los códigos:

⁴ En “La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada” el código es definido como: “la unidad central de trabajo de la codificación de los datos. Strauss y Corbin (2008) lo definen como ‘los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación’” (p. 66). (Monge, 2015, p. 78)

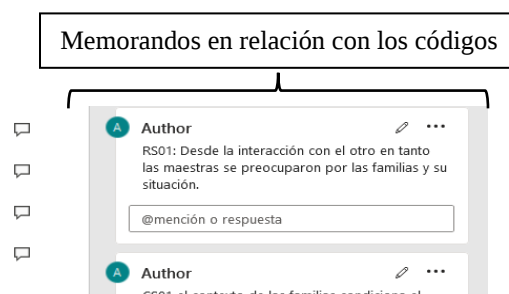
Ilustración 5. Lectura temática

5 M2 —/pues de manera general el tema de la pandemia y del confinamiento nos llevó a
 6 retarnos como maestras /el poder:: [eh] construir, buscar y tratar de armar de cero\
 7 /estrategias pedagógicas que nos permitirán tener como un acompañamiento apropiado
 8 [eh] /quizás no:: al principio no fue tanto pedagógico sino que iba más allá de lo
 9 emocional, /de poder contenernos, de conocer cómo era la situación de las familias, /la
 10 escuela maternal es un escenario donde muchas familias [eh] digamos no cuentan con
 11 los recursos suficientes para afrontar este tipo de situaciones /entonces desde el
 12 acompañamiento [eh]

En ese orden, en el transcurso de la ubicación de cada subcategoría en la lectura temática, se añaden comentarios y anotaciones al pie, de forma que se puedan relacionar los códigos a los hallazgos, lo cual resulta provechoso para el proceso de análisis, puesto que son “una multitud de memorandos que -contienen- observaciones llamativas sobre el material y los pensamientos que son relevantes para el desarrollo de la teoría” (Flick, 2004, p.196). Con el fin de ejemplificar se adjunta la siguiente figura:

Ilustración 6. Memos

5 M2 —/pues de manera general el tema de la pandemia y del confinamiento nos llevó a
 6 retarnos como maestras /el poder:: [eh] construir, buscar y tratar de armar de cero\
 7 /estrategias pedagógicas que nos permitirán tener como un acompañamiento apropiado
 8 [eh] /quizás no:: al principio no fue tanto pedagógico sino que iba más allá de lo
 9 emocional, /de poder contenernos, de conocer cómo era la situación de las familias, /la
 10 escuela maternal es un escenario donde muchas familias [eh] digamos no cuentan con
 11 los recursos suficientes para afrontar este tipo de situaciones /entonces desde el
 12 acompañamiento [eh]



➤ Codificación Axial.

Llegados a este punto, se procede a desarrollar y relacionar las subcategorías, “re-agrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta” (Strauss y Corbin, p.135).

Para lograr lo anterior se construye una matriz de análisis, la cual permite organizar los hallazgos de cada subcategoría en las transcripciones. Por consiguiente, la matriz se divide en los códigos de cada subcategoría, una casilla que ubica el número de líneas en la transcripción donde se encuentran los códigos evidenciados, además se completa con otro espacio para el memo referente al análisis de lo dicho por la maestra en relación con la subcategoría; lo anterior permite relacionar las respuestas de las cuatro maestras entrevistadas. Finalmente, la última casilla de la matriz se piensa para ubicar los patrones comunes y diferentes de acuerdo con el análisis a cada

fragmento, lo cual resultará provechoso para la consolidación de la categoría emergente. A continuación, se anexa ejemplificación:

Tabla 12

Matriz de análisis de datos

Relaciones sociales										
Cód	M1	Comentario	M2	Comentario	M3	Comentario	M4	Comentario	Común	Diferencia
RS01	2-3	Plantea el escenario de asamblea en presencialidad como un entorno de encuentro con los otros	9-12	Desde la interacción con el otro en tanto las maestras se preocupan por la familia y su situación. Allí la maestra muestra empatía por los demás y los acompaña	88-90	La interacción entre los niños también se fomentaba desde su contexto e intereses allí los niños hablaban de lo que les gustaba y le hacían saber a los demás esto.	24-28	Para M4 la asamblea en virtualidad se presenta como un espacio de interacciones , de lectura de dialogo y finalmente de una experiencia pedagógica.	(aquí se encontrarán los aspectos comunes entre cada una de las maestras respecto a cada microcódigo)	(aquí se encontrará los aspectos diferentes entre cada una de las maestras respecto a cada microcódigo)

Dicha matriz de análisis será utilizada para cada una de las subcategorías encontradas al principio de este apartado (Relaciones Sociales, Subjetividad de los Actores y Contexto Situacional). Además, los datos de ambas transcripciones de las entrevistas realizadas serán filtrados mediante dicha matriz de análisis.

Una vez realizado lo anterior, se resaltan los patrones comunes y diferentes dentro del análisis de cada subcategoría, los cuales se condensan en frases o subtítulos que permiten abstraer más la información pues ayudarán a la edificación de las categorías emergentes sin perder de vista la alineación con el marco teórico.

➤ *Codificación selectiva.*

Finalmente, se busca construir categorías centrales (emergentes⁵) dentro de toda la información, “la codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías” (Strauss y Corbin, 1990, p.157).

Luego, se empieza un proceso el cual consta de un primer paso que se enfoca en reagrupar nuevos datos provenientes de los subtítulos de cada código de las subcategorías, con el fin de realizar nuevas relaciones que formarán cada categoría emergente. A continuación, se da cuenta de los subtítulos generados para la configuración de este primer paso:

Tabla 13

Reagrupación de los datos

Subcategoría	Códigos	Subtítulos
Relaciones sociales (R.S)	Interacción con el otro (RS01)	- Permitir el diálogo para promover de los intereses de los niños: - Riqueza en el reconocimiento y encuentro con los otros: - Los vínculos: - La maestra y su interacción con el contexto familiar:
	Reciprocidad (RS02)	- Reciprocidad hacia el otro: - El dialogo en asamblea: una oportunidad para la reciprocidad - Escucha reciproca:
	Dialogo (RS03)	- Propósitos e importancia del dialogo en la asamblea virtual - Mediación de la maestra para promover el dialogo - Dificultades en torno a la promoción del dialogo en asamblea virtual
	Gestualidad y corporalidad (RS04)	- Corporalidad y la gestualidad en la asamblea en virtualidad - La maestra como lectora de esos gestos y corporalidades: - Regulación corporal:
	Escucha Activa (RS05)	- Escucha activa en asamblea virtual - Asignación de turnos de la palabra. - Para escuchar el micrófono debo apagar. - Disposición de lo corporal para escuchar.
Subjetividad de los actores (S.A)	Emociones (SA01)	- Mediación de los actores en la virtualidad - Maestras y las oportunidades suscitadas - Adaptación y reciprocidad
	Pensamientos (SA02)	- Limitaciones del habla en virtualidad - Estrategias de las maestras ante la adversidad - Espacios que propician la oralidad
	Reflexiones	- Maestra como puente entre niños-familia-asamblea

Las categorías emergentes, en el análisis cualitativo, son aquellas que surgen a medida que se analiza o recolecta la información. Son herramientas usadas principalmente para darle orden a información recolectada con fines exploratorios, y se distinguen de aquellas categorías que se establecen antes de los procesos de recolección y análisis. (<https://politicayredes.obsdemocracia.org/glossary/categorias-emergentes/>)

Subcategoría	Códigos	Subtítulos
Contexto situacional (C.S)	(SA03)	- El rol de maestra que escucha - La incertidumbre de la maestra
	Expresión de ideas (SA04)	- Las herramientas digitales - La asamblea como espacio de encuentro
	Contexto (CS01)	- Reconocimiento del contexto por parte de los actores - Dificultades en el contexto - Diferencias entre los escenarios (presencial y virtual)
	Espacios (CS02)	- Espacios pensados para la infancia, diferentes al de la clase - Espacios que atraigan a la población infantil - Espacios provados, en subgrupos o para necesidades individuales - Espacios de conversación, donde se muestra los intereses y la escucha a los otros a través del encuentro - Espacios de descanso por el agotamiento del encierro - Espacios virtuales versus presenciales - La asamblea nombrada de manera específica
	Situaciones (CS03)	- Virtualidad, distinta a la presencialidad - Adaptación, creación de nuevas situaciones
	Experiencias (CS04)	- Experiencias previas - Novedad
	Entorno (CS05)	- Encuentro como salvavidas - Asamblea
	Actores externos (CS06)	- Actores como imposibilitadores - Actores como posibilitadores

Fuente: Elaboración propia

El resultado del paso anterior se presenta a continuación en las categorías emergentes (La virtualidad como escenario de adaptación: retos y posibilidades, Mediación pedagógica, la creación de espacios pensados para el lenguaje):

Tabla 14

Primera categoría emergente: La virtualidad como escenario de adaptación: retos y posibilidades

Subtítulos	Categoría emergente 1
Adaptación y reciprocidad	La virtualidad como escenario de adaptación: retos y posibilidades
Limitaciones del habla en la virtualidad	
La incertidumbre de la maestra	
Dificultades en torno a la promoción del dialogo en la virtualidad	
Reconocimiento del contexto por parte de los actores	
Dificultades en el contexto	
Diferencias entre los escenarios (virtual y presencial)	
Espacios virtuales vs los presenciales	

Subtítulos	Categoría emergente 1
Virtualidad, distinta a la presencialidad	La virtualidad como escenario de adaptación: retos y posibilidades
Experiencias previas (respecto a la presencialidad y virtualidad)	
La novedad de encontrarse en la pantalla	
Maestra como puente entre el niño familia y asamblea	
Maestra y su interacción con el contexto familiar	
Los actores externos como posibilitadores o imposibilitadores	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15

Segunda categoría emergente: Mediación pedagógica, y la creación de espacios pensados para el lenguaje.

Subtítulos	Categoría emergente 2
Mediación de los actores en virtualidad	Mediación pedagógica, y la creación de espacios pensados para el lenguaje.
Maestras y las oportunidades suscitadas	
Estrategias de la maestra ante la virtualidad	
Espacios que propician la oralidad	
Las herramientas digitales permiten el aprendizaje	
La asamblea como espacio de encuentro	
Provocar el dialogo para promover intereses de los niños	
Riqueza en el Reconocimiento y encuentro con los otros	
La asamblea fortalece los vínculos	
Propósitos e importancia del dialogo en asamblea	
Mediación de la maestra para promover el dialogo	
La maestra como lectora de la gestualidad y corporalidad	
Asignación de turnos de la palabra	
Para escuchar el micrófono debo apagar.	
Espacios pensados para la infancia, diferentes a la clase	
Espacios que atraigan a la población infantil	
Espacios privados (subgrupos o necesidades individuales)	
Espacios de conversación: El encuentro con el otro a través de los intereses	
Espacios de descanso por el agotamiento del encierro	
La asamblea, espacio ciudadano	
Adaptación, creación de nuevas situaciones	
Encuentro como salvavidas	
Asamblea, espacio socializador	

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, se resalta que mediante el paradigma cualitativo se pueden reflejar las subjetividades de las maestras dando validez a sus creencias y pensamientos, siendo esto complementado con el enfoque que permite estudiar e interpretar un caso en un contexto específico. Así, cobra validez la población de estudio por lo que se recogen los datos fundamentales a través las entrevistas que dan cuenta a viva voz de su visión ante la situación del aula en medio de la virtualidad.

Dicho esto, el proceso de análisis requiere acogerse rigurosamente a una mirada crítica para interpretar los datos mediante los códigos contruidos en una comparación constante, además es de resaltar que se emplean diferentes formas de codificación buscando manipular los datos de manera rigurosa y así dar cuenta fielmente de la relación con los objetivos del estudio monográfico, a partir de las categorías conceptuales y lo dicho por las maestras. En tal forma, surgen las categorías emergentes que se presentan a continuación en el apartado de análisis.

8. Análisis

En el apartado de análisis se abordan los datos recogidos a través de las entrevistas semiestructuradas. Así mismo, el apartado es un compendio del proceso reflexivo, teórico y metódico que realizaron las coautoras de la monografía. Este se encuentra organizado en dos categorías emergentes las cuales surgen de un proceso de codificación y categorización presentado en el apartado correspondiente al componente metodológico.

Dichas categorías son; ***La virtualidad como escenario de adaptación: retos y posibilidades***, que reúne las reflexiones en torno al contexto y la adaptación al mismo, lo que, además, tiene como propósito introducir al lector a las generalidades sujetas a las situaciones traídas por la virtualidad en pandemia; ***Mediación pedagógica, la creación de espacios pensados para el lenguaje*** donde se da respuesta al objetivo del estudio monográfico y la problemática. En ese sentido, cada una de las categorías pretende presentar las reflexiones suscitadas por las maestras entrevistadas y a su vez visibilizar y reconocer su labor como docentes y acompañantes de la primera infancia.

Finalmente, este análisis se convierte en un proceso de discusión en conjunto, que permite legitimar los aprendizajes teóricos en una dinámica dialéctica con los datos y gracias a ello se configura en un tejido de sentido que posibilita comprensiones en torno a la pregunta que dio origen a este estudio y los respectivos propósitos de este.

8.1 La virtualidad como escenario de adaptación: retos y posibilidades

Es preciso iniciar el análisis de esta categoría reconociendo las experiencias vividas por las cuatro maestras participantes del presente estudio monográfico dentro del contexto de virtualidad por COVID-19. Estas se visibilizarán a la luz de referentes teóricos y reflexiones de las autoras de este trabajo de grado.

En ese sentido, la presente categoría se organizará en tres subcategorías: en primer lugar se encuentra ***Adaptarse para ayudar a adaptar: el papel de la maestra en la nueva virtualidad***, que responde a los sentires iniciales, el trabajo en conjunto y el acompañamiento como pilares del proceso de familiarización con el contexto; en segundo lugar, se halla ***Conquistas de la población infantil***, posicionando las resistencias y mediaciones como origen de la regulación mediante la voz infantil; en último lugar se ubica ***Dificultades del nuevo contexto***, que recoge

los diversos factores que imposibilitaban las interacciones que tuvieron lugar en los dispositivos tecnológicos.

8.1.1 Adaptarse para ayudar a adaptar: el papel de la maestra en la nueva virtualidad.

El aislamiento social causado por la pandemia de COVID-19 provocó el cierre de las instituciones educativas, migrando así la enseñanza presencial a un nuevo formato virtual y remoto desde el hogar (Jurado, 2020), dicho cambio trajo consigo la necesidad de adaptar prácticas y mediaciones pedagógicas al nuevo contexto, esto contribuiría a largo plazo a un ajuste y crecimiento tanto personal como profesional de las maestras.

– Trabajo en conjunto entre pares profesionales: sentires.

Dentro del ajuste en las prácticas pedagógicas se vio la necesidad de interiorizar el rol docente, y además disponer espacios para entablar un diálogo que permitiera llegar a transformaciones en conjunto para favorecer los desarrollos de la población infantil. Respecto a lo anterior M1 manifestó uno de sus sentires frente a esta nueva situación, y cómo decidió enfrentarlo:

/Cuando llega la virtualidad/ entonces pues/ tenemos que enfrentarnos/ a ese reto de/ [eh::]/ pues cerrar la escuela/ o:: / continuar/ pese a todas las/ / los retos que eso traería/ [eh::]/ estuvimos en un tiempo/ bien fuerte de diálogos con las maestras/ de llegar a consensos/ pero de también poder entender la/ la situación/ [eh::] / y de saber, de acuerdo a las circunstancias cómo podríamos [eh::] sumarnos a esa metodología (Líneas 12-16/ M1 / Transcripción 1)

Se evidencia entonces que M1 tomó la situación de virtualidad como un reto para asumir su rol como docente y sacar provecho, aludiendo a una perspectiva favorable de afrontar el contexto; además, es interesante observar cómo se entabló un diálogo acompañado de la escucha entre pares profesionales, lo que se convirtió en elemento imprescindible para la construcción de nuevas estrategias que permitieron enfrentarse al nuevo formato educativo. Así, en busca de no perder relación y contacto con la población infantil, M1 y M2 buscaron de manera conjunta nuevas estrategias pedagógicas que les ayudaran a proveer el acompañamiento necesario a las familias y a los niños en medio de la pandemia:

/pues de manera general el tema de la pandemia y del confinamiento nos llevó a retornos como maestras /el poder: [eh] construir, buscar y tratar de armar de cero\ /estrategias pedagógicas que nos permitirán tener como un acompañamiento apropiado (Líneas 5-7/ M2/ Transcripción 1)

De esta manera, como afirman Paniagua y Palacios (2005), la esencia de la labor docente requiere de una construcción conjunta hecha de manera cotidiana, pues en la escuela se reúnen tejidos de pensamientos y sentires conformados por las relaciones de sus habitantes, por ende, reconocer el dialogo establecido por las maestras entrevistadas es de suma importancia porque aporta a la creación de estrategias pedagógicas acordes al contexto.

En conjunto con dichas construcciones, se añaden los aprendizajes y la propia experiencia de las maestras, lo que en resumen les provee lo necesario para convertirse en acompañantes y referentes para la población infantil en medio de la virtualidad.

– ***La maestra como acompañante.***

De ese modo, cabe resaltar uno de los papeles que la maestra desempeñó en medio de dicho contexto, el cual se centró en acompañar a la población infantil en las posibles interacciones suscitadas, permitiendo crear un ambiente de agrado desde la emocionalidad. Tal como lo expresan M2 y M3:

Tabla 16

Acompañamiento

M2	M3
buscar y tratar de armar de cero\ /estrategias pedagógicas que nos permitirán tener como un acompañamiento apropiado [eh].../quizás no:: al principio no fue tanto pedagógico, sino que iba más allá de lo emocional, /de poder contenernos, de conocer cómo era la situación de las familias (Líneas 6-9/ Transcripción 1)	yo siento que el maestro, la maestra siempre/ /aparte de acompañar porque/ en la filosofía que nosotros manejamos/ la maestra no dirige\ /la maestra acompaña/ /entonces [ehm] yo personalmente siento/ que en ese acompañamiento/ uno si tiene que llevar la batuta/ (Líneas 186-189/ Transcripción 1)

Fuente: Elaboración propia

Entonces, de los fragmentos anteriores se puede interpretar que, M3 concibió el acompañamiento como parte esencial de ser docente, y M2 se enfocó en lo emocional y psicológico de la población infantil y sus familias. Ambas perspectivas responden a una visión

más amplia acerca de los niños y de sus necesidades particulares. Sin embargo, la visión de M2, alude a la importancia de tener en cuenta el abordar de manera integral todas las dimensiones que conforman al sujeto, no centrándose solamente en una, esto le permitió abrirle paso al área emocional. Así coincide M4:

pues ya al final creo que mi sentimiento también fue mucho más de logro | /y de entender también cuáles eran las prioridades /y cuáles eran las expectativas con los niños, /de entender que era desde el acompañamiento emocional de mantener esa rutina por decirlo así en casa. (Líneas 32-35/ M4/ Transcripción 1)

En definitiva, el acompañamiento se convirtió en un eje transversal unido al diálogo abierto desde la emocionalidad, a partir de este la maestra se mostró abierta ante la intención de acompañar todo el proceso, ya que mantuvo una relación con la población infantil para estrechar los vínculos en medio de la virtualidad causada por COVID-19.

– ***La escuela y las familias.***

Ahora bien, se vuelve importante que además la maestra reconozca algunas dinámicas del hogar que se llegaron a evidenciar durante las sesiones virtuales, esto permitió percibir la relevancia de incluir a la familia en el desarrollo de estas, pues de la mano de Malajovich (2020) y Pitluk (2021), la escuela y la familia deberían establecer acuerdos para trabajar en conjunto en los procesos educativos.

Dicho esto, se distingue la virtualidad como escenario que posibilitó una relación más directa entre ambos núcleos, debido que se considera una ventaja que los padres/cuidadores estén presentes en las sesiones ya que se involucran en avances y desarrollos de los niños. Al respecto afirman M1 y M2:

Tabla 17

Dinámicas familiares (M1 – M2)

M1	M2
(...) como los niños no están solos, sino que están con familias/ entonces está la ventaja también de que los papás están un poco presentes/ o más bien un poco no /muy presentes/ /entonces tienen cercanía a las estrategias, a las propuestas pedagógicas y por ello mismo a las estrategias/ a las herramientas\ entonces ellos también sienten un poco como que se	En las dinámicas familiares que pasaba la mamá en pijama, el papá en pijama /y eso también a los niños les causaba un impacto /pues a nosotras nos daba mucha gracia por supuesto, pero eso también a los niños los involucraban en otro panorama\ en un panorama mucho más íntimo\ (Líneas 62-66/ Transcripción1)

les da más elementos para trabajar con los niños y las niñas/ como que identifican un poco\ cuáles son las búsquedas de la maestra\, \y pues entienden también un poco más qué está pasando ahí. (Líneas 292- 298/ M1/ Transcripción 2)

Fuente: Elaboración propia

Así afirman Paniagua y Palacios (2005) que, si bien en la escuela hay una experticia y un conocimiento teórico y/o académico respecto a la infancia, son las familias quienes conocen a los niños en ángulos y miradas mucho más íntimas; es por ello que la tarea de acompañar desde la sensibilidad es una cualidad difícil de desarrollar, pues esta requiere un nivel de cercanía alto, lo que evoluciona a ir más allá de entender al niño, sintiendo más bien con él.

8.1.2 Conquistas de la población infantil.

Esta subcategoría recoge las situaciones por las que atravesó la población infantil menor de 3 años hasta llegar a la conquista de la palabra atravesada por el contexto de virtualidad. De esta manera se sigue evidenciando las mediaciones construidas por las maestras, la cuales aprovechan todos los elementos del entorno.

– Acercamiento inicial de la población infantil a la virtualidad.

Entendiendo la relevancia de la compañía de la maestra en medio del proceso de adaptación al nuevo contexto, es necesario poder exponer las resistencias manifestadas por los niños en torno al desconocimiento de toda la dinámica que encerraba la virtualidad, así lo narran M1, M2 y M3:

Tabla 18

Resistencias

M1	M2	M3
hubo un caso por ejemplo/ muy particular/ de un niño que se enojaba/ se enojaba muchísimo y la mamá le decía/ pues yo los veía ya que se movían/ y después le preguntaba a la	/También había resistencias \no quiero hablar\. /Enunciarse desde el silencio, /el no querer participar, /el con su lenguaje corporal decir ¡no quiero! o /¡no me gusta! /¡no quiero el	/a unos los dejaban solos/ entonces bajaban la cámara/ disparaban para otro lado/ hacían muecas/ [eh::]/ salían corriendo/ otros lloraban, otros se tiraban al piso/ (Líneas 35-37 / Transcripción 1)

M1	M2	M3
mamá/ ella le decía: “mi amor no te están escuchando/ espera porque la profesora está hablando/ y ella no puede escucharte” /y eso para ellos fue súper difícil entender/ muy:: difícil de entender/ que ellos movieran allá los labiecitos/ y yo los veía/ pero no podía darles la palabra porque a todos no podía darle la palabra al tiempo/ porque habían momentos en que yo tenía que hablar/ y eso fue durísimo/ durísimo/ de alguna manera sentir que los estaba ignorando/ y ellos por supuesto sentirse ignorados\ (Líneas 133-141/ Transcripción 1)	computador! /porque pues sin duda pasaron muchas dinámicas\ /muchas particularidades que tenían que ver con la resistencia y [eh] /y también quizás un poco /el sentirse intimidado por una cámara/, /el verse reflejado allí ver que nos están mirando, /que estamos expuestos ante el otro, /ante la familia de los demás. (Líneas 57-62 / Transcripción 1)	digamos yo lo que sí/ vi muy marcado/ en esa en esa virtualidad/ fue:: como esa parte de:: que ellos no querían/ participar/ mucho/ como tímidos/ y cohibidos de pronto de estar con su mamá/, o con la nana que los está mirando cómo son ellos en el jardín (Líneas 55-58/ Transcripción 2)

Fuente: Elaboración propia

Las palabras de las maestras indican la manera en cómo los niños demostraban actitudes con sus gestos o cuerpo que expresaban el no querer participar del espacio, ante esto M3 refiere que el choque de los núcleos de casa y escuela condiciona el comportamiento pues los cohibía a participar en las sesiones; en el relato de M2 se visibiliza la resistencia de la población infantil a partir del silencio ya que su intimidación fue exhibida; y M1 lo narra desde pasar por alto sus intervenciones, lo cual silenciaba sus voces de manera abrupta.

A partir de las transcripciones, se infiere que los sujetos son partícipes mediante sus gestos, con los que expresan sus resistencias y diversas opiniones frente a su intervención en este contexto, es decir, la voz no es la única que les permite manifestarse, construyendo así sus subjetividades en relación con la situación de virtualidad.

Además, se identifica una evidente transición hacia el contexto escolar, que se ve atravesado por la virtualidad, lo cual le aporta una característica de complejidad que se denota en las manifestaciones de la población infantil, pues siguiendo a Jaimes y Rodríguez (1997) “en la transición hogar-escuela se advierte la disminución del habla del niño motivada por el nuevo modelo de comunicación que la institución escolar instaura” (p.31). Cabe aclarar, que no solamente el lenguaje se da desde el habla, sino que se enuncia desde otros rasgos como la

corporalidad; aunado a ello, se encuentran presente los diferentes actores que hacen evidente el principio de alteridad puesto que reconocen y validan el pensamiento de los otros.

– **Acuerdos.**

Una de las mediaciones empleadas por las maestras fue entablar acuerdos para el desarrollo de las sesiones en conjunto con las familias. Allí exponen que en medio de la virtualidad estos fueron vitales para generar un ambiente seguro y amable, ya que los sujetos tenían la posibilidad de proponer distintas ideas, lo que daba valor a su voz y opiniones, así la población infantil logró entender un poco las dinámicas de la virtualidad:

Tabla 19

Acuerdos

M1	M2	M4
clavisimo / los acuerdos\ /en presencialidad lo son/, pero en virtualidad habían más acuerdos\ /entonces fue, empezar desde con el apoyo de los papás a explicarles / las circunstancias en la que nos encontrábamos / (Líneas 168-170/ Transcripción 1)	es necesario establecer unos acuerdos bueno, pero yo les decía ¿qué proponen ustedes? ¿qué sería que nos permitiría tener una sana convivencia alrededor de eso que nos convoca? /que es la asamblea y las conversaciones [eh::] /y decía por ejemplo /“no pegarle a la mamá”\ / “no prender el micrófono todos al tiempo” /“no traer a las mascotas” [eh::] /“no comer durante la asamblea porque se podía caer el alimento encima del computador o del dispositivo y se podía dañar y papá y mamá nos regañaba” /ese tipo de acuerdos empezaron a tener una importancia relevante dentro de las dinámicas en la virtualidad (Líneas 105-112/ Transcripción 1)	hay más interrupciones en el momento virtual/ /entonces si era más uno como adulto/ /gestionando la asamblea, dando los turnos/ /porque hacíamos muy parecido a la asamblea en la virtualidad/ (Líneas 41-43/ Transcripción 2)
\a bueno entonces entra también uno la complicidad con la familia\: “/por favor esconda estas estas imágenes y entonces cuando yo le diga al niño tal cosa ustedes los llevan, pero vamos a ir en orden bueno/” esa complicidad también fue muy bonita porque fue muy cercano a las familias\ (Líneas 356-359/ Transcripción 2)		

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, la validez de los acuerdos tiene que ver directamente con una de las posibilidades que genera el espacio pensado por las maestras, donde se buscó que estos no fueran autoritarios o excluyentes, sino que allí los niños pudieran expresar ideas, dar opiniones y hacer parte de la creación y cumplimiento de consensos, afirmando el carácter político y social que tiene el participar en los momentos de encuentro (Freinet, 1972).

En ese sentido, se deduce que las docentes conciben que los espacios armónicos están ligados al vínculo creado entre los sujetos y, además, contaban con una buena organización generada por los pactos con las familias para desarrollar en ellos seguridad y unos mínimos de regulación, teniendo en cuenta los intereses y necesidades atravesadas por el contexto.

Se infiere entonces, que las maestras aprovecharon la cercanía de los núcleos casa-escuela en donde se muestra los usos orales cotidianos lo que las lleva a introducir a los niños a la oralidad formal, estas ideas son afirmadas por Gutiérrez (2010) “una enseñanza de la oralidad formal; es decir una enseñanza que tome como referente las experiencias y saberes previos de los estudiantes en relación con los usos orales espontáneos (propios de los ámbitos familiares y cotidianos)” p.26. Dicha introducción a la oralidad formal propuesta por la maestra se llevó a cabo de una manera menos abrupta puesto que utilizó el contexto para construir unos mínimos de regulación a través de los turnos en donde la población infantil pudiera ser partícipe de este proceso de aprendizaje.

– *Adaptación desde la enunciación infantil.*

Al reunir los aspectos mencionados, se encuentra una clara reorganización en la manera de interactuar de los sujetos, lo cual supuso un cambio en la forma de comunicarse, es decir, la población infantil debió adaptarse al entorno para mantener viva la interacción, dejando relucir la perspectiva sociolingüística ya que se identifica como cada contexto tiene particularidades de comunicación, por tanto, apropiaron reglas que les permitieron desenvolverse (Lomas, Osoro y Tusón, 1997). Así se manifiesta en los siguientes casos:

Tabla 20

Adaptación desde la enunciación infantil

M1	M2	M4
[um], /en principio [eh::] todo digamos que la comunicación directa era con la maestra\ /había momentos en que, por ejemplo/ yo abría la sesión/ y empezaban a ingresar, pero yo no abría la cámara\ /y entonces para ver qué pasaba ¿no?/ y entonces los niños: “/mamá donde está la profe, mamá y la profe/ entonces miraban la pantalla\ /y de pronto había uno siempre hay uno o dos que	donde cada uno de los niños enunciaba y compartía su acuerdo /entonces recordamos los acuerdos entonces empezaron a tener unos papeles de protagonismo algunos niños /entonces /“yo soy quien regulo, acuérdate que no puedes hablar, /profe Alan tiene el gato tú sabes que no podemos tener a las mascotas”. /Empezaron a regularse entre ellos empezaron a empezaron a darse esas	también asegurarme que todos tienen la misma oportunidad de hablar::/ /que pudieran hablar durante la misma cantidad de tiempo/ pues porque hay niños que aman la necesidad de compartir/ /para algunos niños era mayor entonces duraban hablando y hablando y no sabía cómo/ /pero otros chicos quieren hablar/ (Líneas 49-53/ Transcripción 2)

M1	M2	M4
jalonan/ ¿sí? /los lideres, /entonces la mama: “/mira ahí está Ezequiel ¡hola:: zeque! y el niño (cara seria) ¡zeque como estas! /” /entonces había algunos niños que trataban de propiciar esos momentos/ (Líneas 218 - 224/ Transcripción1)	dinámicas /(Líneas 113-118/ Transcripción 1)	

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo la idea de los autores Lomas, Osoro y Tusón (1997) , la apropiación de las reglas de comunicación tuvo lugar dentro de los espacios pensados por las maestras, M1 evidencia que la población infantil puede adquirir el rol de líder jalonando a los otros de manera que la interacción se haga visible; M2 muestra lo satisfactorio de generar en los niños la construcción de acuerdos desde sus enunciados tomando el ejemplo de lo que ella hacía; M4 propiciando espacios donde la enunciación de los infantes fue protagonista, deja entrever que los sujetos tienen la oportunidad de tejer relaciones con los otros de acuerdo a las nuevas formas de comunicación.

En ese sentido, para la reorganización de las interacciones de los sujetos fue clave la idea de regulación corporal entendiendo esta desde la enunciación de las maestras, como la forma en que se dispone el cuerpo para escuchar a los demás y en ese orden de ideas esperar turnos, recibir indicaciones y formarse en cuanto el sentido comunicativo del lenguaje en el nuevo contexto. Al respecto hace la claridad M1, M2 y M4:

Tabla 21

Regulación/escucha

M1	M2	M4
/digamos que hacemos un ejercicio de:: diálogo/ de participar de escucharnos/ de yo, yo, poder escucharles a ellos/ pero ellos también escucharse entre ellos\ /y es un ejercicio que también es un ejercicio de regulación/ de:: saber que yo tengo un turno/ /y en ese turno puedo hablar y decir lo que siento y controlar mis compañeros/ y ellos nos van a escuchar/ pero también cuando le corresponde a mi compañero entonces yo:: voy a	por ejemplo, en esa edad los tres años es la regulación del cuerpo/ /es como estamos atentos y estamos prestos para dicha situación/ (Líneas 239-240 / Transcripción 1)	/[Eh::]No lo que pasa es que sí::, o sea digamos que nosotros igual si trabajamos el respetar el turno lo que pasa es que no puedes tener el contacto directo con el otro, y que el otro de estaba hablando o como que haya esa cercanía física obviamente regula un poco más al niño en entender que tiene que esperar el turno (Líneas 129-132/ Transcripción 1)

escucharlo/ y él va a tener la
oportunidad de tener la palabra/ /
(Líneas 77-82/ Transcripción 1)

Fuente: Elaboración propia

En suma, la maestra considera importante la regulación corporal para la adaptación de la población infantil, puesto que esta les aporta en su formación ciudadana dando relevancia a la escucha recíproca, a la empatía y valida la enunciación en la toma de decisiones u opiniones; dándose de manera progresiva con acompañamiento continuo hacia los niños de parte de las maestras y familias.

En ese sentido, partiendo de la perspectiva sociolingüística, es pertinente que la maestra se involucre pues “una comunicación eficaz supone conectar con el interlocutor, es decir, conectar con sus intereses, mentalidad, sentimientos y forma de comunicación, aplicándose a los niños de la misma manera que a los adultos” (Delfos, 2001, p.35), de tal modo, una maestra que escucha puede facilitar el proceso de adquisición de la lengua porque establece una relación de interacción que le permite sumergirse en su contexto, lo cual manifiesta una función social básica de la oralidad: permitir relaciones sociales.

8.1.3 Dificultades del nuevo contexto.

Es ampliamente conocido hasta aquí la relevancia del papel de la maestra en el periodo de adaptación de los sujetos a la virtualidad, así mismo se reconoce que llevar a cabo activamente dicho rol les proveyó a las docentes oportunidades de reflexión y transformación de su quehacer práctico, lo que las llevó a realizar mediaciones que exponen sus distintas miradas hacia la infancia. No obstante, se hace necesario exponer algunas dificultades que se presentaron en medio de la virtualidad, en donde una de las más latentes fue el acercamiento del lenguaje en una adecuada interacción comunicativa, lo cual surge inicialmente de un enfrentamiento abrupto a todo el conjunto de elementos que encerraban el nuevo contexto, y sin duda eran totalmente distintos a los que presencialmente se venían llevando a cabo.

– Unión casa-escuela.

La nueva propuesta de encuentro por medio de la pantalla impedía de alguna manera contribuir a la promoción de la relación comunicativa y afectiva con el otro, a su vez el nuevo contexto no contaba con la misma diversidad y riqueza de los espacios que la escuela en presencialidad brindaba:

Tabla 22

Unión de núcleos: escuela/casa

M1	M2	M3
/[Eh::] presencialidad, pues tiene todas las ventajas, [uhm::] /la cercanía con la maestra, la relación con la maestra\, \el acercamiento al saber\, porque además en la escuela tú tienes /muchas cosas, muchas oportunidades/, /tienes un parque, [eh] /puedes traer mil elementos/, hay fichas de psicomotricidad\, hay escenarios para correr\ en la casa\ había, había niños que vivían en una habitación\ con sus papás\ ¡no! super difícil trabajar así/ papás sin posibilidades de adquirir algún material\ entonces la presencialidad también te da todas esas posibilidades\ (Líneas 325-331, Transcripción 2)	/en la virtualidad nos encontrábamos muchas veces que esas experiencias se desarrollaban en la cama\ /en la cocina/ /en el comedor/ /porque la casa se convirtió en el escenario donde seamos todo, todo:: /un escenario pedagógico/ /pero un escenario de trabajo/ /escenario también para descansar pero tampoco fue una situación que se diera porque las familias lo quisieran así/ /era porque muchas veces las familias vivían en una habitación/ donde estaba la cocina el baño la [eh] /absolutamente todo/ (Líneas 216-222/ Transcripción1)	entonces sí cambio/ en el sentido que en el aula tú puedes cómo manejar más el grupo/ entonces tú los puedes reunir: “/nos vamos a sentar acá/ vamos a saludarnos/” /ellos ya saben cómo el ritual del saludo/ el:: ritual de sentarnos ya en sus cojines/ de empezar:: a hablar de lo que yo les llevo al aula./ Es mucho más fácil el manejo del grupo/ estando pues en la presencialidad/ ¿no? / ya virtual pues es:: más complicado\ /porque no todos se conectaban/ lo que yo les digo/ salían corriendo/ (Líneas 71-76/ Transcripción 1)

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior refleja que para M1, los espacios de la escuela tienen valor pedagógico para la población infantil, puesto que en ellos pueden desenvolverse con la ayuda de materiales que cuenten con intencionalidad y además existe un acompañamiento que les permite llevar a cabo las sesiones; a su vez M2 también extraña las posibilidades que se daban en presencialidad, pues la casa muchas veces no tenía las condiciones adecuadas para desarrollar las intervenciones con los niños. Igualmente, M3 evidencia la falta de los entornos idóneos que brinda la escuela, al expresar que el nuevo contexto no fue oportuno para el desarrollo intencionado de experiencias pedagógicas.

De lo anterior se concuerda con Jurado (2020), quien destaca que “Estamos presenciando la fusión de las dos escuelas, aunque no de manera equilibrada, porque pertenecemos a una sociedad muy desigual” (p.14), lo que se interpreta desde la falta de espacios acordes para el desarrollo de las sesiones, sujeto a los recursos económicos de las familias, pues en los relatos es claro que algunos individuos solo contaban con un único espacio para desenvolverse en el hogar.

En conclusión, es importante lograr darle valor a cada espacio propuesto y creado desde la escuela para garantizar el desarrollo integral de los niños. También es claro que el nuevo

contexto dio lugar a la creación de otros entornos distintos, además, se infiere que dichos espacios están cargados de lenguaje, puesto que las realidades sociales evidenciadas influyen directamente en la construcción de subjetividades que dan paso a las interacciones comunicativas, las cuales son diversas debido al contexto donde se producen, es decir, la población infantil que se relaciona desde un único espacio como la habitación, no tendrá las mismas maneras expresión que un niño que cuenta con diversidad de entornos para su desarrollo. Con respecto a lo anterior se considera que “el uso lingüístico es expresión y síntoma de esta realidad, puesto que el mundo sociocultural se construye, se mantiene y se transforma a través, en gran parte, de las interacciones comunicativas.” (Lomas, Osoro y Tusón, 1997, p. 47).

– ***Intervención de los otros.***

Al estar inmersos en este nuevo contexto surge otra dificultad en torno a las interacciones de la población infantil menor de tres años, lo cual generó reacciones de diversos indoles. Así lo relatan las maestras:

Tabla 23

Incidencia de la intervención de los otros en el uso de la oralidad

M1	M2	M3
por eso mismo /porque incluso estando solos/ a veces les costaba\ les costaba entonces yo dije /¡no! esto es grave/ porque no están hablando/ y como en la casa que pasa/ pues los papás entienden todo lo que dicen/ pues no siempre les incitan\ a dialogar/ y yo sentía que eso se estaba volviendo como un problema\.	dentro de esa mediación con los niños y [mm]:: digamos que el poder escucharlos era un poco complejo / /porque a veces las familias respondían por ellos/ /entonces le preguntamos cómo estás y en el afán de tener una participación las familias los papás, el adulto que acompañan: “está bien”, “no es que no he desayunado”, “es que tiene sueño”/ \y ese tipo de interacciones empezaron quizás/ [eh] /no sé si sea la palabra adecuada/ /sin embargo lo voy a anunciar/ [emh] /entorpecer los procesos de desarrollo frente a los procesos orales\ (Líneas 177-183/ Transcripción 1)	ver a papá y mamá al lado/ o de tener la abuelita que: “/oye habla, oye saluda”/ /¿si me entiendes?/ que uno de familia de mamá quiere que su hijo participe porque ellas ven/ que uno se está desbaratando allá brincando/ /[ehm::] haciéndoles los títeres, que uno les pregunta/ y ellas: “/participa, /oye pero que le vas a decir a Sonia, /oye no sé qué” /entonces, empujándolo con el bracito/: “/pero habla:: que tú acá hablas como un lorito/ yo no sé por qué te quedas callado”/, /entonces es como esa presión/ de que los papás quieren que ellos produzcan esas palabras/ (Líneas 209-216/ Transcripción 1)

Fuente: Elaboración propia

La combinación de los núcleos escuela y familia, dificulta la participación en cuanto al dialogo de los niños. Para las maestras los otros funcionaban como una especie de traductor lo que la podía entorpecer o posibilitar la palabra infantil, generando confusión al no entender cómo comportarse frente a las indicaciones. En ese orden de ideas, se entiende que dentro de las dinámicas familiares existe un lenguaje distinto al de la escuela y en la combinación de entornos esta cualidad no permitía las interacciones entre la población infantil, en palabras de Camps (2002), el lenguaje debe transformarse a uno más explícito para lograr la comunicación en los diversos contextos, pese a esto se encuentra la falta de invitación por parte de los cuidadores a iniciar un diálogo entre pares, por ende esto resultó ser un impedimento para poder establecer las relaciones.

Dichas participaciones de las familias debían ser mediadas por las maestras de una manera adecuada, entendiendo la importancia de la ayuda de los otros como una forma de acercarse a la población infantil; sin embargo, dichos procesos muchas veces se vieron truncados y significaron un reto para las docentes en torno a la adaptación en la virtualidad.

– ***Impedimentos para tomar la palabra.***

Otro punto para tratar es la toma de la palabra por parte de la población infantil, la cual se vio vulnerada por la virtualidad. Si bien en apartados anteriores se menciona el tema, es preciso aclarar que no todos los sujetos tuvieron la misma conquista de su enunciación frente al nuevo contexto. Así lo resaltan M1 y M2:

Tabla 24

Impedimentos para tomar la palabra

M1	M2
/Yo siempre dije/ que la virtualidad había sido un inconveniente/ muy grande/ para la oralidad\. /Siempre lo he tenido muy presente/ y es una de las grandes desventajas de la virtual/ y digamos que:: más allá de favorecerlo/ era el único medio que teníamos /pues al darme cuenta de que había algunos niños/ por ejemplo/ se escondían detrás de computador/ y no hablaban/, cuando se les daba la palabra/ no hablaban/, pero también, tampoco había la oportunidad de hacerlo\, porque no es tan sencillo/ tomar la decisión de levantar la mano, o de decir: “denme la palabra que yo quiero hablar?”. (Líneas 131-137/ Transcripción 2)	/yo creo que uno de los/ uno de los principales obstáculos que teníamos era el manejo de las herramientas tecnológicas\ \en prender el micrófono no prender el micrófono\, /el no prender el micrófono muchas veces anulaban el niño en la asamblea que regulamos la palabra a través de diferentes dispositivos por ejemplo el objeto de la palabra /hoy levantamos la mano, /la forma de regular el grupo era silenciándolos\ y eso resultaba un poco /era quizás un atropello frente a esas dinámicas donde ellos necesitaban hacer su voz\ [eh::] (Líneas 92-98/ Transcripción 1)

M1	M2
con la ayuda de los papas / pues para poder abrir el micrófono y que le hicieran alguna pregunta/ algunos contestaban otros no/ /algunos hablaban otros no hablaban/ (Líneas 254-256/ Transcripción 1)	

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las dificultades en torno a la construcción de la oralidad a través el habla, es notable que el manejo de herramientas tecnológicas dificultó la expresión, ya que las maestras M1 y M2 distinguen inconvenientes para tomar la palabra en medio de la virtualidad, los cuales se ven atravesados por levantar la mano, prender el micrófono y hablar. Lo anterior muchas veces se convirtió en un círculo sin salida donde cada vez era más difícil tomar la decisión por parte del niño de hacer viva su voz. Entonces, a pesar de las mediaciones de la maestra podía no haber participación, situación muy alejada de lo que se vive en presencialidad donde los sujetos hablan sin la necesidad de elementos físicos tangibles como el computador.

De esta manera, resultó ser un escenario poco provechoso para el desarrollo del lenguaje de algunos participantes en las sesiones virtuales, ya que no se contaba con la interacción cercana y se anularon los entornos que habitualmente brinda la escuela en su espacio físico. En ese sentido, las dificultades en torno a la construcción de la oralidad radican en la falta de autonomía, pues el sujeto aun requiere de ese otro para mediar sus intervenciones, lo cual evidencia que, al sumergirse en la oralidad formal, les cuesta hacerse partícipe mediante su enunciación y las interacciones que él mismo pueda provocar desde sus intereses, lo que muestra una ruptura desde la perspectiva sociocultural del lenguaje, donde el niño debería aprender en su contexto y con los otros en una continua reciprocidad (Jaimes y Rodríguez, 1995).

– ***Pérdida de interés de la población infantil.***

Si bien la participación de los sujetos se propició en los espacios pensados por la maestra, estos empezaron a carecer de relevancia, lo cual resultó en la pérdida de interés por parte de la población infantil; luego de la adaptación, los espacios fueron perdiendo la calidad de novedad y los sujetos dejaron de interactuar. M1 y M4 dan a conocer esta situación:

Tabla 25

Pérdida de interés

M1	M4
[eh::] [uhm::], /yo siento que en presencialidad/	/tal vez siento que la riqueza del diálogo espontáneo entre

M1	M4
pues hablan menos\ entonces como con el tiempo empezaron a sentir/ que no tenían tanto espacio para hacerlo/ y ya cesaba un poco el dialogo\ /uno podría decir no eso ya están acostumbrando al tema del micrófono, pero yo sentía que ellos estaban hablando menos/ por eso también bueno\ eso fue en ... E2: /¿O sea en presencialidad hablaban menos?/. M1: /perdón en virtualidad, lo siento en virtualidad, /(Líneas 272-277/ Transcripción 1)	los niños se fue perdiendo /porque como los niños dejaron de tener muchas experiencias dejaron de /o sea al principio era como, ¡si! la emoción, el libro, el cuarto. /Pero pues ya al mes y medio pues ya nos conocemos el cuarto, /o sea ya nos ha mostrado todos los libros, /ya nos ha mostrado todo lo que sabes. /También ese discurso del niño se fue limitando mucho entonces ya ese diálogo o ese ese diálogo espontáneo era mucho más limitado /entonces yo como maestra pues tenía que empezar a traer mucho:: más referentes (Líneas 111-117/ Transcripción 2)

Fuente: Elaboración propia

En relación de los relatos anteriores, se encuentra que M1 percibe el decaimiento del diálogo en las sesiones virtuales con el pasar del tiempo, resultado de la falta de espacio físico para el encuentro con el otro; la anterior situación es explicada de mejor manera por M4 cuando expone que la virtualidad limita los temas de conversación porque dejan de ser naturales las intervenciones, diferente a lo que ocurre en presencialidad donde la población infantil menor de 3 años encuentra motivos para relacionarse con los otros a partir del cara a cara. En suma, el contexto de virtualidad significó siempre estar en el mismo espacio, lo que llenaba de incertidumbre a los sujetos respecto a volver a la escuela, estas situaciones restringían la construcción de experiencias que permitieran las interacciones.

8.2 Mediación pedagógica, y la creación de espacios pensados para el lenguaje

Como fruto de la anterior categoría se encuentra que las mediaciones de las maestras toman un papel protagónico en la creación de encuentros para establecer una interacción comunicativa en la población infantil menor de 3 años. Es por esto que la presente categoría pretende responder al objetivo central del trabajo al dar a conocer los diferentes espacios y mediaciones pensadas para promover la oralidad en población infantil menor de tres años en medio de la virtualidad causada por COVID-19, lo anterior será acompañado por las reflexiones de las autoras del trabajo de grado y distintas fuentes teóricas que complementan las ideas propuestas.

De esta manera la categoría estará organizada en las subcategorías: ***Pensar en la población infantil: El origen de los espacios***, la cual aborda la sensibilización de la maestra frente a los intereses, entornos y edades de la población infantil; la anterior subcategoría da paso a ***Multiplicidad de encuentros para el intercambio del lenguaje***, puesto que se evidencia la

intención de proponer espacios pensados para la conversación a través de la Asamblea de Aula; finalmente, se encuentra ***Mediaciones pedagógicas en los encuentros: maneras de convocar***, que destaca las estrategias utilizadas por las maestras para invitar a los sujetos a las sesiones virtuales.

8.2.1 Pensar en la población infantil: El origen de los espacios.

Es preciso retomar que este análisis se realiza en clave de la perspectiva sociolingüística del lenguaje; en ese sentido, se evidencia que las maestras al encontrar que los procesos de interacción y socialización de la población infantil se vieron truncados, partieron de las necesidades e intereses de los sujetos para promover la oralidad, sin embargo, se resalta que dichas mediaciones no fueron pensadas de manera intencionada, sino que se plantean para evocar las dinámicas de presencialidad. Así, estas mediaciones que surgen de la sensibilización de la maestra hacia los intereses de los niños se vuelven importantes debido que:

A los tres años, el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño le permite participar en nuevos contextos de interacción que le ofrecen una mayor variedad de actividades y personas con quienes interactuar. Sus experiencias de comunicación se enriquecen y, por lo tanto, su conocimiento del lenguaje, al tiempo que le exigen una mayor destreza para poder expresar y negociar intenciones, deseos y medios. (Guibourg, 2008, p.36)

– Sensibilización de la maestra frente a los intereses de la población infantil.

Las maestras en medio de la virtualidad fueron sensibles hacia la situación y desde allí encuentran una manera de apoyar a la población infantil, haciendo interpretaciones de los mensajes que llegan por parte de los niños sobre el contexto y sus intereses. Así se muestra en los relatos de M1, M2 y M4:

Tabla 26

Sensibilización – situaciones

M1	M2	M4
/entonces yo buscaba la manera de no perderla/ diciéndole a los amigos: “[ay] miremos a Ámbar, Ámbar no puede hablar, pero esta con su hermanita porque acaba de tener una hermanita/ /entonces [eh::] esperemos que ella nos pueda presentar a su hermana en la pantalla /y verla, y bueno\ /como que ser ese ese canal ¿no?/ para mediar entre ellos/ y poder propiciar ese dialogo\ /[eh::] después de saludarnos (Líneas 259-263/ Transcripción 1)	Pues en la asamblea virtual los niños eran/ /se expresaban a partir del silencio mucho más/ /y también era más evidente su lenguaje corporal, el lenguaje no verbal/ /y a veces ellos tenían resistencias a la / /para expresarse/ /entonces uno tenía que casi develar o interpretar sus gestos/ / ¿estás enojada? /, /veo que tienes una cara de enojo/ (Líneas 68-71/ Transcripción 2)	tratábamos de que las experiencias a través de la virtualidad no cambiarán la forma en que nos relacionábamos con los niños (M4 5-7/ Transcripción 1)

Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, las transcripciones muestran como M1 retoma el contexto del sujeto para propiciar el diálogo a partir de una situación cotidiana, haciendo una mediación en busca de no perder la participación de la niña, lo que involucra, además, la interacción entre pares; lo anterior también permitía reconocer las situaciones de los otros a través de la empatía.

Por su parte M2 hace una lectura de la gestualidad, en la cual debe reinterpretar el lenguaje corporal desde la sensibilidad, puesto que la situación la invita a acercarse más al sujeto mediante su propia reflexión. Finalmente, M4 manifiesta su preocupación por mantener las relaciones desde una mirada empática que en presencialidad se daba de manera natural.

Ahora bien, en términos generales, se logra inferir que la sensibilización de la maestra está ligada a la interpretación de la corporalidad de los niños, sin embargo, cabe aclarar que existe carencia de una intencionalidad explícita ligada a desarrollar procesos orales, más bien estas interpretaciones están enfocadas hacia una mediación de las relaciones entre los sujetos, y una adecuada organización de las sesiones. Pese a esto, es interesante detallar que, en medio de la lectura de los gestos, hay un propósito implícito pues “A través de la palabra frase, el niño comunica y negocia intenciones y significados que el adulto es capaz de interpretar apoyándose en los índices paralingüísticos y extralingüísticos.” (Guibourg, 2008, p.32).

Se denota que las maestras son capaces de interpretar el lenguaje corporal de la población infantil a través de sus conocimientos, dando validez a las capacidades paralingüísticas, lo que sobrepasa una visión de lo oral solamente desde los sonidos y palabras, pues comprende que la

comunicación verbal es complementada con los gestos, fortaleciendo las relaciones interpersonales y dando paso al uso social del lenguaje.

Además, en relación con la sensibilización de las maestras, se requirió que estas se centraran en los procesos orales en los cuales la población infantil menor de 3 años estaba transitando. Así lo enuncian en las transcripciones M1, M2 y M3:

Tabla 27

Sensibilización – edades

M1	M2	M3
/por el grupo las edades que tengo en mi grupo/ [eh::] dialogar era supremamente importante\ es supremamente importante y:: mantener ese momento\, pues era fundamental\, (Líneas 379-381/ Transcripción 2)	[umh] /bueno yo tenía un grupo/ que ya en edad tenían desarrollos conquistados entonces muchos de ellos ya tenían una articulación adecuada: se anunciaba desde sus voces:: de manera natural/ (Líneas 171-173/ Transcripción 1)	== /Una de las cosas que vi que:: / digamos por edad/ ellos no tienen mucho lenguaje oral/ entonces/ aún más difícil porque/ en el aula y estando virtualmente/ es muy difícil lograr que ellos expresen verbalmente lo que uno quiere preguntarles/ y más en la virtualidad, ¿no? / fue muy complicado/ (Líneas 40-43/Transcripción 1)

Fuente: Elaboración propia

Igualmente, se hace referencia a la edad por la que atraviesa la población infantil como factor que influye los desarrollos en cuanto a la interacción comunicativa, teniendo presente que son niños menores de 3 años.

Por ello, para M1 es fundamental mantener el diálogo, buscando que no se pierdan los avances que tienen los sujetos de estas edades; para M2 los niños tienen la característica de haber conquistado de manera natural la voz infantil; y de acuerdo con la experiencia de M3, esta se posiciona de manera distinta al manifestar que no hay lenguaje oral, puesto que demuestra la dificultad de la expresión verbal de la infancia.

Por un lado, las maestras al reconocer el contexto evidentemente cambian su perspectiva en cuanto al nivel de complejidad debido a la virtualidad, sin embargo, valoran las ideas, emociones y conductas infantiles que se ubican en sus procesos de desarrollo. Así las palabras de Paniagua y Palacios (2005) cobran relevancia con relación al rol del adulto frente a las infancias, pues se convierte en sistema de apoyo para el niño.

Por otro lado, es interesante establecer que se evidencia que el lenguaje es concebido solo desde el uso verbal, a pesar de las inferencias que se realizaron en párrafos anteriores, es decir, se encuentra que no hay una visión integral y social de la lengua, lo que de alguna manera interfiere en las interacciones de la población infantil, pues al no poder manifestar en palabras sus ideas de alguna forma se pasan por alto sus aportes. En definitiva, para las maestras es más sencillo entender las palabras de los niños que hacer uso de niveles paralingüísticos de la lengua.

En ese sentido, cabe traer a colación que la población infantil menor de 3 años se comunica en gran medida a través sus gestos, que, si bien las maestras hacen el intento de leerlos, se hace necesaria una visión más integral y sistemática acerca del lenguaje, superando el espontaneísmo con el que son concebidas las expresiones orales, debido que su desarrollo se realiza de manera natural en los contextos, y así dar paso de los gestos a la palabra a través de andamiajes asertivos (Rincón, 2021). Además, se requiere que las maestras tengan en cuenta el repertorio verbal con el que llegan los sujetos al aula (Tusón, 1994), de manera que las mediaciones se propongan desde la alteridad y de acuerdo con las etapas del desarrollo.

– ***Los intereses de la población infantil.***

Es de resaltar los intereses exhibidos por los niños durante las sesiones, puesto que estos no fueron opacados por la virtualidad, sino que se convirtieron en ejes de conversación y demostraron a su vez la espontaneidad que caracteriza a los sujetos:

Tabla 28

Intereses de la infancia

M2	M3	M4
era emocionante vernos allí /el: “Wow profe te veo” /“mira mi gato” /“mira mi perro” (Líneas 100-101/ Transcripción 1)	“¿qué tienes lindo para mostrarle a los amigos?”/ entonces le mostraban los juguetes/ hablaban de sus juguetes favoritos/, el lugar favorito de la casa/ entonces fue:: algo muy lindo que también buscamos:: como de que ellos sintieran que su hogar también era:: un lugar para ellos compartir con los amigos/ y también surgían esos diálogos/ el encontrarse, y el mostrar pues lo más importante para cada uno/. (Líneas 99-104/Transcripción 1)	/“no, démosle cinco minutos más, entonces mientras llega alguien que más nos quieren contar”, /entonces traían los peluches, [eh::] no sé, /contábamos cositas del día a día, por ejemplo, tuvimos muchos hermanos bebés, /que también en ese momento se conectaban, /“ay mira ahí está el hermanito, ven y lo saludamos (Líneas 57-60/ Transcripción1)

Fuente: Elaboración propia

Las transcripciones anteriores denotan como M2 hace presente la enunciación de los niños al recordar que estos brindaban confianza para ingresar a su núcleo familiar, mostrando elementos que consideraban importantes, como por ejemplo las mascotas, lo cual se convertía en un tema novedoso para ellos, y deseaban compartir sus impresiones con los demás; situación que en presencialidad es limitada por las normas establecidas en cada institución, lo que demuestra que la virtualidad permitió una flexibilidad en donde se puede traer a la pantalla todo lo que se encuentra en su entorno inmediato para construir la conversación.

Por otro lado, M3 al mencionar el tema de los juguetes, le otorga importancia al juego, lo que a su vez los mueve a conversar, puesto que los intereses de la población infantil están representados bajo dicho objeto. Asimismo, M4 propicia la conversación desde el contexto, también desde los juguetes, y además a partir de las novedades que experimentan los individuos en cuanto a reestructuraciones familiares, como lo es el nacimiento de un hermano, lo cual en presencialidad puede no ser tan evidente, sin embargo, estas situaciones que permean a los sujetos, en la virtualidad tuvieron lugar para reconocerlas, y así propiciar un espacio de dialogo sobre ello.

Respecto a lo anterior es interesante reflexionar que la población infantil intercambia lenguaje a partir de la intersubjetividad que nace de los intereses, y además se construye al verse inmersa en las relaciones con los otros mediante el contexto cultural, mostrando los juguetes y situaciones que hacen parte de su mundo, lo que a su vez le permite hacer parte del mundo del otro entendiendo el uso social del lenguaje.

Aunado a ello, se evidencia que la conversación entablada por los sujetos viene a ser coloquial prototípica (Tusón, 2002), puesto que en ella se comparten experiencias e intereses cotidianos y comunes. Además, se resalta que la conversación puede ser el origen del que “derivan todas las demás formas de realización discursiva” (p.32), lo cual carga de significación esta interacción dada en medio de la virtualidad, que posibilitó la construcción de subjetividades e intersubjetividades, necesarias para convertirse en un hablante competente.

En resumen, se infiere que la maestra permite estas conversaciones no en busca de distraer a los niños, sino que lo hace con un sentido pedagógico, lo que es posible también desde el nivel paralingüístico que caracteriza a la población, dando paso al reconocimiento, lo que fortalece las relaciones con el otro en medio de una interacción agradable.

8.2.2 Multiplicidad de encuentros para el intercambio del lenguaje.

De lo anterior, las maestras crean encuentros de confianza en donde la población infantil pudo establecer un dialogo a través de espacios atractivos que mantienen la vivacidad de la infancia, es decir, que son pensados a partir de los intereses del sujeto y de la necesidad de establecer conexión con los otros.

Tabla 29

Intención de los espacios

M1	M3
== /Planear para nosotras fue super complejo\ /cómo hacer esto/ /cómo llegar a lograr este propósito/ /y:: hacer que los niños interactúen/ (Líneas 56-58/Transcripción 1)	/bueno/ [eh::]/ para:: invitarlos a ellos a::/ esa oralidad/ a que hablaran/ entonces cada uno, por decir algo “cuéntanos qué estás viendo por la ventana/ cuéntale a:: fulanito”/ y a los que estuvieran/ cada uno contaba qué:: viste por la ventana/ entonces, uno contaba que el perro, o que las maripositas/ (Líneas 87-90/ Transcripción 1)
antes de comenzar cualquier cosa/ \y nos saludamos\ /entonces nos reconocemos cada uno/ nos damos la voz\ / recordamos a los que no están/ nos preguntamos por qué no vinieron\ /y en ese ejercicio ellos participan/ entonces era algo que no podía perderse en la virtualidad\ (Líneas 83-86/Transcripción 1)	

Fuente: Elaboración propia

Es pertinente aclarar que, en dichos encuentros no se halla una intencionalidad explícita en cuanto al desarrollo del lenguaje, puesto que M1 si bien busca la interacción y la manifestación de la enunciación infantil, nunca hace evidente que la finalidad sea la promoción de la oralidad, sino que muestra interés por mantener el vínculo; por su parte M3, menciona la oralidad, pero desde una visión que sólo contempla el habla. Sin embargo, desde este análisis, se visibiliza que el trasfondo fue propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa del lenguaje para la población infantil menor de 3 años. Por tanto, es preciso retomar a Patiño (2017):

En este sentido es de vital importancia que el maestro diseñe y propicie espacios comunicativos enriquecidos, en los cuales se pongan en juego el acto de hablar y escuchar; pero sobre todo le permita reconocer a los niños a través de su propia acción, el uso de la oralidad, el empleo que se hace de la palabra, teniendo en cuenta las situaciones y contextos, lo cual contribuya a la consolidación de su lenguaje oral. (Patiño, 2017, pp. 70-71)

Por ende, este apartado pretende resaltar aquellas mediaciones pedagógicas y la creación de múltiples encuentros en torno al desarrollo del lenguaje, a partir de la oralidad informal y la formal, los cuales se presentan a continuación, con el fin de resaltar el papel de la maestra en medio de la virtualidad causada por COVID-19.

– ***La Asamblea de Aula desde la visión de la maestra.***

Así las cosas, el objetivo de este estudio monográfico pretende reconocer las mediaciones pedagógicas de las maestras en medio de la Asamblea de Aula llevada a cabo durante la virtualidad, por tanto, se prosigue a ubicar las perspectivas propuestas por cada una, de manera que se tenga una visión global y además se evidencie cómo dichas miradas se ven reflejadas en el contexto de la virtualidad.

Tabla 30

Concepción de Asamblea de Aula

M1	M2	M3	M4
/Pues he aprendido/ [risas] con la experiencia/ [eh::] que la asamblea es una estrategia/ de encuentro\, /es una estrategia en la cual:: nos convocamos/ y digo nos convocamos porque no es una estrategia en la que yo convoco a los niños para que me escuchen\ sino que es un momento en el que todos participamos\ o sea/ todos estamos involucrados\ (Líneas 27-30/ Transcripción 2)	/Es como la posibilidad de poder escucharlos/ /que ellos tengan un lugar en el espacio a través de sus voces/ que puedan tener espacios de regulación frente a la escucha frente al reconocimiento del otro/ y eso es primordial para el desarrollo del resto de actividades pedagógicas/ /entonces es lo::/ /es el pilar fundamental de la experiencia pedagógica en la primera infancia/ la asamblea es la posibilidad de diálogo de debate incluso de resolución de conflictos./ (Líneas 19-25/ Transcripción 2)	Para mí la asamblea/ es el momento de encontrarnos /, de organizar el día/, el momento de contarle a los niños qué va a pasar/, de recordar lo que ya hicimos/, en que vamos/ y empezar como a indagar qué puntos de interés hay en ellos/ para/ para el proyecto/ (Líneas 20-22/ Transcripción 2)	es vínculo/ /eso que quiere decir/ /el día, el momento de la asamblea es el único momento donde/ /todos::/ /estamos juntos/ /cuando van llegando digamos que cada quien va escogiendo sus amigos/ y bueno digamos que va muy variante/ /muy variables como las relaciones de los niños/ /lo mismo pasa en el parque/ /mientras que el momento de la asamblea es/ /como el momento en que sí o sí todos los niños del grupo con la maestra, con la acompañante/ /estamos juntos/ /entonces también es un espacio para leer libros,/ para compartarnos cosas que nos pasan::/ (Líneas 14-24/ Transcripción 2)

Fuente: Elaboración propia

Por un lado, M1 resalta la importancia de la asamblea, pues la considera un espacio de encuentro y estrategia que convoca a los niños, dando lugar a la participación de todos los

actores. Ante ello, la maestra no se ve a sí misma como la protagonista, sino que da lugar a la enunciación infantil, teniéndola en cuenta como principal elemento que promueve la interacción.

A su vez, M2 concuerda con la mirada propuesta por M1, añadiendo la regulación de la escucha como eje transversal de las interacciones que se dan en la asamblea, además de mencionarla como pilar de las estrategias pedagógicas, pues en ella existe la oportunidad de resolver conflictos mediante el debate. Añadido a lo anterior, M4 mantiene la idea del vínculo con los otros como parte transcendental para construir relaciones entre los sujetos.

Por su parte, M3 recalca la asamblea como un espacio de encuentro para la organización del día; además, lo toma como un lugar para construir el proyecto de aula a partir de los puntos de interés de la población infantil, por tanto, los enunciados de la infancia también tienen relevancia para la maestra.

En síntesis, las autoras de este trabajo de grado evidencian que la Asamblea de Aula es considerada por las maestras entrevistadas como una estrategia fundamental para el encuentro que desarrolla el lenguaje, pues dentro de ella sobresalen las interacciones de los sujetos que además tienen en cuenta el contexto y las situaciones. Al respecto concuerda Sánchez (2008) posicionando a la Asamblea de Aula como “una práctica dirigida a promover la socialización del grupo y el desarrollo lingüístico” (p.65).

Sin embargo, cabe resaltar que, dentro de las concepciones de Asamblea de Aula, se evidencian una especie de lo que ellas llaman versiones extendidas de la misma:

Tabla 31

Asamblea extendida

M1	M2
ese otro espacio podría ser una extensión de la asamblea/ un espacio entre ellos (Líneas 165-166/ M2/ Transcripción1)	muchas veces la experiencia pedagógica /y lo que pensábamos que podríamos desarrollar quedaba \relegado\ \porque la asamblea ocupaba casi todo el espacio\ (Líneas 50-52/ Transcripción 1)
/yo les digo hoy que entiendo que asamblea es muy potente que se da en cualquier momento/, pero, pues es que en virtualidad/ no sé, ahora que lo dicen, hasta de pronto todo el encuentro resultaba siendo una asamblea / y no puedo decir que había momentos en que nos reuníamos a asamblea/ ¡no! (Líneas 387-390/ transcripción 2)	

Fuente: Elaboración propia

Es por ello por lo que se dispusieron espacios especialmente pensados para la interacción de manera espontánea a través de la conversación, pese a ello estos no corresponden a lo que se entiende teóricamente por Asamblea de Aula, a la cual Berlanga, Mayorga y Gallardo (2016), definen como un espacio donde se propicia un tejido emocional entre todos los miembros del grupo, lo cual no se manifiesta en las reuniones individuales o por subgrupos presentadas por las maestras. Lo anterior refleja que se posee un conocimiento teórico de esta.

– ***Espacios de conversación distintos a la Asamblea de Aula.***

Por consiguiente, se encuentra que las maestras crean más bien espacios pensados para la infancia atravesados por la conversación que se podrían denominar en dos tipos, desde la oralidad informal *Hablar por hablar* y desde la oralidad formal *Encuentros cercanos*, lo cuales se constituyen en subgrupos y sesiones individuales.

➤ *Hablar por hablar, un espacio para la conversación.*

En primer lugar, se aclara que este espacio puede considerarse Asamblea de Aula, puesto que permite la participación democrática de los sujetos, sin embargo, como intencionalidad principal se evidencia la conversación, donde la población infantil pudo hacer visible su enunciación sin la necesidad de una experiencia pedagógica sino más bien el *Hablar por hablar*, ya que no tuvo una estructuración pensada con temáticas específicas sino más bien fue una cuestión espontánea que surgió de la necesidad de expresar ideas en torno a intereses propios de los sujetos. Así lo evidencian las maestras:

Tabla 32

Hablar por hablar

M1	M2	M3
/Y de pronto hubo ya al final del semestre algunas conversaciones cuando estaban solos/, entonces fue bello\.	o por ejemplo en la dinámica del saludo /no era la maestra quien/ quien dirigía ese espacio sino que bueno	/También había momentos en que:: no era para hablar del proyecto/ sino para que se saludaran simplemente/ porque hubo muchos que se emocionaban/ con verse en la cámara/ entonces surgía los saludos: (Líneas 91-93/Transcripción 1)
/Y cuando se prestaba la:: oportunidad para que dialogaran, pero pues, habían algunas interacciones, pero pues siempre mediadas por la profe/ porque la profe está dirigiendo. (Líneas 114-117/ Transcripción 2)	“hoy nos vamos a saludar, yo voy a saludar a Joaquín pero Joaquín va a elegir a otro amigo que va a saludar y le va a preguntar lo que quiera” y allí desde ese fueron digamos que fortaleciendo sus espacios de dialogo entre ellos donde la maestra pues si viene acompañado a la experiencia ellos tenían los espacios para empezar a dialogar entre ellos, a debatir, a	/pues mira el diálogo entre ellos/ realmente fue muy muy poco\ ellos se si se saludaban digamos\ de darles el espacio para que: “oye saluda,
de hecho creo que\ a veces me extendía mucho y gran parte\, pues		

M1	M2	M3
de la hora que teníamos no era hora, hora y media nos extendíamos tenía que ver con la asamblea,\ ya los niños también lo esperan, porque es el momento en el que ellos van a hablar\ un momento en el que van a decir algo, es el momento también es que valoran quienes están quienes/ no están [ehm::]/ algunos de pronto hasta predican que va a decir el otro amigo/[ehm::] entonces, pues la asamblea en la virtualidad tuvo su lugar muy presente/ (Líneas 381-387/ Transcripción 2)	compartir un tema en común fuera de lo pedagógico\ (Líneas 140-149/ Transcripción 1)	Mateo saluda a Pablito\ /entonces /hola / ¿qué le vas a mostrar? /” (Líneas 165-167/ Transcripción 1)

Fuente: Elaboración propia

En los relatos de las maestras es claro cómo el papel de ellas fue determinante para fomentar las interacciones de la población infantil menor de 3 años, ya que acompañaron y guiaron, sin ser un obstáculo para el espacio de *Hablar por hablar*, sino que más bien fue un peldaño para construir conversaciones entre los sujetos, sin temáticas preestablecidas, sin necesidad de dar explicaciones, sin obligación de justificarse, solo con la intención de propiciar la conversación entre pares.

En consonancia con lo anterior, es necesario contrastar dicho espacio *Hablar por hablar* con la Asamblea de Aula, puesto que si bien esta última desde Carozzo (2020), permite construir acuerdos desde la colaboración, expresando libremente las ideas y dando valor a las subjetividades con un principio de democracia; el espacio para *Hablar* tiene como característica más centrada la conversación, pues en relación con lo que afirma Tusón (2002), los participantes no tienen un papel determinado sino que gozan de una interacción igualitaria, pues tienen “como única finalidad confesada el placer de conversar; tiene, en fin, un carácter familiar e improvisado” (p.32), allí radica el contraste propuesto por las coautoras del estudio monográfico entre ambos espacios.

Para finalizar, dentro del espacio de *Hablar por hablar* las maestras consideraron necesario que la población infantil menor de 3 años creara lazos afectivos con los otros, que les permitieran tener confianza y fluidez a la hora de expresarse. Aunado a ello, este espacio era interactivo y no había privilegio en la emisión de contenidos por parte del adulto, sino que se

mantuvo el papel vivo de la escucha y las docentes se convirtieron en interlocutoras del aprendizaje de los sujetos.

➤ *Encuentros cercanos, por subgrupos o individuales.*

Retomando lo anterior, se infiere que las maestras denominan espacio individual al momento en donde realizan una reunión a solas con cada niño, dependiendo de sus necesidades. Cabe destacar que estos encuentros en definitiva no son Asamblea de Aula, principalmente porque no cumplen con las características que proponen Berlanga, Mayorga y Gallardo (2016) en apartados previos. Así se evidencia en M1 y M2:

Tabla 33

Espacio Individual

M1	M2
todo el grupo era difícil que todos tuvieran la palabra\, /pero cuando era ¡su momento! / ellos cogían el celular y se iban para el cuarto/ “/y mira profe mi ropa, mira mi armario y estos zapatos y mira mi juguete favorito”. (Líneas 286-289/ Transcripción 1)	que el niño no se quiere conectar “bueno entonces conectemos los dos solos conversemos de manera particular ¿qué te pasa? ¿cómo te sientes?” bueno alrededor de todo esto que /que el vínculo, ese vínculo qué se tejía [eh::] (Líneas 84-87/ Transcripción 1)
era la excusa para encontramos/ pero:: yo les decía déjenlos solos/ que digan lo que digan que se vaya para donde se vaya eso sí,/ pues con todo el respeto ¿no?/ porque pues es su casa,/ su intimidación/ incluso hubo una niña que estuvo hospitalizada\ porque [eh::] tenía una válvula en la cabeza y la válvula se le tapó\ y en el hospital nos encontramos \ entonces yo le hacía la videollamada al hospital\ /y nos pusimos a jugar a las escondidas/ (Líneas 296-301/ Transcripción 1)	vamos a escuchar a tu profe/ / ¡no! yo les decía/ /me quedaba muchas veces y les decía no/ /si no quiere no vamos a obligar porque es que esto no es definitivo/ /busquemos otro espacio/ [eh] /conversemos de otra manera (Líneas 230-233/ Transcripción 1)

Fuente: Elaboración propia

Como se denota en la transcripción de M1, los espacios individuales le permitieron encontrarse y mantener privacidad mediante la atención especializada. Allí la población infantil menor de tres años tuvo la oportunidad de iniciar diálogos a través de sus intereses, actividad que resulta novedosa como se menciona en apartados previos; además, dentro de este espacio el sujeto tuvo la posibilidad de expresar enunciados que tal vez en las sesiones grupales no se animaba a contar.

Asimismo, M2 en medio de sus interacciones, le ayuda al sujeto a construir su capacidad de decisión al dejar abierta la posibilidad de integrarse al espacio de manera individual, buscando

que el diálogo no se dé de manera obligatoria, sino que él manifieste su enunciado desde su posición.

Aunado a ello, se encuentra el espacio destinado por subgrupos, este tuvo como fin proveer una mayor interacción entre los niños. Allí la maestra media las conversaciones entre los pares a través del contexto y de los intereses particulares.

Tabla 34

Espacios por subgrupos

M2	M4
/pues empezaron a emerger unas necesidades muy evidentes y era que ellos también querían hablar entre ellos temas de su edad /temas de su edad que quería compartir, que las cosas que hacían en la casa con la familia entonces empezamos a apartar unos espacios [eh] entre grupos de los niños para conversar (Líneas 137-141/ Transcripción 1)	al principio:: tratamos con todo el grupo era muy completo y /luego diferentes sub grupos en diferentes horarios y cada familia iba escogiendo para que el trabajo fuera un poco más personalizado, /y digamos que pudiéramos tener como ese/ ese encuentro más uno a uno con los niños, /entonces empezamos a manejar sub grupos de 3 y 4 niños a la semana con horarios específicos y /teníamos ya hacia el final 3 encuentros en el día (Líneas 20-24/ Transcripción 1)
/entonces empezamos a hacer una mediación allí desde los papás y yo le preguntaba a la mamá/ / ¿qué es lo que te preocupa? / ¿lo que le dijo a tu hija o la reacción de ella?/ /porque son las dos cosas/ /entonces vamos a conectarnos en la asamblea con Martina/ y vamos a hablar de ella alrededor de lo que pasó con el moño (Líneas 276-280/ Transcripción 1)	

Fuente: Elaboración propia

En la transcripción de M2 se evidencia en los sujetos una necesidad por compartir experiencias propias a la edad en torno a temáticas interesantes para ellos, por ende, fue necesario apartar unos espacios donde entre pares pudieran entablar un dialogo. Además, estos subgrupos también funcionaban como medio de contención para quienes lo necesitaran, así se expone cuando M2 le propone a la niña y su cuidador llegar a consensos de encuentro para solucionar la situación presentada.

En ese sentido, también se encuentra que M4 propone los espacios en pequeños grupos como herramienta que hizo posible que las dinámicas de conexión a las sesiones fueran flexibles para todas las familias, de esta manera encontró facilidad en organizar horarios específicos para mejorar las interacciones.

Se resalta que, en ambos espacios destinados para el encuentro, se halla la conversación como eje central de los mismos, lo cual destaca el *Hablar por hablar* abordado anteriormente,

sin embargo, se evidencia que no son Asamblea de Aula puesto que todos los miembros no se encuentran presentes, es decir, no cuenta con una participación de toda la población infantil involucrada para llegar a acuerdos en conjunto.

Pese a esto, se subraya que estos espacios cuentan con una característica distinta que toma relación con la categoría *La virtualidad como escenario de adaptación: Retos y posibilidades*, puesto que para que se entable un dialogo, las maestras propician turnos de la palabra y así la población infantil se va introduciendo al uso formal de la lengua mediante la interacción con los pares.

Además, la distancia no limita el quehacer de la maestra frente a la necesidad de generar encuentros, los que se infiere son para el desarrollo del lenguaje en la población infantil menor de 3 años. Así, se dispone la comunicación como un medio para la interacción necesaria entre los sujetos, que fortalece los vínculos pues "los signos y las palabras sirven a los niños en primer lugar, y, sobre todo, como un medio de contacto social con las personas" (Vygotsky, 1989, p.54).

En suma, se deduce que en medio de la virtualidad las maestras hacen un acercamiento de manera implícita hacia el uso adecuado de la lengua en contextos formales al proveer espacios de conversación, lo cuales fueron fundamentales para el desarrollo de la lengua oral, pues en medio de escenarios como el aula se promueven dichos aprendizajes a través de la comunicación (Tusón, 1994), ya que con la participación del sujeto se va construyendo el lenguaje.

Ahora bien, estos espacios mencionados (*Hablar por hablar* y *Encuentros cercanos*), pudieron también ser concebidos como un momento de descanso, que a pesar de tener lugar frente a la pantalla significaron distracción de todo lo ocuriente respecto a la pandemia causada por el COVID-19. Así lo destacan M1 y M2:

Tabla 35

Aliciente

M1	M2
pues eso de verdad que nos envolvió mucho las emociones/ [eh::]/ o sea uno terminaba la clase: "chao amigos"/ cierra el computador y se quedaba en un vacío::, así impresionante/ (Líneas 53-55/ Transcripción 1)	entonces se daba esas/ esos espacios de dialogo pues porque eran muy necesarios\ /en medio de todo lo que estábamos viviendo era un aliciente tanto para ellos como para nosotras \ (Líneas 128-131/ Transcripción 1)

Fuente: Elaboración propia

En los relatos de las maestras se manifiesta la necesidad de mantener una relación con los otros, situación que se vio truncada por la virtualidad; sin embargo, las sesiones virtuales fueron una especie de refugio, por lo cual en los momentos que se daban por terminadas las sesiones, desconectarse generaba la sensación de tal vez una ausencia de interacción física presente en las dinámicas de la presencialidad: un “vacío”. Además, se devela que las maestras están atravesadas por sus emociones, es decir, no son sujetos que únicamente construyen actividades enfocándose en el hacer por hacer, sino que estas se ven permeadas por sus vivencias.

En conclusión, se ratifica cómo el lenguaje también es una forma de conectarnos con los otros, pues en él sobresalen las subjetividades que se manifiestan en la intersubjetividad, además estas conversaciones dadas durante la virtualidad hacen referencia al uso pragmático de la lengua, puesto que este se transformó para dar sentido a los encuentros creados por las maestras para la población infantil menor de 3 años.

En ese sentido sobresale que todos los involucrados en estos espacios (maestras, niños y cuidadores), hicieron uso del lenguaje en un *Hablar por hablar*, que sirvió como aliciente en medio del contexto, lo cual da cuenta de los múltiples usos de la lengua y así mismo se denota que esta “tiene una capacidad muy particular de escaparse de las redes teóricas en la cuales la queremos encerrar” (Cabrejo, 2020).

8.2.3 Mediaciones pedagógicas en los encuentros: maneras de convocar.

Es necesario retomar que, desde el análisis de las coautoras, se evidencia que las mediaciones llevadas a cabo por las maestras en dichos encuentros pueden tener intencionalidades en cuanto al desarrollo de la oralidad formal en la población infantil menor de 3 años, pues esta según Gutiérrez (2010) “se concibe como una herramienta culturalmente elaborada, por cuanto es susceptible de planificación y especialización temática.” (p.32). Al respecto, se destaca que en los espacios *Hablar por hablar* y *Encuentros cercanos* la conversación espontánea va de la mano con herramientas que invitaron a la participación en la oralidad formal.

– Cuentos.

Los cuentos se convirtieron en una estrategia muy importante porque desde allí se favoreció el diálogo al desarrollar la creatividad, además la lectura se prestó para establecer una conexión con las palabras del otro mediante la escucha (Chaves, 2016), así las interacciones con

los demás se vieron favorecidas porque se apoyó la construcción del discurso, facilitando la expresión de sentires. Así, M1 dice al respecto:

/[eh::] después de saludarnos /leíamos un cuento/ también ese era otro motivador de la palabra/ ¿sí? /alrededor de lo que ocurría en el cuento de lo que veíamos/ de lo que a ellos les suscitaba de lo que querían contar/ [uhm] con el cuento/ /y bueno ya ahí pasábamos al momento de provocación de la experiencia pedagógica/.
(Líneas 263-267 /transcripción 1)

Entonces, se evidencia que M1 le da un lugar relevante al cuento, puesto que este funcionaba como motivador de la enunciación, pues a partir de allí los niños pueden dialogar en torno a lo que les suscitaba o lo que les hacía pensar, además supone una interacción que “convocan la integración y la vida grupal” (Chaves, 2016, p.157), a través de lazos comunicativos que se proponen desde un ambiente empático y la lectura de la corporalidad por parte de la maestra, viéndose reflejada la oralidad mucho más allá de la emisión de sonidos. Además, al usar la herramienta como mediación en la provocación de la interacción, se muestra el cuento como parte de un uso formal del lenguaje, puesto que se establece como temática específica para entablar el diálogo.

– *Canciones*

Así mismo, las canciones también tuvieron papel relevante en el desarrollo de las experiencias pedagógicas en medio de los espacios de conversación, utilizándolas como motivadoras a la expresión de los intereses de la población infantil mediante una forma de manifestar la lengua. De esta manera se observa en la transcripción de M3:

en la asamblea también provoca la oralidad\ una canción/ [ehm::] una canción que uno vea que a ellos les gusta mucho\ [ehm::]: \“¿qué prenda trajiste hoy que te guste tanto?”/ entonces, [eh] cantar\ / “bueno a él le gusta esta blusita” /, /entonces [ay]: “con su blusa:: linda::, la más elegante es Lucía:: / /no hay una niña más linda:: que Lucía\ [eh::] (Líneas 132-136/ Transcripción 2)

Respecto a este relato, se destaca que M3 resaltó la canción como una de las maneras para que los niños se reconocieran a sí mismos y a los demás, es decir, el uso formal de la lengua a través de la canción le permite a la población infantil menor de 3 años desenvolverse de una mejor forma en el mundo del lenguaje, pues usan el vocabulario que estas les transmiten y a su vez tienen un conjunto de palabras sujetas a un contexto, también se da la posibilidad de utilizar el lenguaje verbal y no verbal (Cango y Celi, 2022). Es así como las canciones se convierten en una herramienta trascendental para abordar la lengua en todas sus dimensiones.

– **Preguntas.**

Finalmente, dentro de las anteriores mediaciones pedagógicas se encuentra que la pregunta atraviesa las interacciones como una promotora y provocadora del diálogo en la población infantil menor de 3 años. Así lo destacan las maestras:

Tabla 36

Preguntas

M1	M2
había momentos en que la pregunta era/ podría ser libre, pero había otros momentos en que había una pregunta \ /sí un tema ahí / que articulaba / sobre el cual podríamos / entablar un dialogo/ pero si claro, la pregunta/ estaba allí presente todo el tiempo. / (Líneas 209-212/ Transcripción 1)	/Creo que fue alrededor de la/ /el/ /el planteamiento de preguntas orientadoras o preguntas problematizadoras acerca de lo que se estaba viviendo en el momento/ /y el poder provocar los diálogos fue muy complejo/ /eso no fue algo que se dio de manera espontánea/ (Líneas 30-33/ Transcripción 2)

Fuente: Elaboración propia

En los relatos abordados, M1 planteó preguntas libres o preguntas respecto a temas específicos para provocar el diálogo, lo cual da cuenta de lo mencionado por Gutiérrez (2010), pues se evidencia que la pregunta está relacionada con un tema específico que lleva a la oralidad formal. De la mano, M2 realizó preguntas orientadoras acerca del momento, lo que invitó a los sujetos a establecer relaciones con su entorno a través de las respuestas, lo que da pie a hacer uso del lenguaje en contexto.

Ambas maestras enriquecieron el lenguaje mediante la pregunta, pues esta estuvo cargada de significación para los sujetos dando la posibilidad de entablar relaciones desde sus sentires e intereses provocando la conversación, además, de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales y Bojacá, 2002).

Así pues, se evidencia que las maestras hacen una búsqueda de mediaciones que permitan a la infancia relacionarse mediante la pantalla para no perder el contacto humano, puesto que a partir de la interacción con los otros y su entorno se permite la construcción la lengua.

Se concluye que el cuento, las canciones y la pregunta requieren una intención clara por parte de la maestra para el desarrollo de usos orales en dichos espacios que convocan a la población infantil menor de 3 años, puesto que es interesante que se hallan como elemento común en las transcripciones de las maestras, lo que evidencia que “antropológicamente en toda cultura se necesita que haya cantos de cuna, que haya nanas, que haya cuentitos para los niños. Todas estas creaciones culturales constituyen el alimento simbólico” (Cabrejo, 2006, p.34).

De esta manera, es claro que las mediaciones pedagógicas en medio de la virtualidad causada por la pandemia de COVID-19, a pesar de no realizarse de manera intencionada, responden al desarrollo de la oralidad en población infantil menor de 3 años, puesto que la acompañan en su inmersión en el lenguaje a través de los espacios de conversación.

8.3 A manera de recapitulación

Recapitulando lo desarrollado en el análisis, es importante partir de reconocer que este proceso toma sentido, desde el momento en que se recogen los datos y se procede a la codificación y categorización de los mimos, con el propósito de llevar a cabo el objetivo general de esta monografía: *Reconocer y visibilizar las mediaciones pedagógicas empleadas en la Asamblea de Aula por parte de las maestras de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional y del Jardín Infantil Platero y Yo para promover la oralidad en la población infantil menor de tres años en el contexto de pandemia, utilizando la entrevista semiestructurada desde el paradigma cualitativo de investigación..*

Una vez codificados y categorizados los datos, se procede a su análisis teniendo en cuenta la pregunta problematizadora de la monografía referida a *¿cuáles son las mediaciones que realizan las maestras de la Escuela Maternal de la UPN y Jardín Infantil Platero y Yo durante la asamblea pedagógica para promover la oralidad en la población infantil menor de 3 años y qué comprensiones nos aportan para cualificar las prácticas de enseñanza de la lengua oral en la educación inicial?*

Posteriormente, el análisis se organiza en dos categorías emergentes *La virtualidad como escenario de adaptación: retos y posibilidades* y *La Mediación pedagógica, la creación de espacios pensados para el lenguaje*.

La primera categoría es un compendio de tres subcategorías *Adaptarse para ayudar a adaptar: el papel de la maestra en la nueva virtualidad*, *Conquistas de la población infantil*, y, por último, *Dificultades del nuevo contexto*.

En esta primera red de subcategorías, dar un lugar a la enunciación del niño a través del diálogo y los acuerdos en clase, fue primordial para conocer las necesidades y mediar con ellos. De esta manera, la validez de los acuerdos tiene que ver directamente con las posibilidades que genera el espacio pensado por las maestras, caracterizado por no ser autoritario o excluyente, un espacio donde los niños pudieran expresar ideas, dar opiniones y hacer parte de la creación y cumplimiento de consensos, afirmando el carácter político y social que tiene el participar en los momentos de encuentro (Freinet, 1972).

En cuanto al proceso de adaptación de la población infantil menor de 3 años durante las clases virtuales, se reconoce que es gracias a la interacción con el contexto que se logra la adaptación a las reglas del lenguaje comunicativo, como lo menciona (Lomas, Osoro y Tusón, 1997). En este sentido, las maestras M1, M2 y M4, observan que dicha interacción entre pares y maestros facilita la comunicación y la escucha bidireccional, lo que mejora la interacción de los niños en las sesiones virtuales.

Es así, como los padres de familia y/o cuidadores, entran a jugar un papel fundamental en esta enseñanza virtual, puesto que se evidencia que las maestras al trabajar de la mano con ellos se involucran en el desarrollo de los niños de una mejor manera, así lo menciona Malajovich (2020) y Pitluk (2021), la escuela y la familia deberían establecer acuerdos para trabajar en conjunto en los procesos educativos, que también concuerdan *Paniagua y Palacios (2005)*. De esta manera, el padre o cuidador del niño, facilitaba la comunicación del niño, al ayudarlo con la herramienta tecnológica o el préstamo de enunciación.

Cabe aclarar, que el análisis de esta categoría también permite visibilizar cómo el proceso de adaptación igualmente fue difícil para las maestras por dos razones. En primer lugar, porque el posibilitar que los niños hablaran o interactuaran entre sí por medio de las plataformas

digitales, perjudicaba la escucha, componente clave de la oralidad, por esta razón, si el niño quería decir algo o mostrar algo, recurría al uso del silenciador de micrófono y al ícono de mano levantada. Esta nueva condición de interacción llevó a reflexionar a las maestras y a replantear cómo hacer para que el niño no se sintiera cohibido y limitara su posibilidad de expresión, de ser escuchado. En segundo lugar, el interés y la atención de la población infantil eran el foco central de las maestras, ya que, estando distantes, el socializar con el otro era difícil, así que debían reinventarse constantemente e intentar la interacción con los pares de los niños.

La segunda categoría emergente se basa primordialmente en el objetivo de estudio y la problemática, por lo que se divide en tres subcategorías ***Pensar en la población infantil: El origen de los espacios, Multiplicidad de encuentros para el intercambio del lenguaje y Mediaciones pedagógicas en los encuentros: maneras de convocar.***

Es aquí donde las reflexiones de las coautoras del trabajo monográfico se configuran en un proceso dialectico que implica a las elaboraciones teóricas desde una perspectiva sociolingüística del lenguaje. Esto porque el análisis permite visibilizar que existía una intención por parte de las maestras entrevistadas para que los niños participaran en el aula, mediante su enunciación.

Muestra de ello para las maestras M1, M2 y M4 la manera de potenciar el diálogo en los niños a través de la virtualidad, fue desde el hablar de lo cotidiano, de los gustos de los niños, nominado el espacio de encuentro como “Asamblea de Aula”. En dicho espacio la comunicación se caracterizó por hacer uso del préstamo de conciencia, por hacer una lectura corporal y gestual de los niños, aspectos importantes de la oralidad y para que las maestras tuvieran conocimiento de los acontecimientos del contexto de esta población infantil menor de tres años con la que interactuaban. Como lo mencionaba antes (Jaimes y Rodríguez, 1995, p. 30), la práctica de la oralidad se enriquece con la presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad. Lo que se vio reflejado en la conversación entre los niños y sus pares, cada vez que interactuaban se motivaban y de cierta manera se adueñaban del escenario, ya que observaban como su palabra era tenida en cuenta.

De esta forma, lo que más se valoró en las sesiones virtuales, fue la participación del niño por medio del habla para no perder los procesos que ya se habían conseguido en la presencialidad, e impulsar el habla espontánea al apoyar el habla entre pares, pues esto favorecía

el dialogo entre los niños, al reconocer e integrar sus intereses a través de estrategias como la pregunta, las canciones, el cuento y así impulsar la enunciación cuando el niño se negaba a participar o fortalecer el desarrollo de la oralidad formal.

Es decir, que en los espacios donde los encuentros se cruzaron con el diálogo, la conversación espontánea fue de la mano con herramientas que invitaron a la participación en la oralidad formal.

No obstante, a pesar de la intencionalidad de las maestras por favorecer la oralidad de los niños, es interesante el hallazgo referido a sus perspectivas de oralidad, ya que el análisis a partir de estas subcategorías también posibilita reconocer que para las maestras M1, M2 y M3, el lenguaje es concebido únicamente como la evocación de lo verbal, ya que era más fácil entender eso, que adentrarse en lo paralingüístico. A diferencia de M4 para quien el uso del lenguaje se impulsa desde el contexto cultural de los niños, lo que posibilita la construcción de subjetividades e intersubjetividades que les son necesarias para convertirse en hablantes competentes.

Finalmente, reiterar que el foco central para las cuatro maestras entrevistadas era provocar la comunicación e interacción de los niños, donde el evocar palabras “*hablar por hablar*” mantuvo a las docentes escuchando activamente las voces de estos, muchas veces mediadas por el turno de la palabra, lo que no permitía una conversación fluida en conjunto por parte de los niños, pero si un trabajo pedagógico en torno al principio de alteridad, el cual es fundamental cuando se aborda el sentido pedagógico y sistemático de la oralidad en estos primeros años.

Así mismo, reconocer que las vivencias de las maestras y acciones tomadas frente a la contingencia a través de la virtualidad, fueron indispensables para no perder el contacto humano, puesto que, al ser seres sociales, se necesita del otro para el desarrollo de la lengua y aunque para las maestras de las dos instituciones no fuera claro el concepto, tendían a estructurar planeaciones para el desarrollo de la oralidad, lo que impulso el dialogo entre los niños, además de sus capacidades de flexibilidad y creatividad, ya que la adversidad de la pandemia, exigía de las maestras reinvisiones constantes para lograr acercarse a la infancia a través de una pantalla y desde ese escenario promover la oralidad.

9. Reflexiones finales

El presente estudio monográfico se desarrolló con el objetivo de reconocer y visibilizar las mediaciones pedagógicas que emplearon las maestras para promover la oralidad en medio de la pandemia con niños menores de 3 años, de manera que surge la pregunta problematizadora que atraviesa al trabajo de grado: ¿Cuáles son las mediaciones que realizan las maestras de la Escuela Maternal de la UPN y Jardín Infantil Platero y Yo durante la Asamblea de Aula para promover la oralidad en la población infantil menor de 3 años y qué comprensiones aportan para cualificar las prácticas de enseñanza de la lengua oral en la educación inicial? Así, a lo anterior se le da respuesta a partir de la realización de entrevistas semiestructuradas a 2 maestras de cada institución, permitiendo identificar y analizar las mediaciones pedagógicas que llevaron a cabo en el aula durante la contingencia del COVID-19.

A propósito, las reflexiones que se presentarán a continuación están basadas en primer lugar, en la problemática que atraviesa este estudio, en segundo lugar, en los objetivos planteados, y, en tercer lugar, el proceso analítico, transversalizado por las reflexiones construidas por parte de las autoras del estudio monográfico y organizado en subtítulos para su desarrollo.

9.1 Visiones de oralidad

En ese orden de ideas, desde el análisis fueron visibles aspectos importantes de la problemática. Inicialmente se halla que, en los escenarios investigados en el estudio monográfico, la oralidad no fue desarrollada de manera intencionada, ya que las maestras estaban centradas en la permanencia del vínculo al poder encontrarse y de evocar las dinámicas que se tenían en presencialidad. En resumen, la mayoría de las acciones estaban pensadas en torno al proceso de adaptación de los niños a la nueva virtualidad.

Así pues, dentro de la problemática se encuentra otro punto álgido con respecto a que los maestros no tienen formación previa en la didáctica de la lengua oral, lo cual se evidenció en M3 y M4, quienes se acercan a esta especificidad. Lo anterior provocó que no hubiera reflexiones del trabajo pedagógico centradas en la oralidad, no hubiera estrategias pensadas para la oralidad, puesto que esta era concebida solo desde el habla y no se tuvo en cuenta lo paralingüístico, además había ahínco desde el saber disciplinar en cuanto a la participación y presencia de la población infantil en las sesiones.

En contraste, se encuentra que M1 y M2 han realizado estudios sobre oralidad durante su trayectoria académica, lo cual se evidencia en sus concepciones de lenguaje oral, que va más allá de la sola emisión de palabras, teniendo en cuenta la corporalidad, sin embargo, en su quehacer no se vio reflejado pues no se encontró mayor diferencia con las otras maestras.

Para finalizar, se recuerda como aspecto a puntualizar que dos de las maestras tienen conocimientos de oralidad y las otras no cuentan con ellos, sin embargo, se visibiliza que las cuatro docentes emplean diversas mediaciones para tratar de promoverla a pesar de que no las realicen de manera intencionada; estas se evidencian a través de la construcción de los espacios mencionados en el análisis, originados a partir de las interacciones del lenguaje de la población infantil menor de tres años, lo cual llama la atención, puesto que surgen nuevas interrogantes: *¿En qué se basan entonces las maestras para crear espacios que promuevan las interacciones comunicativas teniendo o no estudios sobre oralidad?, ¿Se crean por las normativas de educación infantil que entienden que los niños deben transitar por ciertas etapas y una de ellas es lo oral, o por acogerse a la visión de sus instituciones, o es por la necesidad de interacción puesto que somos naturalmente sujetos sociales?*

9.2 Las mediaciones de las maestras: la oralidad formal e informal

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se retoma el objetivo de esta monografía que es reconocer y visibilizar las mediaciones pedagógicas empleadas por las maestras en el marco de la virtualidad para favorecer la oralidad, las cuales se dividieron y tomaron nombre como “lo formal e informal” que fueron dos grandes intencionalidades para dar paso al uso pragmático de la lengua y a la función interactiva del lenguaje.

De tal forma, desde la perspectiva sociolingüística del lenguaje del presente estudio monográfico, se entiende que uno de los primeros acercamientos al lenguaje es en contextos como la casa y la escuela, adentrando al niño en la oralidad a partir de su cultura en sus entornos más cercanos. En ese orden de ideas, comprendiendo estas entradas a la lengua, se refleja desde el aula que las maestras brindaron espacios que dieron la oportunidad de expresarse en el *Hablar por hablar*, un momento denominado por las coautoras de la presente investigación, el cual permitió a la población infantil poner en práctica el habla informal desde lo espontáneo, sosteniendo una conversación entre pares a partir de los intereses.

En ese sentido, se debe tener en cuenta que el lenguaje no es estático, cambia y se transforma dependiendo el contexto en donde se involucre. Aunado a ello, las oportunidades que

el adulto o el entorno le brinden a la población infantil pueden acercarlo o no a la oralidad formal, la cual se construye a través de la mediación de alguien más capaz, que lo invite a formar parte de la lengua. Lo anterior se visibilizó en las mediaciones de las maestras, quienes a pesar de no hacer una introducción reflexiva intencionada al habla formal, hacen uso de un lenguaje más estructurado, puesto que empiezan a manejar turnos de la palabra y posturas corporales que regulan la escucha para dar paso a las interacciones entre los individuos, lo cual puede ser usado en un contexto sociocultural distinto al del hogar.

En suma, se reconoce que dos de las cuatro maestras, centran en mayor medida sus intervenciones respecto a lo oral, sin embargo, las otras dos maestras a pesar de la falta de conocimiento en cuanto a la oralidad también piensan en apoyos para promoverlo.

Así, ambas partes median a través del préstamo de enunciación, desde la interpretación, la realización de preguntas y reformulación de estas, cuentos, canciones, la lectura de corporalidad, la escucha atenta, y construcción de turnos de la palabra; de esta manera, los apoyos mencionados fueron importantes pues les permitieron a los niños usar de forma adecuada la lengua poniéndola en contexto y en relación con los otros, a partir del intercambio de significados, miradas y sensaciones, adaptándose a los retos que traía la pandemia con la distancia.

9.3 Escuchar y escucharse lleva a transformar

Conviene señalar, que para que dichas mediaciones pedagógicas llevadas a cabo en medio de la virtualidad promovieran la oralidad informal e formal, uno de los requisitos fue la escucha, vista desde dos términos: escucharse a sí mismas, a partir de la emocionalidad, en una reflexión constante, y escuchar el contexto como vehículo conductor de transformación.

Así las cosas, se reconoce que el conocimiento teórico no es lo único que atraviesa el quehacer del docente, sino que hay una infinidad de sentimientos y experiencias previas que la maestra lleva al aula, cobrando trascendencia en la virtualidad pues hubo una exposición ante nuevas emociones que envolvían la incertidumbre y el distanciamiento que no permitía el contacto físico, lo que creó una brecha emocional entre los sujetos; pese a esto, la maestra encauzó la situación hacia la creación de nuevas estrategias (*Hablar por hablar y Encuentros cercanos*) que le permitieron transformar las maneras de interactuar a partir de la escucha a sí

misma y del contexto, teniendo una mirada más clara sobre las situaciones que vivían los niños y sus familias.

En ese orden de ideas, se evidencia que la maestra en su vocación tiene la necesidad de brindar apoyo y acompañar en los procesos a la población infantil, desde un reconocimiento del otro que conduce a una comunicación bidireccional e igualitaria.

En consecuencia, las interacciones que se tuvieron con los cuidadores en medio de la virtualidad permitieron una mayor cercanía al contexto de la población infantil, lo cual facilitó la participación de las familias, lo que se convierte en un trabajo en conjunto que permite nuevas dinámicas donde se constata una transición armónica hacia la oralidad formal, brindando confianza a la infancia para que por sí misma fuera protagonista de su inmersión en el lenguaje desde el núcleo del hogar.

9.4 Contribución a las líneas de investigación

Es significativo recordar que el presente estudio monográfico se encuentra inscrito a las líneas investigativas de la Licenciatura de Educación Infantil *“Pensamientos y creencias del profesor en educación infantil”* y *“Formación, Pedagogía y Didáctica”*, en tanto buscó hacer una relación entre el quehacer docente desde el pensamiento y las creencias de cuatro maestras en ejercicio, sin embargo, se resalta que durante el proceso de análisis fue pertinente delimitar el objeto de estudio pasando por alto parte de la entrevista *“profundizaciones en las concepciones de las maestras en torno al marco teórico”*, donde tienen lugar las construcciones de pensamientos y creencias, y más bien se centra en los espacios de *Hablar por Hablar y Encuentros cercanos* aportando de esta manera la segunda línea mencionada.

Lo anterior, da lugar contribuir de una manera distinta a la línea de investigación *Pensamientos y creencias del profesor en Educación Infantil*, desde la posibilidad de investigar la incidencia de los saberes disciplinares llevados a la práctica desde lo experiencial, lo que se visibilizó en que las cuatro maestras no reflexionaron con mayor profundidad sobre la construcción de espacios pensados para el lenguaje, pero desde el análisis se reconoce que existe la presencia de un saber intrínseco en su quehacer.

Asimismo, estas líneas permitieron ligarse a los fundamentos del paradigma cualitativo de investigación abordado en este trabajo, dando valor a los saberes y prácticas pedagógicas de

las maestras, entendiendo que los pensamientos, emociones, subjetividades e intersubjetividades atraviesan su quehacer y le permiten transformarlo.

Por esto, es relevante reconocer como propuesta innovadora el abordaje de las mediaciones de las maestras en el contexto de virtualidad que atraviesa este estudio monográfico, puesto que se pretende aportar a las líneas de investigación ya que se convierte en un referente nuevo para la formación de maestros que quieran ahondar en los temas propuestos.

Además, se propone abordar la oralidad vista desde todos sus componentes como un punto importante en el desarrollo integral de la población infantil menor de tres años, puesto que se evidenció que esta fue vital para las interacciones comunicativas entre los individuos en dicho contexto, ya que estas se vivieron desde la cotidianidad mediante la conversación espontánea guiada por los intereses de las infancias y la escucha recíproca, cuestión que permitió no perder las relaciones sociales existentes en la presencialidad, fundamentales para el desarrollo como seres humanos.

En definitiva, es importante resaltar que los espacios de conversación expuestos en el análisis de este estudio monográfico adquieren relevancia a raíz de la coyuntura por COVID-19 y se aclara que no hacen parte de la conformación de la Asamblea de Aula, puesto que carecen de la posibilidad de atención conjunta por parte de la población infantil menor de tres años, lo cual invita a la reflexión de la pertinencia de esta estrategia en dichos sujetos, quienes al tener características particulares de la edad pueden no ser del todo partícipes de la realización de la misma, sin embargo, los encuentros planteados promovieron la oralidad y fomentaron el uso social del lenguaje, además pueden significar una introducción temprana a efectuar prácticas más formales de la lengua como la Asamblea de Aula en ocasiones futuras del desarrollo.

De esta manera, en el transcurso del proceso de análisis la conversación se convirtió en eje central de las mediaciones en las interacciones comunicativas para la población infantil; así mismo se encuentran las canciones, el cuento y la pregunta como parte de las intervenciones que las maestras llevaron a cabo. En relación con lo anterior, se destaca que, si bien las maestras desarrollaron estas mediaciones en sus prácticas, el marco teórico del estudio no cuenta con una conceptualización debido que surgieron a partir del análisis.

9.5 Otras reflexiones...

El ejercicio investigativo para nosotras fue un largo camino, desde llegar a establecer nuestro interés investigativo hasta finalizar los análisis desde el campo del lenguaje. Al ser nuestra primera aproximación a un ejercicio de investigación trajo consigo retos, desencadenando muchos aprendizajes que requirieron del compromiso para el cumplimiento de los tiempos, también conocer y adecuar nuestros ritmos de trabajo para ponerlos al servicio de este.

Por tal motivo, en medio de la reescritura y correcciones fuimos adquiriendo una mayor propiedad de los componentes del trabajo, apropiándonos poco a poco de los temas que desde un inicio fueron nuestra motivación. Además, dentro de este movimiento, nos replanteamos muchas veces los objetivos para construir el estudio acercándonos lo más posibles a nuestra visión y lo que queríamos dar a conocer, para poder hacer un trabajo con excelencia.

Aunado a ello, al realizar las entrevistas a las maestras fue un tiempo especial, que nos permitió estar cerca de ellas, conocer sus experiencias, inspirarnos en la pasión con la que contaban sus historias, nos llevó a reflexionar y reconocer la importancia de la labor de los docentes y a enriquecer nuestras prácticas y conocimientos. Lo anterior, también nos llevó a retornar desde nuestra formación, puesto que evidenciamos que no se rindieron ante la adversidad que trajo el contexto de virtualidad, sino que al contrario esto las invitó a transformarse.

Dentro de estas reflexiones, nos encontramos con nuestra postura frente al análisis llevado a cabo en este estudio monográfico, el cual nos permitió a ir más allá de las simples interpretaciones, desde una visión crítica y reflexiva en cuanto a las prácticas de las maestras sin invalidar los saberes de estas.

Al final, el proceso que no llevó poner en palabras escritas nuestro quehacer investigativo valió la pena, puesto que lo vivenciamos no solo para la obtención de un título o una aprobación; en lugar de ello, se experimentó desde la satisfacción de haber crecido personal y profesionalmente, sobre todo, pensando en aportar a la infancia desde la Educación Infantil.

En ese marco, nos queda de este estudio que una maestra que escucha, que es abierta y que, valida la oralidad infantil, puede transformar su contexto desde la empatía, además puede

escucharse a sí misma, y desde allí ser crítica de su quehacer pedagógico. A su vez, desde la oralidad, una maestra que escucha sabe leer aquellas miradas y gestos de la infancia validando todas las formas del lenguaje.

Así, a través de la escucha, podemos relacionarnos con los contextos sociales y familiares de las infancias, abriendo las puertas de las casas de los pequeños, lo cual permite hacer una transición armónica entre ambos núcleos, favoreciendo el desarrollo oral de los niños.

10. Referencias bibliográficas

- Balladares, J. (2020). Una educación remota en tiempos de contingencia académica. Universidad Andina Simón Bolívar, p. 29-35.
- Berlanga, M.J., Mayorga, M.J. & Gallardo, M. (2015). Las asambleas en Educación Infantil: proyecto de grupo y espacio de crecimiento. Revista de la Facultad de Educación de Albacete. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Bruner, J. (1994). El habla del niño. En Cognición y desarrollo humano. Paidós.
- Cabrejo, E. (2006). Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas. *Lenguajes y Saberes Infantiles*, p. 29-51
- Cabrejo, E. (2020). La importancia de la oralidad en primera infancia. Centro Cultural de España en México. <https://www.youtube.com/watch?v=aTqyNzX8Qms>
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Ariel.
- Carozzo, J. (2020). La Asamblea de aula para una convivencia democrática participativa. Perú.
- Cifuentes, Gil. R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Noveduc.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la escuela*, No. 33.
- Delfos, M.E. (2001). ¿Me escuchas?: Como conversar con niños de cuatro a doce años. Bernard Van Leer.
- Educación inicial Rio negro (2021). Laura Pitluk: desafíos actuales de la educación inicial en tiempos complejos. rol docente. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SiAzuLKjyQ4>
- Escuela cooperativa mundo nuevo (2020). Charla con Carlos Skliar sobre educación en pandemia. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nBh3YOx82u8&t=1214s>

- Escuela Maternal de la UPN. (s.f). Presentación. En:
<http://escuelamaternal.pedagogica.edu.co/presentacion/>
- Fandiño, G. Duran Sandra y Pulido Jenny (2018). Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil. CIUP / Universidad Pedagógica Nacional
- Freinet, C. (1972). La educación moral y cívica. Laia.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata
- Galeano B., J.I. (2012). Pensar, hacer y vivir la oralidad: Experiencias compartidas por maestras de educación inicial. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina.
- Gallego, M.J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximación al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista Española de Pedagogía*, No. 189, 287-325.
- Garton, A. Pratt, C. (1991). Interacción social y desarrollo del lenguaje. Aprendizaje y proceso de alfabetización. En: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito (pp. 51-78). Paidós
- Gaona Suarez, S. M., Gómez Garzón, A. P., Rodríguez Hidrobo, S. V., & Torres Chaux, D. C. (2015). Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia.
- Gibbs, G. (2012) El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata.
- Guibourg, I. (2008). El desarrollo de la comunicación. En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 13-41). Madrid, Síntesis Educación
- Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista Infancias Imágenes*, Vol. 9 / No.2, 24-34.
- Gutiérrez, Y. y Rosas, A. I. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. Universidad Francisco José de Caldas.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- Jardín Infantil Platero y Yo. (s.f). Nosotros. En:
<https://plateroyyo.edu.co/nosotros/>

- Jaimes, G. (2008). Aprender a dialogar en el aula de preescolar. Lemoine Editores
- Jaimes, G., & Rodríguez, M. E. (1995). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva discursiva y cultural. Cuba: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. P. 30-38
- Jiménez, V. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 3, No. 2.
- Jurado, F. (2020). La casa y los entornos del aprendizaje en la coyuntura de la pandemia. Bogotá: Enunciación.
- Moll, L. (1992). Vygotsky y la educación (2 E.) Aique.
- Nuñez, P. & Santamarina, M. (2015). El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la educación inicial: trabajar la comprensión oral en el aula. *Oralidad-es*, 1(2)
- Olmedo, M., Luque, L. y Brailovsky, D. (2022). Oralidad en tiempos de pandemia: perspectivas de docentes de nivel inicial y unidad pedagógica de la Provincia de Córdoba. Argentina.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005) Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad. Alianza.
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, Vol 38, No. 83.
- Patiño, M. (2017). El préstamo de la conciencia de la maestra como andamiaje en la práctica pedagógica con la primera infancia para potenciar la oralidad en niños desde un año de edad. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rincón W., C. (2021). Practicas pedagógicas que promueven la oralidad en niños menores de tres años. Un estudio longitudinal con profesoras noveles. *Edu Review*, 9(2), 2021, pp. 67-80
- Rincón C, Sierra M, Galeano I. (2013). Proyecto de investigación FED. Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de educación infantil de la UPN que promueven la oralidad en niños menores de cinco años. Grupo de investigación comunicación, lenguaje e infancia.
- Rodríguez, M.E. (1995). “Hablar” en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo?

- Rodríguez, M.E., & Jaimes, G. (1997). Desarrollo de la oralidad en el preescolar. Enunciación Universidad Distrital.
- Sánchez. S. (2008). La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos. Santander: Universidad de Cantabria.
- Stake, R.E. (1995). Investigación con estudios de caso. Morata.
- Steierbavlt, A. y Salinas, P. (2020). Enseñanza remota de emergencia: el desafío de hacer posible el encuentro educativo.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso teoría y práctica. Morata.
- Tecnología educativa - BA (2020). Enseñar y aprender entre el jardín y hogar. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=E8lobCA8kEk>
- Tusón, A. (1997). El análisis de la conversación. Planeta.
- Tusón, A. (2008). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua: una aproximación socio-psicolingüística.
- Lomas, C. Osoro, A. y Tusón, A. (1997). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós.
- Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias Sociales. CINEP Centro de Investigación y educación popular.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Vygotsky, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Critica.

11. Anexos

11.1 Antecedentes

Para la elaboración de antecedentes se inicia la indagación, lectura y documentación de diferentes trabajos investigativos que se han desarrollado en el ámbito educativo en las últimas décadas, en relación con la enseñanza de la oralidad, para así delimitar la problemática. Para esto se encuentran 28 referentes entre trabajos de grado, tesis de maestría y artículos de investigación de distintas Universidades públicas y privadas, de los cuales se escogen 13 fuentes que aportan consistentemente a este estudio.

De esta manera, procedemos a enumerar los antecedentes encontrados:

- **Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN** (2014), por María Andrade y Angélica Arias

Dicho escrito nos brinda una mirada hacia el uso de los textos orales desde la modalidad de Proyecto Pedagógico; el documento evidencia las maneras comunes de comunicación en las edades infantiles. Uno de los objetivos que centran este trabajo, es potenciar la oralidad desde el uso de textos orales de manera intencionada y de esta forma, contribuir al desarrollo integral del lenguaje en sus tres funciones y al uso de géneros discursivos por parte de los niños y las niñas, así mismo visibilizar aquellas prácticas pedagógicas de las maestras egresadas y promover escenarios de reflexión pedagógica con las maestras egresadas en relación con las prácticas pedagógicas que promueven la oralidad.

Este trabajo constituye un buen referente conceptual, en tanto expone distintas fuentes conceptuales que nos aportan al conocimiento de los conceptos o definiciones que inspiraron

dicho proyecto pedagógico. Así como también, expone distintas estrategias como el proyecto de aula y espacio de rincones para para visibilizar la importancia y pertinencia del uso de textos orales.

- **Estudio monográfico sobre la oralidad en la primera infancia, de la Universidad Pedagógica Nacional** (2015), por Sandra Milena Gaona Suarez, Angie Patricia Gómez Garzón, Stephany Victoria Rodríguez Hidrobo y Diana Carolina Torres Chaux

Este estudio documental trabaja en torno al abordaje de la oralidad en la primera infancia en el campo pedagógico, desde la indagación de los trabajos de investigación identificados del 2001 al 2014-1. Dicha revisión literaria da cuenta del análisis documental realizado a 10 trabajos de grado de 3 universidades diferentes en Colombia (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Francisco José de Caldas y Pontificia Universidad Javeriana) tomando como base el tema de la Oralidad en la primera infancia.

Dicho documento nos aporta en tanto discute y plantea preguntas que problematizan y colocan a la infancia y a la oralidad en lugar de relevancia. Las autoras logran identificar aquellos factores que relacionan la oralidad y la primera infancia a partir de los distintos contextos. Es importante destacar el uso de elementos que soportan el desarrollo de la oralidad en la primera infancia, como lo es la escucha, fundamental para comprender y lograr interpretar los significados dados por los niños.

- **Elementos para una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad** (2016), por Freddy Pineda Rodríguez de la Universidad Nacional de Colombia.

Este trabajo aporta una visión del lenguaje como competencia trascendental para la formación y expresión del pensamiento, lo que permite a los sujetos construir y afirmar el ser. Además, proporciona componentes teóricos para definir una didáctica de la oralidad que permita concebir lo oral con la misma relevancia que la lectura y la escritura, y así, dejar de lado la noción binominal que se tiene sobre estas competencias y concebir la oralidad como parte de una relación trino minal, oralidad-lectura-escritura; de esta manera, el autor justifica su propuesta dando relevancia al lenguaje oral como indispensable para que el sujeto se construya de forma propicia, acorde con su desarrollo integral.

En el mismo orden de ideas, Pineda aporta a una serie de talleres, conversatorios y entrevistas que nutren nuestra búsqueda de estrategias en pro del desarrollo oral, dicha propuesta, a pesar de ser desarrollada con niños y niñas entre los 9 y 12 años, nos ofrece una mirada diferenciada y una oportunidad de transposición didáctica para los sujetos de los primeros grados de educación.

- **Pensar, hacer y vivir la oralidad, experiencias compartidas por maestras de educación inicial** (2012) por José Ignacio Galeano Borda de la Universidad Nacional de Colombia

Este trabajo nos aporta en la concepción de la oralidad a partir de educación inicial en Colombia, esto se logra a través de una recopilación de información que abarca documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Integración Social (SDIS), Secretaría de Educación (SED), Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y El Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES); además de ello, el documento cuenta con

la voz de la experiencia de maestras en ejercicio, quienes conciben la oralidad desde su quehacer diario, lo que apoya nuestra búsqueda sobre las dinámicas dentro del aula.

- **La asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad en niños y niñas en educación inicial, en el marco de una práctica reflexiva con maestras de la UPN** (2014), por Liliana Marcela Rodríguez Bejarano, Karen Gissel Rodríguez Rodríguez, y Angie Paola Santamaría Beltrán de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo busca resignificar las concepciones y practicas pedagógicas que retoman la asamblea como estrategia pedagógica que potencia la oralidad, por medio de procesos de reflexión con maestras egresadas de la UPN. Por otro lado, se quiere reconocer la importancia de promover espacios que potencien la oralidad en niños y niñas menores de cinco años, y abrir espacios para la reflexión docente.

Así pues, este trabajo nos aporta en tanto promueve una nueva estrategia de enseñanza de la oralidad como es la asamblea, y enriquece nuestra búsqueda de distintas formas de abordar la enseñanza de la oralidad. Finalmente, constituye un aporte conceptual y pedagógico a la perspectiva que se tienen de la asamblea como estrategia que potencia la oralidad.

- **Viajemos a un mundo de fantasía, propuesta para potenciar la oralidad, la argumentación y la comprensión a partir de la estrategia predictiva en niños y niñas de 4 a 5 años del Hogar infantil Jairo Aníbal Niño** (2012), por Diana Paola Guevara y Adriana Patricia Echeverry de la Universidad Pedagógica Nacional.

El siguiente trabajo parte del interés de desarrollar un proyecto pedagógico que permita fortalecer los procesos orales de los niños del Jardín infantil, quienes cuentan con un espacio

exclusivo para la lectura, pero poco es valorado y trabajado. Por otro lado, buscan que, a partir de la implementación del proyecto de Talleres de cuento, se permita trabajar con niños y niñas estrategias de lectura a partir de la predicción y argumentación. Todo esto para favorecer los procesos orales de los niños y así visibilizar el espacio de lectura.

Dicha propuesta nos aporta en cuanto a la estrategia utilizada por las maestras para fomentar los procesos orales de los niños, es decir, la predicción. Es una estrategia que debe propiciar la narrativa, si no se plantea de la manera adecuada será en vano el desarrollo de las actividades, sin avances significativos. Las referencias conceptuales son adecuadas para el entendimiento y fortalecimiento del análisis que proponemos.

- **La oralidad un camino de retos y tropiezos** (2016), por Martha Janeth Barrera Cuervo y Sandra Milena Reyes García de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este estudio monográfico surge de la problemática sobre ¿Cómo favorecer el desarrollo de la oralidad formal en niños de edad preescolar, a través del uso de la explicación?, por lo cual se pretende recoger algunos aspectos relacionados con la importancia de la oralidad, reconociendo inicialmente cómo el niño posee y hace uso de ésta en un marco de espontaneidad e informalidad que posteriormente la escuela debe tener en cuenta para acercarlo, familiarizarlo y potenciarlo hacia una oralidad más estructurada y formal, para ello se propone el uso de la explicación como una propuesta discursiva oral que les permita a los niños y niñas ser más conscientes en sus intervenciones verbales y enriquecer el proceso comunicativo.

Para las autoras, esta investigación surge de la necesidad de abordar la oralidad en la escuela inicial, lo que llamo nuestra atención ya que para nuestra investigación es latente esa

misma necesidad, y por lo tanto este estudio aporta a nuestro trabajo grandes referentes teóricos y explicativos acerca de conceptos que las autoras desarrollan y que guían su investigación. Así mismo nos proporcionan una manera de hacer en el aula como es el taller pedagógico y la etnografía de aula. Dichas estrategias constituyen una buena fuente para nosotras analizar si esas estrategias se están realizando de una forma objetiva y contundente.

- **La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramientas para fortalecer la oralidad en los niños de transición** (2014), por Ruth Mery Cortes Vargas de la Universidad de la Sabana.

Este trabajo pretende determinar la incidencia de un proyecto de aula que busca fortalecer la oralidad en los niños, esto por medio de la implementación de una secuencia didáctica que tiene por tema central los cuentos. Al igual que describir cada uno de los procesos orales de los niños que participen y ver la incidencia de cada desarrollo de habilidades de la oralidad.

Sin duda nos da un aporte esencial en cuanto a la lectura como fuente de enriquecimiento de lenguaje y lo que viene con ella, entendiendo que no se da solo a partir de la lectura tradicional, sino que viene enmarcada en la lectura de imágenes, en el dialogo, en el sentir, en los cuestionamientos que se generan, en las hipótesis a las que se llegan y sobre todo a la reflexión de visto, leído y comprendido.

- **El discurso oral de los niños de preescolar del colegio Ramón Zuviría** (2010), por María Emma Lamoroux de la Pontificia Universidad Javeriana.

El siguiente trabajo busca interpretar la favorabilidad de los discursos orales en los niños y parte desde la implementación de tres estrategias que fomenten la oralidad (Cuento, dilema y

juego). A partir de ellos se busca rescatar él porque es importante la oralidad de los niños en la escuela, ya que muchas veces se pierde este proceso en el cambio del jardín a colegio, por dar relevancia a la escritura, además de identificar las características de los procesos orales y así mismo reflexionar sobre la incidencia de las maestras en las situaciones didácticas.

De esta manera, el documento contribuye a nuestra propuesta en cuanto a los referentes teóricos y nos da una nueva mirada a la interrelación que plantea con las diferentes estrategias didácticas. Además, incluye otros conceptos que ayudan a complementar y entender sobre los procesos discursivos en los niños.

- **La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum para niños de transición** (2009), por Vargas Ana milena y Reyes Leila de la Pontificia Universidad Javeriana.

Las autoras de este trabajo de grado buscan identificar la relación entre cuatro experiencias que promuevan la oralidad en niños a través de estrategias de lectura, como se relaciona el niño con el material propuesto, de qué forma se mezcla aquí lo subjetivo con lo objetivo en el desarrollo de estas lecturas de libros álbum y a partir de allí reflexionar sobre el rol del maestro formador.

Se quiere demostrar por medio de esta investigación la lectura como experiencia, construcción de sentido e impacto emocional. La formación de lectores es una preocupación constante de la educación y en particular de la escuela, pues se observa que existe una notoria ausencia del gusto por la lectura y que la labor educativa de los docentes es una práctica lectora

académica en las que se carece de otras prácticas que promuevan el gusto por la lectura y el desarrollo del sentido estético de estos libros.

- **Del lenguaje hacia la pedagogía de la lengua en la formación del sujeto social** (2006), por Sandra Patricia Quitián Bernal de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En este artículo se establece el lenguaje como el factor fundamental para poder construir conocimientos y mediar con el otro, así pues, establece que el humano es un ser social, que para interactuar con el prójimo debe mediar el lenguaje. Es por esto por lo que el maestro cumple un rol importante como agente del lenguaje en la escuela, ya que este se posiciona como un eje transversal en el currículo, y la autora determina que por ello debe tener un papel fundamental en la escuela, para poder orientar a los niños a reconocer el lenguaje como un posibilitador para la interacción social.

Para ello el maestro debe tener pleno conocimiento teórico y tener formación pedagógica para diseñar estrategias que acerquen al niño al camino del lenguaje, desarrollando actividades discursivas como la oralidad y la escritura desde una perspectiva cultural y social. Lo que también implica que el maestro sea un sujeto social, emotivo y racional, al igual que sus estudiantes; es por esto, que este artículo nos lleva a pensar el lenguaje desde una mirada pedagógica, donde el maestro es un ser social, que, para poder implementar la pedagogía del lenguaje en el aula, debe tener previo conocimiento sobre ello y un sentido con el cual se construyan nuevos aprendizajes con los niños.

- **Desarrollar la oralidad en niños y niñas durante la primera infancia: una experiencia en permanente co-construcción** (2021), por Lina María Martínez de la Universidad Pedagógica Nacional.

La autora de este trabajo de grado se centra en el desarrollo oral del niño que va desde el vientre materno y posteriormente se desarrolla en la cotidianidad del niño con su familia, donde se es claro que para adquirir la oralidad debe tener interacciones con el otro y con su entorno, sin embargo, la autora afirma que este proceso de desarrollo oral es tomado como un proceso natural, donde no se debe ayudar a favorecer dicha oralidad en niños menores de 3 años.

Este trabajo busca dar la importancia necesaria para favorecer el desarrollo del lenguaje y la oralidad en los niños, buscando diferentes posturas teóricas y pedagógicas que den importancia a la oralidad y el desarrollo del lenguaje de los niños menores de 3 años de edad, donde se estudia desde un campo social diferentes autores como a Vygotsky y su análisis en las etapas del lenguaje. Además, la autora dentro de sus investigaciones establece un patrón común fundamental en la vida del niño y su desarrollo en el lenguaje, quien es el cuidador del niño, que cumple un papel importante en el desarrollo del lenguaje, ya sea haciendo un préstamo de voz o conciencia para involucrar al niño en el lenguaje de manera pedagógica.

- **La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos** (2008), por Susana Sánchez de la Universidad de Cantabria, España.

Esta tesis doctoral trata sobre la didáctica del lenguaje en la primera infancia, en tres cursos de segundo de primaria, mediante proyectos de trabajo, donde una de estas es la asamblea en el aula para desarrollar la oralidad en los niños y las niñas.

La asamblea de aula es una de las principales protagonistas, puesto que es la mediadora para el lenguaje oral de los niños y las niñas, desde una perspectiva comunicativa. Además, el rol

del docente es fundamental, puesto que adecua el aula de clases para un ambiente ameno, donde se favorezca la espontaneidad del niño, es así como este trabajo nos aporta en la importancia de la oralidad en los niños menores de 3 años y aportar a nuestro análisis sobre la importancia de la lengua oral en la primera infancia.

- **La construcción de identidad en niños y niñas de 3 y 4 años de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la pandemia SARS- CoV-2** (2021), por Diana Chapelles, Lina Otálvaro y Wendy Romero de la Universidad Pedagógica Nacional.

Dicho documento se pregunta por la construcción de las identidades en la educación infantil, este análisis lo realizan desde la observación de algunas sesiones sincrónicas de la escuela maternal, donde se evidencian distintas interacciones sociales que aportan a la construcción de la identidad de los niños y niñas. Las autoras hacen el análisis de estas interacciones y en como los niños crean relaciones, afectos y construyen su identidad, hacen también un esbozo de cómo se vive la virtualidad en la Escuela Maternal en medio de la pandemia.

Este trabajo hace un gran aporte a nuestra investigación en cuanto expone los contextos y relaciones que se tejen dentro de la escuela maternal de la UPN y en como las interacciones virtuales aportan a la identidad y desarrollo de los niños y niñas.

11.2 Historias de vida

- **Historia de vida pedagógica durante el recorrido de la Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en aspectos específicos como oralidad, asamblea y virtualidad en pandemia.**

Por: Susanna Carrillo

El presente documento pretende narrar la historia de vida de una maestra en formación en torno a tres categorías conceptuales: oralidad, asamblea y virtualidad en pandemia, con el fin de encontrar en lo oculto de sus experiencias los intereses y vivencias que la llevaron a delimitar la temática de su trabajo de grado

Oralidad

Durante mi vida ha habido aspectos en relación con la oralidad, pero nunca los había pensado a profundidad.

Recuerdo que cuando ingresé a la universidad había algo que me distinguía de mis compañeras... era mi acento. Al ser de otro país, mi voz resaltaba en las clases y su manifestación siempre estuvo acompañada de la pregunta: ¿y tú de dónde eres?

Mientras pasaba el tiempo esta pregunta empezó a tallar mis pensamientos, de hecho, empecé a reconocer las actitudes que tomaban las personas antes de preguntar. Yo ya podía adivinar cuando de su boca iba a salir la dichosa pregunta.

A raíz de lo anterior comencé a preguntarme por las culturas, quería saber porque éramos distintos y porqué éramos parecidos, colombianos y venezolanos. En mi primera clase de seminario de investigación me encontré con una docente, Claudia Rodríguez, ella me ayudó a

delimitar mis cuestionamientos a través de lecturas. Yo quería, en su momento, saber cómo hacer permanecer la esencia de cada estudiante en el aula de clases; me preguntaba pues yo lo había vivido en mis clases universitarias, de alguna manera había profesores que me permitían ser completa y otros más bien intimidaba mi forma de ser; soy consciente de que todos siempre buscaron la manera de integrarme, pero como dije, había quienes lograban lo contrario. Así pues, en la lectura de estos documentos empecé a sentir un sin sabor, había algo más allá que solo lo cultural, algo que hacía que fuéramos diferentes pero parecidos... Algo compartíamos y yo quería saber qué era y cómo mantenerlo.

En los siguientes seminarios me encontré con el profesor Carlos Valenzuela, a él también le comenté mis inquietudes y me recomendó leer otros autores. En alguno de estos documentos apareció el lenguaje; en lenguaje en el aula de clases. Ese día sentí mi corazón vibrando, recuerdo que tenía lágrimas en mis ojos, sólo por encontrar lo que estaba buscando, ahí hice una conexión, el lenguaje, la forma de expresarlo era lo que nos hacía diferentes y mantenía quienes éramos en los distintos ámbitos, en el aula de clases, por ejemplo.

A la par con mi descubrimiento se encuentra el seminario de Comunicación y Lenguaje II, dirigido por el profesor José Galeano, durante el mismo mi interés por el lenguaje se fue construyendo a la luz de las lecturas provistas. Recuerdo que en esta clase invadía al profesor con preguntas en cuanto a la pronunciación, él, muy atento, alguna vez me dijo que hablar era mucho más que la pronunciación.

Ya había encontrado algo, un algo que me movía, eso era el lenguaje. Ahora bien, en relación con la práctica, yo empecé a observar cómo cantaban los niños y las niñas y pensaba que mientras hacían eso se esforzaba por pronunciar bien, seguía interesada en las formas de hablar y tenía un juicio de valor sobre ello, creo que había una forma de hablar cotidiana y otra

académica... Quería saber cómo las maestras abordaban este aspecto, lo oral, el lenguaje, en el aula de clases, sin embargo, siempre hubo mayor interés en la escritura y la lectura a pesar de que mis prácticas siempre fueron con niños menos de 5 años, ninguna actividad era pensada en este aspecto, todo se hacía como por llenar una planilla con la planeación o para entretenerlos durante el día, no había una intencionalidad clara.

También recuerdo que mi tutora de práctica no les prestaba mucha atención a mis dudas sobre el lenguaje y todo lo que él conlleva, solo quería que hiciera actividades psicomotrices. Si en alguna práctica una tutora me ayudó a guiar mis intereses, esta quería algo diferente, mencionaba más el aspecto cognitivo del desarrollo de la oralidad, en cambio, yo me preocupaba por las relaciones que se entablan con ella, me interesaba el otro más bien.

En esta búsqueda de delimitar mis intereses mantuve conversaciones con los profesores ya mencionados y entre esos documentos me encontré con un autor que le puso nombre a el cuestionamiento inicial, Evelio Cabrejo; este autor en uno de sus planteamientos menciona que el niño y la niña, las personas, son como pájaros que terminan cantando como los pájaros de donde uno es criado, y esto nos diferencia, pero nos hace parecidos pues todos adquirimos el lenguaje de esta manera.

Ahora sé que mis intereses tienen nombre, y me siguen preocupando las interacciones de los niños con respecto a lo oral, pero ahora me pregunto o por esto en medio de la virtualidad causada por la pandemia; me pregunto por los movimientos que tienen frente a la cámara (el aspecto no verbal). Este aspecto no verbal, si lo pienso bien, también estuvo presente en este camino, antes leía las expresiones de las personas y de esta manera sabía que me preguntaría mi lugar de nacimiento, pero ahora, gracias a la virtualidad provocada por la pandemia, mi observación se agudizó en ese aspecto porque la mayoría de los niños no siempre hablaban... De

este aspecto de las interacciones también empezó a preocuparme la relación entre los niños, es decir: los niños podían entablar una conversación conmigo, con la maestra, pero con otro niño no pasaba, pareciera que estar frente a un dispositivo los hiciera pensar que solo podían hablar con una persona, en este caso la maestra; entonces lo oral, que para mí es fundamental que se desarrolle en relación con el otro, no estaba teniendo un desarrollo integro, bueno, el otro también podía ser yo, pero la relación entre pares... ¿dónde quedó? Veía truncado este proceso de socialización.

Durante el desarrollo de mi vida con respecto a la oralidad empezaron a acompañarme varios conversatorios y seminarios que me animaron a decidir que esta sería el eje central de mis intereses.

Asamblea

Con respecto a esta estrategia pedagógica pude conocerla a través de documentos en distintas clases, sin embargo, nunca tuve la oportunidad de vivirla.

Bueno, alguna vez visité un jardín AeioTÚ y pude ver como los niños se sentaban en círculo y tocaban tambores, eran bebés, entonces las maestras se los sentaban en las piernas para el soporte de la espalda.

Pero bueno, revisando mis diarios de campo evidenció que la mayoría de mis planeaciones eran en torno a los sentidos haciendo especial énfasis en la escucha puesto que al iniciar el día siempre dejaba un espacio para cantar y escucharnos a todos. Este espacio no tenía el nombre de asamblea, pero si la pongo en relación con lo que escribí anteriormente, tal vez si sea una.

En mis sitios de práctica las maestras titulares me enseñaron este ritual, sin nombre, pero siempre lo hacían a la primera hora del día y daban a los niños indicaciones para toda la jornada, aprovechaban para saludar a cada y leían o cantaban una canción.

De igual forma creo que aún me ha faltado vivir un espacio asambleario en carne propia, con todos sus elementos, pero me conecté con ella en la lectura de antecedentes para mi trabajo de grado. Mi grupo y yo estábamos buscando estrategias pedagógicas que propiciarán un espacio para el desarrollo de la oralidad; en esa búsqueda se atravesó la asamblea... Una vez más parecía que desde algún lado estuvieran enviándome respuesta a mis preguntas; la asamblea vino a significar un espacio en donde todo lo que conlleva la oralidad podía ser desarrollado.

La asamblea empezó a conquistarme en la medida en que seguía leyendo sobre ella... Y con ánimos de ponerla en práctica, con mi grupo de trabajo de grado decidimos intentar una especie de asamblea, pero resultó tener mucha dificultad, tal vez por las edades de los niños y las niñas, no son de primaria, el mayor tenía 5 años; o tal vez por el contexto de virtualidad en donde se realizaba. Por lo anterior como grupo de práctica nos preguntamos por el desarrollo de la asamblea en la virtualidad.

En este pequeño espacio también observamos que los cuidadores limitaban el lenguaje verbal de los pequeños, no dejaban que se expresaran libremente, sino que ponía las palabras de ellos en sus bocas, es decir, el desarrollo personal estaba atravesado totalmente por los intereses del cuidador.

Virtualidad en pandemia

Si me preguntan por mi primera reacción al saber que tendrían mis clases y mis prácticas a través de medio virtuales diría que fue temor... No sabía cómo manejaría la situación.

En principio la maestra titular del curso correspondiente a la práctica no estaba muy interesada en que yo estuviera en sus clases, de hecho, casi no hacía reuniones con los niños mediante plataformas. Se limitaba a enviar guías.

Una de las únicas intervenciones que me permitió tenía que ver con revisar unas cartas escritas por los niños y las niñas. En estas cartas varios niños y niñas manifestaron que extrañaban a sus compañeros y a la maestra, además le pedían el favor de hacer más reuniones virtuales, al menos una vez a la semana, puesto que si acaso se hacía una al mes. Yo sentí que los niños necesitaban interactuar, pero era más importante para la maestra, o para la institución, que ellos entregaran todas las guías a tiempo, sin tener en cuenta lo que ellos comunicaban.

Con el tiempo la maestra titular dejó de delegar tareas y mi práctica finalizó en ese grado puesto que acusaron a las practicantes de generadoras de estrés a las maestras... Creo que esto pasó por el caos que significó reorganizar todas las clases al medio virtual y las maestras no tenían cabeza para tener una practicante, sin embargo, sigo pensando que nosotras siempre quisimos apoyar, solo que no lo vieron de esa manera.

Con el paso del tiempo he pensado varias veces que lo virtual implica un reto que mueve mi espíritu de cuestionamiento, es una forma de reinventarme, sin embargo, siento que lo virtual me consume...

Dentro de mis cuestionamientos me he preguntado varias cosas frente a la escuela como institución y además la pongo en relación con mi nuevo escenario de práctica, estoy en una Bebéteca, es decir, un escenario no escolarizado. Ambas carecen de un currículo que atienda a las necesidades de la población, y la virtualidad lo puso en evidencia.

Ahora bien, aún existe la búsqueda del desarrollo del lenguaje y atravesado por la virtualidad es casi imposible puesto que muchos de los niños y niñas no tienen recursos para conectarse, sin embargo, decidimos grabar vídeos y dejarlos en una plataforma para que cada vez que tuvieran oportunidad la visitaran.... Hasta ese momento la idea iba muy bien, pero todo se volvió a trabar cuando desde la administración de la Bebéteca no nos daban permiso de publicar los videos por diferentes motivos. Además, el escenario de práctica no tenía la vida de los niños... Las veces se conectaban los cuidadores no traían a los niños y niñas, y esto ha significado una relación casi nula con ellos. Es decir, la virtualidad ha permitido evidenciar las carencias del sistema educativo y motivarnos a la reinención, pero con respecto a las relaciones sociales queda pequeña.

- **Historia de vida pedagógica durante el recorrido de la Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en aspectos específicos como oralidad, asamblea y virtualidad en pandemia.**

Por: Diana Marcela Maldonado Zamudio

El siguiente escrito narrativo es el compendio sobre los diferentes acercamientos y experiencias con la oralidad y la asamblea desde tercer semestre de la carrera en Educación Infantil hasta séptimo semestre. Este escrito pretende recoger y visibilizar el interés que nos llevó a las maestras en formación a direccionar nuestro trabajo de grado sobre las experiencias pedagógicas de maestras de Educación Inicial en medio de la virtualidad y su incidencia en el desarrollo de la oralidad en niños de dos a cuatro años.

Oralidad y Asamblea

Mi interés sobre la oralidad dio inicio al ingresar a la universidad, ya que veía una materia llamada Comunicación y lenguaje, me llamó mucho la atención porque esta nos cuestionaba sobre las formas de adquisición del lenguaje, desconocía que desde el vientre se empieza a crear un vínculo con los bebés que a medida que crecen se va constituyendo esas formas de lenguaje. En esos momentos pensé que gracias a esta materia podría complementar y dar respuesta a muchas preguntas realizadas anteriormente, porque desde que me encontraba en el colegio, tuve un acercamiento hacia la enseñanza del lenguaje, la lectura y comprensión de imágenes o textos y que más adelante estuvo presente.

Esta materia también me hacía preguntar como maestra qué tipo de experiencia debo propiciar para el desarrollo del lenguaje y específicamente en la oralidad, pues no es simplemente el hecho de realizar guías y dibujar el personaje que más te gustó como alguna vez lo hice, es entender que cada experiencia debe dejar un aspecto significativo en cada niño y niña.

Además, gracias a las lecturas presentadas por el maestro sobre cómo se abordan los procesos orales y lectores de los niños, permitió que ese interés y deseos de aprender más sobre ese camino que atraviesan los niños para adquirir su lenguaje aumentara y me enfocara en detallarlo al momento de mi práctica pedagógica.

Así pues, al iniciar tercer y cuarto semestre el escenario de práctica en el Jardín Infantil Cometas, estuve pendiente de los diversos escenarios donde los niños mantuvieran conversaciones o encuentros donde se evidenciara la oralidad. Este jardín me gustó mucho desde el primer momento porque maneja una forma de trabajo diferente, se basan en la filosofía Reggio Emilia, donde el niño es protagonista de cada experiencia y gracias al maestro quien juega un

papel muy importante al escuchar y observar atentamente lo que hacen los niños, también dispone estos escenarios para lograr aprendizajes significativos.

Tuve la posibilidad al igual que las maestras, observar y escuchar para poder establecer un diálogo con los niños, provocar experiencias e intervenir, todos estos detalles eran plasmados en las documentaciones pedagógicas. Así pues, otro aspecto importante que captó mi atención es que allí se desarrollaba la asamblea al inicio de cada jornada, la maestra empezaba con una pequeña canción de bienvenida y los niños se unían a ella, seguidamente le daba la palabra a cada niño para que comentará, por ejemplo, sobre lo que desayuno ese día, lo que hizo en la tarde del día anterior etc.

Encontré que este tipo de preguntas e intervenciones en la asamblea por parte de la maestra iba más bien direccionado a la conciencia fonológica, que es la base del inicio a la lectura, esta consiste en la repetición de sonidos y escoger palabras que rimen para poder desarrollar el aspecto auditivo al igual.

Como mencione anteriormente también pude hacer intervenciones, a continuación, un pequeño apartado sobre lo vivido:

“Reunidos en el salón, la maestra me pidió que los saludara, sentí un poco de nervios, pero ella me brindó toda su confianza para poder hacerlo bien y por supuesto los niños estuvieron muy atentos y participativos. El día anterior los niños habían realizado un diseño sobre las iniciales de sus nombres con diferentes materiales que encontraron en su entorno. Cada uno de los niños narró porque habían escogido los diseños y materiales y

sobre todo que significaban para ellos. Matías y Santiago están muy atentos a las historias y entre ellos se forma un pequeño diálogo:

-Santiago: ¿de qué forma tiene tu letra?

-Matías: de una montaña grande

-Santiago: ¿Que hay en esa montaña tan grande?

-Martin: Vacas sobre el pasto, están comiendo para poder ser más gorditas

- Santiago: ¿Y qué se puede hacer en esa montaña?

- Martin: Podemos hacer picnic con nuestros papás o con las mascotas

- Santiago: ¿Y, con tus amigos también?

- Martin: si, yo te invito

Lo anterior fue documentado a partir de mi primera intervención y después de observar la manera en cómo la desarrollaba la maestra, antes de conocer bien la estructura de la asamblea no lograba relacionar bien de qué forma esta podría ayudar a los niños a desarrollar y potenciar la oralidad ya que pensaba que esas prácticas serían algo más de lo que se trabaja en la escuela tradicional.

Sin embargo, durante este diálogo entre los dos niños entendí que a partir de una simple pregunta puede ser el punto de partida para integrar más interlocutores y mantener ese diálogo a partir de lo que cada niño va descubriendo del otro.

Desde la asamblea no solamente se lee cuentos, o se discute sobre intereses y vivencias, también hay espacio de reflexión como este

“La maestra inició la asamblea hablando sobre la importancia de no tratar mal a los compañeros y perdonar, ya que en el día anterior Martina había empujado a Violeta en la plaza del Jardín.

-Maestra: Bueno niños, ¿quién de ustedes me puede decir que pasa cuando tratamos mal a una persona?

-Nicolas: se siente mal y se pone triste

-Martin: se pone a llorar y les cuenta a los papas

-Maestra: Así es, por eso Martina tienes que ofrecerle unas disculpas a tu compañera Violeta, esa no era la forma de tratarla. Para que todos podamos vivir en armonía y sin altercados debemos respetarnos entre todos.

-Martina: lo siento Violeta, no lo vuelvo a hacer, ¿me perdonas?

-Violeta: bueno está bien

En la asamblea no se deja pasar este tipo de situaciones, siempre había espacio para hablar de lo que incomodara a la otra persona.

Considero un punto importante respecto a la asamblea que al tener la práctica pedagógica cada ocho días, sentí que perdíamos otros espacios valiosos con los niños donde se pudiera tener el hilo conductor de lo que habían realizado y hablado los niños. Algunas veces las asambleas no

duraban mucho, y a pesar de que eran pocos niños y se tenía el tiempo y espacio dispuesto, no todos hablaban, si hablaban era muy bajito y la maestra pedía una sola vez que repitiera lo que había dicho. Otras veces la asamblea no se llevaba a cabo para darle paso a otras actividades como música, gimnasia o actividades fuera de la institución.

Durante el desarrollo de la práctica entendí que la asamblea permite y da la posibilidad a los niños de ser partícipes activos de su aprendizaje, integrando elementos del entorno en el que se encuentra como los mismos compañeros, los objetos, animales etc.

En los semestres próximos la práctica pedagógica se dio en el contexto de la pandemia a causa del Sars-cov2.

Virtualidad

La institución educativa San José de Castilla fue el escenario de práctica para los dos semestres siguientes, sin embargo, debido a la emergencia sanitaria producida por el SARS-COV2 nos obligó a mantenernos aislados en nuestras casas, sin la posibilidad de interacción cercana de unos a otros. La escuela, uno de los lugares más afectados por esta situación, queda a la expectativa, con temores, y nuevos retos sobre cómo realizar el trabajo, cómo lograr conectar con los diferentes sujetos que intervienen, como llegar a toda la comunidad sin excepción, que tipo de actividades desarrollar para lograr un aprendizaje significativo en cada uno de ellos.

Al inicio de la práctica me surgían dudas sobre cómo desarrollar la práctica en medio de la virtualidad, y sobre todo en qué actitud estarían los niños y las familias para recibir las clases, si para mi siendo estudiante universitaria me costaba mantener la concentración durante las clases virtuales, ¿cómo sería para ellos teniendo la necesidad de socializar?

Después de muchos intentos fallidos para poder abordar la práctica pedagógica en la institución debido a los mismos temores que tenían las maestras titulares de tener que hacer más por estar yo como maestra en formación en sus clases, pude concertar y tener las reuniones con los niños, eran 36 y solo lograban conectarse 6 a la hora establecida. En dichos encuentros realizaba experiencias que permitieran la discusión, opinar, y tomar decisiones, podría decir que solo 4 niños participaban activamente, los otros chicos esperaban que sus padres o cuidadores le dijeran al oído lo que tenían que contestar. Esto sin duda es una de las desventajas de la virtualidad, ya que los niños van perdiendo fácilmente el interés por las cosas, la interacción a través de la pantalla con los compañeros y maestra no es la misma que se da en la presencialidad.

En la siguiente práctica realizada en la Fundación Amigos de Jesús y María, mi grupo y yo estábamos contentas de poder realizar bien la práctica, sin inconvenientes y sobre todo poder articularla con el trabajo de grado que ya se empezaría a desarrollar. Iniciamos con una idea de vídeos para la plataforma Youtube, donde dábamos tips de lectura y otros elementos relacionados a ella. Sin embargo, no fue posible desarrollarla porque era un material que la Fundación tenía que aprobar primero y mientras se daba, no podíamos ni siquiera tener contacto con las familias y niños, entonces dimos por terminado esta idea.

Más adelante propusimos trabajar sin proponer un proyecto pedagógico, o sea separar la práctica del trabajo de grado, lo cual nos ayudó porque no nos sentíamos tan atadas a hacer obligatoriamente el proyecto.

En las siguientes intervenciones se evidenció algo que ya era familiar y conocido para nosotras y es que, los padres prestan su voz a los niños para poder comunicarse, pero en otras ocasiones se vuelve costumbre y hasta los padres opinan por ellos. Esto, nos hizo ver un poco

frustrada la idea que se tenía al inicio de poder realizar las experiencias con los niños una vez a la semana, ya que los niños pierden la concentración rápidamente, al estar en casa quieren estar con el celular de sus padres y jugar con sus hermanitos.

Este sin duda ha sido un año de diferentes retos para mí como maestra en formación, pienso que la infancia sigue sin tener ese espacio de esparcimiento y socialización adecuada para poder desarrollarse integralmente, y aun con los avances que hemos tenido en medio de esta pandemia es un poco incierto lo que sucederá en unos años.

- **Historia de vida pedagógica durante el recorrido de la Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en aspectos específicos como oralidad, asamblea y virtualidad en pandemia.**

Por: Daniela Monsalve Sánchez

La presente historia de vida está enmarcada hacia tres aspectos fundamentales que son: oralidad, virtualidad en pandemia y asamblea ya que, a partir de estos, nacen mis intereses para mi proyecto de grado a lo largo de los semestres cursados en la universidad Pedagógica Nacional,

Oralidad – Asamblea; tercer y cuarto semestre:

Desde que comencé la carrera me intrigaba demasiado como el adulto lograba entender al niño y sus necesidades ya que el niño no sabía hablar, ni escribir para comunicarse, todo es muy gestual. Recuerdo que en segundo tercer semestre vi una clase llamada lúdica y psicomotricidad, al ver la importancia de la significación que le otorgaba el adulto a los balbuceos y gestos del

niño, entendí que mi camino era el lenguaje sobre la infancia. Mis primeros dos semestres de práctica fueron en el jardín de la universidad Nacional, estuve con los niños y niñas de pre-jardín de 2 a 4 años de edad, por salón habían de 10 a 12 niños sin embargo todos los miércoles que yo iba, solo iban 9 niños o menos, en el aula de clases se veía reflejada la asamblea al inicio del día después del desayuno, a la profe titular le gustaba que en la asamblea se contara un cuento y los niños hablaran sobre sus gustos y sobre cómo les había ido en la casa y hacía preguntas del estilo: si te bañaste juan camilo? ¿Por qué no te comiste el desayuno? ¿Saben de qué se va a tratar el cuento hoy? Los niños podían expresarse solo si tomaban el turno de la palabra, y si permanecían sentados, pero si algún niño se levantaba de la silla o interrumpió la voz del otro, era castigado siendo aislado de sus compañeros en una esquina del salón. Al principio no entendía que el lenguaje del niño debía ser atendido y ayudar a desarrollarse, ya que por lo general se veían los intereses de las maestras titulares del jardín por fortalecer los procesos de lectura y escritura y muy poco por lo oral y su pronunciación.

Mis planeaciones se hacían en conjunto con mi compañera de estudio que también estaba en otro pre- jardín que manejaban la misma edad y siempre se trataba el auto cuidado del cuerpo. Mas yo no tenía interés por la oralidad en los niños, y tampoco se veía el interés por parte de la maestra titular.

Cuando llegaba en la mañana siempre se me afligía el corazón ya que eran los momentos más duros para algunos niños porque era el momento de despedirse de sus padres o seres queridos e ingresar por sí solos al jardín, muchas veces el niño entraba llorando al salón y la manera de la profesora titular de calmar al niño era diciéndole que no llorara más porque iba a poner tristes a sus amiguitos, mas no se interesaba en los sentimientos del niño; al ver esto yo me

acercaba al niño o niña para que él pudiera expresarse y calmarse, la profesora titular me decía que si le presta más atención iba a ser difícil para el niño.

Por esto mismo mis intereses sobre la voz del niño son importantes ya que siento pertinente tratar de hacer visible la oralidad mediante la asamblea, en estos dos semestres de presencialidad no se dio a conocer ningún interés sobre el desarrollo de la oralidad, y si sobre la lectura y escritura, sobre el desarrollo motor del niño, creyendo así que la oralidad es algo innato del ser humano.

En estos tiempos sentí que, en la práctica, mediante la herramienta pedagógica el único espacio donde el niño tenía la posibilidad sobre opinar, expresarse sobre sus pensamientos y sentires, era la asamblea; además de llegar a acuerdos cuando había problemas en el aula por peleas, porque un niño le pegó a otro, se pelearon por un juguete o porque no quiere obedecer a la maestra. Dicho momento al momento de dialogar y escuchar a los niños, nos permite a los maestros encontrar en qué momento y cómo podemos desarrollar la oralidad en los niños.

Virtualidad; quinto y sexto semestre.

Estos dos semestres los realice en plena pandemia por el covid-19, así que todo fue nuevo y distinto a lo que yo veía como la práctica docente, ya que hubo un aislamiento social y se tuvieron las clases de la universidad sincrónica por medio de computadoras y/o celulares, tabletas, etc, entonces pasar de dialogar con mis compañeras sobre los niños, sobre mis experiencias en el aula, y las clases en general a estar sola en mi casa, mirando una pantalla por seis horas o más; se sintió un golpe sobre lo que es el calor humano. Mi práctica en los dos semestres no tuvo acercamiento con los niños ya que esta práctica era en un colegio público, el

cual se llama Jairo Aníbal Niño, donde atendía infancias de estratos uno y dos, que no contaban con una plataforma para recibir las clases, las familias no tenían para pagar datos, entonces se remitían por medio de WhatsApp.

Virtualidad- Oralidad; séptimo y octavo semestre.

Desde estos semestres comencé a reflexionar sobre la oralidad en los niños en temas de pandemia, ya que dependían netamente de un adulto para lograr estar en una clase sincrónica y poder tomar la voz y expresarse frente a sus opiniones, sentimientos y demás, esto lo fui notando a medida que iba pasando las clases sincrónicas en estos dos semestres.

Aquí mi práctica funcionó un poco mejor ya que me asignaron en la fundación amigos de Jesús y maría – bebéteca, nos conectamos con los padres y los niños mediante una plataforma, todos los viernes a las 9 de la mañana, las primeras semanas se conectaban algunos padres de familia con los niños, pero siempre se siente una distancia enorme con los niños así los tengamos por cámara, ya que los mediadores para nosotros poder escucharlos son los encargados de los niños para prender el micrófono, puesto a esto también les dimos a entender a los padres la importancia de dejar al niño hablar y no hablar por ellos e interrumpirlos, con esta experiencia se hace pertinente la herramienta pedagógica de la asamblea, así se escucharía más las voces de los niños y se lograría desarrollar mejor su lingüística.

Estos dos últimos semestres me hicieron reflexionar si para uno como practicante se le era difícil acercarse a los niños por medio de una pantalla, donde ellos muchas veces se pueden distraer con algo de su entorno, me hizo hacerme pensar sobre la metodología que utilizaron las maestras del jardín cometas y la escuela maternal para poder llevar a cabo la asamblea

virtualmente. Adicional a esto también me cuestionaba si se le daba la importancia de la oralidad en sus primeros años de vida o si solo era pertinente tratar el tema del desarrollo de la lectura y escritura. Así que junto a mis compañeras nos propusimos a realizar planeaciones donde la voz del niño sería el foco central, pero comenzamos a notar que muchos ya no se conectaban porque tenían que ir al colegio, otros estaban viajando, entonces las clases se volvieron más hacia los que asistían que en su mayoría eran padres de familia. Esto me generó cierto vacío en el pecho e incertidumbre ya que al hacer las planeaciones se sentía el sentimiento de la emoción y al estar sentada frente a una pantalla donde muy de vez en cuando prendía el micrófono un niño o un padre para responder, desmotivaba ya que la virtualidad es muy difícil de tratar y más en estos casos donde lo fundamental es la cercanía e interacción que uno tiene con sus niños. Al ver esta situación se fue forjando mi interés sobre cómo los maestros en instituciones lograban la interacción con la oralidad en los niños menores a cinco años y si esta a su vez era desarrollada intencionalmente.

- **Historia de vida pedagógica durante el recorrido de la Lic. Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en aspectos específicos como oralidad, asamblea y virtualidad en pandemia.**

Por: Sara Palma Rivera

La siguiente historia de vida nace de mis sensaciones, experiencias, reacciones, recuerdos etc. como maestra en formación durante mi paso por los distintos escenarios académicos y prácticos de la carrera, pretendo apoyarme de notas, documentaciones, recuerdos etc. de lo que viví. Así pues, la siguiente narración busca resaltar aspectos específicos de mi experiencia tales como: oralidad, asamblea y virtualidad en pandemia.

Intentaré pues narrar algunas sensaciones vividas dentro de los seminarios y prácticas pedagógicas desde el tercer semestre hasta el séptimo semestre de la Lic. Educación infantil de la universidad pedagógica nacional.

Oralidad – Asamblea

Mi interés hacia lo oral empezó desde muy temprano al recorrer la carrera, no puedo pensar en lo oral solamente sin pensar en mi interés hacia la lectura, desde pequeña me ha encantado leer y siempre me llamó la atención y valoré mucho a las personas que creaban literatura infantil. Ya cuando estaba en la universidad y empecé a empaparme del ámbito académico y su argot entendí que ese interés que tenía antes de ingresar a la universidad se iría enfocando hacia los procesos de lectura de los niños.

Me pareció muy interesante entender qué procesos cognitivos desarrollaban los niños al leer, y aún me pareció más atrayente comprender cómo ellos se acercaban al mundo del lenguaje por medio de esas lecturas. Esos intereses se irían construyendo a lo largo de toda la carrera, pero si alguien me preguntaba cuál es tu materia favorita sin duda sería la que tuviera que ver con lectura o con lenguaje.

Recuerdo como en cuarto semestre vimos una materia llamada Comunicación y lenguaje, dentro de ella se abordan tópicos acerca de cómo nosotras como maestras podíamos brindarle experiencias y motivar a los niños a acercarse a la lectura y por cuáles procesos orales transitaban los niños antes de leer, como era el desarrollo oral de los niños menores de cinco años, que significaba la oralidad etc. Debo decir que dentro de aquella clase mi interés hacia la lectura y lo oral iba en aumento.

Puedo recordar cómo la profesora nos proporcionaba distintos materiales y lecturas de inmensa riqueza: temas como cuáles niveles de lectura existían, la importancia de la lectura en casa, en talleres de lectura de cuentos.

Respecto a lo oral recuerdo en particular una lectura que impactó mi visión acerca de la oralidad era de Anna Camps “hablar en clase aprender lengua”, en ella la autora mencionaba como el aula podría convertirse en un espacio donde se desarrollaban actividades intencionales discursivas, es decir que lo oral no se aprendía de manera innata sino que como maestros podríamos proporcionarle a nuestros estudiantes experiencias orales desde temprana edad, esto para mí fue emocionante e inmediatamente comencé a pensar en cuáles experiencias podría hacer yo, y como estas tendrían realmente un impacto en los niños y en su desarrollo oral. Algo que también me gustó de esta lectura y fue definitivo era que la oralidad tiene más funciones que solo hablar, tenía funciones sociales, relacionales, también a partir de ella los niños aprendían a leer y a escribir etc, Todo esto sonaba para mí muy interesante pero aún no tenía idea de cómo en mi vida profesional podría desarrollar todo esto y tampoco tenía muy asimilada mi concepción de lo oral, solo sabía cosas técnicas o de desarrollo, teorías, pero no había práctica.

Cuando ingresé a la práctica de tercer y cuarto semestre en el Jardín Infantil Cometas, me enteré de que allí se ponía en práctica la filosofía Reggio Emilia en donde el niño se consideraba el autor y protagonista de su propio aprendizaje y en donde se creía que el niño era poseedor de cien lenguajes, cien formas de pensar. Algo que recuerdo que resaltan mucho allí, era que los maestros debían escuchar, observar y descubrir las diferentes maneras que tenían los niños de participar, proceder y elegir.

Al pensar en esto, puedo reconocer que nosotras como maestras en formación teníamos la oportunidad de observar y escuchar lo que decían y hacían los niños en el tiempo que podíamos estar allí con ellos. Resultado de esto nacían las documentaciones pedagógicas una manera de registrar de una forma artística y narrativa lo que pasaba en las sesiones que dirigían las maestras titulares y de las cuales nosotras podíamos estar mas no participar directamente.

Recuerdo que las maestras solían realizar cada mañana una reunión con los niños la cual llamaban asamblea, esa fue la primera vez que escuche de esa palabra pues para mi antes de ese día la asamblea la concebía como una reunión de personas, pero no sabía que también se podía realizar con los niños y que esta constituía para Cometas un punto de encuentro y de inicio de la jornada. La asamblea la dirigían las maestras titulares cada mañana, en ella llamaban a lista, leían un cuento y saludaban a los niños, para mi ese momento era único porque podía escuchar a los niños, pues las maestras al tiempo que leían les hacían preguntas sobre la historia o sobre temas de la historia generando un diálogo o una discusión sobre algún tema que se presentará en el cuento.

Así lo presentó en la documentación:

“Comenzamos nuestro día con la habitual asamblea donde nos saludamos y leemos juntos una historia.

- Juan Felipe por ejemplo con gran entusiasmo empieza a contar sobre el libro que leyó ayer sobre crayones lo cuenta esforzándose por hacerse entender, los demás niños lo escuchan e interrumpen pues todos querían hablar sobre cuentos.
- La maestra les muestra el libro que iban a leer ese día y pregunta ¿cómo creen que se llama el libro?
- Emilio: mirando la portada dice “el que atrapa a un niño o una mamá o un papá”
- Muy bien, pero el libro se llama “Camino a casa”
- Como la maestra insiste en mejorar la postura de los niños les dice, voy a leer el libro, pero los niños deben estar bien sentados y SOPLAR duro para que se abra el libro.

- Los niños soplan y soplan y finalmente el libro se abre” (Documentación n°6, Sara Palma, 16 abril, 2019)

Recuerdo que el día que documenté lo anterior, pregunté a la maestra titular el porqué de la asamblea y ella me comentó que era un espacio de lectura y de diálogo con los niños, para que se despertaran y empezaran el día. Ante esto y a pesar de hasta ese día no comprendía exactamente lo que era la asamblea yo podía comprender respecto a lo que observaba que el sentido de la realización de la asamblea durante el tiempo que estuve en Cometas estaba muy ligado hacia la lectura (tiempo de cuentos) y a la socialización con los niños (saludo y preguntar cómo estaban ese día), más no tenía un sentido respecto claro y dirigido al desarrollo de lo oral en los niños. A partir de la anterior yo pude evidenciar que ese día no hubo un seguimiento claro o un interés intencionado por parte de la maestra titular hacia la opinión respecto al título del cuento, dejando ver la poca intencionalidad respecto al desarrollo oral por lo cual yo sentía que la conversación en la asamblea se quedaba corta o no se aprovechaba al máximo por cumplir con la jornada y proyectos de grupo ya dispuestos.

Aunque las asambleas eran diarias, algunas veces se remitían solamente a leer un libro y se omitía el saludo, o el diálogo, esto muchas veces por el afán de cumplir con la jornada. Aquello significaba un obstáculo para desarrollar mi interés hacia la oralidad, pues sino había diálogo o conversación intencional mediante un libro yo no podía entender y observar los procesos orales por los cuales transitaban los niños.

Por otro lado, es necesario aclarar que algunas veces también la asamblea no se hacía o primaba la necesidad de realizar la actividad central que casi siempre se centraba en lo artístico o manual, así como en el proyecto específico que tenía cada grupo. Esto se convertía en un problema para mí porque prácticamente el único momento de interacción directo que tenía con

los niños era la asamblea ya que la actividad central era dirigida muchas veces en privado por las maestras titulares, o reemplazada por la clase de música o gimnasia donde primaba lo físico-motor y lo artístico.

Aunque todo esto sucedía yo podía ver y entender que la asamblea aunque a veces no era bien aprovechada en aquel escenario, (al menos en el tiempo que estuve allí) podía intuir lo importante de la herramienta ya que dentro de ella se podían realizar otras mil cosas, sin salirse de la intención central de la asamblea que era para mi promover el diálogo, la creación de hipótesis, potenciaba la creatividad, permitía socializar en fin, mil cosas que para mi en ese momento era supremamente interesante pues nunca había visto de cerca realizar una asamblea y ahora que comprendo mejor su sentido puedo decir que esta herramienta pedagógica para mi es la más idónea ya que en ella encierra muchas oportunidades de desarrollar la oralidad en los niños y niñas.

Recuerdo pensar cuando observaba las asambleas, que riqueza hay aquí, observaba cómo en esa reunión los niños hablaban, decían lo que pensaban, proponían soluciones. Tal como lo documento aquí:

La maestra reúne a los niños y les muestra la portada del cuento que leerán esa mañana, todos muy interesados escuchan atentamente lo que va a contar la profe:

- La maestra: Hoy vamos a leer un cuento de un ...
- ¡Un dragón! dice Juan fe entusiasmado
- No es un dragón, es león le explica Julieta
- ¿Cómo saben que es un león? pregunta la maestra
- Porque tiene pelo- responden los niños
- Hablan de los colores del cabello de cada niño
- María Antonia: Yo tengo el pelo igual que mi papa
- Martin: yo como mi mama
- Julieta: yo me voy a pintar de azul el pelo
- María Antonia: No, porque no se puede pintar porque eres pequeña.

- Julieta: (se queda pensando y se cruza de brazos)
- Juan Felipe: Steffi (nombre de la maestra), Julieta cruzó los brazos
- La maestra: Bueno, vamos a poner mucha atención a nuestra historia y Julieta nos va a ayudar a soplar bien fuerte para abrir el cuento.
- Julieta: (sopla) y María Antonia la abraza y le dice “yo te ayudo a soplar”
- La maestra: Bueno... vamos a leer (documentación pedagógica 5 de marzo de 2019)

Recuerdo que durante la asamblea en donde anteriormente documento una pequeña parte, Julieta y Antonia, discuten acerca del cabello, todo esto radica de la pregunta de la maestra por la portada de un cuento “como esconder a un León”, las niñas, aunque tienen desacuerdos, y personalidades distintas, juntas buscan la solución a tal desacuerdo sobre los colores del cabello, con diálogo y con un abrazo. Tales acciones muestran autonomía, empatía, diálogo, reflexión y compañerismo.

Todo esto se dio en medio de la asamblea, en un día particular y en presencia de su maestra, aquí la maestra, aunque no profundiza en el problema trata de plantear una solución invitando a Julieta a olvidar el desacuerdo y a volver a la lectura, María Antonia por su parte se preocupa por su amiga y la consuela dándole un abrazo. Este día entendí la importancia de propiciar estos momentos de diálogo, de reflexión y de conversación de los niños, donde ellos mismos buscan las soluciones y gracias a la creación de las preguntas por parte de la maestra pueden crear hipótesis y fomentar la imaginación y creatividad.

Es por esto que la asamblea para mi es supremamente importante e idónea para el desarrollo de la oralidad.

Virtualidad

Puedo decir que viví la virtualidad desde dos perspectivas: desde el lado del estudiante y desde el lado del maestro.

Como estudiante me tomó por sorpresa encontrarme tomando clases virtuales, fue para mí todo nuevo, desde el manejo de las aplicaciones, ajustar mis horarios, acostumbrarse a nuevas rutinas, no ver a mis compañeras, no observar cómo enseñaban y daban las clases mis maestros, todo esto fue muy nuevo para mí. Pero algo que pude poner en práctica y que hoy resalto de la virtualidad fue su aporte a mi autonomía y autoaprendizaje como estudiante, esto me ayudó mucho pues ahora no estaba el profesor ahí viéndome o diciéndome que aprender, sino que ahora esto dependía de mí, esto me ayudó a organizarme y a entender porque estaba estudiando, como lo iba a hacer y para que lo iba a hacer.

Otro aspecto que resaltó respecto a mi visión como estudiante del tema de la virtualidad es que para mí el aula virtual debe ser el medio para pensar y aprender, no solamente para intercambiar documentos y comunicarse de manera asincrónica. Pienso que los maestros han hecho un gran esfuerzo para que esto se logre, sin saber y sin conocer mucho de virtualidad se acogieron y se transformaron siendo mejores maestros y personas, mejorando sus maneras de enseñar, y de hacer que nosotros los estudiantes pudiéramos recoger lo mejor de cada sesión. Pienso que los maestros comprendieron que las actividades diseñadas para un entorno virtual deben estimular la construcción del conocimiento en el alumno para que sean eficaces.

Viví la virtualidad como estudiante desde quinto semestre cuando la pandemia comenzó, recuerdo que esta etapa de práctica sería con primaria, por lo cual estaba entusiasmada por hacer parte de un colegio y por trabajar con niños más grandes pues nunca lo había hecho. Pero me lleve una gran sorpresa pues nos dijeron que ahora todo sería virtual. Pese a esta noticia siempre con mis compañeros tuvimos la mejor disposición y actitud para aportar a la institución.

El colegio se llamaba Colegio Psicopedagógico Crecer, nunca fuimos, nunca lo conocimos, nunca hablamos con las maestras, pues nos decían que no podíamos dejar más tareas o cargas a las maestras, me sentí mal pues yo quería conocer a los niños, verlos etc. Pero nunca pasó eso y esas fueron para mí las mayores consecuencias de la virtualidad no tener la oportunidad de poder estar y conocer a los niños, pues las maestras titulares no nos consideraban importantes y más bien éramos un tipo de carga académica.

Finalmente, y después de todo esto nuestra tutora decidió que nuestro trabajo durante estos semestres se remitirá primero a la lectura de textos respecto experiencias que habían creado otras maestras y segundo a crear un blog de tareas para los niños, el cual nunca visitaron y no tuvimos respuesta de las maestras.

Todo esto para mí era muy frustrante pues el blog había requerido mucho esfuerzo y dedicación y asimilar que los niños nunca lo verían fue difícil. Sentía que no éramos valoradas y la virtualidad en ese momento era odiada por nuestro grupo de práctica. Sin embargo, todo esto nos ayudó a aprender y a entender también a las maestras y a los niños y a que ese momento que estaba sucediendo a nivel mundial era difícil para todos y nosotras no podíamos ser egoístas y pensar solamente en nuestros deseos así fueran correctos.

Para concluir el aspecto de la virtualidad debo decir que no es nada fácil enfrentarse a esta sin sentirse algo extraño y hasta solo, pues definitivamente no es lo mismo estar frente a frente que ver solamente una pantalla, sin saber si el otro me está o no escuchando o si realmente mi clase está siendo provechosa para los niños y niñas. Definitivamente es un reto enfrentar y dar clases en la virtualidad, pero todo esto lleva a grandes aprendizajes y es mejor ver lo bueno que conlleva cada cosa que ver solo lo malo. La pandemia y virtualidad sin duda nos tomó por

sorpresa, pero gracias a la adaptación, lucha, y constante reflexión de todos los involucrados, tanto estudiantes como maestros hemos salido adelante. Ahora es importante reflexionar acerca de cuáles aspectos debemos mejorar para que ese acercamiento con los niños y niñas se haga de la mejor manera y ellos logren en cierta medida tener experiencias ricas y provechosas para su desarrollo integral.

11.3 Entrevistas

A continuación, se adjunta un enlace donde se pueden evidenciar de manera detallada las ocho transcripciones de las entrevistas realizadas para el estudio monográfico:

- https://drive.google.com/drive/folders/1fU3_SN8URRIIMXQ6XrNVBwUX81jfWxdF?usp=sharing