

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL**



**La herramienta educativa “Niños en Construcción”: perspectivas en la Escuela
Básica según sus potenciales usuarios.**

Tutor: Carlos Silva

Autor: Daniel Gil Machado

Octubre de 2007

Resumen

El trabajo por proyectos en la Escuela Básica venezolana tiene una importancia vital. Por ello, desde el Centro de Investigaciones Educativas TEBAS de la Universidad Central de Venezuela se diseñó una herramienta, el NIECO, para potenciar y apoyar su uso. La presente es una investigación cualitativa que estudia, desde el análisis de discurso, las construcciones surgidas en la familiarización de los docentes de las dos primeras etapas de la Educación Básica con la herramienta.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación; educación, Proyectos Pedagógicos; Construccionismo social; Análisis de discurso.

INTRODUCCIÓN.	5
I. TECNOLOGÍA, INVESTIGACIÓN Y CAMBIOS.	7
I.1 Las tecnologías, gestoras del cambio social.	7
I.2 El Centro de investigaciones educativas TEBAS.	14
I.3 El trabajo por proyectos.	19
I.4 Niños en construcción (NIECO), una herramienta en constante creación.	28
II. LA PERSPECTIVA CONSTRUCCIONISTA.	35
III. LA PERSPECTIVA DISCURSIVISTA.	41
IV. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:	49
Objetivo General:	50
Objetivos específicos:	50
V. LA RECOLECCIÓN.	52
V.1 Dónde.	53
V.2 Cómo.	54
V.2.1 La entrevista.	54
V.2.2 El grupo focal.	55
VI. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS.	60
<i>Los video-problemas.</i>	61
<i>El provecho.</i>	61
Anillo al dedo.	61
Objeto motivacional.	64
El foco de atención.	66
<i>Utilidad prescindible.</i>	67
<i>El handicap.</i>	68
La cucaracha sentada.	68
Le falta y le sobra.	69
La inadecuación.	72
<i>Las barajitas.</i>	74
<i>El provecho.</i>	74
El cenit de la versatilidad.	74

Memoria táctil.	76
<i>El dispositivo de control lúdico.</i>	76
<i>20 puntos.</i>	78
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	80
VIII. REFERENCIAS.	85
IX. ANEXOS .	90

INTRODUCCIÓN.

Considero que todo trabajo académico debe apuntar a la problemática que acaece en el país que la sustenta. Consecuente con ello, mi trabajo de investigación de Tesis de Postgrado aspira a contribuir a la solución de los problemas de Venezuela. ¿Cómo? Sometiendo al juicio de los docentes de 1ra. y 2da. etapa de Educación Básica una herramienta pedagógica, diseñada por un centro de investigaciones educativas en el que trabajo, que aspira mejorar la educación apoyando el trabajo por proyectos en la Escuela Básica venezolana.

Es una investigación cualitativa centrada en la valoración de la herramienta que hicieron sus posibles futuros usuarios: los docentes de 1ra. y 2da. etapa de Educación Básica. Se trata de un dispositivo de múltiples aristas (que no deben asumirse como divorciadas entre sí) denominado Niños en Construcción (NIECO), el cual fue sometido al escrutinio de los docentes con la hipotética finalidad de mejorarlo.

En este sentido, en las siguientes líneas presento, primero que nada, un apartado dedicado a las tecnologías de la información y la comunicación donde resalto las modificaciones relacionales que vienen “acompañadas” de su “aparición”; de igual forma, destaco algunas iniciativas del Estado para incorporar o relacionar las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la educación, para continuar con una reflexión en torno al uso que han tenido estas tecnologías en el ámbito educativo y cómo se ha ignorado a los docentes en el diseño e implementación de esas iniciativas. El TEBAS, centro de investigaciones donde nació el NIECO, también tiene su lugar en este capítulo en el cual destaco su trayectoria y líneas de investigación. Cierro ese apartado exponiendo qué es un proyecto pedagógico, según el marco legal vigente y otros documentos oficiales, para luego presentar los principios, finalidad y características de la herramienta que fue sometida a escrutinio, así como unos antecedentes a la investigación que presento.

El segundo apartado lo dedico a enunciar los principios teóricos que guiaron el trabajo, esto es, el construccionismo social; el tercero, habla de la perspectiva discursivista que adopté para trabajar los discursos colectados.

Posteriormente, en el cuarto apartado, se encuentra el planteamiento del problema, donde realizo una síntesis de las razones que me llevaron a emprender este proyecto, acompañado de sus objetivos generales y específicos.

La quinta sección está dedicada a la forma en la que llevé a cabo el estudio. Allí, hablo de la escogencia de los métodos de recolección de información: el grupo focal y la entrevista, especificando los contextos y actores que fueron abordados. En la sexta parte presento la discusión y análisis de los discursos para, en la séptima sección, brindar las conclusiones y recomendaciones de mi estudio. Por último, se encuentran las referencias (octavo apartado) y los anexos.

I. TECNOLOGÍA, INVESTIGACIÓN Y CAMBIOS.

I.1 Las tecnologías, gestoras del cambio social.

El vertiginoso andar de la tecnología¹ de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, lo que Mires (1996) llama “Revolución Microelectrónica”, ha desbordado las fronteras disciplinares para transformar nuestra vida cotidiana. Agarrados de la mano del teléfono celular, el CD-Rom, Internet, entre otros, se han venido suscitando una serie de transformaciones en nuestras vidas, en la forma en la que nos relacionamos, en la manera de entender el “mundo”, del manejo de nuestro tiempo..., que rebasan la capacidad de asimilación y explicación que el paradigma moderno² nos brinda. Los volúmenes de información que podemos manejar y la diversificación y aceleración de nuestras formas de comunicar han “empequeñecido” al mundo rápida y radicalmente.

Evitando caer en lo que Ibáñez (2001) llama “ilusión sustancialista”, esto es, creer que un fenómeno social siempre ha existido por lo que se emprende la búsqueda de las distintas formas de expresión que éste ha adoptado a lo largo del tiempo, puedo decir que las transformaciones impulsadas o acompañadas por avances tecnológicos no son nada novedosas. La imprenta, la máquina a vapor, la luz eléctrica, el teléfono, la radio, la televisión, etc., no son más que hitos históricos que facilitaron cambios en nuestras formas de relacionarnos.

En la actualidad, ese cambio de episteme (Foucault, 1997) tiene sus pilares en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que, para los fines del presente escrito, podemos entenderlas como la combinación de la microelectrónica, las computadoras y las telecomunicaciones (León, 1999). El uso de las TIC está promoviendo y facilitando la aparición de nuevas prácticas sociales, nuevas formas de relacionarnos, nuevas formas de comunicación, a su vez, estas tecnologías son el producto de ciertas formas relacionales.

¹ Según el DRAE, la primera acepción de tecnología, la que se le quiere dar acá, es la siguiente: Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico.

² Según Mires (1996) este paradigma se caracteriza por: la determinación, el naturalismo, el esencialismo, el racionalismo, el pensar dicotómico, la proyección de trascendencia, el orden universal y la diferencia entre lo objetivo y lo subjetivo.

Al igual que la oralidad le abrió paso a la palabra escrita con la llegada de la imprenta de Gutemberg en el siglo XV, querámoslo o no las TIC, en la actualidad, están permeando nuestra cotidianidad, nuestro día a día: así no tengamos un computador personal es muy probable que sepamos manejarlo; si no, puede que tengamos un celular; o una tarjeta de Telecajero o una tarjeta telefónica; e-mail; Internet; reproductor de CD, de DVD; pero si todas las preguntas anteriores son contestadas negativamente queda una última opción: televisión. Veamos dos datos, correspondientes al I trimestre del año 2007, tomados de la página Web de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL) (http://www.conatel.gob.ve/indicadores/Indicadores2007/estadisticas_del_sector_al_cierre_del_I_trimestre_de_2007.pdf), para tener una idea de cómo está el uso de algunas TIC en nuestro país y cuál ha sido su acelerado crecimiento en los últimos años:

- La penetración de la telefonía móvil es del 71,63%, es decir, 19.604.430 líneas. En el año 2000 era de 22%.
- Hay un total de 762.868 suscriptores de Internet. La proyección del total de usuarios se ubica en 4.333.703 personas, es decir, 16 de cada 100 habitantes lo usan, un incremento de casi el 30% respecto a las cifras del año 2005.

Más allá de la expansión de las TIC, la versatilidad es otra de sus características. Áreas tan disímiles como el entretenimiento y la industria militar están marcadas por el uso de las TIC. Sin respetar barreras se han ido propagando a todos, o casi todos los ámbitos. El caso que me ocupa, el de la educación, no es la excepción. Cada vez es más común el uso de TIC en instituciones educativas de todos los niveles: educación a distancia, *edutenimiento*, software educativo, laboratorios de computadores en las escuelas y universidades, entre otros, constituyen claros ejemplos de la inserción de las TIC en el área educativa.

En nuestro país, Venezuela, se han emprendido algunas iniciativas para incorporar las TIC a la educación. Lo que hoy se conoce como el Ministerio del Poder Popular para

la Educación creó, en febrero de 2001, la Fundación Bolivariana de Informática y Telemática (FUNDABIT) que tiene entre sus logros, a decir de González (2005, p.6), lo siguiente:

- Más de 230³ Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT), donde estudiantes, docentes y la comunidad en general desarrollan proyectos educativos mediante el uso de las TIC.
- El Portal Educativo Nacional (www.portaleducativo.edu.ve), un espacio en la web que alberga información sobre diversas disciplinas académicas, enlaces con instituciones educativas nacionales e internacionales y alternativas para el debate y la recreación.
- La Red Nacional de Actualización Docente mediante el uso educativo de la Informática y la Telemática (RENADIT), a través de la cual se desarrollan planes de formación continua en diversas áreas del conocimiento, incorporando las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- El Sistema Automatizado de Gestión Administrativa de centros informáticos (SAGABIT), un sitio que tiene como objetivo centralizar y automatizar la información relacionada con los espacios dedicados a la masificación de las TIC para hacerla accesible a los venezolanos desde cualquier punto de conexión a la red.
- La Revista INFOBIT, único medio impreso venezolano especializado en la difusión y el uso educativo de las TIC, que circula de manera gratuita cada dos meses.

Asimismo, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, tal como se destaca en su página web: <http://www.me.gov.ve/>, ha firmado convenios con empresas privadas para el financiamiento de computadores personales y de acceso a Internet a precios preferenciales a docentes en ejercicio, así como tratados de cooperación, como el firmado con la *Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana*, organización sin fines de lucro promovida por el gobierno español que cuenta con más de 200 instituciones asociadas y colaboradoras (universidades, ministerios de Educación y Cultura, canales de televisión, ONG's), para la producción, difusión, evaluación y uso de materiales de radio, televisión, multimedia e Internet.

³ Para enero de 2007 existen más de 760 Centros Bolivarianos de Informática y Telemática., según se desprende de la página http://fundabit.me.gob.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=295&Itemid=85.

A la par de estas iniciativas del gobierno central, que forman parte de una gama mucho mayor y que son extensibles, en algunos casos, a la empresa privada y a gobiernos regionales y locales, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela señala, en su artículo 108, lo siguiente:

Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

Ahora bien, el hecho de que nuestro marco legal vigente establezca como un deber la inserción de las tecnologías en los centros educativos y, por otra parte, que el Estado tenga iniciativas destinadas al cumplimiento de ese derecho cultural y educativo de todos los venezolanos, no significa, de ninguna manera, que la tarea está hecha, menos aún que nuestro país se encuentre a la vanguardia en el uso de las TIC en la educación.

La problemática de las TIC en el ámbito educativo venezolano, y en cualquier otro, trasciende la inserción y/o dotación, extendiéndose a las prácticas sociales de los actores involucrados. No se debe caer en el error o la ilusión de creer que las TIC, por sí solas, cambiarán las dinámicas comunicacionales y las relaciones que se dan en un aula de clases por arte de magia, mucho menos si éstas están “montadas” en una institución con fuerte tradición, caracterizada por su resistencia al cambio, como lo es el caso de la Escuela⁴. Pensar de esa forma supondría reducir la problemática educacional a un inconveniente de entrenamiento y de dotación, es decir, la llegada de computadores, TV, videos, multimedia, Internet, etc., a la par del entrenamiento de los docentes en la utilización de estas herramientas, bastarían para transformar la educación.

⁴ Arnaldo Esté (2000, p.2) hace extensible esta inmutabilidad, allende la escuela, a los organismos rectores de la educación. Todo, según él, es impermeable al cambio y a las innovaciones.

...muchos computadores en los colegios son usados exclusivamente para computación administrativa; los estudiantes no se les acercan. Si los estudiantes usan los computadores, es frecuentemente sólo para prácticas y ejercicios de repetición y memorización dirigidos por el maestro, sin importar cuán hábilmente se los disfrace como juegos. Usos mejores para la tecnología son posibles, pero no son inevitables. (Harvey, 2005, Iniciativa: Una cuestión política, ¶ 4)

Bajo esa premisa, en las escuelas latinoamericanas, y entre ellas las venezolanas, se han ido incorporando algunas tecnologías –cada vez es más común observar salones de computadoras, manejo de recursos audiovisuales para apoyar las clases, etcétera– que no han rendido los frutos esperados.

...es importante resaltar algunos tópicos y problemas que ha suscitado el uso y desarrollo de la informática educativa en el contexto latinoamericano. En tal sentido cabe mencionar la incorporación acrítica de las TIC a la educación que se traduce en el uso no selectivo de los medios y en la ausencia de búsqueda de su pertinencia pedagógica. A ello se suman las dificultades inherentes a la producción y desarrollo de los medios para la instrucción en los países del tercer mundo. (...)

Como parte de estas consideraciones, merece atención el uso de manera tradicional de las nuevas tecnologías, lo que conlleva a una subutilización de las mismas y a la preservación del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje. Modelo caracterizado en parte por la enseñanza repetitiva y la ausencia de flexibilidad por parte de los docentes que lleva a cultivar el aprendizaje memorístico y no reflexivo.

A ello podemos aunar la permanencia de actitudes de miedo y/o de rechazo ante las TIC en la educación por parte de los docentes, lo cual dificulta el entrenamiento para su uso efectivo en el aula. Por supuesto, estas actitudes deben ser estudiadas en el contexto de la brecha que existe entre los países desarrollados y los países del tercer mundo en cuanto a la alfabetización informática. (Martínez, 2003, p.47)

Ignorando o minimizando la presencia de otros actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo es el caso de los docentes, se invierten grandes sumas de dinero erigiendo y dotando laboratorios de informática, especie de lugares sagrados y “fetichizados”, en donde la autonomía de los alumnos en el uso del computador es análoga a la que disfrutaban cotidianamente en sus tradicionales aulas de clases –por ejemplo, dos horas académicas a la semana, únicamente para los alumnos de 2da. etapa de Educación Básica, es el tiempo de “disfrute” del laboratorio para los niños

de la Unidad Educativa Distrital Piar, en las que, mayormente agrupados en parejas frente a cada ordenador, entran en contacto con programas computacionales comunes o con algunos software educativos, eso sí, siempre tutelados por el docente– (R., Colorado, comunicación personal, 10 de julio de 2006).

La inversión realizada en dotación coincide, como ya decía, con unos docentes que poco o nada participan en los procesos de incorporación de las TIC a la escuela. Las reformas o iniciativas nacen generalmente de un grupo de expertos, o de iniciativas políticas, lo que trae como consecuencia, como lo apuntara del Llano (2003), parafraseando a Cuban (1986), su fracaso:

Si los docentes perciben a la propuesta de innovación como una obligación impuesta por sus directivos o por alguna otra autoridad del sistema escolar, el fracaso será casi seguro. El éxito sólo aparece cuando los docentes se identifican con la propuesta y la sienten propia. Esta identificación se logra claramente en los casos en los que los docentes participan activamente en la conceptualización y planificación de las propuestas (p. 88)

A todo esto habría que agregar un docente que, por lo general, tiene poco o ningún conocimiento en el manejo de los computadores, percibiéndolos, como ya asomaba más arriba, como rivales que atentan directa y preocupantemente contra su labor de “transmisores de conocimientos” (Gil y Mata, 2003). Por ello, a decir de Galvis-Panqueva (1998, *Repensando la Educación*, ¶ 2) “no se puede simplemente ponerle tecnología a la educación para estar a tono con la sociedad en la que se da, hay que repensarla”, tomando en consideración, más allá de la esfera tecnológica, presupuestos de orden social, psicológico, pedagógico y filosóficos que enriquezcan una discusión hartamente compleja.

¿Qué significa todo esto?, que, reitero, el computador o Internet –o cualquier tecnología– no son un elixir para mejorar la educación. Al contrario, su uso debe combinarse con la modificación de las prácticas sociales que se dan en el aula de clases; que con la utilización de un video o un computador en el salón se puede lograr una “plusvalía” pedagógica que no socave los cimientos de un modelo educativo

trasmisivo y centrado en el docente; que se hace imperativo, en toda iniciativa de cambio en las escuelas, incorporar a los maestros, tal como lo señala Cabero (2002):

...para que las TIC se conviertan en verdaderos elementos y recursos potenciales para el aprendizaje, deben darse una serie de transformaciones en diferentes elementos del acto instruccional, ya que seguir haciendo las mismas cosas y con las mismas referencias sólo con la diferencia de encontrarnos con tecnologías más potentes, solamente nos puede llevar a amplificar nuestros errores y extenderlos para que otros se enteren de las cosas que realizamos. Y una de esas transformaciones debe realizarse en torno al profesorado. (Algunas ideas previas, ¶ 9)

Si bien las expectativas que despertaron y despiertan las TIC son elevadas, éstas no están siendo cubiertas. La incorporación de las TIC a la educación no está dando los frutos esperados, no está atacando la problemática más acuciante, no está desembocando en “otra” educación:

...su implantación, que no utilización, no está resolviendo los problemas educativos del fracaso y aburrimiento escolar; su utilización se está centrando en el terreno de la información y no del conocimiento, más que unir está separando a los pueblos; sus avances se han producido en el terreno tecnológico-instrumental y no en sus potencialidades educativas y comunicativas, y se da una fuerte dispersión entre el dominio que tienen los alumnos y el que poseen sus profesores. (Cabero, 2002, Algunas ideas previas, ¶ 3)

Ya lo apuntaba más arriba: las TIC pudieran facilitar la modificación de las prácticas o dinámicas comunicacionales que se dan en un aula de clases, es decir, determinado uso de estas tecnologías pudieran desembocar en transformaciones en la dinámica del aula, de los actores que hacen vida en el hecho educativo, pero no son suficientes, por sí solas, para lograrlo. Por ello, desde el Centro de Investigaciones Educativas TEBAS, de la Universidad Central de Venezuela (UCV), se está llevando a cabo un proyecto que persigue la inserción de las TIC combinadas con la puesta en práctica de un modelo pedagógico que transforme las relaciones sociales que se dan en el actual. De ello, del centro de investigaciones y del proyecto, hablaré en los siguientes apartados.

1.2 El Centro de investigaciones educativas TEBAS.

El Centro de Investigaciones Educativas TEBAS es una institución ubicada en la UCV desde 1980. Su amplia trayectoria investigando la temática educativa venezolana se ha visto reflejada en actividades de extensión, docencia e investigación que han desembocado en la publicación de numerosas obras como “Una escuela para la gente, una Universidad para Venezuela” (1984); “Los Maleducados” (1986); “El libro de escuela en Venezuela” (1995); “El aula punitiva” (1996); “Migrantes y excluidos” (1996); “La media perdida” (1997); “La cosecha del TEBAS” (2000), entre otras, así como artículos en revistas tanto nacionales como internacionales. Ha realizado trabajos de investigación para distintos organismos, entre los que puedo mencionar: Ministerio de Educación, La Oficina de Planificación del Sector Universitario, La Alcaldía Metropolitana de Caracas, entre otros; de igual forma, es un centro de estudios doctorales, maestrías y licenciaturas, en convenio con diversas universidades del país (Universidad Central de Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Experimental Simón Rodríguez).

Adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, el TEBAS se encuentra conformado por un equipo interdisciplinario de personas, entre los que se destacan Licenciados en Filosofía, Educación, Sociología, Antropología, Psicología... comprometidos con la investigación educativa y social de nuestro país, con nuestras realidades, desde un punto de vista, también, endémico (TEBAS, 1999). Este centro de estudios concibe la investigación social como una empresa que supone una permanente inserción y aplicación en las situaciones que investiga, apelando a una flexible diversidad metodológica. Esta asunción de la investigación, precisamente, aleja sus actividades de los cursos de las investigaciones convencionales de las ciencias “duras”, donde se acude al campo a “verificar” hipótesis.

Cuatro principios orientadores o “conceptos propósitos” íntimamente relacionados, aunque aquí separados, orientan la actividad de este centro de investigaciones:

- *Dignidad*: es la capacidad del sujeto de concebir y realizar proyectos. El fortalecimiento del sujeto, su dignificación, pasa por la aceptación de sí mismo, de su propio acervo y cultura. De igual forma, significa reconocerse como sujeto capaz de emprender proyectos, construir saberes desde la propia acera, no la de otros (generalmente copiados de la occidental moderna).

Cuando el individuo tiene dignidad, y es sujeto, logra darle curso a sus percepciones, las convalida, expresa y comunica, actuando de acuerdo con ellas. Cuando su dignidad está rota, su cuerpo no funciona integrado, está escindido y, en esa condición, no logra actuar de acuerdo con lo que pudo percibir. Pierde la posibilidad de comprender y más aún, de conocer y comunicar. (Esté, 1999, p. 45)

La escuela, como institución socializadora, debe abocarse a dignificar al venezolano, respetarlo: sus costumbres, su lenguaje, sus ideas, en fin, reconocerlo.

- *Cohesión*: supone la calificación de la Escuela como *sujeto colectivo* que promociona el enlace con la comunidad o vecindario aledaño a la misma y, a la vez, la conexión e integración de toda la nación.

La reflexión sobre el concepto de cohesión, como cohesión social, lo abordamos en dos momentos:

La cohesión comunitaria, con especial referencia a la condición de la mayor parte de los grupos de población agrupada en torno a las ciudades. La cohesión de los grupos humanos reunidos en las instituciones escolares.

A estos dos momentos, y sin ser un asunto diferente, agregamos la preocupación por la legitimación de la escuela integrándola con la comunidad donde se encuentra, dejando de ser enclave gubernamental o extraño y pasando a ser expresión de esa comunidad, a quien se debe, regresando a ella, mejorando y potenciando su riqueza cultural.

La cohesión grupal debe suponer unidad en la diversidad. La cohesión, en esta instancia, no debe confundirse con homogenización o cohesión por autoridad. (Esté, 1999, p. 59)

La desintegración, el etnocentrismo, la falta de identidad y desarraigo, nos han caracterizado. Cohesionarnos, en este contexto, alude a amalgamarnos, unirnos,

desde nuestra singularidad como sujetos, desde nuestra dignidad, en un país, en unas comunidades que sintamos como propias, porque nos representan, son parte de nosotros, son como nosotros. La educación, entonces, puede fungir como ente cohesionador de comunidades, del país, al dejarse permear por su entorno, abreviar de él.

- *Pertinencia de los aprendizajes*: el saber y el aprendizaje deben estar referidos al acervo y necesidades de quien aprende y a los requerimientos y expectativas de la comunidad y la nación.

Para que se de lo primero, el aprendizaje como logro de un proceso interactivo constructivo, tiene que haber participación y compromiso de parte del aprendiz y para ello es fundamental que los aprendizajes sean pertinentes, tengan que ver con él, con lo que le es inmediato y cotidiano y con sus expectativas y procesos interiores. Un proceso de dignificación y crecimiento que ampliará, consecuentemente, lo que el mismo sujeto percibe como su inmediatez y cotidianidad. (Esté, 1999, p.181)

Los contenidos impartidos en el aula de clases o en cualquier proceso educativo deben tener una continuidad con lo que posee el alumno, con su acopio de experiencias, con su cultura. La educación, renunciando a impartir, solamente, conocimientos universales, debe concentrarse, más bien, en la continuidad que los contenidos discutidos debe tener con los individuos que los discuten.

- *Interacción constructiva*: Los conocimientos, el aprendizaje, no se transmiten, se construyen. Por ello, las prácticas pedagógicas deben abandonar la estructura eclesiástica de la misa y dar paso a la discusión, a la participación, a la democracia, construyendo espacios pedagógicos que potencien la dignidad del sujeto.

La subjetividad y el acervo son inseparables y, por lo tanto, no comprensibles fuera del juego social. Fuera de la interacción que los constituye, principalmente como lenguajes, como formas y sistemas de relación y comunicación. Un juego social que se comprende como un ir y venir permanente y complementario, entre el individuo y el grupo en

evaluaciones, retroalimentaciones y reconocimientos que se arman como referentes para la acción de ambos. (Esté, 1999, p. 115)

Estos principios, que también son propósitos, constituyen la brújula de las actividades que se despliegan desde este centro de investigación. Los estudios desarrollados dentro de este marco se caracterizan por un “espíritu” cualitativo, con extensos momentos de trabajo de campo, que aspira brindarle al país iniciativas contextualizadas y posibles a la problemática educativa nacional en todos sus niveles. En este sentido, el TEBAS despliega distintos proyectos que se ocupan de investigar y reflexionar brindando propuestas de acción en distintas aristas del hecho educativo. Los mismos son tributarios de uno mayor, denominado “*Educación para la Dignidad*” (Esté, 1995), donde se plasman las ideas generadoras del cambio educativo que pregonaba el TEBAS. Veamos:

- *Construyendo Comunidad desde la Escuela.* Busca comprender las características de las comunidades urbanas y, a partir de estas comprensiones, promover su estructuración y su integración con las escuelas. Las actividades de esta línea se remontan al año 1997 cuando se realizaron registros etnográficos pilotos en cuatro comunidades de Caracas con la intención de aproximarse a la conformación y estructuración de los barrios venezolanos. De este abordaje, que reposa en la base de datos de la institución, emergió la idea, debido a la diversidad de procedencia de los alumnos que hacen vida en las escuelas, ya no de amalgamar a la institución educativa con la comunidad que le circunda sino, más bien, construir comunidad desde ella misma, trascendiendo lo meramente geográfico para ocuparse de lo intersubjetivo.
- *La Base de Datos del TEBAS.* Se trata de una base de datos organizada con todos los proyectos de investigación realizados y actualmente en desarrollo. Contiene registros etnográficos, informes, textos, fotografías, bibliografía fundamental, cuestionarios y entrevistas que sirven como referencia para la labor de indagación del investigador y reserva histórica de la educación en Venezuela. Es importante señalar que los recaudos de esta base de datos no

han sido agotados; algunas líneas de investigación propuestas apenas han sido tocadas tangencialmente, es decir, en la institución reside una cantera de información de incalculable valor a ser explotada.

- *La Página Web del TEBAS*. Sitio de información, consulta e intercambio académico. Incluye informes de publicaciones realizadas y en curso, foro abierto para la discusión, dirección electrónica para la consulta, etc. Vinculada a todos los otros proyectos, supone el desarrollo de una fuente de información pertinente, flexible y actualizada.
- *Programa Nacional de Orientación Profesional*. Proyecto piloto para el desarrollo ulterior del Programa Nacional de Orientación. Lo lleva a cabo el TEBAS a solicitud de la Oficina de Panificación del Sector Universitario (OPSU). Es una Investigación realizada en una muestra de liceos de los estados Miranda, Aragua, Vargas y Distrito Capital. El Programa de Orientación Vocacional y Profesional pretende incidir en el proceso de elección de carreras por parte de los estudiantes que aspiran a ingresar a la educación superior.
- *Centro de Integración Escuela Comunidad (CIECO)*. Se trata de abrir espacios físicos y culturales en las escuelas que propicien su integración con la comunidad que la circunda, a la vez que promueva su propia cohesión y estructuración. Incluye la formación práctica de docentes en ejercicio; formación y capacitación de niños y jóvenes excluidos del sistema escolar; incorporación de la comunidad a la escuela; actividades recreacionales.
- *Mediación Comunicativa en los Ambientes de Aprendizaje. Niños en Construcción (NIECO)*. La generación de herramientas pedagógicas innovadoras que ataquen las deficiencias del libro de texto son las ambiciones de esta línea de investigación. Persigue potenciar la comunicación en los ambientes de aprendizaje, echando mano de los recursos cibernéticos y tecnológicos que imperan en la actualidad.

En esta línea se comenzó a realizar, en convenio con una escuela de comunicación visual llamada PRODISEÑO, una herramienta interactiva (NIECO, acrónimo de Niños en Construcción) para niños de la escuela básica que propicia la construcción de conocimientos y el apoyo al trabajo por proyectos, así como la inserción de las TIC al aula. Dicha herramienta es el núcleo de la investigación que presento, no obstante, antes de pasar a profundizar en sus características, creo oportuno dedicar un espacio al trabajo por proyectos, tema que ocupa el siguiente apartado.

1.3 El trabajo por proyectos.

Antes de comenzar a describir qué es un proyecto de aula es pertinente que explique cómo está conformado el sistema educativo en Venezuela y desarrollar algunos conceptos que permitan una mayor comprensión del tema en cuestión.

Según el artículo 16 de la Ley Orgánica de Educación, promulgada en 1980, el sistema educativo venezolano se divide en niveles y modalidades. Sus niveles son: educación preescolar; la educación básica; la educación media diversificada y profesional; la educación superior. Sus modalidades son las siguientes: la educación especial; la educación para las artes; la educación militar; la educación para la formación de los ministros de culto; la educación de adultos; la educación extra escolar.

La educación básica, nivel educativo para el cual fue diseñado el NIECO, se divide, a su vez, en tres niveles o etapas obligatorias que abarcan 9 años de escolaridad:

I etapa: de 1er. a 3er. grado.

II etapa: de 4to. a 6to. grado.

III etapa: de 7mo. a 9no. grado.

El artículo 21 de la Ley Orgánica de Educación resume su finalidad:

La Educación Básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes.

La Educación Básica tendrá una duración no menor de nueve años.

El Ministerio de Educación organizará en este nivel, cursos artesanales o de oficios que permitan la adecuada capacitación de los alumnos.

Por su parte, como se desprende del capítulo II de la citada ley, existen escuelas o planteles públicos u oficiales y privados, estando todos bajo la supervisión del Ministerio de Educación.

Cada una de esas escuelas debe organizar su trabajo pedagógico inspirado en los lineamientos del Modelo Curricular que no es más que...

...un referente teórico, concebido desde una perspectiva de descentralización, donde se establecen los planteamientos normativos que sirven como parámetros para la elaboración de diseños curriculares coherentes y pertinentes en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. El modelo Curricular establece diferentes instancias para la formulación y operacionalización de los diseños curriculares y es, además, suficientemente flexible para permitir los ajustes necesarios, según las finalidades y las características propias de cada nivel o modalidad (Ministerio de Educación, 1999a, p. 45)

En otras palabras, la educación venezolana, por lo menos en el papel, permite la contextualización de los contenidos por medio del Currículo Estatal que, sin dejar de estar en sintonía con el Currículo Básico Nacional, facilita la incorporación de contenidos específicos de cada entidad federal al hecho educativo a través de los proyectos pedagógicos.

Ahora bien, el entramado es aún mayor. Existen proyectos pedagógicos de aula y proyectos pedagógicos de plantel, este último ahora se denomina Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), para lo cual creo oportuno abrir un paréntesis: en un

material no publicado de la Dirección de Formación Permanente y Supervisión (2005), del Ministerio de Educación, se destaca que:

El proyecto Educativo Integral Comunitario se fundamenta en una concepción holística del hecho educativo, donde se analizan las necesidades y aspiraciones sentidas por el colectivo que conforma el plantel y su entorno, para luego generar alternativas que permitan el mejoramiento de la calidad de la educación como un hecho de significación social. (p.2)

De esta forma, el PEIC es la amalgama de las características, necesidades y aspiraciones de los actores relacionados específicamente con el hecho educativo (docentes, alumnos, padres y representantes, obreros, etc.) y de la comunidad que circunda a la institución educativa, que genera acciones que van más allá de lo estrictamente pedagógico, es decir, iniciativas “...culturales, recreativas, deportivas, artísticas, tecnológicas, científicas, de salud y sociales desde una perspectiva integral y en el marco de una acción cooperativa” (Dirección de Formación Permanente y Supervisión, 2005, p.3). Cierro paréntesis.

También se habla de Ejes Transversales (temas recurrentes, abrevados de la realidad social, que atraviesan todo el currículo; fungen de tapiz contextualizador de los aprendizajes, a través de ellos se trata de incorporar al currículo un aprendizaje significativo, un aprendizaje que esté conectado con la realidad social, ética y moral de las personas que hacen vida en la escuela (Ministerio de Educación, 1999c)) y de Áreas Académicas (agrupación de diversas disciplinas relacionadas entre sí (Ministerio de Educación, 1999a)). Son ejes transversales, para la I etapa de Educación Básica, el Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores y Trabajo, a los que se le suma, para las dos últimas etapas de Básica, el eje transversal Ambiente. Las áreas académicas están conformadas por: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física.

Todos los componentes descritos con antelación están relacionados con los proyectos pedagógicos o, mejor dicho, los proyectos pedagógicos están impregnados de las

áreas académicas y de los ejes transversales que, a su vez, están relacionados con el Currículo Básico Estatal que, a su vez, está en sintonía con el Currículo Básico Nacional que, como ya dije antes, guarda relación con el Modelo Curricular. Estos proyectos, piedra angular de la última reforma educativa formal llevada a cabo, deben estar implementándose en todas las escuelas del país, tanto públicas como privadas, en las dos primeras etapas de Educación Básica (La 3ra. etapa aún no trabaja por proyectos)

El NIECO se ideó, entre otras razones, para apoyar la labor de los docentes de la escuela básica en el trabajo por proyectos, dada la importancia de éstos en el hecho educativo y, además, en la comunión del TEBAS con el espíritu de los mismos.

Según Brazón y Esté (2000), el método de trabajos por proyectos en la educación no es nada novedosa. Se puede notar su presencia en Europa a partir de los años sesenta como método de enseñanza “democrático” y “revolucionario” alternativo a la clase magistral. De hecho, dicen estos autores, el trabajo por proyectos forma parte de las reformas educativas acaecidas en otros países, como España y Francia, en donde éstos son asumidos como “instrumentos que facilitan la autonomía de los planteles y que permiten la renovación del sistema educativo a través de acciones pedagógicas derivadas de las experiencias, necesidades y aspiraciones de cada comunidad educativa” (p.16)

Pero ¿Qué es un proyecto pedagógico? Primero que nada debo aclarar que no hay una única acepción de proyecto pedagógico.

Para el órgano oficial, esto es, el Ministerio de Educación (1999b), un proyecto pedagógico es...

...un instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad.
(p.9)

Allí mismo se destacan sus características más relevantes:

1-El Proyecto Pedagógico de Aula es un instrumento de planificación de la enseñanza, es decir, es un instrumento a través del cual los profesores y las profesoras tienen la oportunidad de organizar y de programar los procesos de enseñanza y aprendizaje que van a desarrollar, con sus alumnos y sus alumnas, a lo largo del período escolar que constituye un grado educativo.

Esta etapa planificadora, que supone la organización y la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán en un Grado y con sus alumnos y alumnas concretos, parte de las orientaciones y de los componentes prescritos en el Currículo Básico Nacional y en el Programa de estudios (...) y se concreta en la formulación de respuestas operativas, o para la acción, a los siguientes interrogantes: ¿Qué enseñamos? ¿Cuándo enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿Qué, cuándo y cómo evaluamos?

2- El Proyecto Pedagógico de Aula debe tener un enfoque global. Debe ser un proyecto concebido y desarrollado desde los principios que caracterizan el concepto de «globalización» considerando en una doble perspectiva:

* La globalización como una opción integradora de los contenidos de enseñanza que va a permitir a los alumnos y alumnas el establecer interrelaciones entre las dimensiones y alcances de los Ejes Transversales, y los múltiples y variados conceptos, procedimientos y actitudes que van a poder descubrir e interiorizar a través de las diversas Áreas Académicas que constituyen el Currículo.

* Y la globalización como una opción metodológica en la que todos los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno a la realidad, a la experiencia y a las necesidades de los educandos, lo cual supone «el reto de desarrollar las disciplinas del saber desde la perspectiva de su utilidad, es decir, como herramientas valiosas e indispensables para ayudar a comprender la realidad humana, a identificar los problemas más complejos dentro de esa realidad y a encontrar soluciones para cambiar el curso de los acontecimientos que impiden que la humanidad logre niveles de vida más satisfactorios» (Odreman, 1998)

3- El proyecto Pedagógico de Aula ha de tener en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y los educandos. En su elaboración, los profesores y profesoras partirán de las orientaciones que se ofrecen, de forma prescriptiva, en el Currículo Básico Nacional y Estatal correspondiente, y se asumirán y desarrollarán los planteamientos y las metas formuladas por la comunidad educativa en el Proyecto Pedagógico de Plantel.

4- El Proyecto Pedagógico de Aula tiene como finalidad esencial proporcionar a los alumnos y a las alumnas un mejoramiento de la calidad de la educación garantizando la equidad. Para hacer viable el binomio calidad-equidad es esencial e imprescindible acrecentar la autonomía de los planteles o centros educativos, permitiéndoles adecuar su proyecto y oferta educativa a las necesidades específicas del entorno donde se encuentran ubicados y gestionar sus recursos, tanto materiales como humanos, con mayor capacidad de decisión. (pp 9-14)

Más allá de estas cuatro características principales, los proyectos pedagógicos tienen otras bondades (Ministerio de Educación, 1999b)

- Permiten la globalización e integración de los aprendizajes y favorecen el aprendizaje significativo. Es decir, mediante el desarrollo de proyectos de aula los alumnos asimilan y atribuyen significado a los contenidos propuestos, para ello establecen relaciones entre los contenidos previos que ya poseen y los contenidos nuevos objeto del aprendizaje.
- Facilitan el establecimiento de relaciones entre los contenidos pertenecientes a varias áreas académicas, o bien entre contenidos diferentes de una sola de ellas.
- Guardan una estrecha relación con los Proyectos Pedagógicos de Plantele, porque incorporan un conjunto de actividades relacionadas con los problemas de tipo pedagógico detectados en la institución escolar a objeto de contribuir a mejorar la calidad de la educación.
- Contextualizan y adaptan los objetivos de etapa y área, así como los ejes transversales y los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal en atención a las características, necesidades e intereses de los educandos y a la realidad del plantele.
- Establecen métodos, técnicas de enseñanza y actividades que permiten una adecuada intervención pedagógica en el aula.

En este sentido, el proyecto de aula permite explicitar las intenciones educativas definidas en el Currículo Básico Nacional, así como las intenciones educativas propias de la institución escolar, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación.

El Proyecto de Aula ayuda a la toma de decisiones respecto a:

- El diseño de proyectos globales de enseñanza.
- La formulación de objetivos locales.
- La selección de estrategias metodológicas.
- La organización y ambientación de las aulas.

- La distribución de espacios y tiempo.
- La selección de materiales y recursos didácticos.
- La distribución de las tareas entre el equipo docente.
- Y el establecimiento de un sistema compartido de evaluación. (pp.13-14)

Por su parte, Brazón y Esté (2000) introducen una pequeña distinción: el proyecto de aula se divide en dos tipos de proyectos, el proyecto general de aula y el proyecto especial de aula, pudiendo existir múltiples proyectos especiales de aula que apunten al proyecto general de aula; estos proyectos serán el motor de la clase, el núcleo en torno al cual girarán los contenidos curriculares:

El proyecto general de aula, habla de los propósitos que el grupo y el aula tienen. Es la utopía de grupo que deberá converger al proyecto general de la escuela. En el proyecto general de aula se ubicarán los proyectos especiales. Tomarán sentido y significado para ese curso general diseñado.

Un proyecto especial de aula será uno de muchos proyectos que se podrán realizar durante un año escolar y que atenderán a inquietudes o preocupaciones propuestas por el aula en su conjunto y que supondrán cubrir los temas o contenidos del programa. Decimos cubrir porque el proyecto no “seguirá”, necesariamente, las pautas ni órdenes indicadas en el programa de estudios sino que estos contenidos irán siendo “cubiertos”, alcanzados por los proyectos en desarrollo. Es trabajo del maestro hacer evidentes estos descubrimientos, informándoselo a los estudiantes y superiores. Serán uno de los temas principales de los informes de evaluación de la marcha del trabajo con la clase. (Brazón y Esté, 2000, p. 18)

Un proyecto es una estrategia pedagógica que busca facilitar, flexibilizar o “democratizar” el acceso de los actores que intervienen en los procesos educativos (docentes, alumnos, representantes, directores, supervisores, etc., es decir, la comunidad educativa) al dominio de los conocimientos fundamentales vinculados con sus entornos de vida, con sus contextos sociales, institucionales y políticos. Asimismo, como metodología pedagógica, posee una función dual: por un lado, permite abordar un tema específico y, por el otro, facilita la globalización de los contenidos curriculares.

Múltiples son sus beneficios. Su entrada en el aula, y ésta es una convicción tebana, va en la dirección de la transformación de la educación. Sin embargo, por bondadoso no deja de ser un concepto complejo. El trabajo por proyectos, introducido en la reforma curricular del ME de 1996, ha tenido que lidiar con múltiples inconvenientes, tanto de orden teórico como práctico, que han imposibilitado el despliegue de sus posibilidades. El mismo supone la transformación de prácticas sociales arraigadas en los docentes, alumnos, padres y representantes y demás actores del hecho educativo difíciles de transformar.

En una incursión en campo realizada en 6 escuelas, tanto públicas como privadas, en la cual se abordaron, por medio de entrevistas, a 37 docentes de 1ra. y 2da. etapa de Educación Básica, se obtuvo que 23 de ellos desconocía el proyecto pedagógico de plantel de su escuela (Gil, 2004) cuando, en teoría, el mismo debe nacer de la discusión entre los docentes del plantel y, asimismo, estar relacionado con los proyectos de aula que ellos mismos desarrollan.

Acá presento algunas conclusiones de esa investigación:

- La mayoría de los docentes manifestó estar trabajando por proyectos pedagógicos.
- La formación que han recibido proviene, en mayor medida, del Ministerio de Educación y de la institución en donde el maestro hace vida. En menor grado manifestaron haber recibido formación para el trabajo por proyectos en universidades y pedagógicos, u otras instituciones como el TEBAS o Fe y Alegría.
- Haciendo una revisión de los nombres de lo proyectos que los docentes trabajan se pudo notar que los mismos son proyectos estereotipados, que se repiten de un docente a otro (muy probablemente de un año escolar o a otro) y, más bien, se asemejan a lo que se pudiera entender como tema.
- En lo atinente a los Proyectos Pedagógicos de Plantel muchos docentes no sabían, si quiera, cuál es el nombre del proyecto de plantel de la institución

donde trabajan. Asimismo, puedo decir que la nomenclatura de éstos era muy similar a la hallada en los Proyectos Pedagógicos de Aula.

- Las ventajas que los docentes destacan del trabajo por proyectos radican en la posibilidad de integrar los contenidos, la pertinencia de los aprendizajes (lo que el niño desea que se estudie) y la flexibilidad del mismo. De igual forma, arguyen que el trabajo por proyectos fomenta la participación y la capacidad investigativa de los niños.
- Entre las desventajas puedo citar la dificultad para integrar los objetivos con el Proyecto Pedagógico de Aula; lo dificultoso de la evaluación y el extenso tiempo que se invierte en planificar, correlacionar y registrar las actividades del proyecto. Muchas veces, también, el proyecto, a pesar de haber emergido de los propios niños, no logra fusionarlos en torno a él. En líneas generales, como un docente lo dijera, el trabajo por proyectos “supone más trabajo”.

Esta investigación inspiró la realización de una tesis de pregrado en Psicología Social, de la Universidad Central de Venezuela, aún en curso, titulada *Representaciones Sociales del Proyecto Pedagógico de Aula de algunos docentes del área metropolitana de Caracas: una investigación cualitativa*, cuyo objetivo principal es aproximarse a lo que entienden los docentes de la escuela básica venezolana como proyecto pedagógico de aula, con la finalidad de incorporar sus asunciones al prototipo de NIECO.

Ahora bien, visto qué es un proyecto pedagógico, cuáles son sus características y bondades y cómo se está trabajando con ellos (someramente) en las escuelas, ahora pasaré a explicar con mayor detenimiento qué es el NIECO, cuál es su finalidad y qué se ha hecho con él.

1.4 Niños en construcción (NIECO), una herramienta en constante creación.

El equipo de Mediación Comunicativa del Centro de Investigaciones Educativas TEBAS, de la Universidad Central de Venezuela –equipo al que pertenezco desde hace más de 4 años–, a raíz de una investigación realizada en el año 1995, denominada “El Libro de Texto en Venezuela”, se aventuró a buscar alternativas a los formatos impresos con la finalidad de potenciar unos textos caracterizados por “su poca fuerza comunicativa” (Esté, Jaimes, Navarro y Nuchi, 1995, p.12). Para ello, establecieron un convenio con la escuela de comunicación visual PRODISEÑO con la intención de crear un artefacto pedagógico que introdujera en el ámbito escolar las posibilidades del hipertexto⁵ (Landow, 1995) a fines de:

- Sustituir las actividades rutinarias, carentes de sentido y descontextualizadas de las exigencias inmediatas del estudiante y de su comunidad, por aprendizajes pertinentes traducidos en problemas y situaciones que susciten su curiosidad y su capacidad de acción.
- Validar la discusión como medio de confrontación que origine el debate, que se da a través de la contradicción entre puntos de vista, factores que contribuyen a la construcción de conocimientos dentro de un proceso que promueve e incita a la búsqueda, la creatividad, la duda y la deliberación. Esto, a su vez, exige el ejercicio, por parte de los estudiantes, de la democracia, entendida como la participación y la convergencia de personas diversas en la construcción de sus propios conocimientos.
- Incorporar dentro del aula de clases los criterios de proximidad y continuidad cultural. Es decir, respetar y mejorar el acervo cultural de los niños (lenguaje, modales, creencias, valores, etc.), el cual se conforma de las experiencias recogidas de su familia, barrio, grupo. A partir de este acervo el

⁵ La hipertextualidad es entendida como “una tecnología informática que consiste en bloques de texto individuales, llamados lexias, que se enlazan electrónicamente entre sí”. (Landow, 1995, p.17)

niño hará sus interacciones y construcciones y podrá devenir sujeto digno, capaz de actuar y tomar decisiones.

- Liberar al docente de su rol de controlador, convirtiéndolo en un mediador de los aprendizajes. Alguien que aprenda junto a los niños, pero que utilice su experiencia para desencadenar conflictos que conlleven a la construcción de los conocimientos dentro de un proceso interactivo.

El artefacto pedagógico resultante de este convenio es el NIECO. Su concepción básica es romper con el formato tradicional de los libros de texto (cargado de lecciones alejadas de los intereses e inquietudes de los niños), facilitando un conjunto de relaciones que tomen distancia de esa clase unidireccional y directiva tan común en nuestras escuelas -para mayores detalles del trabajo de aula en nuestro país ver Esté (2000)-. Asimismo, el NIECO pretende servir de apoyo a la reforma curricular de 1996 constituyéndose en una herramienta útil para la planificación por proyectos – tan necesaria, desde el punto de vista del TEBAS, para romper la inercia de la clase centrada en objetivos, con contenidos programáticos divorciados o aislados entre sí– y, a la vez, introducir al maestro y al alumno en el manejo y uso de las TIC.

El NIECO es una herramienta que aún está en fase de diseño. Conjuga diversos medios informativos que, desde el TEBAS, se entienden bajo el rótulo de “ecosistema de medios”, esto es, formato impreso, multimedia, videos-problemas y página WEB, que poseen contenidos orientados a la realización de proyectos de aula, es decir, plantea o promueve escenarios, situaciones e información en general, que pueden servir para ese fin.

A continuación haré una breve descripción de las 4 instancias que constituyen el NIECO:

- *Proyectando con barajitas*⁶ (*PROBA-NIECO*): también conocido como formato impreso o *álbum de barajitas*, su función es actuar de manera directa en el aula,

⁶ En Venezuela *barajita* es sinónimo de cromó.

promoviendo los fundamentos pedagógicos que conciben el aprendizaje como un proceso que trasciende el carácter racional del pensamiento, interpretándolo como un intenso proceso combinatorio de tendencias asociativas, sensaciones, emociones y experiencias. Está conformado por barajitas (ver anexo 1 y 2) y unas plantillas gráficas llamadas escenarios del proyecto (ver anexo 3). El prototipo consta de un pliego o tablero, seis posibles escenarios de proyectos y un número inicial de 140 barajitas, todo en un pequeño dispositivo para guardarlo.

Diseñado para el uso grupal (de 5 a 7 niños por cada grupo), sus recursos están pensados para su permanencia en el aula con contenidos que aluden a temas que serán construidos por los niños y surgirán de acuerdo a los proyectos desarrollados, para luego sistematizar experiencias de aprendizaje significativo.

- *Video-problemas*: son recursos audiovisuales cuya función es romper con el rito del silencio internalizado entre el docente y los alumnos. El propósito de esta herramienta es invitar al espectador a determinar la naturaleza temática de cada “acertijo” visual (que no es más que un breve *spot* de 30 segundos de video) incorporando técnicas de *collage-motion* y efectos de sonido.
- *El Multimedia*: son grabaciones multimediáticas presentadas en CD-Rom con acertijos, chistes e informaciones que complementan los recursos anteriores e introducen muchas de las posibilidades de la lógica del hipertexto en el proceso de enseñanza. La idea es que con la utilización del multimedia del NIECO el alumno consiga informaciones e ideas que inciten un conjunto de acciones destinadas a la realización grupal. Este formato se concibe con el propósito fundamental de insertar las TIC en el contexto social del alumnado, es decir, que esta herramienta no quede enmarcada dentro de las actividades denominadas como extra-cátedra, que tan solo inculcan el aprendizaje de la técnica de la computadora y no su aprovechamiento socio-cultural y educativo integral.
- *La página WEB*: será un *lugar* para facilitar el intercambio entre los usuarios del NIECO; un sitio en Internet que ofrezca todos los recursos del NIECO con la

intención de interactuar, discutir y constituir comunidades de investigación entre los estudiantes y docentes usuarios de la herramienta.

Como se ve, el NIECO es más que un boceto, de hecho, existen algunos prototipos. Esta investigación nació con la intención de “someter” esos prototipos al escrutinio de los docentes con la finalidad de evaluar sus posibilidades dentro de la Escuela Básica.

No obstante, con antelación algunos de esos prototipos fueron objeto de una validación que estuvo centrada, exclusivamente, en los niños. Gil y Mata (2003), acudieron a 3 escuelas Básicas del área metropolitana de Caracas con la intención de que los niños interactuaran con el formato impreso del NIECO (se presentan algunas imágenes en el anexo 4). Se organizaron 15 sesiones, a saber: 2 sesiones en cada uno de los grados de las dos primeras etapas de Educación Básica y una sesión en cada uno de los grados de la 3ra. etapa. La intención fue que los alumnos jugaran con el formato impreso (en el anexo número 5 presento las instrucciones por las que debía regirse el juego), algo que efectivamente hicieron en pequeñas agrupaciones, y el docente, conjuntamente con los investigadores, observaran tal interacción. Se registraron todas las sesiones en audio y video; al final de la sesión, también, se abordaba a los niños y al docente en torno a la actividad realizada.

Acá están algunos de los aspectos más relevantes de esa investigación, organizados por etapa de educación básica:

1ra. etapa:

- No comprendieron las reglas del juego. La instrucción general resultó insuficiente para entender el juego. Éste arrancó, realmente, cuando los facilitadores se incorporaron, grupo a grupo, a monitorear cómo estaban jugando los niños.
- La disciplina dependió mucho de la presencia y la figura del maestro. Fue muy lábil la disciplina intragrupo. La experiencia más prolongada con estos grados se dio en una sesión en donde se fusionaron 2 secciones, por lo que había 2 maestras.

- El nivel de lectura de los niños fue bajo (incluso hasta 4to grado), tanto que leyeron las barajitas a baja voz y con dificultad o no pudieron leerlas. Los textos de las barajitas eran demasiado extensos lo que, aunado a las deficiencias en la lectura, retardaba el juego empobreciendo su dinamismo. Mientras el niño leía los demás le prestaban poca atención ya que estaban concentrados en preparar la lectura de su propia barajita.
- La Argumentación de las jugadas era limitada. Se presentaron respuestas muy breves (“porque hay verde y aquí también”; “aquí está la payasita y aquí también”; “porque son iguales”).
- El dinamismo del juego a este nivel empezó a decaer, más o menos, a los 20 minutos cuando los niños se dispersaban y comenzaban a “invadir” los espacios de los otros grupos.
- Las barajitas eran demasiado grandes para el tamaño de las manos de los niños más pequeños. De igual forma, los textos fueron muy extensos y las palabras inadecuadas para su nivel de lectura.
- La disposición de los niños en círculo en torno al tablero impidió que todos tuvieran acceso cómodo a las barajitas y los escenarios servidos en él.
- A este nivel las asociaciones eran directas (payaso con payaso; color con color) por lo que las barajitas cuyas imágenes impedían una relación icónica directa, aquellas con imágenes de otros contextos que pueden relacionarse con múltiples circunstancias, eran desechadas. Este hecho se presentaba por las limitaciones lectoras de los niños.

2da. etapa

- Los niños fueron capaces de iniciar el juego con la información que se les suministró en las instrucciones. Entendieron en general, no obstante, hubo que repetir algunas instrucciones para que desarrollaran el juego tal cual estaba concebido.

- Lograron desarrollar su juego, siguiendo las pautas dictadas, con un nivel de concentración y atención mayor que los niños de la etapa precedente.
- En 4to., incluso 5to grado, se presentaron deficiencias o dificultades para leer los textos lo que retardó considerablemente el juego. Cuando un niño leía el dorso de la barajita los demás se distraían, pareciendo abstraerse de la situación, lo que sólo era paliado por la presencia del facilitador.
- Se les olvidaba con frecuencia argumentar las jugadas, lo que era corregido por el facilitador. De igual forma, la composición de muchas barajitas impedían que se diera una justificación de la jugada que fuese más allá de lo obvio (“juego esta torta porque en todas las fiestas hay torta”), dejando este tipo de asociaciones sólo para aquellas barajitas menos específicas que, por lo general, no las jugaban.
- La duración del juego fue mayor que la que se presentó con los niños de la 1ra. etapa llegando incluso a sobrepasar, en algunas sesiones, los 50 minutos.

3ra. Etapa.

- Las sesiones fueron las más prolongadas. Todas sobrepasaron los 45 minutos.
- El no tener inconvenientes con la lectura dotó al juego de un dinamismo que no se consiguió (salvo contadas excepciones) en las primeras etapas. De igual forma, las instrucciones calaron con facilidad, no teniéndose que chequear y repetir, grupo a grupo, las mismas.
- A pesar de que los contenidos pudieran ser inadecuados a sus intereses (payaso, globos, piñatas...) la participación de los jóvenes fue notoria, no obstante, no pasaron por alto ese detalle sugiriendo, en el cierre, otros contenidos e imágenes (esto fue más patente en los muchachos de 9no. grado, de hecho la sesión que expiró más rápido entre las de 3ra. etapa).
- En lo atinente a las discusiones se presentaron disensos ante las jugadas de algunos compañeros que eran resueltos por el mismo grupo en su conjunto.

De esta incursión surgieron múltiples ideas y modificaciones que aún no han sido incorporadas al prototipo (el tablero de otro material, otras reglas para los niños más pequeños, distintas versiones para las distintas etapas...).

También nacieron otros cursos de acción, como lo fue la tesis relacionada con el trabajo por proyectos en las escuelas del área metropolitana de Caracas que comenté más arriba. Otra bifurcación es la que hoy presento: el abordaje de los docentes con la finalidad de incorporar sus aportes al diseño de la herramienta. Sin embargo, ya lo explicaré con mayor detalle. Antes de hacer explícitos los objetivos de mi investigación creo oportuno dedicar un breve espacio para aclarar desde qué “acera” estoy hablando o, dicho de otro modo, cuál es el “espíritu” de mi investigación.

II. LA PERSPECTIVA CONSTRUCCIONISTA.

Ya hablé de las TIC; también del NIECO y de mi intención de someterlo al escrutinio de los docentes. Ahora, en el presente apartado, bosquejaré los principios que orientaron mi investigación que no son otros que los del construccionismo social.

Una de las características del construccionismo social, o como prefiere decirle Íñiguez (2005), “para no reificar”, de la perspectiva construccionista, es el carácter construido de la realidad social, esto es, que la realidad no está dada, al contrario, es construida por los seres humanos a través de sus incesantes interacciones, lo que significa que los criterios para establecer si un objeto es “verdadero” o no, no brotan del objeto en sí sino son establecidos por las personas a través de las relaciones sociales que llevan a cabo. Ahora bien, antes de continuar es importante señalar dos cosas: 1) que el construccionismo social no es fácilmente conceptuable, es decir, que no hay algo que pueda ser descrito objetiva y neutralmente como construccionismo, hacerlo significaría caer en una explicación anticonstruccionista –realista– del construccionismo⁷ (Potter, 1996); 2) que cuando hablo de la perspectiva construccionista hago referencia a un “movimiento” (Ibáñez, 2001) que no es un monolito, por el contrario, bajo su halo se pueden encontrar posturas que, en cierto sentido, difieren entre sí y que pertenecen, por así decirlo, a distintas disciplinas:

La creciente emergencia y el fuerte desarrollo del construccionismo es ciertamente notable en el marco de la psicología contemporánea pero no constituye, ni mucho menos, un fenómeno que sea exclusivo de la psicología. Se trata de un fenómeno que se está manifestado con extraordinaria pujanza en el conjunto de las ciencias sociales. Lo encontramos, por ejemplo, en los campos de la sociología, antropología, economía, de las ciencias de la organización, de la lingüística, de la filosofía... (Ibáñez, 2001, p.259)

⁷ Gergen (1985) destaca que el Socio Construccionismo “es una forma de investigación que se interesa fundamentalmente por los procesos por medio de los cuales las personas describen, explican y dan cuenta del mundo en que viven, incluyéndose a sí mismos” p.266.

Sin embargo, esa heterogeneidad no impide que aparezca un rasgo común a la perspectiva construccionista como lo es su afán cuestionador: “Si hay algo que se pueda identificar como característica principal [del construccionismo], ésta sin duda es su posición crítica, su posición de continuo cuestionamiento de aquello que venimos considerando como obvio, correcto, natural o evidente” (Íñiguez, 2005, p. 2)

El construccionismo social, o el socio construccionismo como también se le conoce, se ha venido alimentando de múltiples aportes manados de distintas disciplinas. El énfasis en algunos aportes u otros dependerá de qué construccionismo estamos hablando: según Ibáñez (1996) dentro de la Psicología Social algunos colocan el acento en las prácticas (Shotter), otros asumen algunos presupuestos de tipo realista (Harré) y otros, por su parte, son relativistas (Gergen)

Para Gergen (1996a, 1996b, 2000) existen tres líneas principales que robustecen el legado construccionista:

1- La crítica ideológica: inspirada en los aportes de la *Escuela de Francfort* (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamín...), esta crítica resalta la no neutralidad del conocimiento científico, asomando cómo, tras el discurso de la verdad y la objetividad, se han apoyado empresas censurables tomando como bandera, precisamente, la ciencia.

Como forma general, la crítica ideológica intenta poner de manifiesto los sesgos valorativos que subyacen a las afirmaciones de la verdad y la razón. En la medida en la que se demuestra que estas afirmaciones representan intereses personales o de clase, ya no pueden calificarse de objetivas o racionalmente trascendentes. (Gergen, 1996b, p.56)

Así, bajo esta crítica se socava la idea de que la ciencia brinda descripciones objetivas, exactas e inocentes del mundo y, a la vez, la presunción de que el lenguaje puede “contener” la verdad. (Gergen, 1996b)

2- La crítica literario-retórica: partiendo de aportes del estructuralismo —luego del post-estructuralismo—, del relativismo, de la semiótica y de la lingüística,

entre otros, esta crítica plantea que las explicaciones y las descripciones obedecen más a las convenciones del lenguaje que a los acontecimientos “en sí mismos”. En este sentido nada escapa al lenguaje; lo que es cierto, o falso, pasa por él: “(...) el significado y la significación de los enunciados de verdad se derivan de una historia discursiva” (Gergen, 1996a, p. 157).

3- La crítica social: está inspirada en todos aquellos aportes que estudiaron la relación del conocimiento científico con el momento específico en el que emergen. Los aportes de Weber, Mannheim, Khun y de la Sociología del Conocimiento (Berger y Luckmann), entre otros, constituyen sus principales activos, los que estudian al conocimiento científico como un producto cultural situado histórica y socialmente.

Por su parte, Íñiguez (2005, p2) destaca los elementos que definen una posición construccionista:

Podríamos decir que los elementos que definen una posición construccionista son: antiesencialismo (las personas y el mundo social somos el resultado, el producto, de procesos sociales específicos); relativismo (la “Realidad” no existe con independencia del conocimiento que producimos sobre ella o con independencia de cualquier descripción que hagamos de ella); el cuestionamiento de las verdades generalmente aceptadas (el continuo cuestionamiento de la “verdad”, poniendo en duda sistemáticamente el modo cómo hemos aprendido a mirar el mundo y a mirarnos a nosotros mismos); determinación cultural e histórica del conocimiento, y el papel conferido al lenguaje en la construcción social (la realidad se construye socialmente y los instrumentos con los que se construye son discursivos).

Nótese, tanto en las críticas de Gergen como en los elementos que destaca Íñiguez, la importancia del lenguaje en la perspectiva construccionista: el lenguaje no representa al mundo, lo construye; a su vez resalta el “ataque” a la objetividad y neutralidad de las ciencias y, por último, las relaciones sociales, la “vedette” a la que hay que prestar toda la atención, el núcleo de la investigación.

Ahora bien, decía más arriba que existen, dentro de la perspectiva construccionista, varios construccionismos. Que no se trata de una perspectiva homogénea, cosificada, que se explica por sí sola. Por ello, para disipar dudas, es prudente que destaque cuál es el que adopté para la realización de mi trabajo: el Construccionismo Social de Kenneth Gergen (2000), cuyos principios, o mejor dicho, lo que se debe dar por sentado para que funcione (Silva, 2005), pueden sintetizarse de la siguiente forma:

1. *Los términos por los que entendemos nuestro mundo y a nosotros mismos no son ni requeridos ni demandados por «lo que hay»:* este supuesto ataca la concepción del lenguaje como fotografía de un mundo independiente. Las cosas, los objetos del mundo, no nos dictan lo que son y nosotros, intérpretes de ellos, al escucharlos, los denominamos. Ante esta presunción, en donde el lenguaje ya no es una “representación” de la naturaleza, se abre un abanico infinito de posibilidades para entender al mundo y a nosotros mismos de otras formas.
2. *Nuestros modos de descripción, explicación y/o representación derivan de nuestras relaciones:* las descripciones y explicaciones del mundo no están dictadas ni por el mundo mismo, ni por disposiciones internas del individuo (estados mentales, genéticos), más bien, vienen dadas por la relación. Nada existe antes de las relaciones, lo que implica que la historia y la cultura, esto es, la tradición, nos proporcionan el piso necesario para poder “entender” el mundo tal cual como lo hacemos y, de igual forma, nos invita a aceptar que, cambiando esas relaciones, éste pudiera ser entendido bajo parámetros diametralmente opuestos.
3. *En la medida que describimos, explicamos o representamos, estamos moldeando nuestro futuro:* nuestras relaciones de hoy serán la tradición del mañana. Así como nuestro entendimiento del mundo depende de las prácticas que nos antecedieron, nuestras prácticas cotidianas están edificando las bases para el entendimiento del mundo futuro. Si

cambiamos nuestras descripciones, nuestras pautas de relación, estamos contribuyendo a la transformación de la vida social, abriéndole espacios a nuevos futuros; depende en gran medida de nosotros si mejores o peores.

4. *Reflexionar acerca de nuestras formas de entendimiento es vital para nuestro futuro bienestar:* dado el poder que nuestras relaciones tienen para moldear el futuro, es necesario que nos detengamos a sopesar cómo las estamos llevando a cabo. Precisamente, esta reflexión pasa por escuchar puntos de vistas divergentes, cuestionar nuestros principios, repensar el mundo bajo esquemas alternativos, en fin, darle cabida a la diversidad, para mantener las prácticas que creamos oportunas y modificar aquellas que no lo sean tanto.

Estos principios no pueden tomarse separadamente, aisladamente, puesto que carecerían de sentido (Silva, 2005). Deben, más bien, asumirse como un marco orientador que, abrevando de múltiples disciplinas, destaca que: 1) el lenguaje no representa al mundo, es decir, cualquier cosa, cualquier fenómeno y la valoración que de él tengamos podría llegar a ser, no tan fácilmente como se supone, de otro modo; 2) nos antecede una historia, una cultura, tradición es el término que usa Gergen, que funge de marco referencial para entender las relaciones que desplegamos; 3) la realidad no es autónoma o está divorciada de las relaciones sociales, al contrario está constituida por éstas. Por ello, si cambiamos esas relaciones podríamos, a la vez, modificar las condiciones de inteligibilidad de las realidades; 4) Hay que dudar, cuestionar, no dar nada por sentado. Abrirle la puerta a puntos de vista distintos, desechados, ya que todo lo que “es” bien pudiera llegar a ser otra cosa.

La Psicología Social o la práctica científica que se hace desde una orientación construccionista difiere, considerablemente, de la psicología realizada desde el paradigma tradicional. El conocimiento científico, bajo esta perspectiva, no es ni más ni menos válido que cualquier otro tipo de conocimiento (sentido común, religioso...), más bien, es un aporte realizado por una determinada comunidad (en este caso

científica) que se sitúa histórica y socialmente y que renuncia a erigir algún tipo de conocimiento universal.

Los criterios de verdad son obra nuestra, y por lo tanto son tan contingentes y tan relativos a nuestras cambiantes prácticas como cualquier otra cosa que resulte de nuestro quehacer, *no hay por lo tanto nada que sea verdad en el sentido estricto de la palabra* (Ibáñez, 2001, p.255).

Es una Psicología Social, la construccionista, de la sospecha, que toma el autobús del lenguaje para llegar a la parada de las relaciones, del intercambio. Para un modelo que se cimienta en las relaciones, en lo intersubjetivo, el lenguaje se convierte en la alcabala obligada de una autopista simbólica por donde “pasan”, incesantemente, infinitos vehículos semánticos, de allí que, en el presente trabajo, se haya trabajado con los discursos de docentes que se desempeñan en la Escuela Básica venezolana que se generaron en un proceso de interacción con el NIECO.

III. LA PERSPECTIVA DISCURSIVISTA.

Consecuente con la postura teórica adoptada, el análisis de discurso fue la perspectiva analítica con la que trabajé. Ahora bien, al igual que la perspectiva construccionista, el análisis de discurso no es uno solo. Asimismo, sus perspectivas son múltiples y variadas, así como sus formas de “operar”. Distintas disciplinas de las ciencias sociales incorporan, con distintos matices, perspectivas lingüísticas en sus estudios:

En resumen, a finales del siglo XX, principios del XXI, la diversidad y la riqueza de las perspectivas nacidas tanto de la focalización sobre el lenguaje, como, y sobre todo, del nuevo entendimiento que tenemos del lenguaje, resulta, cuanto menos, impresionante: narratividad, dialógica, hermenéutica, de construcción, análisis conversacional, análisis del discurso, análisis retórico, etc. (Ibáñez, 2003, p.38)

Íñiguez (2003a) destaca que es en la década de los ochenta cuando se presenta una proliferación de trabajos que se autodenominan de análisis de discurso, hecho que se presenta en diversas disciplinas que incluyen a la lingüística, la psicología, la sociología, la antropología, la historia, etc.

De hecho, puede decirse que una característica del análisis de discurso, o del análisis de discurso que acá quiero vindicar, es su carácter interdisciplinar. Si bien no hay consenso en torno a su genealogía, pueden identificarse algunos aportes principales que resumiré a continuación, abrevados de Íñiguez (2003b) y Garay, Íñiguez y Martínez (2005), y que pueden decantar un poco más cuál análisis de discurso fue, en definitiva, con el que trabajé:

- 1- El pensamiento del “segundo” Wittgenstein: abandonando la postura que sostenía en el *Tractatus lógico-filosófico*, publicado en 1921 e inspirador del círculo de Viena, en las que se buscaba un lenguaje “ideal” que permitiese superar las falacias del lenguaje cotidiano y en donde el lenguaje era asumido como un “representador” de la realidad (Cortés y

Martínez, 1996), el “segundo” Wittgenstein pregonaba la importancia del estudio del lenguaje común (sus mecanismos, sus reglas) y del contexto en donde éste se desarrolla.

- 2- La teoría de los actos del habla: el lenguaje no sólo describe la realidad sino que, también, la construye. Para Austin (1962), en su *Teoría de los actos del habla*, el lenguaje hace cosas, o sea, al decir algo estamos haciendo algo (esto es lo que se conoce como acto performativo, acto realizativo o, simplemente, realizativo en la teoría del autor)

- 3- La etnometodología: son varios los aportes de la etnometodología al análisis de discurso que acá propongo. El primero es el interés en estudiar a las personas en su cotidianidad, en sus contextos inmediatos. El segundo, está enlazado a sus conceptos clave: competencia (el conocimiento que un hablante tiene de su lengua y, con ello, el “entendimiento” que un hablante competente tiene de las interacciones acaecidas en su grupo ya que “domina” no sólo el lenguaje “apalabrado” sino el contexto de las normas y reglas); indexicalidad (el significado del lenguaje está “atado” al contexto de su propia enunciación, son inseparables. “...una palabra, por sus condiciones de enunciación, o una institución, por sus condiciones de existencia, no pueden ser analizadas más que en relación con su situación” (Coulon, 1987, p.40)); reflexividad (a la vez que interactuamos y hablamos con otros estamos, a la par, produciendo simultáneamente el significado, las normas y la inteligibilidad de lo que hacemos. Al describir una situación la estamos construyendo); accountability (los seres humanos tienen la capacidad de acceder, describir, entender, contar, “dar cuenta” de una acción social y, al hacerlo, al mismo tiempo, la están constituyendo)

- 4- Los aportes de Michel Foucault: para él el discurso es más que el habla, algo más que un conjunto de enunciados que aspiran representar objetos. Al contrario, “son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de

que hablan” (Foucault, 1997, p.81) y, como práctica, están impregnados del contexto histórico y cultural particular en el que emergen.

Es importante señalar que el análisis de discurso abreva de muchísimas otras fuentes. Muchos autores quedaron “por fuera”. Muchas perspectivas no fueron, si quiera, mencionadas. Ello no implica que no estén presentes en la perspectiva que adopté, solo que me ceñí a los aportes que unos autores en específico destacan como relevantes al análisis de discurso que se ha desarrollado dentro de la Psicología Social.

Así como no hay un consenso en torno a qué es análisis de discurso ni cuáles son, con unanimidad, sus antecedentes, de igual forma se pueden “encontrar” distintas concepciones de lo discursivo. Al respecto Íñiguez (1993, p.4) señala: “Dependiendo de la noción de discurso que se maneje, análisis de discurso significará cosas muy diferentes”, pasando a asomar algunas nociones del mismo que se manejan en el “mundo” de la psicología social:

- a. discurso como cualquier enunciado o conjunto de enunciados dicho/s efectivamente por un/a hablante.
- b. discurso como conjunto de enunciados que construyen un objeto.
- c. discurso como conjuntos de enunciados dichos en un contexto de interacción, donde resalta su poder de acción sobre otra persona, su contexto (sujeto que habla, momento y espacio,...).
- d. discurso como conjunto de enunciados en un contexto conversacional (y por tanto, normativo).
- e. discurso como conjunto de constricciones que explican la producción de un conjunto de enunciados a partir de una posición social o ideológica particular.
- f. discurso como conjunto de enunciados para los que se pueden definir un conjunto de condiciones de producción.

Estas concepciones, como el mismo autor refiere, se solapan. Sin embargo, para zanjar dudas, puedo “asirme” de la siguiente definición de discurso: “es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (Íñiguez y Antaky, 2002, p.278). De igual forma, estas definiciones dadas más arriba pueden encontrarse juntas, con distinto grado de importancia, en una misma perspectiva analítica, como es el caso de la que escogí: el análisis de discurso propuesto por Jonathan Potter y Margaret Wetherell (1987).

Ahora bien, antes de adentrarme a explicar cuáles son las características de la perspectiva analítica que adopté en la realización de mi investigación, es importante establecer una analogía que surge de la revisión de la literatura especializada en el tema: el análisis de discurso es como montar bicicleta, hay que practicarlo, hacerlo, para poder comprenderlo, para poder llevarlo a cabo. No es una metodología, a la manera de consecución de pasos, que conducen a determinado fin. Es, más bien, una postura o marco teórico acerca del discurso y el papel que éste juega en la vida social. Al respecto Potter y Wetherell (1987) comentan:

Es importante enfatizar que no es un método de análisis de discurso en la manera que tradicionalmente pensamos de un método experimental... Nosotros tenemos es una estructura teórica amplia en lo que concierne a la naturaleza del discurso y su papel en la vida social, con un conjunto de sugerencias sobre cómo puede ser mejor su estudio y cómo otros pueden convencerse de que los hallazgos son genuinos (p.175).

El análisis de discurso no es una prescripción, en el sentido de ser una cartilla que, paso a paso y fielmente, debe seguirse para “alcanzar” un resultado “óptimo”. Algunos autores, como Íñiguez y Antaki (2002), van incluso más allá señalando que en las ciencias sociales ningún método debe ser estático:

El análisis de discurso no es, de hecho, una técnica fija y prescriptiva que se pueda seguir como se sigue una receta. En la práctica, nosotros trabajamos bajo la hipótesis de que quizá no haya un método en las ciencias sociales que sea fijo e inmutable, por mucho que algunos/as científicos/as sociales pretendan sostener que sus “técnicas” se aproximan al rigor y la estandarización de las ciencias naturales. (pp. 271-272)

Ahora bien, no debe confundirse flexibilidad con laxitud; el análisis de discurso que asumí para la realización de mi investigación supone una serie de “principios” que hay que considerar y que pueden contribuir a precisar, un poco más, qué entiendo por tal:

1. *Prácticas y recursos.* El análisis del discurso se interesa por lo que la gente *hace* cuando habla y escribe (prácticas discursivas), así como también se interesa por la serie de *recursos* que las personas utilizan en la actualización de esas prácticas (sistemas de categorías, repertorios interpretativos que proveen todo un instrumental para la vida en sociedad).
2. *Construcción y descripción.* El análisis del discurso se interesa por la manera como se construye el discurso mismo para realizar acciones sociales y cómo las personas elaboran versiones del mundo en el curso de la interacción.
3. *Contenido.* El análisis del discurso en lugar de interesarse por los procesos psicológicos que tienen lugar al interior del contenido, trata este contenido como el *locus* donde literalmente se encuentra la acción.
4. *Retórica.* El análisis del discurso se centra también en el modo en que las versiones de las personas acerca de las acciones, del mundo y de la propia vida mental, se diseñan para ir en contra de alternativas reales o potenciales. Aclaro que aquí el término «real» hace referencia a un recurso discursivo según el cual hay cosas que en efecto *sucedan*.
5. *Riesgo y responsabilidad.* El análisis del discurso sostiene que las personas se tratan entre sí como agentes que tienen un interés o corren algún riesgo mientras interactúan. La referencia a ese interés es una manera importante de disminuir la importancia de una acción o de reconstruir su naturaleza.
6. *Cognición en acción.* El análisis del discurso es anticognitvista por excelencia y prefiere indagar la manera como los procesos «mentales» se despliegan en la acción discursiva. Este principio es afín al tercero de esta serie. (Silva, 2002, pp. 55-56)

Estas ideas, como el mismo Silva señala, son afines a tres características del discurso que constituyen el núcleo central de la perspectiva analítica de Potter y Wetherell: función, variación y construcción (que no deben ser vistas como divorciadas, esto es, separadas una de otra, sino, por el contrario, como elementos que se funden, se

interconectan) que viene a estar complementada con la unidad analítica denominada *repertorio interpretativo*; veamos:

- *Función:* uno de los intereses del análisis de discurso es dilucidar las funciones. Como asomé más arriba, cuando hablé de la *Teoría de los actos del habla* de Austin, el discurso sirve (funciona) para hacer cosas (el carácter performativo o realizativo del lenguaje). Más allá de “describir” o “representar”, el lenguaje actúa. Sin embargo, estas acciones no siempre son explícitas o fácilmente identificables por lo que, para poder “develarlas”, debe recurrirse a la forma en que varían.
- *Variabilidad:* Un discurso, cualquiera, puede ensamblarse de distintas formas y, dependiendo de cómo se ensamble, construirá una realidad en vez de otra. El análisis de discurso se ocupa, entonces, de estudiar, a través de las variaciones del discurso, las funciones (acciones) y construcciones que el mismo desencadena.
- *Construcción:* citaré directamente los aportes de Wetherell y Potter para explicarla:

El término construcción es apropiado por tres razones. En primer lugar, guía al analista hasta el lugar en que el discurso se fabrica a partir de recursos lingüísticos preexistentes con características propias. En segundo lugar, nos recuerda que entre los muchos recursos lingüísticos disponibles, algunos se utilizarán y otros no. En tercer lugar, la noción de construcción enfatiza, una vez más, que el discurso está orientado hacia la acción: tiene consecuencias prácticas.
(p.66)

Ahora bien, no se trata de que el mundo o los mundos estén hechos (construidos) de palabras (algunos autores adscritos a lo que vengo llamando la perspectiva discursivista, como Potter, Gergen e Ibáñez, no han dado concesiones a la hora de aclarar este malentendido, manteniéndose callados o indiferentes sobre el carácter ontológico de sus aportes) sino, más bien, que la(s) forma(s) como lo(s) entendemos se “montan” en las prácticas (relaciones, intercambios, intersubjetividades...) en las

que los seres humanos se ven imbuidos, incesantemente, en su vida cotidiana lo que, a su vez, implica que cualquier relación viene, indefectiblemente, dada por el lenguaje, por las descripciones (en contraposición al hecho que implica verdad y suceso real (Potter, 1998), por el discurso, núcleo de esta perspectiva analítica.

Desde esta perspectiva el discurso no es un “atajo” para llegar a unas estructuras mentales del sujeto; tampoco es un enfoque que persigue explicitar lo que el sujeto quería decir cuando dijo lo que dijo.

Para el análisis de discurso el lenguaje no existe “en la cabeza”, sino en el mundo: el lenguaje es más una forma de construcción que de descripción de nosotros mismos. El AD reconoce el mundo en el cual el/la hablante vive, un mundo donde el habla tiene efectos: donde no es indiferente referirse a alguien como “soldado”, “guerrillero/a”, “terrorista” o “luchador/a por la libertad”; o denominar y/o autodenominar a una organización como “antiabortista” o “pro vida”. (Íñiguez y Antaki, 2002, p.283)

El discurso no “representa” al mundo, no da cuenta de lo que pasa “adentro” de nosotros, o sea, en nuestras mentes, en contraposición con un “afuera” que sería el “mundo real”, lo que los autores sugieren es...

En primer lugar,...que se preste mucha atención al detalle del uso del lenguaje, trabajando a partir de transcripciones o documentos más que a partir de alguna transformación numérica de estos recursos (en la tradición de la psicología social) o el recordado quid de la interacción (en la micro-sociología). En segundo lugar, este enfoque sugiere que el discurso en sí mismo se convierta en el principal foco de la investigación. No es un camino secundario hacia la verdadera naturaleza de los acontecimientos, las creencias y los procesos cognitivos. Tercero, proponemos que el análisis del discurso dependa del estudio de la variabilidad en lo relativo a su construcción y a las funciones que podría cumplir. (Wetherell y Potter , 1996, p.66)

Estos tres aspectos, en el caso de la investigación que presento, se materializaron de la siguiente forma, haciendo la aclaratoria de que, a partir del punto dos, no fue un proceso ni ordenado ni secuencial:

- 1- Transcripción de las grabaciones: las entrevistas y los grupos focales fueron transcritos en su totalidad lo más fielmente posible, esto es, tomando en consideración los solapamientos, énfasis, pausas, dudas... Obviamente deseché cualquier intento de cuantificación; solamente coloqué, para facilitar el manejo del corpus, números de línea con la intención de ubicar los discursos de forma expedita.
- 2- Leí, una y otra vez, las transcripciones. De esta labor extraje extractos relevantes (relevantes según los objetivos de la investigación) que fueron ordenados, es decir, los extractos fueron “aparejados” según la temática sobre la que versaban. Es importante señalar que dichos extractos, siguiendo a Silva (2002), se sostenían por sí mismos, es decir, eran susceptibles de interpretación prescindiendo de cualquier información adicional que fuera más allá de la información propia de los linderos de la investigación.
- 3- Los extractos y categorías fueron revisados, contrastados e, incluso, retroalimentados con los discursos iniciales. Deseché algunos y tomé otros que en un inicio no habían sido considerados.
- 4- Procedí con el análisis propiamente dicho. Es decir, erigí un escrito en donde el foco central fue tratar de resaltar las funciones y construcciones de los sujetos, a través del estudio de la variabilidad, en torno a un objeto específico: el NIECO.

Visto ya de qué forma y desde qué perspectiva se trabajaron los discursos, paso a detallar, en el siguiente capítulo, los objetivos del estudio.

IV. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

El desarrollo de una herramienta útil para apoyar el trabajo por proyectos que despliegan los docentes de las dos primeras etapas de la Escuela Básica, esto es, de 1ro. a 6to. grado, es, como decía más arriba, una aspiración del Centro de Investigaciones Educativas TEBAS de la UCV. Sin embargo, para que la misma esté en sintonía con las prácticas que ellos despliegan (o por lo menos se ajuste, en la medida de lo posible, a las mismas), se hace necesario conocer sus “voces” para incorporarlas a su diseño. Ya hice referencia a lo pernicioso que puede llegar a ser ignorar a los docentes en las iniciativas que persiguen reformar la educación, por ello esta investigación se planteó someter los prototipos creados, el formato impreso y los video-problemas, al escrutinio de los pedagogos.

La reforma curricular ha tropezado con muchos obstáculos. El trabajo por proyectos aún no brinda los frutos esperados. Si revisamos la información oficial las dudas no se despejan. En lo atinente a la “guía” del docente, esto es, los programas educativos, tenemos que el espacio dedicado al trabajo por proyectos se limita, únicamente, a 2 páginas cuyas características, superficiales, vagas, contrastan con el resto del documento centrado en los contenidos a dictar, su planificación y sus objetivos.

Pareciera que hay una distancia importante entre los presupuestos y el “espíritu” de la reforma curricular de 1996 y, por otra parte, la implementación de la misma. Algunos trabajos realizados desde el Centro de Investigaciones Educativas TEBAS (TEBAS, 1999; Gil y Mata, 2003; Gil, 2004) apuntan en esa dirección. Por ejemplo, un diagnóstico realizado en 110 escuelas adscritas a la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor (SEAM) arrojó, entre otras cosas, que la relación docente-alumno en esas instituciones es verticalizada y los aprendizajes son poco pertinentes al acervo de los alumnos (TEBAS, 1999). ¿Cómo es posible que los contenidos discutidos en el aula estén divorciados, las más de las veces, de las realidades de los alumnos, no atiendan a sus inquietudes y necesidades si explícitamente en la documentación oficial, específicamente en “Los cuadernos para la Reforma Educativa”, se destaca

como característico de un proyecto que éste debe adaptar sus contenidos “en atención a las características, necesidades e intereses de los educandos y a la realidad del plantel”? (Ministerio de Educación, 1999b, p.14)

Es importante la apuesta que hace la reforma educativa en el trabajo por proyectos. Es más, la mejora en la calidad de la educación depende de ellos, tal como se señala en la obra anteriormente citada. Del mismo modo, en las páginas precedentes asomé algunas iniciativas que el Estado ha implementado para la introducción de las TIC en las escuelas venezolanas. No es poco el dinero invertido, así como no son pocas las expectativas generadas en torno a esa inversión. Por ello, una investigación, tributaria de una mayor, que persiga fortalecer el trabajo por proyectos que actualmente llevan a cabo los docentes de Educación Básica incorporando las TIC, constituye un activo de suma importancia para el país y, dentro de él, para la psicología social.

¿Qué sugerencias pueden tener los docentes para una herramienta que, hipotéticamente, usarán? Esta interrogante sirvió de inspiración para el presente estudio que, en resumidas cuentas, es una investigación de corte cualitativo que aspira incorporar los aportes de los docentes a la herramienta que se está diseñando, con la intención de que la misma responda a las necesidades e inquietudes de sus posibles futuros usuarios. Los objetivos fueron los siguientes:

Objetivo General:

- Conocer la construcción social de la herramienta pedagógica NIECO a través del discurso de algunos docentes de 1ra. y 2da. etapa de Educación Básica.

Objetivos específicos:

- Distinguir los enunciados, en caso de que emergieran, que elaboran algunos docentes de 1ra. y 2da. etapa de Educación Básica sobre las TIC.

- Distinguir los enunciados que elaboran algunos docentes de 1ra. y 2da. etapa de Educación Básica sobre el NIECO, luego de una primera experiencia con los prototipos del mismo.
- Formular sugerencias para el rediseño e inserción del NIECO en aulas de 1ra. y 2da. etapa de la Escuela Básica venezolana.

V. LA RECOLECCIÓN.

La recolección de información en la investigación cualitativa –y toda investigación construccionista lo es–, o por lo menos el tipo de investigación cualitativa que acá propongo⁸, siempre es flexible, es decir, no tiene una estructuración rígida. Lo previsto, en la medida que la investigación se desarrolla, pudiera mutar, abriéndole paso a unos procesos, unas etapas, unos actores... no contemplados en el modelo inicial:

Frente a la orientación del proceso de recolección de datos, es necesario contar con un plan referencial no prescriptivo [...] una guía amplia, que nos sitúe en las diferentes dimensiones de la realidad humana explorada, pero sin obligarnos a realizar su recorrido en un orden preestablecido e inmodificable. El plan de generación y recolección de información [...] se va ajustando conforme se avanza en el proceso de comprensión de la realidad que se tiene bajo estudio. En este sentido, hay que entender que las previsiones inicialmente hechas son de naturaleza solamente tentativas. [...] En una investigación cualitativa el plan de recolección de información es emergente y cambiante en función de los hallazgos realizados durante el proceso investigativo. Este plan va señalando cuáles son las estrategias de recolección de datos más adecuadas, cuáles los tiempos y lugares más convenientes. Todo lo anterior, por supuesto, ha de tener en cuenta las características propias de las personas interpeladas, el grado de familiaridad con la realidad analizada, la disponibilidad de tiempo del investigador y el nivel de madurez alcanzado en el proceso investigativo (Sandoval, 2002, pp.135-136).

En este sentido, lo que hoy brindo no es lo que en un inicio me planteé. Algunos objetivos fueron desechados, algunas técnicas de investigación fueron quedando atrás.

⁸ Es importante señalar que existen múltiples asunciones de qué es una investigación cualitativa. Por ahora, me asiré de lo que dictan Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall (1994, p.3) para quienes la investigación cualitativa es “un intento por capturar el sentido que subyace y que estructura lo que decimos acerca de lo que hacemos [partiendo de] una exploración, elaboración y sistematización del significado de un fenómeno dado”

V.1 Dónde.

La matrícula de la Educación Básica en Venezuela alcanza para el año escolar 2005-2006, según cifras de la página Web del Instituto Nacional de Estadísticas (<http://www.ine.gov.ve/condiciones/educacion.asp>), los 4.885.779 alumnos, de los cuales 4.042.142 pertenecen a planteles oficiales, públicos.

Por ello, tomando en consideración la relación existente entre la matrícula de la educación pública y la privada y, además, en el hecho de que todo el desarrollo de la herramienta ha estado focalizado en escuelas públicas, abordé, exclusivamente, escuelas oficiales, no obstante, aún dentro de éstas hay algunas diferencias oportunas de considerar para el estudio, por lo que trabajé persiguiendo la mayor diversidad posible: escuela bolivariana, escuela municipal.

Acá me permito una pequeña digresión: las escuelas bolivarianas constituyen, junto a otras iniciativas (el anexo 6 muestra la organización del sistema educativo bolivariano), la punta de lanza de las propuestas educativas del gobierno actual.

La Escuela Bolivariana se concibe, por un lado, como una organización social de jornada escolar completa que supera las trabas burocráticas, limitaciones organizativas, la no pertinencia curricular, asumiendo la articulación de esfuerzos especiales por parte del Estado, la familia y la sociedad con base al principio de corresponsabilidad establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, para la formación integral de los niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, permite detectar necesidades, fortalezas y potencialidades al tiempo que se generan las experiencias, los aprendizajes organizacionales y el fortalecimiento institucional necesarios para la extensión del proyecto. Con un nuevo paradigma de supervisión, basado en la orientación, acompañamiento, control y evaluación del proceso educativo en cada institución y la preparación del personal directivo para el ejercicio de una administración escolar democrática y participativa. (Ministerio de Educación y Deportes 2006)

Las escuelas bolivarianas son una organización social con las siguientes características (Ministerio de Educación y Deportes 2006):

1. Transformadora de la sociedad en la cual se concreta e identifica la identidad nacional.
2. Participativa y democrática.
3. En, con y para la comunidad.
4. Garante de la atención educativa integral y promotora de la justicia social.
5. De renovación pedagógica permanente.
6. Que lucha por la inclusión y la integración social.

Se espera que todas las escuelas públicas del país pasen a ser escuelas bolivarianas, en un sistema educativo que se complementa con los Liceos Bolivarianos y las Escuelas Técnicas Robinsonianas antes de la llegada a la Educación Superior (representada por la Universidad Bolivariana y las Aldeas Universitarias).

V.2 Cómo.

Decía en los objetivos dispuestos más arriba que me interesaba distinguir los enunciados que elaboran los docentes de Educación Básica sobre el NIECO luego de haber interactuado con algunos prototipos del mismo. Para ello trabajé con dos técnicas de investigación que paso a describir a continuación.

V.2.1 La entrevista.

La entrevista es una de las herramientas metodológicas más comunes. Su popularidad dentro de las ciencias sociales y, más específicamente, dentro de la psicología social, ha venido aumentando debido a que ella comulga, sin mayores traumas, con lo que se denomina paradigma cualitativo de investigación; por ello, a pesar de que la entrevista antecede al auge de este paradigma, la misma, ya sea en profundidad, estructurada, o de cualquier otra modalidad, permite la toma de discursos y, si se desea, profundizar en ellos.

Si pudiera establecerse una analogía, la entrevista es como una conversación, no obstante, no es tan caótica como las que sostenemos cotidianamente, en donde

pasamos rápidamente de un tema a otro, se trata, más bien, de una conversación bien delimitada.

Para Alonso (1999, p.230) la entrevista persigue "... la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental -no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido". Los objetivos de la investigación establecen los linderos de esa conversación teniendo que se podrán introducir nuevas interrogantes o no según el tipo de entrevista que se realice. Es importante señalar lo siguiente: en la presente investigación se presentó una novedad que consistió en la introducción de los prototipos del NIECO (los video-problemas y las barajitas) como núcleo de la interacción.

Así, realicé 4 entrevistas (en el anexo 7 está el guión inicial) a docentes de aula de básica, como paso previo para la realización del guión de los grupos focales. Según Denzin y Lincoln (1994, p.365) "la entrevista no estructurada proporciona mucha mayor libertad que otros tipos de entrevista, dada su naturaleza cualitativa". Por ello, las entrevistas no fueron estructuradas, puesto que pretendía llevar a cabo una exploración de aspectos sobre los cuales no tenía conocimiento en profundidad y porque asumí como necesario hacer repreguntas en función de lo que me irían diciendo los docentes entrevistados. Este trabajo, previo a los grupos focales, pero que también fue incorporado al corpus definitivo, permitió la supresión de algunos elementos que estaba considerando en un inicio, como lo fue realizar interrogantes explícitas de las TIC a los docentes.

V.2.2 El grupo focal.

El grupo focal es un tipo de entrevista grupal centrada en el punto de vista de los participantes, quienes discuten libremente sobre un tópico o tema particular introducido por el investigador, que funge como moderador no directivo y que, además, propicia la discusión. El propósito fundamental del grupo focal es, en

palabras de Morgan (1990, p.24), “acercarse a las interpretaciones de los participantes sobre el t3pico de inter3s de la investigaci3n...”.

Llamado de distintas formas (grupo focal, grupo focal de discusi3n, grupo de discusi3n⁹...), asumido de distintas maneras y usado en estudios manados de distintas disciplinas, el grupo focal se caracteriza por la interacci3n. Al respecto Mart3nez (2004, p.63) se3ala:

El *grupo focal de discusi3n* es “focal” porque *focaliza* su atenci3n e inter3s en un tema espec3fico de estudio e investigaci3n *que le es propio*, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusi3n” porque realiza su principal trabajo de b3squeda por medio de la *interacci3n* discursiva y la contrastaci3n de las opiniones de sus miembros.

Es una t3cnica de investigaci3n social que se ocupa de las interacciones que se entablan entre los participantes del grupo, es decir, m3s all3 del intercambio bidireccional participante-investigador –caracter3sticas de la entrevista grupal en la que el habla investigada no llega a conversaci3n, ya que queda limitada al habla individual y escucha grupal con poco *espacio* para el disenso–, el grupo focal se interesa por la discusi3n, la conversaci3n que se origina entre los miembros del mismo. El investigador, como ya dije, funge de moderador no directivo de la din3mica grupal suministrando interrogantes o catalizadores relacionados con los objetivos de la investigaci3n que intensifiquen el intercambio grupal, el punto de vista de cada uno de los participantes, ya que, como dice Silva (2002, p.59), “ante las diferencias de opini3n que puedan encontrarse en las situaciones de discusi3n, las personas tienden a construir un contexto argumentativo que revela formas de sentido a las cuales no se puede acceder fuera de esta modalidad de di3logo”.

Morgan (1990) destaca una serie de elementos a tomar en cuenta cuando trabajamos con grupos focales:

⁹ Debo resaltar que si bien algunos autores ven como sin3nimos a todas estas nomenclaturas otros (p.e. Romo y Castillo, 2002), al contrario, destacan diferencias entre lo que es un grupo focal y lo que es un grupo de discusi3n.

- Número de grupos: depende de los objetivos de la investigación, en el caso de mi tesis éstos fueron tantos como para *cubrir* las dos primeras etapas educativas y los tipos de escuela acordados. En este sentido no definí, de antemano, cuántos grupos focales iba a realizar. Al final de la investigación, y por motivos de saturación, realicé 4 grupos focales en 2 escuelas de la ciudad de Caracas.
- Duración de las sesiones: puede oscilar entre 1 y 2 horas, no obstante, no se puede definir de antemano cuánto tiempo durará una sesión ya que ello dependerá del desenvolvimiento del grupo, sin embargo, por razones de “fatiga grupal”, por lo general no sobrepasa las 2 horas. El promedio de tiempo de las sesiones fue de 58 minutos, siendo el grupo focal más extenso de 1 hora y 4 minutos y la sesión que expiró con mayor rapidez de 49 minutos.
- Número de participantes por grupo: el autor sugiere trabajar con grupos de entre 6 y 10 personas. A pesar de ello, no existe un consenso acerca del número ideal o permitido para trabajar con esta modalidad de recolección. El grupo con menos personas fue de 4, los de mayor concurrencia alcanzaron los 5 participantes.
- Elección de los participantes: se requiere homogeneidad intra-grupo y heterogeneidad entre los distintos grupos. La idea es, al interior de cada grupo, que la semejanza de los participantes facilite una discusión desinhibida entre ellos; por su parte, la diferencia entre los grupos obedece al enriquecimiento de la investigación. La homogeneidad intra-grupo radicó en que todos los participantes fueron docentes de la misma etapa de Educación Básica; la heterogeneidad, por su parte, se alcanzó organizando sesiones compuestas por docentes de distintas etapas de la escuela básica (1ra. y 2da. etapa) provenientes de escuelas con distintas características (Bolivarianas, Municipales).

La *Unidad Educativa Municipal Bárbaro Ribas*, en Las Minas de Baruta, en el Municipio Baruta del Estado Miranda, al sureste de la ciudad de Caracas fue una de las escuelas abordadas. Se trata de una institución municipal que imparte clases de preescolar y de las dos primeras etapas de Básica atendiendo a más de 670

alumnos divididos en dos turnos. Allí se organizaron 2 grupos focales. El de la 1ra. etapa estuvo compuesto por 4 docentes (mujer con 3 años de experiencia en la docencia; mujer con 18 años de experiencia docente; mujer con 10 años de experiencia docente; mujer con 5 años de experiencia docente); en el de la 2da. etapa participaron 5 docentes (hombre con 7 años de experiencia docente; hombre con 8 años de experiencia docente; mujer con 12 años de experiencia docente; mujer con 16 años de experiencia docente; mujer con 3 años de experiencia docente).

La otra institución educativa fue la *Unidad Bolivariana Nacional Amalia Pellín* que se encuentra ubicada en el 23 de enero, populosa parroquia del oeste de la ciudad de Caracas que pertenece al Municipio Libertador. Se trata de una escuela bolivariana con 568 alumnos, de preescolar y las dos primeras etapas de Básica, que acuden a clases en un solo turno. Al igual que en la *Bárbaro Ribas*, en esta escuela se organizaron dos grupos focales: en el de la 1ra. etapa participaron 5 docentes (mujer con 13 años de experiencia docente; mujer con 12 años de experiencia docente; mujer con 8 años de experiencia docente; mujer con 19 años de experiencia docente; mujer con 5 años de experiencia docente); el segundo grupo focal, compuesto por docentes de 2da. etapa, tuvo 4 participantes (mujer con 23 años de experiencia docente; mujer con 12 años de experiencia docente; mujer con 20 años de experiencia docente; mujer con 17 años de experiencia docente)

- El contenido de las discusiones: como decía más arriba, un grupo focal “gira” en torno a una temática específica que es introducida por el investigador por medio de preguntas o catalizadores. En este sentido, se organizó un guión de grupo focal centrado en los siguientes tópicos:

1- El NIECO.

¿Qué le agregarían, le quitarían a sus contenidos?; ¿qué le agregarían, le quitarían a su diseño?; ¿en qué momento lo usarían?; ¿Qué otros usos pudiera tener?; ¿guarda similitud con algún otro producto?...

2- El NIECO y el trabajo por proyectos.

¿El NIECO puede ser útil para ensamblar y desarrollar un proyecto pedagógico?; ¿De qué forma lo usarían para tal fin? ¿Qué otra utilidad pudiera tener?

Ahora bien, los grupos focales que organicé para mi estudio tuvieron algunas peculiaridades que los diferencian de lo que llamaré el grupo focal ortodoxo. 1) las preguntas o catalizadores que yo como investigador introduje no fueron, únicamente, preguntas, ya que se incluyó , como “detonantes” de la discusión, los prototipos del NIECO; 2) los miembros de los grupos focales se conocían debido a que eran compañeros de trabajo, trabajan en la misma institución; ello está reñido con lo que algunos autores como Morgan (1990) destacan como *el deber ser* de los grupos focales.

VI. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS.

Al final del tercer apartado expliqué cuál fue el procedimiento para organizar los discursos tomados de los grupos focales y entrevistas que realicé. Lo que acá presento es el fruto de ese trabajo. Son secciones analíticas que se siguen de los objetivos de la investigación, y que, por ello, se centran en los discursos de los docentes sobre la interacción con el NIECO. En resumen, el quid de este capítulo es la construcción del NIECO a partir de ciertas estrategias discursivas, de ciertos repertorios interpretativos, elaborados por los docentes en el marco de los grupos focales y las entrevistas.

La estructura del escrito es la siguiente: primero se ubica el análisis, posteriormente la unidad de información sobre la que versa el ejercicio analítico. La unidad de información o cita comienza con una codificación que identifica su procedencia: Grupo Focal (GF) o entrevista (E); Participante (P); las intervenciones del investigador están marcadas con la letra (I). De este modo la codificación *GF3, P4* se refiere a una unidad de información extraída del grupo focal 3, más específicamente, del participante 4. Las entrevistas, por su parte, vienen identificadas con la letra E, seguida del número de entrevista. Así, *E2*, es un extracto de la entrevista número dos.

Inicialmente, el análisis está organizado en dos grandes bloques: el primero centrado en los video-problemas y el segundo en las barajitas. A su vez, al interior de cada uno de esos bloques se encuentran diversos repertorios interpretativos. En el caso de los video-problemas están: *Anillo al dedo; Objeto motivacional; El foco de atención; Utilidad prescindible; La cucaracha sentada; Le falta y le sobra; La inadecuación.* Respecto a las barajitas tenemos: *El cenit de la versatilidad; Memoria táctil; El dispositivo de control lúdico; 20 puntos.*

Los video-problemas.

El provecho.

Esta primera sección trata de la utilidad de los video-problemas en general, así como su uso potencial en un marco particular: el trabajo por proyectos. Igualmente, trata de cómo los video-problemas suponen la existencia de personas con una estructura motivacional y atenta que puede fortalecerse.

Anillo al dedo.

En primer lugar, los video-problemas son catalizadores que sirven para generar discusiones conducentes a la formulación de proyectos de aula. Es algo que pertenece al orden de las disposiciones preliminares, algo que sirve para lo que vendrá, que filtra las dificultades o despeja el camino del intercambio que confluirá en la definición de un proyecto. En pocas palabras: el proyecto viene antecedido por un intercambio y ese intercambio puede propiciarse con los videos:

GF4, P3: ...el video podría ser algo previo que se les transmite para generar discusión. El video podría ser una herramienta que facilita una discusión para después hablar del proyecto.

En sintonía con el objetivo para el cual fueron creados, los video-problemas pudieran fungir de detonantes de la discusión. El discurso de los docentes, exclusivamente en el caso de la primera cita de las que siguen, construye al audiovisual del NIECO como el previo necesario para discutir; el facilitador del diálogo en el aula; el precedente inmediato de los proyectos. Ellos, los video-problemas, servirían de excusa para generar un clima de curiosidad que haga emerger la temática sobre la que versará el proyecto pedagógico; un dispositivo investigador que, aplicado en los alumnos, propiciará la llegada de los proyectos pedagógicos o, por lo menos, su denominación.

GF1, P3: [los video-problemas] sería como para las cuestiones de proyectos que queremos, para discutir con los alumnos qué proyectos vamos a trabajar; solamente sería de, de momentos así.

I: ¿Para qué pudieran servirles estos videos?

GF4, P3: Para indagar, para de repente sacarle los propósitos para los Proyectos Pedagógicos de Aula.

GF4, P2: Ajá, las diferentes opiniones para trabajar, para, para, poder sacar el nombre del proyecto.

A su vez, los video-problemas pueden servir como un mecanismo que permita trascender el tedio de la cotidianidad escolar. Es necesario abandonar ese espacio de infertilidad académica. Allí, la creatividad de los alumnos está mermada, por no decir obstaculizada, por la fuerza de la costumbre. En este sentido, la presentación de un video bien pudiera subvertir ese estado de cosas.

GF1, P1: Por lo menos en una rutina escolar, que llega el momento en que, por ejemplo, para salir de ella, tú agarras y dices “bueno miren vamos a ver un pequeño video” y eso te puede servir, después, para que a ellos [los alumnos] se les ocurra su proyecto.

Ahora bien, no siempre el video-problema fungirá de generador de discusión. También es útil para incorporarlo al trabajo del proyecto en curso, es decir, relacionarlo con el proyecto que, con antelación, ya se había escogido. Ello es posible gracias a la maleabilidad de dos objetos que, precisamente y gracias a esa propiedad, se pueden relacionar; ellos son: los proyectos de aula y los videos-problemas. No obstante, esa “flexibilidad” es de distinto orden, es decir, obedece a distintas cualidades. En el caso del proyecto se debe a su capacidad de fagocitosis y engorde, esto es, un proyecto puede alimentarse de cuantos conocimientos los docentes quieran brindar a sus alumnos, y he aquí una pequeña digresión: el conocimiento (“tema”, “algo” en el discurso de los docentes) es una posesión de los maestros que es transmitido a los alumnos, traspasado a ellos. La adaptabilidad de los videos, por su parte, viene dada, allende sus contenidos explícitos (“la parte del béisbol”), por su ambigüedad, es decir, permiten, no sin creatividad pedagógica, relacionarlos a múltiples situaciones:

GF3, P4: Lo bueno de los proyectos de aula es que es flexible; si hay algún tema o algo que tú quieras relacionarlo o darlo lo puedes dar y lo que haces es agregarlo a tu proyecto, ¿me entiendes? Pero si, nosotras, que por lo menos estamos trabajando con el deporte, ..., ahí [se refiere a los video-problemas] por lo menos está la parte del béisbol, eso es lo que más me llamaría en el proyecto de nosotros la atención, y lo bueno del video, de esos videos, es que, con un poco de imaginación, pueden adaptarse.

Otras veces los video-problemas se erigen como un dispositivo versátil: pueden ser útiles a varios propósitos y, además, con sobrada facilidad. El primero de ellos, ya comentado más arriba, es el uso del video-problema como la génesis del proyecto, esta vez combinado con otros detonantes los cuales, una vez “recibidos” por el alumno, despertarán su creatividad y curiosidad. Otro uso es el aleccionador: los audiovisuales constituyen un recurso que puede adoctrinar a los niños en los avatares de la discusión. Con los videos se puede generar una dinámica que facilite una interacción ordenada entre los alumnos y, al mismo tiempo, una profundización en la temática discutida:

I: ¿Estos vídeos podrían ser útiles para algo?

GF1, P3: ¡Uuuufff, claro que sí! Porque imagínate, para crear un proyecto el niño debe recibir muchos estímulos, bien sean revistas, sacarlo a caminar por la calle, qué cosas le llama la atención al niño de los estímulos que recibe; entonces esto podría formar parte de esa exploración, de lo que el niño interpreta sobre los estímulos que recibe y qué cosas, qué temas, qué cosas le preocupan en función de eso. También puede ser usado como una rutina, como te iba a decir, por ejemplo, mira tú cuando llegan del recreo le pones su pequeño video, hacen una reflexión y cada quien participa, que tengan que levantar la mano y no se qué, que ellos puedan desarrollar esas ideas.

A todas estas, los video-problemas no prescinden del docente. Los videos suponen una inducción, no son autónomos o, mejor dicho, autosuficientes. Su utilidad es tributaria de la labor del docente, sin él el video no tendría sentido, lo que significa que su éxito o fracaso, también, dependerá de su capacidad para relacionarlo con la cotidianidad de los estudiantes y con el proyecto. Dicho con otras palabras: la ambigüedad del video permite que éste se relacione con lo que acontece alrededor del

alumno y con el proyecto pedagógico (donde el video se inserta, es decir, se adapta). No obstante, esas relaciones siempre son tuteladas por el docente.

GF3, P4: Como dijo la colega aquí, o sea, es dependiente que se relacione, o sea, porque tampoco se le puede presentar el video en el aire, pero sí hay algo que sucedió, por ejemplo: en el recreo ellos tienden a correr, a hacer cosas que no deben hacer y se accidentan, qué se yo; entonces podríamos relacionarlo con el accidente del primer video que pasaste y así uno va como que buscando la manera de meter el video en el proyecto.

Sin la mediación del docente los video-problemas quedarían reducidos a un sinsentido. Su proyección no garantiza absolutamente nada, a no ser que venga acompañada de la intervención del docente, quien sería el que extienda el puente necesario para que se puedan entablar relaciones entre dichas imágenes y el proyecto en curso. Ese introito, que no tiene que tener una forma específica, facilitará el entendimiento; en su ausencia el niño “no va a entender”, tal como se destaca en el siguiente diálogo:

I: ¿Cómo pudieran usar estos videos?

GF3, P3: No, no, pero yo creo que tiene que haber algo previo, tienen que estar preparados, porque yo lo veo así, me pongo en el lugar de un niño y no entiendo.

GF3, P1: El niño no va a entender.

GF3, P4: Yo pienso que tiene que haber algo de creatividad con este tipo de elemento, con este tipo de video, tiene que tener creatividad, qué podemos hacer, qué podemos pensar, hacer un cuento, equis, algo que tú tengas y puedas identificarlo con tu proyecto.

Objeto motivacional.

Según el discurso de los videos son motivadores. Pueden tener otros fines –para el docente que habla en particular (“yo”) o para otros docentes–, tal como se desprende del adverbio “generalmente”, pero el más útil es ese: dispone el ánimo de los niños para que procedan de cierto modo. El video es el punto de partida que generará el ambiente necesario para indagar en los niños aprendizajes anteriores y asociarlos,

entre ellos y con otros, en un ejercicio donde la mayor carga la lleva el docente, puesto que él modula la interacción a la luz de la planificación.

GF2, P4: Yo generalmente lo utilizaría para motivar la clase, es decir, yo lo presento y de ahí vamos, exploramos conocimientos previos y vamos relacionando. El maestro va dirigiendo la conversación con los niños según los objetivos que él se plantea.

Un video implica una plusvalía pedagógica difícil de alcanzar si se siguiera la tradición. Hay una diferencia obvia: por muy buena que sea una clase magistral ésta siempre podrá ser superada con la introducción de un video, aun cuando se considera que es un recurso más, entre muchos, que pueden usarse en el aula. El video, superlativamente, fomentará la “sed” de información del niño, hará de él un sujeto presto a abreviar y adoptar del entorno las informaciones que, por medio de una clase magistral, le “llegan” mermadas.

GF2, P2: No es lo mismo llegar allí y dar una clase magistral que dar una clase virtual. O sea es otra herramienta que, independientemente, aunque la hagas muy magistral, tienes esa herramienta que ayuda muchísimo a motivar al niño a apropiarse más de esa información.

Hay una diferenciación que radica en la desventaja de las palabras frente a lo tangible. El video supera con creces cualquier recreación verbal que pueda realizarse de cualquier hecho y, por ello mismo, abre espacios a la creatividad e imaginación de los niños. No se trata de ver para creer, se trata de ver para asociar. La capacidad evocadora de las palabras queda relegada a un segundo lugar frente al video, uno de tantos dispositivos que pueden ser usados en el aula para “estimular el pensamiento” y otros tantos procesos psicológicos vindicables en un contexto pedagógico.

GF4, P4: Me parece que es como un recurso más dentro del aula para estimular el pensamiento; me parece que son imágenes que estimulan, eehh, la recepción, razonamiento, a través de imágenes y no, porque no es lo mismo que tú llegues y le preguntes a un niño “bueno, ¿qué piensas tú acerca de tal cosa?” o si pasa un accidente –la primera imagen es de un accidente ¿no?– ¿qué pasaría? No es lo mismo que ustedes, como docentes, lo pregunten verbalmente al hecho de que un niño vea una imagen; además que en la imagen se puede ver, o sea, da pie para que el niño saque otras cosas, que saque información que él asocie en esas imágenes.

El foco de atención.

El discurso de los docentes está lleno de categorías psicológicas. Ya presenté unidades de información que construyen al NIECO como un dispositivo que puede “motivar” al alumnado. Ahora le toca el turno a la “atención”: el NIECO, debido a sus características, puede constituirse en un eje que, a la vez que perturbe, atraiga a los niños. Eso se debe a la continuidad que tienen los contenidos del audiovisual con las vivencias de los niños de la escuela, lo cual generará un estado de excitación o, si se quiere, de alerta propicio para la enseñanza:

I: ¿Este video podría servir para algo?

GF1, P3: En el, en el primer video, como estrategia, como parte de la propia experiencia, como algo que vivimos aquí, porque por los niños, por ejemplo, les debe llamar mucho la atención: estar en un autobús y que tenga un accidente; van a recrear mucho la imagen, van a estar muy inquietos, o sea me parece que sí, es algo en lo que ellos podrían engancharse.

Los niños son proclives a perder el ritmo de la clase, a desconcentrarse. El desorden está reñido con la buena educación, conspira contra ella, por lo que hay que erradicarlo. Muchas veces el docente no logra captar la atención de los alumnos, a no ser que rompa con la cotidianidad. ¿Cómo?, introduciendo alguna novedad, que en este caso es el video, pero bien pudiera ser cualquier otra cosa que elimine las distracciones y, de esta forma, permita un ambiente óptimo para la enseñanza; donde lo óptimo es que los niños estén concentrados, atendiendo:

GF1, P2: Yo quisiera decirle algo a las colegas: ¿pero no les parece más bien que esas imágenes, por ser así, impactantes, lo que intentan es llamar la atención del niño, o sea, concentrar su atención, que sea algo llamativo para que el niño se concentre yyyyy?; sabes, a veces uno realiza actividades en el aula y está éste conversando con aquél y con aquél y entonces ¿qué pasó?: que se dispersan. En cambio si les muestras algo, un video o algo llamativo, así sea con colores cálidos o enérgicos o no sé qué, entonces eso, en cambio, te va a garantizar a ti que el niño no se va a dispersar, o sea que es un recurso que te va a ayudar a concentrar la atención.

Las palabras se las lleva el viento y tienen un límite, es decir, un tope de lo que se puede hacer con ellas. Cuando se llega a esa frontera hay que recurrir al video. Él

permite trascender las limitantes de la oralidad, tiene un efecto esclarecedor y, a la vez, deja una huella indeleble en quien lo ve. Pero hasta allí no llegan las ventajas del video sobre la palabra hablada: los audiovisuales, además de las bondades ya señaladas, se construyen como un canal que garantiza la llegada del mensaje que se quiere transmitir. Evocan el tipo de comunicación apegada a los cánones del modelo tradicional: emisor→canal→receptor.

GF4, P3: Yo estoy estudiando ahorita anatomía. Somos seis, mi compañera y yo, pero hay un video que cuando yo llego a la parte de reproducción humana, todo lo que trae eso, hay un video, que lo tiene aquí mi compañera, que me lo va a prestar a mí para yo pasárselo a ellos [refiriéndose a los alumnos], que me aclara más hacia ellos; lo que yo no puedo explicarle con palabras el video me lo facilita, y ese es un aprendizaje que a ellos nuuuuunca en su vida se les va a olvidar ¿por qué? Porque yo puedo hablar, pero todo se inserta en el momento, y si el tema es interesante, y en verdad yo quiero que le llegue a los niños, yo lo paso y esa es una herramienta buenísima para nosotras las docentes ya que genera atención.

Utilidad prescindible.

En esta sección se encuentran aquellos repertorios que, aunque denotan la utilidad del producto presentado, asumen a los audiovisuales como algo accesorio.

Las bondades de los video-problemas no dependen tanto de sus características intrínsecas como de las características de las personas a las que se les quiere proyectar. Ello supone varios elementos: 1) la singularidad de las escuelas, de las aulas en su conjunto y de los estudiantes en específico. No hay dos escuelas iguales, no hay dos aulas iguales, por ello el efecto del video será siempre distinto y no necesariamente será siempre positivo. 2) el discernimiento del docente, que aparece como un sujeto crítico que, lejos de proyectar el video en cualquier momento, en cualquier salón, en cualquier escuela, evalúa la pertinencia o no del audiovisual para ése grupo específico así como el momento indicado de su proyección. Los video-problemas son opcionales y su uso dependerá de los criterios del docente y de las peculiaridades del curso:

GF1, P3: Bueno la parte que yo decía es la parte así, que si tomamos la población de aquí mismo, esta escuela no la podemos comparar jamás con la población del Monseñor y mucho menos a la Miguel Antonio Caro, y son escuelas que pertenecen aquí mismo al Municipio. Por eso te digo [...] si revisamos el video es verdad complejo y sería como que nosotros, otra vez volvemos a lo que dice ella [aludiendo a la intervención de otra docente], vemos el video, vemos cuándo conviene ¿entiendes? O sea, sería como un recurso optativo, o sea, lo tengo ahí y lo voy a ver y voy a ver si le conviene a mi aula y si no me conviene lo desecho ¿me entiendes? Yo decido en qué momento lo puedo usar, según las vicisitudes del aula.

El video puede no ser tan fascinante para los docentes. Su uso, si es que se presenta, es posterior a la evaluación y viene personalizado, es decir, vendrá adaptado por el profesor. Si bien se puede relacionar con el proyecto que se está desarrollando, el cual nace de los alumnos, y no del profesor, su uso no implica ninguna prescripción, esto es, puede ser usado con distintas intenciones y en cualquier oportunidad. No obstante, pudiera adaptarse mejor en las primeras horas vespertinas, como apoyo a las explicaciones del docente, con la intención de “sacudir” a los alumnos y generar un clima propicio para estudiar.

GF3, P4: Yo creo que esto [los video-problemas] tiene que ver más con los proyectos que uno está trabajando, con el proyecto que ellos eligieron pues... Lo usaría cuando vea la ocasión, o sea, lo utilizaría a mi manera, o sea, si estoy explicando la clase lo pongo, pero no hay un momento especial. Creo que lo usaría en la mañana porque están como más dormidos.

El handicap.

Bajo este rótulo agrupé aquellos discursos que muestran algunas debilidades de los videos. Se trata de construcciones discursivas que asoman desventajas que los videos podrían tener en su uso cotidiano de aula. Algunas veces son de carácter logístico; otras, tiene que ver con las características de su diseño; algunas construcciones apuntan a la temática sobre la que versan los audiovisuales.

La cucaracha sentada.

Los video-problemas pretenden insertarse en una realidad específica: la escuela básica venezolana. Ello implica sortear muchos obstáculos entre los que se

encuentran los de carácter material. ¿Cómo puede introducirse un video si no hay dónde proyectarlo? Hay un mínimo de condiciones (televisores, DVDs y tiempo) que tienen que ser cubiertas para que los video-problemas, tal cual como fueron diseñados, o cualquier otra iniciativa no tradicional que se quiera emprender, pueda ser útil. Si estas condiciones no están dadas no se dará su uso o, en caso de darse, será dependiente, precisamente, de esas condiciones, en este caso, un uso esporádico de la herramienta.

GF2, P2: En el aula es muy difícil aplicar eso, porque se puede llevar un televisor, se puede llevar un DVD para hacer algo visual, pero no puede ser constante porque aquí somos, imagínate, 30 docentes ¿y dónde están los 30 televisores?

GF2, P1: Se necesita tiempo y recursos para realizar todo este tipo de cosas.

Precisamente la carencia de recursos puede hacer inviable el uso de una herramienta audiovisual como la que le presenté a los docentes. Es más, esa carencia no solo minimiza sus bondades, sino que construye al video como un objeto totalmente fuera de lugar, hecho para otro lado, inadecuado a las características de las escuelas, totalmente divorciado de la realidad:

GF1, P3: Está muy bueno. Lo que pasa es que no hay aulas. En la parte donde está el televisor es en la biblioteca. No hay un sitio, en el salón, donde uno pueda poner el video, pero ¿una proyección de 30 segundos? más nos tardamos en salir del aula que lo que va a durar el video (risas).

Le falta y le sobra.

Aquí agrupo aquellos discursos que construyen unos video-problemas que no satisfacen, por motivos específicos, las expectativas de los docentes. A veces es la carencia, es decir, falta algo que, con su mera presencia, haría de los videos algo mejor. Otros discursos no apuntan a la ausencia, sino a la presencia, a lo que está de más y atenta contra las potencialidades de los audiovisuales.

En el primer caso es el diálogo. El sentido no está completo si no hay una conversación. Es más, la ausencia de diálogo no solo dificulta la “captación” de

sentido, sino, al mismo tiempo, le confiere un carácter estéticamente inapropiado a los productos audiovisuales. El diálogo se constituye en ganancia: de sentido, de estética, de atención, incluso de propósitos pedagógicos. Con él la relación de los videos-problemas con el proyecto sería más rápida. Por ello las palabras no pueden faltar en un producto como este. Su simple presencia mejoraría los videos notablemente.

GF3, P4: A primera vista se ve como feo ¿no?; yo creo que con un diálogo tendría más sentido el video.

I: ¿Y con qué finalidad ese diálogo?

GF3, P3: o sea como para que los niños capten

I: ¿Tiene más sentido si hablan?

GF3, P3: Sí, tiene más sentido, de qué trata y todo eso.

GFP1: El diálogo para mi es indispensable y a los niños les llama mucho la atención.

GF3, P1: Claro, claro, en el segundo, si hubiera diálogo, fuera mucho mejor.

GF3, P3: El diálogo para mi es importante, con él el tema va a salir rapidito.

Aunado al diálogo, los discursos hacen otra petición: “más color”. Si un video quiere ser atractivo para los alumnos debe combinar, al menos, dos elementos: diálogos y colorido ¿cuánto color? Superior al que ya poseen. Ese par de elementos concitarán a los alumnos, paso previo para lograr que asimilen los contenidos que les serán transmitidos. Si bien la introducción de conversaciones en los productos audiovisuales es genérica, no lo es así la del color, ya que, para ello, hay que considerar el grado, es decir, no hay una combinación de colores idónea a todos los niveles educativos.

GF4, P4: Hay que ponerle un diálogo y ponerle como más color, para que llame más la atención de los muchachos; y dependiendo también del grado, porque los muchachos visualizan con los colores y si visualizan captan más.

Pero a veces no es más color. Es la combinación que se pueda dar entre ellos. El docente debe sopesar, según las características del grupo y del video, si le conviene o no proyectarlo, es decir, debe tomar precauciones frente a todos los productos

audiovisuales ¿Por qué? Porque los colores, o mejor dicho, su combinación, tienen propiedades que desencadenan procesos que pudieran no ser positivos para determinadas escuelas.

GF1, P1: Creo que hay que jugar bien con el fin del video. Porque el primero, por ejemplo, los colores, no sé si son fríos o son cálidos, no recuerdo cuáles son, pero la combinación de colores, el amarillo, el rojo, ese tipo de colores incentivan a los niños específicamente a la acumulación de energía y genera violencia y ese tipo de video, pienso yo, que no debemos pasarlo por lo menos en esta escuela particularmente ¿me entiende?

Otros enunciados giran en torno a las imágenes y la necesidad de que éstas sean llamativas para poder explotar todas sus posibilidades pedagógicas. Si no tienen esa cualidad están mermadas, es decir, pierden potencialidad frente al público, en este caso los niños, que están acostumbrados a dejarse seducir por ellas. Pero el asunto es más complejo: no existen imágenes buenas o malas *per se*, dependerá de la relación que se quiera entablar con ellas, del uso que se le quiera asignar, lo que implica que los video-problemas, a menos que “coincidan” con los intereses del docente, son de poca utilidad. Nótese cómo el docente se construye a sí mismo como portador de un conocimiento infalible de los intereses estéticos de los niños. Su juicio sustituye a priori el de los niños. Dicho de otra manera, se adelanta a las posibles reacciones de los niños basándose en el conocimiento que dice tener de ellos. En este caso, el niño es construido como una entidad que debe recibir sólo lo que el docente ha predeterminado servirá a sus propósitos pedagógicos.

GF2, P2: Yo creo que las imágenes, o sea, no sé, no son llamativas como tal y al niño le impactan mucho las imágenes; yo creo que las imágenes que están allí no, no llaman mucho la atención, pueden trabajarse varias cosas, como dice la profesora, pero no llaman la atención.

I: ¿Cómo crees tú que tendrían que ser las imágenes para que enganchen al niño, a los alumnos tuyos?

GF2, P2: Depende del sentido que se le quiera dar a la imagen, porque yo para equis tema o para equis contenido busco la imagen más apropiada. Depende para el asunto que lo utilices.

La inadecuación.

A continuación presentaré una serie de citas que subrayan la necesidad de modificar los contenidos de los video-problemas y su concepto. Son unidades de análisis que construyen un NIECO defectuoso, no cónsono con las necesidades de los docentes.

Lo que constituyó uno de sus atractivos, su ambigüedad, ahora se presenta como un mal. Los video-problemas “abren” muchas ventanas difíciles de cerrar. La pedagogía ansía centrar, focalizar la clase, en torno a algo concreto, por lo que no se debe introducir un elemento que genere todo lo contrario. Los videos tienen un efecto centrífugo nocivo que radica en sus características, es decir, las múltiples lecturas que de ellos se pueden hacer, dificulta la consecución de las metas trazadas por el docente.

GF2, P4: Es muy abstracto, eso es lo que yo veo.

GF2, P3: Tú le puedes, a lo mejor, presentar ese video a los 40 muchachitos y los 40 te pueden dar una visión diferente del mismo video

I: ¿Y eso es favorable o desfavorable?

GF2, P3: Desfavorable porque tú quieres un objetivo específico y les estás dando cancha [oportunidad] a que ellos divaguen mucho...; porque todo material tiene un objetivo, y si tú no cumples ese objetivo, es porque el material no es el adecuado.

Otros discursos censuran la violencia. Ésta no es buena, por lo que hay que evitar su germinación y la forma de evitarla es con tino. La intervención del docente puede mitigar los efectos perjudiciales de los videos:

GF1, P1: O sea que un tipo de video así, de verdad, hay que manejarlo muy bien en el aula porque puede generar más violencia, más...

I: ¿Te parece violento?

GF1, P1: Sí por lo menos el primero, las imágenes, sí.

El docente juega un papel crucial en el acompañamiento de los videos. Su intervención puede hacer variar el impacto de los audiovisuales. Me explico: los contenidos de un video-problema pueden ser violentos, no obstante, gracias al

“manejo” de los docentes, ese audiovisual puede ser aprovechado para algo, puede ser de utilidad. Cabe destacar el modo cómo se construye al niño, esto es, como ser que requiere asistencia porque *es* impetuoso y suele apelar al uso de la fuerza.

GF2, P1: A esta población, que es tan agresiva, les presentamos éstos [videos], depende de cómo los trabajemos nosotras, la parte emocional y psicológica, le servirá al niño o más bien le fomentará, le reforzará, sus conductas agresivas inadecuadas.

Pero más allá de las características del video es imperativo considerar la población que lo utilizará. Lo ideal, aunque no es posible o por lo menos rentable, es que se construyan los videos atendiendo específicamente a las características de sus usuarios, ya que un video genérico puede ser útil en algunos espacios y, al contrario, perjudicial en otros. Precisamente allí hay una pérdida de potencial del dispositivo: frente a la imposibilidad, debido a lo oneroso, de generar un video adaptado a la realidad de cada grupo, se ensambla un producto poco comprometido que pueda servir a distintos colectivos, no obstante, esa versatilidad, otras veces construida como algo ventajoso, trae consigo una merma en el contacto con la realidad, una imposibilidad de alcanzar un aprendizaje significativo.

GF1, P1: Yo trabajo en otra escuela en las mañanas y de verdad la población es totalmente diferente, muy diferente a la de aquí. Ahorita tengo a primer grado, pero he tenido a cuarto grado, y un tipo de videos de éstos allá les sirve porque los niños, de verdad, son demasiado pasivos y uno hasta dice: “ay dios mío ese niño de verdad lo que tiene ahí es”, “pero y mira éste”, “mira éste con ese sol y está como si estuviera en un matadero o algo”..., por eso te digo que este video serviría mucho para esa población pero claro si esto se va a poner a nivel comercial entonces no (risas)

I: ¿Y eso por qué?

GF1, P1: Porque imagínate, hacer un video para cada escuela es como muy caro (risas) y el material y el diseño lo tendrían que hacer el docente y eso pues. Hay que hacer un diseño bien estándar o tomar en cuenta una población bien grande donde se pierde mucho la individualidad, se pierde mucho la realidad.

Las barajitas.

El provecho.

Al igual que en el caso de los videos-problemas, las barajitas del NIECO pudieran tener varias bondades. Aquí presento argumentaciones que van en esa dirección. Se trata de discursos que construyen al formato impreso del NIECO como un dispositivo útil a múltiples propósitos: para el trabajo por proyectos; para internalizar; para aprender; o para varios fines a la vez (para el trabajo por proyectos, para motivar y para reforzar).

El cenit de la versatilidad.

Las potencialidades de las barajitas descansan en su versatilidad. Su entrada en el aula únicamente aportaría beneficios. Ahora bien, esa versatilidad tiene varias aristas. Son múltiples sus contenidos temáticos, lo que le permite al docente abordar el área de conocimiento que desee sin mayores problemas. Precisamente, esa multiplicidad de contenidos hace de las barajitas una herramienta útil para el trabajo por proyectos. Retomando lo dicho en el marco teórico, el proyecto constituye el núcleo en torno al cual girarán todas las áreas de conocimiento que componen el currículo y las barajitas, por sus múltiples contenidos y la facilidad para relacionarlos entre sí, facilitan esa labor.

Pero la versatilidad no se agota allí. Las barajitas, a la vez que tienen muchos y variados contenidos y sirven para el trabajo por proyectos, también sirven para jugar. Lo lúdico, a su vez, permite introducir un fin más supremo dentro del ámbito pedagógico: el reforzamiento de conocimientos que, por las vías tradicionales de la pedagogía, esto es, las tareas, es difícil de concretar. Es necesaria la colaboración del educando para alcanzar los propósitos del hecho educativo y ésta será mayor en la medida en que se vea seducido por las actividades desplegadas, siendo comparativamente el juego, frente a cualquier otra actividad que el docente pueda proponer, la que más concite a los alumnos:

I: ¿Qué te parecen las barajitas?

GF3, P4: Me parecen bien porque fijate que se relacionan, fijate que te hablan del día y de la noche y me parece que se pueden meter en el proyecto, porque fijate que en la mañana trabajamos con geografía y bueno aquí tenemos, si trabajamos con matemáticas, aquí también lo tenemos, la cantidad de invitados que hay, porque aquí dice “tenemos que picar la torta en raciones iguales”, estamos estudiando matemáticas. Me parece buenísimo eso de las barajitas y, como están jugando, podemos reforzarlo con facilidad, ya que no es lo mismo reforzar los conocimientos mandando tareas o en otras actividades que jugando; al chamo, por supuesto, le va a gustar más ésto.

Hay una valoración positiva de lo lúdico como recurso para el aprendizaje en el discurso de los docentes. Jugar y aprender son elementos que no están divorciados. Pero las barajitas no son un juego y nada más. Son un dispositivo maleable, dúctil, que permite distintas formas de jugar con él, desde lo puramente icónico, hasta los más complejos y elaborados, lo que le confiere, más allá de la posibilidad netamente didáctica, un abanico de posibilidades de uso al docente:

GF2, P2: Yo particularmente lo veo, o sea, es una manera como divertida de aprender. Fíjate, le puedo dar varios usos, o sea, yo lo puedo ver como adivinar, también, como adivinanzas, como un juego de intercambio, como un juego de odisea; me parece excelente.

Son muchas las cosas que se pueden hacer con las barajitas del NIECO. También son múltiples los momentos en los que puede usarse. Las barajitas son una herramienta que posee más de una bondad y que se le puede sacar provecho en cualquier momento de la clase y con distintos propósitos. Es un comodín didáctico presto para ayudar al docente en distintas facetas de su trabajo en el aula:

I: ¿En qué momento usarían las barajitas?

GF2, P1: Depende. Yo por lo menos, como maestra de aula, supongamos que mi proyecto es, qué sé yo, el cuerpo humano, ese día elijo todo lo que tenga que ver con eso y del proyecto surgen los mismos problemas que vamos a trabajar y las mismas preguntas para matemáticas, para lengua, para ciencias, para todo el proyecto, nos serviría muchísimo esto. Para motivar en las clases sirve ok, y también para los cierres, para reforzar.

Memoria táctil.

Una clase tiene que generar un saldo. Para que éste sea positivo los alumnos deben apropiarse de la exposición del maestro. El conocimiento se puede transmitir y prueba de una buena transmisión es que los niños puedan asirse de los conocimientos vertidos por el docente y, posteriormente, repetirlos. Ello supone dos procesos: apropiarse del contenido expuesto, internalizarlo, y almacenarlo, grabarlo; para ambos fines son propicias las barajitas del NIECO. Mientras más vías sensoriales se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo será dicho proceso. Las barajitas, por ser tangibles, facilitan la memorización; es algo cuyo poder de sugestión supera con creces las prácticas centradas en la palabra y la tiza del docente; un dispositivo que, introducido en el marco de una sesión de aula común, puede facilitar el trabajo del educador:

E2: Si por ejemplo estoy dando una clase equis, y necesito que el niño internalice bien lo que yo quiero, puedo buscar la barajita, puedo sacar las barajitas, puedo darles idea, puedo ponerlos a ver la imagen, que la analicen, ya que así les quedará grabado el conocimiento, porque es algo que están manipulando, viendo, tocando, algo mucho más atractivo que todo lo que yo les pueda decir o dibujar en la pizarra

El dispositivo de control lúdico.

La inserción de lo lúdico en lo educativo no es un hecho incontrovertible para todos los docentes. El posible uso de las barajitas, en algunos casos, depende del tiempo y espacio dedicados para jugar dentro de las instituciones escolares: el recreo. No se ve a las barajitas como algo que pueda relacionarse con la enseñanza. Su utilidad viene dada por la capacidad de disciplinar uno de los momentos y espacios dedicados a la diversión dentro de la escuela.

No todo lo que se hace en el recreo está bien. Allí se presentan unas conductas que deben erradicarse y, para ello, las barajitas pudieran servir. Hay juegos buenos y malos dentro de los linderos escolares, siendo los primeros aquellos “pasivos” y los perjudiciales aquellos que colindan con el desorden. El estado de excitación que

alcanzan los niños en el recreo puede ser controlado por las barajitas que, en este caso, funcionarían de dispositivo tranquilizador, especie de sedante lúdico que contribuiría a calmar las turbulentas aguas del cotidiano *break*:

I: ¿En qué momento usarían las barajitas?

GF4, P1: En el recreo. Allí sería una actividad pasiva. Me conviene más porque, por las mismas características del recreo, todos los grupos bajan, equis, todos los alumnos quieren no es sólo conversar, quieren caerse a patadas, correr, gritar, equis; como una actividad pasiva queda maravillosa en el recreo.

Las barajitas y la clase parecieran estar reñidos; no hay espacio para los dos. El juego está circunscrito para unos momentos y unos escenarios distanciados de lo que pudiera llamarse una lección. Así, el NIECO es propicio para el recreo pero no para el trabajo en aula. Las barajitas, si entran al salón, es un salón distinto, desescolarizado hasta cierto punto porque el docente no está. Es como una especie de un suplente, encargado de mantener la disciplina y quietud de los muchachos en el aula que nada más el docente puede garantizar ¿cómo? Alejándolos del ocio, manteniéndolos ocupados en algo.

La ausencia del docente en el aula es un problema que hay que resolver: sin él no hay clases y, sin clases, los alumnos, contruidos como unos seres propensos a la juerga, se van a portar mal. Las barajitas pueden hacerle frente a ese problema. Se erigen como una rápida solución a un problema que, por lo general, no se puede anticipar. Son un dispositivo de control:

GF2, P3: En la hora del recreo. En la hora de que el chamo esté, de repente, en el salón; por ejemplo hoy que tenía Educación Física y el profesor no pudo venir y yo no tuve, es decir, yo no tengo una idea planificada cuando no venga el docente, obviamente ésta sería una actividad buenísima para aplicar, cuando no venga el docente y poder aplicarla, es excelente realmente porque permitiría que los alumnos se distrajeran y no armaran bochinche como el que forman cuando están solos.

20 puntos.

En esta sección presento aquellos enunciados que construyen a las barajitas como algo inmejorable. Si de una evaluación se tratara, el dispositivo impreso del NIECO obtendría la máxima calificación.

En el siguiente diálogo el cromo es pura ventaja: su diseño es atractivo a los niños; puede abordarse cualquier arista del conocimiento que el docente quiera; y, por si fuera poco, pueden aprender jugando con ellas. No hay desventajas; sólo elogios se desprenden de la interacción de los docentes con el juego. Cabe resaltar la construcción que hacen del niño y el modo cómo la hacen. Me explico, el docente establece un nexo directo entre su interés y el interés de los niños. Si a él le parecen bonitas a los niños les parecerá lo mismo. El entusiasmo didáctico que despiertan las barajitas en el docente es razón suficiente para esperar una recepción positiva y total por parte de los niños.

I: ¿Qué les parecen las barajitas?

GF3, P1: Me parecen bien bonitas, a los muchachos les van a gustar

GF3, P4: Las barajitas me parecen buenísimas, porque son un juego muy interesante, porque habla del tiempo, cualquier área que queramos trabajar con ellos, para ponerlos a trabajar.

GF3, P3: Y tiene como retroalimentación, porque las barajitas se pueden relacionar con otras, fomentando la conversación entre los niños.

GF3, P1: Ellos pueden jugar, jugando aprendo, o sea, es importante manipular, tocar, relacionar, y con las barajitas pueden hacer todo eso.

El concepto y arte de las barajitas está en sintonía con las expectativas de los posibles futuros usuarios del NIECO. Hay plena satisfacción con ellas, están listas para su uso. La interrogante enfatiza el juicio: no hay más nada que decir. A las barajitas ni les falta ni les sobra nada, siempre dejando claro que se trata de la perspectiva de los docentes quienes incorporan a los estudiantes tomando en cuenta solamente su propia perspectiva.

GF4, P3: Miren ¿qué quieren que les diga? [dirigiéndose a todos los presentes en el grupo focal] Antes de manipularlas y verlas y eso, pero esto sí, esto sí los pone a ellos [los alumnos] bien finos [risas], a ellos sí les gusta esto.

I: ¿Que le agregarían o le quitarían a estas barajitas?

GF2, P4: Nada. ¡Están excelentes!

VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Los discursos analizados dan cuenta de una red de relaciones que se suscitan en un momento determinado (el de la interacción con el NIECO), entre actores específicos (docentes que imparten clases en instituciones públicas en 1ra. y 2da. etapa de Educación Básica).

En ese intercambio el NIECO sale bien parado. Sin conocer los objetivos primigenios para los que fueron creados los prototipos, los docentes construyen una herramienta que puede ser de gran utilidad a su quehacer cotidiano en el aula, no sin destacar, en el caso específico de los video-problemas, algunos inconvenientes.

Si bien tanto los videos como las barajitas son de provecho para el trabajo por proyectos, entre ellos existen algunas particularidades dignas de destacar:

Los videos se presentan como una herramienta afín a la discusión, sea ésta para dar vida a un proyecto pedagógico o para incorporarse al proyecto pedagógico en curso. Los proyectos pedagógicos constituyen la confluencia de los intereses de todos los que hacen vida en la institución educativa. En este sentido, los video-problemas se erigen como un catalizador que propicia la exposición de esos intereses en el aula de clases, caracterizada por una cotidianidad marcada por la costumbre que se torna infértil para generar discusiones. Por otra parte, la ambigüedad de los audiovisuales facilita su asociación con múltiples situaciones, permitiendo dejar atrás el aburrimiento de la cotidianidad escolar y, con ello, darle paso a la creatividad.

Pero las capacidades de los videos no se agotan allí. Su atractivo, su seducción, su capacidad -como dijera un docente- de “enganchar” a los niños, puede propiciar la consecución de niveles óptimos de motivación y atención, así como de la tan codiciada disciplina en el aula, todos ellos aspectos necesarios para que se dé, según los maestros, una enseñanza de calidad. Y es atractivo y seductor no sólo por lo que es, un video, sino porque las situaciones que plantea bien pudieran ser momentos de

la vida de los niños, es decir, hay una continuidad entre los contenidos de los videos y las vivencias de los alumnos.

No obstante, el docente no puede competir con los videos. La exposición magistral, la pizarra y la tiza lucen en desventaja ante el atractivo que supone el audiovisual. Ahora bien, no se trata de rivalizar. El video, per se, no es positivo, tampoco es “self-service”. Será gracias a la intervención del educador, siempre requerida, que el mismo podrá ser de utilidad. Sin su contextualización y orientación el video no tendría lógica, por lo que se debería hablar, más bien, de una relación simbiótica donde el video se erige como un dispositivo capaz de facilitar algunos procesos psicológicos dentro del salón gracias a la intervención oportuna del maestro. Él sigue siendo protagonista: será quien sopesa la utilidad de la herramienta según las características del grupo; será quien escoja el momento oportuno para su presentación; será quien dirija y oriente la discusión; será, incluso, el que mitigue los posibles efectos nocivos que la presentación del audiovisual pueda tener en el alumnado.

Por ello, los video-problemas requieren de un docente crítico, capaz de evaluar las particularidades de cada escuela, cada grupo, cada momento y, a partir de allí, introducir o no el audiovisual en el aula. Los audiovisuales serán siempre accesorios y complementarios al trabajo del docente. Una herramienta más que, cuando así lo requiera, podrá usar para tratar de desencadenar algunas situaciones afines a sus intereses.

Pero más allá de sus bondades, los video-problemas no están exentos de deficiencias. La primera de ellas está relacionada con la dotación de nuestras escuelas: proyectar un video requiere de un televisor y un reproductor de video (VHS, DVD), teniendo que no todas las escuelas los poseen y, en caso de poseerlos, no están en todos y cada uno de los salones, más bien se encuentran en un lugar específico (por ejemplo la biblioteca), lo que logísticamente hace inoportuna la utilización del recurso.

Por otra parte, con los videos emerge una paradoja: su ambigüedad, ésa que precisamente permite que se asocien con múltiples situaciones que puedan desembocar o relacionarse con distintos proyectos, puede, también, impedir la focalización de la clase. Si una clase debe versar sobre un tema en específico, difícilmente será de utilidad un dispositivo que, lejos de constituirse en núcleo, desperdiga las acciones pedagógicas.

De igual forma, falta de diálogos, imágenes violentas, colores inapropiados –donde se entiende que colores específicos generan reacciones específicas- e imágenes poco llamativas constituyen otros “padecimientos” de los videos-problemas, según unos docentes que se erigen como concedores de las preferencias de sus alumnos.

El panorama de las barajitas es aún más alentador. Dentro del discurso de los docentes que participaron en la investigación no se presentó ninguna crítica al dispositivo. A su vez el formato impreso del NIECO no requiere de nada adicional para ser utilizado, caso contrario a los videos.

Su mayor activo es la versatilidad: de contenidos; de formas de juego que se pudieran emprender; de momentos en los que se pudiera usar; de procesos que pudiera desencadenar. Las barajitas son de utilidad dual: sirven desde un punto de vista didáctico y, a la vez, son útiles desde un punto de vista lúdico. Con ellas se pueden enseñar múltiples contenidos ya que abundan en variada información. También sirven para internalizar esos contenidos, almacenarlos y reforzarlos con mayor efectividad, ya que lo haría apoyándose en el atractivo que para los niños posee lo lúdico. A su vez, las barajitas permiten disciplinar espacios dedicados a la recreación.

Sin embargo, no siempre las barajitas son construidas como un dispositivo con capacidades lúdicas y pedagógicas. Algunos discursos lo construyen sólo como un juego y, por ello, éste debe estar confinado a los momentos de esparcimiento o, en todo caso, de ausentismo profesoral. El juego y el aprendizaje, en este caso, no son conciliables. El recreo, el momento y el espacio más “desescolarizado” de todos, debe regularse, puesto que en él se presentan unas conductas reprochables por parte de los

niños, y en ello es mucho lo que el formato impreso puede ofrecer. De igual forma, el ausentismo profesoral, que no se puede prever y que deja a los alumnos huérfanos de “dirección”, es otro momento ideal para utilizar las barajitas del NIECO puesto que con su uso se erradicaría el desorden y la indisciplina.

En líneas generales el NIECO no está divorciado de las necesidades de los docentes y de las prácticas que ejecutan. Ello no es poca cosa. A pesar de que fue un dispositivo que se les presentó fugazmente, en el sentido de que fue una familiarización corta, dada en el marco de los grupos focales y entrevistas, y cuya presentación no se acompañó de información adicional, los educadores pudieron ver en él distintos usos y varios hipotéticos momentos de aplicación o presentación a los alumnos.

Sin embargo, su relacionamiento con las TIC no se presentó. A pesar que el formato impreso aspira la introducción de la lógica del hipertexto, y que un video es, de hecho, una TIC, para los maestros el NIECO y las TIC son astillas de distinto palo. Ello no debe ser motivo de preocupación, es más, puede ser hasta positivo, dada la reticencia con la que muchos docentes construyen a las TIC, llegando incluso hasta considerarlas rivales de su labor (Mata, 2007). Con el NIECO los docentes no “ven” esos peligros. Es un dispositivo que no les socava su lugar en el aula, por el contrario, vendría a facilitar, ratificar y fortalecer su labor de “transmisores” de conocimientos.

Sin embargo, hay que ser cautos. La complejidad de la educación así lo exige. No se puede creer que el NIECO es un éxito rotundo que no debe ser objeto de más investigación. De esta incursión emergen nuevas vías de acción, como por ejemplo abordar a los docentes luego de un proceso extenso de familiarización y uso con la herramienta en interacción con sus alumnos, que pueden seguir robusteciendo al NIECO. También falta la consideración de los hallazgos de otras investigaciones, paralelas a ésta, de vital importancia para el futuro desarrollo del ecosistema. Pero la complejidad es mayor: la serie de ensayos y propuestas que, aún sin la modificación de la Ley Orgánica de Educación, se están implementando, pudieran hacer del NIECO un objeto tan esotérico e inútil como cualquier cosa que podamos imaginar

dentro de una institución escolar. Eso no se puede controlar, así que difícilmente me pueda ocupar de ello, no obstante, de lo que sí está en mis manos es de lo que me ocuparé a continuación: brindar algunas recomendaciones.

- El video-problema tiene que repensarse a la luz de los recursos de las escuelas. Un video tan breve no justifica el traslado del alumnado hasta el lugar donde reposan los equipos de proyección. Pudiera pensarse en la realización de un audiovisual más extenso.
- Es oportuna la introducción del diálogo en algunos audiovisuales y evaluar la receptividad de los niños.
- Para la utilización del NIECO en el aula es necesaria una introducción o inducción a los docentes que tienda el puente entre las TIC y el dispositivo, ello con el fin de aprovechar la lógica hipertextual de las barajitas para la iniciación o potenciación del trabajo con computadoras.
- Se hace necesaria la presentación de los audiovisuales a los niños, para conocer las construcciones que elaboran en la interacción con ellos.

VIII. REFERENCIAS.

- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: J. M, Delgado y J, Gutiérrez. (coord.). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (3era reimpresión). Madrid: Síntesis.
- Austin, J., L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in psychology. A research guide*. Philadelphia: Open University Press.
- Brazón, M. y Esté, A. (2000). El arte de hacer proyectos. En A., Esté (Comp.) *La cosecha del TEBAS. Proyectos y prácticas para las escuelas*. Caracas: FUNDATEBAS.
- Cabero, J. (2002, enero). La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?. *Revista Red Digital*, 1. Recuperado el 27 de mayo de 2006, de <http://premium.vlex.com/doctrina/Red-Digital/Aplicacion-TIC-esnobismo-necesidad-educativa/2100-128825,01.html>
- Centro de Investigaciones Educativas TEBAS. (1999). *Proyecto Educación para la Ciudad*. Recuperado el 20 de abril de 2006 de la base de datos de TEBAS.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 20 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República*, 5453 [Extraordinaria], Marzo 24, 2000.
- Cortés, J., Martínez, A. (1996). *Diccionario de Filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Herder.
- Coulon, A. (1987). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- del Llano, J. (2003). Hacia una concepción multidimensional de la informática educativa. En A. Rangel e I. Ladrón (Comps.). *Voces digitales: ida y vuelta a la cibercultura*. Caracas: CEP, FHE-UCV.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) *Hanbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Dirección de Formación Permanente y Supervisión. Ministerio de Educación. (2005). *Proyecto Educativo Integral Comunitario. Una gestión que se construye en conjunto*. Manuscrito no publicado.

- Esté, A.; Jaimes, J.; Marcano, J.; Navarro, I. y Nuchi, R. (1995). *El libro de texto en Venezuela*. Caracas: Tema.
- Esté, A. (1995). *Educación para la Dignidad. El cambio educativo en Venezuela*. Caracas: Tropykos
- Esté, A. (1999). *Migrantes y excluidos: dignidad, cohesión, interacción y pertinencias desde la educación*. (3ra. Edición) Caracas: Publicaciones UCAB.
- Esté, A. (2000). La cosecha del TEBAS. En A. Esté (Comp.) *La cosecha del TEBAS. Proyectos y prácticas para las escuelas*. Caracas: FUNDATEBAS.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Galvis-Panqueva, A. (1998). *Micromundos lúdicos interactivos: aspectos críticos en su diseño y desarrollo*. Recuperado el 10 de enero de 2005, de <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/184.html>
- Garay, A.I., Íñiguez, L, y Martínez, L.M. (2005). *La perspectiva discursiva en Psicología Social, subjetividad y procesos cognitivos*. Recuperado el 10 de enero de 2007 de <http://antalya.uab.es/liniguez/Materiales/perspectiva%20discursiva.pdf>
- Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychological Association*. 40(3), 266-275
- Gergen, K. (1996a). La construcción social: emergencia y potencial. En M., Pakman (Comp.). *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1996b). *Realidades y Relaciones*. Barcelona: Paídos.
- Gergen, K. (2000). *An invitation to Social Construction*. California: SAGE.
- Gil, D. y Mata, M. (2003). *Validación del NIECO en 4 Escuelas de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor (SEAM)*. Informe de investigación no publicado, Centro de Investigaciones Educativas TEBAS, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Gil, D. (2004). *El trabajo por proyectos en algunas escuelas de Caracas*. Informe de investigación no publicado, Centro de Investigaciones Educativas TEBAS, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- González, R. (2005, febrero). FUNDABIT. Cuatro años a la vanguardia del uso creativo de las TIC. *Revista Infobit*, 2(7), 6-7.

- Harvey, B. (2005, marzo). Utilizando los computadores a favor de la libertad educativa. Recuperado el 10 de diciembre de 2006, de <http://mondragon.angeltowns.net/paradiso/LibertadEducativa.html>
- Ibáñez, T. (1996). *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología*. Caracas. FHE – CEP
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología Social Construccionalista*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Iñiguez (Edit.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Iñiguez, L. (1993). *De discursos, estructuras y análisis: ¿qué prácticas?, ¿en qué contextos?*. Recuperado el 10 de diciembre de 2005, de <http://antalya.uab.es/liniguez/Materiales/003.pdf>.
- Iñiguez, L. (2003a). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Iñiguez (Edit.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Iñiguez, L. (2003b). El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos. En L. Iñiguez (Edit.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Iñiguez, L. (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post-construccionista'. *Revista Atenea Digital*, 8. Recuperado el 28 de abril de 2006, de <http://antalya.uab.es/athenea/num8/siniguez.pdf>
- Iñiguez, L y Antaky, C. (2002). Análisis de discurso. En FJ., Mercado; D. Gastaldo y C. Calderón (Comps.). *Paradigmas y diseños de la investigación cualitativa en salud. Una antología iberoamericana*. México: Universidad de Guadalajara.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- León, O. (1999, 23 de septiembre). *Comunicación, globalización y nuevas tecnologías*. Recuperado el 20 de junio de 2005, de http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp_doc_13.html
- Ley Orgánica de Educación (1980, 9 de julio). *Gaceta Oficial de la República*, 2635 [Extraordinaria], Julio 28, 1980.

- Martínez, A. (2003). Tópicos e implicaciones acerca del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior. *Revista Agenda Académica*, 10(1). Recuperado el 18 de diciembre de 2006, de <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol10-n1/pag41.pdf>
- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Revista Heterotopia*, 26, pp 59-72
- Mata, M. (2007). Maestros en línea: Problematización del rol del docente en la sociedad de la información. Tesis de postgrado de Psicología Social (en curso), Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Ministerio de Educación (1999a). *Finalidades y objetivos de la Educación Básica*. Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. Caracas: Alauda, Anaya.
- Ministerio de Educación (1999b). *Los proyectos pedagógicos de plantel*. Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. Caracas: Alauda, Anaya.
- Ministerio de Educación (1999c). *Los ejes transversales dentro del Currículo Básico Nacional*. Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. Caracas: Alauda, Anaya.
- Ministerio de Educación (1999c). *Los ejes transversales dentro del Currículo Básico Nacional*. Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. Caracas: Alauda, Anaya.
- Ministerio de Educación y Deportes (2006). *Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del proyecto*. Caracas: Autor.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra postmodernidad: la revolución microelectrónica; la revolución feminista; la revolución ecológica; la revolución política; la revolución paradigmática*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Morgan, D. (1990). *Focus group as a qualitative research*. London: SAGE.
- Potter, J. (1996). Discourse Analysis and Constructionist Approachs: Theoretical Background. En J., Richardson (Edit.). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS Books.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad: Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paídos.
- Potter, J., Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: SAGE.

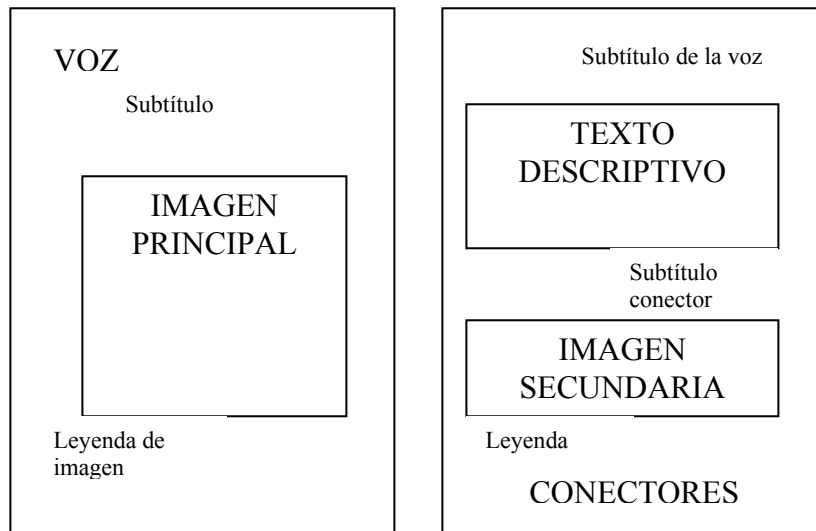
- Romo, M. y Castillo, C. (2002). Metodologías de las ciencias sociales aplicadas al estudio de la nutrición. *Revista chilena de nutrición*, 29(1). Recuperado el 15 de Julio de 2005, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182002000100003&script=sci_arttext
- Sandoval, C.A. (2002). *Investigación cualitativa*. Recuperado el 10 de julio de 2003, de <http://hydra.icfes.gov.co/es/fomento>
- Silva, C. (2002). *Todos somos otros: Discurso, espacio público y vida cotidiana en la Venezuela actual*. Caracas: CEP- FHE.
- Silva, C (2005). *Introducción al estudio de los espacios públicos desde una perspectiva socioconstruccionista*. Trabajo de ascenso no publicado. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- TEBAS. (1999). *Proyecto "Educación Para la Ciudad"*. Recuperado el 10 de marzo de 2007, de <http://www.fundatebas.com/0010001.htm>
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis de discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A., Gordo-López y J., Linaza (Coord.). *Psicología, discurso y poder*. Madrid: Visor.

IX. ANEXOS.

ANEXO 1

Los bloques de las barajitas.

Una barajita posee diez bloques de información:



ANEXO 2



No se dice peisi,
se dice pepsi...

Bebidas
sabor que
quita la sed

① **sabor que
quita la sed** 

En los cumpleaños siempre tomamos algún tipo de bebida con hielo para refrescarnos. Casi siempre son refrescos. Pero esas bebidas a veces contienen sustancias que no hacen bien a nuestra salud. Podemos también tomar bebidas tradicionales y saludables hechas por nosotros mismos como la tizana, el papelón con limón o jugos de frutas naturales ¿Sabes como preparar alguna de estas bebidas? ¿Por qué no le dices a mamá que prepare alguna para la fiesta de fin de mes?

hielo

 Cubitos de agua congelada para enfriar las bebidas



hielo
fiesta
frutas
líquido
fotos
música



¡¡Ya tenemos
el hielo
listo!!

Hielo
agua
congelada

① **agua
congelada** 

¿Con qué se puede enfriar las bebidas? Podemos comprar bolsas de hielo, pero si queremos ahorrar dinero podemos hacer el hielo en nuestra casa. Se vierte agua en gaveras o potes plásticos y se meten en la parte superior de la nevera, la parte más fría de la nevera. Después de unas horas el agua al enfriarse se convertirá en hielo, pasará del estado líquido al sólido.

agua

 Líquido necesario para la vida de hombres, animales y plantas



estados del agua
bebidas
agua
fiesta
dinero
ahorrar

ANEXO 3



ANEXO 4



ANEXO 5

PROBA-NIECO. Programa de validación.

INSTRUCCIONES.

- Cada grupo nombrará a un relator, quien expondrá a todos los integrantes del salón las vicisitudes del juego.
- El juego se realiza a partir de un escenario – proyecto que se coloca en el centro del tablero.
- Los niños se organizan sentados en círculo en torno al tablero.
- Se reparten, aleatoriamente, 20 barajitas a cada niño.
- La primera jugada la realizará el niño cuyo inicial de su nombre de pila sea la primera alfabéticamente. Luego de él, las agujas del reloj guiarán la dirección de los turnos.
- Cada niño jugará colocando una barajita al lado del escenario escogido o de la última barajita jugada, con la que él proponga que tiene relación conceptual (ejemplo: Torta – Harina; Sed – Agua; Sonido – Música).
- Con cada jugada el niño leerá todo lo que tiene escrito la barajita por sus dos lados (únicamente para los niños de 2do a 6to grado) y argumentará el por qué. (*¿Qué tiene que ver?*, esta será la pregunta que cada niño responderá en su jugada) que hay entre la barajita que juega y el curso que sigue el proyecto.
- El resto de los niños aceptará o rechazará, en discusión o por mayoría de votos, la relación y jugada propuesta.
- Si es aceptada, el mismo niño podrá volver a jugar (la jugada, nuevamente, será evaluada por el grupo) hasta que se agoten sus barajitas o, en su defecto, cuando no pueda encontrar relación de las barajitas que tiene con el escenario o las barajitas que están en el tablero ya jugadas. Si la jugada es rechazada el niño retirará la barajita del tablero y cederá el turno.

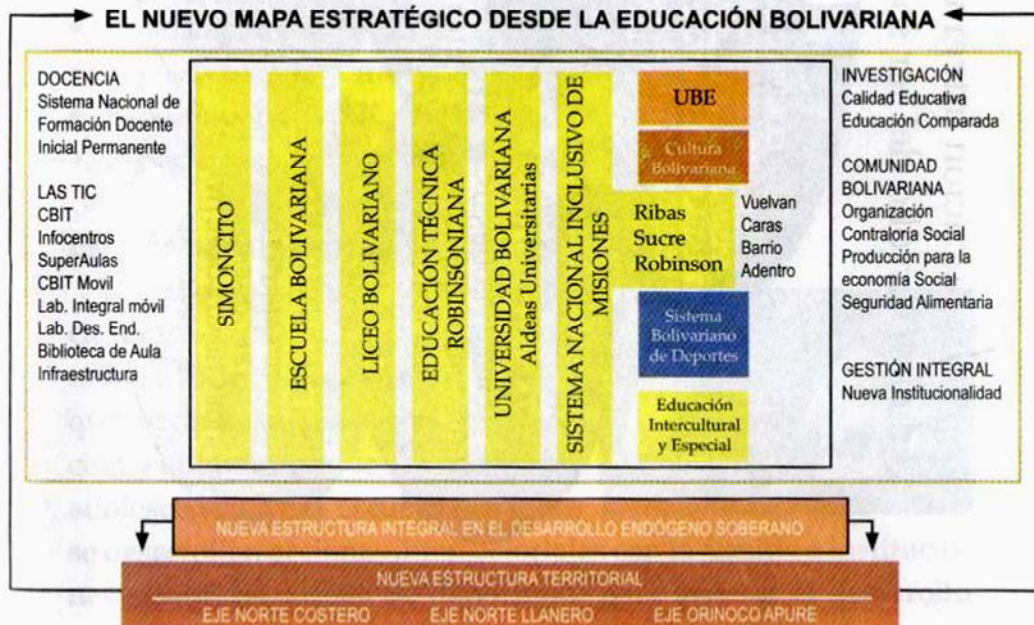
- Cualquier discrepancia o “tranca” del juego la resolverá razonadamente el docente.
- Agotadas las jugadas y/o las barajitas entre todos los miembros del grupo el relator expondrá el Proyecto y todos sus componentes (expresados con la ayuda de las barajitas jugadas) a los demás grupos.

ANEXO 6

EDUCACIÓN INTEGRAL EN FUNCIÓN DEL CONTINUO HUMANO Y EL DESARROLLO DEL SER SOCIAL



EL NUEVO MAPA ESTRATÉGICO DESDE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA



Tomado de: *Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del proyecto*. Ministerio de Educación y Deportes, 2006.

ANEXO 7

Guión de entrevista.

- ¿Qué son las tecnologías, qué significan para ti las Tecnologías de la Información y la Comunicación?
- ¿Manejas algunas de ellas; cuáles TIC usas?
- ¿Con qué frecuencia usas las TIC?
- ¿Tienes alguna TIC en tu casa?
- Desde un punto de vista profesional ¿usas las TIC? ¿Qué haces con ellas?
- ¿y en ese trabajo profesional dispones de, digamos, esas herramientas? ¿hay facilidad o has tenido facilidad de acceder a ellas en tu vida profesional?
- Y haciendo una comparación del con y el sin esas tecnologías ¿qué pudieras decir?
- Si tuvieras que hablar de algunas desventajas del trabajo con las TIC en el ámbito educativo, ¿qué me dirías?
- Si tuvieras que hablar de algunas ventajas del trabajo con las TIC en el ámbito educativo, ¿qué me dirías?

Luego de la familiarización con los prototipos del NIECO.

- ¿Consideras atractivo los videos desde un punto de vista del diseño?
- ¿Qué le agregarías a esos videos para que sean atractivos?
- ¿Qué le quitarías a esos videos para que sean atractivos?
- ¿Ahora, desde un punto de vista del concepto, qué te parecen los videos?
- ¿Esos videos se pueden relacionar con un proyecto pedagógico?
- ¿Crees que los videos que te presenté pudieran facilitar la generación de un Proyecto pedagógico?
- Supongamos que yo acudo a tu lugar de trabajo, te doy una charla tan breve como la que te acabo de presentar y te digo “aquí están los videos del NIECO, trabaja con ellos” ¿Qué harías tu con eso? ¿Cuándo lo usarías? ¿En qué momento? ¿Para qué?
- ¿Los videos del NIECO se parecen a algo que conoces?

- ¿Consideras atractivo las barajitas desde un punto de vista del diseño?
- ¿Qué le agregarías a esas barajitas para que sean atractivas?
- ¿Qué le quitarías a esas barajitas para que sean atractivas?
- ¿Ahora, desde un punto de vista del concepto, qué te parecen esas barajitas?
- ¿Esas barajitas se pudieran relacionar con un proyecto pedagógico?
- ¿Crees que las barajitas que te presenté pudieran facilitar la generación de un Proyecto pedagógico?
- Supongamos que yo acudo a tu lugar de trabajo, te doy una charla tan breve como la que te acabo de presentar y te digo “aquí están las barajitas del NIECO, trabaja con ellas” ¿Qué harías tu con eso? ¿Cuándo lo usarías? ¿En qué momento? ¿Para qué?
- ¿Las barajitas del NIECO se parecen a algo que conoces?