

**ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN NIÑOS Y NIÑAS DE
PREESCOLAR, A TRAVÉS DEL USO DEL VIDEO.**

Diana María Lara Navarro

Trabajo de grado para optar al título de:

**Magister en Tecnología Educativa y
Medios Innovadores para la Educación**

Mag. Alicia Guerra Franco
Asesor tutor

Dr. María José Torres Hernández
Asesor titular

TECNOLÓGICO DE MONTERREY
Escuela de Graduados en Educación
Monterrey, Nuevo León. México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Facultad de Educación
Bucaramanga, Santander. Colombia

2012

Dedicatorias

- A los niños y niñas de Preescolar del Colegio Portugal del Municipio de Lebrija, por ampliar el espacio de la esperanza.
- A las profesoras Yaneth Rocío Bustamante y Blanca Celis Vargas, por contribuir a la construcción de un mejor entorno para los niños.
- A los compañeros del Proyecto de Tecnología e Informática, por sus retos permanentes y su invaluable solidaridad.
- A mi madre, esposo e hijos, por su constante voz de aliento, sus valiosas orientaciones y apoyo brindado.

Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la competencia argumentativa en niños de preescolar, a través del uso del video.

Resumen

El objetivo de la investigación fue identificar las características que debe reunir un sistema de trabajo pedagógico apoyado por el uso de los medios audiovisuales, para el desarrollo de la competencia argumentativa en los niños y niñas de Preescolar. La metodología implementada en la presente investigación se apoyó en la etnografía educativa. Los instrumentos utilizados corresponden a entrevistas etnográficas dirigidas a las docentes y los treinta y dos (32) niños de preescolar, el cuestionario etnográfico dirigido a los Padres de familia y los video talleres que correspondieron a sesiones de una y dos horas, en donde la planeación, ejecución y evaluación de los videos educativos aplicados contaron con características discursivas, participativas, significativas, funcionales y lúdicas. Una vez analizados los resultados obtenidos después de la recolección de la información se identificaron variables relacionadas con la interacción discursiva entre niños, niñas y maestras en contextos de aprendizaje mediados por el uso del video educativo. Se concluyó que para que se plantee un sistema de trabajo que garantice el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes de Preescolar a través del uso del video educativo y al mismo tiempo funcione como elemento cualificador de los docentes, se requiere de una concepción interdisciplinaria de la Pedagogía como campo que vincule el uso del video educativo como estrategia pedagógica, al desarrollo de las diversas dimensiones del desarrollo del niño, a través de la contextualización del lenguaje en situaciones de aprendizaje variadas y significativas. Para que exista eficacia pedagógica en los videos-educativos, se hace necesario crear material visual empleando aspectos del mundo social de los estudiantes, como estrategia impulsada desde la pedagogía de Proyectos.

Tabla de contenidos

| | |
|---|-----|
| Dedicatoria | ii |
| Resumen..... | iii |
| Introducción | 3 |
| Capítulo 1. Planteamiento del Problema | 6 |
| 1.1 Antecedentes..... | 7 |
| 1.2 Planteamiento del Problema | 10 |
| 1.3. Objetivos de la investigación..... | 12 |
| 1.3.1 Objetivo General..... | 12 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos | 12 |
| 1.4 Justificación..... | 12 |
| 1.5. Limitaciones y delimitaciones del estudio..... | 14 |
| 1.5.1 Limitaciones | 14 |
| 1.5.2 Delimitaciones | 14 |
| Capítulo 2. Marco Teórico..... | 15 |
| 2.1 Actividad discursiva en Preescolar: el lenguaje, la interacción y la argumentación | 17 |
| 2.1.1 El lenguaje y sus funciones en la vida del niño..... | 21 |
| 2.1.2 La lengua como sistema formal, significativo y actuativo..... | 26 |
| 2.2 El video como sistema de apoyo pedagógico | 29 |
| 2.2.1 El video didáctico y la interacción discursiva en el aula | 29 |
| 2.2.2 El video didáctico y el desarrollo de la argumentación en el Preescolar | 32 |
| 2.3 Pedagogía y tecnología: campo interdisciplinario para la transformación de prácticas escolares | 33 |
| 2.3.1 Una concepción interdisciplinaria de la pedagogía | 34 |
| 2.3.2 El video didáctico como sistema de apoyo pedagógico..... | 36 |
| 2.3.3 El video didáctico: estrategia pedagógica dentro de la pedagogía de proyectos | 40 |
| Capítulo 3. Metodología | 43 |
| 3.1 Fase de fundamentación teórica y metodológica | 48 |
| 3.2 Fase de planeación de la intervención en la escuela..... | 48 |
| 3.2.1 La selección del espacio de intervención investigativa | 48 |
| 3.2.2 Etapa de preparación | 49 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.3 Etapa de planeación, evaluación y selección de procedimientos de recolección de información Estrategia de análisis de datos..... | 50 |
| 3.3 Fase de realización del trabajo de campo..... | 51 |
| 3.3.1 Contextualización de la experiencia investigativa..... | 53 |
| 3.3.1.1 Entrevistas etnográficas..... | 54 |
| 3.3.1.2 Cuestionario Etnográfico..... | 55 |
| 3.3.2 Ejecución de video-talleres..... | 57 |
| Capítulo 4. Análisis de Resultados..... | 65 |
| 4.1 Análisis sobre el discurso del niño en la interacción docente-niño en el aula..... | 65 |
| 4.2 El video y el contexto..... | 68 |
| 4.2.1 Elementos del macrocontexto..... | 69 |
| 4.2.1.1 El dominio social..... | 69 |
| 4.2.1.2 los medios de comunicación..... | 71 |
| 4.2.1.3 El entorno familiar..... | 73 |
| 4.2.2. Aspectos del microcontexto..... | 76 |
| 4.2.2.1 El escenario de las interacciones..... | 76 |
| 4.2.2.2 Los participantes de la interacción..... | 77 |
| 4.2.2.3 Características, roles y funciones de los niños..... | 77 |
| 4.2.2.4 Características, roles y funciones de los docentes..... | 79 |
| 4.2.2.5 Estrategias..... | 80 |
| 4.3 Los videos-talleres y estrategias de argumentación..... | 86 |
| 4.3.1 Estructura de los discursos argumentativos..... | 87 |
| 4.3.1.1 Condiciones para la producción de estructura de orientación argumentativa..... | 87 |
| 4.3.1.2 Reglas de formación de estructuras argumentativas..... | 89 |
| Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones..... | 92 |
| 5.1 Conclusiones..... | 92 |
| 5.2 Validez interna y externa..... | 99 |
| 5.3 Alcances y limitaciones..... | 100 |
| 5.4 Sugerencias para estudios futuros..... | 101 |
| Referencias..... | 103 |
| Apéndices..... | 107 |
| Currículum Vitae..... | 117 |

Introducción

El lenguaje cumple funciones esenciales en los procesos del pensamiento, la interacción y la recreación de la realidad de los niños y niñas. Permite la construcción del conocimiento. Como sistema de interacción social facilita la expresión de sentimientos, genera la creación de mundos a partir de la imaginación y la creación estética y artística. El papel del lenguaje hace posible que a través de su actividad discursiva, en sus intercambios cotidianos con los adultos y con sus pares, los niños y niñas le den sentido a la realidad construyendo una representación de su entorno natural, social, al tiempo que adquieren las estructuras significativas básicas de su lengua para poder actuar de manera pertinente, de acuerdo con sus necesidades comunicativas y las exigencias cada vez mayores del sistema escolar.

La importancia del lenguaje en los procesos del conocimiento, de la interacción social y la de recreación del mundo, compromete a los docentes en la tarea de avanzar en la comprensión del discurso en el contexto escolar, para contar con explicaciones respecto a la manera como los niños y niñas desarrollan estrategias discursivas a través del uso de herramientas tecnológicas, para comprender qué tipo de argumentaciones construyen sobre su entorno social y cultural. Este tipo de interacción proporciona a los docentes un soporte empírico-analítico, a partir del cual se pueden alcanzar mejores logros en los niños y niñas, al dar mayor eficacia a los procesos escolares apoyados por el uso de herramientas tecnológicas.

A pesar de la importancia que tiene el lenguaje en la construcción social de la realidad por parte de los niños y niñas, Carrera y Mazzarella (2001), ésta no se evidencia

en el contexto escolar. Por el contrario, en la escuela ha predominado la ausencia de reflexiones sobre las funciones que cumple el lenguaje en la vida de los niños, generando como consecuencia un desconocimiento sobre cuál debe ser el nivel de competencia comunicativa y cómo puede ser apoyado (uso de medios tecnológicos) para lograr una mayor interiorización del sistema lingüístico cuando ingresan a la educación preescolar. Esta falta de orientación, ha ocasionado que los docentes asuman el lenguaje y la lengua materna casi y exclusivamente desde una perspectiva formal y normativa, sin ocuparse de los procesos que se desencadenan en la discursividad, dejando de lado el uso de variadas estrategias didácticas que permiten un verdadero aprendizaje. Este hecho hace que se limiten las posibilidades en los docentes para incidir de manera directa, intencionada y efectiva en la construcción de sujetos participativos, autónomos y críticos del mundo que los rodea, a través de acciones innovadoras fundamentadas en el conocimiento lingüístico y social de los niños y niñas.

En consecuencia, la ausencia de reflexiones respecto a los desarrollos cognitivos, discursivos y culturales de los niños y niñas, y la falta de apropiación en el manejo de medios tecnológicos, impide que los docentes puedan partir de los conocimientos previos y competencias comunicativas alcanzadas por los estudiantes, para proporcionar innovadoras experiencias de aprendizaje asociadas al uso de nuevas tecnologías, que resulten significativas, contextualizadas, pertinentes y variadas. Por consiguiente, uno de los aspectos para la cualificación de los docentes, se orienta hacia el conocimiento de cómo usar adecuadamente medios tecnológicos como el video para generar formas de trabajo productivas, que respondan a los logros esperados en la apropiación y socialización del lenguaje desde el nivel preescolar. Es importante que el docente

experimente variadas estrategias pedagógicas que contribuyan al afianzamiento del lenguaje como proceso de significación haciendo uso de medios tecnológicos.

En este sentido, se justifica impulsar en la formación docente concepciones más amplias y holísticas que den cuenta de las relaciones entre el lenguaje y el desarrollo humano, desde perspectivas integradoras respecto a la enseñanza y el aprendizaje, las funciones del lenguaje, la lengua, las producciones discursivas y su función con el contexto sociocultural y tecnológico. En esta dirección, con este proyecto se pretende incluir la tecnología en la resolución del problema de desarticulación y fragmentación de los conocimientos, para propiciar el desarrollo integral de las distintas dimensiones señaladas en los Indicadores Curriculares para el Preescolar, contenidos en la normatividad oficial (Ley 115 de 1994, Resolución 2343 de junio 15 de 1996). Al mismo tiempo, se busca que los docentes aborden de manera sistemática la comprensión de la estructura y el funcionamiento cognitivo, interactivo y recreativo del lenguaje, en contextos de aprendizaje a partir de estrategias didácticas asociadas al uso de medios audiovisuales como el video, desarrolladas de forma articulada en el marco de un proyecto pedagógico.

El Colegio Portugal, ubicado en el municipio de Lebrija, departamento de Santander, cuenta con recursos tecnológicos a su alcance como cámaras de video, televisores y DVDs; sin embargo, solo se ha limitado su uso a actividades recreativas con los niños, dejando de lado la triple función que los audiovisuales desempeñan en el contexto escolar como son informar, motivar y instruir (Salinas, 1992).

En el capítulo uno de este estudio se describe los antecedentes del problema, se hace el planteamiento de la pregunta de investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar, la justificación, las limitaciones y delimitaciones.

En el capítulo dos se abordan los aspectos que constituyen el marco teórico del tema de investigación, se presenta el aporte en lo que corresponde al video como sistema de apoyo pedagógico que permite generar situaciones que facilitan entre los niños la interacción discursiva en el aula; el desarrollo de la competencia argumentativa; y cómo desde el ámbito de la pedagogía asociada a la tecnología se pueden transformar prácticas escolares que respondan a los requerimientos de la época actual.

En el capítulo tres se explica la metodología que se utilizó para el desarrollo de la investigación. Se exponen las acciones emprendidas, los objetivos sobre los cuales se centró la atención y los procedimientos a los que se recurrieron para la realización del trabajo de campo.

En el cuarto capítulo se hacen evidentes los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos para la recolección de información a los participantes de esta investigación, así como el análisis y la interpretación de éstos.

En el último capítulo se resaltan los resultados obtenidos como respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos planteados. Con base en la experiencia investigativa se formulan sugerencias para estudios futuros. Finalmente, se presentan las conclusiones a las que condujo este trabajo de investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes

Los logros curriculares para la Educación Preescolar, establecidos en el Decreto (2343 de 1996), presupone la apropiación de estrategias discursivas de diversa naturaleza, puesto que sin su desarrollo no es posible que el niño establezca

De manera creativa sus experiencias, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana (dimensión cognitiva), o exprese y viva sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares (dimensión ética, actitudes y valores) (Moreno, 2005, p, 61).

Sin embargo, y pese a los grandes esfuerzo que el gobierno ha hecho en el fortalecimiento y cualificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, los docentes no han asumido su papel activo como el elemento curricular más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quienes a través del conocimiento y la elaboración de estrategias didácticas (incluyendo el uso de herramientas y materiales más adecuados para conseguir los objetivos curriculares) van a hacer productiva o no la utilización de nuevas propuestas pedagógicas como lo son los medios tecnológicos y para nuestra investigación los medios audiovisuales (video educativo).

El trabajo estratégico sobre la capacidad de argumentos en los niños hace parte de la dimensión social y cultural que le corresponde a la educación Preescolar en cuanto a etapa inicial de su formación como individuos críticos, autónomos, participativos y

tolerantes. Es igualmente éste uno de los sentidos bajo los cuales la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación asumen el papel de la educación, en cuanto educar, significa primordialmente: “lograr que el educando al tiempo que se desarrolla como individuo único y diferenciable, autónomo y libre, aprenda a socializar y armonizar sus comportamientos en relación con los demás, teniendo como presupuesto básico el reconocimiento y el respeto al “otro” en cuanto sujeto que detentan los mismos derechos” (Morón, 1995, T377). La realización plena de esta concepción de educación, implica la búsqueda de nuevas formas en el accionar de la escuela para que, mediante procesos de formación integrales e innovadores emprendidos desde las instituciones, se posibilite tanto la construcción y apropiación de saberes como de pautas culturales orientadas hacia la convivencia pacífica. En esta nueva búsqueda de formas de accionar, es que nace el estudio de investigación, a partir de un cuestionamiento constante sobre el uso de nuevas estrategias pedagógicas asociadas al aprovechamiento objetivo de la tecnología, como herramientas de apoyo pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pueden dar en los estudiantes del nivel preescolar, en el desarrollo de la competencia argumentativa. Siendo ésta una de las competencias de mayor complejidad y sobre la cual menos se ha trabajado en la escuela y en las investigaciones, particularmente en el Preescolar, donde se buscan establecer las condiciones pedagógicas que orientan el uso del video en desarrollo de esta competencia.

Han sido variados los estudios que se han realizado en torno al tema del uso de las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en ambientes de aprendizaje, pero muy pocos los relacionados con el uso de las mismas para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de preescolar. Estas investigaciones, brindan orientaciones

en cuanto a las características y funciones pedagógicas que deben reunir el uso de los medios tecnológicos para la generación de procesos de aprendizaje eficaces y efectivos.

Una investigación adelantada por Camacho y González (2008) en Costa Rica y titulada “Principios para la incorporación de tecnología digital en espacios preescolares”, tuvo como objetivo analizar la caracterización de los procesos pedagógicos necesarios para incluir la tecnología digital en Preescolar y ofrecer ocho principios pedagógicos, enmarcados en los derechos de los niños y niñas. En esta investigación las autoras definen cada uno de los principios que orientan la incorporación de la tecnología digital en el aula, no solamente para equipos de cómputo, sino también teléfonos celulares, electrodomésticos, cámaras de fotos, video, juegos, herramientas en línea, juguetes digitales, entre otros. Son aportes construidos gracias a la participación de docentes en ejercicios, en formación y profesionales de otras disciplinas. Principios que enunciados en el estudio como “la integralidad, libertad, singularidad, progresividad, integración social, equidad, actividad y movimiento, y expresión”, son de gran importancia para el estudio que se adelantará, ya que ofrecen orientación en cuanto a las características que deben manejarse en el uso del video dentro del aula.

Otro estudio, adelantado en el campo del uso de nuevas tecnología en procesos de aprendizaje, fue adelantado por Padilla, López, y Rodríguez (2009) en Monterrey, México, titulado “Nuevas tecnologías Educativas para Evaluar Cognitivamente el Aprendizaje Significativo”. En esta investigación se plantean formas alternas de evaluar el aprendizaje en los estudiantes, considerando la medición del desarrollo de habilidades cognitivas a través del conocimiento de las representaciones significativas de los esquemas mentales de los estudiantes para aprender, su organización en los

conocimientos adquiridos y comprensión que tiene de un tema. Además se plantea el desarrollo de un software para la evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales o tradicionales que señala el potencial de los estudios previos. Este estudio desarrolló tres investigaciones, donde se evaluó cognitivamente el aprendizaje significativo con experimentos de facilitación semántica con tareas de decisión léxica. Los resultados alcanzados permitieron el desarrollo de un modelo neurocomputacional para el análisis cualitativo de la neurodinámica de los esquemas de conocimiento en los estudiantes. Además, se desarrolló un software para integrar los resultados obtenidos en el estudio para el uso educativo. Estudio que tiene muy en cuenta el aprendizaje significativo, el cual corresponde con el tema de la investigación planteada para el desarrollo de competencias argumentativas haciendo uso del video.

1.2 Planteamiento del Problema

Presentar a los estudiantes nuevos ambientes de aprendizaje, se convierte en uno de los muchos retos que hoy por hoy deben asumir los docentes en sus aulas de clase debido a los “distintos modos de aprender, estilos, ritmos y talentos diferentes” Ferrari, Portes, Tiffin y Rajasingham (Ferrero y Napoli, 2007, p, 337) encontrados en los estudiantes de todos los niveles de la educación. Esta diversidad humana, biológica, psicológica y social se presenta en cada una de las aulas de preescolar, en donde encontramos una variada representación de estudiantes caracterizados por diversos estilos de aprendizaje y apropiación del conocimiento, los cuales están acordes con las realidades que ellos viven y el contexto en el cual se desarrollan. Ayudar a fortalecer todas esas potencialidades presentes en los niños y niñas de preescolar, lleva a replantear las estrategias pedagógicas que se vienen aplicando en las aulas de clase, buscando

vincular el uso de la tecnología como aliado principal en el desarrollo de competencias argumentativas, para la resolución de conflictos a partir de la palabra oral y escrita y su poder en los argumentos que lo sustentan.

El reto de esta investigación está en hacer una reflexión sobre el uso de medios audiovisuales como el video en el desarrollo de habilidades comunicativas y de argumentación en niños y niñas del nivel preescolar, lo cual significa que es más un reto de tipo pedagógico que tecnológico. Teniendo en cuenta esto, el problema de investigación apunta a la caracterización de un sistema de trabajo interactivo para el desarrollo de la argumentación en los niños y la cualificación de los medios audiovisuales (video educativo). Por lo tanto, la investigación plantea la siguiente pregunta: “¿Qué características debe reunir un sistema de trabajo pedagógico apoyado por el uso de los medios audiovisuales, para el desarrollo de la competencia argumentativa en los niños y niñas de preescolar?”.

En el interior de este gran interrogante, están incorporadas las siguientes sub-preguntas, orientadoras de las acciones investigativas:

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de las capacidades argumentativas de los niños de preescolar?
- ¿Cómo influye el uso de medios audiovisuales en el desarrollo de la capacidad argumentativa de los niños de preescolar?
- ¿Cuál es la efectividad del video como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los niños y niñas de preescolar?
- ¿Qué acciones pedagógicas centrales debe incorporar el uso del video educativo, para fortalecer procesos argumentativos en niños de preescolar?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General

Identificar las características que debe reunir un sistema de trabajo pedagógico apoyado por el uso del video didáctico, para el desarrollo de las competencias argumentativas en los niños y niñas de Preescolar.

1.3.2 Objetivos Específicos

La investigación traza los siguientes objetivos específicos:

- Establecer la estructura, funcionamiento y funciones del video en el desarrollo de estrategias argumentativas en los niños de preescolar en sus interacciones con los eventos comunicativos referidos al mundo social.
- Valorar la eficacia del video como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de niños y niñas de Preescolar.
- Determinar los componentes esenciales para la creación de videos que permitan desarrollar habilidades argumentativas en niños y niñas de Preescolar.

1.4 Justificación

En el contexto escolar analizado, esporádicamente se trabaja de manera intencional sobre la producción discursiva de los niños, y en tales casos, las estrategias centran exclusivamente su atención en los textos narrativos, con el único fin de que los niños reproduzcan esquemas textuales según las preguntas del docente. Estas evidencias investigativas conducen a rescatar el papel del docente como sistema de apoyo para que el niño pueda alcanzar la zona de Desarrollo Próximo, sirviéndole como modelo, organizador y monitor de nuevas experiencias frente al lenguaje (Bruner, 1995).

Efectivamente, la creación de un espacio escolar adecuado para alcanzar mayores logros en las diversas dimensiones de la formación de los niños depende de la naturaleza de la interacción maestro-niño, en cuanto ésta corresponde a ciertas condiciones de aprendizaje lo cual implica la reorientación del discurso pedagógico tradicional, caracterizado por la ausencia de la argumentación.

En el caso de los niños de preescolar, la argumentación se orienta al desarrollo de sus capacidades como hablantes buscando su apropiación de las estructuras discursivas básicas que le permiten influir en su interlocutor.

Por tanto, al asumir el lenguaje, la interacción y la argumentación como ejes de la actividad discursiva en el Preescolar se propone como estrategia el uso del video para que los estudiantes puedan establecer relaciones significativas entre sí, a partir de la relación entre texto y contexto. En tal sentido, se retoma el punto de vista de Oléron (1994) cuando afirma que la argumentación sólo es posible en una sociedad que admita un mínimo de libertades individuales y posibilite un lugar para los determinantes racionales de la conducta. En las sociedades modernas, el lugar que la argumentación ocupa en los espacios públicos, testimonia el peso que la libertad de reflexión y de acción ha conquistado (Oléron, 1987).

En esta investigación se profundiza en la estrategia de argumentación no solo por su importancia para la búsqueda de soluciones a los conflictos por la vía del diálogo sino por cuanto es la estrategia que expresa mayor complejidad y sobre la cual se trabaja menos en la escuela y particularmente en el Preescolar. De otra parte porque ha sido poco reconocida en el lenguaje de los niños y se ha excluido de los aprendizajes escolares al considerar que corresponde exclusivamente al discurso de los adultos.

1.5 Limitaciones y delimitaciones del estudio

Resulta fundamental delimitar todo proceso de investigación, en cuanto al tema de estudio, la muestra poblacional, el tiempo, entre otros aspectos.

1.5.1 Limitaciones

En el presente estudio se pueden considerar como aspectos limitantes: la falta de colaboración de alguna de las docentes para realizar las entrevistas a sus alumnos, la negación de espacios por parte de los directivos de la institución para socializar el propósito del estudio, sus avances y resultados y la poca asistencia de los padres de familia para la realización de los video-talleres debido al tipo de actividad laboral que desempeñan.

1.5.2 Delimitaciones

El campo de acción de la investigadora es el Colegio Portugal Sede A en los grados Preescolar de la jornada de la tarde, cuya ubicación geográfica es la zona rural del municipio de Lebrija departamento de Santander. La población objeto de estudio es de 32 estudiantes cuyas edades oscilan entre cinco y seis años, de estrato socioeconómico uno y dos en su mayoría hijos de madres cabeza de hogar con un nivel educativo de básica primaria incompleta.

El tiempo previsto para el desarrollo de las etapas de la investigación es el año 2011, al final del cual se espera entregar a los docentes de la institución las orientaciones pedagógicas para el uso del video en el desarrollo de la competencia argumentativa en los

niños de preescolar con la posibilidad de que también sean aplicables a los grados de básica primaria.

Capítulo 2. Marco Teórico

Sin lugar a dudas, la educación constituye un lugar estratégico de la interdisciplinariedad, puesto que la comprensión y solución de problemas referidos a cualquiera de sus campos de acción, significa adentrarse en la complejidad de las relaciones que se tejen entre diversos componentes. Trátese de la enseñanza, el aprendizaje, la cultura escolar, la interacción, la didáctica, las nuevas tecnologías de la educación y su recontextualización en el marco escolar, cualquier acercamiento desde una disciplina particular no solamente limita su dimensión sino que impide una visión holística de la realidad analizada, razón que lleva a precisar y establecer las interdependencias existentes entre los factores implicados en los procesos educativos.

En Colombia, las posturas a favor y en contra de la interdisciplinariedad en los programas académicos para los distintos niveles escolares y especialmente Preescolar, han generado en los últimos años la puesta en marcha de propuestas curriculares y didácticas de orientación interdisciplinar abiertas, flexibles y convergentes. La búsqueda de la complementariedad entre los saberes y dimensiones, expresada en alternativas de trabajo pedagógico centrados en “una nueva mirada que concibe el desarrollo infantil como un proceso de cambios no lineal, continua e integral, producto de la multiplicidad de experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas que obtienen niños y niñas al interactuar con el mundo que los rodea” (Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la Primera Infancia, 2010), han tratado de dar respuesta al

compromiso de la inserción y proyección de la escuela en los contextos sociales y culturales en los cuales se desenvuelven las acciones de los sujetos en formación.

Esta discusión se ha generalizado en nuestro país, a raíz de los planteamientos pedagógicos que actualmente se encuentran encaminados a la formación y desarrollo de competencias en los niños y niñas, y que sugiere un comienzo desde el grado preescolar. Al hacer referencia a las definiciones en este campo, el concepto elaborado por el Ministerio de Educación Nacional brinda los lineamientos que sustentan la acción pedagógica en el preescolar dentro de la pedagogía activa, con base en unos fundamentos pedagógicos y psicológicos que procuran el cumplimiento de los principios de integralidad, participación y lúdica, establecidos en el decreto reglamentario.

Para Barriago y Hernández (2010), la pedagogía activa concibe la educación como el señalamiento de caminos para la autodeterminación personal y social y como el desarrollo en la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad; acentúa, además, el carácter activo del niño o niña en el proceso de aprendizaje, interpretándolo como la búsqueda de significados, al criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad y le concede importancia a su motivación y a la relación escuela-comunidad-vida.

Desde la pedagogía se concibe el desarrollo de la actividad como la interacción que se establece entre el sujeto y los objetos del mundo físico y social, en donde el docente se identifica como animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje y con un papel fundamental frente a la realidad y las demandas sociales que la pedagogía actual exige. Es por ello que los docentes en su práctica de enseñanza pueden a través de la lúdica y la didáctica, lograr la interdisciplinariedad como un concepto transversal que

permita definir el lugar de la pedagogía y su relación con las nuevas tecnologías de la educación. Por consiguiente, la propuesta de trabajo que desde esta investigación se plantea, está enmarcada en una perspectiva interdisciplinaria, que posibilite la vinculación de medios audiovisuales (video), para la construcción de estrategias de cualificación centradas en el desarrollo de competencias comunicativas en niños y niñas de preescolar.

Coherente con este propósito, se propone una perspectiva interdisciplinaria, que se fundamenta en la relación existente entre dos concepciones básicas para la cualificación de las prácticas en el nivel Preescolar: una alrededor del lenguaje y otra en torno a la pedagogía y el uso de medios audiovisuales para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de Preescolar.

2.1 Actividad discursiva en Preescolar: el lenguaje, la interacción y la argumentación

La discusión teórica alrededor del lenguaje y de la lengua, así como las implicaciones metodológicas de las concepciones que circulan para la comprensión de los discursos, se transforman desde los años 80 con la recepción de las diversas teorías de la Lingüística Textual, que han revolucionado los métodos empleados y los fines perseguidos tradicionalmente para la lingüística en el marco de los estudios del lenguaje. En Colombia, planteamientos provenientes de la sociolingüística, la pragmática y el análisis textual, han impulsado nuevos conceptos pedagógicos para la enseñanza de las lenguas, conduciendo a la búsqueda de estrategias tendientes a la superación de los límites de la oración para abordar la comprensión del discurso como unidad de análisis, necesarias para adquirir la competencia lingüística y pragmática para obtener la

competencia comunicativa necesarias para poder realizar eficazmente procesos comunicativos completos (Rodríguez y Jaimes, 2000).

Incluir los planteamientos provenientes de la Sociolingüística, la Pragmática y el Análisis textual, ha significado un impacto en el currículo de la Educación Básica Primaria y Preescolar, como lo demuestran las reformas adelantadas, especialmente a partir de la adopción del “Enfoque semántico-comunicativo” (Rodríguez y Jaimes, 1999, p, 9-13). Este enfoque, ha orientado la pedagogía del Lenguaje que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea para la construcción de la significación a través de múltiples formas de simbolización.

En esta nueva concepción que plantea el MEN con respecto a la competencia lingüística, surge la noción de competencia comunicativa planteada por Hymes(1972), la cual hace referencia al lenguaje bajo una visión más pragmática, que relaciona aspectos socio-culturales determinantes en cada uno de los actos comunicativos: “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué enfocar ese acto de habla, con quién, en dónde y en qué forma” (Hymes, 1972, p, 269). Competencias que le permiten al niño manejar diferentes actos de habla, de participar en cada acto comunicativo y de valorar cada una de las intervenciones o participaciones comunicativas de sus compañeros. De esta manera, esta competencia “puede ser integrada con actitudes, valores y motivaciones y todo lo que tiene que ver con la lengua, con todas sus características y usos, y es integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otro código de conducta comunicativa...” Hymes (1972, p, 293). Estos planteamientos han dado origen al enfoque semántico comunicativo, que se centra en el trabajo por la construcción del significado, el

reconocimiento de los actos comunicativos, el énfasis en el uso social del lenguaje, los diversos tipos de discurso, los aspectos pragmáticos y socioculturales inmersos en el acto comunicativo. Es una propuesta que centra su atención en la significación del proceso comunicativo de los niños y niñas; variable que enriquece el trabajo pedagógico de los docentes, los cuales a partir de propuestas lúdicas contextualizadas sitúan el aprendizaje, tomando como punto de partida experiencias pedagógicas innovadoras, acordes con el entorno social y cultural que los niños y niñas de hoy viven. Experiencias innovadoras que sin lugar a dudas están relacionadas con la inclusión de los medios tecnológicos, que planteados bajo aspectos de eficacia didáctica permiten lograr mejores procesos de aprendizaje.

Este nuevo paradigma, muestra una fortaleza teórica y metodológica a través de diversos enfoques propuestos para el análisis del discurso. Zubiría(2007), considera que se condensan variados aportes provenientes de la Sociolingüística (Labov, 1983); la Etnografía del Habla (Hymes, 1967, 1980); las Teorías de la Enunciación (E. Benveniste, 1971, Ducrot, 1980, Manguenau, 1980, Charaudau, 1983); la Lingüística textual (Van, 1970), sin olvidar los planteamientos de (Bajtín, 1982) concernientes al carácter dialógico del lenguaje. Pese a la toda esa gama de posibilidades analíticas, de todos estos enfoques, surge la construcción de un nuevo paradigma: La Lingüística textual, que se postula como una perspectiva interdisciplinaria para la interpretación de la significación en las variadas dimensiones del discurso.

Teniendo en cuenta este enfoque, se aborda el problema de la discursividad y sus implicaciones en los procesos pedagógicos asociado al uso de los medios audiovisuales (video), a partir de la elaboración de un marco teórico que da cuenta de lo complejo del

objeto de estudio. Se considera que los fundamentos de la Lingüística Textual, presentan una perspectiva interdisciplinaria del lenguaje y del discurso que permite articular en relaciones de complementariedad los conceptos referidos a la cognición, la sociedad, cultura y tecnología, a partir del discurso. Por consiguiente, se plantea una concepción del lenguaje, la interacción y la argumentación, como ejes de la formación lingüística centrada en el discurso, a partir de la cual se fundamenta el uso de los medios audiovisuales como estrategia de apoyo didáctico, para el desarrollo de los niños y niñas en las distintas dimensiones del currículo de Preescolar.

Dado que la competencia discursiva se desarrolló a través de un contacto directo con la parte social de los estudiantes, el uso del video didáctico como herramienta lúdica, ofrece entre sus múltiples ventajas, al servir como puente pedagógico entre la realidad vivida por los estudiantes (cultura-sociedad) y el desarrollo de competencias comunicativas y discursivas. Van (1999, p 19-20) plantea que los discursos son:

Formas de acción e interacción social, situados en contextos sociales en los cuales los participantes no son tan sólo hablantes, escribientes y oyentes, lectores, sino también actores sociales que son miembros de grupos y culturas. Las reglas y normas del discurso son sociales, y la competencia discursiva se adquiere socialmente. En síntesis, el discurso y sus dimensiones mentales (tales como los significados) están insertos en situaciones y estructuras sociales. Y, a la inversa, las representaciones sociales, las relaciones sociales y las estructuras sociales con frecuencia se constituyen, se construyen, validan, normalizan, evalúan y legitiman en y por el texto y el habla.

Con estos planteamientos, es necesario situar el análisis del discurso pedagógico teniendo en cuenta sus condiciones de realización, los propósitos de la interacción y los participantes en los intercambios. Se entiende el discurso como un acto comunicativo complejo, que involucra actores sociales con roles definidos (docentes-estudiantes) que intervienen en procesos comunicativos (interacciones escolares orientadas hacia la enseñanza y el aprendizaje), los cuales se sitúan en situaciones específicas de tiempo y lugar (el salón de clases de preescolar) e involucra el uso de medios audiovisuales (video), con propósitos definidos por un contexto institucional más amplio (escuela), así como las consecuencias de las políticas estatales en relación con la educación y los fines sociales de la misma.

Desde este marco, se puede estructurar una propuesta teórica para que los docentes analicen la estructura, el funcionamiento y las funciones que cumplen las estrategias de argumentación utilizadas por los niños y niñas de Preescolar, en la interacción docente-estudiante, y comprendan las orientaciones de sus propias interacciones para que puedan propiciar, a partir de las situaciones de aprendizaje innovadoras (Video didáctico) el desencadenamiento de dicha actividad discursiva, tomando las opiniones argumentadas de los niños sobre eventos en su entorno social y cultural como objeto de estudio.

2.1.1 El lenguaje y sus funciones en la vida del niño

En la tarea de desarrollar la competencia discursiva de los niños y niñas en situaciones de aprendizaje escolar enriquecidas con tecnología, es preciso profundizar sobre el concepto de lenguaje. Por lo tanto, se considera el lenguaje como la facultad humana gracias a la cual los seres humanos elaboran su representación del mundo natural

y social, construyen nexos con la interacción social y recrean sus experiencias mediante la configuración de nuevos mundos a partir de la significación. De esta manera el lenguaje se constituye en un proceso de naturaleza social, en una práctica cognitiva, discursiva y cultural, mediante la cual se lleva a cabo la función significativa. (Bruner y Haste,1990, p,24) afirma que “la interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño o niña entra en la escena humana. Es en este periodo de interpretación y de negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje”. Entonces el lenguaje se constituye para el niño en el medio fundamental a través del cual accede a la interpretación y regulación de su cultura.

De lo anterior permite afirmar que la adquisición del lenguaje es fundamentalmente un proceso a través del cual el niño *aprende a significar*, puesto que, como lo demuestra Halliday(1986), mediante las funciones del lenguaje, el niño adquiere un potencial de significado que gradualmente se amplía en cuanto obtiene éxito en sus interacciones con los demás miembros de su comunidad. De acuerdo con Halliday, el lenguaje del niño cumple inicialmente siete funciones:“instrumental (Quiero): para satisfacer necesidades materiales; reguladora (Haz lo que te digo): para regular el comportamiento de los demás; interactiva (Yo y tú): para involucrar a otras personas; personal (Aquí estoy): para identificar y manifestar el yo; heurística (Dime por qué): para explorar el mundo exterior e interior; imaginativa (Finjamos): para crear un mundo propio; informativa (tengo algo que decirte): para comunicar nuevos informes”(Halliday, 1986, p, 31), las cuales se mantienen hasta aproximadamente los 18 meses de edad. Estas funciones evolucionan cuando el niño se apropia de su lengua materna y se incorpora a nuevas actividades de su contexto sociocultural. “Se puede

afirmar que en el momento en que los niños ingresan a la educación preescolar, han avanzado en su proceso de adquisición de la lengua materna y la significación se manifiesta a través de funciones cognitivas, interactivas y recreativa” (Baena, 1989, p, 24).

En la función cognitiva, el lenguaje permite al niño transformar su experiencia en sentido que circula en sus interacciones con los demás miembros de la comunidad; el niño configura un sentido acerca de su entorno, lo que le permite conocer e interpretar el mundo que lo rodea.

En la función interactiva del lenguaje, el niño establece comunicación con los demás seres humanos, creando vínculos, apropiación de pautas culturales, valores y demás formas de socialización.

En la función recreativa, estética o lúdica, el lenguaje posibilita al niño la intervención de la realidad, a partir de la construcción de mundos posibles con la palabra, la creación de situaciones en las cuales disfruta del placer de jugar, de soñar, de narrar y de configurar nuevas situaciones en las cuales despliega las potencialidades de su imaginación.

Teniendo en cuenta las anteriores funciones del lenguaje, es importante que la escuela asuma la actividad discursiva de los niños y niñas de Preescolar, en la complejidad de sus dimensiones, entendiendo que el lenguaje constituye la expresión de la cognición, la intersubjetividad y la recreación del sentido y por consiguiente las acciones pedagógicas requieren orientarse hacia la ampliación del potencial de la significación. Esto supone la creación de situaciones de aprendizaje funcionales, contextualizadas y significativas que propicien nuevos desarrollos acordes con sus

intereses, necesidades y realidades del entorno social y cultural, así como de las exigencias del sistema escolar. En dicho contexto, el video educativo en el aula facilita la construcción de un conocimiento significativo, dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras, para crear una serie de experiencias que estimulan los sentidos y los variados estilos de aprendizaje en los estudiantes (Ferres, 1998). Esto permite desarrollar habilidades discursivas en los estudiantes de preescolar, porque concibe imágenes reales asociadas al contexto en el que se desarrollan.

Este acercamiento al lenguaje a través del uso del video educativo, es compatible con la propuesta que sustentan los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la educación Preescolar, atendiendo los planteamientos de Delors (1997), para la superación de los sistemas educativos formales que solamente dan prioridad a la adquisición de conocimientos. Se busca así poner en circulación una concepción holística de la educación en la que se promuevan otras formas de aprendizaje alrededor de los procesos que definen los seres humanos “Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y, por último, aprender a ser, un proceso fundamentalmente que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1997, p, 41-43).

Por otra parte, el Decreto 2247 que reglamente en Colombia la Educación Preescolar (11 de septiembre de 1997), establece como principios la integralidad, la participación y la lúdica. Evidentemente, para lograr estos propósitos se requiere impulsar desde la escuela el desarrollo de las funciones plenas del lenguaje en el niño, en

la perspectiva de alcanzar la potenciación del pensamiento, el juicio crítico, la identidad y la cohesión con su comunidad, así como el ejercicio de su imaginación creadora.

Aspecto importante que presenta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) en los estándares de competencias en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para los docentes, como material de referencia para el logro de un cambio educativo, a partir de la articulación de todos los componentes de la educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como lo muestra la figura 1.

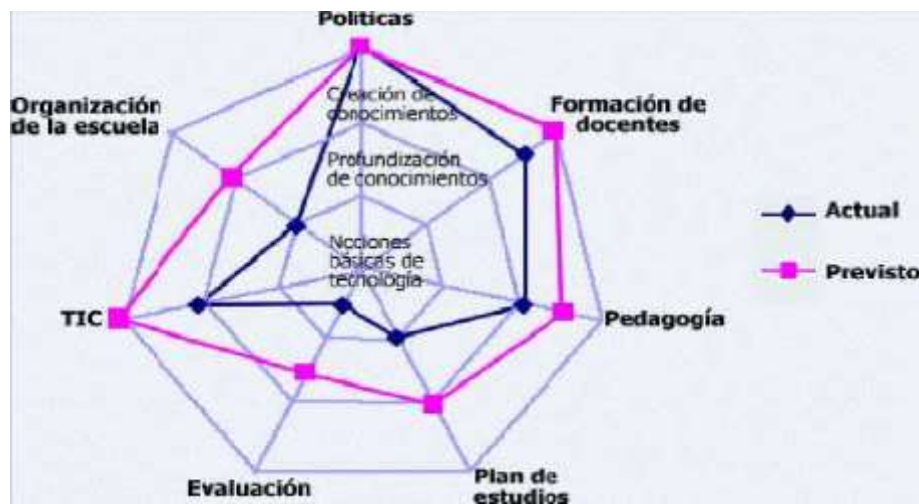


Figura 1. Diagrama de los componentes de la reforma de la Educación (UNESCO, 2008, p, 10)

Evidentemente para lograr estos propósitos se requiere impulsar desde la escuela el desarrollo de las funciones plenas del lenguaje en el niño, en la perspectiva de alcanzar la potenciación del pensamiento, el juicio crítico, la identidad y la cohesión con su comunidad, así como el ejercicio de su imaginación creadora. (Rodríguez, 1996).

También exige del docente, ampliar su formación, “para complementar sus competencias en materia de pedagogía, cooperación, liderazgo y desarrollos escolares innovadores, con

la utilización de las Tic” (UNESCO, 2008), de modo que puedan recontextualizarse prácticas educativas, conducentes a logro de fines educativos.

2.1.2 La lengua como sistema formal, significativo y actuativo.

Para la vinculación del video a las prácticas de aula en el grado Preescolar, con el objetivo de desarrollar competencias discursivas en niños y niñas de preescolar, es necesario situar la comprensión de la lengua materna en el marco de praxis social y cultural, para así generar experiencias de producción y creatividad que sirvan de instrumentos de análisis de la realidad de los estudiantes.

Los componentes sintácticos y fonológicos, semánticos y pragmáticos conforman de manera sólida el sistema lingüístico y, en consecuencia, requieren ser tomados como aspectos complementarios para el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y niñas. Sin embargo, por lo general la escuela tan sólo se ocupa del componente formal de la lengua, descuidando los niveles significativo y actuativo. Al privilegiar tales aspectos, se olvida que la lengua se constituye en el mediador primario entre el individuo y la sociedad. Por el contrario, es necesario reivindicar que “cuando el niño aprende a hablar adquiere un sistema de signos que como cualquier otra institución social desarrolla de acuerdo con una praxis sociocultural” (Vigotsky, 1976, p, 71). Este planteamiento es también impulsado por Bruner para explicar la adquisición de la lengua por parte del niño, cuando señala que “entrar en la lengua es entrar en la conversación, que requiere ambos miembros de un diálogo dispuestos a interpretar una comunicación y un propósito. 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” (Bruner, 1990, p, 40).

En conclusión, se requiere que las actividades encaminadas a los desarrollos de la lengua materna en el contexto de la escuela se orienten hacia la significación, entendiendo con Halliday que “no solo conocemos nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos...sabemos comportarnos lingüísticamente” (Halliday, 1986, p, 23). En esta tarea el papel del docente es fundamental, por cuanto de las estrategias que proponga para el desarrollo de las competencias y logros de los niños en las diversas dimensiones de su formación, también dependerá la posibilidad de apoyarlos en sus procesos de apropiación de su lengua materna. En este sentido, se presenta el video didáctico como estrategia pedagógica para apoyar la construcción de situaciones de aprendizaje funcionales, variadas, contextualizadas y significativas para los niños, a partir de las cuales se creen las condiciones propicias para la negociación de la significación. En esta búsqueda, se trata de articular en un todo coherente las dimensiones, formal, semántica y pragmática de la lengua, de manera que el niño o niña haga claros los propósitos de su interacción y disponga de los medios discursivos adecuados para su expresión, a partir del dominio de una estructura del mundo social y físico.

Teniendo en cuenta que el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua se produce en la interacción del niño con los demás, Bruner (1990) plantea la existencia de

un mecanismo de adquisición que denomina “Sistema de Apoyo de Adquisición del lenguaje”, basado en marcos rutinarios y familiares de la comunicación. Bruner afirma que la apropiación de una lengua solamente se logra a través de su uso y no precisamente de la enseñanza de reglas gramaticales, con lo cual está reafirmando que el lenguaje deberá ser entendido como “una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir su atención, de constituir realidades a las cuales adherimos”(Bruner, 1995, p, 179).

Acorde con este planteamiento, la producción de video educativo que cumpla con los fines didácticos y de enseñanza de competencias comunicativas, requiere de un sistema intencional dirigido a la creación de situaciones comunicativas encaminadas a desarrollar estrategias discursivas, en el marco de acciones pedagógicas planeadas que conduzcan a la utilización de formas cada vez más complejas del discurso por parte de los niños.

Esta estrategia de apoyo pedagógico, tiene como función esencial ayudar al niño o niña de preescolar, a dominar los diversos usos y funciones del lenguaje, a partir de la generación de situaciones en las cuales requiera de nuevas formas de la lengua que le permitan adecuar las estrategias de discurso, a sus intencionalidades y necesidades comunicativas, teniendo en cuenta los interlocutores y los contenidos que quiere representar mediante la interacción. En tales situaciones, los formatos de producción se amplían y pueden hacerse tan variados y complejos como sea necesario, de acuerdo con los logros que los docentes esperen alcanzar. En la medida en que el adulto “requiere transmitir su conocimiento puede servir como modelo, andamio y monitor en el formato, hasta que el niño logre el dominio requerido” (Bruner, 1990, p, 131). De esta manera, la

creación de experiencias de aprendizaje a través del video en el aula de preescolar, se configura como el escenario adecuado para el uso pertinente, contextualizado y significativo del discurso, que no es otra cosa que el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y niñas, entendida ésta como la capacidad para construir y reconstruir sentidos en los procesos de interacción, bien sea respecto a la realidad natural o social, la relación con los otros o la recreación imaginativa del mundo. Por consiguiente, se requiere que el docente asuma los procesos de apropiación de la lengua materna y aplicación de la tecnología al aula, en todas sus dimensiones y componentes, como sistema formal, significativo y actuativo.

El video educativo como sistema de apoyo pedagógico, necesitará orientarse hacia un desarrollo amplio de las dimensiones comunicativas del lenguaje, en los términos propuestos por los Lineamientos curriculares para Preescolar, en cuanto sus estrategias apunten a lograr que el niño o niña exprese “conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (MEN, 1998, 36). De igual forma, la puesta en escena del video como estrategia pedagógica, a manera de formatos de interacción, hacen factible la consecución de los logros escolares, teniendo en cuenta que para el niño “entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto”(MEN, 1998, p, 37).

2.2 El video como Sistema de Apoyo Pedagógico.

2.2.1 El video y la interacción discursiva en el aula.

La comprensión de la naturaleza de los principios pedagógicos que orientan el uso del video para desarrollar la competencia argumentativa en los niños y las interacciones que se dan en el aula a partir de éste, constituyen otro de los ejes que teóricamente fundamentan éste estudio. En tal dirección, se examina el concepto de interacción mediada por el uso de medios audiovisuales y un discurso pedagógico, a fin de establecer ciertas condiciones básicas para que las acciones discursivas en el aula, se constituyan verdaderamente en un medio para acceder a la negociación de significados.

La interacción discursiva, se fundamenta en el principio dialógico sobre el cual se construye la teoría de Mijail respecto a la comunicación. Según ésta “el oyente, al percibir y comprender el significado del discurso, simultáneamente toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso, lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc.” (Mijail, 1982, p, 257). De esta manera los niños aprenden a hacer claras sus intenciones comunicativas comprendiendo- al mismo tiempo- las intenciones de los otros. Este proceso de cooperación les permite de las formas lingüísticas de su cultura, interiorizando las pautas, normas y regulaciones propias de los diferentes contextos en los cuales se desempeñan como usuarios de la lengua. Cuando el niño de preescolar ingresa a la educación formal, cuenta ya con un amplio dominio de la interacción propiciada por el lenguaje, por lo cual sus formas comunicativas responden a ciertas condiciones y reglas indispensable para actuar discursivamente según sus necesidades e intereses.

De esta manera, la construcción de un escenario adecuado para alcanzar mayores logros en las diversas dimensiones de la formación de los niños, conlleva la puesta en

funcionamiento por parte de los docentes de una diversidad de estrategias discursivas dirigidas a mejorar la eficacia de la interacción en el espacio escolar, y ésta se puede llevar a cabo y con éxito a través del video. Para Llorente (1998) El video permite generar situaciones que facilitan entre los niños la estructuración de discursos orientados hacia la resolución de problemas, la evaluación de situaciones conflictivas, la construcción colectiva de conocimiento, la opinión y valoración sobre eventos del entorno, la explicación y justificación de sus puntos de vista, la expresión de sus sentimientos y emociones, la imaginación y la invención de mundos posibles a través de las imágenes y las palabras.

Efectivamente, la creación de un espacio escolar apoyado por medios audiovisuales como estrategias de aprendizaje, depende de la interacción docente-niños, en cuanto ésta responda a ciertas condiciones de aprendizaje, lo cual implica la reorientación del discurso pedagógico tradicional, caracterizado por la ausencia de argumentación. La descripción de los contextos escolares tradicionales demuestra que “en el aula se difunde un modelo autoritario de interacción, caracterizado por la unidireccionalidad, la ausencia de mutualidad, la negación de la cooperación” (Bruner, 1995, p, 85), aspectos que expresan el modelo dominante en la institución escolar. Estas orientaciones impiden que se produzcan condiciones favorables para otro tipo de relaciones, lo cual limita en el niño o niña, sus posibilidades de apropiación de nuevos formatos de interacción.

Se requiere construir estrategias pedagógicas reorientadoras de interacción docente-estudiante, de manera que éstas se constituya en un escenario adecuado para “proponer al niño la solución de problemas de índole cognitivo e interactivo en el marco de acciones

que le proporcionen, al mismo tiempo, espacios para la distensión, la creatividad y la recreación” (Rodríguez y Jaimes, 1996, p, 37), y así se logren generar espacios de aprendizaje cognitivo, a través de la lúdica.

2.2.2 El video educativo y el desarrollo de la argumentación en el Preescolar.

En el caso de los niños de preescolar, la argumentación se orienta al desarrollo de sus capacidades como hablantes buscando su apropiación de las estrategias discursivas básicas que les permitan influir en su interlocutor.

Los logros curriculares para la Educación Preescolar, establecidos en el Decreto 2343 de 1996, presuponen la apropiación de estrategias discursivas de diversa naturaleza, puesto que sin su desarrollo no es posible que el niño establezca:

De manera creativa sus experiencias, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana (dimension cognitiva), o exprese y viva sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares (dimensión ética, actitudes y valores), haciendo mención de solo dos dimensiones de formación establecida en dicha norma.

El trabajo estratégico sobre la capacidad de argumentar en los niños y niñas, hace parte de la dimensión social y cultural que le corresponde a la Educación Preescolar en cuanto a etapa inicial de su formación como individuos críticos, autónomos, participativos y tolerantes. La realización plena de esta concepción de educación, implica la búsqueda de nuevas formas en el accionar de la escuela para que, mediante los

procesos de formación integral emprendidos desde las instituciones y la utilización de nuevas estrategias de aprendizaje, se posibiliten tanto la construcción y apropiación de saberes como de pautas culturales orientadas hacia la convivencia pacífica a través de la formación de valores.

Por lo tanto, el asumir la lengua, la interacción y la argumentación como ejes de la actividad discursiva en el Preescolar, brinda al estudio los elementos esenciales bajo los cuales se realizará la investigación, para el desarrollo de estrategias discursiva a través del video educativo, como soportes esenciales de los procesos de aprendizaje.

2.3 Pedagogía y Tecnología: campo interdisciplinario para la transformación de prácticas escolares.

En las prácticas escolares que se observan en la escuela, evidencia la ausencia de estrategias discursivas encaminadas al despliegue de las potencialidades cognitivas, interactivas y recreativas de los niños, como una deficiencia derivada de las concepciones de algunos docentes. Con base en esto, las posibilidades de mejoramiento de los procesos educativos, particularmente de la calidad de la enseñanza de la lengua materna, depende, en gran medida, del conocimiento que los docentes tengan sobre el funcionamiento del lenguaje en la interacción pedagógica, así como de las consecuencias, cognitivas, sociales y culturales derivadas de sus concepciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje y la exploración de innovadoras alternativas de presentar la realidad. El predominio de concepciones tradicionales en estos campos, “se proyectan en el modo de concebir el conocimiento, la pedagogía y su realización en los planes de estudio y los procesos de evaluación” (Jurado y Bustamente, 1994, p, 48), por lo tanto se hace necesario incluir la reflexión sobre la Pedagogía y la didáctica como otros de los campos

comprometidos en la fundamentación para la cualificación de las prácticas escolares en nuestro medio. Es así como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), plantea los estándares en competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para docentes, con el objetivo de “suministrar un conjunto básico de cualificaciones que permitan a los docentes integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza y el aprendizaje, a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y optimizar la realización de otras de sus tareas profesionales y ampliar la formación profesional de docentes para complementar sus competencias en materia de pedagogía, cooperación, liderazgo y desarrollo escolares innovadores, con la utilización de las TIC”.

2.3.1 Una concepción interdisciplinaria de la pedagogía.

En la perspectiva de incidir en las prácticas escolares, se requiere promover entre los docentes una concepción de la pedagogía asumida como la reflexión sistemática sobre los problemas de enseñanza y el aprendizaje en contextos históricos-culturales en los cuales interactúan los sujetos en formación, atendiendo a los fines propuestos por la sociedad.

Una concepción interdisciplinaria de la Pedagogía requiere basarse en el reconocimiento del encuentro y la cooperación de disciplinas afines para la comprensión del complejo objeto de estudio que le corresponde. Esta tarea conlleva la recontextualización de nociones, conceptos y métodos provenientes de otras disciplinas involucradas en la educación, la enseñanza y el aprendizaje, incluidas las nuevas tecnologías de la educación. Desde esta mirada, se desea conducir progresivamente a los docentes, al desarrollo de un pensamiento crítico e innovador.

De esta manera, la práctica docente trasciende la visión instrumentalista de la pedagogía, que ha asignado a los docentes los roles de simples reproductores de información, controladores de los aprendizajes y transmisores ciegos de las instrucciones propiciadas desde las políticas educativas, los programas y los manuales escolares. El reduccionismo pedagógico ha sido consecuencia de la organización de los programas escolares, las estrategias de aprendizaje, las formas de interacción en el aula y la apatía hacia la tecnología.

Frenta a esta situación, se trata de brindar a los docentes de preescolar, orientaciones pedagógicas para el uso del video educativo, en el desarrollo de habilidades comunicativas en niños y niñas, con el objetivo de ofrecer elementos didácticos de cambio en las prácticas docentes. De esta manera la pedagogía se transforma en un campo de reflexión teórica-práctica de los procesos escolares en interdependencia con los factores contextuales que inciden en el quehacer profesional y en el desarrollo de las capacidades-habilidades de los estudiantes.

Una pedagogía basada en el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje, “contempla el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que según las potenciales que ofrecen, se pretende lograr una mayor participación, interactividad e interacción, relaciones de colaboración y una función del maestro como mediador” Ferreiro (Ferreiro y Napoli, 2007, p, 341). Estas consideraciones en relación con la pedagogía, se condensan en la concepción expuesta desde la Pedagogía de Proyectos, que se sitúa como una estrategia interdisciplinaria adecuada para la cualificación de los procesos de formación de docentes y estudiantes. En esta perspectiva, se asume una concepción de los saberes, la investigación, las acciones didácticas y el uso de las TIC, a

partir de las necesidades de los estudiantes y las exigencias sociales, haciendo factible el desarrollo de las competencias para el logro de los fines educativos en los distintos niveles de la escolaridad.

2.3.2 El video Didáctico como sistema de apoyo pedagógico.

Día a día son mayores las necesidades de incorporar los medios tecnológicos en el sistema educativo y en las prácticas pedagógicas de los docentes, dado el cambio que la sociedad ha tenido, en la forma de interpretar y manejar la información y el conocimiento. El Ministerio de Educación Nacional, en sus políticas de calidad educativa, ha apostado por la integración curricular de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entendidas tanto como recurso didáctico para el trabajo de los docentes como en calidad de medio transversal para el aprendizaje de los estudiantes, a través del cual se pueden desarrollar unos conocimientos, habilidades y actitudes.

Los medios audiovisuales, son una alternativa de apoyo pedagógico, que hoy por hoy han permitido la generación de nuevas propuestas educativas, que buscan producir cambios significativos en la manera de abordar el conocimiento, debido a las grandes ventajas que éstos ofrecen. Entre sus principales funciones para la enseñanza se destacan la: “informativa, motivadora e instructiva” definidas por los autores Gimeno, Rodríguez Romiszowsky (Salinas, 1992, p, 2). Se manifiesta su función motivadora, al presentar a los niños estímulos visuales coloridos y de movimiento que facilitan la auto-actividad de los estudiantes y brindan espacios de seguridad para el aprendizaje del lenguaje.

En su función informativa, el uso de medios audiovisuales, permite brindar a los estudiantes un mejor acercamiento al contexto en el que viven, a través de imágenes y

sonidos, que resultan de mayor interés y motivación para los niños y niñas, a partir de las cuales se pueden plantear actividades educativas más acordes con la etapa de desarrollo del estudiante. Además, “ofrecen una información más amplia, completa y exacta de la realidad, ampliando los límites de la transmisión de los conocimientos”Fernández (Martínez, 2010, p, 63).

La función instructiva atribuida a los medios audiovisuales, es aprovechada en el aula por los docentes, para orientar dinámicamente el proceso de aprendizaje y servir de apoyo al discurso oral empleado, que en ocasiones resulta de difícil comprensión por los niños para la apropiación de competencias comunicativas básica.

Cabero(Salinas, 1992, p, 3), reúne en una tabla la triple función de los medios audiovisuales, en los distintos usos que se le dan en la educación.

Tabla 1.

Usos del vídeo en la educación según diferentes autores (Salinas, 1992, p. 3)

| FORMA DE UTILIZAR EL VIDEO EN LA EDUCACIÓN | |
|---|--|
| Autor | Funciones |
| Manuel Cebrián Herreros | <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de producción y creatividad. • Instrumentos de análisis de la realidad circundante. • Recurso para la investigación, experimentación, y seguimiento de procesos de laboratorio. • Difusión de la información. • Soporte de almacenamiento o banco de producciones audiovisuales. • Recurso para el análisis crítico de producciones audiovisuales y de circulación de la información • Medio de enseñanza al servicio de las disciplinas curriculares. |
| Joan Ferrés i Prats | <ul style="list-style-type: none"> • Informativa • Motivadora • Expresiva • Evaluativa • Investigadora • Lúdica • Metalingüística |
| Francisco Martínez Sánchez | <ul style="list-style-type: none"> • Didáctica • Formación y perfeccionamiento del profesorado • Recurso de expresión estética y de comunicación • Instrumento de investigación |
| M. Ángeles Nadal y Victoria Pérez | <ul style="list-style-type: none"> • Presentar los temas • Motivar • Transmitir información • Permitir la visualización de formas estructuradas y procesos. • Suscitar debates • Promover actividades • Hacer recapitulaciones y repasos • Instrumento de evaluación |
| Jesús Salinas Ibáñez | <ul style="list-style-type: none"> • Medios para la enseñanza (medios de presentación de información por el profesor. • Medio para la educación audiovisual e instrumento para que los alumnos elaboren sus propios mensajes) • Para la formación del profesorado • Como contenido didáctico |

Cabe resaltar, que todos los autores destacan la “didáctica” como uno de los usos más importantes que se le dan al video educativo, gracias a las variadas estrategias de aprendizaje que se pueden presentar y desarrollar a través del uso de recursos literarios, entrevistas, noticias, actualidad, etc. Además, facilitan a los docentes la presentación y transmisión del conocimiento, porque sirve de medio para lograr que los estudiantes comprendan de manera visual y contextualizada conceptos, que de ser presentados solamente verbalmente resulta poco interesantes y motivadores.

Salinas (1992), considera que pese a que el video tiene usos didácticos, existen diferencias entre un video educativo y un video didáctico: “Un video educativo sería todo aquel material que se utiliza para finalidad educativa, sin embargo, un video didáctico es aquel que responde a una estructura didáctica que ha sido expresamente diseñado para su utilización en la práctica educativo” (Salinas, 1992, p, 4). Para el estudio que se realizó, resulta imprescindible el uso del video didáctico, ya que se quiere lograr con los estudiantes de preescolar, el desarrollo de la competencia comunicativas, y esto, conlleva al planteamiento de actividades específicas, que permiten analizar los alcances de dichas actividades en el aprendizaje del lenguaje.

Para que el video a utilizar en el estudio sea de carácter didáctico, debe guardar características, que Taddei, 1979 (Salinas, 1992, p, 4) define:

- Debe proponer la materia de manera sistemática (o sea nacer de un organigrama lógico de la materia).
- Proponer la materia con el “por qué” de cada elemento o pasaje.
- Proponer la materia de modo adaptado a la capacidad y exigencia receptiva de estudio del alumno.

Es decir, los videos didácticos deben corresponder a una estructura detallada del material a presentarse en donde “se definan los contenidos a transmitir de acuerdo a los objetivos; que los contenidos se adapten a la estructura de la materia y audiencia” (Salinas, 1992, p, 6).

2.3.3 El video didáctico: estrategia pedagógica dentro de la Pedagogía de proyectos.

El compromiso de la escuela frente a los nuevos retos que plantea la sociedad ha planteado la búsqueda de alternativas teóricas y metodológicas que contribuyan a una formación integral de los participantes en el acto educativo, acorde con las competencias esperadas para una sociedad más exigente. Este compromiso exige la adopción de una concepción teórica y metodológica flexible y aplicable al aula, haciendo compatible las metas institucionales y los intereses de los estudiantes. En este marco se sitúa la pedagogía de Proyectos, cuya finalidad, de acuerdo con Vassileff (Moursund, 2007, p, 56) es: “El desarrollo de las capacidades de proyección de los sujetos en formación para lograr una transformación de su relación con el mundo”. Esta pedagogía está apoyada por áreas de la investigación educativa como el constructivismo, aprendizaje situado, la teoría de la motivación, aprendizaje basado en preguntas, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas y resolución colaborativa de problemas y aprendizaje basado en problemas.

La pedagogía de proyectos se constituye en una estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela en la vida, la construcción de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos. Esta opción, unida a la utilización de la tecnología de la información (medios audiovisuales) permite un enfoque interdisciplinario, para el descubrimiento y construcción de saberes, integrando la teoría y la práctica en el marco de

un aprendizaje significativo. En consecuencia, se estimula la interacción con el entorno social y la visión no fragmentada del conocimiento.

Este enfoque interdisciplinario, busca la complementariedad entre una concepción constructivista del conocimiento humano que “conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas” Coll (Moursund, 2007, p, 15), y una visión sociocultural del procesamiento humano del desarrollo y del aprendizaje.

La unión de estos dos enfoque constituyen el fundamento de la pedagogía de Proyectos, la cual se desarrolla, a partir de las siguientes ideas y son la base para investigar las orientaciones pedagógicas propias del video en situaciones de aprendizaje.

1. La enseñanza y el aprendizaje son prácticas sociales que requieren una ayuda planificada y continuada a fin de que los miembros de la sociedad alcancen los procesos de desarrollo y socialización, para lo cual se facilita el acceso a los saberes y formas culturales.
2. El conocimiento sólo puede ser fuente de desarrollo cultural en la medida en que potencie, simultáneamente, el proceso de construcción de la identidad personal y el proceso de socialización.
3. Los estudiantes, sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que se despliegue ante ellos una actividad mental constructiva, generadora de significados y de sentido.

La puesta en práctica de estos principios cualifica en la interacción pedagógica así como otros ámbitos de la cultura escolar, en cuanto promueve entre los actores sociales

valores como la cooperación, la solidaridad, la participación, la responsabilidad y el compromiso.

El video didáctico como herramienta de aprendizaje para el desarrollo de la competencia discursiva en niños y niñas de preescolar, constituye una estrategia dentro de la Pedagogía de Proyectos, que facilita la inserción de la escuela en la vida de los estudiantes, permitiendo el desarrollo personal, la construcción de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos.

Capítulo 3. Metodología

La investigación educativa ha estado durante mucho tiempo dominada por los modelos positivistas, que enfatizan en la uniformidad y regularidad de los procesos escolares lo cual ha traído como consecuencia una descripción de esta realidad abstraída de los contextos sociales y culturales en los cuales se desenvuelven tales acciones. Este tipo de aproximaciones ha llevado a un marcado reduccionismo en la interpretación de los problemas, a la escasa cualificación de las competencias investigativas de los docentes, al desconocimiento sobre el estado de los desarrollos cognitivos, discursivos y culturales de los niños, así como a la ausencia de valoraciones objetivas sobre la eficacia de las estrategias pedagógicas dirigidas al mejoramiento de los desempeños discursivos.

Con el objetivo de superar las prácticas anteriormente señaladas, la metodología implementada en la presente investigación se apoya en la etnografía educativa, en cuanto ésta aporta los elementos requeridos para estudiar la vida escolar en los escenarios intactos en los cuales se desenvuelven los intercambios educativos (Silvainy Tremblay, 2008), teniendo en cuenta que en el proceso de recolección e interpretación de la información se determinan las creencias, las prácticas sociales y el conocimiento compartido por los grupos estudiados, a través de los discursos que circulan en el aula. En tal sentido, con este trabajo, se aportan nuevos conocimientos sobre la interacción en el aula y el uso de medios audiovisuales, con fundamento en la inserción en el contexto escolar y el acompañamiento de los docentes en sus labores cotidianas, a fin de valorar la eficacia de esta estrategia para la cualificación de las labores educativas.

Como procedimiento de investigación en la escuela, la etnografía se nutre de la creatividad para lograr la adecuación entre las intenciones del investigador y la inserción en los contextos en los cuales se desenvuelven las acciones, permitiéndole examinar los procesos pedagógicos y de socialización, sin distorsionar, ni interferir en la cotidianidad escolar (Silvainy Tremblay, 2008). En el presente capítulo, se exponen las acciones emprendidas, los objetivos sobre los cuales se centró la atención y los procedimientos a los que se recurrieron para la realización del trabajo de campo, dirigido esencialmente a hacer explícitos aspectos relacionados con el estado del desarrollo de la competencia argumentativa de los niños a través de uso de medios audiovisuales, sus conocimientos en torno al mundo social y la validación de estrategias adecuadas para impulsar transformaciones en las prácticas de aula. Esta tarea supuso la adopción de una actitud epistemológica abierta a las múltiples significaciones y a los diversos enfoques que desde las disciplinas comprometidas, aportan elementos para la construcción de un campo común, tendientes a hacer visible los elementos invisibles en el discurso pedagógico.

Para la articulación de diversas estrategias (investigativa, pedagógica y didácticas) se adoptó la observación participativa, a fin de poner en circulación las actividades concebidas desde la mirada de investigadora en consonancia con las necesidades, expectativas y posibilidades de acción, procesos que se exigieron flexibilidad, pertinencia y adecuación.

Allí se radicó el sentido en la observación participativa. En la posibilidad de compartir las actividades y discursos de los niños y los docentes en situaciones propias del aprendizaje, vinculando los medios audiovisuales, para interactuar con ellos y de esa forma, comprender el sentido de sus actos de comunicación en un ambiente de

naturalidad que permitiera a la vez, observar e intervenir (cuando las necesidades de la investigación lo requirieron). Esta perspectiva se sustentó en la posibilidad de intercambiar los roles de investigadora/docente, docente/amiga, amigo/amigo, docente/estudiante y los demás que surgieron en los intercambio propios de las situaciones escolares, de modo que las relaciones de asimetría/simetría fueran susceptibles de modificación cuando las circunstancias lo exigieron. En este sentido de la contextualización, por cuanto, “la noción de contexto hace concebir que el acceso al significado de un fenómeno social no se logra sino integrándose en un conjunto de relaciones con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo” (Wood, 1994, p, 36).

Atendiendo a las anteriores consideraciones y con miras a la puesta en marcha de la aproximación interdisciplinaria construida para la ejecución del trabajo de campo, se desarrollaron diversos momentos o fases en el trabajo, acordes con los requerimientos teóricos y metodológicos para abordar la complejidad del objeto de estudio. Estas fases y etapas no pueden verse en sentido estrictamente lineal sino como procesos que se complementan, haciendo posible la comprensión y reconstrucción permanente de la actividad interpretativa.

El siguiente diagrama expresa la interrelación entre las diversas secuencias, que parten de la formulación del proyecto de investigación hasta llegar a la interpretación de los resultados del trabajo de campo, con fundamento en las cuales se establecen cuatro momentos diferenciados en el recorrido investigativo: la fundamentación teórica y metodológica, la planeación e intervención en la escuela, la realización del trabajo de campo y la interpretación y elaboración de resultados. Todos estos momentos están

mediados por una concepción interdisciplinaria frente al trabajo a partir de la investigación.

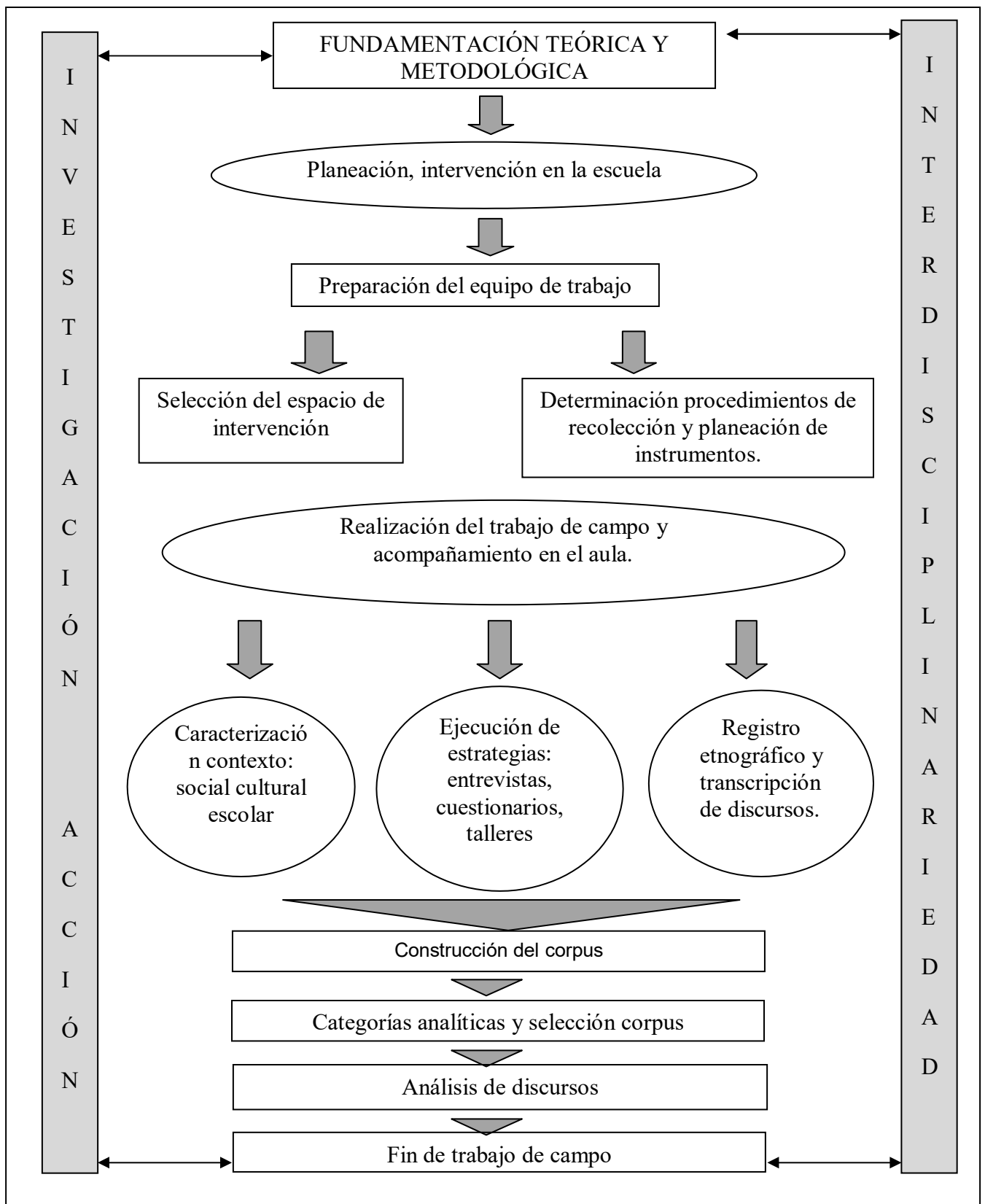


Figura 2.
Recorrido Investigativo en el trabajo Etnográfico (Rodríguez, 1994, p, 54)

3.1 Fase de fundamentación teórica y metodológica.

Esta fase se orientó hacia la construcción de un referente teórico que expresa la complementariedad dialógica ente el Lenguaje, La tecnología y la Pedagogía para la explicación de la interacción en el aula, tomando como objeto de análisis el campo interdisciplinario que se teje alrededor del discurso, asumido como concepto conectivo. Este primer momento incorporó una revisión bibliográfica y encuentro con especialistas, especialmente sobre el análisis del discurso y la pedagogía de proyectos. La discusión con pares académicos también ocupó un lugar central en esta fase.

3.2 Fase de planeación de la intervención en la escuela.

La segunda fase se centró en la planeación de la intervención en la escuela, para lo cual se tuvieron en cuenta fundamentalmente tres etapas: una, centrada en la selección del espacio escolar, otra dirigida a la preparación de los participantes, y finalmente, una etapa de planeación, evaluación y selección de procedimientos de recolección de información para la construcción del cuerpo discursivo en el trabajo de campo.

3.2.1 La selección del espacio de intervención investigativa.

En correspondencia con el propósito de centrar los esfuerzos en los sectores rurales y de escasos recursos económicos, la selección del “Colegio Portugal” como espacio para la realización del trabajo etnográfico, parte en primera instancia, de su adscripción a la educación pública, cuya población se caracteriza por tener un nivel socioeconómico en los estratos 1 y 2 y reunir a estudiantes que vienen de zonas muy alejadas y de difícil acceso. Una segunda consideración fue la disposición de los

directivos y docentes de este Colegio para participar en la experiencia etnográfica, permitiendo la inserción de la investigación en la vida cotidiana en los dos grupos del nivel de Preescolar existentes, lo cual facilitó el acceso a una población representativa.

La aproximación inicial al contexto escolar se realizó a través de visitas de exploración y reconocimiento del entorno sociocultural y participación en actividades de la vida cotidiana del colegio, charlas informales con docentes y niños. Al término de esta etapa, se circunscribió la experiencia a una población de (32) estudiantes pertenecientes a dos grupos de preescolar con sus respectivas docentes: el Cero uno, integrado por 16 estudiantes (10 niñas y 6 niños) y el cero dos por (16) alumnos (9 niñas y 7 niños). El número de niños y niñas de la población corresponden a la conformación previa de los grupos mencionados, teniendo en cuenta su registro de matrícula y distribución establecida por las directivas del colegio. Por consiguiente, no se asigna ningún valor a las variables de género y edad, ni a la diferencia en el número de integrantes de cada grupo. Fundamentalmente, la decisión respecto a la población tuvo en cuenta el deseo de las docentes por participar en la experiencia, su compromiso con la institución y su apertura para permitir la vinculación de la investigación a la vida cotidiana del aula.

3.2.2. Etapa de preparación

La articulación de la propuesta etnográfica inicialmente concebida desde la mirada “externa” de la investigadora y la posterior puesta en marcha de acciones pedagógicas y didácticas en la escuela, se sustentó en la planeación y concertación con las docentes, quienes a partir de ese momento entraron a conformar el equipo de trabajo, en la perspectiva de hacer coherentes los propósitos investigativos con las necesidades y

expectativas de la institución. Tal fue el sentido de las reuniones preliminares en las cuales se discutieron los fundamentos teóricos y metodológicos, se motivó la participación y se escucharon sugerencias y comentarios frente al plan de trabajo propuesto, a fin de enriquecer su ejecución. Esta articulación permitió al equipo asumir las acciones con flexibilidad, pertinencia y adecuación.

Por otra parte, también se resaltó la necesidad de considerar que la complejidad del objeto de investigación implica para los observadores participantes la adopción de una actitud epistemológica abierta a las múltiples significaciones y a los diversos enfoques, que desde las disciplinas comprometidas, aportan elementos para la construcción de un campo común para hacer visibles los elementos allí contenidos. En tal sentido, se estableció una distinción entre metodología y técnicas, aludiendo en este último caso, a las formas e instrumentos para la recolección de datos primarios y operaciones posteriores tales como la clasificación y la contrastación, entre otras.

3.2.3 Etapa de planeación, evaluación y selección de procedimientos de recolección de información.

Dentro de esta misma fase de investigación, se realizaron los procesos de planeación, evaluación y determinación de las estrategias para la observación participante. Una de ellas fue la toma de notas de campo y la realización de actividades de aula dirigidas a la integración, tales como los juegos de roles y los talleres, con base en las cuales se configuró un corpus preliminar a partir del cual se establecieron los elementos básicos sobre las nociones y relaciones que los niños manejan en el discurso. Esta etapa también se llevó a cabo en otros contextos escolares con el objeto de evaluar la

eficacia de las estrategias pedagógicas y didácticas e instrumentos de investigación para su puesta en marcha en el trabajo de campo. Finalmente se decidió la ejecución de tres estrategias básicas: las entrevistas etnográficas, el cuestionario etnográfico y los talleres de aula.

3.3 Fase de realización del trabajo de campo.

Esta fase adoptó la observación participante como la mejor manera de aprender algo sobre la vida del individuo y del grupo mediante la etnografía, en cuanto permite el registro sistemático sobre las actividades realizadas por los actores educativos en su contexto habitual puesto que representa el mejor método para comprender la vida del individuo y del grupo simultáneamente en varios campos facilitando, a su vez, el establecimiento de las conexiones necesarias entre ellos.

Por esto se consideró pertinente la realización de entrevistas etnográficas dirigidas a docentes y niños y la ejecución de talleres centrados en los tópicos señalados como prioritarios según las preguntas centrales de la investigación. Tales estrategias se orientaron hacia la producción de discursos variados, a través de los cuales los sujetos expresaron la visión del mundo, ya que ésta se construye progresivamente como producto de sus interacciones con su contexto. En muchas interacciones con las personas de su medio y con otros elementos del entorno, los niños y niñas reciben un variado cúmulo de información y de imágenes, especialmente a través de los medios de comunicación. En consecuencia, los talleres y entrevistas incluyeron tópicos de la actualidad nacional y local, programas de televisión y otros medios de comunicación visuales, eventos provenientes de textos de diversa naturaleza tales como cuentos, fábulas, películas y

noticieros, experiencias derivadas de su vida familiar y de sus interacciones con los compañeros y adultos en el contexto del colegio, para que, a través de los contenidos discursivos, los niños expresaran sus interpretaciones y argumentaciones sobre el mundo social. Por consiguiente, los talleres incluyeron juegos de roles y guiones a través del video, partiendo del planteamiento de Nelson y Seidman (Jaimes y Rodríguez, p. 37), para quienes “gran parte de lo que subyace bajo los términos de la fantasía y ficción resulta ser una recapitulación o una versión simplificada de la realidad observada o experimentada por quienes juegan...actualización de modelos similares a los que contienen las situaciones de la vida real”. Estas situaciones se constituyeron en guiones o formatos de interacción, esto es, secuencias de actos organizados alrededor de una meta, en las cuales se especifican roles de los participantes, escenarios, finalidades y estrategias a través de los numerosos universos de socialización que tienen lugar en las actuaciones cotidianas de los niños.

Al concebir el trabajo de campo como una forma de la interacción social, la observación y la entrevista constituyen dos modos básicos y complementarios para obtener información, cada uno de los cuales mostró el aparente predominio de alguno de los participantes-investigador/sujeto de estudio; la primera centrada mucho más en la producción del discurso de la propia investigadora a partir de lo que observa e infiere de las situaciones, la segunda, tejida sobre el diálogo que proporciona el discurso del otro. Así entendida la intervención, esta fase del trabajo etnográfico contó con dos etapas: la primera de ellas, relativa a la contextualización de la experiencia investigativa, la segunda, centrada en la ejecución de los talleres.

3.3.1 Contextualización de la experiencia investigativa

Esta etapa se orientó fundamentalmente hacia el conocimiento exhaustivo de la realidad educativa, el entorno sociocultural y las características particulares del grupo objeto de estudio. El reconocimiento de las creencias, valores, organización escolar y demás aspectos de la cotidianidad educativa, apuntaron a la enmarcación de las producciones discursivas de los niños en sus experiencias vitales. Igualmente se buscó que las estrategias investigativas fueran variadas y dirigidas a los diferentes miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes, niños, padres de familia, así como a la observación en general de los ambientes sociales y escolares.

Para tal efecto, se llevaron a cabo reuniones con los padres de familia, a fin de involucrarlos en el trabajo, comprometerlos con las acciones requeridas e informarles sobre los propósitos de la investigación; reuniones con los directivos de la Institución con el ánimo de lograr su apoyo y compromiso con el trabajo investigativo. También se realizaron visitas informales al contexto escolar, así como la revisión de documentos institucionales relativos al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el proyecto de investigación y tecnología que se desarrolla con los estudiantes, fichas de matrícula y datos relativos a la estratificación social de los niños inscritos. Estos elementos, aunados a la observación participante y a la confrontación permanente de los hallazgos y apreciaciones consignadas en las notas de campo, permitieron la comprensión de los aspectos socioculturales que explican la realidad interiorizada por los actores escolares. El análisis del contexto institucional permitió la especificación de las particularidades de la institución, sus orígenes, sus formas organizativas, su proyecto pedagógico, así como sus características espaciales y sociales, elementos caracterizadores del entorno en el cual

se desenvuelven los intercambios educativos, con un trasfondo cultural que confiere sentido a las acciones que allí se proyectan.

3.3.1.1 Entrevistas etnográficas. Como instrumento de recolección de información fueron incluidas las entrevistas etnográficas -dirigidas a las dos docentes que se desempeñan en el nivel Preescolar y a los 32 estudiantes de Preescolar- y los cuestionarios etnográficos para los padres de familia de los grupos que conforman la muestra poblacional. La estrategia de entrevista, cuyas preguntas se encuentran en el apéndice B, adoptó la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada con docentes y niños. El diálogo privilegió el aporte espontáneo de los entrevistados para la creación de un clima de cordialidad que facilitara la expresión de sus experiencias vivenciales (motivaciones, intenciones, aspiraciones, opiniones, observaciones). Este material fue de gran valor para la caracterización del entorno sociocultural de la escuela y un material de apoyo para comprender los orígenes de los contenidos expresados en los discursos.

Dentro de los docentes se incluyeron el coordinador del colegio y las dos docentes de aula. En estos casos, la entrevista semiestructurada se centró en los siguientes aspectos:

- Orígenes de su vinculación al proyecto Institucional.
- Expectativas, metas y dificultades en relación con los logros esperados en el proyecto.
- Trayectorias profesionales

- Caracterización sociocultural de la población estudiantil (procedencia de los padres, actividades laborales, nivel de escolaridad, participación en los proyectos educativos...)
- Vinculación entre la escuela y la comunidad
- Opiniones sobre la importancia del conocimiento social por parte de los niños.
- El papel del lenguaje en la interacción escolar.
- Las ventajas en el uso de medios audiovisuales (video)
- El valor concedido al discurso en la construcción social de conocimiento.

Las entrevistas de los niños fueron semi-estructuradas y dirigidas hacia la especificación de sus opiniones en relación con su entorno familiar, social y escolar. En este caso, por la dificultad para el manejo de esta estrategia debido al tipo de interlocutores (niños y niñas entre 5 y 6 años de edad) se trató de captar y mantener su atención en un diálogo informal, orientado a obtener sus respuestas sobre aspectos como identidad, edad, ubicación de la vivienda, caracterización y descripción del entorno físico, identificación del grupo familiar, actividades laborales de los padres, valoración del entorno escolar, preferencias, recepción de los medios y gustos literarios.

3.3.1.2 Cuestionario Etnográfico. Este instrumento fue aplicado a los padres de familia en cuanto facilitó acceder simultáneamente a gran número de sujetos, obtener datos cuantitativos para la caracterización del entorno sociocultural y conocer de manera directa sus opiniones, creencias y motivaciones en relación con el proyecto escolar y social. Igualmente, las informaciones obtenidas sirvieron de fundamento para la

posterior comprensión y explicación de los contenidos representados en el discurso de los niños y niñas de preescolar.

El cuestionario fue respondido en el mismo lugar, en el marco de una reunión formal de padres de familia convocada para la entrega del informe académico del I periodo académico 2011. Este contexto se consideró el más adecuado para la presentación de la investigación, la motivación y explicación de su importancia y sentido para el proyecto pedagógico. Se trató de no intervenir, salvo cuando se requirieron explicaciones generales. Dicho instrumento se organizó alrededor de preguntas cerradas y abiertas, tanto de hecho como de opinión.

Las preguntas cerradas, apuntaron a obtener información básica sobre los niños (edad, sexo, lugar y fecha de nacimiento), la familia (composición del núcleo familiar, nivel de escolaridad, ocupación, ingreso promedio, edad y estado civil de los padres y las condiciones de vivienda (estrato, tipo, tenencia), servicios públicos (agua, luz, teléfono) y salud (tipo de atención y sector). Las preguntas abiertas se orientaron hacia aspectos relacionados con el uso del tiempo libre, las actividades compartidas con los hijos y el manejo de los medios de comunicación (televisión). Las preguntas abiertas (de opinión), permitieron una amplia gama de respuestas, relativas a las actitudes y creencias de los padres de familia, problemas relacionados con el proyecto institucional, aspiraciones y expectativas frente al colegio, los valores que consideran fundamentales en la relación familiar y sus representaciones alrededor del entorno social.

3.3.2 *Ejecución de video-talleres*

Esta etapa de la investigación se fundamentó en la convicción de que la reorientación de las prácticas escolares supone la puesta en marcha de un conjunto de acciones encaminadas a la transformación de la cultura escolar, mediada por el uso del video didáctico. Una de ellas, es el desarrollo de la oralidad desde el Preescolar, como medio adecuado para la generación de un “ambiente escolar democrático, que propicie el ejercicio del lenguaje de manera fundamentada y significativa y otorgue al niño oportunidades que el medio social puede haberle negado” (Rodríguezy Jaimes, 1998, p, 31).

En consecuencia, los video-talleres de trabajo con los niños y niñas fueron asumidos en el sentido propuesto por (Touchon, 1994, p, 76) como “actividades marco, momentos de trabajo orientados hacia la producción común en el transcurso del cual se dan respuestas a necesidades inmediatas y que, gracias a los intercambios y descubrimientos, se convierten en momentos de reflexión. En este caso, la reflexión pedagógica se orientó a la comprensión del discurso de los niños en su interacción con los docentes, con el fin de analizar las condiciones de producción y eficacia de esta estrategia para el desarrollo de competencia comunicativa. Los temas desarrollados en cada uno de los talleres, se articularon con los proyectos de aula estructurados por las docentes de Preescolar, según los lineamientos del plan de estudio de la Institución, como aparece en la siguiente tabla, donde también se especifica la metodología.

Tabla 2.

Video-Taller: Rescatando Lúdicamente la oralidad

| Tiempo: 1 sesión de dos horas | |
|---|--|
| Propósito | Procedimiento |
| <p>Investigativo: Facilitar el acercamiento entre los sujetos involucrados en la investigación.</p> <p>Comunicativo: Incentivar la participación espontánea de los niños a través de una actividad dialógica de carácter lúdico.</p> <p>Pedagógicos y Didácticos: Propiciar la integración mediante actividades generadoras de participación, cooperación y afianzamiento de la identidad personal. Explorar diversos lenguajes para expresar ideas, deseos y opiniones, recurriendo creativamente a diversidad de materiales visuales.</p> | <p>En este taller los niños elaboraron sus títeres con los recursos que previamente se les había solicitado traer de sus casas, tales como, retazos de tela, lanas, hilos, cajitas de cartón, tarritos, entre otros, y de la dotación del aula se les suministró pegante, cartulina y otros implementos, observando un sencillo video de creación de títeres.</p> <p>Una vez concluida esta elaboración, en el teatrino en forma de televisor “por parejas” los niños hicieron la presentación de sus respectivos títeres, estableciendo un diálogo sobre los oficios, familiar, entre otros aspectos relacionados con su identidad sociocultural.</p> |
| Nombre del proyecto: Mis amigos del Colegio. | Fecha de realización: Marzo 18 de 2011. |

Tabla 3.

Video-Taller: Identificando los roles laborales.

| Tiempo: 2 sesión de dos horas cada una | |
|--|--|
| Propósito | Procedimiento |
| <p>Investigativo: Explorar las nociones construidas por los niños acerca de las actividades laborales de los padres, el sentido del trabajo y los estereotipos de género.</p> <p>Comunicativo: Afianzar el diálogo como estrategia de información y cohesión.</p> <p>Pedagógicos y Didácticos: expresar en forma discursiva, corporal y plástica los conocimientos sobre el entorno social a partir de acciones lúdicas que fortalecen los nexos familiares.</p> | <p>Bajo la orientación de las profesoras los niños afinaron la elaboración de los títeres y con la ayuda de los padres construyeron uno representativo de sus profesiones u oficios. Se presentó un video sobre las profesiones. Esta acción implicó el diálogo del niño con sus padres para conocer acerca de sus actividades laborales.</p> <p>Los niños presentaron su títere y la profesora e investigadora incentivaron el diálogo y la participación por medio de preguntas.</p> |
| Nombre del proyecto: Oficios y profesiones | Fecha de realización: Marzo 22 de 2011. |

Tabla 4.

Video-Taller: Ubicando identidades culturales y sociales

| Tiempo: 2 sesión de dos horas cada una | |
|--|--|
| Propósito | Procedimiento |
| <p>Investigativo: Determinar qué aspectos de la diversidad social reconocer para explorar su sentido de pertenencia y estereotipos culturales.</p> <p>Comunicativo: Dialogar respecto a las diversidades sociales (clases, grupos, jerarquías) y grupos étnicos (blancos, negros, amarillos, mestizos, indígenas)</p> <p>Pedagógicos y Didácticos: Promover la participación y la discusión, a partir de un clima de tolerancia a las diferencias sociales, la utilización adecuada de los turnos en la conversación y el respeto a las opiniones divergentes.</p> | <p>Con el apoyo de imágenes ilustrativas de personas de distintas procedencias étnicas y sociales, se creó un contexto adecuado para la producción de discursos argumentativos. Los grupos fueron divididos en subgrupos de 5-6 niños y niñas, a los cuales se les pidió expresar sus opiniones, creencias y conocimientos previos para inferir posteriormente sus valoraciones sociales. Las docentes mantuvieron el tópico de interés, introduciendo las precisiones pertinentes. Al finalizar la sesión elaboraron colectivamente una síntesis sobre los aspectos más significativos de la actividad.</p> |
| Nombre del proyecto: Mi vereda | Fecha de realización: Marzo 24 de 2011. |

Tabla 5.

Video-Taller: Reconstruyendo Narrativas

| Tiempo: a sesión de dos horas cada una | |
|---|---|
| Propósito | Procedimiento |
| <p>Investigativo: Examinar las valoraciones de los niños y niñas respecto a las acciones de los personajes en un texto y video de ficción y determinar su grado de dominio sobre las estructuras narrativas.</p> <p>Comunicativo: Incentivar el disfrute de ser escuchado por el grupo a partir de la reconstrucción de relatos.</p> <p>Pedagógicos y Didácticos: Promover la construcción de secuencias narrativas lógicas (coherentes y cohesivas) y la argumentación, con base en la identificación de los elementos de un relato.</p> | <p>Los niños y niñas leyeron con la profesora el cuento titulado “los secretos del abuelo sapo” creado en un video, hicieron los comentarios sobre el mismo y posteriormente relataron ante el grupo lo que recordaban o más les había gustado. Las docentes apoyaron la continuidad mediante preguntas referidas al lugar, tiempo, personajes y razones para promover la valoración de los eventos narrados.</p> |
| Nombre del proyecto: Proyecto lector | Fecha de realización: Marzo 29 de 2011. |

Tabla 6.

Video-Taller: Recreando Imágenes

| Tiempo: 1 sesión de dos horas | |
|--|--|
| Propósito | Procedimiento |
| <p>Investigativo: Conocer los valores que los niños rescatan a partir de las acciones de un seriado infantil e identificar su manejo de estrategias narrativas.</p> <p>Comunicativo: Propiciar el acercamiento al lenguaje de la televisión en el contexto escolar.</p> <p>Pedagógicos y Didácticos: Articular la comprensión de textos de naturaleza audiovisual y el empleo de escrituras no convencionales, estableciendo secuencias lógicas y escritura con sentido.</p> | <p>Los niños observaron un capítulo del seriado infantil “Aventuras en pañales”, narraron y comentaron los eventos más significativos del texto. Posteriormente hicieron la representación gráfica del relato manteniendo en orden lógico de las secuencias de acción, numerándolas según el orden de realización. Una vez concluida la representación de las historias hicieron su lectura ante las docentes e investigadora, para lo cual se recurrió a la transcripción y grabación de los relatos.</p> |
| Nombre del proyecto: Los medios de comunicación. | Fecha de realización: Marzo 31 de 2011 |

Tabla 7.

Video-Taller: Opinando sobre la Vereda ideal

| Tiempo: 2 sesiones de dos horas cada una | |
|--|--|
| Propósito | Procedimiento |
| <p>Investigativo: Explorar las nociones sobre el campo y los problemas del entorno inmediato para promover la producción de opiniones y textos argumentativos sobre el mundo social.</p> <p>Comunicativo: Impulsar la participación de los niños en el planteamiento y resolución de problemas, mediante un espacio adecuado para el desarrollo de su competencia argumentativa.</p> <p>Pedagógicos y Didácticos: Participar en la construcción de normas de convivencia social, articulando sus experiencias para asumir posiciones argumentadas sobre problemas del entorno con base en el trabajo cooperativo. Manejar el espacio y los materiales para la realización de representaciones con sentido.</p> | <p>El taller contó con la lectura de las imágenes del cuento “Maz y el mundo feliz”, en el cual se aborda la temática del campo para enfatizar en valores como la convivencia, la solidaridad, el cuidado del ambiente, entre otros. Posteriormente trabajaron el manejo de la plastilina y se planeó colectivamente la construcción de una maqueta en la cual representarían su vereda ideal. Finalmente, construyeron sus maquetas, explicaron los elementos representados, argumentaron sus puntos de vista y sus contribuciones fueron registradas en audio y video.</p> |
| Nombre del proyecto: Medios ambiente | Fecha de realización: Abril 4 de 2011. |

Tabla 8.

Video-Taller: Recepcionando las Noticias

| Tiempo: 2 sesiones de dos horas cada una | |
|---|--|
| Propósito | Procedimiento |
| <p>Investigativo: Explorar cómo es la recepción de las noticias y qué tipo de argumentaciones construyen frente a hechos de actualidad.</p> <p>Comunicativo: Posibilitar su expresión de los eventos noticiosos.</p> <p>Pedagógicos y Didácticos: Orientar la lectura de los medios y la reflexión sobre el acontecer nacional, a partir de las noticias que los niños y niñas recuerdan y más los afectan, identificando su función y recreándolos con recursos gráficos y verbales.</p> | <p>El día anterior a la realización del taller se pidió a los niños mirar un noticiero de televisión o escuchar noticias de radio para que luego dibujaran aquellas que más les impactaran. En muchos casos esta labor fue desarrollada con apoyo de los adultos en el hogar.</p> <p>La actividad central del taller consistió en la explicación dada por los niños sobre las noticias consignadas, a partir del diálogo con las docentes.</p> |
| Nombre del proyecto: Los medios de comunicación. | Fecha de realización: Abril 8 de 2011. |

Los videos presentados en los talleres, fueron creados por la investigadora utilizando imágenes según el tema a desarrollar, editados con el software Adobe Premiere y otros se encontraron en la página youtube, de donde se bajaron para su utilización.

La planeación, realización y evaluación de los video-talleres tuvo en cuenta las siguientes características:

El diálogo permanente, ya que los video-talleres posibilitan que el niño a partir de material visual presentado, comunique sus conocimientos, exprese sus intereses, dudas, temores, inquietudes y angustias, comparta sus experiencias, decida cuándo concluye su intervención y pueda manifestar libremente sus opiniones y creencias, sin la censura del docente. La incorporación del diálogo como acción discursiva en el aula conllevó al reconocimiento de los turnos, la necesidad de escuchar y mantener la coherencia temática para el logro de los propósitos comunicativos, teniendo en cuenta no solamente los

contenidos de la interacción y las secuencias para construir relaciones lógicas, sino también las acciones que se desencadenaron a través de la palabras. Por otra parte, las estrategias discursivas como la argumentación –mediante la construcción de los acuerdos y el respeto por las diferencias-, la narración –como creadora de mundos –y la explicación –como forma de apropiación de la realidad-, afianzaron en el niño la competencia argumentativa del lenguaje.

Su naturaleza participativa, en cuanto los video-talleres constituyen espacios abiertos para disminuir la distancia generada por las relaciones jerárquicas entre maestro-estudiante y para asumir las diversidades sociales, étnicas, discursivas como rangos constitutivos de nuestra cultura. De esta forma, se posibilitó la superación de la homogeneización de las acciones y del lenguaje en la escuela al ampliar el conocimiento social y cultural de los niños, facilitándoles su ubicación en la realidad y la construcción de su sentido de pertenencia a un grupo determinado.

Su carácter significativo, puesto que en los video-talleres se concede preponderancia a la construcción de la significación para el cumplimiento de los propósitos comunicativos. Las acciones pedagógicas y didácticas fueron representativas para los niños y niñas en cuanto se retomaron sus propias vivencias, inquietudes, anhelos a través de la presentación de videos sencillos y estos se redimensionaron con la apropiación de nuevos conocimientos.

Los video-talleres apuntan a relacionar las acciones escolares con la vida cotidiana de los niños, con su realidad social, familiar y cultural. Característica que le brinda un carácter funcional y social. De esta manera se buscó que pudieran asumir el

conocimiento escolar como herramienta para comprender lo que ocurre en su entorno inmediato, eliminando así la división artificial entre la escuela y vida, atenuando a la vez la distancia entre las acciones comunicativas contextualizadas y funcionales propias de la vida del niño en el hogar y las tareas escolares carentes de significación.

Los video-talleres proponen actividades placenteras asociadas al uso de juegos verbales, donde los niños plantean soluciones alrededor de problemas de índole cognitivo e interactivo, en el marco de acciones que les brindan espacios para la creatividad y recreación, destacándose así, el carácter lúdico que con los videos se puede aplicar al desarrollo de las clases o proyectos.

La realización de los video-talleres configuró un escenario adecuado para ofrecer a los niños opciones de aprendizaje fundamentadas en el trabajo cooperativo bajo la guía del maestro, que también les permitieron abordar situaciones propias de su vida familiar, su entorno sociocultural y los eventos que se difunden a través de los diversos medios de comunicación.

Los tópicos de los talleres se determinaron con base en el estudio preliminar y la pertinencia de las acciones para la profundización del objeto de investigación, previa concertación con las docentes. Los video-talleres fueron ejecutados colectivamente, hecho que facilitó la recolección de informaciones adicionales a las contenidas en los registros de audio, video, fotografías.

Esta fase del trabajo de campo facilitó la consolidación de un corpus documental alrededor de la interacción en situaciones de aprendizaje, propició la valoración del uso del video como estrategia de aprendizaje, permitió la integración de las dimensiones del

currículo de preescolar a través de los proyectos desarrollados y la determinación del estado de la competencia argumentativa de los niños alrededor de problemas relativos al mundo social.

Capítulo 4. Análisis de Resultados

Esta parte del trabajo de investigación presenta el análisis de los resultados alcanzados en las fases de fundamentación teórica-metodológica y de la experiencia en el trabajo de campo, en relación con la interacción discursiva entre niños y maestros en contextos de aprendizaje mediados por el uso del video. Esta interpretación, de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, apuntan a la construcción de un modelo de análisis textual para la comprensión de la interacción entre el maestro y el niño, la identificación de los principios didácticos, funcionamiento y funciones del video para el desarrollo de estrategias argumentativas en los niños a partir de eventos comunicativos referidos al mundo social, la valoración de la eficacia del video-taller como estrategia pedagógica para el desarrollo integral de maestros y niños de Preescolar, así como la determinación de los componentes esenciales para la formación de docentes investigadores desde el aula.

4.1 Análisis sobre el discurso del niño en la interacción docente-niño en el aula

Algunas de las dificultades a las cuales se enfrentan los docentes de Preescolar para adelantar acciones significativas, contextualizadas y pertinentes, derivan de su desconocimiento respecto a las formas de interacción que circulan en el aula y la incidencia de éstas en los conocimientos previos de los niños sobre el lenguaje del mundo social, para la incorporación de nuevos aprendizajes basados en innovadoras estrategias de aprendizaje. La posibilidad de incidir sobre estos elementos de la comunicación se sustenta, en buena medida en la auto-reflexión de los docentes sobre los procesos discursivos que se ponen en evidencia a través de la observación participativa y el

acompañamiento por parte de un agente externo a su realidad cotidiana. Para tal caso, se hicieron explícitos los aspectos que intervinieron en la adecuada comprensión de los discursos-diálogos que se produjeron tras la aplicación de los video-talleres e interpretación de las situaciones escolares, a fin de promover reflexiones que conduzca a la generación de ambientes tecnológicos adecuados para los aprendizajes significativos.

La participación de las docentes en el desarrollo de cada uno de los talleres, permitió un mejor análisis de las situaciones pedagógicas que se originaron y las condujo a realizar reflexiones sobre su quehacer pedagógico.

Para la comprensión del discurso de los niños y niñas, las docentes encontraron que se hace necesario que al desarrollo cualquier tema se vinculen estrategias motivadoras que propicien el ambiente adecuado para que los niños y niñas se expresen libremente sobre lo que piensan y el análisis que hacen sobre aspectos de la vida que ellos viven. Expresaron en las entrevistas realizadas una vez terminados los talleres que el video se presenta como una propuesta didáctica que favorece el desarrollo de las funciones del lenguaje en el niño y que a partir del despliegue de estrategias discursivas lideradas por ellas en contextos lúdicos los niños pueden presentar discursos estructurados y coherentes según la edad “se trata de utilizar el video como un sistema de apoyo que brinde a los niños la posibilidad de interactuar con mayor facilidad, sin sentir miedo de expresarse”.

También, se evidenció que a través de la integración del video al desarrollo de los proyectos de aula, éste se convirtió en el mediador adecuado para fines pedagógicos como: posibilitar la apropiación de la lengua materna al favorecer el desarrollo de la

competencia discursiva de los niños. Los diálogos ejecutados por los niños en los talleres permitieron observar una estructura lingüística de acuerdo a los contextos creados por los niños en las diversas situaciones presentadas. A pesar que fueron siete talleres aplicados, con variados temas asociados a proyectos de aula como: mis amigos del colegio, oficios y profesiones, mi vereda, proyecto lector, medio ambiente y los medios de comunicación, en cada uno, los niños mostraron un dominio lingüístico de acuerdo al contexto creado, lo que permitió explorar su lengua materna. Se encontró que los conocimientos previos definidos por Ausubel (Barriga y Hernández, 2010, p, 122) son muy importantes para la construcción del conocimiento, solo es necesario saber activarlos utilizando estrategias pedagógicas adecuadas, con el fin de retomarlos y relacionarlos con las situaciones nuevas de aprendizaje. Los niños a través del primer diálogo que se hizo con ellos frente a las imágenes del video, dieron a conocer sus pre-saberes con respecto al tema tratado, tópico que orientó las actividades para que los estudiantes interiorizaran el nuevo conocimiento. Frente a esto, las docentes expresaron que un primer momento de contacto con los niños en el aula, debe estar asociado a la exploración de sus pre-saberes, para así hacer más significativo el proceso de aprendizaje y que el video brinda las características para iniciar dicho proceso.

Otro fin pedagógico asociado al video, es el apoyo al conocimiento social y cultural del niño, al ubicarlo en su realidad. Como a través del video se pueden presentar realidades inmediatas de los niños y también de otros lugares, le facilita al docente contar con una herramienta para la construcción de un sentido de pertenencia por el grupo social al cual pertenece. La relación de diálogo que se estableció entre la docente y los niños en el taller *ubicando identidades culturales y sociales*, logró que se creara un espacio de

conocimiento sobre la realidad de muchos grupos sociales, los existentes en la vereda y su aceptación para una mejor convivencia. Los niños expresaron la manera en que los niños pertenecientes a la raza negra son víctimas de bromas y burlas por los demás compañeros, al igual que aquellos que tienen un marcado acento santandereano. También se habló del trato a los ancianos y personas con discapacidad física o mental.

4.2 El video y el contexto

La experiencia demostró la necesidad de ubicar en los videos creados para niños de preescolar, acciones discursivas en un marco que incluya los aspectos del contexto que co-determinan y explican la producción, interpretación y circulación de los discursos de los actores que participan en la interacción, en este caso, docentes y niños. La relación que se establece entre las estructuras sociales y las discursivas no es directa. Autores como Van(1994) han demostrado que dicha relación se apoya en una “fase de cognición mental y social al mismo tiempo”, en cuanto al conocimiento expresado por los sujetos es, a su vez, la expresión del conocimiento compartido por dicho grupo, esto es, la cultura, entendida como construcción de significados.

En consecuencia, la interpretación dada a los videos presentados de las producciones discursivas consultó las prácticas sociales en las cuales se inscriben, teniendo en cuenta que el conocimiento se construye en contextos socio-históricos y culturales específicos, bajo la mediación del lenguaje, la interacción y los criterios normativos y valorativos de la comunidad. Esto implica destacar la importancia del contexto de la producción de videos para niños de preescolar para el desarrollo de competencias discursivas.

Esta caracterización incorporó dos universos: un macrocontexto y un microcontexto. El primero, entendido como el entorno sociocultural, conformado por las relaciones sociales en general y expresados a través de las instituciones sociales más importantes: la familia, la escuela y los medios de comunicación, en tanto permiten la comprensión de modelos sociales que explican condiciones de vida, formas de representación y modelos de acción que, a su turno, codeterminan algunos elementos del contexto situacional. El microcontexto, o contexto de situación, que caracteriza los eventos propios de la interacción maestro-niño y, en consecuencia, constituye el aquí y ahora de esta actividad expresada en actos comunicativos particulares. Se sobreentiende que tales universos se entrecruzan e interrelacionan de manera permanente en la interacción tejida entre los participantes.

4.2.1 Elementos del macrocontexto. En sentido amplio, las interacciones se encuentran insertas en un marco social, conformado por el conjunto de condiciones de carácter político, económico, cultural que permiten comprender el sentido de las mismas en un momento histórico determinado.

4.2.1.1. El dominio social. Es importante por cuanto revela aspectos que requieren ser tenidos en cuenta por parte de los docentes para la orientación en la producción de videos para la interacción y comprensión del discurso de los niños. Por una parte, porque afectan al conjunto de la población y por otra, en cuanto aparecen como referencias importantes de las producciones discursivas, frente a las cuales, necesariamente, la escuela debe reflexionar para impulsar acciones dirigidas a la comprensión y explicación de otros aspectos ligados a tales condiciones. El análisis mostró que la escuela está inserta en un contexto signado por la crisis política, social y

económica del país, que ha sido una constante en los últimos años. En este sentido, los conflictos entre actores armados, los problemas de índole laboral generados por los continuos traslados de granjas avícolas, los paros laborales, la pauperización de amplios sectores de la población, son, entre otros, aspectos macrocontextuales que afloran permanentemente en las producciones discursivas.

Los niños viven problemas relativos al desempleo pues al preguntarles respecto a las actividades laborales de sus padres, algunos respondieron:

“Mi papi no trabajo, está buscando trabajo y mi mamá también”

“Mi mami y mi papi ya no trabajan en la granja, tuvimos que irnos a vivir donde mis abuelos”

“Mi papi está sin trabajo”.

Los niños también manifestaron la existencia de conflictos laborales al señalar: “los noticieros dicen que hay paro y cuando hay paro mi mamá no nos manda al colegio”. En tales casos, atribuyeron dichas situaciones a problemas de enfrentamiento con el gobierno:

“Dicen que tenemos paro porque las profesoras tienen una reunión porque no están de acuerdo con las medidas que toma el gobierno con los maestros”.

En esta perspectiva, resultó interesante observar cómo opera la transmisión de los modelos sociales en los que se integran el aporte del video, los procesos de socialización

secundaria con su exigencia de nuevos roles sociales, así como la interiorización de modelos de relación situados en los contextos formales de la escolaridad.

4.2.1.2 Los medios de comunicación. Como se desprende de los anteriores enunciados, buena parte de los contenidos expresados en los discursos provienen de las informaciones que circulan en los medios masivos de comunicación. Este hecho muestra que la Escuela requiere incorporar la lectura crítica de los mismos, como parte de los contenidos curriculares. Las imágenes que difunden son mediaciones que orientan sus representaciones de la realidad social y sus huellas en los discursos permiten ver que esa perspectiva constituye, en muchos casos, la única con la que cuentan los niños para su comprensión del mundo social. El análisis de los discursos estableció que la imagen que los niños construyen de sí mismos, de los demás y de las relaciones que se establecen entre los actores sociales está vinculada al conflicto, los estereotipos sociales, la muerte y la ficción, fundamentalmente a partir de programas televisivos del tipo telenovela, seriados infantiles, noticieros y deportes.

El cuestionario etnográfico respondido por los padres permitió constatar que la radio y la televisión son los medios de mayor cobertura. La recepción de la prensa escrita es mínima ya que tan sólo menos de la mitad de los padres (34%) manifestó la lectura regular de un diario de circulación nacional, un porcentaje idéntico correspondió a quienes nunca leen los periódicos y unos pocos señalan hacerlo esporádicamente. Igual ocurre con las revistas, puesto que, más de la mitad de los encuestados señaló nunca acceder a estos medios escritos. La televisión (imagen) es considerada como la actividad recreativa básica que se comparte entre los miembros de la familia y ocupa su utilización del tiempo libre. Las situaciones que más impresionan a los niños son “las noticias”,

debido a las masacres, las muertes e imágenes violentas. Estos aspectos indican el escaso contacto con la cultura escrita, lo cual incide notablemente en los procesos lectores y escritores de los alumnos, carencia que ha tratado de ser subsanada por la Escuela con el préstamo de libros.

La influencia de los medios en la construcción de las representaciones de los niños sobre el mundo social, se vio claramente reflejada en enunciados como:

(“Qué noticias te gustan?”) “De noticias me gusta que no maten a la gente.

(“Tú has visto...?”) “Sí” (Quién) “los guerrilleros, los que hacen la guerra y los policías...y las cárceles...de que mataron a la gente”.

(“Qué noticias recuerdas?”) “Que mataron a una gente que eran muy felices y vino la guerrilla y mataron a los padres y sólo se quedaron las mujeres”.

“Que los policías estaban heridos y que todo estaba destruido y que estaban encarcelados mucha gente”.

(“Qué otra guerrilla hay?”) “Los paramilitares

(“Qué me dices de la paz?”) “La paz es buena pero la guerra es así tirando balas y todo eso... habían dos muertos y uno era un bebecito...y se murió y al frente de la casa lo encontraron”.

“Que Juan Manuel Santos ganó la presidencia y no quiere que haya más guerra”.

En esta muestra es notoria la interiorización por parte de los niños de dos universos opuestos, a partir de la orientación de las noticias desde los programas de

televisión: la paz, valorada positivamente y vinculada fundamentalmente a los actores sociales que representan la legitimidad institucional como el gobierno, el ejército, la policía, etc. y, en contraposición, la valoración negativa de los opositores a dicha institucionalidad (guerrilla, delincuencia), considerados como los únicos agentes de la guerra. En los discursos se legitima a las instituciones del Estado para matar, puesto que tales acciones se ven como naturales y no son objeto de censura pero se ilegitiman en el caso de los guerrilleros y la delincuencia común.

4.2.1.3 El entorno familiar. Otro aspecto importante del macrotexto es el entorno familiar. Este elemento permitió establecer que, desde su socialización primaria, los niños han configurado un sentido respecto a las organizaciones sociales, las relaciones entre los grupos, la forma cotidiana de resolver las contradicciones y, en general, la interiorización de sus opciones de vida dentro de la sociedad y la cultura. La inclusión del video como modelo de comunicación, hace que la escuela pueda comprender bajo qué condiciones se producen, circulan e interpretan los discursos por parte de los niños, qué factores culturales intervienen en sus maneras de construir el mundo y sus relaciones con los demás, de dónde provienen sus experiencias y conocimientos previos, entre otros.

Fundamentalmente, el análisis de las producciones discursivas mostró que la institución familiar, se relaciona con el sentido de la protección, el castigo, la difusión de valores éticos, sociales y religiosos. Por su parte, los padres en el cuestionario etnográfico respondieron que su preocupación central en la formación familiar radica en poder inculcar valores como el respeto hacia los demás y particularmente hacia los mayores, el aseo, el orden, la responsabilidad, el buen comportamiento, la honestidad, la no agresividad y la obediencia, el amor a Dios, los buenos modales, la puntualidad y la

confianza. Sin embargo, paradójicamente, la mayoría referencial al entorno familiar que afloraron en los discursos de los niños, tanto en entrevistas, diálogos y relatos, expresaron realidades contrarias. En tales producciones predominaron los tópicos relacionados con la violencia intrafamiliar, los conflictos de pareja, el desempleo, las carencias económicas. Así en una de las entrevistas etnográficas un niño manifestó: “Vivo con mi abuelita y con mi mami y sin mi papi. Mi papi no vive allá, vive en la casa de él. El me pega porque no hago caso, pelean mucho, se pegan y yo le ayudo a Gloria, mi mami, a pegarle a mi papi. Un día yo con una pala yo se la ponía así (señal de golpe). Se peleaban por la plata del refrigerio y yo “pum” le pegué, y yo con el raspados yo lo rapé”.

La caracterización detallada de tal entorno, a partir del cuestionario etnográfico respondido por 32 padres de 19 niñas y 13 niños de los dos grupos que participaron en la experiencia, mostró que las familias son numerosas y que, a pesar de los conflictos internos, las parejas muestran estabilidad. Su procedencia regional diversa, su nivel de escolaridad es relativamente bajo y sus actividades laborales son variadas y centradas en oficios del campo esporádicos o temporales, con la consiguiente amenaza de desempleo. Este se constituye en un problema social importante en cuanto genera actitudes agresivas y condiciones de vida que afectan el desarrollo de los niños. Una de las docentes señaló: “un problema social frecuente es el desempleo, la falta de afecto por el endurecimiento del carácter de los padres y por la dureza, pienso yo, con que los ha tratado la vida, veo que es gente que en muchos casos ve en los hijos un problema. Entonces son niños formados en un ambiente agresivo y cuando no son agresivos son de total incomunicación donde la mamá le evade cercanía al niño y no le contesta ninguna inquietud, sino simplemente el niño habla y pregunta y nunca encuentra eco”.

Igualmente, los espacios físicos mostraron que los entornos habitacionales se caracterizan por el encierro y la incomunicación, donde la televisión constituye el principal interlocutor y, la escuela se convierte en el único espacio posible para la interacción y la lúdica. Así lo manifestó una de las docentes:

“En esta comunidad los niños viven muy guardados en piezas y casas pequeñas dadas por los patrones”.

La inclusión del análisis del entorno familiar permite que, a partir de dicha caracterización, la escuela desarrolle estrategias de interacción desde las cuales se reconozcan los valores culturales y las identidades regionales, se fomente el sentido de pertenencia que se ha perdido, por el desarraigo derivado de los desplazamientos desde otros departamentos, en búsqueda de mejores opciones laborales y económicas.

Los diversos instrumentos utilizados indicaron que el fortalecimiento de las relaciones entre la familia y la escuela preocupa a las dos instancias. La escuela es consciente de las necesidades sociales y culturales de los padres y éstos esperan que de ella una mayor orientación para poder contribuir adecuadamente a la formación de sus hijos. Las familias se muestran participativas, colaboradoras y sugerentes en aras al establecimiento de nexos cooperativos que redunden en beneficio de los niños y niñas.

Los anteriores aspectos, pusieron de manifiesto la necesidad de intensificar, por parte de la Escuela, nuevas formas de interacción social para ampliar las experiencias cognitivas, expresivas y culturales, a fin de que los niños cuenten con espacios adecuados para el desarrollo de su sensibilidad, la formación de valores y la comprensión de lo que ocurre en su entorno.

4.2.2 *Aspectos del microcontexto.* El contexto es el espacio semiótico de interacciones en el que se desenvuelven los intercambios en el aula y se asume como el espacio transaccional entre los participantes directos en una situación de comunicación específica. Dentro de esta categoría se integran los siguiente elementos: el escenario, los participantes con sus roles, así como los propósitos que orientan sus acciones discursivas.

4.2.2.1 *El escenario de las interacciones.* La estrategia de trabajo por proyectos haciendo uso del video educativo, ha incidido notoriamente en los roles de docentes y niños, creando un clima apropiado para la producción de cambios importantes en la Escuela. Tal como lo dice una de las docentes:

“empezando por uno mismo, a cuestionarse ya que trabajar por proyectos implica más dedicación, un trabajo ahí sí personalizado”. Esta orientación tiene como ejes la interacción y la comunicación, los cuales implican la consideración sobre los saberes previos de los estudiantes, sus realidades sociales y sus propios desarrollos cognitivos. En síntesis, este escenario se caracteriza como un entorno abierto a los cambios dentro de las formas organizativas tradicionales de las instituciones educativas, aunque debido al trabajo emprendido desde el PEI se logró construir nexos importantes con la comunidad, explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje a través del trabajo por proyectos haciendo uso del video educativo, en el cual se han comprometido ya los dos grupos de grado Cero con lo que adelanté el trabajo de campo. Así mismo la escuela ha generado espacios de participación para los padres de familia mediante vinculación a algunos de los proyectos pedagógicos, talleres y su colaboración en las labores para el mejoramiento de la infraestructura, lo cual ha generado sentido de pertenencia con el entorno institucional, aspecto fundamental para la construcción de comunidad educativa.

Por lo anterior expuesto, el aula se constituye en un espacio grato para los niños y niñas en el cual pueden desarrollar actividades de aprendizaje en un ambiente de afecto, respeto y libertad, dentro de los marcos normativos característicos de Colegio Oficiales. Por lo tanto, los logros alcanzados en la interacción indicaron la existencia de condiciones adecuadas para la consolidación de nuevas formas del trabajo escolar vinculando la tecnología, en cuanto los espacios abiertos del Preescolar se amplíen a todos los ámbitos del entorno escolar.

4.2.2.2 Los participantes en la interacción. Este aspecto del modelo de comunicación está constituido por los niños, niñas y docentes implicados en la interacción, con sus características socioculturales, roles y funciones.

4.2.2.3 Características, roles y funciones de los niños. La población estudiantil de los dos grupos del Grado Cero está conformada por 19 niños y 13 niñas, cuyo lugar de nacimiento se ubica en un 80% en Santander. Sus edades oscilan entre los cinco y los seis años de edad, de manera que los cursos son relativamente homogéneos y los niños comparten intereses, inquietudes y vivencias por ser grupos de la misma localidad y estratificación social. Estos son conscientes de su rol como integrantes de una institución en la que fundamentalmente sus acciones están orientadas hacia lo cognitivo (aprendizajes), lo interactivo (compartir con otros niños) y lo lúdico (especialmente asociado con el juego). Los siguientes testimonios permiten evidenciar el reconocimiento de su rol en la comunidad desde los dominios anteriormente señalados.

Ante la pregunta, ¿por qué le gusta la escuela?, surgieron respuestas en las que señalaron los dominios cognitivos, interactivos y recreativos. En relación con el

primero: “porque estudio, porque me gusta estudiar”, “porque nos ponen hartas tareas y a escribir el nombre”, “Me gusta hacer tareas, a veces hacemos a, b, c, d, e, f...”, “Sí, me gusta la escuela porque nos enseñan cosas” “Porque es rico. Uno aprende”.

En cuanto a la interacción, los niños asumieron la escuela como un espacio de encuentro con sus pares:

“De la escuela me gusta que juego con mis amigas”.

“A jugar con los amiguitos”.

“Con mis amigos nos divertimos mucho, jugamos a los ladrones y a los policías”.

Igualmente, reconocieron la existencia de jerarquías y roles asociados con el poder y la formación en valores:

“Me gustan las profesoras porque ellas saben y nos han ayudado a escribir, ayudado a aprender las palabras, mire y yo se me los números y las vocales no más”.

“Me gusta ver cuentos y hacer caso a la profe”.

De otra parte, los niños señalaron la escuela como un ambiente propicio para el juego, a partir de ciertas actividades de aprendizaje tales como:

“pintar con pinturas!

“Lo que me gusta de la escuela es jugar al colegio”.

“Me gustan los muñecos que hacemos aquí y los cuentos y juego al lobo, a las escondidas...” En síntesis, los niños y niñas han interiorizado su rol de alumnos, en el que se involucran la totalidad de los dominios señalados:

“Me gusta la escuela porque aprendo, coloreo, hago dibujos, juego”. Desde la perspectiva del trabajo por proyectos, los niños y niñas se integraron de manera dinámica, participativa y crítica, según sus particularidades como personas y como sujetos de aprendizaje, sus historias personales y su cultura. Es decir, constructores activos de sus saberes a través de aprendizajes significativos y contextualizados.

4.2.2.4 Características, roles y funciones de las docentes. El equipo docente que participó en la experiencia se caracteriza por poseer una formación universitaria, un compromiso con su institución y un gran sentido profesional que les ha permitido una actitud abierta a los cambios y a la recepción crítica de las propuestas pedagógicas e investigativas. En consecuencia, han asumido que su rol consiste básicamente en apoyar la construcción de conocimiento por parte de los niños, para lo cual han impulsado la creación de un clima de confianza y de diálogo, que permite a sus alumnos ser más participativos y aprender a negociar el uso de la palabra. Así se expresó una de ellas:

“Como ya decía, es muy importante el diálogo cotidiano con los niños porque todos los días nos reunimos a conversar y ellos siempre tienen un inquietud. El hacerlos entender que debemos respetar la palabra, que lo mío es tan importante como lo que está diciendo mi compañero, les está ayudando a que las actividades de grupo sean más organizadas. Entonces ya piden la palabra, escuchan al compañero, opinan sobre si están de acuerdo o no y es entonces cuando entramos a negociar”.

Las características de sus roles como docentes han hecho posible el trabajo en los video-talleres, como estrategia de aprendizaje significativo, tal como se desprenden sus opiniones:

“Lo valedero verdad de trabajar con los video talleres es que los niños generan cantidad de cosas y se apropian de ellas y empiezan a leer y a escribir, no en el sentido dogmático que tenemos, sino de una forma que hasta ahora la estoy asimilando y entendiendo” Por lo tanto, han asumido que:

“El rol fundamental del maestro es de un dinamizador que está buscando inquietudes, materiales, aunar esfuerzos y todos los elementos de una comunidad educativa que puedan ser allegados al aula para trabajar. Entonces es un rol bastante dinámico en el que se exige mucha inteligencia y perspicacia del maestro”. De las anteriores apreciaciones se infiere que su rol esencial es el de dinamizar procesos de interacción y aprendizaje en contextos significativos.

4.2.2.5 Las estrategias. En tanto componentes del modelo de comunicación, las estrategias son entendidas como medios utilizados para el logro de los fines de la interacción entre docentes y niños y en el caso de nuestra investigación se refieren a los video-talleres. Las acciones propuestas a los estudiantes en el curso de su proceso de formación, constituyen un apoyo para que pudieran emprender los trabajos escolares de un modo productivo, creativo y placentero. Por consiguiente se planearon sesiones para que los niños y niñas socializaran sus trabajos y comentaran las dificultades que se les presentaron en la ejecución de los video-talleres. La puesta en común permitió la resolución conjunta de problemas y la reorientación de las acciones cuando fue necesario.

Las intervenciones individuales o grupales –a través de pequeños grupos dentro del aula o contando con la totalidad de los participantes- favorecieron este tipo de interacción. La búsqueda de solución a las dificultades facilitó la articulación de las dimensiones del currículo en función de las necesidades de los estudiantes.

Dentro de las estrategias se privilegiaron los video-talleres para el desarrollo de la oralidad, en el marco del trabajo por proyectos, promoviendo: el diálogo entre los participantes, la exposición libre de los puntos de vista para lograr la negociación de las acciones a seguir, la definición de los propósitos comunes, las funciones de los miembros del colectivo, las metas por alcanzar y los medios requeridos para lograrlo, así como el despliegue de estrategias discursivas de diálogo, narración, explicación y argumentación, de acuerdo con el tópico y propósito central de cada uno de ellos. Así por ejemplo, en el Taller No. 6 “Opinando sobre el pueblo ideal”, se evidenció la integración de las diversas dimensiones señaladas en los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar, a partir de las distintas etapas desarrolladas al interior del proyecto: la planeación, la negociación, la ejecución y la evaluación, consideradas como momentos flexibles en el proceso y no en sentido estrictamente lineal.

En la planeación, se tuvieron en cuenta dos momentos: uno enfocado desde los docentes y el otro desde los niños. En relación con el primero, se pensó en una actividad que favoreciera la articulación de las distintas dimensiones de la formación a través de un proyecto de aula. En este caso, se partió de una idea planteada por la investigadora frente a la cual las docentes hicieron las sugerencias y ajustes pertinentes para llevar la propuesta a los niños.

En cuanto a la negociación, se incorporaron los intereses de los niños respecto a escuchar y ver cuentos, el modelado y elaboración de maquetas. Con base en este acuerdo, se adelantaron acciones dirigidas a incentivar su participación individual y colectiva, la promoción de la discusión para lograr acuerdos, la definición de acciones ligadas a un fin con la correspondiente asignación de responsabilidades. Se trató así, de concertar los procedimientos didácticos teniendo en cuenta las necesidades objetivas y subjetivas de los participantes, manteniendo la flexibilidad en el desarrollo del currículo lo cual significó no imponer una linealidad a las secuencias de aprendizaje, sino dejar abierta la posibilidad de aprender según procedimientos variados o en orden diferente, siempre y cuando condujeran al desarrollo de sus competencias.

La etapa de ejecución incorporó, en un primer momento, ver el video de cuentos, interpretación y reflexión sobre los valores como la convivencia, la solidaridad y el cuidado del ambiente. Se observó la gran expectativa y motivación que generó el video *Maz y el mundo feliz*, al presentar imágenes infantiles, lo cual puede considerarse como un aspecto a favor para activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar. Otro aspecto importante, fue el contar con imágenes claras y un sonido adecuado que permitió que todos los niños involucrados en el proceso estuvieran atentos y concentrados. Es de anotar por testimonios de las docentes, que los videos cuya duración se hace muy extensa tienden a cansar a los niños y por ende su atención se torna dispersa, es por ello que la presentación del cuento solo tuvo una duración de diez minutos. Durante este momento también se usaron estrategias lingüísticas las cuales consistieron en ir narrando el cuento poco a poco, ir haciendo pregunta a los niños y deteniendo el video, para así lograr una total comprensión del

contenido. Es así como lo expresa Zubiria (2007) que se potencian las habilidades discursivas en los niños, su inteligencia y pensamiento, ya que permite una participación más activa y libre de los niños en las discusiones que surgen de la actividad. Un segundo momento promovió el trabajo de modelado, a partir del manejo de plastilina, el diseño, la discusión y el aporte de ideas necesarias para la planeación de una maqueta en la que se representara el pueblo o vereda en la que les gustaría vivir. Antes de iniciar la creación de la maqueta, hubo un momento de discusión, donde los estudiantes expresaron sus ideas sobre cómo realizar cada uno de los elementos o figuras de la maqueta según lo observado en el video y estéticamente lanzaron ideas de cómo decorarla. Un tercer momento se orientó hacia la planeación de la maqueta, etapa en la cual se promovió el trabajo colectivo, el desarrollo de la oralidad para exponer las ideas y llegar a los acuerdos en los grupos y subgrupos, así como la participación de los padres de familia. Para el trabajo colectivo, el uso del video jugó un papel muy importante al servir como medio para retroalimentar el proceso de trabajo grupal y así lograr una mejor comprensión de la actividad. Se observó acercamiento con timidez de los niños hacia sus docentes, para preguntarles si podían volver a ver el video en cierta parte para solucionar dudas. Ante la aceptación de la docente de que lo hicieran, los niños se mostraron alegres y una vez hecho se sintió aún más compromiso con el trabajo que se estaba realizando. Nada logramos contando con sofisticados avances tecnológicos en las aulas, si los docentes encargados de su apropiación y uso pedagógico no logran encontrarles su objetivo para la formación. El cuarto momento estuvo constituido por la elaboración de una maqueta en la que representaron la vereda ideal. Especialmente, esta actividad permitió la promoción del trabajo cooperativo, el respeto a las ideas y los acuerdos

necesarios para alcanzar la meta individual o grupal. Bajo la observación del trabajo grupal se evidenció un ambiente de participación de todos los integrantes del equipo, se establecieron roles que desempeñarían cada uno de los miembros del equipo, entre los que se distinguieron: el líder, quien se encargó de dirigir y supervisar la actividad de sus compañeros, el mensajero, encargado de solucionar dudas buscando ayuda de la docente o de los otros equipos y de conseguir material y los demás niños los encargados de ir modelando y organizando la maqueta. Johnson y Holubec (Barriga y Hernández, 2010) sugieren que dichos roles sean complementarios, interconectados y rotativos, aspectos que se pudieron comprobar cuando aquellos estudiantes con los roles de líderes y mensajeros asumieron más funciones de las establecidas sin generar discusiones dentro del grupo. El quinto momento consistió en la exposición de los trabajos que fue grabado en video, lo cual propició el desarrollo de estrategias de explicación y argumentación por parte de los niños, así como la articulación de las acciones cognitivas, interactivas y lúdicas. Para el desarrollo de este último momento, el líder tomó la palabra y presentó a sus compañeros e hizo una pequeña descripción de qué había hecho, luego cada uno intervino explicando brevemente cómo sería su vereda ideal, mostrando en la maqueta elementos que apoyaban su afirmación.

Finalmente, el sexto momento se centró en las entrevistas realizadas por la investigadora sobre las maquetas presentadas, las cuales exploraron las opiniones de los niños sobre los problemas y soluciones para la vereda, para provocar la producción de estrategias argumentativas. En este caso, se observó el desarrollo de la capacidad analítica, crítica y propositiva de los niños ante problemas de su cotidianidad. Los niños

en especial se refirieron a temas de tipo ambiental, educativo y recreativo, como el manejo de las basuras:

“Para mí la vereda ideal sería un lugar donde las personas no botaran basura a orillos de la carretera o las quemaran”, la existencia de parque para jugar y divertirse con los amigos y un colegio:

“Grande, lleno de juguetes, divertido y con buenas profesoras”.

La evaluación, asumió un carácter constructivo, analítico y crítico que permitió determinar el estado de los procesos, los niveles de desarrollo y las competencias alcanzadas. Las informaciones obtenidas posibilitaron la inserción de nuevas estrategias conducentes a suponer las dificultades y dar continuidad a los video- talleres, convirtiéndose en herramienta básica para la toma de decisiones. Por consiguiente la evaluación no constituyó una actividad separada dentro de las estrategias didácticas sino que se integró de manera permanente y sistemática como instancia de aprendizaje.

El análisis de este componente del modelo de comunicación resaltó que desde el Preescolar es posible promover los acuerdos, lograr consensos y alcanzar metas ligadas a los intereses y necesidades de los participantes en las interacciones en el aula, sin recurrir a la imposición de las jerarquías, la normatividad o el castigo. Esto es posible en la medida en que en el aula se apliquen o usen estrategias de interés para los niños que los motiven a trabajar con responsabilidad, compromiso y creatividad. En la investigación, la utilización del video llamó la atención de los niños y por tanto se logró una concentración y atención adecuadas y necesarias para aprender. Fue el punto de partida para que el trabajo en equipo fuera asumido de manera libre, creativa y sin miedo. Esta

libertad posibilitó una mayor fluidez en el diálogo de los niños con sus pares y profesoras, donde presentaron sus análisis sobre cómo desearían que fuera su vereda ideal. Se demostró que la puesta en marcha del video-taller tan sencillo como el indicado, permitió involucrar a los niños en la toma de decisiones, al situarlos como interlocutores válidos con capacidad para opinar y aportar sus conocimientos en la búsqueda de soluciones a los problemas de su entorno sociocultural, aspectos decisivos para el desarrollo de su competencia argumentativa. En síntesis, esta estrategia hizo posible:

La construcción de espacios de interacción mediados por imágenes, desde los cuales se promovió el aprendizaje cooperativo, significativo, contextualizado y pertinente.

La validación del acompañamiento en el aula como estrategia de formación y desarrollo de la capacidad reflexiva e investigativa de los docentes en ejercicio.

La exploración sobre los procesos discursivos y el conocimiento social de los niños en situaciones de aprendizaje.

La articulación de todas las dimensiones del currículo de preescolar a través de la ejecución de los video-talleres.

4.3 Los video-talleres y estrategias de argumentación

En análisis del discurso argumentativo de los niños se circunscribió a la interacción en situaciones de aprendizaje y los eventos comunicativos fueron seleccionados de acuerdo con los objetivos de la investigación, es decir, aquellos

referidos específicamente al mundo social. Para este propósito delimité el trabajo a los siguientes talleres: “Ubicando identidades culturales y sociales”, “Opinando sobre la vereda ideal”, “Identificando jerarquías y poderes”, “Recepcionando las noticias”, y las entrevistas etnográficas realizadas a los niños. Con base en estos video-talleres, se determinó la estructura, el funcionamiento y las funciones que cumplen las estrategias de argumentación.

4.3.1 Estructura de los discursos argumentativo. Esta dimensión del análisis determinó la forma que adoptaron los discursos argumentativos producidos por los niños. Esto es, qué tipo de enunciados estaban “bien formados” según la estructura requerida para la producción de un acto de habla argumentativo que respondiera de manera pertinente a la pregunta de su interlocutor, a su intención y, en general fuera “adecuado” a la situación de comunicación en la que se produjo.

4.3.1.1 Condiciones para la producción de estructuras de orientación argumentativa. Los niños y niñas emplearon estructuras argumentativas o de orientación argumentativa cuando requirieron dar cuenta de las causas o razones que provocaron una determinada posición u opinión, gusto, preferencia, hecho o circunstancia de lugar, tiempo o modo. En tales casos, las preguntas del docente o persona que actuó en la interacción, adoptaron las siguientes formas:

- Indagaron por gustos o preferencias: “¿por qué te gusta X o por qué no te gusta X (algo o alguien)”, “Por qué te gusta (Acción) o por qué no te gusta X (acción). Así por ejemplo, las siguientes intervenciones promovieron la construcción de

estructuras argumentativas en los niños: “¿Por qué te gusta la escuela?”, “¿Por qué te gustan los Simpsons?”, “¿Por qué te gustan esos programas?”.

- Preguntaron las causas o razones que generaron determinadas acciones: “¿por qué es bonita tu vereda?”, “¿Y por qué se roban los niños?”, ¿Y Willy se volvió feliz, por qué razón?”.
- Solicitaron la opinión respecto a un hecho o situación: “¿Y a ustedes les parece bien eso de tirar balas?”, “¿Y a ustedes les parece bien esas peleas?”, “¿Por qué tu caserío es vereda es bonita?”, “Ah, claro, porque eso es mentira, son dibujos animados ¿no?”, “Bueno corazón ¿te gusta la escuela?”.
- Presentaron una situación conducente a una respuesta de carácter argumentativo: “¿Hay mucha inseguridad en la vereda?”
- Solicitaron la especificación de circunstancias de lugar, tiempo o modo frente a un hecho: “¿Cuándo (ocurrió eso?)”.

La producción de estos enunciados requirió la creación de condiciones para que los niños tuvieran la oportunidad de construirlos.

Los video-talleres y las entrevistas etnográficas constituyeron soportes importantes para este propósito, por cuanto los estudiantes contaron con un espacio adecuado y motivante para la interacción, teniendo en cuenta que el sistema de apoyo pedagógico tuvo como finalidad específica la generación de estas construcciones. En situaciones de entrevista etnográfica, los niños produjeron entre 48 y 50 turnos por interacción, dentro de los cuales se registran entre 2 y 10 enunciados de orientación argumentativa, es decir, que la producción de estructuras argumentativas osciló entre el 2.4% y el 31.81%.

4.3.1.2 *Reglas de formación de estructuras argumentativas.* En relación con este aspecto, se constató que los niños de Preescolar ya han interiorizado la estructura básica de la argumentación. Los video-talleres facilitaron la presentación de un argumento o tesis, orientado hacia una conclusión, con variaciones en su complejidad.

Los niños emplearon estructuras argumentativas o de orientación argumentativa cuando requirieron dar cuenta de las causas o razones que provocaron una determinada posición u opinión, gusto, preferencia, hecho o circunstancia de lugar, tiempo o modo. En tales casos, las preguntas del docente o persona que actuó como tal en la interacción, adoptaron las siguientes formas:

1. Argumento + nexos argumentativos + conclusión.

Esta puede ser la estructura más simple del acto de habla argumentativo, en la cual el argumento estuvo explícitamente planteado o sobreentendido en la conversación o la pregunta del interlocutor.

(A mí no me gustan esos muñequitos) porque no.

(A mí me gustan esos programas de televisión) porque sí.

(Yo) Estudio porque me gusta estudiar.

(Mi papi se porta mal conmigo) porque él me pega.

El 87% de los casos, el nexo argumentativo empleado es el causativo *porque*. Sin embargo, también se pudo encontrar el uso de otras formas sintácticas que cumplen con esta misma función tales como: *por*, *que*, *como*.

(Mis papis se pelean) por (a causa de) la plata del refrigerio y yo pum le pegué con el raspador y lo raspé.

(No me gusta de la vereda) que no hay parques (porque) no hay donde jugar.

2. Argumento + nexo argumentativo + conclusión 1 + conclusión 2+ conclusión

La anterior estructura hizo un poco más compleja cuando incluyeron dos o tres conclusiones asociadas con el argumento:

(Me gusta venir a la escuela) porque es rico, uno aprende.

Sí me gusta la escuela porque nos enseñan cosas y (porque) nos divertimos mucho, (porque) jugamos a los ladrones y a los policías.

Mire, yo quiero con circo porque hay leones y tigres y hay elefantes y hay un caballo con rayas. A mí me gusta el circo porque tiene animales.

3. Argumento +nexo argumentativo + circunstancias + conclusión.

La estructura compuesta por un argumento, un nexo argumentativo y una conclusión se amplió con la incorporación de las circunstancias de lugar, tiempo o modo en las cuales se sitúan los argumentos:

(Mi mami trabaja) en Pollos pero la van a echar porque está enferma.

(Me gusta) El Chavo pero como se dañó el televisor, no lo puedo ver.

A mí no me gusta la lluvia porque después cuando se calma la lluvia deja el barro.

Desde la perspectiva de la estructura, concluyo que, con pequeñas variaciones, los niños manejaron los tres tipos anteriormente señalados, haciendo uso de los recursos

formales que les permitieron mantener relaciones de cohesión entre las partes que conforman sus enunciados para la construcción de los actos argumentativos. La incorporación de sencillos videos con función argumentativa garantizó la producción de enunciados que respondieron de manera explícita a los requerimientos del interlocutor quien, en estos casos, se propuso provocar la exposición de razones que justificaran una toma de posición por parte del niño o niña.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

Para afrontar los retos del siglo actual, la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y sólo conocimientos cerrados y técnicas programadas (Pozo y Monereo, 1991). Esto implica que el desarrollo de la competencia argumentativa es un aspecto estratégico para la reorientación de las interacciones en el aula, que luego se verán reflejadas en el entorno social en el que se desenvolverá el niño durante su vida. En el caso de los niños de preescolar la argumentación se orienta al desarrollo de sus capacidades como hablantes buscando la apropiación de las estructuras discursivas básicas que le permitan comunicarse eficazmente con su interlocutor.

La enseñanza y el aprendizaje son prácticas sociales que requieren de una planeación y organización bien detallada, buscando que los principales actores del proceso educativo (niños y niñas) puedan llevar a cabo procesos continuos de desarrollo cognitivo y social contextualizados. Es por ello que la información emergente de la investigación realizada con niños y niñas de Preescolar, tiene como objetivo general identificar las características que debe reunir un sistema de trabajo pedagógico apoyado por el uso del video didáctico para el desarrollo de la competencia argumentativa en niños de preescolar. En el desarrollo de la investigación como en la aplicación de los instrumentos, surgieron aspectos importantes que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación.

La primera característica encontrada es la integralidad: tener en cuenta al niño como un todo, con sus fortalezas y debilidades, con su experiencia, su realidad social, familiar y cultural. En la población investigada se trabajaron diferentes facetas del

desarrollo de los estudiantes: físico, cognitivo, social, socioafectivo, lingüístico, entre otros.

Una segunda característica es la progresividad es decir, un sistema de trabajo apoyado por el video debe responder a los diferentes ritmos de desarrollo, intereses, deseos, talentos y posibilidades de interacción de los niños y las niñas, lo cual se pudo cumplir en esta investigación al respetar la secuencia de los indicadores de desempeño establecidos por la institución para el grado preescolar según el plan de estudio.

La tercera característica es la flexibilidad, para que los talleres diseñados por los docentes permitan a los niños y las niñas la posibilidad de argumentar o expresar sus puntos de vista con total libertad, sin limitaciones de preguntas cuyas respuestas sean sí o no. En los grupos estudiados las respuestas fueron mecánicas y con temor al empezar; pero al avanzar el trabajo los videos les despertó gran curiosidad y deseo de participar generando mucha interacción lingüística entre niños y niñas.

En cuanto al desarrollo de la competencia argumentativa en los niños de preescolar, haciendo uso del video como estrategia de apoyo pedagógico, se pueden considerar varias conclusiones propias del análisis hecho a las observaciones de los talleres.

Ya se ha hablado de cómo el desarrollo del niño se logra a partir de la interacción entre éste y su medio, esta es posible en la medida en que se establece o puede llevarse a cabo actividades comunicativas con su entorno, donde exprese lo que piensa, siente o percibe. La actividad comunicativa en el niño de preescolar está dirigida a estructurar un conocimiento y una relación, es decir, a satisfacer la necesidad de comunicación, que inicialmente se lleva a cabo con las personas más cercanas como su familia y que luego

se da en el diálogo que entabla con sus compañeros de colegio y profesoras. Para ello, es el maestro quien configura un contexto de conocimientos a través de estrategias didácticas tecnológicas que permitan una fluidez verbal espontánea que conlleven al desarrollo de la competencia argumentativa. El uso del video sirvió de estrategia didáctica para enriquecer la interacción oral de los niños que apoyan los procesos de construcción del lenguaje. Cuando el niño interactúa con sus compañeros de clase no está solamente divirtiéndose sino que también, está representando situaciones y elaborando conocimiento que se traduce en la alegría en que asume las diversas acciones o tareas propuestas en cada uno de los talleres una vez visto los videos o imágenes.

Esta investigación asume el desarrollo del lenguaje como una forma de participación y saber específico que le permite al niño elaborar una nueva manera de participar y pertenecer a una realidad específica. Vygotski (1989), considera que el lenguaje adquiere una importancia tal que si no se permite hablar, los niños pequeños no podrían realizar las tareas encomendadas, razón que justifica el papel que desempeñan los docente al plantear estrategias motivadoras al desarrollo de los proyectos de aula, y que en este caso es el video el que brinda un escenario lúdico y motivador, propio para explorar pre-saberes para asociarlos con los nuevos conocimientos.

En cuanto a las competencias argumentativas desarrolladas por los niños se encontró:

- Mayor fluidez verbal al expresar sus puntos de vista.
- Narración con sus propias palabras y recreación en otros lenguajes de historias.
- Interiorización de reglas y condiciones propias de la comunicación.
- Vinculación de los pre-saberes a los discursos o relatos.

- Apropiación de la lengua materna.

Para que el video didáctico permita alcanzar los propósitos argumentativos y pedagógicos esperados es necesario cumplir con algunos requisitos y condiciones, en primera instancia es importante que se tenga muy en cuenta la experiencia de los docentes en el manejo y creación de videos didácticos, para así descartar elementos de improvisación y mal uso de esta herramienta. Dado el caso que no exista conocimiento sobre el uso del video, el docente ha de considerar la posibilidad de buscar apoyo u orientación al respecto. En segunda lugar, que el material presentado sean lo suficientemente interesantes para que mantengan la atención y motivación de los niños. En tercer lugar que el material presentado sea flexible para su utilización y generación de situaciones nuevas de aprendizaje y que no por el contrario sea pobre y limite la participación de los niños. En cuarto lugar que el contenido corresponda a temas contextualizados, donde a partir de las imágenes presentadas se explore la realidad de los niños, para que ellos analicen, propongan y valoren su comunidad. En quinto lugar que exista una guía pedagógica planeada que contenga las actividades necesarias según los objetivos trazados. Además de las expuestas por Romero (2010), en la investigación realizada sobre el uso didáctico el video didáctico en donde se plantean funciones informativas, motivadoras, expresivas y evaluativas.

Las entrevistas realizadas a los niños, arrojaron información importante en cuanto a la situación social que viven los estudiantes y que en sus discursos está presente. En el taller aplicado sobre la vereda, roles laborales y e identidades culturales y sociales, se evidenció el carácter social y de formación de valores que debe propiciar el contenido presentado en los videos, para facilitar su ubicación en la realidad y fortalecer el sentido

de pertenencia por el grupo al cual pertenece. Es lo que Martínez (Romero, 2010), establece como función formadora a los medios audiovisuales y que Herreros (Romero, 2010), llama instrumento de análisis de la realidad.

Los marcos teóricos existentes en cuanto al uso del video educativo, lo visualizan como una herramienta de apoyo a la labor docente, cargado de imágenes, símbolos, códigos, que motivan a los estudiantes a llevar un proceso de aprendizaje más significativo (Salinas, 1984). Aporte importante de esta investigación, radica en encontrar en el factor social del niño, el diseño de videos educativos propios de un escenario para el desarrollo de las dimensiones lingüísticas los niños y niñas de Preescolar. Todo este material, vinculado con la realización de talleres, constituye una estrategia efectiva para la integración de las dimensiones del currículo de Preescolar, en cuanto genera situaciones de aprendizaje contextualizadas, variadas y significativas, que promueven el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Un sistema de trabajo que garantice el desarrollo de la argumentación en los niños y niñas a través del uso del video educativo y al mismo tiempo funcione como elemento cualificador en la formación de docentes de preescolar requiere incorporar:

- El diseño, edición y ejecución de videos educativos, que tengan como función representar la realidad de los niños y niñas de preescolar, de una manera sencilla, motivadora, que estimulen la atención y faciliten la comunicación didáctica.
- Las características pedagógicas que han de reunir los videos educativos para desarrollar la competencia argumentativa en los niños y niñas de Preescolar, se sustentan en una concepción interdisciplinaria del lenguaje como sistema semiótico de mediación que involucre las dimensiones cognitiva, interactiva,

recreativa y tecnológica, así como la comprensión de la lengua en tanto sistema formal, significativo y actuativo. El conocimiento de los docentes sobre las capacidades discursivas de los niños, y en particular de las estrategias tecnológicas de argumentación que éstos emplean para referirse al mundo social, les permite constituirse en un sistema de apoyo para desarrollar progresivamente su competencia comunicativa.

- Una concepción interdisciplinaria de la Pedagogía como campo que recontextualiza los saberes aportados por las distintas disciplinas que abordan lo humano, con el propósito de promover la formación integral de los individuos de una sociedad. Las estrategias impulsadas desde la vinculación del video educativo con proyectos pedagógicos permiten la articulación de las diversas dimensiones del desarrollo de los niños y niñas, a partir de situaciones de aprendizaje contextualizadas, variadas y significativas con fundamento en las relaciones interactivas entre maestros y estudiantes en el aula.
- Una formación continua centrada en la autoreflexión y reconceptualización de las teorías, estrategias y prácticas, que garanticen a los docentes alcanzar una autonomía profesional, manifiesta en su capacidad para emprender nuevas búsquedas y posibles aplicaciones de la tecnología y conocimientos construidos en su interacción con docentes más experimentados y con sus pares. La vinculación de docentes de Preescolar a la investigación sobre nuevas estrategias de aprendizaje basadas en el uso de medios audiovisuales, favorece su cualificación profesional, personal y posibilita a los planeadores curriculares,

contar con elementos que propendan por la formación de docentes investigadores desde el aula.

- Una formación ética, social y tecnológica que les permita sensibilizarse frente al contexto en el que desarrollan sus acciones, para poder estructurar un currículo que tome en cuenta los conocimientos previos e intereses de los alumnos y los articule con las finalidades del conocimiento escolar, mediante propuestas innovadoras de uso de tecnología, de trabajo significativo, que promuevan la construcción de individuos participativos, críticos, autónomos y comprometidos con la transformación de su realidad. La inclusión de tópicos referentes al mundo social de los niños dentro de la estrategia de aprendizaje a través del video educativo, constituye un elemento significativo para que éstos desarrollen su capacidad argumentativa, afirmen su identidad y hagan explícitos los contenidos representados en el discurso, de modo que la escuela pueda reafirmar los aspectos positivos y reorientar aquellos que dificultan la construcción de nuevos ciudadanos.
- Los video-talleres como estrategia de trabajo en el aula, en el marco de la investigación acción: permite la articulación de las diversas dimensiones del currículo con base en situaciones de aprendizaje contextualizada; propicia las interacciones entre el docente y los niños, promoviendo el aprendizaje cooperativo; facilita la toma de posición mediante la expresión de sus puntos de vista a través de secuencias argumentativas; crea un espacio favorable para el desarrollo pleno de las funciones del lenguaje.

Es claro que el utilizar videos educativos en la enseñanza de manera aislada, sin preparación curricular, no produce los cambios o innovaciones que esperamos para que los niños adquieran habilidades comunicativas. Sin embargo, dentro de la gran cantidad de estrategias planteadas por los expertos para desarrollar la competencia argumentativa, se ha de considerar como positiva su implementación si partimos de acciones pedagógicas bien planeadas y soportadas en la realidad o entorno social de los niños y niñas.

5.2 Validez interna y externa

El estudio llevado a cabo contó con instrumentos válidos y eficaces que permitieron una recopilación de información pertinente y apropiada para el análisis de la situación de investigación planteada. Las entrevistas realizadas a los niños y el estudio etnográfico arrojaron valiosa información relacionada con el entorno social de los niños y niñas, sus gustos y manera de percibir el mundo. Resultados que sirvieron para identificar los tópicos referidos al mundo social de los estudiantes, importantes para ser incluidos en la preparación de los video-talleres. El grado de validez de estos instrumentos, se considera alto, dadas las orientaciones que brindaron para el diseño del material visual a presentarse a los estudiantes.

El trabajo de campo realizado con los video-talleres tuvo como objetivo relacionar las acciones escolares, lúdicas y de aprendizaje, con el uso del video educativo, para identificar pedagógicamente las orientaciones que favorecen el diseño y realización de talleres bajo una metodología de aprendizaje significativo. Metodología que estuvo muy vinculada a la observación del actuar de los participantes a través del desarrollo del taller y respuestas dadas al planteamiento de preguntas. Se observó cómo los niños emplearon,

de manera adecuada y pertinente, las estructuras argumentativas haciendo uso de los recursos semánticos y pragmáticos de la lengua para la producción de secuencias significativas, cuando las situaciones de aprendizaje generaron un espacio para plantear un punto de vista, justificarlo y negociarlo.

Los resultados de esta investigación son aplicables a cualquier grupo de la básica primaria ya que se constituye en una propuesta metodológica para que los niños y niñas expresen las vivencias que tienen en su entorno, llámese hogar, barrio, pueblo o ciudad, y así, se fortalezca la competencia comunicativa. Resulta, valioso encontrar una estrategia tecnológica de aprendizaje, que motive a los estudiantes a trabajar en un ambiente interdisciplinario y de cooperación orientado a la construcción de conocimiento lingüístico.

5.3 Alcances y limitaciones

El trabajo de campo tuvo limitaciones de tipo logístico, en cuanto la institución no cuenta con los elementos tecnológicos básicos para desarrollar los talleres. Las docentes reconocen que uno de los motivos por el cual no utilizan herramientas tecnológicas, es que requieren de computadores muy sofisticados y cámaras de video, cuyo uso es difícil. Para el diseño de los video-talleres, se necesitó de un equipo de cómputo con una memoria RAM de gran capacidad y tarjeta de video que permitiera trabajar la edición de los videos. Además, hubo la necesidad de recibir una capacitación especial en el manejo de la cámara de video y edición. Esta limitación, si no se tienen razones verdaderas de indagar e investigar sobre estrategias alternas e innovadoras para la enseñanza, puede resultar un verdadero obstáculo que dificulte la realización de cualquier proyecto de investigación relacionado con el uso del video educativo.

En el trabajo de aula, quien decida aplicar esta estrategia, además de contar con los conocimientos pedagógicos para proponer actividades que lleven a los niños a desarrollar su competencia comunicativa, necesita de unos conocimientos tecnológicos necesarios para plasmar en el material que elabore los fines educativos que persiga.

Otro aspecto, que resulta limitante, es la forma en que los conocimientos son abordados en la escuela tradicional, donde el diseño curricular se caracteriza por impartir segmentadamente las áreas. A partir de esta propuesta se espera que el docente asuma un cambio en la metodología y las estrategias que ha de utilizar para facilitar la interdisciplinariedad o transversalidad a través del planteamiento y ejecución de proyectos escolares, que aborden actividades significativas y contextualizadas para los estudiantes.

5.4 Sugerencias para estudios futuros

Con base en la experiencia investigativa formula las siguientes sugerencias, con el fin de lograr un mayor impacto con el ámbito escolar:

- Conformar grupos interdisciplinarios e interinstitucionales a partir de los cuales se aborde el estudio sistemático de las representaciones sociales de los niños y niñas, por considerar éste un campo de interés científico, social, cultural y tecnológico, que requiere ser tratado desde perspectivas diversas y complementarias, a nivel local, regional y nacional.
- Poner en marcha estrategias de carácter institucional que permitan adelantar de manera permanente investigaciones en las cuales se comprometan las distintas instancias educativas (Estado, Universidad, Escuela). En tal sentido, se puede constituir el “acompañamiento” como parte de un sistema de apoyo institucional

que permita la cualificación profesional de los docentes, un mayor impacto en las comunidades y una proyección social y tecnológica de las instituciones.

- Empezar en profundidad el estudio sobre el papel que cumplen los medios visuales y de comunicación, y en particular la televisión, en la construcción de conocimientos, los aprendizajes, las representaciones sociales, entre otros dominios en la vida del niño o niña.
- Construir y consolidar “redes” entre la familia y la escuela, que permitan apoyar a los padres en los procesos de formación de valores, el tratamiento de los medios masivos de información y particularmente, la televisión, el lenguaje, el discurso y las imágenes que se difunden desde allí. Las escuelas de padres han sido una experiencia que requiere ser retomada, en la medida en que permitan orientar a la familia respecto a la lectura de los medios.

Referencias

- Baena, L. (1989). Estructura, funcionamiento y función. *Revista Lenguaje No. 17*. Universidad del Valle. Cali.
- Barriga, D. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGRAW-Hill/Interamericana Editores S.A de C.V.
- Bruner, J. (1990). El habla del niño. Paidós: Barcelona.
- Bruner, J. (1995). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza psicología. Madrid.
- Camacho, M y González, V (2008). Principios para la incorporación de Tecnología digital en espacios preescolares. Vol. IX, núm 17, pp. 47-58. Costa Rica.
- Carrera, B y Mazzarella, C. (2001). Vigosky: Enfoque Sociocultural. [versión electrónica]. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf>.
- Decreto que reglamenta los logros curriculares para la Educación Preescolar (Decreto 2343). (1996).
- Decreto que reglamenta en Colombia la Educación Preescolar. (Decreto 2247). (1997, 11 de Septiembre). Septiembre 11, 1997.
- Delors, J (1997). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 17 de Marzo de 2011, de
- Ferreiro, R y Napoli, A. (2007). Mas allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizaje [versión electrónica]. *Revista Complutense de educación*. Vol 19 Núm 2.
- Ferres, J (1998). La Educación audiovisual, asignatura pendiente de la reforma. [versión electrónica]. Recuperado el 6 de mayo de 2011, de http://www.lmi.ub.es/te/any93/ferres_cp2/
- Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la Primera Infancia (2010). . [versión electrónica]. Guía 35. 2º Edición.
- Halliday, M.A.K. (1986). *El Lenguaje como semiótica social*. Recuperado el 17 de marzo de 2011, de <http://es.scribd.com/doc/21710035/Halliday-M-A-K-El-lenguaje-como-semiotica-social-Caps-1-6-y-10>.
- Hymes, D. (1972). *Acerca de la Competencia Comunicativa*. Editorial Pride and

Holmes.

Jaimes, G y Rodríguez, L. El desarrollo de la oralidad en preescolar [versión electrónica]. Recuperada el 20 de abril de 2011, en http://www.lacult.org/docc/oralidad_08_30-38-el-desarrollo-de-la-oralidad.pdf

Jurado, Fy Bustamente.G. (1994). Procesos evaluativos y cultura escolar. CIUP: Bogotá.

Ley General de Educación . (Decreto 2247). (1994, 8 de febrero). Febrero 8, 1994.

Llorente, E. (1998). Medios Visuales y educación visual[versión electrónica].*Revista de Psicodidácticas No. 5.*

Martínez, C. (2010). Sistema de acciones para la contribución a la formación de medios de enseñanza de los profesionales de la educación secundaria básica. [versión electrónica] Recuperada el 1 de mayo de 2011, en <http://www.eumed.net/libros/2009c/583/Funciones%20pedagogicas%20de%20los%20sistemas%20multimedia.htm>.

Moreno, H (2005). Plan de estudios de la educación preescolar (compilación). Ediciones SEM Ltda.:Bogotá D.C.

Morón, D (1995). Sentencia T-377 de 1995. Magistrado Ponente. Corte constitucional de Colombia. Santa Fé de Bogotá.

Moursund, D. (2007). Aprendizaje basado en proyectos. Utilizando la tecnología de la información. Multimedia Software Ltda: España.

Oléron, Pierre (1987). El niño y su saber. Madrid: Morata.

Oléron, Pierre (1994). El niño: su saber y su saber hacer. Madrid: Morata.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. (2008). *Estándares de Competencias en TIC para docentes*. Recuperado en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

Padilla, López, E.y Rodríguez, Ma. (2009). Nuevas Tecnología Educativas para evaluar cognitivamente el aprendizaje significativo. Vol XII, núm 001, pp. 71-81. Monterrey, México.

Rodríguez, M.E. (1994). Investigación en lengua materna en la Universidad Distrital. *Revista La Palabra*. Tunja.

- Rodríguez, M.E. (1996). Lenguaje e interacción en la educación Preescolar. Universidad distrital. Colciencias. Santa Fe de Bogotá.
- Rodríguez, M.E. y Jaimes, C. (1998). Las representaciones sociales en el discurso de los niños de nivel preescolar”. *Revista enunciación No.3*. Universidad Distrital. Bogotá.
- Rodríguez, M. E y Jaimes, G. (1996). *Lenguaje e interacción en la educación Preescolar. De la eficacia comunicativa a la imposición de la normatividad*. COLCIENCIAS. Santa Fe de Bogotá.
- Rodríguez, M. E y Jaimes, G. (1999). El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna. *Revista Enunciación No. 3*. Santa Fé de Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Romero, R. (2010). Utilización didáctica del video [Versión electrónica]. Consultado en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/121.pdf>
- Salinas, J y Pérez, A. & De Benito, B. (s.f.). *Medios gráficos y visuales UNAB.[versión electrónica]*. Consultado en <http://issuu.com/ginalin/docs/38475439-prod-00140-textobase3>.
- Salinas, J (1984). Medios audiovisuales UNAB. [versión electrónica]. Recuperado el 1 de mayo de 2011, de http://castor.unab.edu.co/bbcswebdav/courses/577-201112-MTEM/plan_trabajo/unidades/unidad1/recursos/prod_00240_mediosaudio.pdf. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>.
- Salinas, J (1992). Medios audiovisuales UNAB. [versión electrónica]. Recuperado el 1 de mayo de 2011, de http://castor.unab.edu.co/bbcswebdav/courses/577-201112-MTEM/plan_trabajo/unidades/unidad1/recursos/prod_00240_mediosaudio.pdf. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>.
- Silvain, G y Tremblay, G. (2008). Metodología de las Ciencias Sociales. [versión electrónica]. Capítulo 4 Métodos y técnicas de muestreo.
- Tomo I Preescolar y primaria. Fundación Alberto Merani: Bogotá. D.C. Colombia.
- Touchon, F. (1994). Organizadores didácticos. Aique: Buenos Aires.

Van, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Recuperado el 16 de marzo de 2011, de <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>.

Van, T. (1994). *Discurso, poder y cognición social*. Universidad del valle: Cali

Wood, P (1994). *Investigar el arte de la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires.

Zubiría, M. (2007). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje semántico*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Apéndice A

Carta de consentimiento

Lebrija, Santander, Febrero 25 de 2011

**Escuela de Graduados en Educación
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey**

Me permito expresar mi autorización para que **DIANA MARÍA LARA NAVARRO** realice dentro del **COLEGIO PORTUGAL** una investigación sobre el diseño, implementación y evaluación de nuevas tecnologías como parte de su proyecto de tesis para obtener el grado de Maestro en Tecnología Educativa.

Atentamente,



WILSON ALEJANDRO GUERRERO RIVERA
Rector

CUESTIONARIO ETNOGRÁFICO

CUESTIONARIO ETNOGRÁFICO DIRIGIDO A LOS PADRES DE FAMILIA DEL GRADO PREESCOLAR PARA OBTENCIÓN DE DATOS DE CARACTERIZACIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN TITULADO “ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR, A TRAVÉS DEL USO DEL VIDEO DIDÁCTICO”.

NOMBRE DEL NIÑO O NIÑA: _____

EDAD DEL NIÑO (A): _____ FECHA DE NACIMIENTO: _____

LUGAR DE NACIMIENTO: _____ SEXO: _____

COMPOSICIÓN DE LA FAMILIA:

PADRE MADRE ABUELO ABUELA ADRASTRADO MADRASTRA

HERMANOS Otro? Cuál? _____ No. de HERMANOS: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____

OCUPACIÓN: _____ EDAD: _____ NIVEL ESCOLAR: _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

OCUPACIÓN: _____ EDAD: _____ NIVEL ESCOLAR: _____

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES: _____ INGRESOS PROMEDIO: _____

ESTRATO: _____ TIPO DE VIVIENDA: ARRENDADA PROPIA RURAL
URBANA

SERVICIOS CON QUE CUENTAN: LUZ AGUA TELÉFONO INTERNET

SEGURIDAD SOCIAL: _____

¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN EN FAMILIA DURANTE EL TIEMPO LIBRE? _____

¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZA SU HIJO O HIJA EN EL TIEMPO LIBRE? _____

¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS DE TELEVISIÓN VEN SU HIJO O HIJA? _____

¿EN QUÉ HORARIO? _____

¿QUÉ ESPERA QUE SU HIJO O HIJA APRENDA ESTE AÑO EN EL COLEGIO?
? _____

¿QUÉ PIENSA DEL USO DE RECURSOS COMO EL VIDEO O EL COMPUTADOR PARA APOYAR LAS CLASES DE SUS HIJOS? _____

¿QUÉ PIENSA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA FORMACIÓN DE VALORES? _____

Apéndice C

Entrevista Etnográfica

- Identidad (¿Cómo te llamas?)
- Edad (¿Cuántos años tienes?)
- Ubicación de la vivienda (¿En qué vereda queda tu casa?)
- Caracterización y descripción del entorno físico (¿Cómo es tu vereda, tu casa?)
- Identificación del grupo familiar (¿Con quién vives?)
- Actividades laborales de los padres (¿En qué trabaja tu papá, tu mamá, tus hermanos, abuelos...?)
- Valoración del entorno escolar (¿Te gusta el colegio? ¿Por qué?)
- Preferencias (¿Te gusta la televisión? ¿Te gusta ver videos infantiles? ¿Qué programas prefieres?).
- Recepción de los medios (¿Ves la televisión, escuchas radio? ¿Qué programas ves?)
- Gustos literarios. (¿Te gustan las historias, los cuentos? ¿Quieres contarme alguna historia que te haya gustado?)

Apéndice D

Entrevista Etnográfica realizada a Angie Camila Angarita

- Identidad (¿Cómo te llamas?): Mi nombre es Angie Camila Angarita
- Edad (¿Cuántos años tienes?): 5 años
- Ubicación de la vivienda (¿En qué vereda queda tu casa?): yo vivo cerca de la granja el Guamito, cerca de la escuela de Mirabel.
- Caracterización y descripción del entorno físico (¿Cómo es tu vereda, tu casa?): yo vivo en una casa pequeña, hay dos piezas, la cocina y el comedor.
- Identificación del grupo familiar (¿Con quién vives?): Vivo con mi mamá, mi nona y mis dos hermanos más pequeños. Mi papá se fue.
- Actividades laborales de los padres (¿En qué trabaja tu papá, tu mamá, tus hermanos, abuelos...?): Mi mamá trabaja en la granja el Guamito y mis hermanos los cuida mi nona.
- Valoración del entorno escolar (¿Te gusta el colegio? ¿Por qué?). Sí, porque puedo jugar con mis amigos y hay recreo.
- Preferencias (¿Te gusta la televisión? ¿Te gusta ver videos infantiles? ¿Qué programas prefieres?). Porque hay muñequitos que dan; los simpsons, DraggónBall Zeta.
- Recepción de los medios (¿Ves la televisión, escuchas radio? ¿Qué programas ves?): mi mamá escucha la radio en la mañana antes de irse a trabajar y yo veo tele, me gustan los matachitos, los noticieros no me gustan, son mamones.

- Gustos literarios. (¿Te gustan las historias, los cuentos? ¿Quieres contarme alguna historia que te haya gustado?): Me gustan los cuentos de los hermanos Grimm, a veces los veo los sábados por el canal Caracol. Me gusta el cuento del viejo Sultán, un perro que por viejo su amo ya no lo quería, y se encuentra con un zorro quien lo ayuda a que su amo lo quiera otra vez.

Apéndice E

Entrevista Etnográfica realizada a Carlos Hernández García

- Identidad (¿Cómo te llamas?): Carlos Hernández
- Edad (¿Cuántos años tienes?): Tengo 6 añitos.
- Ubicación de la vivienda (¿En qué vereda queda tu casa?): vivo, ¡se me olvidó! Aquí cerquita en “Carro rojo”.
- Caracterización y descripción del entorno físico (¿Cómo es tu vereda, tu casa?): Donde vivo hay muchos árboles a los lados de la carretera, hay casetas donde venden arepas de maíz con queso y hay muchos galpones. Yo vivo en una casa hecha de tablas de madera al orillo de la carretera y vendemos arepas y gaseosa y agua y muchas cosas.
- Identificación del grupo familiar (¿Con quién vives?): pues con mi mamá, mis tres hermanas, mi tía y mi nona.
- Actividades laborales de los padres (¿En qué trabaja tu papá, tu mamá, tus hermanos, abuelos...?): mi mamá vende arepas con mi tía, mi hermana estudia en la mañana y la otra en la tarde, va de tercero y mi otra hermana es pequeña y se queda en la casa. Mi nona ayuda a moler la mazorca.
- Valoración del entorno escolar (¿Te gusta el colegio? ¿Por qué?): me gusta que hay un patio grande, que la profe nos pone a jugar y que coloreo y hago matachos con plastilina.

- Preferencias (¿Te gusta la televisión? ¿Te gusta ver videos infantiles? ¿Qué programas prefieres?): si la televisión me gusta, veo casi siempre matachitos los sábados y en la mañana antes de venir al colegio veo novelas como la “Rosa de Guadalupe”.
- Recepción de los medios (¿Ves la televisión, escuchas radio? ¿Qué programas ves?): Veo aventuras en pañales, mi mamá no me deja ver los Simpson dice que son malos.
- Gustos literarios. (¿Te gustan las historias, los cuentos? ¿Quieres contarme alguna historia que te haya gustado?). Me gustan los cuentos que la profe nos cuenta como caperucita Roja, Blancanieves y los siete enanitos y Pastorcita.

Apéndice F

Fotografías trabajo del video en los talleres y entrevista a los niños





Apéndice G

Currículum Vitae

Diana María Lara Navarro

Correo electrónico personal: heri1703@hotmail.com

Originaria de Lebrija, Colombia, Diana María Lara Navarro realizó estudios profesionales en Licenciatura en Educación Básica Primaria (Bucaramanga/Santander). La investigación titulada: Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la competencia argumentativa en niños de preescolar, a través del uso del video, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Nuevas Tecnologías de la Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la educación preescolar y básica primaria, con niños y niñas del sector rural, en todas las áreas del conocimiento desde hace seis años. Asimismo ha participado en iniciativas de diseño curricular haciendo uso del video para apoyar las estrategias pedagógicas implementadas en la profundización en agropecuarias que maneja el Colegio Portugal.

Como cargo que actualmente ocupa, Diana María Lara Navarro, cumple funciones como coordinadora de Preescolar y la Básica Primaria de catorce sedes rurales del Colegio Portugal. Entre sus funciones se encuentran: Organizar, orientar y retroalimentar el trabajo pedagógico de los docentes, para asegurar la aplicación del enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), evaluar permanentemente el desarrollo de planes de estudio, métodos de enseñanza y criterios y metodologías de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, desarrollar proyectos pedagógicos para las diferentes áreas y grados y motivar, asesorar y apoyar la innovación y la investigación pedagógica por parte de los docentes, para potenciar procesos de aprendizaje. Posee habilidades para organizar procesos institucionales de enseñanza junto con los docentes, para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias, especialmente en los niveles de Preescolar y Básica Primaria. Las expectativas de superación personal y profesional se fundamentan en diseñar una propuesta

pedagógica que vincule el video educativo como estrategia de aprendizaje que permita transversalizar el conocimiento de todas las áreas del currículo en todos los grados.