



371.3358  
P65P  
V1  
EJ1

FUNDACIÓN ANTONIO RESTREPO BARCO

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y  
EL DESARROLLO PEDAGÓGICO  
I.D.E.P.

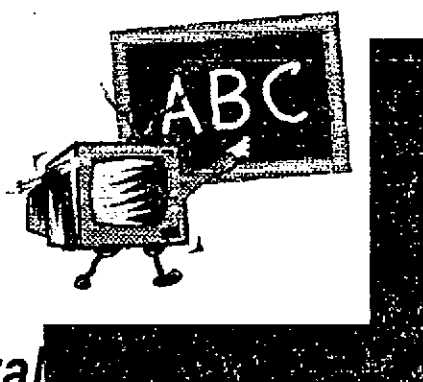
30/07/08

\$92 000

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN

Inv. IDEP  
4

***Formas de  
Uso de la  
Televisión y el Vídeo en el  
Aula, en Instituciones  
Educativas del Distrito Capital***



Bogotá, Diciembre de 2000

I.D.E.P.

F.R.B.

**Departamento de Comunicación  
Facultad de Comunicación y Lenguaje  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FORMAS DE USO DE LA TELEVISIÓN Y EL VIDEO EN EL AULA**

**Resumen ejecutivo**

El presente documento da cuenta del proyecto titulado *Formas de uso de la Televisión y el Video en las Aulas Distritales*, (contrato 099 entre la Pontificia Universidad Javeriana y La Fundación Antonio Restrepo Barco (FRB) ). El equipo responsable corresponde al Departamento de Comunicación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana.

El propósito del contrato fue *diseñar , aplicar y evaluar una estrategia del uso de la televisión que permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en Centros Educativos Distritales (CED)*, seleccionados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- Para cumplir dicho propósito se elaboró un diseño conceptual y metodológico de *naturaleza cualitativa*, que se inscribe dentro de la investigación acción crítica. Este diseño se planeó y ejecutó en cuatro etapas, consecuentes con el alcance de los objetivos propuestos.

Se convocaron 24 instituciones, de las cuales aceptaron y participaron en todo el proyecto 17 instituciones, dos más de las contempladas en los términos de referencia de la propuesta inicial. Estas instituciones pertenecen a 8 localidades distritales ( localidad 1 de Usaquén con 6; localidad 2 de Chapinero con 2; localidad 4 de San Cristobal con 1; localidad 7 de Bosa con 1; localidad 10 de Suba con 4; localidad 11de Engativá, 12 de Barrios Unidos y 13 de Teusaquillo con una institución respectivamente. De estos CED, 11 eran de la jornada de la mañana (65%) y 6 de la jornada de la tarde (35%).

Se inició el trabajo con un grupo de 58 profesores, propuestos por los rectores de las respectivas instituciones, los cuales asistieron a la primera etapa, correspondiente al diagnóstico. Para la segunda etapa, se acordó con el grupo participante un compromiso que demandó mayor tiempo y alternancia en las jornadas de trabajo, lo que consolidó el grupo permanente con el que se concluyó la estrategia.

El grupo de trabajo colaborativo lo conformaron 41 maestr@s. 5 hombres (12%) y 36 mujeres (88%). La distribución de edades mostró que 26 maestros (63.4%) tenían entre 41 y 50 años; 10 maestros (24.3%) tenían entre 29 y 40 años y los 5 restantes (12.1%) estaban entre 51 y 65 años. El máximo nivel educativo alcanzado para 8 de ellos era el de maestría, para 21 el de especialización y para 10, el de la Licenciatura. Respecto al escalafón, se reportó que 7 profesores (17.0%) estaban entre las categorías 7-10; 20 profesores (48.7%) en las categorías 11-13 y 14 profesores (34.1%) en la categoría 14. Es llamativo el que el nivel de escalafonamiento, en términos generales, es alto pero no coincide necesariamente con formación educativa avanzada.

El diagnóstico comunicativo participativo, objetivo de la primera etapa de trabajo, se construyó a partir de varias metodologías: bitácoras, entrevistas, observación directa, cuadernos de autobiografía, (retrospectivo, actual) sociodramas, y películas. Para construir este diagnóstico se consideraron los aportes de los alumnos, las directivas institucionales, los padres de familia y los propios maestros.

A partir del diagnóstico se encontró que las experiencias en el uso de lo televisivo videográfico eran muy incipientes y que algunas de las resistencias frente a la televisión se basaban en el desconocimiento de formas de uso didáctico, formativo, educativo. Se estableció la manera y fin educativo con el que eran usados los materiales televisivos videográficos en las instituciones participantes, por parte de los sujetos educadores, mediante un diagnóstico del equipamiento, la administración, el acceso, la disponibilidad, el uso y la relación con lo televisivo videográfico. En este diagnóstico comunicativo se constató que el uso dado a estos materiales es frecuente, pero no obedece a argumentaciones pedagógicas ya que los maestros desconocen o se resisten ante las bondades de lo televisivo-videográfico. El acceso es restringido debido a la inseguridad de las instituciones, lo que obliga a que los materiales audiovisuales se resguarden de todo uso.

En las Instituciones seleccionadas se encontró que en promedio hay por cada institución un (1) televisor, y el máximo son 5. En cuanto a videograbadoras, el promedio por Institución es de una (1). En la gran mayoría de las instituciones tienen VHS y de estos el promedio es de (1) por Institución, lo que señala un equipamiento insuficiente. Al finalizar el proyecto esta situación varió en algunas instituciones, como el caso de Rural Horizonte que adaptó televisores en los salones, con recursos del fondo docente. Otras instituciones compraron filmadoras o destinaron las existentes a actividades no solamente sociales, sino también pedagógicas y curriculares.

En cuanto al acceso al equipo se encontró que están ubicados en diferentes sitios, el más frecuente es en los salones, otros están en la sala de audiovisuales y otros están en la celaduría. Solamente dos instituciones cuentan con un salón especial dedicado a los recursos audiovisuales. Los equipos son administrados en la mayoría de las Instituciones por los profesores, seguido por los directores, los orientadores y por último los celadores.

En todos los casos el procedimiento para préstamo es similar. El 63 % de estos equipos es usado por los docentes, el 19% por los alumnos, y el 18% por los directores del CED. La frecuencia de uso varía significativamente, el 14% reportan usarlo diariamente, otro porcentaje similar manifestó hacerlo semanalmente, mientras que un 15% lo usan mensualmente, y un 57% no lo usa por diversas razones como, no hay equipos disponibles, no tiene películas, no sabe como hacerlo, no lo considera pertinente para su asignatura.

Al preguntarse por el *paraqué* del uso, a quienes reportaron hacerlo, se reportó que un 80% lo hacía con fines de entretenimiento, de diversión; mientras que un 20% lo hacía para complementar y apoyar el tema tratado.

Respecto a los modos o formas del uso, es importante anotar que en la mayoría de las instituciones y los profesores, no se encontraron modos de uso de lo televisivo videográfico sistematizados, organizados, argumentados o publicados, sino solamente aparecen intentos espontáneos por involucrar esta tecnología en el aula. Solamente se reporta un caso aislado, el del CED Modelo Norte (grado cero), donde la profesora por su propia iniciativa ha diseñado una propuesta conceptual y metodológica de uso de la tv.-video en el aula.

Respecto a los materiales audiovisuales se detectaron serias dificultades con relación a la selección y tratamiento del mismo, básicamente porque los maestros no logran estudiar los materiales previamente y esto ocasiona la no coincidencia entre el material usado y la edad social o cognitiva de los niños; o no tienen suficiente material, o deben pagar por el alquiler.

Los estudiantes comentan que a veces se aburren porque el lenguaje es muy especializado o está en otro idioma. Se percibió que la relación entre los materiales audiovisuales y la recepción televisiva variaba significativamente según la edad de los escolares y el género. A mayor edad, mayor selectividad crítica del material y demanda de contenidos específicos. Además las niñas muestran una recepción televisiva videográfica más pausada, tranquila y sosegada.

En este sentido es importante recalcar que desde el inicio del proyecto se motivó el uso de las videotecas y se logró que en todas las instituciones donde las habían recibido fuesen puestas a disposición de los profesores. Existe ahora una alta demanda de material audiovisual que fue canalizado a través de la base de datos de RED, sobre oferta y demanda de materiales educativos en el distrito Capital. (investigación financiada por el IDEP, en 1998).

Se vislumbró que el escenario comunicativo del acto pedagógico es pobre, autoritario, distante en tanto que las estructuras de las interacciones comunicativas verbales y no verbales no posibilitan una diálogica constructiva. Esto se deriva más del desconocimiento de la arquitectura comunicativa del aula, que de actitudes de los maestros

A continuación se procedió a reconocer y dar cuenta de los procesos comunicativos mediados por los materiales televisivos videográficos; mediante un trabajo de reconstrucción autobiográfica que se configuró en el hilo conductor de todo el proyecto y que además permitió reconciliar a los maestros con sus propias historias mediáticas, tecnológicas y pedagógicas. La apuesta del equipo de trabajo coordinador se concentró en indagar sobre la relación entre el imaginario de la televisión y la propia historia de vida del maestro, para desde ahí pensar la innovación pedagógica de uso de lo televisivo videográfico en el aula. Es decir, primero se necesita reconocer *la relación del maestro con los medios*, para *reconfigurar* posteriormente la incursión televisiva videográfica, dentro de la propia práctica pedagógica cotidiana y no como una experiencia artificial, obligada, aislada. La innovación no puede estar por fuera de la praxis pedagógica, sino que se convierte en un pretexto para repensar la identidad pedagógica, el universo de sentido del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta premisa se constituyó además en la base conceptual del modelo de formación de maestros propuesto.

La otra estrategia metodológica propuesta, que funcionó simultáneamente a la autobiografía, fueron las bitácoras, entendidas como herramientas interactivas que dan cuenta de lo otro: el ecosistema comunicativo, la institución, los colegas, los alumnos, los pares, la comunidad educativa en general. Paralelamente, estas dos estrategias metodológicas fueron configurando la dinámica investigativa y de innovación en el aula.

Así, se identificó que para la casi totalidad de los participantes, que la televisión no estaba asociada con ningún propósito educativo y que el imaginario hacia ella era negativo, prevenido e impreciso, inscrito en unas vivencias socioculturales comunes.. Adicionalmente la autobiografía permitió el

empoderamiento de los participantes e impulsó la generación de dinámicas pedagógicas más espontáneas, comprometidas y entusiastas. El trabajo alrededor de la autobiografía no solo permitió revisar lo mediático, sino que apuntó a reconstruir lo pedagógico para lograr establecer una relación directa entre práctica pedagógica, identidad pedagógica y uso de tecnología en el aula. De aquí debía surgir la estrategia de uso de la televisión y el video en el aula. Con todo un trabajo de introspección individual privada, consignada en cuadernos de autobiografía, socializados mediante lectura pública en talleres de autobiografía se fue generando un trabajo en comunidad basado en el reconocimiento del otro. Esta dinámica inundó las aulas y varios profesores compartieron estas experiencias con sus alumnos, con sus respectivas consecuencias socioafectivas.

Los hallazgos fueron contextualizados con la situación de nuestro sistema educativo y confrontado con lo que desde la conceptualización se recomendaba . En un diálogo de saberes entre la comunicación y la educación surgió una estrategia de uso de la televisión y el video en el Aula, denominada I.P.A.R. la cual se sustentó conceptualmente en cuatro conceptos: ecosistema comunicativo, lógica audiovisual, múltiples competencias comunicativas y aproximación al trabajo investigativo del aula

La estrategia contempló cuatro (4) momentos (Investigación, Planeación, Acción y Reflexión), que privilegiaron usos distintos de lo televisivo videográfico (como fuente de información, como modelo, como forma, como fuente reflexiva), que se llevaban a cabo mediante distintos modos de trabajo: documental, de diseño, de puesta en escena y de retroalimentación. En cada momentos se realizaban diversos productos, que en su respectivo orden fueron resúmenes, entrevistas, listados para el documental, mapas, escaletas y guiones para el de diseño; comparsas, escenografías, maquillaje, musicalización para la puesta en escena; y conversaciones e introspecciones para el momento de reflexión.

Dicha estrategia fue aplicada por 37 profesores, de los 41 participantes. (3 no aplicaron por ser orientadores y no tener aula escolar permanente y una porque se pensionó pero solicitó seguir participando en el proyecto.) Se aplicó I.P.A.R. en 27 experiencias de aula, de grado cero, básica , media y secundaria. De estas, 7 fueron desarrolladas por equipos de maestros en trabajo colaborativo y 20 realizadas individualmente en el aula del profesor participante. Del total de experiencias de aula, 14 se referían a temas curriculares del área de sociales, 12 fueron específicas en temas de lengua castellana y 1 experiencia en matemáticas. Es necesario anotar que

todas las experiencias se orientaron sobre el desarrollo de múltiples competencias comunicativas, que era el énfasis de la innovación educativa contenida en I.P.A.R.

La estrategia arrojó resultados muy importantes. Se rescatan de manera más significativa los siguientes: modelo de formación de maestro basado en la reconstrucción pedagógica, reestructuración del escenario comunicativo en el aula, replanteamiento de las dinámicas de participación y manejo del poder en el aula, desarrollo de múltiples competencias comunicativas con fines pedagógicos e inserción de lo televisivo videográfico en la dinámica pedagógica cotidiana.

Para todos los participantes la aplicación de la estrategia fue una experiencia innovadora que les mostró nuevos modos de relacionarse con la televisión y los videos, de promover la recepción televisiva crítica de niños y niñas, de producir productos audiovisuales con fines formativos, de involucrar a las familias en la vida escolar y de sumergir a los niños y niñas en una experiencia enriquecida comunicativa y pedagógicamente que los fortaleció para participar en la vida ciudadana mediática.

Este proyecto inició en septiembre de 1999 y finalizó en octubre del 2000, pero la innovación pedagógica y la estrategia educomunicativa fue apropiada por las instituciones, los profesores, los maestros y los padres de familia que se vincularon al mismo. Continúan sus proyecciones de distintas maneras, como distintas son las comunidades involucradas. En 5 de ellas se articuló totalmente el uso de la televisión y el video en las aulas al PEI, en una se amplió a otros medios y tecnologías informáticas bajo la experiencia investigativa vivida, en 6 más se está a la espera de continuar con un acompañamiento externo, y en las restantes se apropió a las aulas de los docentes participantes. El balance supera las expectativas fijadas, en la medida en que los profesores, los rectores y las instituciones participantes están deseosos de socializar esta experiencia y ser coordinadores de su réplica en las localidades a las que pertenecen.

La dinámica investigativa de esta experiencia permitió permear otros proyectos institucionales y personales de los maestros. Todos los que estaban realizando algún PFPD, simultáneo al proyecto, lograron involucrarlo en esta experiencia y optimizaron la formación investigativa.

Como limitantes manifiestas se encontró: que el equipamiento sigue siendo insuficiente para cubrir la demanda de usos de lo televisivo videográfico; que se deben cualificar los procesos de administración del equipamiento; que los maestros requieren formación en la producción audiovisual, lo cual no fue cubierto por el proyecto por no corresponder a los propósitos del mismo.



## **PARTICIPANTES**

CED CLEMENCIA DE CAICEDO

Jornada de la mañana  
Rosalba Capote Herrera  
Ana Isabel Arévalo

Rector: Emilio Guzmán

CED DAMAZO ZAPATA

Jornada de la mañana  
Nora Ruth Quecan  
Alba Lucia Mora de Barajas

Rector: Emilio Guzmán

CED CLEMENCIA DE CAICEDO

Jornada de la tarde  
Amparo de Lombana

Rector: Dilma Piñeros

CED DAMASO ZAPATA

Jornada de la tarde  
Martha Cecilia Vaca

Rectora: Dilma Piñeros

CED GARCES NAVAS III

Jornada de la mañana  
Maria Elvira Blanco  
Gloria Aurora Rodriguez

Rectora: Luz Marina Sanabria

CED MODELO NORTE

Jornada de la mañana  
Maria Luisa Romero  
Julio Cesar Bautista

Rectora: Anais Pedraza

CED LOS LAURELES  
Jornada de la mañana  
Diana Rosas

Rector: Rómulo Gallegos

CED RURAL HORIZONTE  
Jornada de la mañana  
José Israel González  
Claudia Bolívar  
Gloria González  
Nohora Ladino  
Viima Melo

Rectora: Esther Julia España

CED RURAL HORIZONTE  
Jornada de la tarde  
Judith Castellanos  
José Rubiano  
Maruja Rosso  
Martha Ramírez  
Esperanza Pinzón

Rectora: Esther Julia España

CED BABILONIA  
Jornada de la mañana  
Luz elvira Valencia  
María Victoria Mendieta

Rector: Reneiro Quevedo

CED BABILONIA  
Jornada de la tarde  
María Victoria Gómez

Rector: Reneiro Quevedo

CED AGUSTÍN FERNANDEZ  
Jornada de la mañana  
Esther González  
Gloria González

Rectora: Iliá Campos de Bohorquez

CED AGUSTÍN FERNANDEZ  
Jornada de la tarde  
María Alvarado

Rectora: Iliá Campos de Bohorquez

CED SAN CIPRIANO  
Jornada de la tarde  
Isabel Mora  
María Alvarado

Rectora: Fabiola Vera

CED PLAN PADRINOS  
SAN LUIS  
Jornada de la mañana  
Esperanza Herrera  
Joselin Velasco  
Blanca Cecilia Baquero  
Ingrid Gutiérrez

Rectora: Gloria Currea

CED PALERMO  
Jornada de la mañana  
María del Carmen Prieto  
Smith Franco

Rector: Aniceto Rubio

## COMITE TÉCNICO DE COORDINACIÓN DEL PROYECTO

***Dr. Carlos Alberto Vélez.***

Coordinador Área de Comunicación y Educación  
Fundación Antonio Restrepo Barco

***Dra. María Cristina Dussan de Suárez.***

Subdirectora de Investigación  
Instituto para el Desarrollo Educativo y Pedagógico. I.D.E.P.

***Dra. María Eugenia Romero***

I.D.E.P.  
Instituto para el desarrollo educativo y pedagógico. I.D.E.P.

## EQUIPO UNIVERSIDAD JAVERIANA

***Gabriel Jaime Pérez, S.J.***

Decano  
Facultad de Comunicación y Lenguaje

***Jurgen Horlberk.***

Decano del Medio Universitario  
Facultad de Comunicación y Lenguaje

***José Miguel Pereira***

Director  
Departamento de Comunicación

**Investigadores**

***Marisol Moreno Angarita.***

Investigadora Principal- Directora del Proyecto

***Diana Mireya Pedraza Gonzalez.***

Co-investigadora.

### ***Equipo de trabajo de Autobiografía***

(Profesores de la Facultad de Educación)

Fernando Vásquez Rodríguez- Coordinador

Milena Páez

Gloria Rendón

### ***Colaboradores equipo de investigación***

Primera Etapa

Julio Benavides-Coinvestigador

Martha Luz Arango-Asistente

Tania Pérez- Auxiliar

Andrea Ramírez-Auxiliar

Miryam Benincore-Auxiliar

Segunda Etapa

Martha Luz Arango-Asistente

Tercera Etapa

Liliana Burbano-Natalia Jaramillo

Auxiliares de investigación

Cuarta Etapa

Wilson Pérez

Auxiliar de investigación

### ***Agradecimientos***

Centro de Medios Audiovisuales

Pontificia Universidad Javeriana

Cesar Tulio Ossa

Dimas Rincón

William Ruiz

Sonia Aycardy

Janeth Hernández

## **TABLA DE CONTENIDO**

### **RESUMEN EJECUTIVO**

<b>PRESENTACIÓN.</b>	<b>1</b>
<b>1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN EN JUEGO: Lo comunicativo en el aula.</b>	<b>4</b>
<b>2. LOS ACTORES DEL PROCESO: La comunidad educativa alrededor de lo televisivo videográfico.</b>	<b>18</b>
<b>3.EL ENFOQUE: Cómo abordar el proceso sin perderse en los productos?</b>	<b>40</b>
<b>4.LA METODOLOGÍA DEL PROCESO: Superando el registro para promover el proceso formativo.</b>	<b>50</b>
<b>5.LOS RESULTADOS DEL PROCESO: perder el objeto para ganar la mirada autoreflexiva.</b>	<b>59</b>
<b>6.CONCLUSIONES</b>	<b>107</b>
<b>7.RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS PARA EL USO DE LA TELEVISIÓN Y EL VÍDEO EN EL AULA, CON LA FINALIDAD DE MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS DEL DISTRITO CAPITAL</b>	<b>109</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

# I. PRESENTACIÓN

Nos encontramos frente a un nuevo siglo que trae consigo esperanzas, novedades y escenarios de realidades distintas. La escuela, sensible a todo esto, intenta de diversas maneras comprenderse a sí misma e interactuar con todo lo otro, lo que está por fuera de ella. Esta búsqueda permanente requiere de una actitud de apertura a nuevos modos de pensar los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de construcción de conocimiento. De otra parte, el creciente desarrollo tecnológico, la masiva fluidez de las industrias culturales y las transformaciones en las agencias socializadoras, obligan a repensar el rol de la escuela frente a la cambiante realidad.

Uno de estos nuevos modos lo constituye, sin duda alguna, la televisión y lo videográfico. Los consumos de estas industrias culturales son crecientes, arrobadores y avanzan más rápido de lo que las mismas sociedades pueden apropiárselas.

Pensar hoy la relación entre lo televisivo y lo videográfico y los procesos escolares de aprendizaje y enseñanza es un imperativo urgente, tanto para la academia como para el conjunto de la sociedad. Mejorar la calidad de la educación, los escenarios de aprendizaje, la arquitectura comunicativa de las organizaciones escolares, los procesos creativos y la construcción de conocimiento dentro y fuera del aula son los tópicos centrales de esta investigación.

El presente informe da cuenta de un esfuerzo aunado entre La Fundación Antonio Restrepo Barco (FRB), el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), y el Departamento de Comunicación de la Universidad Javeriana. Las primeras dos entidades convocaron a la Universidad para desarrollar este importante reto de investigación

educativa, mediante una red de trabajo colaborativo entre Centros Educativos Distritales (CED), maestros, estudiantes y equipo de trabajo del área de comunicación y educación del Departamento de Comunicación.

El horizonte de preocupaciones compartidas se articuló alrededor de un proyecto denominado en el *Formas de Uso de la Televisión Aula*, el cual pretende indagar la relación comunicación educación en torno a las siguientes preguntas:

*¿Es posible introducir la lógica de producción audiovisual en el aula para reconstruir ambientes de aprendizaje lúdicos-creativos-participativos?*

*De qué manera al promover el empoderamiento de la comunidad educativa en procesos de producción audiovisual se consolidan procesos de alfabetidad visual, que van desde una audiencia pasiva a una audiencia crítica, participativa?*

*¿De qué forma los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediados por lo televisivo-videográfico, promueven el desarrollo de las múltiples competencias comunicativas en el aula, y por ende el mejoramiento de la calidad educativa?*

El documento inicia con la presentación de una perspectiva conceptual desde la cual se desarrolló el trabajo. Presenta a continuación un diagnóstico detallado de los actores involucrados en el proyecto, para continuar mostrando en el capítulo tres, el enfoque metodológico ejecutado. El capítulo cuatro da cuenta de la metodología diseñada, la cual sustenta los logros alcanzados, que se muestran en el capítulo cinco.

Los resultados son agrupados en dos aspectos, de una parte se presenta la estrategia de uso de la televisión y el video en el aula diseñada, probada y validada, y de otra, el modelo de formación de maestros desde la perspectiva educacional.



Finalmente, el informe propone, recomienda y sugiere unas políticas de comunicación acerca del uso de la televisión y el video en el aula, como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación en los CED.

Se adjuntan las bitácoras diseñadas, los análisis autobiográficos, las matrices de análisis de los resultados de la estrategia probada y validada, todos los datos recogidos a lo largo del estudio y los boletines del proyecto, denominado *VISIONARIOS* (Ver Anexos).

Como todo trabajo de construcción colaborativa, de naturaleza cualitativa, este tiene las bondades de recoger la diversidad de aspectos involucrados en la temática y de asumir las distintas formas de investigación en el aula.

De otra parte, es un intento por abordar la escuela desde la mirada comunicativa. Si se logra o nó el intento, es algo que debe responder el lector. ¡El lector tiene la palabra !.

## **1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN EN JUEGO:**

### ***Lo Comunicativo en el aula.***

#### ***¿Desde dónde estamos pensando el problema?***

Este estudio se ubica en la relación entre comunicación y educación, en cuanto busca comprender las mutuas interdependencias que se dan en estos dos escenarios del mundo de la vida de maestros, maestras, niños y niñas Colombianas de centro educativos distritales. Explora sobre el lugar de lo comunicativo dentro de la esfera escolar y el andamiaje de las prácticas comunicativas derivadas del uso de la televisión y el video en el aula. ( *Kaplún, M. 1992; López de la Roche, M. 2000*)

A lo largo del estudio se percibe la tensión entre el mundo mediático y el escolar, no tanto en la concepción sino en los análisis detallados de lo que compete a uno y otro, ya que al situarse en la cotidianidad de la vida de los escolares y su familia, *los límites se hacen cada vez más tenues.* ( *Delors, J. 1999*)

Para comprender la propuesta es necesario relocalizarla en los diversos modelos de relación medios-escuela que se han venido gestando en los últimos 40 años y desde ahí conocer la propuesta en sus posibles aciertos y desaciertos.

*Conceptos claves:*

*Ecosistema comunicativo,  
múltiples competencias de comunicación,  
lógica audiovisual,  
transformación en el aula.*

El proyecto es de naturaleza educomunicativa y se basa en cuatro líneas conceptuales: el concepto de *ecosistema comunicativo en la educación* (Martín Barbero, J. 1996; Lugarini, E. 1997; Bateson, G. 1991); y el trabajo de *Project Zero* de la escuela de educación de Harvard alrededor de la teoría de las *múltiples inteligencias*, (Gardner, H. 1991, 1994, 1995; Perkins, D. 1991, 1994, 1998). La lógica audiovisual a partir de la propuesta de Guillermo Orozco (Orozco Gomez, 1994, 1996, 1999), y la aproximación al trabajo investigativo en el aula, desde la propuesta de *Investigación acción crítica* de Mc Laren.

### *Ecosistema comunicativo*

Este concepto, de naturaleza interdisciplinaria, rescata las diversas formas, instancias y relaciones de intercambio significativo en diversos contextos. Así, el ecosistema no es la resultante ni la suma de códigos y/o las interacciones, sino que es el **marco de referencia** en el que se dan, circulan, reciben e interpretan los actos de significación (Goffmann, 1989; De Saville y Troike, 1985).

Este ecosistema reconoce la máxima diversidad de códigos, ya sean estos sistemas notacionales o nó. En este sentido se relaciona, para efectos de este proyecto, con la **teoría de las múltiples inteligencias** de Gardner (Gardner, H. 1991, 1995, 1997), en la que se identifican al menos ocho dominios con los cuales se pueden crear productos: lingüístico, lógico-matemático, espacial, corporal, musical, naturalístico, intrapersonal e interpersonal. Este aspecto abre otro ámbito de interacción en el aula, ya que se va más allá de las predominantes lógicas orales o escriturales, que se han privilegiado en la esfera escolar.

El reconocimiento de lo no verbal, de la corporalidad, las emociones, la estética, las relaciones de poder, los espacios, los discursos, ponen al descubierto la fina arquitectura de la vida cotidiana escolarizada; donde a veces ni siquiera sus actores protagonistas son conscientes de estos procesos.

En esta misma perspectiva surge lo tecnológico dentro del ecosistema comunicativo de la escuela, no para ponerla a repensar una nueva y distinta manera de generar procesos de aprendizaje y de enseñanza; sino para enriquecer la dinámica de producción, transmisión, circulación, consumo y usos de sentido. *Lo importante no es la incursión tecnológica per sé, lo importante es el tejido de significaciones del mundo escolarizado que puede o no ser mejorado con estos nuevos escenarios, que cada vez son más demandantes críticamente e inundan el mundo de la vida de los escolares y sus familias.*

El ecosistema comunicativo, es para efectos de este estudio, el marco contextual de referencia de la construcción de sentido en el aula; se alimenta permanentemente, se reconstruye, se alimenta, se deteriora, se empobrece, se restringe. Su naturaleza dinámica es su gran bondad, en la medida en que si lo impactamos de alguna manera, como caja resonadora, afecta otras instancias, otros códigos, otros espacios. Por todo esto, modestamente, asumimos la presente tarea con la firme convicción de que *toda transformación del ecosistema comunicativo, en sus contenidos, en sus formas o en sus procesos, incide determinante y significativamente en los procesos formativos de las Instituciones escolares.* En este caso se hace la apuesta a través de lo televisivo videográfico, pero de manera similar puede pensarse desde la textualidad, lo radiofónico, la oralidad, etc.

#### *La lógica de la producción audiovisual*

Después de asumir un marco contextual de ocurrencia de significaciones, en múltiples sistemas simbólicos, se pasa a circunscribir la propuesta en un *escenario* en el cual se integra todo lo anteriormente planteado: el de ***la lógica de la producción audiovisual.***

Se asume como *escenario*, en tanto es recreado intencionalmente en el aula, con fines formativos. Se entiende entonces, ***la lógica audiovisual trasladada al aula como posibilitadora de ambientes de aprendizaje lúdicos, creativos, productivos*** (Orozco, G. 1996; González Requena, 1994; Rey, G. 1994; Rincón, O. 1999).

Este escenario contiene varias características potenciales:

-Descubrir las etapas de construcción audiovisual (preproducción y producción particularmente) mediante un **descubrir-hacer** simultáneo, entre maestr@s y alumn@s.

-Crear productos comunicativos en sus aspectos narrativos, temporales, espaciales, de personificación, en contextos recreados específicamente para la puesta en escena, a través de un **narra-r recrear**.

-Co-realizar una tarea colaborativa, en la que cada miembro del grupo escolar asume un rol importante para el logro final, mediante una responsabilidad compartida de **yo-tu-nosotros**.

Dicho escenario demanda repetidos ensayos de imitación, repetición, apropiación, en los que gradualmente el colectivo se va haciendo dueño del producto, en su dimensión personal y grupal, al punto tal en que todos conocen el rol del otro, pero ese otro tiene la confianza del grupo para realizarlo. En este escenario se genera una dinámica humana de solidaridad, complicidad, ayuda, exigencia, que actúan **como entrenamientos para la actuación social** dentro y fuera del aula escolar.

Lo que se propone aquí es entonces, trasladar al aula de clase esa lógica interna de la producción audiovisual, para que el aula se vea transtocada en sus estructuras de trabajo productivo, de participación, de creación. A manera de " empresa de producción audiovisual", encargada de producir conocimiento para sí mismo y para los pares, las aulas escolares se dinamizan y se apropian de una forma de pensar, de resolver problemas, de crear productos, de reflexionar sobre los productos y cambiarlos. Es una especie de simulacro lúdico, que como se dijo anteriormente, brinda otros esquemas de organización cognitiva frente a la producción de conocimiento escolarizado, que se diferencia de otras lógicas en varios aspectos, entre otros:

1. **Actitud investigativa.** En esta lógica audiovisual no es posible llegar a ningún resultado si no se parte de un proceso investigativo, de fuentes, de indagación, de recolección

- de información que debe ser soportado con registros físicos, materialmente observables.
2. *Habilidades de planeación y previsión anterior a la realización de una tarea.* Es necesario Imaginar, visualizar lo que va a pasar, lo que podría suceder, las consecuencias de la toma de decisiones, los posibles problemas y sus soluciones.
  3. *Trabajo real y productivo en equipo.* Todos dependen de todos. Si un miembro del equipo incumple, es notorio y se afecta el resultado total; así por sencilla que sea la responsabilidad, el trabajo debe ser compartido.
  4. *Posibilidad de ensayo y error.* Esto transforma cualquier acción humana, en la medida en que es posible tomar distancia, repetir, valorar, criticar.
  5. *Sentido de Audiencia.* No se puede pensar en un producto, sin tener claro para que fin, auditorio, contexto se está pensando el producto final. Este sentido de audiencia obliga a reconocer al interlocutor y a desarrollar también habilidades para la autoevaluación y monitoreo personal.
  6. *Interiorización de guiones mentales.* Estos son definidos como lo plantea el investigador mexicano, y asesor de la presente propuesta, Guillermo Orozco Gomes, como los conocimientos, las creencias, las pautas de interacción sociales que se adquieren como resultante del intercambio cotidiano simbólico.

### *La teoría de las múltiples inteligencias*

Curiosamente, este *escenario de simulación de la lógica audiovisual* permite un doble juego. De una parte, en su cara productiva facilita la adquisición de unas destrezas, conocimientos y habilidades de la lógica audiovisual. Por otra parte, en su aspecto receptivo, permite al participante develar los procesos de construcción de los programas televisivos que cotidianamente consume. Así, este *escenario* posibilita el doble juego de la producción audiovisual y de la recepción crítica del producto.

Detrás de esto se abordaron las múltiples inteligencias o dominios de trabajo de los niñ@s, los cuales tuvieron la oportunidad de solucionar problemas que surgían durante el desarrollo de la

estrategia. El manejo del espacio, la organización de los discursos, la esquematización del guión, el manejo del tiempo, la asignación de roles fueron, entre muchas otras tareas, las exigencias que obligaban a los nin@s a utilizar sus fortalezas lingüísticas, lógico matemáticas, musicales, espaciales, corporales, entre otras.

Las demandas del uso de la estrategia fomentaron la participación activa de los niños en cualquiera de los dominios permitiendo, de igual manera, el desarrollo de estas habilidades por parte de los profesores.

El aula se reconstruyó en función de la lógica de producción audiovisual, al permitir la incursión de fuertes dosis de interacciones, discursos y toma de decisiones en la dinámica pedagógica cotidiana.

#### *Aproximación al trabajo investigativo en el aula*

Desde el inicio de esta propuesta se buscó pensar el problema de la formación de maestros desde una perspectiva educomunicativa. La salida a este aspecto se encontró en el enfoque de Investigación Acción Crítica, en el cual lo más importante es la transformación de la propia experiencia de vida del sujeto que está investigando, antes que la apropiación de contenidos o didácticas.

Por eso todo fue pensado desde el principio básico de la comunicación en la configuración del sujeto, es decir en el reconocimiento al otro. Así, conjugando la pretensión comunicacional de apostarle al desarrollo humano desde el si mismo y el otro, y el reto educacional de investigar e innovar en el aula, se diseña la presente propuesta.

Esta concepción se constituyó en el horizonte de sentido del trabajo colaborativo entre los profesores de los CEDs y los profesores del Departamento de Comunicación de la PUJ. A su vez, fué el soporte conductor de la estrategia, en la medida en que se planteó la construcción de la misma simultáneamente con su aplicación en el aula.

Los profesor@s construyeron las estrategia en conjunto con el equipo de investigación, trabajaron en el aula y finalmente lograron unos resultados que se acercan a lo que denominamos *innovación educativa*. Esto, más allá de la experiencia del aula ligada a la planeación curricular, transformó la mirada que el maestro tenía de los medios, de la televisión, de los videos, de su procesos de enseñanza y aprendizaje, y también, de lo que ellos pensaban acerca de la relación pedagógica y de su percepción de los niños y niñas con los que conviven diariamente.

Aquí es necesario rescatar el rol del abordaje autobiográfico desde la dimensión comunicacional. La autobiografía, utilizada como una estrategia metodológica, es vista dentro de los llamados métodos de experiencia personal (Smith, 1997), los cuales reflejan el flujo de pensamientos y significados que las personas le atribuyen a sus situaciones pasadas. Esta metodología permite que la vida de una persona, en este caso el maestro, sea narrada o tome la forma de una historia.

Debido a la inmensa y extendida utilización de la metodología o el método autobiográfico con diversos fines, se ha nominado el denominado *síntoma autobiográfico*. Un sintoma que se da tanto en el universo de las teorías de la sociedad, como en los procesos culturales. Las historias de vida y la autobiografía han sido muy utilizados en las ciencias sociales, por historiadores, antropólogos, psicólogos y sociolingüistas.

Parecería, como afirma Passerini, 1998, que todos tenemos derecho a nuestra propia autobiografía, a que se recoga nuestra historia vital. Esto se relaciona con un cambio profundo en la manera de concebir la propia sociedad, y es por eso que como afirma Berger (1979) la crisis de los modelos societarios le deja mucha tarea a cada individuo, al momento de construir su propia identidad.

Por eso, este tipo de abordaje logró dos propósitos simultáneos en la presente propuesta. De un lado, permitió que los maestro@s participantes se reconocieran a sí mismos como sujetos



distintos, diversos, complejos, en sus roles de hombre/mujer, padre/madre, maestro/maestra, ciudadano/ciudadana, paisano/paisana, provincial/ciudadino, con familia/sin familia, etc.

De otra parte le permitió a los maestr@s constatar que no estaban solos, que sus historias de vida eran similares a los de sus colegas y que los otros también, como ellos, sufrían, gozaban, lloraban, añoraban y soñaban algo mejor.

Este doble juego genera solidaridad, tejido social, compañerismo y permite la construcción de tejido humano, fundamental para el tejido comunicacional. Siendo este el aspecto más relevante de la presente propuesta, como se comentó anteriormente, es necesario resemantizar la autobiografía desde la perspectiva comunicativa, ya que fue utilizada estrictamente con estos fines, alejándose de otro tipo de propuestas similares, con énfasis psicológicos, psicoanalíticos, sociológicos, lingüísticos o exclusivamente pedagógicos.

En el abordaje comunicacional la autobiografía se inscribe en los procesos de memoria individual, grupal y colectiva, en momentos donde el fuerte consumo de medios masivos pretende homogeneizar todas las formas de saber, conocer y ser. Posibilita además, fundir los relatos individuales y los universales en los relatos mediáticos que articulan formas de racionalización de los cambios sociales. Los maestros y maestras se *identifican con su propio proceso y realizan un ajuste de cuentas*, como lo planteó Vasquez, 1999.

En la época actual parecería que las formas de relato oral tocan su fin como plantea críticamente Benjamin, 1991, donde anuncia que los relatos individuales se perderán en el modelo de la Información, donde no caben las experiencias, ni lo sensible, ni mucho menos la experiencia particular.

A los maestros participantes en esta propuesta les tocó participar en la era informacional mediática y añoran el tejido oral con el que se relacionaron con el mundo y ubicaron sus espacios vitales en términos afectivos, sociales, pedagógicos. Todo esto no es gratuito, si anotamos que el 75% de los maestros reporta haber crecido en ambientes rurales,

premodernos. Por eso los medios, y particularmente la televisión, son artefactos mágicos, sofisticados, que no tienen casi ninguna relación con algún tipo de aprendizaje sino que se mueven en la lógica del consumo moderno.

Debe anotarse de manera especial la atención que se le dio al el proceso que se llevó a cabo para producir la autobiografía, mediante la construcción de un escenario cálido, seductor, ameno, confidente. Los maestros no se percataban de que estaban narrando su historia de vida ante un grupo de extraños, sino que siempre primó la consideración del vínculo con el escenario comunicativo, con el nivel de entrega, compromiso y seducción comunicativa del coordinador del taller. En este sentido se hace necesario reconocer la fuerte incidencia del modelo comunicativo del coordinador del taller, el profesor Fernando Vásquez Rodríguez, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, quien aceptó apoyar la presente propuesta en virtud de la amplia experiencia que tenía en el dominio de esta metodología con fines pedagógicos en el programa de Maestría de la Facultad de Educación de la PUJ, iniciado por el Profesor Bernardo Peña y la Psicóloga Angela Maria Robledo.

Desde aquí es pensado el proceso de transformación de la propia práctica pedagógica, como plantea Mac Laren, el fin mismo es que el maestro sea afectado interiormente en sus estructuras mentales, en su quehacer, en sus imaginarios. No existen modificaciones si no se transforma el propio sujeto.

### ***El contexto de referencia de los estudios en comunicación y educación***

El campo de las relaciones comunicación- educación tiene una trayectoria larga a nivel latinoamericano. De acuerdo con los estados del arte existentes se identifica una doble entrada que involucra tanto la pregunta comprensiva acerca de cómo ocurren los procesos comunicativo educativos, como la pregunta sobre la acción del cómo se hacen procesos, ya sean de transformación, uso o control, desde lo educativo hacia lo comunicativo y viceversa.

Siguiendo a Huergo (1996) podríamos decir que existen tres grandes tendencias: la primera concibe la relación comunicación educación como la relación entre las instituciones educativas y los "horizontes culturales", relación que se especifica en lo que podemos llamar una segunda tendencia que intenta responder a las relaciones entre escuela y medios de comunicación, terminando en una tercera tendencia que particulariza aún más la relación en el marco de la vinculación de la educación con las nuevas tecnologías.

Para complementar este panorama, debe recogerse otras tendencias que, venidas tal vez más directamente de la llamada *comunicación para el desarrollo* o de la *educación liberadora*, proponen un interrogante a las formas de apropiación de las herramientas de representación; ya sean ellas la interacción comunicativa, los medios de comunicación o las tecnologías en su dimensión política, donde se incluye la presencia de los fines de lo educativo, para lo cual la comunicación es base y mecanismo posible para su desarrollo. Es así como, en este nivel, aparecen las "*demandas de la práctica*", propias de la actuación ajustada a contextos que respondería a la relación de los medios con el mercado y su influencia en el tipo de formación que se ofrece desde el espacio extraescolar especificado en lo mediático.

Esta lectura se reafirma con el estudio sobre el estado del arte realizado por Herrán y cols (1999), financiado por el IDEP. En este estudio se parte de la distinción entre formación y educación para poder comprender aquello que está dentro del sistema educativo y aquello que le es externo. Recoge la noción de socialización, al interior de la cual se invita a pensar en la continuidad entre los espacios de socialización. Esto plantea un continuo entre la propuesta socializadora de la familia, la propuesta socializadora de la escuela y la propuesta socializadora de los medios, en este caso la televisión.

Otra perspectiva de trabajo de esta relación fue la liderada por Fuenzalida y Hermsilla en Chile, en los años 90. A partir del trabajo de CENECA se desarrolló un movimiento de *educación crítica* de la recepción de medios, denominado *recepción crítica* desde las audiencias (Charles Creel, M. Y Orozco, G, 1990.) Aquí se desarrollaron una serie de trabajos, series educativas, libros y cartillas que orientaban a educadores y comunicadores sobre cómo

las audiencias debían relacionarse con los medios. Se buscó el empoderamiento crítico y la concienciación de los televidentes.

Otro movimiento importante fue el desarrollado por Prieto Castillo & Gutiérrez, desde Argentina y Centroamérica, bajo la noción de mediación pedagógica. Se rescató principalmente el papel mediador del lenguaje en el desarrollo humano, desde una perspectiva de participación comunitaria y educación a distancia. Se enfatizó en el rol de la comunicación, el discurso, el lenguaje particularmente desde las diversas instancias en que se configura la relación pedagógica: el maestro, el alumno, la institución, el texto y los pares.

Es necesario resaltar la importancia que han tenido los estudios de recepción de medios, especialmente de televisión, y de configuración de audiencias liderado por Guillermo Orozco, desde su trabajo en el programa de Investigación en la Universidad Iberoamericana.

De esta manera se ha ido configurando este importante campo de estudio, que ha construido un espacio propio dentro de la comunicación como se demuestra en los eventos regionales y mundiales de las asociaciones de investigadores en comunicación (Congreso Mundial de Comunicación y Educación, 1998, en Sao Paulo, FELAFACS 1999-2000, AIERI, 1999 EN Chile).

El desarrollo de esta relación en Europa vislumbra tres grandes momentos en un recorrido transversal. En los 60s y 70s, se manejó un enfoque *proteccionista*, donde se buscaba proteger al niño, principalmente de la acción perversa de los medios. Abanderados bajo una moral antiviolencia, se legitimó la censura a los medios, y las instituciones educativas se protegían de ellos evitándolos o prohibiéndolos.

Posteriormente, en la década de los 80, como posible reacción a lo anterior, surgió un enfoque reivindicador de los medios en la escuela. La producción de radio, prensa y televisión escolar estuvieron a la orden del día y se realizaban estudios comparativos que mostraron el valor pedagógico de los medios.

A partir de los noventa se ha vivenciado un desplazamiento de la comprensión de los medios, para situarlos en el panorama cultural. Ya no interesan tanto como tecnología, sino como dispositivo cultural de promoción de aprendizajes distintos. Estos aprendizajes se dicen más activos, colaborativos, dinámicos, productivos y creativos.

Introducir un medio de comunicación en el sistema educativo ha sido una tarea abordada por muchos, con distintos fines y resultados. De Toda & Terrero(1998) hacen un interesante análisis evaluativo de esta situación e identifican por lo menos seis usos distintos de los medios en la educación. De una parte, identifica las propuestas que buscan únicamente la **alfabetización tecnológica**, enfatizando en cómo usar la máquina, cómo generar productor mediáticos, cómo desarrollar procesos, teniendo siempre como modelo la industria de los medios masivos de comunicación.

De otra parte, están quienes se proponen dar un **uso creativo** al medio permitiendo desarrollar otro tipo de aprendizajes complementarios en el aula regular. Otro grupo importante de propuestas buscan identificar las ideologías implícitas en las industrias mediáticas y **formar a las audiencias** alrededor de procesos críticos de recepción activa. Un cuarto uso de medios en la educación lo constituyen los proyectos alrededor de **redes de trabajo colaborativo**, que intentan descentrar los focos de aprendizaje y los propietarios del conocimiento, abriendo otras ventanas con entornos digitales, como es el caso de internet, fortaleciendo la participación activa.

Otra manera de pensar la relación escuela-medios es presentada por quienes conciben a **los medios como agentes socializadores** y los ponen en diálogo con el mundo escolar para interactuar productivamente. Aquí no es necesario instalar el medio en la escuela, sino que se interactúa con él *desde* la escuela.

Otro uso, no menos importante, consiste en hacer **consciente** al consumidor de medios masivos de las lógicas de producción y los intereses de las industrias de los medios. Las

ideologías y su relación con el consumo simbólico y el imperativo de un pensamiento único, son contenidos centrales en esta perspectiva.

Todos estos abordajes se mueven entre dos polos que han parcializado la relación medios-educación. Por una parte, la demonización de los medios masivos de comunicación que denuncian el impacto negativo del consumo mediático, especialmente en infantes, niños y adolescentes. Un movimiento dirigido a proteger a las audiencias de los supuestos efectos nocivos de los medios que asumen un receptor pasivo, indefenso, vacío.

De otra parte emerge, posiblemente en reacción a lo citado, un entusiasmo exagerado por el uso de los medios en la institución escolar, otorgándole a estos capacidades cognitivas que desbordan los alcances por sí mismos.

*Debemos evitar caer en La tecnoutopía, la cual ha contribuido a imaginar que es posible la construcción de redes de comunicación transparente; es decir, al segregar la tecnología de la cultura, a la vez separa a la comunicación de los (confusos y opacos) procesos culturales. Es a partir de esta formación cultural emergente, que se ha reforzado un sentido: «comunicación para la educación», que contiene la creencia de que la comunicación implica transparencia entendida como claridad, esto es, como lo contrario a la opacidad de los procesos socioculturales. (Huergo, 1997, Barbero, 1999).*

Así, la relación entre el campo de la comunicación y la educación no es reciente, sino que ha sufrido transformaciones, desarrollos, aportes. Incluso se han generado diversas denominaciones para acuñarla, las cuales van desde educomunicación, comunicación educativa, comunicación para la educación, entre otros.

Aún queda mucho por recorrer en esta relación transdisciplinar. Sin embargo, es en experiencias como la presente, donde se legitiman estas comprensiones y se devela el poderoso impacto de la interacción entre la mirada comunicativa y la mirada educativa, para mejorar la calidad de la educación.

## **2. LOS ACTORES DEL PROCESO: La comunidad educativa alrededor de lo televisivo-videográfico.**

Los actores participantes en el proyecto fueron las instituciones, los rectores, los maestros, las maestras ,y los niñ@s.

### **2.1 El contexto de las Instituciones participantes**

Inicialmente se convocaron 24 instituciones, de las cuales aceptaron la invitación 22 , después de detallar los compromisos se configuró un equipo de trabajo con 17 instituciones de la muestra inicial, todas las cuales concluyeron exitosamente el proceso. Los motivos de no participación de los dos CED, expresados por los rectores, estaban referidos a la alta demanda de diversos proyectos simultáneamente, sumado a la dificultad de apoyar al maestro en las ausencias del aula. Además, las instituciones que aceptaron la propuesta manifestaron un interés particular en el tema, especialmente aquellos CED cuyo Programa Educativo Institucional (PEI) estaba concentrado en la comunicación ó en los medios de comunicación.

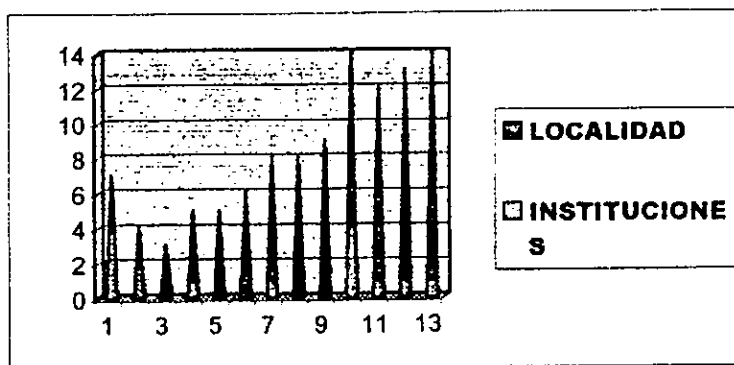
Es importante anotar que cuatro instituciones , CED BABILONIA, CED PALERMO, CED RURAL HORIZONTE y CED MODELO NORTE decidieron, entre rectores y profesores, integrar a todo el conjunto de profesores en el proyecto de Formas de Uso de la Televisión y el Video en el Aula. Sin embargo, a pesar del interés expresado se decidió respetar la dinámica natural de construcción del PEI y trabajar solamente con un grupo pequeño de profesores. A este grupo se le llamó, Grupo de Coordinadores del Proyecto Visionarios, y bajo su responsabilidad se incluyeron algunos profesores a los que se les denominó *Replicadores de la Estrategia*. Solamente un CED se mantuvo hasta el final, impulsado por el liderazgo de la propia rectora e involucró a toda la institución en la dinámica del proyecto. Debido al



creciente interés de las instituciones y los profesores, y aunque los términos de referencia de solicitud del proyecto especificaban la básica primaria únicamente, se aceptaron profesores de grado cero, de básica y de secundaria. La dinámica de trabajo que se propuso desde el principio fue la del trabajo en red, donde los maestros que asistían a los encuentros debían multiplicar la experiencia con sus colegas y acompañar réplicas de su experiencia en la institución.

Las 17 instituciones pertenecen a 8 localidades: Usaquén, Chapinero, Suba, Engativa, Barrios Unidos, Bosa, San Cristóbal y Teusaquillo. A continuación se ofrece una caracterización general de cada una de ellas.

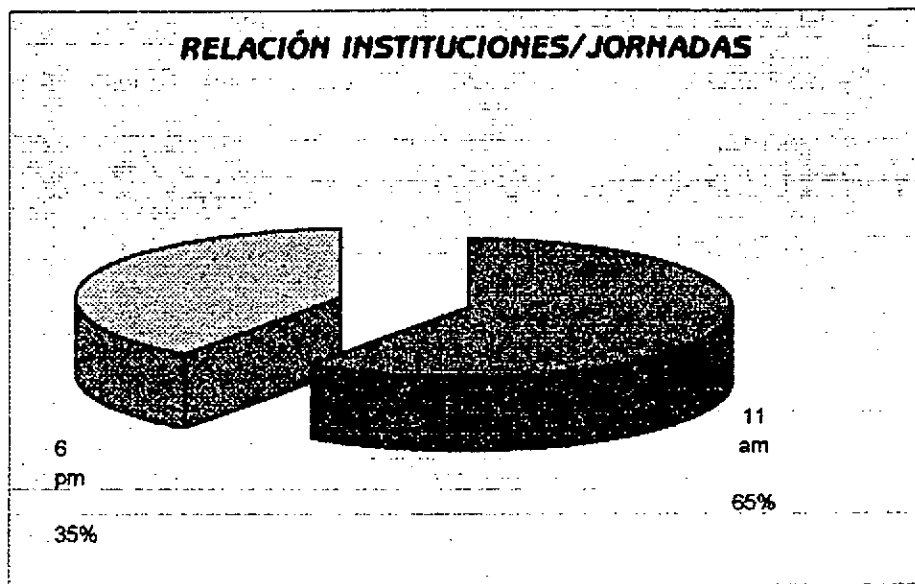
En la gráfica 1, se presenta la distribución de instituciones por localidad, lo cual muestra un amplio panorama representativo de 8 localidades del Distrito Capital. Ellas son: Localidad 1 de Usaquén, con 6 instituciones, Localidad 2 de Chapinero con 2 instituciones, la Localidad 4 de San Cristóbal con 1 institución, la Localidad 7 de Bosa con 1 institución, la Localidad 10 de suba con 4 instituciones, la 11 de Engativa, la 12, de Barrios Unidos y la 13 de Teusaquillo, con una institución.



**GRÁFICA 1. INSTITUCIONES PARTICIPANTES POR LOCALIDAD DISTRITAL**

Algunas de estas instituciones contaban con jornada a.m. y jornada p.m., pero para efectos reales, se constituyen cada una de ellas en instituciones distintas, aún cuando en algunos

casos estén bajo la dirección del mismo rector. La gráfica 2 muestra la distribución de instituciones por jornada.



**GRÁFICA 2. INSTITUCIONES PARTICIPANTES SEGÚN JORNADA**

De las instituciones que finalmente conformaron el grupo comprometido, se encontró un 60% correspondiente a las jornadas matutinas y el restante 40% a las de la tarde. Esta situación implicó adecuación de todas las actividades contempladas dentro del proyecto, para poder realizar acompañamiento a todas las aulas vinculadas a la experiencia.

Algunos datos sobre las localidades son necesarios para determinar la diversidad de contextos en los que se mueven los CED. La fuente principal fue la agenda de Participación Local de la Contraloría Nacional (1.997).

### **ENGATIVA**

Se encuentra ubicada al noroccidente de la ciudad de Bogotá, con una extensión de 3.588 hectáreas. Tiene 681.139 habitantes que corresponden al 12% de la población total de la Capital. En principio, su economía giró alrededor de la producción agropecuaria jalonada por una clase media pujante que hizo parte de sus viviendas por autoconstrucción.

Esta localidad está conformada por 114 barrios, 88 de los cuales se encuentran en estrato 3, y 9 en estrato 4. El 40% de la población vive en arriendo, un 37% tiene vivienda propia y el 19% la está pagando. Actualmente, el 95% de las viviendas cuenta con servicios públicos incluido el telefónico y en años recientes se han construidos grandes conjuntos residenciales como la Ciudadela Colsubsidio.

De sus habitantes mayores de 5 años se encuentra que el 45% ha cursado la secundaria completa; y que el 4% de la población económicamente activa se encuentra desempleada y solo el 1% de las personas que han cursado estudios superiores se encuentra desocupada. Esta localidad cuenta con centros de educación superior, hospitales de primer y segundo nivel, grandes espacios recreativos como la unidad deportiva El Salitre y la sede del periódico El Tiempo.

### **SUBA**

Se encuentra ubicada en el extremo noroccidental con una extensión de 10.055 hectáreas y 588.914 habitantes que corresponden al 11% de la población total de la Capital . Suba conservó hasta hace poco un ritmo de vida rural que le permitía a sus habitantes mantener la condición de campesinos. Sin embargo, las migraciones, la expansión desordenada de la ciudad y el crecimiento poblacional han ido borrando su carácter campestre. La conforman 194 barrios repartidos entre los estratos 2, 3, 4 y 5. El 36% de la población vive en arriendo, un 33% tiene vivienda propia y otro 28% la esta pagando. El 94% está dotada de servicios públicos

De la población mayor de 5 años, el 38% cursó la secundaria completa y un 23% tiene educación superior, encontrándose dentro de este último grupo un 1% de desempleados.

Otra fuente de información reporta que Suba tiene 36 escuelas oficiales con un cupo de 21.691 alumnos, lo que reporta un déficit de 11.265 cupos. Cuenta con centros de educación superior, hospitales de primer y segundo nivel y el aeropuerto de Guaymaral.

Como dato curioso, el 17% de los extranjeros residentes en Bogotá, viven en Suba. Además, tienen asiento 16 clubes sociales y suele decirse que "Suba posee desde estrato 0 a estrato 7".

### **SAN CRISTÓBAL**

Se encuentra ubicada en el suroriente de la ciudad con una extensión de 4.853 hectáreas y 417.417 habitantes, correspondiente al 8% de la población de la capital. Fue el primer asentamiento residencial periférico entre 1.890 y 1.905. Hacia los años 50, el sector fue objeto de migraciones ilegales y se incorporó a Bogotá con la apropiación de las reservas ambientales.

De los 104 barrios que la conforman, el 65% se ubican en estrato 2 y el máximo estrato alcanzado por esta localidad es el 3. El 47% de los habitantes viven en arriendo, el 38% tiene casa propia y otro 10% la esta pagando. El 83% de estas viviendas, cuentan con los servicios públicos. El 40% de la población ha cursado la secundaria completa y sólo el 6% tiene educación superior. El nivel de desempleo dentro de los habitantes con educación superior es del 0%. Como dato curioso, San Cristóbal se caracteriza por tener una población eminentemente joven.

Cuenta con hospitales de primer nivel y un gran número de espacios recreativos. En esta localidad se encuentra el Santuario del 20 de Julio.

### **BARRIOS UNIDOS**

Se encuentra ubicada en la parte central del norte de la ciudad con una extensión de 1.190 hectáreas y 184.491 habitantes que corresponden al 3% de la población de la capital. La conforman 5 barrios repartidos entre los estratos 3, 4 y 5.

En la actualidad la localidad se distingue por ser un importante sector de comercio y servicios. Sobresale la actividad industrial de pequeño y mediano alcance. Sin embargo, estas

actividades tienden a generar problemas de carácter ambiental y social, debido a los cambios de uso, degradación e invasión del espacio público.

Esta localidad ocupa el puesto cuarto de veinte en alfabetismo. El 64% de los alumnos se encuentran matriculados en establecimientos oficiales. El 37% de la población económicamente activa, ha cursado la educación superior y sólo el 1% de ellos se encuentra desempleada. Barrios Unidos junto con Teusaquillo, poseen una de las mayores proporciones de solteros en la ciudad al igual que parejas en unión libre.

### **TEUSAQUILLO**

Ubicada en el área pericentral de la ciudad, con una extensión de 1.419 hectáreas y 132.474 habitantes que corresponde al 2% de la población de la capital. En 1.927 fue el barrio residencial más importante de la época con predominio de arquitectura inglesa. Son 44 barrios los que conforman esta localidad y repartidos en los estratos 3, 4 y 5, encontrándose la mayoría de ellos en el estrato 4.

Esta localidad ocupa el primer lugar de veinte en alfabetismo. El 59% de la población activa ha cursado estudios superiores y sólo el 2% de ellos se encuentra desocupada.

En la localidad encontramos el Centro Urbano Antonio Nariño que sería el primer conjunto habitacional de Colombia, la Universidad Nacional, el CAN que da inició a la expansión de la ciudad hacia el occidente.

### **BOSA**

Se encuentra ubicada en el suroccidente de la capital con 311.698 habitantes. Su población se ubica entre los estratos 1 al 3 de los cuales el 86% esta en el estrato 2.

Bosa tiene un 18% de habitantes con necesidades básicas insatisfechas y llama la atención que el 3% de los niños entre 6 y 12 años no asistían a la escuela, según dato de 1.993. Un 91% de la localidad tiene acceso a los servicios públicos.

La organización familiar no se diferencia del estándar nacional para los hogares ubicados en estos estratos como son: familia extensa, ausencia del padre, problemas de comunicación entre los miembros del grupo familiar.

### **USAQUEN**

Ubicada al Noroccidente de la capital, cuenta con 6.534 hectáreas. Tiene 354.557 habitantes que corresponden al 6% de la población de la ciudad. El 47% de los habitantes mayores de 12 años han cursado educación superior y solo el 1% de la población económicamente activa se encuentra desocupada.

Usaquén tiene 203 barrios repartidos entre los estratos 1 a 6. Existen 93 centros de educación básica de los cuales 32 son públicos. Cuenta con centros de educación superior, hospitales de primer nivel y algunas clínicas particulares.

Esta localidad tiene un gran problema ecológico, por la explotación de canteras. Como dato curioso, se reporta que en Usaquén está el mayor número de mujeres casadas.

## **2.2. Caracterización de los actores involucrados: Los Centros Educativos Distritales (CED).**

El grupo de instituciones convocadas para el proyecto surgió de los términos de referencia del mismo, donde se contemplaba un primer grupo de instituciones (Tipo A) retomado de los CED participantes en la capacitación sobre el uso de la televisión en el aula, brindada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1998. Un segundo grupo de instituciones (Tipo B) fue retomado del listado de instituciones que había recibido la videoteca escolar por parte del MEN y un tercer grupo (Tipo C) constituido por instituciones que no cumplían con ninguno de los requisitos anteriores, es decir, no tenían experiencia formal con la televisión y el video en el aula.

### ***Escuelas Tipo A***

De las cuatro instituciones participantes solamente una estaba utilizando materiales televisivos y videográficos, como resultado de la motivación que le surgió al profesor participante después de la capacitación (caso Rural Horizonte).

Otra institución tenía guardados los materiales y solo comenzó a trabajar con los videos cuando se inició el presente estudio. Es decir, recordaron la importancia de la videoteca a partir de la presentación del proyecto de Formas de Uso de la Televisión en el Aula (caso Plan Padrinos San Luis y Palermo).

Las otras dos instituciones del Tipo A, no recibieron las videotecas y se mostraron bastante molestas ante el incumplimiento en la entrega de ese material prometido. No intentaron tampoco implementar el uso de la tv-video en el aula con otros materiales (caso Los Laureles y Garcés Navas III). Al vincularse al proyecto esta situación cambió y se interesaron en buscar, abrir e implementar el uso de esta videoteca en el aula.

### ***Escuelas Tipo B.***

La mayoría de las instituciones Tipo B, es decir que no recibieron la capacitación, pero si los materiales, no tenían conciencia de haber recibido la videoteca, ni mucho menos el sentido de uso de estos materiales.

Ante la existencia del presente estudio se motivaron a indagar más a fondo acerca de las características y componentes de la videoteca y su posible utilización en la institución. La mayoría de las videotecas estaban guardadas en el depósito o en las bodegas de las instituciones, bajo llave para protegerlas de alguna posible pérdida. Existía un gran temor acerca del mantenimiento del material (aproximadamente 45 videos) que impedía su uso público, sumado al desconocimiento de los potenciales usos de los videos.

En conclusión, parece ser que el temor que genera la responsabilidad de tener inventariado los materiales impide la socialización de los mismos y el préstamo flexible a toda la comunidad educativa. Sumado a esto, al parecer que los directores no tuvieron claridad sobre el propósito del MEN al suministrar las videotecas, ni tampoco sobre el posible uso pedagógico de las mismas.

### ***Escuelas Tipo C.***

Este grupo se caracterizó por su alta motivación hacia el proyecto, por participar en la construcción de una estrategia de uso de la televisión en el aula, aun cuando las pretensiones iniciales de estas instituciones relacionaban el proyecto con la presencia tecnológica. Es decir, pareciese que por la sola existencia del equipamiento se fuese a lograr, por impacto directo, un resultado pedagógico satisfactorio.

Todo esto confirma una hipótesis que emergió a lo largo de todo el proceso investigativo, y se confirmó con los resultados, como se verá más adelante, acerca de la introducción de una tecnología o dispositivo tecnológico al aula. Se encontró que a los maestr@s no se les propicia la reflexión pedagógica del uso posible del medio, ni se indaga sobre las ventajas y desventajas del dispositivo tecnológico, frente al ámbito pedagógico existente. Así como tampoco se exploran los modelos pedagógicos que estas tecnologías promueven, sino que se



pretende transplantar el mismo modelo que se trabaja bajo la arquitectura oral y escritural, con estos otros lenguajes.

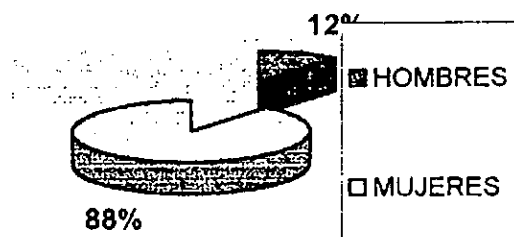
Los datos que se presentan a continuación fueron obtenidos a través de distintas estrategias metodológicas: bitácoras ejecutadas por los profesores, formatos entregados en los talleres, encuestas adjuntas a las bitácoras y resultados de la observación directa realizada durante el acompañamiento al aula.

### **2.3. Caracterización de los actores involucrados: Los profesores.**

A lo largo de todo el proyecto se tuvo contacto con 58 maestros de las 17 instituciones comprometidas, aunque el grupo directamente involucrado en el proyecto estuvo conformado por 41 profesores (*confróntese listado de participantes presentados al final de este documento*).

El grupo estaba conformado en un 88% por profesoras y un 12% de profesores (ver gráfica 3), datos congruentes con los correspondientes a la población total de profesores.

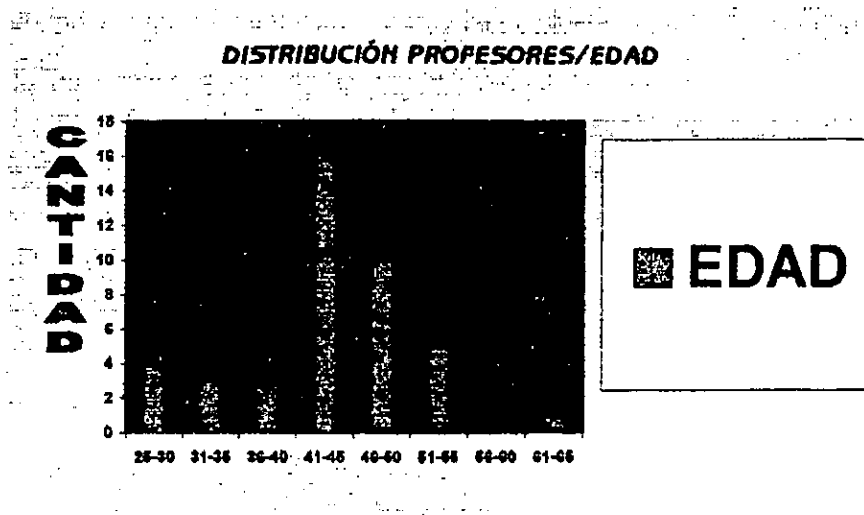
## **RELACIÓN DOCENTES -GENERO**



### **GRAFICA 3. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR GÉNERO**

Parece ser que el gremio docente distrital cuenta con apenas un pequeño porcentaje de participación masculina (12%). Estudios sociológicos demuestran la incidencia entre el género y el comportamiento gremial que valdría la pena estudiar posteriormente, en lo que esto

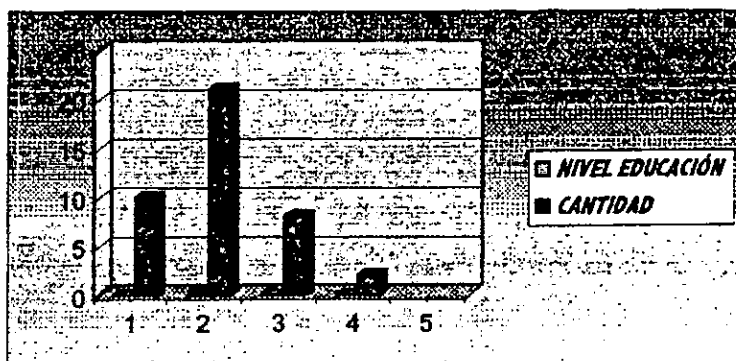
competente respecto a modelos de formación, tipo de relación, imaginarios, formas de valoración, identificación, entre otros.



**GRAFICA 4. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR EDAD**

Respecto a la edad del grupo profesoral se encontró que El 71% de la población de profesores tenían edades entre 41 y 55 años (30 profesores), lo cual implica otras variables agregadas como experiencia docente, desarrollo de carrera docente, etc. Apenas un 24% era menor de 40 años y un 5% mayor de 60 años. En términos generales, se puede afirmar que el grupo contaba con experiencia y que, contrariamente a lo que se ha manifestado en otro tipo de estudios, su compromiso fue alto, su deseo de aprender fue notorio y su pasión por la enseñanza era muy evidente en sus distintos comportamientos (ver gráfica 4).

Vale la pena anotar que durante el proceso vivido en el proyecto, dos profesoras se pensionaron y una de ellas continuó participando en el proyecto.



**GRÁFICA 5. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR NIVEL EDUCATIVO MÁXIMO ALCANZADO**

Con relación a los niveles de formación máxima alcanzada por los profesores encontramos, como se muestra en la gráfica 5, que un porcentaje importante de profesores ha adelantado estudios de especialización y un grupo pequeño de maestría. Se evidencia un nivel avanzado de educación superior que sugiere procesos de desarrollo académico depurados.

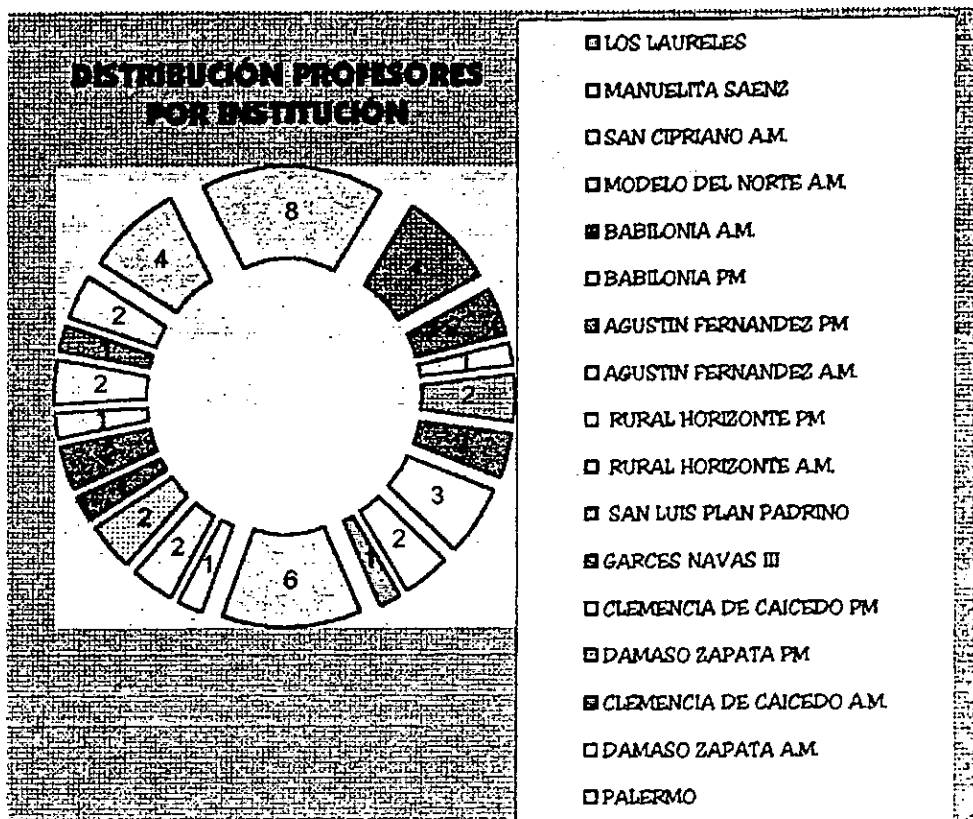
Además de analizar el nivel educativo alcanzado por el grupo profesoral, es importante anotar su comportamiento dentro del escalafón docente Colombiano. Al revisar la gráfica 6, consecuentemente con la anterior gráfica, se evidencia que a mayor experiencia docente, mayor capacitación y ascenso en el escalafón. Así, 26 profesores (61%) se encontraban en los grados más avanzados del escalafón (10-14) y solo 10 profesores se encontraban en los niveles intermedios (29%). El 10% restante estaba en los primeros grados. Este aspecto influyó positivamente en el desarrollo del proyecto, en la medida en que los maestros se comprometieron personal e institucionalmente con la experiencia investigativa, sin que mediara ningún tipo de estímulo o reconocimiento oficial, distinto a la propia satisfacción y compromiso con el mejoramiento de la docencia.



**GRAFICA 6. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES SEGÚN ESCALAFÓN**

Finalmente, para refinar esta caracterización se identifica el nivel educativo o grado en el que enseña el profes@r (ver gráfica 7). Aunque en los términos de referencia solo se incluía el nivel de básica primaria, por solicitud expresa de los rectores participantes que involucraron el proyecto al PEI, se integraron profes@r@s de los 3 niveles educativos.

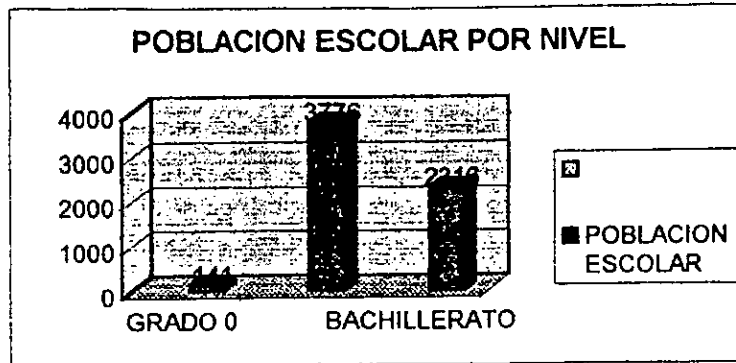
Debido a lo anterior se contó con una inmensa riqueza de grupo, ya que en una misma institución se integraron profesores de los tres niveles educativos.



**GRAFICA 7. DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES PARTICIPANTES POR INSTITUCIÓN**

Cómo se observa en la gráfica 7. se presentó una situación muy interesante, que no estaba prevista. En el caso de los CED donde sólo estaba participando un docente, este orientó a otros para que lo apoyaran o que incluso vivieran la experiencia del proyecto en calidad de replicadores. En los CED donde varios profesores estaban participando, pero eran de un mismo nivel educativo, estos se unieron y trabajaron en grupo en la aplicación de la experiencia, generando una dinámica antes no vivida por ellos, como era el trabajo en equipo con colegas. Para el caso de los CED que vincularon el proyecto al PEI y contaban con profesores de todos los niveles, desarrollaron un trabajo institucional reconocido en donde compartían las inquietudes, avances, desarrollos y angustias que surgían a lo largo del proceso.

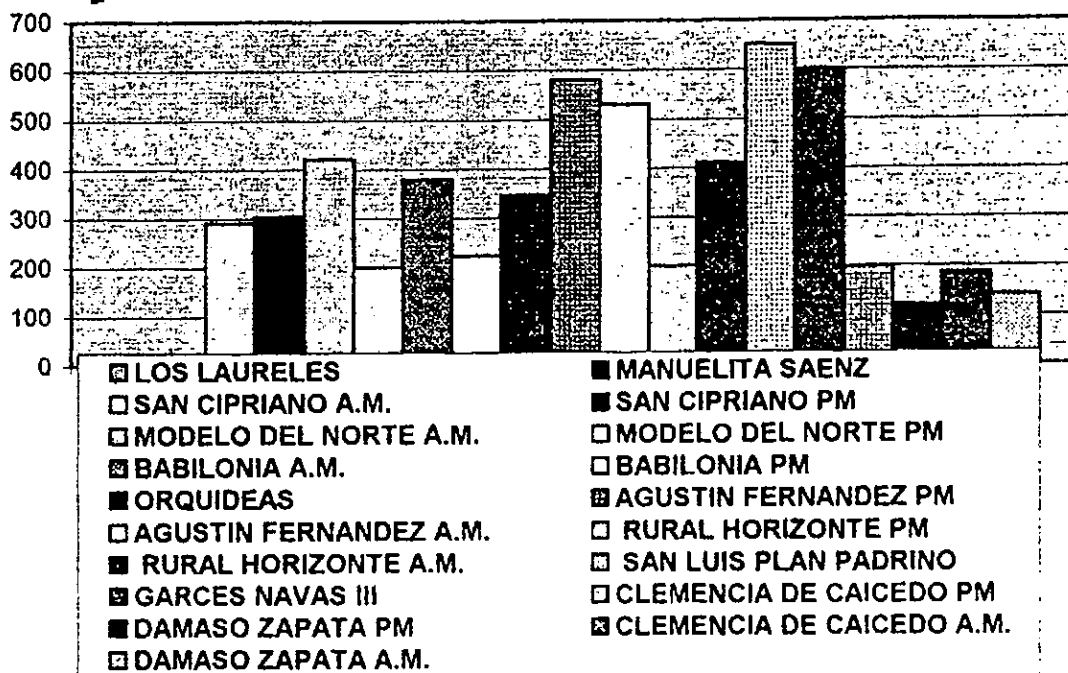
#### 2.4. Caracterización de los actores involucrados: los alumn@s



**GRAFICA 8. DISTRIBUCIÓN DE ALUMN@S POR NIVEL EDUCATIVO**

La población escolar participante es presentada en la gráfica 8. Desafortunadamente este dato no es confiable, ya que surge de un estimado suministrado por las instancias directivas de las instituciones, que carece de soporte sistemático, debido a las limitadas condiciones organizacionales de las mismas. Los datos discriminados por institución se presentan en la gráfica 9.

# POBLACIÓN ESCOLAR POR INSTITUCIÓN



GRÁFICA 9. DISTRIBUCIÓN DE ALUMN@S PARTICIPANTES POR CED

Con relación a la población escolar participante directa e indirectamente, el dato fue suministrado por las instituciones participantes, como se muestra en la gráfica anterior. El dato es aproximado, según reportan las instituciones, ya que no está sistematizado rigurosa y periódicamente. Para grado cero tenemos 141 alumnos; básica 3776 y media 2316. En la aplicación directa, cotidiana de aula, participaron 1369 alumnos correspondientes a los grados de 3 y 5.

El perfil de niño y niña participante en el proyecto se obtuvo de un registro de naturaleza cualitativa donde se buscó indagar por su relación con lo televisivo videográfico dentro de un universo comunicativo más amplio. Así, en el denominado cuaderno de video o de IPAR, en los apuntes del cuaderno de autobiografía, las bitácoras, los diálogos, las observaciones, las plenarios, los protocolos, los grupos de discusión, se plasmaron nociones acerca de estos

niños y niñas. No obstante, esta importante información, evidencia del perfil, reposa en los productos que los niños realizaron. En los guiones, escaletas, argumentos, puesta en escena y representaciones aparecen plasmados los sueños, las expectativas y las demandas de estos niños y niñas colombianos.

### ***2.5. Diagnóstico comunicativo de los usos de lo televisivo videográfico en las instituciones participantes.***

Se realizó un trabajo de construcción del diagnóstico participativo mediante las siguientes estrategias (ver Anexos). 6 bitácoras: 1 de Motivación, 2 de construcción de una película dibujada, tres de investigación, 4 de planeación, 5 de acción, 6 de reflexión.

Este trabajo se cotejó con los resultados de la observación directa (1 quincenal durante todo el proyecto y una semanal durante el momento de acción). Complementariamente a esto, se realizaron entrevistas a rectores, 1 al inicio y otra al final.

Además durante las sesiones conjuntas, cada dos o tres semanas, en jornada alterna, se realizaban encuentros de trabajo en la Universidad, donde siempre se dedicaba una sesión de la jornada al trabajo autobiográfico y la otra al momento de la estrategia en el que nos encontrábamos.

El diagnóstico fue también construido mediante escenificaciones (1) y plenarias de socialización y discusión de hallazgos (6)

Para la elaboración del diagnóstico fueron trabajadas las siguientes categorías: equipamiento, acceso, uso, materiales educativos, los espacios, los maestros, los alumnos y la institución con relación a la televisión y al video. (Prieto Castillo, 1995).

Antes de presentar el diagnóstico es necesario aclarar lo que para efectos del presente estudio se denomina lo televisivo videográfico. Retomando a Rincón y estrella (1999). Tanto lo uno como lo otro se pueden entender de diversas maneras dependiendo del punto de vista: de producción, de construcción de mensajes audiovisuales, de transmisión, de recepción, de



consumo y de uso . Para efectos del presente estudio se homologan en la medida en que los dos son objeto de uso en el aula bajo una misma intencionalidad general. De una parte, los maestros llevan videos al aula y los relacionan con el tema tratado y lo explotan pedagógicamente. De otra parte, también *reciclan* el consumo televisivo abierto que los alumnos realizan en sus casas y lo insertan en las reflexiones, valoraciones o informaciones del aula.

Por eso, se aclara nuevamente, aunque son dos industrias de naturaleza distintas, géneros y narrativas bien diferenciadas , para objeto de este estudio se asimilan en el uso que se hace de estas en el aula. Con esta anotación, se hace entonces, indiferenciadamente, relación a lo televisivo videográfico a lo largo del presente documento.

**a. Equipamiento:** Se define como el soporte tecnológico que sirve para generar un uso social a las tecnologías de la información y la comunicación.

En las instituciones seleccionadas encontramos que en promedio hay por cada institución (1) un televisor, y con un máximo de cinco que corresponde a Plan Padrinos San Luis. En cuanto a videograbadoras, el promedio de betamax por Institución es de (1). En la gran mayoría de las instituciones tienen VHS y de estos el promedio es de (1) por Institución.

Al finalizar el proyecto esta situación se modificó positivamente en algunas instituciones que como el caso de Rural Horizonte adquirieron televisores para todos los salones, con recursos del fondo Docente, o como el CED Babilonia, que adquirió su propia filmadora.

**b. Acceso al equipo:** ubicación, tenencia, administración.

Los equipos están ubicados en diferentes sitios, el más frecuente es en los salones, otros están en la sala de audiovisuales y otros están en la celaduría.

Los equipos son administrados en la mayoría de las instituciones por los profesores, seguido por los directores, los orientadores y, por último, los celadores.

En todos los casos el procedimiento para préstamo es similar : solicitarlo a la persona que lo administra. En algunos son más rígidos que otros, pues se solicita que sea con anticipación.

EL 63 % de estos equipos es usado por los docentes , el 19% por los alumnos y el 18% por los directores lo usan muy esporádicamente . La frecuencia de uso varía significativamente, el 14% reportan usarlo diariamente, otro porcentaje similar manifestó hacerlo semanalmente, mientras que un 15% lo usan mensualmente.

Es interesante como a pesar de que existe un uso de videos en el aula, su inserción pedagógica es muy incipiente aún.

**c. Usos de la tv/vídeo en el aula:** Al preguntarse por el para qué del uso, se encontraron muy diversas respuestas, las cuáles se agruparon en:

Divertimento	80%
Apoyo y complemento al tema tratado	20%

Respecto a los modos o formas del uso, es importante anotar que en la mayoría de las instituciones y los profesores *no se encontraron* modos de uso de la televisión sistematizados y organizados, sino que solamente aparecen intentos espontáneos por involucrar esta tecnología en el aula.

Solamente se reporta un caso aislado, el del CED Modelo Norte (grado cero), donde la profesora por su propia iniciativa ha diseñado una propuesta conceptual y metodológica de uso de la Tv.-video en el aula.

Es necesario aclarar que no existe un consenso de lo que significa divertimento, en la medida en que algunos profesores consideran que un vídeo científico puede ser divertido. Ante estas ambigüedades se decidió retomar los usos en las categorías de video como fuente y como espectáculo.

El uso como divertimento surge como reacción de loa maestr@s ante la necesidad de acercarse a sus alumnos y compartir espacios lúdicos o responder a necesidades informativas de temáticas de interés de preadolescentes y adolescentes (por ejemplo; respecto al sexo). En términos generales, no se evidenciaron usos específicos ligados a lo pedagógico

sustentados con propuestas socializadas. Así, se retomaron algunos de los usos encontrados y se integraron con otros cercanos, con el propósito de relacionarlos con el aprendizaje escolar. Al profundizar en estos matices, se configuran los usos que posteriormente fueron incorporados a la estrategia.

**d. Los materiales educativos audiovisuales:** En este aspectos del diagnóstico se trató de divulgar la base de datos del IDEP. Sin embargo, por no tener acceso a ésta, los profesores no pudieron involucrar este insumo de la manera en que se esperaba. En relación con los materiales televisivos videográficos utilizados, se manifestó que en algunos casos los estudiantes se aburren o cansan porque el lenguaje es muy especializado o está en otro idioma, lo cual impide la adecuada recepción audiovisual.

También, se reporta que el maestro no selecciona adecuadamente los materiales, de acuerdo con el nivel educativo de los niños, debido a que no tiene posibilidades de revisarlo con anterioridad. De igual manera, se enfatizó en los limitados recursos con que cuentan las instituciones, ya que las videotecas solamente fueron entregadas en tres de las 22 instituciones que participan en el proyecto (Plan Padrinos San Luis, Rural Horizonte y Dámaso Zapata).

Los materiales de videos con los que cuentan la mayoría de Instituciones son:

- Clásicos Infantiles Disney
- National Geografic
- Mi pobre Angelito
- Sorprendente América
- El mundo de los animales salvajes
- Rumba sin trago
- Catequesis
- El poder de la Visión
- Series Big Bang
- Viaje fantástico por el universo
- Indios de la Amazonia
- Enfermedades de transmisión sexual

- Manejo de la plastilina
- Buceando en el mar profundo
- Factor mental
- El jorobado de Notre Dame
- Cuentos de William Shakespeare

***Lista de videos que desearían tener***

- Sobre el uso del agua
- National Geographic
- Inglés
- Ecología
- Sobre la biblia
- Temas sobre sexualidad
- Turismo
- Poemas
- De valores humanos
- Relacionados con las asignaturas

Ante este reporte, el IDEP consiguió que se otorgasen dos videotecas más a instituciones participantes en la presente propuesta ( CED Babilonia y CED Garcés Navas III).

Las videotecas escolares donadas por el MEN fueron puestas en circulación desde el inicio de este proyecto. Al finalizar el mismo, ya el material formaba parte de los recursos existentes en la institución.

Desafortunadamente, solo al final de la investigación las instituciones participantes accedieron a la base de datos del estudio de RED, cofinanciado por el IDEP. Ahora, están altamente motivados a acceder a esta oferta de recursos en el distrito.

**e. Los espacios de uso:** Debido a las condiciones actuales de las instituciones educativas, en el 90% de las mismas el video se trabaja en el mismo salón de clases, solamente dos instituciones reportaron tener salón de audiovisuales.

Llama la atención que aún cuando el uso se da en el salón de clase, éste se ve transformado por la presencia del televisor y los alumnos y el maestro cambian su actitud. Tal vez esto se deba a la relación que el televisor tiene con los alumnos, en tanto objeto hogareño, el cual los traslada a un espacio más familiar, de ocio, de divertimento. Al igual, el profesor siente transformada su aula ante la presencia de lo televisivo videográfico. Tanto para unos como para otros, existen unas maneras de relacionarse con la televisión en el aula, muy distintas a las que viven cotidianamente en el hogar.

A los maestros les preocupa enormemente las condiciones físicas de las aulas escolares, en la medida en que estos predeterminan dinámicas de enseñanza y aprendizaje eficientes. Como aún no se resuelven problemas de espacio escolar básicos, las aulas de audiovisuales aparecen como una realidad distante.

**f. Las motivaciones y expectativas frente al uso:** Los maestros manifestaron grandes expectativas frente a las potencialidades de la televisión y al vídeo retomados en el aula, que son usados con fines pedagógicos. Un grupo significativo de instituciones está interesado en producir audiovisuales ligados a los temas curriculares.

No obstante, las altas expectativas expresadas reconocen grandes resistencias frente a su uso, particularmente desde el desconocimiento del lenguaje audiovisual, la poca familiaridad con el medio y las deficientes condiciones de uso en materia de equipamiento, mantenimiento y planta física.

Existe un marcado imaginario en torno a la introducción de una tecnología en el aula, que tiene que ver con magnificar su impacto, sin detenerse a cuestionar el sentido de uso, ni a replantear el rol pedagógico que este viene a cumplir en del sistema educativo en general.

Un pequeño grupo de profesores tiene serios temores de los efectos nocivos de la televisión en los niños, pero reconocen el protagonismo que esta tiene en las sociedades contemporáneas, por lo que se sienten obligados a estudiarla para incorporarla en el aula de la mejor manera.

**g. Los alumnos como televidentes:** Al indagar sobre el consumo televisivo y videográfico de la población escolar se encontró que el primero es significativamente mayor que el segundo, siendo este último en muchos casos inexistente debido a los costos del alquiler de películas.

La población escolar reportó grandes similitudes en los gustos. Aparece en primer lugar en género de las telenovelas, en segundo el de los dibujos animados y , en tercer lugar, los programas culturales. Se mencionaron telenovelas como "Lolita", "Betty la Fea", y animados como "Pokemon", "Brama Medio", "los Simpson" y "Aventuras en Pañales".

En cuanto al imaginario frente a la televisión no es posible una generalización. Un grupo de niños afirma que "la televisión sirve para aprender", "que enseña muchas cosas útiles", y "que muestra cómo es el mundo". De otra parte, surgen expresiones como "enseña cosas violentas y malas", "no sirve para nada", y "es pérdida de tiempo".

No es posible llegar a una valoración generalizada de lo que significa la televisión para los niñ@s, porque la relación entre estos y la televisión no es directa. Aquí, se evidencia que esta relación depende de la interacción con otras experiencias sociales dadas por la familia, por los pares, por el entorno. La televisión es, entonces, otra experiencia más del abanico cultural de ofertas a las que están expuestos los niñ@s.

Al indagar sobre cómo se estaba dando esta relación, en muy pocos casos se reportó la participación del alumno en la selección de los videos que se llevaban al aula.

Existen muy variadas apreciaciones frente a este aspecto. Algunos maestros reportan que los alumnos se saturan de ver videos, otros dicen que permanentemente están solicitándolos, así que parece ser que no se puede generalizar el tipo de relación de los alumnos con la recepción de videos en el aula. Esta relación está mediada significativamente por otras variables del contexto como: el espacio donde se ven, el tipo de videos, el tiempo, etc.

De otra parte, se confirma lo que se ha planteado en otras investigaciones Latinoamericanas, con relación a la alta televidencia infantil de telenovelas. Aquí se anota que además del consumo de este género por sus características de programación, narrativas, discursos, también está fuertemente influenciada por la condición de televidencia en compañía de los padres. Para los escolares, el momento de la novela es un momento de unión familiar, cercanía y particularmente " contacto familiar " .

Aunque de un lado se asume que la televidencia deteriora la frecuencia y calidad de las interacciones comunicativas, por otro lado suministra contenidos simbólicos de discusión y plantea referentes de normas, valores, etc.

**h. Los maestros frente al uso de la televisión y el video:** Los maestros reconocen su incipiente formación frente a la apropiación pedagógica de la televisión y el video en el aula, ya que el manejo del equipo, su desplazamiento, administración generan un desgaste importante que impide pensar en otros aspectos referidos a su uso. Adicionalmente, el maestro no tiene la oportunidad de *estudiar* los videos con suficiente anterioridad, de forma tal que incorpore el contenido de éste a los objetivos de su asignatura.

Actualmente, los maestros deben seleccionar, planear, dirigir, gestionar, operar e incluso financiar el uso de los videos en el aula.

Llama la atención el hecho de que los maestros en principio niegan su consumo televisivo, porque se tiene una percepción de que ver televisión o novelas, no es de buen gusto. Ocultan sus preferencias televisivas, pero reconocen que todas las noches en promedio ven noticieros, películas, programas de opinión y por supuesto telenovelas.

**i. Las instituciones frente al uso de la tv. y el video:** En algunas instituciones se encontró una fuerte tendencia hacia la temática comunicativa y, particularmente, hacia el uso de los medios en la escuela. En las 17 instituciones que participaron en el proyecto se encontró un compromiso importante por parte de los maestros, los rectores y los alumnos.

Uno de los aspectos más interesantes en este sentido lo constituyó el rol de los rectores en la receptividad del proyecto, en el seguimiento del mismo y en la ejecución del compromiso adquirido.

Aunque no fue el grupo total de los rectores participantes, un grupo mayoritario de estos se caracterizó por un compromiso total y una confianza en sus profesores y en la Universidad.

Realmente esta experiencia alcanzó un estatus institucional del 90%. Solamente en una institución la rectora no apoya a los profesores, y estos debieron participar bajo su propia responsabilidad. Este caso fue reportado oportunamente ante el equipo de coordinación

técnica, ya que la rectora aducía que el CADEL no conocía el proyecto. Como entidad coordinadora remitimos la información pertinente al CADEL sin lograr el impacto esperado.

Así, el diagnóstico comunicativo se configuró complementando lo que se había encontrado con relación a la capacitación del MEN en 1998, y que es también de interés para el presente proyecto. A continuación se presentan los hallazgos.

### ***J. Los resultados de la capacitación de 1998.***

Desafortunadamente la capacitación en uso de la televisión y el video en el aula, del MEN, en julio de 1998, coordinada por CITURNA, con apoyo de Chanel Four, pasó desapercibida y no tuvo un impacto a largo plazo.

De los profesores convocados inicialmente, que habían recibido capacitación, terminaron solamente 3. Curiosamente se advierte que tienen una fuerte preferencia por la utilización de este tipo de innovaciones en el aula. Vale la pena anotar, que uno de estos profesores, es el maestro que alcanzó un mayor nivel de apropiación conceptual, filosófica y pedagógica de la estrategia de uso de la televisión y el video, objeto del presente estudio. Dicho profesor, puede ser considerado como un adalid de este tipo de experiencias en el Distrito Capital.



### 3. EL ENFOQUE: *Cómo abordar el proceso sin perderse en los productos?*

El presente estudio parte de considerar la cultura como la interacción de sistemas expresivos, normativos y simbólicos, por lo que se hace necesario rescatar el papel primordial del abordaje cultural para comprender desde ahí los escenarios para la producción, construcción, reproducción de sentidos y textos en el aula escolar.

En esta perspectiva aparecen la comunicación y la educación como dos aspectos fundamentales para el desarrollo de la(s) cultura(s) y por ende de los proyectos formativos implícitos en la misma.

Los términos de *educación* y *comunicación*, así como los conceptos relacionados con ellos, se encuentran entre las nociones más complejas y polisémicas que las ciencias humanas utilizan en la actualidad. La *educación* remite tanto a procesos formales e informales, como a formas de socialización, mientras la *comunicación* alcanza a nombrar los múltiples circuitos de intercambio y circulación de personas, mensajes y bienes, hasta envolver relaciones culturales, vías de comunicación (carreteras, caminos y canales) y, por supuesto, industrias culturales y redes de teletransmisión (medios masivos, bancos y bases de datos, servicios de informática y telecomunicaciones, editoriales, y entretenimiento) (Rodríguez Illera, 1988; Mattelart, 1995).

La educación, en sentido estricto, tiene una intencionalidad bien clara: a ella le compete seleccionar, elegir, procesar y comunicar el legado de la cultura. A su vez, la educación se soporta en una arquitectura de carácter comunicacional configurado por formas, espacios,

códigos, lenguajes y medios. Por esto, todo acto educativo implica un acto comunicativo que lo posibilite.

El ámbito educativo está configurado, como afirma Prieto Castillo (1994), por varios actores : el maestro, los alumnos, los textos, los pares y la institución, los cuales actúan como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El educador debe ser un excelente comunicador que despliegue el dominio de múltiples lenguajes, que van desde la comunicación no verbal, la kinésica y la proxémica hasta los tipos de discurso, las lógicas de la argumentación, pasando por los medios más idóneos para interactuar con los estudiantes y promover la producción de conocimiento.

La comunicación posibilita la tarea del educador, la dota de unas competencias y unas habilidades que afinan el saber hacer educativo y, lo que es más importante, le posibilita al educador ir más allá del dato, del conocimiento, para tocar las fronteras de lo formativo, para en verdad afectar el desarrollo humano de los individuos.(Vásquez, 1999)

También interesa destacar que la educación no es entendida sólo como un discurso, sino como una práctica, como un saber hacer. Para expresarlo de manera más clara, la educación de la que hablamos aquí tiene que ver más con la didáctica que con la pedagogía. Por esto, la didáctica está en el centro de esta forma de comprender lo educativo permitiendo hacer un fuerte énfasis en las mediaciones que el maestro emplea para llevar a cabo su oficio. Estas mediaciones son las que vinculan muy fuertemente a la comunicación; pero que además tienen directa relación con un tipo de conocimiento gestado desde la experiencia concreta y en donde, básicamente, de lo que se trata en cualquier proyecto de formación es de facilitar espacios para lograr reconstruirlo. Aquí aparece otra toma de posición: la tarea educativa es una práctica reconstructiva(Vásquez, 1999).

Por esta, entre otras razones, seleccionamos la metodología de la autobiografía para permitirle al maestro vivenciar una experiencia vital de reconstrucción del si mismo a partir de

dispositivos de recordación que le ayudan a construir su autobiografía. A través de ese "mirarse a sí mismo", se empieza a hacer un reconocimiento de su historia, sus hitos, sus marcas y esto lo lleva a comprenderse como sujeto histórico-social. De aquí que también replantee el rol que él juega en la construcción de las historias de sus propios alumnos y en las marcas que día a día él deja o no en el aula.

La autobiografía es vista aquí no solo en su dimensión interna, sino también como arquitectura comunicativa que le permite a los maestros convertirse en objeto de su propio discurso y narrarse a sí mismos para después permitirle a los otros que se narren.

La información de la autobiografía es de carácter privado, por lo que se hace necesario acudir a otros formatos para generar guiones susceptibles de hacerse públicos. Por eso, además de la reflexión interna, la puesta en escena obliga a que se desarrollen sensibilidades hacia el otro y lo otro.

En esta dinámica se ha venido desarrollando la reflexión alrededor de los imaginarios que sobre los medios tienen los maestros y la manera como estos imaginarios han orientado y orientan lo que los maestros hacen hoy en el aula. Así, al poner en evidencia los imaginarios existentes es posible cuestionarlos, transformarlos o replantearlos en función de un propósito grupal, como el que plantea esta investigación, al querer construir una estrategia para el uso de la tv. y el video en el aula.

Paralelamente al asunto televisivo -videográfico es necesario pasar por lo netamente pedagógico, en la medida en que la inserción del video no se da en el aire, sino que llega a un sistema educativo específico donde hay unos actores, unas reglas de juego, unos contenidos, unos procesos y unos fines. Por eso, es crucial trabajar los imaginarios, las mediaciones que se tienen alrededor de los medios masivos y las tecnologías para crear un escenario más propicio para la construcción de la estrategia, ya que no se puede pretender la instauración de la estrategia en un sistema educativo inoperante, frágil, deficiente, etc.

Porque, insistimos, ... ¿Qué es lo que la televisión y el video van a propiciar que no lo han podido hacer otros dispositivos comunicativos del aula ?

¿Cuáles son los modos de enseñar y de aprender propios del saber televisivo, del formato audiovisual ?

¿Cuáles son las expectativas que los alumnos tienen de la televisión y como esta puede reorientarse con fines pedagógicos ?

¿Qué prácticas de comunicación promueve el uso de la televisión y el video, en el aula ?

¿Qué competencias comunicativas desarrolla la televisión y el video en los alumnos y en los profesores ? ¿ Cuáles demanda ?

¿Qué es lo que se transforma en el aula, con el uso de la televisión y el video ?

Esta aproximación conceptual supera el concepto de comunicación como una mera reserva de medios técnicos o tecnológicos. La comunicación va más allá de los medios, alcanzando las fronteras de las mediaciones sociales. La comunicación tiene que ver con la producción, recepción e intercambio de mensajes. Por lo tanto, cuando aquí se menciona el papel de la comunicación en relación con lo educativo, estamos subrayando el valor preponderante de las mediaciones en cuanto generadores de los procesos de desarrollo tanto individual como colectivo.

Aquí se resalta también el aporte de la comunicación en relación con lo educativo, precisamente en la potente capacidad para construir escenarios de mediación, para generar nuevos espacios para poner en escena la cultura. Por ejemplo, en el caso de la televisión-video la realidad se co-construye en la interacción con los mensajes que circulan en ella,

permitiendo generar impactos cognitivos y sociales que demarcan las construcciones culturales.

En esta perspectiva aparece el interés por explorar los usos y se hace necesario reconocer la inmensa complejidad del término. Definir el concepto de uso, afirman antropólogos, sociólogos e historiadores como Foucault, Bourdieu o Pierrault, es una tarea inasible. En lo que parece haber consenso es en que:

-Los usos que los inventores de un medio o una tecnología proponen inicialmente, difieren significativamente de aquellos usos que los usuarios finalmente les otorgan.

-Los usos se construyen en el tiempo, por lo que su estudio se dificulta enormemente.

-Los usos difieren de la moda, y pasan por los imaginarios sociales.

Visto así, podríamos pensar que lo que hemos inventariado han sido los modos de usar la televisión y el video y consecuentemente con esto, la estrategia que estamos diseñando deberá recogerlos y ampliarlos para explotar en un sentido más pedagógico, las potencialidades de la televisión y el video. La estrategia deberá moverse, entonces, entre los usos tradicionales y los usos novedosos, para poder responder a las diversas dinámicas culturales existentes en las instituciones escolares. Este propósito corresponde al sentido último de la educación, a esa tarea revolucionaria, de cambio, de "desarrollo humano": reinterpretar el presente para delinear el futuro. En esa labor de poner en relación el presente con el futuro (lo inmediato con la mediatez, lo histórico con lo posible) el educador subraya la formación.

Estamos convencidos que el sentido de la institución escolar es promover el aprendizaje de sus miembros (maestros, alumnos, familias, comunidades), y es en el *aprender a aprender* donde se juega una sociedad su capacidad de desarrollo, de convivencia, de productividad.

El aprendizaje ya no es el mismo cuando está soportado con tecnologías. El diseño conceptual para introducir estas tecnologías al servicio de la educación es una tarea primordialmente comunicacional. El denominado descentramiento de los centros de

aprendizaje, de las fuentes del saber y de los actores del proceso educativo, comprometen seriamente el tipo de modelo comunicacional que soporta estas prácticas formativas. Se da el desplazamiento de un modelo de comunicación lineal a un modelo de redes, de comunicación distribuida.

Cuando el reto del aprendizaje se mira solamente desde la esfera educativa, es cuando se cae en el error de pensar que las nuevas tecnologías y los medios de comunicación son una panacea y se atribuye un rol definitivo para facilitar y apoyar cambios significativos por ellas mismas, exclusivamente. La historia, la reflexión especializada y nuestras propias vivencias nos han demostrado que esto no es así.

Por todo esto debe mirarse el modelo de comunicación que subyace al sistema educativo específico, ya que los aprendizajes se dan en la medida en que el individuo se siente tocado, involucrado, conectado. Y es, en este sentido, que el ambiente mediado por el saber televisivo puede ayudar a "hacer sentido" y convertirse en mediación. Es el sentido el que provoca el aprendizaje, no el medio.

El aprendizaje, se entiende como *el aumento de la capacidad del individuo o la comunidad en el manejo de relaciones, comprensiones y construcción de información significativa para solucionar problemas* Beynon (1997).

Pero, y esto es lo más importante, *el aprendizaje también debe aprenderse*; y es aquí donde encontramos una de las mayores promesas derivadas de la apropiación cultural de las tecnologías y los medios de comunicación.

Ahora el aprendizaje es policéntrico; facilita la conversión de la experiencia en información. Esta información está relocalizada y promueve el surgimiento, mantenimiento y crecimiento de las comunidades de aprendizaje, entre otras cosas.

Las formas televisivas -videográficas transforman nuestra relación con el espacio y con el lugar. El aquí se enriquece en términos de acceso a la información y a la comunicación. Es decir, la televisión-video permite relocalizar el aprendizaje en conexión con el mundo que lo rodea, permitiéndole al televidente acortar distancias y acceder a diversos centros de aprendizaje. Esta dispersión de poderes es lo que los expertos señalan como un potencial para el ámbito educativo. Los educadores y los aprendices podrán generar sus propios estilos, modos o maneras de aprender, desde lo local, desde sus mundos de la vida.

En la era digital, la información, el conocimiento y la comunicación parecen mezclarse, confundirse, asimilarse. Este es un gran riesgo. No se puede perder de vista lo que cada uno es y el rol que cumple cada uno de ellos en la sociedad mediatizada.

El saber televisivo rescata diversas vías, canales, códigos y lenguajes. La recepción televisiva-videográfica permite desarrollar códigos espaciales, musicales, corporales, lógicos y lingüísticos, más allá de la oralidad y la escrituralidad que tradicionalmente maneja la escuela.

Ante este panorama surge una enorme necesidad de conocer, de dominar, de informarse sobre las potencialidades de lo audiovisual, de la imagen, y la gran mayoría de profesores clama por lo que en muchos países se ha denominado la alfabetización visual.

El problema de la alfabetización visual está íntimamente relacionado con la denominada alfabetización tecnológica, la cual debe superar los errores y consecuentes fracasos que la han acompañado en nuestros países.

Es necesario tratar este tópico en su noción más amplia desde una perspectiva más cercana a la sociología y a los estudios culturales, que a la tecnología educativa. La tecnología debe ser leída como un texto social, de forma tal que se encuentren maneras para explicitar cómo existe una diversidad de propósitos inmersos en su diseño, su implementación y su uso.

No es posible negar que existe un fuerte discurso tecnicista en el área de la alfabetización mediática y tecnológica, consecuencia de que los técnicos se mueven más rápido y se han hecho más visibles que los sociólogos de la educación.

Los estudios culturales, de los que la comunicación se ha nutrido y ha aportado a su vez, inicialmente se centraban en lo estético, pero posteriormente bajo la influencia del estructuralismo, la teoría marxista y la semiótica, intentaron dar cuenta de cómo las relaciones de poder eran creadas, distribuidas, reguladas y aprovechadas.

Según Beynon (1997) se han identificado 5 condiciones que definirían esta alfabetización tecnológica-mediática-televisiva para el caso del maestro. Según ellos, un maestro alfabetizado necesita :

- tener acceso a lecturas e ideas relacionadas con el uso de la tecnología, del medio en cuestión.
- apreciar el carácter no neutral del medio y adquirir un marco de referencia amplio que le permita saber porqué está haciendo lo que hace y porqué no hace otras cosas.
- sentirse seguro en su habilidad para apropiarse de la tecnología y no enfrentarlo a prácticas tecnológicas que van más allá de sus capacidades.
- adquirir un marco conceptual y un discurso que les permita hablar acerca del medio y evaluar sus usos.
- teorizar acerca de su propia experiencia mediática y no caer en la copia de modelos e implementaciones ajenos.

Este mismo autor plantea que la alfabetización se debe dar en cuatro frentes. Un frente que explora cómo se da la apropiación del medio en relación con los procesos lingüísticos y cognitivos que genera; otro que se concentra en la relación entre este y las responsabilidades académicas de los maestros; un tercer frente, que se preocuparía por cómo los maestros pueden involucrar la investigación de aula que venían desarrollando con la televisión-video y, por último, la alfabetización televisiva-videográfica en sí misma y la lectura cultural que ella



implica. La alfabetización televisiva-videográfica no puede dejar de lado aspectos como lenguaje, aprendizaje, conocimiento y cultura y debe –en últimas– permitir el empoderamiento con fines individuales y democráticos, de forma tal que los ciudadanos puedan participar completamente en la tan nombrada sociedad mediática.

Hoy por hoy se sabe que los medios de comunicación son los grandes socializadores de nuestra cultura, con un cubrimiento y una incidencia mayores que los de la familia o la escuela. Tal hecho, a la par que ha modificado nuestras formas de entretenimiento e información, también ha cambiado la concepción del saber y del conocimiento.

Si bien es cierto que la introducción de la televisión-video al aula plantean un nuevo escenario de aprendizaje, un aprendizaje sin fronteras, no localizado, continuo, diversificado, policéntrico; desde nuestro acercamiento el aprendizaje comporta principalmente un problema de significación. El inicio temprano de este aprendizaje es importante; lo que sigue tampoco es fácil y todo esto debe darse en un proceso reflexivo donde se cuestione permanentemente acerca de lo que se conoce, cómo se conoce y lo que este conocimiento significa.

Tal manera de entender el aprendizaje permite mirarlo como un proceso global de apropiación del mundo. En consecuencia, se admite que siempre se aprende, pero hay que preguntarse por las posibilidades del aprendizaje. Si se acepta, pues, que existe el aprendizaje espontáneo, incluso inconsciente, aún así, como educadores, nos toca preguntarnos por el tipo de aprendizaje que buscamos, de manera tal que podamos asumir lo pedagógico en forma concreta y productiva, como la tarea de promover el aprendizaje en dirección a un despliegue de la mayor cantidad de posibilidades que tengan sentido para el aprendiz (cognitivas, valorativas, perceptuales, motrices, afectivas...). Toda sociedad y toda institución, privilegian determinados tipos de aprendizaje, frustran unos y niegan otros. La pregunta será siempre por los aprendizajes que son privilegiados, los que son frustrados y los que son negados.

Aunque la mayoría de los maestros son consumidores de medios, muy pocos de ellos se reconocen como tal, por lo que se les dificulta la lectura cotidiana de los mismos. En conclusión, la complejidad de este abordaje tiene que ver con el hecho de que la televisión es un medio, una tecnología, un lenguaje y una forma de representar el mundo.

#### **4. LA METODOLOGÍA DEL PROCESO: superando el registro para promover el proceso formativo.**

##### ***Del enfoque a las herramientas de la mirada: Autobiografía y bitácoras en la relación medios-escuela.***

Este proceso se desarrolló a través de dos estrategias: los talleres de autobiografía y las bitácoras.

##### **El taller de Autobiografía:**

Este taller se realizó bajo la coordinación del Profesor Fernando Vásquez, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, con un equipo de apoyo conformado por Gloria Rondón y Milena Páez. El proceso se constituyó desde el principio, de manera explícita, en el hilo conductor del proyecto. En este proceso participaban, de igual manera, todos los miembros del equipo de investigación, quienes monitoreaban el mismo.

Los talleres de autobiografía se realizaron a lo largo de las tres primeras etapas del proyecto, es decir, durante el diagnóstico, la construcción de la estrategia, y en la etapa de aplicación de la misma.

Los talleres se realizaban cada tres semanas, y las sesiones tenían un promedio de duración de dos a cuatro horas. Todo este proceso fue video grabado.

El taller de autobiografía se define aquí como un escenario de comunicación donde se construye una mirada sobre sí mismo, mediante una dinámica conversacional, enmarcada en contextos socioculturales y afectivos. La autobiografía busca el decirse a sí mismo, el tomar distancia de sí mismo, para desde ahí poder encontrarse con otros y reconocerse en los discursos y vivencias de los otros. En últimas, la autobiografía es una reconstrucción de tejido social desde los imaginarios colectivos que yacen en la memoria.

El propósito de la autobiografía fue ayudar a reconstruir la historia de vida pedagógica del maestro, alrededor de unos ejes narrativos y dispositivos de memoria. Desde el inicio, se le propuso al maestro construir un cuaderno de Autobiografía, donde de manera individual y privada narrara las historias alrededor de su vida. Se asumió, también, que esta historia privada, podía ser socializada en una versión compartida que se hacía pública, a la que se denominó la "versión pública". Además de este cuaderno, se realizaron autobiografías musicales y diccionarios autobiográficos (este diseño fue propuesto por Vásquez, F. 1999).

La orientación de la autobiografía se instaló en tres ejes narrativos. El primero fue sobre la relación de los medios con la propia experiencia de vida, es decir los imaginarios experienciales acerca de los medios. El segundo eje, estuvo concentrado en la experiencia pedagógica del maestro: ¿cómo llegó a la docencia?, ¿qué expectativas?, ¿qué modelos de maestro lo acompañaron?, entre otros.

El tercer eje, a diferencia de los dos anteriores que eran de naturaleza retrospectiva, se configuró alrededor del presente que estaba viviendo el maestro con relación a la estrategia.

Posterior al trabajo de los cuadernos de autobiografía, estos textos escritos de puño y letra de los maestros, fueron analizados para encontrar las categorías con el fin de evidenciar las relaciones de ellos con los medios de comunicación en su historia. De manera puntual, en este análisis de Rondón y Páez (documento de trabajo, Diciembre de 1999) se reportó lo siguiente:

\*Es posible evidenciar algunas de las implicaciones de la presencia de la radio, el cine, la televisión y la prensa en la escuela, y sus repercusiones en la vida de los maestros y en sus prácticas como docentes.

\*Es posible mostrar que, a través de una mirada autoreflexiva, se pueden reconocer fallas o aciertos en relación con el acercamiento a los medios, y se puede a su vez romper con esa resistencia a la incorporación del medio al aula. Con este autoreconocimiento, se genera un nuevo proceso de familiarización y valoración del medio como mediación importante en las didácticas de la escuela.

La primera consigna del cuaderno de autobiografía consistía en indagar, recordar, volver al pasado para evocar aquellos acontecimientos que hubiesen marcado la relación de los maestr@s con algunos medios de comunicación (radio, cine, prensa y televisión).

Del análisis detallado de los textos de los 40 cuadernos seleccionados, se extrajeron cuatro categorías que permitieron sintetizar la información y realizar una mirada transversal. Se encontraron marcas, huellas y pistas que mostraron la relación de cada maestro con los medios. Tales categorías fueron:

1. *Ambiente asociado al primer contacto con el medio*
2. *Imagen favorable asociada al medio*
3. *Imagen poco favorable relacionada con el medio*
4. *Iniciadores o personas relacionadas con primer acercamiento al medio*

### Las autobiografías musicales

La consigna para construir la autobiografía musical consistió en llevar a los maestros a encontrarse en las notas musicales que marcaron las etapas o momentos más significativos en sus vidas. Para cumplir esta solicitud, se dieron a la tarea de buscar y desempolvar de su discoteca familiar o de amigos, aquellos LPs, cassettes, CDs que les permitieran hablar desde acontecimientos importantes de su vida. A través de la escucha de los cassettes autobiográficos, que en su total fueron 34, se identificaron tres categorías:

1. *Evocaciones a partir de canciones*
2. *Eventos y celebraciones*
3. *Iniciadores en la música*

#### El diccionario personal o autobiográfico:

Los maestros hicieron y/o reconstruyeron un vocabulario personal que recoge otra mirada a la autobiografía, a partir de las pistas sugeridas. Estas fueron: nombres (de lugares, personas, etiquetas de prendas de vestir y de zapatos...), y palabras que hicieron parte de un lenguaje coloquial (para referirse a algunas comidas, a lugares de la casa...). Se recogió un total de 24 diccionarios.

En el capítulo de resultados se presentan algunos de los logros alcanzados con esta metodología.

#### Las Bitácoras:

La bitácora se definió como un registro visual donde el maestro podía imprimir sus vivencias, tomar distancia de sí mismo y dar cuenta de lo otro (Ver anexos) . Así , se constituía en un orientador del proceso cotidiano del maestro en el aula. Aquí quedaron consignadas sus inquietudes, desaciertos, certezas, preocupaciones; pero especialmente sus prácticas pedagógicas.

En conclusión, dada la naturaleza cualitativa del proyecto de investigación, se entiende que los denominados datos son construidos por los profesores participantes, en sus sitios de trabajo, a través de la interacción , logrando configurar las realidades que se registran. Vale la pena anotar el soporte conceptual de las distintas aproximaciones metodológicas introducidas en esta propuesta.

Los insumos principales de la investigación fueron las prácticas comunicativas vistas como materiales empíricos que se interpretaron posteriormente.

Como complemento se valoraron los videos y las filmaciones, vistos dentro del marco de la etnografía visual, como textos sociales. (Harper, 1993).

Para el caso de la autobiografía, utilizada como una estrategia metodológica, se le consideró dentro de los llamados métodos de experiencia personal (Smith, 1997). Estas reflejan el flujo de pensamientos y significados que las personas le atribuyen a sus situaciones pasadas. Esta metodología permite que la vida de una persona, en este caso el maestro, sea narrada o tome la forma de una historia. El manejo, análisis e interpretación de materiales empíricos cualitativos es un proceso complejo.

Para sistematizar todos los insumos anteriormente mencionados, se utilizó la ayuda de un programa de análisis cualitativo asistido por computador AnsWer del CDC -Center for Disease-). Este tipo de sistematización permite manejar textos, notas, análisis de las autobiografías, pensamientos codificados en esquemas, experiencias emocionales,

conversaciones, descripciones, anotaciones. El resultado de este proceso será presentado posteriormente, de acuerdo con las observaciones que se hagan al presente documento.

Como plantean Richards y Richards, 1996, estos paquetes permiten codificación, captura, recuperación de palabras, frases, clasificación de categorías, separación de categorías y creación de índices. Este paquete se utiliza con el propósito de acercarse a un ejercicio de construcción teórica basada en los datos, como lo plantean Glaser, Strauss y Corbin, 1995.

Los datos fueron organizados con relación a una matriz de categorías, previamente planteada, la cual se denominó PACCIF.

P: Profesores

A. Alumnos

C: Currículo

C: Competencias comunicativas

I: Institución

F: Familia

La interpretación de los datos se hizo a partir de las lecturas de los hallazgos. Estas lecturas provisionales se realizaron a través de :

-Elaboración de protocolos escritos por parte de cada uno de los participantes.(ver Anexo protocolos )

-Análisis de parte del equipo de investigadores, a la luz del proceso vivido. (ver Anexo experiencias de aula)

-Entrevistas a rectores(ver Anexos).

-Grupos de discusión con el colectivo de profesores



### ***EL recorrido de una apuesta educomunicacional***

El proyecto se gestó por solicitud del IDEP y la FRB, y posteriormente se vinculó a la Pontificia Universidad Javeriana. La convocatoria inicial se dirigió a los directores de las instituciones involucradas (24), al igual que las directivas del IDEP, la FRB y la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana. Se presentó el proyecto con sus objetivos, justificación, fundamentación conceptual y metodológica, y las respectivas etapas de desarrollo del mismo.

Se inició la etapa diagnóstica con 24 instituciones educativas invitadas, de las cuales se trabajó efectivamente con 21, ya que 3 de ellas no mostraron interés en el proyecto. Se desarrolló la primera etapa, de septiembre a Diciembre, con el propósito de elaborar un diagnóstico comunicativo de la institución e identificar los diferentes aspectos relacionados con el uso de la televisión y el video en el aula.

El diagnóstico se construyó a partir de varias metodologías: bitácoras, entrevistas, observación directa, cuadernos de autobiografía, sociodramas, películas y encuestas. Para construir este diagnóstico se consideraron los aportes de los alumnos, las directivas institucionales, los padres de familia y los propios maestros. Adicionalmente, se realizaron observaciones dirigidas y entrevistas semiestructuradas por parte del equipo de la Universidad Javeriana.

A partir del diagnóstico se encontró que las experiencias eran muy incipientes y que algunas de las resistencias frente a la televisión se basaban en el desconocimiento de formas de uso televisivo didáctico, formativo y educativo. Los hallazgos fueron contextualizados con la situación de nuestro sistema educativo y confrontado con lo que desde la conceptualización recomendábamos. Así, en un diálogo de saberes entre la comunicación y la educación surgió

una estrategia de Uso de la Televisión y el Video en el Aula, que sería desarrollada en un subapartado posterior.

En la segunda etapa denominada I.P.A.R., se diseñó una estrategia que consideraba cuatro momentos: Investigación Planeación, Acción y Reflexión. Ésta incorpora modos de trabajo, usos del video, productos a elaborar, competencias a desarrollar y una duración tentativa (ver Anexos).

Después de revisada y discutida la estrategia se inició su aplicación y se planearon los distintos momentos, con el fin de aplicarla a lo largo del semestre escolar. Así, a medida que los maestros aplicaban la estrategia en el aula, se realizaba un acompañamiento en las instituciones y se llevaban a cabo encuentros generales de trabajo colaborativo, cada 3 semanas en jornadas alternas. El hilo conductor de este trabajo fue el taller de autobiografía. A lo largo de este proceso el apoyo institucional fue definitivo, ya que en varios casos el proyecto se articuló a la dinámica del PEI, llegando incluso en algunos casos a reajustarlo.

A medida que se avanzaba en los distintos momentos, surgían más inquietudes y retos para el maestro, los cuales se iban resolviendo conjuntamente. Se encontraron enormes diferencias en las dinámicas de grado cero, de básica y de secundaria. La mayoría de maestros se fueron empoderando de la estrategia, adecuándola a su contexto particular de aula.

El lenguaje cobró gran importancia, dejó de ser una asignatura para permear el currículo total en la medida en que se fomentó el desarrollo de múltiples competencias de comunicación.

Al sistematizar el proceso concluido se hace especial énfasis en los siguientes aspectos referidos al mismo:

1. Este abordaje es novedoso porque en que plantea un modo distinto al tradicional de formarse investigando en el aula. Aquí aparece muy desdibujado el límite entre la

investigación y la innovación. Valdría la pena discutir este aspecto particular en foros pedagógicos ampliados.

2. El imaginario existente sobre los medios de comunicación, y particularmente, la lógica de lo audiovisual al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fue cambiando paulatinamente de una mirada temerosa y resistente a una interesada, motivada y propositiva.
3. La metodología de un hacer colaborativo trajo nuevos ritmos de trabajo en aula, ya que un profesor contaba con sus pares para poder interactuar y sacar adelante el proyecto pedagógico común.
4. El desarrollo de múltiples competencias de comunicación fue una demanda tanto en los niños como en los maestros.
5. La reflexión acerca del ecosistema de comunicación debe ser una prioridad para el mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje.
6. Aunque el eje central de la metodología y del proceso de investigación lo constituyeron el taller de autobiografía y las bitácoras, emergieron otros aspectos favorables para la formación docente como el acompañamiento.
7. La creación de un informativo escolar denominado VISIONARIOS ( Ver Anexo) generó pertinencia y facilitó la inserción institucional del proyecto.

## 5. LOS RESULTADOS DEL PROCESO: perder el objeto para ganar la mirada autoreflexiva.

Los resultados del proceso vivido se pueden presentar en cuatro aspectos: primero, en relación con proceso de autobiografía; segundo, respecto al modelo de formación de maestros; tercero, la estrategia diseñada y probada y, cuarto las experiencias de aula.

Es necesario recordar aquí que la organización de los datos se realizó mediante grupos focales y protocolos escritos (Ver Anexos) , a partir de una matriz denominada *P.A.C.C.I.F* (Profesores, Alumnos, Currículo, Competencias de comunicación, Institución y Familia) (Ver Anexos) , que fue posteriormente sometida al análisis cualitativo sistematizado.

### Del proceso de autobiografía:

De los más importantes hallazgos se anotan:

1. El acercamiento a los distintos medios de comunicación y a la música se hace de la mano de los adultos, que cumplen un rol de autoridad en la familia. Es decir, de **iniciadores**. Siempre hay quién nos acerque a ellos. Parece ser que la madre teje ese puente a través de la tradición oral, desde las rondas infantiles, las recitaciones; ella educa desde sus vivencias, su experiencia de vida en el hogar. Mientras que el padre trae el mundo de fuera a la casa, a la familia; él es quien compra el periódico los domingos, quien lleva el primer radio o televisor, quien llega con la serenata. Estos adultos, deciden y seleccionan qué emisoras escuchar, qué programas ver, los tiempos de ver la TV y de escuchar la radio. El control del medio es de los adultos.

2. Se observa una transición del campo a la ciudad en la que está presente la imagen de la finca, la tienda, el vaso de leche recién ordeñada, el pueblo... Esta transición ha marcado la relación de los maestros con los medios. No en todos los grupos familiares se accedió con igual facilidad a los aparatos. La llegada de estos al hogar estaba determinada por el factor socio-económico de las familias.
3. La música que fue seleccionada por los profesores, habla de una generación de los cincuentas, sesentas y setentas. Hay más énfasis en los géneros del bolero, balada, ranchera, canción social, rock and roll, folklor colombiano, salsa vieja. Esto hace pensar que países como Venezuela, México, Argentina, junto con la música generada en Colombia, determinaron un gusto musical variado por el abanico de posibilidades que la época brindó. Así, por ejemplo, Oscar Golden, Dámaso Pérez Prado, Leonardo Favio, Palito Ortega, Lucho Bermúdez, Sandro, Ana y Jaime, Raphael, entre otros, se convirtieron en ídolos inolvidables. De igual modo, las emisoras como Radio Santafé, Radio Reloj, la Voz de la Victor, Radio Melodía, marcaron un hito, dejando ver una historia particular.
4. Los medios ritualizan de distinta manera la vida, determinan unos ambientes, unos tiempos distintos. El radio por ejemplo, es inicialmente el centro de atención hasta que llega a la casa el televisor, que llega a ocupar un lugar central en la casa. Se da un desplazamiento de los medios. Cada medio provoca un ritual que luego, con la llegada de otro medio, va sufriendo desplazamientos, una vez que la familia accede a ese nuevo acontecimiento de la comunicación. Mientras la radio educa en la escucha, la televisión y el cine educan en lo audiovisual. Inicialmente, la radio congrega a la familia, la televisión congrega a los vecinos.
5. La relación con cada medio está determinada por las normas establecidas de parte de los adultos alrededor del objeto. Muchas de estas normas se asocian con la prohibición de acceder libremente al medio. Hay prevención hacia su manejo. A su vez, éstas se asocian

al premio y al castigo. Cuando ya se han hecho las tareas académicas o las labores domésticas es posible que se pueda ver la TV o escuchar la radio o ir a un cine.

6. En muchos de los casos, el acercamiento de los profesores a los medios se produjo gracias a situaciones externas de tipo histórico, social, religioso. La Semana Santa por ejemplo, fue el pretexto para que películas como "El mártir del calvario" llegara a los pueblos; la llegada del hombre a la luna, fue el pretexto para movilizar a las personas que vivieron en tal momento, reuniéndose en la casa del vecino que sí tenía el televisor o comprándolo; la muerte del presidente Kennedy convocó a las familias a oír en la radio la noticia.
7. En la autobiografía se recalca el **nombre propio** de aquellos que incidieron en el acercamiento a uno de los medios de comunicación: "Ciro Moreno", el dueño del teatro; "Don Daniel", el dueño de la casa donde se proyectaron las primeras películas; el "tío Ramón" que tenía el único televisor del barrio. Algunas de estas personas que ahora se citan en la autobiografía, fueron **iniciadores**. También se hace alusión al nombre propio de los pares, especialmente con quienes se compartieron las etapas de la preadolescencia, adolescencia y juventud.
8. Los medios de comunicación, como nuevas tecnologías, han tocado a los profesores involucrados en este proyecto, dependiendo la edad cronológica y psicológica y la llegada del medio a un grupo cultural de ciudad o de campo. Esto se confirma con la voz de Diana Rocío Rosas, que nació en el 69: "Para mí los medios de comunicación no constituyeron en sí una novedad, sino más bien, las tecnologías que van apareciendo, los equipos de sonido que comenzaban a salir, las grabadoras, los televisores..."
9. Con la autobiografía musical se exalta la vida de otros, de esos que contribuyeron en nuestra formación, como los padres, los profesores, o esos compañeros de época que también forjaron en nosotros la mirada de la amistad o de la enemistad. Las canciones

elegidas cumplen un papel de reivindicadoras con nuestro pasado, ya sea porque aún no hemos perdonado, o porque ya nos hemos emancipado (parecen cumplir un papel catártico). Hay canciones asociadas con el dolor, ya sea la muerte o el abandono de un ser querido, que se presentan como un homenaje a su recuerdo.

La autobiografía también permitió mirar la práctica pedagógica y reconstruirla narrativamente. Los hallazgos en este sentido mostraron que:

- a. No fue sencillo deslindar los anteriores hallazgos de las personales marcas de los maestros, muy relacionadas con el cómo se hicieron maestros, cómo fueron forjando su carácter desde los primeros años, cómo fueron construyendo sus sueños, sus metas, y cómo finalmente han logrado construir una familia y hacer parte de ella. Por eso, echar a andar un proyecto de formación de docentes implica partir de un "auto" que permita iniciar todo un ejercicio reflexivo que finalmente lleve a una transformación de las prácticas en el aula, es decir, que lleve a una praxis (práctica reflexiva).
- b. El maestro es quien construye y hace el puente entre el mundo de "fuera de la escuela" y la escuela misma. En este caso, los medios pueden convertirse en mediaciones potentes que faciliten romper las barreras entre el "mundo de la vida" y el "mundo de la academia". Así por ejemplo, desde la sección *Bogotá Metropolitana del Espectador*, el maestro puede iniciar al niño en una lectura de ciudad. O, desde el programa de televisión *Encuentro con el libro* (de Señal Colombia), se puede formar en el gusto lector y en el conocimiento de escritores y de distintos géneros. Es el maestro quien puede involucrar selectivamente el uso y funcionalidad de los medios a la escuela. Sus clases pueden salir del lugar "hermético" en el que se hallan, con respecto a esta época contemporánea.
- c. Las universidades cumplen un papel importante en el salto de una cultura de lo impreso a una cultura de lo multimediado. Creemos que desde aquí, el maestro puede educar en una "retórica del silencio". Es decir, educar en la escucha atenta y fina que permita

acceder a aprendizajes significativos. Resulta interesante salir de la "cultura del ruido" o de la "contaminación sonora" que dificultan muchas veces la calidad de los ambientes educativos.

En otro sentido, llama especial atención cómo la escucha atenta de las historias de los otros, se convirtió a su vez, tanto en dispositivo de memoria para seguir escribiendo como en motivación para continuar la autobiografía.

Adicionalmente, se encontraron actitudes de solidaridad, de pertenencia, de reconocimiento del otro y de lo otro. Muchos maestros comentaron como esta experiencia cambió su percepción acerca de sí mismos, su práctica pedagógica, su relación con los pares.

### **El Modelo de formación de maestros**

Cada vez se hace más evidente que la incursión de las nuevas tecnologías demanda nuevos modos de concebir y relacionarse con el afuera, con el mundo de la vida. Por eso, antes que conocer como funciona un aparato, es perentorio reconstruirlo en nuestra epistemología local. Si retomamos el concepto de Gregory Bateson (1980), ésta se define como los modos de pensar, sentir, decidir y actuar.

Basados en esta concepción de epistemología local, un proceso de alfabetización tecnológica debe considerar en primera instancia cual ha sido el universo cultural en el que se ha construido el imaginario sobre la tecnología. En este sentido, en las investigaciones que sobre uso de la tecnología en la educación se realizó desde el área de Comunicación Educativa del Departamento de Comunicación, partimos de observar con los maestros su "historia de relación con la tecnología". Con este propósito, se desarrollan talleres de autobiografía que reconstruyen los modos como ingresaron a la historia de vida de cada maestro, no solamente los artefactos tecnológicos, sino las prácticas culturales derivadas de estos.



Así, entre imágenes, remembranzas, recuerdos se va reconstruyendo la entrada del aparato a la familia, barrio, ciudad. Los modos de sentir, decir, pensar, actuar y decidir que este nuevo objeto o máquina de comunicar genera se confirma como la representación social del aparato, llámese televisor o computador, queda fija en el universo cognitivo, social y afectivo del individuo y, desde ahí, va actualizando permanentemente ese "conocimiento" dentro de su epistemología local.

Al avanzar en estos análisis se evidencia, como lo han planteado diversos autores, que la cultura Occidental ha privilegiado la separación razón-emoción y con ello la subsecuente jerarquización de la primera sobre la segunda. Sin embargo, los seres humanos funcionamos integralmente, como un todo, como seres sentipensantes. Esto último emerge en la reconstrucción autobiográfica, no solo en el yo lingüístico del discurso, sino en el yo comunicativo de la enunciación.

Prieto Castillo (1.993), ya desde su propuesta de mediación pedagógica reclamaba el carácter cultural y social de los procesos de alfabetización tecnológica, ubicándolo en el terreno *del sentido, del para qué* de la introducción de la tecnología.

En estudios generacionales de uso y apropiación de tecnología se ha encontrado que cada grupo generacional le asigna sentidos distintos a los artefactos y a las prácticas sociales. Desde aquí, se comprende que algunos proyectos de capacitación mediática fracasen, debido a que no consideran la epistemología local de los involucrados.

En este mismo sentido, el artefacto televisivo se inscribe en mapas semánticos previamente contruidos, de forma tal que un videoclip puede ser para unos un objeto extraño, para otros místico, mecánico, obsoleto. De otra parte, sobre este mapa semántico se elabora el *guión mental*<sup>1</sup>, considerado como una "representación de un evento jerárquicamente ordenado,

organizado típicamente hacia la consecución de una meta o conjunto de metas" (Guillermo O., 1991). Es así como todos elaboramos "guiones" para poder interactuar con el mundo externo. Si de pronto nos quieren cambiar el guión del aula, de la didáctica, de la práctica pedagógica, inmediatamente nuestros guiones previos se alertan y se presenta una confrontación cognitiva. Puede generarse una crisis y hay dos opciones, o decido afrontar el asunto y tratar de reestructurar el guión o me niego a hacerlo y me lleno de argumentos en contra de la tecnología.

A su vez, el *guión mental* es resultante de la serie de mediaciones que influyen, para efectos de nuestro análisis, en el maestro. Aquí la mediación se define como el conjunto de influencias que estructuran el proceso de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente del sujeto como de su contexto sociocultural. Este autor distingue, de manera específica, un número mayor de mediaciones, de las cuales destacamos las siguientes:

1. La mediación cognoscitiva es una forma de mediación individual que apunta a la manera como el sujeto conoce, y cuya fuente puede ser el guión. Encontramos que los maestros conocieron, reconocieron y se apropiaron de lo televisivo videográfico a través de su experiencia de aula.
2. La mediación cultural hace referencia al conjunto de influencias que estructuran el proceso de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente del sujeto como de su contexto socio-cultural. En este sentido en las autobiografías se identificó claramente estas influencias y su impacto sobre el estado actual ; esto impulsó a los maestros a tomar control de este tipo de percepciones y reestructurarlas con fines pedagógicos. Es claro que no es una tarea sencilla, ya que como muestran las autobiografías, para los maestros la televisión llegó como un artefacto mágico, sofisticado y costoso, que estaba más cercano de lo prohibido, divertido, mundano que de lo pedagógico.
3. La mediación institucional se refiere al modo como las instituciones tratan de socializar a sus miembros. Las instituciones utilizan diversos recursos para

implementar su mediación. Las normas, los acuerdos, los códigos de comportamiento, así como los procedimientos de negociación, las condiciones materiales y espaciales. En esta materia, se constató que gran parte de la apropiación exitosa del proyecto se debió a su aceptación por parte de las directivas institucionales. Hay que reconocer que se dio en un momento muy propicio, donde los PEI buscan faros de anclaje, la Ley 115 reclama la inserción de los medios, y la comunidad educativa desea innovar.

4. La mediación tecnológica reconoce la autonomía y la especificidad de el medio, la dinámica de su interacción, la comunicación mediada por el relato audiovisual, el nivel de interactividad, el dominio de lenguajes integrados en multimedia, la eficacia que tienen sus narrativas, así como el grado de verosimilitud y posibilidades de representación. Para los maestros, los alumnos y toda la comunidad educativa, los artefactos son lo visible, dejando de lado la perspectiva cultural que estos sustentan.

Es interesante aquí resaltar la atención sobre la forma en que tradicionalmente se ha manejado el concepto de alfabetización; como curso puntual donde se enseña a manejar un aparato o un programa o un equipo, no alcanza a reestructurar el guión anterior del sujeto, ya que los argumentos que se dan son de carácter técnico y procedimental y dejan de lado el sentido de uso de la tecnología que es en lo que está basado el sujeto para aceptar el *guión mental*.

De otra parte, los profesores aprenden a usar la tecnología bajo unas estructuraciones mentales basadas en sus historias de vida, como planteábamos anteriormente, pero deben construir otro tipo de guiones para enseñarle a sus estudiantes que se mueven en otros contextos.

Por eso, cuando los proyectos de alfabetización tecnológica provocan diversas resistencias, a veces, son analizadas ingenuamente como pereza de parte del maestro, desidia, dificultad para reaprender. En el transfondo, lo que está en juego es la capacidad para reelaborar

representaciones mentales y sociales, y reconstruirlos como guiones mentales susceptibles de mostrarse como formas de expresión y de manifestación de la cultura. Aún cuando los maestros

En esta perspectiva el concepto de alfabetización mediática se instala definitivamente en la esfera cultural, dentro de una epistemología cultural local.

Este concepto, que surge del trabajo realizado en la experiencia acumulada del área de comunicación educativa, propone que la formación mediática de los maestros reconsidere por lo menos otras dos dimensiones: *la pragmática y la comunicacional*.

### *La alfabetización mediática de los maestros como una dinámica de naturaleza pragmática.*

Después de instalar el debate en la perspectiva cultural, se procede a localizarlo en la dimensión pragmática. Aquí, se entiende esta como el estudio de los signos y su relación con sus intérpretes. Interesa, entonces, el uso que los usuarios le otorgan a lo televisivo - videográfico.

El concepto de uso es tal vez uno de los conceptos más complejos de definir en la medida en que se circunscribe a diversas esferas disciplinares. Para efectos de la presente propuesta lo entenderemos desde la noción de Perrault (1.989), como modos de asignar funciones a los objetos, construidos por un grupo social, a partir de las costumbres. Para desarrollarlo, lo miramos desde los conocimientos, las creencias y las habilidades que demanda ese uso.

Las habilidades implican un saber práctico o saber hacer. El conocimiento implica, un saber qué. Y las creencias fundamentalmente significan creer en algo, que puede ser independiente de saber acerca de ese algo o de saberlo hacer. Estos ámbitos o dominios cognoscitivos conllevan distintos procesos mentales.

Pensar en la alfabetización tecnológica en la educación es pensar en los conocimientos, las habilidades y las creencias que entran en juego al momento de hacer uso de la tecnología. Evidentemente, esto se va construyendo de un proceso gradual, que va respondiendo a las demandas previstas y no previstas por la tecnología. Así, los usuarios no siempre coinciden en sus usos, con lo que los diseñadores preveía. Un ejemplo de esto está en la bajísima capacidad con la que explotamos las bondades de los computadores. Porque, para las generaciones que no crecieron con él, este artefacto y su práctica están ligados a la máquina de escribir.

Otra situación interesante se da en el hecho de que muchos adultos logran acceder y usar la tecnología contagiados por otros, ya sean colegas o miembros de su familia. Es decir, van aprendiendo como autodidáctas, en la medida en que el uso del computador se va convirtiendo en un uso cotidiano dentro de un grupo social.

Referirse ahora a términos como navegar, surfear, chatear es cada vez más un asunto de práctica social y no de aprendizaje formal. De igual manera, los temas sobre computadores en relación con características de equipos, capacidad de memoria, velocidad de banda, se convierten en temas de conversación social y generan, también, cierto status a quienes lo dominan.

En la dimensión pragmática lo que se considera, entonces, es el uso que los usuarios hacen y cómo estos usos se legitiman.

### **La alfabetización mediática como una práctica comunicacional.**

Después de instalar la alfabetización tecnológica en la esfera cultural y en la pragmática, se hace necesario localizarla en la dimensión comunicacional. La comunicación, mediada por las narrativa televisiva videográfica, se caracteriza porque demanda otro modelo de

comunicación muy distinto al que desarrollamos en la oralidad o en la escritura. Así, la multiplicidad de lenguajes, la multimedialidad nos demanda pensar en espacios, imágenes, colores, sonidos, formas, textos, movimientos, todos a la vez en un mismo mensaje.

Por todo esto, cuando llega lo televisivo videográfico al aula, además de todo lo que anteriormente se menciona sobre los aspectos culturales y sociales, se pone en evidencia el ecosistema de comunicación que privilegia el maestro en el aula. Así, debe relocalizar la oralidad, la escritura, la visualidad, lo corporal, entre otros.

Curiosamente, cuando el aula es un escenario escindido, que jerarquiza el sistema simbólico de la escritura sobre todos los demás y subvalora, en principio a la oralidad, y a todas las prácticas culturales y las experiencias que puedan tener los estudiantes por otras vías, la comunicación, mediada por la televisión o el video, puede cumplir un papel integrador muy importante.

Es curioso como a veces se afirma críticamente que la escuela es textocéntrica, sin embargo vale la pena preguntarse... ¿Nuestros maestros dominan completamente los textos escolares y explotan pedagógicamente sus contenidos?; ¿Están nuestros estudiantes desarrollando destrezas escriturales derivadas de esta cultura textocéntrica?; ¿Existe una comunidad de escritores, aprendices y novatos alrededor de la cultura escolar escritural?

¿No será más bien que nuestras instituciones educativas asumen lo escritural como una modalidad complementaria de la escritura, concibiéndola como representación gráfica de lo oral?. Estos interrogantes únicamente pretenden resaltar las ambigüedades comunicativas que se viven en el universo de la cultura escolar.

Bajo esta mirada se agudizan las deficientes competencias comunicativas, en la medida en que exige en su interacción un tiempo y un espacio real de trabajo (por ejemplo en la construcción de textos, que culturalmente no siempre estamos dispuestos a pagar).

El valor metacognitivo y metacomunicativo del uso de los medios y las tecnologías es innegable. Cuando el usuario, televidente o consumidor llámese alumno o maestro, está frente a sus textos, a sus mensajes, empieza a desarrollar un sentido de audiencia, a ponerse en el lugar del otro, de ese otro al que dirige su mensaje. Todo esto le ayuda a desarrollar unas habilidades metalingüísticas, que le permiten realizar juicios sobre las propias producciones comunicativas. Nadie niega el exquisito ambiente de aprendizaje que brinda la lógica audiovisual para el desarrollo de competencias comunicativas, para tomar distancia de las ideas, fomentar el sentido de audiencia, materializar el crecimiento de una idea, jugar con las figuras del lenguaje, entre otros.

Dicho de otra manera, en la pantalla yo veo *modelos de comunicación* y las transformaciones de esta en el tiempo y logro ir afianzando mi estilo, mis habilidades, mis interacciones.

El desarrollo del sentido de audiencia es a la vez tarea cognitiva y comunicativa. En lo comunicativo, obliga al sujeto a reconocer la existencia de ese otro, sus formas de interpretación, de lectura, de valoración. Así, a través del otro que se reconstruye en las confrontaciones de los productos que construyo en la pantalla, yo me analizo como sujeto que comunica.

Por otra parte, a partir de toda esta experiencia se sugiere la necesidad de concentrar los procesos de formación a lo largo de la carrera docente de los maestros; evitar el exceso de cursos cortos de capacitación que manejan instantes, más no procesos, y garantizar el acompañamiento sostenido a la experiencia de aula del maestro. Este tópico será desarrollado más adelante en un apartado posterior.

## La estrategia de uso de la televisión y el video en el aula

### **Nombre de la Estrategia:**

I. P. A. R. es el nombre de la estrategia diseñada y es la resultante de la sigla de I, investigación, P, planeación, A, acción y R, reflexión (Ver Anexos).

### **Propósito de la estrategia:**

El propósito de la estrategia es reconstruir un escenario de aprendizaje lúdico, creativo, participativo y crítico, mediante la simulación de la lógica de producción audiovisual.

### **Descripción de la estrategia:**

I.P.A.R. es una estrategia que promueve los usos de lo televisivo-videográfico en el aula con fines pedagógicos. Se divide en cuatro grandes momentos, el de Investigación, el de Planeación, el de Acción y el de Reflexión (ver esquemas visuales en anexos).

**INVESTIGACIÓN**

**PLANEACION**

**ACCION**

**REFLEXION**

El maestro genera un ambiente participativo para comenzar a aplicar la estrategia alrededor del tema curricular que ya ha asignado o que selecciona con sus alumnos. Así, hay cuatro momentos que se diferencian claramente porque:

- Cada uno de ellos concibe un uso de lo televisivo/videográfico distinto.
- Cada uno de ellos plantea una metodología de trabajo distinta.
- Cada uno de ellos demanda la elaboración de distintos productos.
- Cada uno de ellos promueve el desarrollo de diversas competencias comunicativas.



Se previeron unos tiempos provisionales para la duración de cada uno de los momentos, pero esto fue replanteado por todos los participantes. Finalmente, se decidió que el tiempo requerido para la estrategia era de un año escolar lectivo y que, además, no tenía que ser en el orden de I.P.A.R.,(ver esquemas en Anexo) sino que acorde con los propósitos pedagógicos se podía hacer recursiva la estrategia y darle diversos órdenes ( P.A.R.I )

## **ESTRATEGIA AJUSTADA A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE AULA**

### **MOMENTO DE INVESTIGACIÓN**

En este momento de la estrategia se buscó que los niños y niñas usaran el video como una fuente informativa y que desarrollaran habilidades para la búsqueda, recolección, organización y clasificación de las piezas de información relacionadas con el tema que se estaba tratando.

Generar una red de información hacia un tema generativo, provocador, que se había propuesto en los videos observados, fue la tarea principal de este momento. La intensidad y duración del mismo varía significativamente acorde con la edad, los recursos, la disponibilidad de apoyo familiar y por supuesto la conectividad del alumno con el tema.

Esta demanda cognitiva también requirió de los maestros una serie de habilidades en la conducción de las tareas, para los cuales los maestros no necesariamente estaban entrenados. Este tema, el del manejo de los recursos informativos, debe formar parte de agenda pedagógica de los CEDs.

### **MOMENTO DE PLANEACION**

Este momento fue el más novedoso, en la medida en que se constituye en lo particular de la lógica audiovisual. Aquí se buscó que los maestros y alumnas participantes interiorizaran los subprocesos de la producción audiovisual como son el mapa de ideas, la escaleta y el guión.

El mapa permite visualizar esquemáticamente la historia que se va a narrar; la escaleta desarrolla una estructura general de la misma, que a manera de sinopsis desenvuelve los acontecimientos en espacios y tiempos. EL guión es el producto más depurado de la estrategia, ya que los niños deben refinar sus conocimientos, volver a investigar, revisar, construir los parlamentos, los roles y las caracterizaciones.

El ejercicio de composición del guión demanda habilidades colaborativas intensas, donde debe avanzarse hacia un relato homogéneo que contenga todos los aportes que a lo largo del trabajo los estudiantes y el maestro negocian. Se dan niveles diferenciados de maduración del guión, según las competencias lectoescritas de los escolares, pero cualquiera que sea el nivel promueve el historiar, uno de los estadios iniciales de la competencia escritural deseable.

### **MOMENTO DE ACCION**

Este momento de la estrategia parece ser el resultado final, aunque no lo es. Aquí se llega a una representación actuada, dramatizada, con todos los requerimientos de una puesta en escena. Comprende luces, escenografía, coreografía, maquillaje, vestuario, musicalización, sonido, entre otros.

A lo largo del proceso y desde el momento de planeación, se van construyendo conjuntamente con los padres de familia, los insumos que se van a utilizar el día de la filmación, de la puesta en escena, del debut ante un público.

Es importante que el público sea genuino, para que la relación entre la obra y el auditorio puede cumplir con los acuerdos de interacción, complicidad y audiencia.

Generalmente, este producto se presenta en alguna celebración del Centro educativo, como puede ser el día del Idioma, de la Raza, de la Independencia, de la raza, o la fiesta de la familia escolar.

Aún cuando se insiste en que la esencia de este momento debe estar orientado por la estética, la lúdica y la creación, los cuales se logran, no deja de ser un momento intenso, de íntima compenetración entre maestro-alumnos-pares-padres de familia, que permiten corporalizar la tan nombrada comunidad educativa. Son todos un grupo, un equipo, que se

apoya, se acompaña, se ayuda y a l final celebra el triunfo. En todas las experiencias se vivió enorme satisfacción de la tarea cumplida, de la superación de la meta, de la adquisición del logro.

*Pero que tipo de logro es el que se alcanza con esta experiencia?*

Este es el aspecto que resulta del momento siguiente, de la reflexión, que presenta a continuación. Porque la meta no era llegar hasta la presentación final, sino que había que ir más allá, a las estructuras profundas del escenario de enseñanza-aprendizaje.

### **MOMENTO DE REFLEXION**

Este momento es otro de los importantes aportes que esta estrategia brinda al trabajo en el aula. La reflexión orientada por los maestros, estuvo encaminada a *recuperar* el proceso de *trabajo colaborativo* alrededor de la *producción de conocimiento* escolar. Este aspecto es el que se relaciona directamente con los logros generales de la misma, en función de las competencias básicas, como lo plantea la Ley 115.

El objeto de reflexión es el video producido en el momento de Acción. Recuperar el proceso significa mirar atrás y tomar distancia de la experiencia vivida. Algunos de los tópicos de reflexión son: el rol de cada alumno, las diversas responsabilidades asumidas, el rol del profesor, el manejo del tema estudiado, los contenidos apreñendidos, los temas generativos derivados entre otros. Además, se realizan valoraciones estéticas, lingüísticas, valoricas, de juicios y dilemas.

Desde otra perspectiva, los alumnos se autoevalúan y evalúan a sus pares, haciendo recomendaciones de cómo hubiese podido mejorarse el proceso y/o el producto.

El nivel de participación de este momento es muy importante, ya que lo que se está analizando no es el texto de otro, ni el video de otro, ni la situación de otro. Los objetos de esta reflexión han sido todas construidas conjuntamente, hombro a hombro, con apoyo, solidaridad, responsabilidad, entusiasmo y compromiso.

Estos productos finales generan inmensas expectativas audiovisuales de parte de los alumnos. Ellos desean continuar participando, aprender más sobre el tema, tener oportunidad de desempeñar otro rol, manejar la música, el sonido.

La diversidad de resultados de esta reflexión depende de:

- Grado escolar
- Desarrollo de competencias de comunicación
- Niveles de participación
- Actitud del profesor orientador.

La comunidad educativa disfrutó y saboreó el gusto de trabajar en grupo para adelantar un proyecto común: el aprender.

No es tampoco fácil el desarrollo de esta etapa. La reflexión se enriquece si el maestro logra deshilar de los discursos de sus alumnos, otro tipo de metaprocesos de importancia vital para el aprendizaje, como:

- Autoimagen de aprendiz
- Conectividad con el tema.
- Experiencia de éxito y fracaso escolar
- Manejo de diversos códigos
- Fortalezas y debilidades en dominios simbólicos.

El ejercicio reflexivo, tan ausente en nuestros procesos debe instalarse en el aula de manera permanente, intensa y productiva. No es perder el tiempo, como se ha considerado por cierta creencia popular; la acción reflexiva es la que permite "crecer en el conocimiento", "apropiarse de los propios procesos cognitivos", "aprender a aprender".

### **¿Quiénes la aplicaron?**

La aplicaron, como se puede ver en los anexos, 37 maestros que se consolidaron alrededor de 27 experiencias de aula en grado cero, básica y secundaria. Sin embargo, para efectos del presente informe solamente se considerará la experiencia en básica primaria.

El maestro aplicó la estrategia en colaboración con los alumnos y en algunos casos con otros colegas e incluso con padres de familia. Todos trabajaron juntos, en red, con distintas funciones y aprendiendo cosas distintas.

### **¿A qué tipo de transformaciones en el aula le apuntó la estrategia?**

Cuando el trabajo formativo en el aula se centra en las competencias comunicativas múltiples (nuestra propuesta) y no solo en las competencias comunicativas tradicionales (hablar, leer, escuchar, escribir), el aula se convierte en un escenario muy atractivo para los aprendices y el maestro.

La anterior afirmación se basa en la transformación del aula mediante las siguientes prácticas:

- Los niños usan todos los códigos de comunicación que dominan.
- Los distintos dominios o competencias múltiples están referidos a actuaciones o realización de productos, lo cual motiva significativamente a los aprendices.
- Para el maestro es muy estimulante ver que sus alumnos solucionan problemas de diverso orden y exhiben productos que manifiestan la comprensión que tienen de los distintos problemas que se les presentan.
- Los distintos desempeños que realizan los niños involucran a sus pares, porque estos deben valorarlos.
- El maestro encontrará que en su aula todos los alumnos son competentes en uno u otro dominio y que se pueden complementar para el desarrollo de trabajos colaborativos.
- Tradicionalmente el maestro trabajaba con productos orales, escritos y gráficos. Nuestra propuesta propende por ampliar este rango de productos a otros que demanden lo corporal, lo espacial, lo sonoro, lo musical.
- El permanente trabajo con productos de diverso tipo llevará a los niños a niveles cada vez más altos de creatividad, donde el único límite será su propia imaginación.

- Los procesos de evaluación son permanentes y son responsabilidad de los pares, el profesor y el propio alumno.
- El alumno comienza a tomar distancia de lo que él sabe y sabe hacer. Porque los productos son el pretexto para *"hablar acerca de su proceso de aprendizaje"*.
- La elaboración de los portafolios o procesos folios son muy gratificantes para el alumno, los profesores y la familia. Además pone en el tapete el tema del aprendizaje del niño y lo acostumbra a que haga reflexiones sobre sus propios procesos formativos.
- El proceso de evaluación se sustentó en un proceso reflexivo que permitió a los niños y niñas pensar el aprendizaje de manera distinta, más sostenida en el tiempo, a través de ensayos y errores que los iban acercando cada vez más a lo que deseaban producir.
- El alumno se siente muy motivado a participar en el aula porque no está desarrollando la propuesta de otro, que tradicionalmente era la propuesta del maestro, sino su propia propuesta.
- La estrategia funciona de manera muy distinta en cada escenario, en la medida en que los contenidos curriculares fueron apropiados a través de la lógica audiovisual.
- Los resultados de cada experiencia se consolidaron en el video producido. A continuación se presenta el listado de los videos producidos:

Experiencia #	Título	Área-grado	CED
1	Creciendo creciendo, en mujeres nos vamos convirtiendo	C. Sociales 5	Agustín Fernández PM.
2	Región Andina	C. Sociales 5	Garcés Navas III AM
3	La energía	C. Sociales 5	Modelo Norte AM
4	El cuento	Lengua Cast- 3	Manuelita Saenz AM

5	El Historiador	C. Sociales	Palermo AM
6	La vida	C. Sociales-5	Manuelita Saénz AM

### El acompañamiento de la experiencia de aula

El trabajo de campo que se llevó a cabo en el proyecto formas de uso de la Televisión en el aula, financiado por el IDEP y la F.R.B, se desarrolló dentro de algunos criterios básicos que son importantes de destacar en este informe, pues permiten distinguir el presente trabajo del realizado en otras investigaciones.

1. La información que se recopiló a lo largo del trabajo de campo se logró mediante la participación activa de cada uno de los rectores, maestros, alumnos, padres de familia de los CED. Además, en cada localidad se obtuvo información pertinente para el proyecto, contando con el apoyo de los funcionarios de cada instancias estatales.
2. La información que se obtuvo en el proceso de acompañamiento sustentando en manejo de información existente y recopilación de la misma, que se hizo en cada CED, y en el aula de clase, da cuenta de un ejercicio riguroso que permite, interpretar los hallazgos y los datos. Es importante aclarar que este trabajo buscó contextualizar los datos con su entorno natural, sin aislarlos ni separarlos. Aquí, se trató de ser fiel al detalle , los matices y aspectos peculiares sobre la relación maestro - alumno, sobre las rutinas, los rituales, y lo cotidiano. En este proceso se trató de rescatar cada hecho por insignificante que pareciera en ese momento, pues se tenía claro que al finalizar el proceso observaría la dimensión real de cada dato.
3. Con el fin de ser fieles al acompañamiento en muchos momentos se tomaron registro de audio y/o video, se recopilaron materiales elaborados por los alumnos o los maestros, se

tomaron fotografías y se realizaron anotaciones pormenorizadas de algunos acontecimientos que se van a ver reflejados a lo largo de este informe.

4. Es importante destacar que en el trabajo de campo se buscó descubrir las estructuras significativas que se dan a nivel Institucional y en el aula de clase. Se observó:

- La relación que estableció el maestro y el alumno en la aplicación de la estrategia I.P.A.R.
- La relación del maestro y el alumno con la estrategia.
- Las rutinas y rituales que se generaron al introducir I.P.A.R. en el aula
- El interés de los alumnos frente a esta nueva estrategia en relación con el desarrollo normal de sus clases.
- Las relaciones que se establecen en un escenario comunicativo.
- El impacto del proyecto en la Institución, en el aula de clase, en los padres de familia.
- La apropiación de la estrategia por parte de los maestros y la institución.

Para lograr entender las dinámicas internas de cada CED fue necesario compartir con los directores, maestros y alumnos, venciendo las barreras propias del medio. En esta medida no se trató de un trabajo de observación desde la óptica del investigador, sino de un trabajo conjunto en donde se buscó aplicar la estrategia con el amigo o el compañero; sintiendo y viviendo su preocupación, temor y alegría.

En este punto es importante resaltar que el estilo personal que se le imprimió al acompañamiento influyó significativamente en el proceso, y en los resultados que se dieron al finalizar el trabajo de campo.

Las técnicas utilizadas en el trabajo de campo, para elaborar los informes finales fueron:

- La observación participativa y las notas de campo.
- La entrevista a rectores, maestros y algunos sondeos a los alumnos.
- Las grabaciones sonoras y en video.



- El análisis de los PEI en los CED que lo tenían. En este punto es importante destacar que uno de los ejes de los y de algunos PEI es el cruce con los medios de comunicación. Esta temática marca el proceso formativo, lo que significa que la relación con la radio, la televisión y la prensa es cercana, ya sea para analizar aspectos de la vida nacional, política, económica y social como dispositivos de motivación y recreación de contenidos teóricos y formales del currículum. Para los maestros, este encuentro con los medios de comunicación permite fortalecer los procesos de enseñanza - aprendizaje.
- Las bitácoras.
- Los grupos de discusión en torno a temas específicos.
- Los diferentes dibujos, carteleras, trabajos que realizaron los alumnos a lo largo de la aplicación de la estrategia.

El trabajo de campo del proyecto se dió desde el primer momento, pues fue necesario partir con una búsqueda preliminar de información sobre los CED que recibieron la capacitación de Chanel Four y que tuvieran la videoteca entregada por la Secretaria de Educación a cada CDE para poder formar la muestra con la cual se iba a realizar el proyecto. El IDEP y la FRB, ya habían determinado con cuales CDE se quería desarrollar el proyecto. Lo importante era verificar que se cumplieran las condiciones previstas por las entidades patrocinadoras. Fue necesario iniciar con una búsqueda en los archivos del IDEP para conocer quienes habían participado en la capacitación y cuál era su nivel de interés frente a este nuevo proyecto denominado: *Formas de Uso de la Televisión en el Aula*, (Tipo A). En este proceso se realizaron entrevistas y visitas a los colegios para conocer cual era la situación en que se encontraban los maestros frente a la labor de capacitación que se había realizado previamente y el interés de esta temática en los CED.

Respecto a la capacitación de 1998, del MEN, como ya se comentó anteriormente, esta fue de un fin de semana (que comprometía un día festivo) y los profesores no se acordaban de lo que habían vivido y los que hacían referencia al curso decían: " que habían recibido los materiales, habían escuchado unas conferencias pero que aún para ellos no había nada claro sobre la televisión" Después, fue necesario verificar CED por CED de la lista que entrego el

IDEP para conocer quienes tenían la videoteca, (Tipo B ). Como se comentó anteriormente, al verificar los datos muchos CED tenían la videoteca guardada o los directores no tenían idea que existía en el almacén y mucho menos los profesores la usaban. En este punto se cruzaron los datos con los arrojados por el estudio hecho por la Universidad Nacional a través del grupo Red en donde se consolidó la información sobre material audiovisual existente en los colegios de la Capital y cuales eran los títulos de las películas y los lugares de acceso.

Cotejando los datos con los resultados obtenidos se resaltan las características fundamentales de los maestros que iniciaron con el proyecto:

- a. Interés en conocer cómo utilizar un medio de comunicación como la televisión en beneficio de sus procesos pedagógicos
- b. Acabar con el imaginario de quien usa televisión en el aula lo hace por no dictar clase.
- c. Si la televisión es tan sugestiva y atractiva que bueno utilizarla en beneficio propio.
- d. Poder abordar el Modulo de Medios de Comunicación que esta en todos los PEI como base del proyecto educativo.
- e. Conocer ese mundo maravillosos de la televisión para interpretar los videos.
- f. Analizar con los niños los contenidos de los videos.
- g. Saber que quiere mostrar Pokémon.
- h. Si los niños ven Bety la Fea como se puede hablar de ella en el aula
- i. Si es un proyecto con la Universidad Javeriana puede ser interesante
- j. Seguramente el IDEP va a entregar televisores y VHS
- k. Interesante vincularse a un proyecto que avale el rector.

Con estos imaginarios se inició el proyecto. El primer abordaje que se hizo en la Institución fue una entrevista con cada uno de los rectores, en donde se volvía a presentar el proyecto, se planteaba cuál era su compromiso y si lo aceptaba al interior del CED. En general, todos aceptaron el proyecto unos con mayor amplitud que otros. En esa medida se fue a los CED a presentar el proyecto y recibir opiniones y conocer cuales eran los maestros designados por cada rector para iniciar la investigación y consolidar la muestra.

Cuando comenzó el trabajo de campo nos enfrentamos al reto de realizar un trabajo de conocimiento específico de cada CED, pues estaban ubicados en diferentes localidades y por tanto tenían características particulares

## PROCESO DE VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Para analizar los resultados de la aplicación de I.P.A.R, se han retomado unas variables susceptibles de analizarse. Se utiliza el término variable, por considerarse como un atributo o situación posible de analizarse, discutirse, explicitarse. No refiere en lo absoluto a procesos de aproximación cuantitativa.

Para este propósito se diseñó una matriz denominada P.A.C.C.I.F, que recogía los seis factores interdependientes involucrados en la aplicación de la experiencia, que fueron considerados de manera particular a lo largo de todo el trabajo, con la flexibilidad que el diseño cualitativo permitió.

P:	PROFESOR
A:	ALUMNO
C:	CONTENIDOS CURRICULARES
C:	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
I:	INSTITUCIÓN
F:	FAMILIA

A continuación únicamente se analizará lo acontecido en las aulas de 3 y 5 grados de básica primaria, según los términos de referencia del proyecto. Dichas experiencias corresponden a

los CED Manuelita Saénz,( 2 experiencias de aula, con 2 grupos de 3 profesores CED Palermo (grupo de 2 profesoras), Garcés Navas (experiencia individual), CED Modelo Norte (grupo de dos profesores), CED Rural Horizonte (experiencia individual). Se analizará en cada experiencia de aula lo resultante en relación con PACCIF y posteriormente todas las experiencias se analizarán a la luz de las categorías conceptuales de ecosistema comunicativo, múltiples competencias comunicativas, lógica de producción audiovisual y modelo de formación de maestro.:

**1. Experiencia del CED Manuelita Saénz , en tercer grado, área integradas a sociales, a cargo de un colectivo de profesores conformado por: Olga Stella Baquero, Gloria Leal e Isabel Laverde.**

*Síntesis: Los 3 profesores del tercer grado se unieron para desarrollar la experiencia conjuntamente. Realizaron sesiones conjuntas de trabajo colaborativo alrededor de la estrategia, plantearon varios temas de trabajo durante la investigación, pero finalmente se asumió un tema de sociales. Al finalizar presentaron una escenificación donde participaron todos los niños@s. El video final dura aproximadamente 40 minutos.*

***Que pasó con los profesores?***

Esta experiencia merece especial atención en tanto que para su aplicación se conformaron dos grupos de tres profesores cada uno, es decir, los profesores de cada nivel se agruparon para aplicar I.P.A.R: La experiencia significó gran riqueza ya que permitió el conocimiento, tanto a nivel del proyecto, de humanización de compañeros docentes y nuevas personas, al igual que impulsó el interés de analizar y profundizar en el hecho diario de ver la T.V. Se pudo constatar el propio crecimiento individual y el de los compañeros, debido a la dinámica de trabajo colaborativo.

La rutina de las bitácoras permitió sistematizar la propia experiencia pedagógica y tomar distancia de lo que se hacía; el sentir el propio crecimiento personal, y el de los compañeros y alumnos reflejado en las diferentes acciones que emprendimos con compromiso y gran

sentido de responsabilidad, disparó el proceso positivamente. Se incrementó un interés por explorar y conocer el material audiovisual existente en la institución,

Los encuentros de trabajo y talleres con todo el equipo aportaron desde diferentes puntos de vista, en materia de orientación, proyección, teorización, reflexión, motivación, constancia y acompañamiento.

Los compañeros de la Institución, de básica primaria se mostraron muy interesados por el proyecto, particularmente por el testimonio de trabajo con los alumnos y sus padres. Por esto, se decidió continuar aplicándolo en equipo, como iniciativa propia, aún cuando la multiplicidad de proyectos existentes a veces ahoga la cotidianidad pedagógica.

### ***Qué pasó, con los alumnos?***

En los alumnos, directamente de los grados terceros del Manuelita Saenz, se evidenció gran avidez por la vivencia realizada con el proyecto IPAR. Desde el inicio de la estrategia demostraron gran motivación en la realización de sus investigaciones, la clase logró traspasar las paredes del salón para luego situarse en los programas televisivos favoritos; y la T.V. ocupó un lugar preferencial en su mente ya que no solo era el tiempo que ocupaba viéndola sino también él evocarla, analizarla, pintarla etc. Esta legitimación escolar de lo televisivo los convirtió en más amigos de sus amigos y se identificaron y crecieron con sus pares mediante esta experiencia..

Los videos fueron proyectados grupalmente y luego se analizaron, orientaron, evocaron y contrastaron con la realidad, lo que motivaba a los alumnos a participar activamente en los 4 pasos de la estrategia.

El trabajo realizado de la "comparsa" fue el que generó mayor grado de satisfacción tanto en los alumnos como en los padres, debido a la exigencia de esfuerzo y la concreción del logro.

Aunque el tiempo siempre fue una constante que presionó durante el proceso, en esta etapa todos los participantes redoblaron esfuerzos para la elección, escritura de guiones, preparación de disfraces, la escritura y corrección del guión, la coreografía, los ensayos y finalmente la presentación. Así se combinaron inversión de tiempo, dedicación, esfuerzo, vivencia, aprendizaje y satisfacción.

### ***¿Qué pasó con los currículos?***

A diferencia de todas las otras experiencias de aula del proyecto, este colectivo de profesores fue el resultante de integrar los profesores de un mismo nivel, así la selección del tema curricular fue difícil y dispensiosa al inicio, ya que primaba más el deseo de trabajar integralmente que el desarrollo de un tema específico. Así el video se retomó como fuente, y desde ahí se trató de ubicar temas generativos que interesaran a los alumnos. Se exploraron varios videos y de todos ellos se trabajaban diferentes aspectos relacionados, desde la perspectiva de los alumnos.

Al inicio se percibió que esto permitía mayor motivación y compromiso con la actividad curricular de parte de los alumnos, integrando creatividad, integridad, correlación, vivencia cotidiana personal y colectiva. Sin embargo el no tener un horizonte temático fijo desorientó por momentos el propósito del trabajo pedagógico. Es decir, se le dio mas importancia al modelo como modelo narrativo, que al contenido en sí del mismo.

Finalmente se reorientó y el trabajo continuó sin tropiezos, pero quedó la experiencia de que es necesario tener claro el horizonte de sentido pedagógico del uso del video, porque si nó el proceso se pedagógico se estanca en las formas discursivas y no logra llegar a los niveles de transformación cognitiva requeridos.

### ***¿Qué pasó con el desarrollo de múltiples competencias comunicativas?***

Este es el aspecto más fácil de observar, percibir, constatar; ya que el aporte que brinda I.P.A.R en este sentido es generoso. Cada una de las actividades propuestas y desarrolladas, propició momentos genuinamente significativos para la expresión escrita y oral; donde se ha podido detectar que a los niños les agrada y se les facilita más la expresión gráfica y la utilización de diferentes materiales, donde la parte oral es espontánea y se permite que el otro complete la tarea, el texto, la frase. Así se desarrolla una dinámica de trabajo de competencias comunicativas participativo. Las competencias escriturales siguen siendo las de mayor complejidad y exigencia, pero fueron igualmente trabajadas con éxito.

La expresión corporal sigue incursionando de manera espontánea e innata, y permite enriquecer y perfeccionar caracterizaciones, atendiendo al personaje a representar, brindando la oportunidad de conocer y explorar en los estudiantes capacidades en los distintos roles.

### ***¿Qué pasó con la institución?***

Este aspecto sigue siendo algo que demanda inmenso trabajo. Falta mucho por hacer y crecer. Se dio un ambiente de dejar hacer; donde ni se obstaculizó ni se promovió institucionalmente. Se aceptaron y facilitaron los compromisos asumidos con el proyecto y aunque se generaron muchas expectativas en los otros compañeros docentes, aún la institución como tal no logra apropiarse de ella. Es necesario anotar que es una institución grande y de compleja administración.

## **2. Experiencia del CED Garcés Navas III , de quinto grado, área sociales, a cargo de la profesora Maria Elvira Blanco de Quevedo.**

*Síntesis: La profesora y el curso de 5 grado trabajaron alrededor del tema La región andina, del área de sociales. Al finalizar presentaron una escenificación de todos los aspectos socioculturales de la región, enfatizando en la comida, costumbres, historia, trajes, música. Participaron 40 niños y sus respectivas familias quienes acompañaron el proceso. El video final dura aproximadamente 1:20 minutos.*

### ***Qué pasó con los profesores?***

La estrategia generó una dinámica de investigación que motivó a indagar más sobre el video que no solo tenía el propósito de brindar información sino también de generar mayores niveles de participación y socialización entre los niños, a través de la puesta en escena.

La profesora reporta que en virtud de la experiencia desarrolló sentimientos nuevos hacia sus alumnos, que la acercaron mucho más en tanto que ahora se siente capaz de tocar los mismos espacios en la comunicación (vocabulario, expresión, jerga), en la relación.

Logró generar vínculos afectivos más favorables para la relación pedagógica, que le permiten afirmar que se siente más amiga de los alumnos que antes. Todo este clima favoreció procesos de comunicación interpersonal más profunda que facilitaron el que sus alumnos le contasen cosas sobre sus problemas. Adicionalmente esto le ha permitido invitar a sus alumnos a reflexionar sobre su forma de pensar, sus resentimientos. Se han percibido cambios en la actitud de los alumnos hacia los otros; existe mayor tolerancia a la diferencia y respeto por el otro.

La profesora se siente más motivada y esto se ha contagiado a sus alumnos quienes la perciben más entusiasmada con su propia práctica pedagógica. Se han mostrado más sueltos frente al profesor y toman más iniciativa al momento de presentar sus puntos de vista y criticar acciones, eventos o situaciones de la vida nacional.

Las actitudes frente a los alumnos se han renovado, en tanto que siente que cree más en los niños como gestores de conocimiento a través de I.P.A.R.

Se siente más capaz de escuchar una socialización, de manejar y utilizar sus conceptos para aplicarlos y utilizarlos por ejemplo en los resúmenes que quedan consignados. Se siente motivada porque sus estudiantes pueden tener sus propios escenarios sin que ella pierda su espacio de profesora, su rol de orientadora. Aunque el trabajo pedagógico se ha intensificado más, se finaliza el día menos agotado, estresado y cansado que antes.

Decidió que aunque no le quedan muchos años para la docencia, aprovechará todas estas nuevas experiencias metodológicas para ser formadora de futuro, de niñ@s íntegros, críticos, analistas, libres y capaces.

### ***¿Qué pasó con los alumnos?***

Se reporta que los alumn@s aprendieron nuevas técnicas, nuevas formas de investigar, de planear sus trabajos para socializarlos, haciendo sus propios grupos, demostrando sus habilidades, capacidades y reflexiones; generado una nueva auto estima en algunos casos.

Se percibe un comportamiento más desinhibido y espontáneo. Los estudiantes se apropiaron de los géneros televisivos; ahora hacen noticieros nacionales e internacionales, con farándula, deportes de la escuela o del aula. En las distintas puestas en escena se han



mostrado talentos desconocidos que nunca habían emergido antes, aún cuando el grupo lleva varios años juntos. Los propse rompieron esquemas de limitaciones, incapacidad, temor e inseguridad. Se cambiaron archivos, ahora expone sin llorar, es capaz de sonreír, maneja su voz con más naturalidad.

En general el grupo muestra sentimientos nuevos, manejan con más facilidad la expresión oral y escrita, lo que nunca se había hecho, solo para casos especiales, ahora es común mostrar la expresión corporal a través de la actuación.

Surgieron nuevas formas de expresar sus sentimientos, a través de la discusión del conflicto o del planteamiento de soluciones al conflicto con ayuda de talleres. Se trabajó bastante la parte valórica para cambiar las actitudes de los compañeros y de ellos mismos. Manifestaron querer criticar sin herir, respetando al otro con una nueva concepción de "la unión hace la fuerza".

### ***Qué pasó con la institución?***

con respeto a la institución como tal el grado de apropiación del proyecto fue bajo., sin embargo se logró replicar la experiencia a os tres quintos , quienes estaban trabajando lpar en el tema de la región Andina. De esta manera cada grupo de quinto escogió un núcleo y se logró un buen trabajo, llegando incluso a motivar a los del nivel sexto, quienes quedaron motivados para proyectar su trabajo y pidieron una ampliación de tiempo pues sintieron que lo que habían hecho hasta ahora no lograba superar el nivel alcanzado por los de quinto. Esto muestra que lpar es una forma de trabajo que exige calidad, competencia e investigación para socializar los trabajos de rescate de los valores en la institución.

El desarrollo de la estrategia enriqueció los contenidos curriculares; transformando el quehacer pedagógico, a manera de un nuevo estilo del quehacer pedagógico.

Se logró lo que se había propuesto al principio, apropiarse de "el vestido genérico talla única", el cual se proyecta para retomarlo cada día y enriquece no solo a quién lo armó sino a los que lograron verlo puesto en la talla del formador y ahora quieren usarlo también, sabiendo que el que lo quiere usar lo tiene que armar y mostrar.

De otra parte con IPAR se conoció más sobre audiovisuales lo que llevó a mostrar un producto bien armado que en primer momento exigió un lapso de tiempo largo, ahora se muestra o se da en un momento *una mañana, una hora de clase entre otros*.

### **Que pasó con la Institución?**

La experiencia impactó de manera positiva la institución aún cuando no la permeó como se hubiese deseado. Los alumnos de los otros cursos se notaron muy motivados hacia IPAR por la dinámica que se generó en el aula.

La actitud alegre, ansiosa y expectante de los alumnos trascendió el aula de clase y generó interés en toda la institución.

### **3. Experiencia del CED Manuelita Saénz , a cargo de un colectivo de 3 profesores de quinto grado, área integrada en sociales conformado por Carmen Cecilia Gereda, Diana Rodríguez y José Camacho.**

*Síntesis: Los 3 profesores del quinto grado se unieron para desarrollar la experiencia conjuntamente. Realizaron sesiones conjuntas de trabajo colaborativo alrededor de la estrategia, plantearon varios temas de trabajo durante la investigación, pero finalmente se asumió un tema de sociales, alrededor de la vida. Al finalizar presentaron una escenificación donde participaron todos los niñ@s.*

### **¿Qué pasó con los profesores?**

El proyecto se convirtió en una nueva estrategia de trabajo pedagógico. Al inicio, se presentaron dificultades pero a medida que se iba dando mayor comprensión sobre la misma se llegó incluso a disfrutar la novedad de la misma manera que lo hacían los alumnos.

Por estar trabajando en equipo con tres compañeros del mismo nivel, la motivación fue permanente en cuanto a conocimiento; en la medida en que este se alimentaba permanentemente del trabajo grupal. Al final del proceso se vivenció una gran satisfacción por el éxito de la experiencia , no en la perspectiva individual sino grupal.

Nuestra percepción acerca de los medios masivos de comunicación y particularmente la televisión cambió significativamente. A nivel de la estrategia, se descubrieron las bondades de los medios. en cuanto material didáctico. Ya no creemos que la televisión sea dañina para los niños, sino que se tiene claridad sobre la diferencia entre el uso pedagógico de la televisión y ver televisión .

### ***¿Qué pasó con los alumnos?***

Realmente los conocimientos adquiridos por los niños fueron bastantes. Ellos no se dieron cuenta en que momento fueron apropiándose de los temas o conceptos pero al final se evidenciaron los niveles de apropiación de estos. Seguramente serán perdurables ya que el proceso de adquisición fue especial

De otra parte, a partir de la aplicación de la estrategia los sentimientos de solidaridad, ayuda y trabajo en equipo se alimentaron en todas y cada una de las sesiones. A medida que avanzaba el proceso los niños fueron cambiando sus actitudes; al comienzo, podría decirse que no fue su libre elección el participar en la experiencia, pero ahora sus actitudes son muy espontáneas, creativas y motivantes: A punto tal que al final ellos no dejaron bajar la guardia y lideraron el proceso.

### ***¿Qué pasó con los contenidos curriculares?***

En este aspecto tocamos partes de varias áreas (ciencias, expresión oral, música, danza). Por eso dije anteriormente que el conocimiento se adquiere en forma lúdica, pero hay que ser sinceros, los contenidos que se ven son pocos, me refiero a temas aunque creo que se compensa con la corrección entre áreas.

Creo que el enriquecimiento es bastante considerable porque sale del aula, sale del colegio e involucra a gente que puede enriquecer con sus vivencias (me refiero a las familias, amigos y otras). Lo que sí es bien cierto, es que involucramos tantas competencias que hoy todavía las estamos desarrollando grandes y chicos.

Se transformó la idea que se tenía sobre el uso del video en las aulas, la estrategia, amplió el horizonte, se rompió la barrera para utilizar sin temores el video. Con ella se cambiaron

algunas prácticas, donde antes se veían videos solamente como espectáculo y ahora son motivo de trabajo y análisis dentro del desarrollo de los diferentes temas.

Existe interés en los docentes de la institución, por compartir y alimentar la estrategia. Por razones de tiempo institucional no se ha podido comentar y discutir con el resto del profesorado las implicaciones del proyecto. Se ha cuestionado permanentemente como articular el trabajo por proyectos con las prácticas pedagógicas tradicionales, ya que los horarios no facilitan esto.

Antes de conocer Ipar, ya venían utilizando la televisión como fuente de información para el desarrollo de algunos temas en el aula; al igual que el video. Es así como se interiorizó fácilmente y después se orientó a los estudiantes para su aplicación.

Los resultados muestran hoy unos niños y niñas más dinámicos y participativos; más expresivos. Sus habilidades de expresión corporal han mejorado, así mismo, su expresión verbal y escrita. Hay que continuar para que cada día no solamente mejoren sino que adquieran nuevos elementos necesarios para el desarrollo de otras habilidades. Son niños muy receptivos y con mucha disposición para desarrollar diversas actividades como la danza, la música y las representaciones teatrales, lo cual facilitó el trabajo pedagógico que se proponía en la estrategia.

#### **4.Experiencia del CED Agustín Fernández,, de quinto grado, área Sociales, a cargo de la profesora María Alvarado.**

*Síntesis: La profesora y el curso de 5 grado trabajaron alrededor del tema Creciendo, creciendo en mujercitas nos vamos convirtiendo, desde una perspectiva del área de sociales. Al finalizar, presentaron una escenificación de esta situación aplicada a la familia, la comunidad y el barrio. Participaron 40 niñ@s y sus respectivas familias quienes acompañaron el proceso.*

#### **Que pasó con el profesor?**

La profesora que lideró esta experiencia se apoyó en la orientadora, ya que consideró de vital importancia este trabajo en equipo. " es que lograr que los alumnos puedan expresar sus inquietudes frente al desarrollo sexual es ganar en vida" y así fue.

### ***Qué pasó con los contenidos curriculares?***

Se comenzaron a explorar con los alumnos en los diferentes puntos de vista para el tratamiento del tema,. La experiencia, que se bautizó como *creciendo, creciendo en hombre y mujer me voy convirtiendo*; Aquí la música el baile, las enciclopedias, las fotografías y el material que se preparó se convirtieron en insumos básicos.

### ***Que pasó con los alumnos?***

Los alumnos reconocieron desde el primer momento la estrategia y poco a poco se fueron envolviendo en ese mundo maravilloso y sugestivo de la lógica de la producción audiovisual. Se generó una dinámica de construcción colectiva entre los alumnos de quinto y los de segundo, ya que el diseño de la puesta en escena se construyó conjuntamente, basado en la imaginación, la recreación de las ideas, la creación de personajes, entre otros.

Se llevó a cabo un proceso colaborativo entre los alumnos que fue madurando a medida que maduraba la estrategia.

El tercer momento fue la acción, aquí el proyecto planteaba la puesta en escena del guión teniendo en cuenta la acción dramática, esta puesta en escena se planteó dentro del genero de la comparsa, el cual, se define como un urdimbre de imágenes, pues la estructura fundamental de la comparsa esta hecha de imágenes: la vinculación al movimiento, aquello que afecta por si mismo : el color, el sonido; la irrupción de la vida cotidiana; el surgimiento de algo que atrae sin dejar de escapar y sin que se sepa de que se trata, en fin aquello que lleva a una reflexión era lo que se estaba gestando en cada Centro Educativo con esta estrategia.

Los participantes de la comparsa en este caso los alumnos estaban inmersos en imágenes, son en si mismos imágenes para otros y a su vez están afectados por la presencia de los demás en su calidad de imágenes, es importante aclarar que la imagen que representa cada alumno esta adecuada al momento y a la escena.

vida, muerte, y deseo, pone en escena lo que la vida reprime, muestra lo que no se puede hablar. Cuando vimos la puesta en escena de los tres cerditos la cual se dio en un teatro, se pudo apreciar como los alumnos experimentaban la posibilidad de comunicar a través del cuerpo, de los gestos, de su vestuario y como la relación que estableció Esther con sus alumnos fue horizontal de compartir, permitir que se expresaran, ellos uno a uno iban interpretando sus personajes con gran soltura. La mimica y los gestos dejaron ver ese intercambio de vivencias; en el grupo quinto el trabajo fue interesante en la medida en que los alumnos se representaban a ellos mismos y se exageraban, y a la vez se veían en sus espacios y tiempos, pero sueltos, libres diciendo lo que siempre habían querido plantear pero que a lo mejor no habían encontrado la mejor forma para expresarlo, pues el acercamiento con el tacto, al tocar y ser tocados; con el lenguaje menos restrictivo, más afectuoso, usando sobrenombres, permitiendo la burla y estando dentro de ella, genero un escenario irreal pero cotidiano que les permitía verse a si mismos pero en otros, pues estaban ocultos tras la mascara de la comparsa.

Este momento denominado Acción fue filmado y tanto los alumnos como las maestras pudieron representar el guión con tranquilidad, pues esta etapa de acción se vivió a partir del ensayo permanente, del ajuste, del repetir sesión tras sesión y en cada ensayo algo nuevo surgía que complementaba la presentación final que para ellos ( maestros y alumnos ) se convirtió en algo muy importante pero que para el grupo de investigación era finalmente la motivación, porque en la realidad, el resultado fue todo el proceso enriquecido por la construcción, confrontación, discusión, análisis y reflexión que se dio en cada ensayo.

**5. Experiencia del CED Modelo Norte , en el grado quinto, área sociales, a cargo de los profesores María Luisa Romero y Julio Cesar Bautista.**

*Síntesis: La profesora y el profesor del curso de 5 grado trabajaron conjuntamente la estrategia alrededor del tema de la energía desde una perspectiva social. Al finalizar presentaron una escenificación de todos los aspectos científicos y tecnológicos de la misma., Participaron 40 niños y sus respectivas familias quienes acompañaron el proceso. El video final dura aproximadamente 1:20 minutos.*

### **¿Qué pasó con los profesores?**

Se abrieron nuevos temas para trabajar en diferentes áreas; se impulsó a ver la televisión y el video de una manera diferente para ser llevado al aula como material de apoyo en el desarrollo de algunos temas como valores, ciencias, comunicación y artes.

La estrategia brindó la oportunidad a los maestros de tener un mejor conocimiento de las capacidades de cada uno de sus alumnos, puesto que todos pudieron participar activamente en alguna de las diversas demandas que la estrategia impone. Así se dió un conocimiento distinto maestro –alumno más cálido, agradable, afectuoso.

Respecto a los colegas, se realizaron diversas actividades y charlas sobre el proyecto, lo cual despertó gran interés por participar en la experiencia, a punto tal que surgió la idea de involucrarlo con el PEI de la institución. Se ha pedido que se socialicen formalmente los resultados de la estrategia, pero aún no se dispuso de tiempo suficiente para hacerlo.

Algunos colegas no entendieron el proyecto, siempre esperaban un manual o una orientación para usar el video en su clase, solo una compañera de manera independiente y con su propia estrategia, trabajo algo del video de forma inconclusa.

### **Qué pasó con los Alumnos ?**

Los niños estuvieron altamente motivados todo el tiempo y se preocuparon por el trabajo, cuando pasaba una o varios días en que por alguna circunstancia organizacional que no se tocaba el tema, ellos lo reclamaban. Se despertó un gran sentido de compromiso, colaboración, responsabilidad, compañerismo y respeto entre ellos, sentían que era su obligación aportar cualquier idea o material para escenografía y vestuario o ideas para el guión.

El trabajo previo al video final, fue muy enriquecedor porque ellos se posesionaron de los conceptos como guión, escena, libreto, vestuario, luces, realidad y ficción; todos en forma libre y espontanea, dramatizaron novelas que ellos mismos venían observando en la programación de la televisión nacional. El video realizado, deja gran memoria en los niños quienes se sienten actualmente capaces de realizar cualquier guión para una izada de bandera o celebración . Les quedo claro que se adquiere conocimiento con ensayo error y que se aprende haciendo, además, ven con mayor importancia el video como recurso formador y no-solo como un elemento recreativo. Han aprendido a hacer diferencia de contenidos y a extraer los mensajes del material televisivo.

### ***Qué pasó con los Contenidos Curriculares?***

Con Ipar, se involucraron temas de todas las áreas, como en ciencias se vio la necesidad de tratar los temas de otras fuentes de energia, en español conocer términos como turbina, tubera y agilidad lectora, comprensión de lectura; en artes el diseño del vestuario; en sociales e hidrografia, las clases de agua, etc.

Como consecuencia de la aplicación de la estrategia, el trabajo con Ipar permitió desarrollar temas en forma global , ya que la elaboración de los guiones demanda tener previamente claro el tema .

Se refuerzan los contenidos de la materia con la realización de los guiones. Se puede integrar el video como soporte para todas las materias, se ven los contenidos de una manera más amena y diferente sin alterar el normal desarrollo de las actividades académicas, teniendo presente la planeación de comienzo de año para tratar de involucrar a toda la comunidad de la institución.

### ***Qué pasó con las Competencias Comunicativas?***

Con Ipar se desarrollaron actividades que le permitieron a los alumnos desarrollar competencias, tales como:



Lingüísticas: Escritura, creación de pequeños guiones, adaptación de cuentos, redacción y narración verbal y escrita.

Artísticas: dramatizar escenas de distinta índole. Manejo del cuerpo y las gesticulaciones. El trabajo de expresión oral y escrita estuvo presente todo el tiempo.

El trabajo de inteligencias múltiples se ve integrado más en unas áreas que en otras, las competencias comunicativas se utilizan al máximo, la expresión corporal, la creatividad, la improvisación es exigida al máximo.

El uso de la memoria, la investigación de determinado tema, el ensayo constante, hacen que de manera indirecta toda la dimensión comunicativa aparezca en todas sus potencialidades; el uso del video y de la televisión se hizo evidente.

En el aspecto escritor, la elaboración y modificación de los guiones; permite al alumno, por primera vez, darse la oportunidad de crear escritos, de inventar, de cambiar, de modificar.

### ***Qué pasó con las Familias?***

Los padres estaban motivados y dieron apoyo incondicional para que se llevara a cabo el trabajo, aunque en la etapa final solo se involucraron los padres de familia que se sentían competentes para apoyar en la filmación, porque tenían filmadora.

Otros padres estuvieron pendientes de ver los programas con sus hijos para después analizarlos. El logro más destacado fue que se logró cambiar la relación de los escolares con la televisión, vista como un aprendizaje.

### ***Qué pasó con la Institución?***

Las manifestaciones de apoyo por parte de las directivas se dieron inicialmente; luego al ejecutarlas fallaron en el suministro de los materiales necesarios, ya que no hubo una apropiación presupuestal para este fin. Las instalaciones son muy incómodas por ser muy pequeñas y con bastante ruido. Los profesores asistentes a la capacitación fueron los únicos responsables de este trabajo.

**CED Agustín Fernández**

**Prof. María Alvarado**

**Area sociales**

**CED Agustín Fernández, área de sociales, grado quinto, a cargo de la profesora María Alvarado.**

### ***Que le pasó al profesor?***

Se detectó gran expectativa con relación a la forma de trabajo; además, la comprensión de la importancia de la investigación para el desarrollo de un buen trabajo. Vale la pena mencionar que una colega orientadora se integró al trabajo y participó en el video con los alumnos hombres del grado 5to.

### ***Qué pasó con los alumnos?***

Mostraron interés por investigar sobre el tema; como eran alumnos de 5to de primaria y el tema "de niña a mujer, creciendo, creciendo en mujer me voy convirtiendo"; esto les gustó bastante y se conectaron fácilmente con el tema.

Afectivamente, lograron un acercamiento entre la madre y la hija, comprendiendo y orientando el proceso que se lleva a cabo en los niños. La actitud de las niñas siempre fue positiva y con mucho deseo de saber más acerca del tema.

Las niñas, en este momento tienen una preparación para la llegada de su primer periodo; cualquier cambio que tienen corren a preguntar al respecto.

Los alumnos desean bailar e imitar los gestos y movimientos realizados en los videos revisados. Las niñas son más dedicadas y espontáneas para actuar, a los niños les da mucha pena hacer el "oso".

### ***Qué pasó con los Contenidos Curriculares?***

El tema seleccionado está previsto dentro del currículo desde la reproducción humana, sin embargo se redimensionó desde las ciencias sociales y el género.

Se trabajó educación artística al tener que valorar el aparato reproductor femenino; igualmente, expresión corporal al participar en los bailes.

De otra parte también se vinculó la educación física, complementando cada vez más el tema. También español en la escritura de contenidos, y en la memorización de los parlamentos sobre el aparato reproductor

### ***Qué pasó con las Competencias comunicativas?***

Mediante la aplicación de la estrategia se percibió un afianzamiento en el conocimiento del propio cuerpo, acercamiento a la mamá y a la familia, al igual que se generó un ambiente de diálogo, sin temor, respecto a este tema.

Se advirtió un mejoramiento de la autoestima de los alumnos.

### ***Qué pasó con la Institución?***

El apoyo institucional fue permanente y se incrementó con las demandas paulatinas del proyecto. Adicionalmente se fomentó el uso de los videos existentes y la compra de otros más. Se sugiere elaborar un video resumen que de cuenta de todo lo realizado con IPAR. La institución se ha preocupado por mejorar las condiciones de uso de los videos y cuenta actualmente con dos televisores, un V.H., varios videos y un salón para que los niños observen las películas.

### ***Qué pasó con las Familias?***

Las mamás participaron activamente al conocer el tema a desarrollar ayudaron con la consecución de los trajes, la decoración del teatro para la filmación y agradecieron los conocimientos adquiridos por sus hijos a través del desarrollo de la temática.

Se propició un ambiente cálido, cordial y tranquilo para tratar el tema en las familias, lo cual impactó significativamente.

**5. Ced Palermo, área Sociales, grado quinto, a cargo de María del carne Prieto y Smith Franco.**

### ***¿Qué pasó con los profesores con relación a la estrategia?***

Se generó un cambio de metodología, con el ánimo de lograr un producto novedoso, que en principio se veía como una idea lejana que demandaba mucha organización lo que suscitó la necesidad de trabajar las áreas de lengua castellana y sociales.

Ante la estrategia IPAR se despertó curiosidad, ansiedad y deseo de leer sobre la producción audiovisual. De igual manera se generó una gran expectativa en la institución debido a las manifestaciones positivas de los alumnos frente al proyecto.

Se generó gran interés por utilizar la videoteca y otros videos pedidos por los alumnos.

La actitud del profesor cambió notoriamente y ahora hace más reconocimiento a los alumnos, escucha atentamente y se presta a trabajar sobre lo que a ellos les gusta (música, fantasía), no solo lo que él considera importante, como lo hacía antes.

La aplicación de la estrategia demandó mucho trabajo extra, fuera de las clases disponibles. El manejo de lo audiovisual generó demandas no dominadas por los profesores.

### ***Que pasó con los Contenidos Curriculares?***

El currículo se dinamizó mediante lecturas donde se desarrollaron temas del historiador mediante entrevistas, trabajos de arte y la recopilación de información sobre la historia del colegio.

Se vincularon contenidos de todas las áreas, sin embargo en algún momento surgió la preocupación de no tener una cantidad de contenido, copias en los cuadernos, y concordancia del trabajo realizado en el aula con el examen de sociales.

### ***Qué pasó con los alumnos?***

Se observó una apropiación importante de conocimientos. Realizaron entrevistas, investigaron en libros y revistas donde se hablaba de su localidad, grabaron lugares significativos para la historia del CED.

Las actitudes de los niños difirieron de las niñas: las primeras seguían las reglas previstas y eran puntuales con lo preestablecido, mientras que los segundos se mostraron desorganizados e improvisadores.

La motivación se desarrolló a partir de los perfiles de los niños, con el trabajo de los guionistas, los escritores, los técnicos, los historiadores, todos estaban en lo que les gustaba hacer y se sentían a gusto con la actividad. Los alumnos manifestaron que se les pasaba el tiempo mucho más rápido que lo normal.

Las acciones fueron altamente representativas; todos querían desarrollar el personaje central del video. Todos se integraron en grupos de acuerdo a sus intereses, se hacían reclamos por el incumplimiento de algunos de ellos, y emergió la importancia del trabajo cooperativo de cada uno. Particularmente manifestaron alegría a la hora de ver el video.

La reflexión estuvo enfocada hacia su desacuerdo con el incumplimiento y las equivocaciones, sobre la colaboración de los padres, profesores y directores.

### ***Qué pasó con la Familia?***

Este aspecto cobró gran importancia en la experiencia. Participaron activamente en la parte logística e intelectual. Apoyaron diversas actividades llegando incluso a aportar dinero. Desarrollaron los rollos de fotografías, compraron cintas, bolsas, dictaron un taller de maquillaje, maquillaron a los actores y motivaron a los demás padres para asistir a la grabación del video.

### ***Qué pasó con las Competencias Comunicativas?***

Los alumnos se agruparon ellos mismos de acuerdo a las habilidades que iban manifestando a lo largo de la aplicación de la estrategia.

La competencia lingüística comprendía expresión oral, todo lo relacionado con periodismo y narración. La competencia escrita está ligada directamente a los guionistas; lo corporal con los bailarines; lo musical con la selección de la música directamente; lo espacial con la distribución de los espacios, su decoración etc. La competencia Interpersonal se evidenció en la unión evidente entre compañeros y la cohesión del grupo. La intrapersonal no se vió con claridad.

Surgen algunas inquietudes alrededor de lo que los alumnos mostraron. Quienes mostraban más dificultades en lecto-escritura, o en disciplina son lo mejores bailarines, músicos y artistas. Además, los líderes no cumplen estrictamente el manual de convivencia.

### ***Qué pasó con la institución?***

Se presentó una colaboración directa de la rectoría, los docentes y en personal administrativo con materiales como fotografías, documentos y la elaboración de entrevistas. Existió disponibilidad e interés en apoyar la estrategia.

Después de revisar cada una de las experiencias y el trabajo de campo que se llevó a cabo en este proyecto se puede concluir que cada acompañamiento se realizó con un abordaje diferente en cuanto a la forma de tomar contacto con los maestros, pero en esencia la labor que se desarrolló da cuenta de haber logrado un acompañamiento que tuvo como eje. A continuación se reportan testimonios del acompañamiento de aula y las entrevistas, para complementar lo anotado.

1. La estrategia permitió una participación y trabajo colaborativo entre maestros y alumnos.
2. Las dinámicas del curriculum formal se modificaron en tiempos, espacios, actividades y logros.
3. Los alumnos fueron protagonistas de los procesos de aprendizaje

4. Los maestros permitieron que sus alumnos utilizaran todas las formas de expresión.
5. Hubo integración entre maestros, alumnos, directivas y padres de familia.
6. El maestro adquirió nuevas formas de acercarse a sus alumnos.
7. El concepto de investigación, estructura dramatúrgica, guión, comparsa, fue asimilado por los maestros.
8. La lógica de la producción audiovisual generó un escenario diferente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
9. La lógica de la producción audiovisual mostró que se puede usar la televisión en el aula, sin necesidad de tener el dispositivo tecnológico.
10. Las dinámicas internas de los Centros Educativos Distritales, son específicas, en esa medida, cualquier proyecto que se desee aplicar debe adaptarse.
11. El tiempo de aplicación debe modificarse en el doble.
12. Durante la aplicación de la estrategia los ritmos académicos se modificaron.
13. El entorno físico del aula siempre estuvo decorado con elementos que resaltaban el tema que se trabajaba.
14. El acompañamiento es indispensable para la aplicación de la estrategia
15. Siempre debe existir una sensibilización y reconocimiento del maestro para poder aplicar esta estrategia.
16. Las sesiones conjuntas permiten articular el trabajo de campo y genera espacios de reflexión propios de estas propuestas.
17. La construcción conjunta de los procesos fortalece la estrategia
18. El registro audiovisual, permite una autoevaluación del proceso.
19. El trabajo en equipo permite procesos de enriquecimiento tanto individual como del equipo.
20. Desarrollar propuestas de investigación en donde se privilegia el concepto de trabajo entre pares y puesta en común de saberes, es lo que permite que estos procesos tengan un impacto real en la comunidad educativa.
21. Considero que este proyecto mas que plantear una estrategia lúdica y creativa habré el camino para pensar, en una formación que va más allá de los contenidos curriculares.

22. Esta estrategia permite una formación ciudadana, en esa medida los procesos de enseñanza - aprendizaje, van más allá de los contenidos curriculares.
23. Esta estrategia permite un encuentro con la realidad través de un mundo mágico.

**Resultados de la Observación directa realizada a las aulas, según los distintos niveles educativos: (retomado de los informes de campo, las bitácoras y las entrevistas)**

**Secundaria**

1. Es necesario modificar los momentos de la estrategia, pues no se pueden aplicar en el orden que están previstos.
2. Se debe contemplar la reflexión simultáneamente.
3. La estrategia no se puede aplicar en grupos grandes.
4. El maestro más que trabajar con los alumnos es un facilitador
5. Es necesario proveer al alumnos de herramientas conceptuales en los campos artisticos.
6. Los alumnos deben elaborar solos los guiones para que planifiquen el trabajo.
7. Es necesario modificar el sistema de evaluación.
8. La estrategia a demás de la reflexión debe contemplar la evaluación.

**Primaria.**

1. La estrategia se debe modificar en tiempos
2. El aula debe ser entendida fuera del espacio fisico de la escuela.
3. El momento de la reflexión debe incorporarse al final de cada momento de la estrategia
4. Es necesario entregar mas herramientas conceptuales al maestro para que pueda aplicar con mayor seguridad la estrategia.
5. Se debe aclarar al interior de la estrategia que es video y televisión
6. En la aplicación de la estrategia el acompañamiento debe ser mas de diálogo e intercambio conceptual, que de orientación y guía.



7. Para que la estrategia tenga éxito y se implante en los Centros Educativos Distritales, es necesario aplicarla más de una vez para que el maestro pueda complementarla, modificarla y transformarla de acuerdo a sus intereses y necesidades.
8. La lógica de la producción audiovisual, más que una estrategia sería una metodología de trabajo para abordar diferentes temáticas.
9. La estrategia I.P.A.R para poder llegar a un estado ideal de aplicación debería validarse.
10. El tiempo de aplicación debe modificarse en el doble.
11. Para que la estrategia funcione debe incorporarse al PEI.
12. En la programación anual de los Centros Educativos Distritales se debe contemplar la estrategia como una metodología de trabajo.
13. Es necesario que los maestros realicen talleres de formación en el uso de esta estrategia.
14. Es importante aplicar la sensibilización y reconocimiento con los alumnos.
15. Es necesario que el alumno participe activamente en la planeación y desarrollo de las temáticas de trabajo.
16. Para que la estrategia funcione debe ser asumida como una política institucional.
17. La voluntad del director es fundamental en la aplicación de la estrategia.

### **Grado Cero**

1. Es difícil la aplicación de la estrategia por el número de alumnos en cada aula.
2. Es necesario plantear la estrategia para ser desarrollada durante todo el año.
3. Es necesario generar otras dinámicas en cuanto a la planeación, pues el guión termina siendo elaborado por la maestra.
4. La estrategia debe contemplar bitácoras que se apliquen en la práctica para que los niños a través de la experimentación desarrollen su creatividad.
5. La estrategia debe contemplar a los padres de familia como parte integrante de esta propuesta.
6. Es necesario integrar otros espacios y jugar con otros tiempos para la aplicación de la estrategia.

7. Es necesario plantear una estrategia con más etapas de aplicación para tener un mejor acompañamiento.

Se realizaron entrevistas estructuradas con cada uno de los rectores de los Centros Educativos Distritales. Una al iniciar el proyecto y otra en la mitad del mismo, y se efectuaron entrevistas semiestructuradas a lo largo del trabajo de campo.

#### **Los resultados que arrojaron las entrevistas iniciales fueron:**

1. Expectativa ante el proyecto.
2. Credibilidad por parte de los rectores de las entidades patrocinadoras: IDEP, F.R.B. Universidad Javeriana.
3. Acogida al proyecto, porque el tema de la televisión ha sido preocupación permanente.
4. Compromiso por parte de los rectores.
5. Se buscó articulación del proyecto a los PEI.
6. Se involucró la aplicación de la estrategia en la carga académica de cada maestro.
7. Se dio permiso a los maestros para asistir a las reuniones quincenales que se realizaban en la Universidad Javeriana.
8. Disposición de trabajo y colaboración.
9. Apoyo incondicional.

#### **Resultados de las entrevistas semiestructuradas:**

1. Apoyo incondicional al proyecto
2. Apoyo incondicional a los Maestros
3. Articulación e inclusión a los programas académicos.
4. Asistencia a todas las reuniones programadas por el proyecto
5. Acompañamiento a las aulas para observar la aplicación de la estrategia.
6. Reflexión en torno a la vivencia del proyecto en cada Ced.

7. Articulación del proyecto con el PEI de algunos de los Ced.

## **RESULTADOS DE LAS BITACORAS.**

Estas dieron cuenta de:

1. Equipamiento que tenía cada Centro Educativo.
2. Acceso al equipo
3. Usos de la tv/vídeo en el aula.
4. preferencias de programas de televisión.
5. Las lógicas tradicionales frente a un proyecto que tenía una visión renovada.
6. La habilidad del maestro para comprender y traducir lo que acontecía en el aula en materia de producción audiovisual.
7. La habilidad escritural del maestro
8. La capacidad creativa y lúdica del maestro
9. La utilización del diálogo como una forma de interacción.
10. El aula como un escenario de creación.
11. El proceso de evolución del maestro frente a la lógica de la producción audiovisual.
12. Reflexión del maestro frente a cada momento de la estrategia

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de avanzar en un proceso de trabajo colaborativo como el presentado anteriormente, son muchas y diversas las conclusiones que se desprenden del mismo. Para tratar de abordar el mayor número de ellas, se agruparán en ocho aspectos. De la organización escolar, de las políticas educativas, de los procesos de enseñanza aprendizaje, de la investigación en el aula, del trabajo colaborativo escuela-universidad, del abordaje educomunicacional.

### **1. Del abordaje educomunicacional.**

Definitivamente el aporte general más importante de este estudio lo constituye el que se desee afectar la escuela a partir de la arquitectura comunicacional, la relación pedagógica, el rol maestro alumno, del universo simbólico del aula escolar, los discursos, los textos, en fin... la recepción, circulación, consumo y uso simbólico.

Debe seguirse fomentando el trabajo interdisciplinario y convocar otras disciplinas a este ámbito.

### **2. De las políticas educativas.**

Es necesario articular las acciones del sector comunicacional con el educativo aún mucho más, aunque experiencias como la presente dan cuenta de esta intencionalidad política.

Debe generarse una resemantización del concepto de alfabetización mediática y tecnológica, que realmente aporte a los procesos de enseñanza aprendizaje y aporte a la escuela propuestas oxigenadas con relación al intercambio simbólico, a la producción de conocimiento nuevo, al mejoramiento del tejido comunicacional que soporta la estructura social, valórica y de poder.

No podemos seguir pensando en una política para cada nueva tecnología; ni en infinitos proyectos que tocan las puertas de los CEDs. En este sentido hay que promover la

acumulación de conocimiento experiencial en torno a los modos de conocer y enseñar y cómo estos se ven enriquecidos, transformados, ampliados por las nuevas tecnologías.

### ***3. De la organización escolar.***

Las organizaciones educativas afrontan demasiados retos simultáneos; debemos escindir lo urgente de lo importante y no invadir agresivamente las aulas por innumerables proyectos aislados, interesantes, sugestivos, propósitos.

En lugar de esto se debe generar una política al interior de los PEI para el manejo de las innovaciones y las investigaciones , que asegure la institucionalización de las mismas, el crecimiento de los maestros, pero también el impacto , la socialización y divulgación de las mismas.

### ***4. De los procesos de enseñanza aprendizaje.***

Un aporte interesante de este estudio es la manera en que se reconstruye un escenario de trabajo pedagógico distinto; a manera de simulacro del proceso de producción audiovisual, los maestros y sus alumnos participan activamente en un logro común. Parece ser que la orientación de los procesos hacia productos tangibles e intangibles, facilita la inserción paulatina de todo el grupo, facilita la evaluación permanente y especialmente, permite que todos y cada uno de los escolares produzca conocimiento en el aula.

De otro lado, los maestros reconocen que su aula es distinta, no por la inclusión de los videos y la televisión, sino por la restructuración de las dinámicas pedagógicas. Los roles, el nivel de participación, la relación afectiva, el entusiasmo, la lúdica y la creatividad.

Esta experiencia brindó a los involucrados la oportunidad de enseñar y aprender, de manera distinta, y con procesos distintos. Debe continuar trabajándose y refinándose este tipo de apropiaciones pedagógicas, ya que quedan localizadas en la vida de cada uno de los maestros, maestras, niños y niñas que participaron.

5. De la investigación en el aula. Hay mucho por revisar en este aspecto, en la medida en que, aunque es posible, realizar investigación e ir innovando al tiempo, fue definitivo el

acompañamiento al trabajo de aula. La lógica de la innovación no necesariamente coincide con la de la investigación; se nutren, se alimentan, pero requieren interlocuciones distintas.

Se hace necesario ampliar los tiempos de los proyectos de aula, ya que en un semestre se alcanza a interiorizar el objeto de estudio, en otro semestre se aplica la estrategia, en un tercero se reflexiona, pero hubiese sido deseable el que se replicara por segunda vez la estrategia en aula, bajo las mismas estructuras del acompañamiento. Desafortunadamente esto no se pudo hacer porque las dinámicas escolares tienen su propio ritmo y fueron respetadas.

#### ***5. Del trabajo colaborativo escuela-universidad.***

Este proyecto es un ejemplo de la alianza estratégica entre todos los niveles del sistema educativo, donde se potencian el lugar estratégico que cada uno tiene frente a su rol cultural, científico, ético y productivo. Debe fortalecerse y garantizarse un espacio más amplio y permanente de diálogo entre estos niveles, para así poder comprometerse con un gran proyecto de educación para la convivencia, la tolerancia, la participación ciudadana.

## **7. RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS PARA EL USO DE LA TELEVISIÓN Y EL VÍDEO EN EL AULA, CON LA FINALIDAD DE MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS DEL DISTRITO CAPITAL.**

Esta experiencia cobra una importancia particular porque fue construida bajo una óptica Transdisciplinar, que puso en juego los saberes educativos y comunicacionales y de la que se derivar las siguientes recomendaciones en materia de políticas públicas educativas: Aunque en la sección anterior se plantean algunos, es necesario reforzar esta preocupación.

1. Es necesario considerar al sistema educativo como un todo; no plantear esfuerzos aislados para uno u otro nivel, ya que la problemática educativa debe ser comprendida en su conjunto y cualquier transformación de un proceso en alguno de los niveles afecta significativamente los que le preceden y los que siguen.
2. No es posible seguir pensando hoy las innovaciones aisladamente. Es necesario pensar una visión global de las tecnologías desde la perspectiva de la educación para que a medida que se producen puedan ser integradas gradualmente, en interacción con las ya existentes, en un modelo genérico existente, y no estar creando modelos para cada una de las tecnologías que llegan al aula.
3. La comunicación y la educación son un binomio y debe ser reconocido y asumido de manera más explícita en las instituciones educativas. Los procesos de comunicación posibilitan el desarrollo educativo y pedagógico y a su vez, los desarrollos pedagógicos y educativos determinan los procesos de comunicación.

4. Debe darse especial atención a la noción de ecosistema comunicativo para instalar ahí un concepto de *alfabetización tecnológica* que supere las necesidades del equipamiento y logre realmente generar modos de apropiación, circulación y recreación del conocimiento.
5. Las instituciones no pueden perder de vista la importancia de la interacción comunicativa en los procesos de construcción de conocimiento, independientemente del nivel educativo, el área o la modalidad pedagógica.
6. Los modelos de formación de maestros no pueden seguir pensándose de manera individual ni por fuera del aula. Es urgente diseñar estrategias de formación que aseguren desarrollos conjuntos al interior de las instituciones educativas, a manera de *escuelas profesoras*, y que estén completamente ligadas a la vida cotidiana escolar del maestro. Es decir, a mayor escalafón, mayor compromiso, responsabilidades y protagonismo en el desarrollo del propio PEI. En este sentido deberán articularse más las políticas de apoyo a la formación del maestro, con las ofertas de PFPDs, con las demandas de la vida escolar.
7. El liderazgo de los rectores es cada vez más urgente y necesario, en la medida en que ellos son el puente entre el adentro y el afuera de la institución. Su rol se perfila cada vez más cerca de ser intelectuales de la educación.
8. La formación de los maestros debe ser siempre pensada a largo plazo, con dinámicas sostenidas y apoyadas en otros que garanticen la vitalidad del trabajo en el aula.
9. Se hace necesario generar una dinámica que permita a las instituciones educativas aceptar propuestas novedosas, sin que estas fragmenten sus esfuerzos en varias tareas pequeñas a la vez. Debe plantearse un diseño tal que toda innovación efectivamente



aporte al saber acumulado del PEI y no sea un comienzo de un trabajo nuevo que desgasta a la comunidad educativa.

10. La incursión de la televisión y el video en los procesos de enseñanza aprendizaje genera un excelente escenario para fortalecer las relaciones internas y externas de la comunidad educativa. El trabajo con la familia, con los padres, con los pares se dinamiza mediante las dinámicas que se generan alrededor de las narrativas televisivas-videográficas.
11. La lógica audiovisual permite integrar el desarrollo de habilidades comunicativas y, por ende, de las competencias de los escolares, los maestr@s y los rectores y los padres de familia, frente a la sociedad del siglo 21, a la aldea global de conocimiento.
12. Las innovaciones pedagógicas, apoyadas en medios masivos de comunicación, brindan nuevos movimientos al interior del aula, recrean escenarios, estimulan la creatividad y la imaginación de la comunidad educativa y sirven para aprender, no solamente contenidos ligados al currículo, sino asuntos como la tolerancia, la convivencia, la solución conjunta de problemas, el trabajo colaborativo, las capacidades de argumentación, el reconocimiento del otro, la generación de roles, el reconocimiento de las diferencias y las fortalezas de unos y otros.

## BIBLIOGRAFÍA

APARICI, Roberto. Imagen. Video y Educación. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1989.

BATESON, Gregory. Espíritu y Naturaleza. Buenos aires, Amorrortu, 1980.

BERGER, John y LUCKMANN, Niklas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1978.

BOURDIEU, Pierre. Sobre la televisión. 1998.

BOIX MANSILLA, V. & Gardner, H. (1997) Of kinds of disciplines and kind of understanding. Phi Delta Kappan, 78, 381-386.

BOIX MANSILLA, V. & Gardner, H. (in press) (1998) On disciplinary lenses and interdisciplinary work. In S. Wineburg & P. Grossman (Eds) . Title TBA, teachers College .

BOIX MANSILLA V. & Gardner, H. Teaching for understanding in the disciplines - and beyond . Teachers College Record, 96(2) 198-218.

BUCKINGHAM, David. Changing childhoods, changing media. Conferencia dictada en Colciencias. Febrero de 2000.

BRUNNER, Jerome y HASTE, Helen. La elaboración de sentido: la construcción del mundo por el niño. Barcelona: Ed. Paidós, 1990.

----- . Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Ed. Alianza Editorial, 1991.

COLOMBO, F. Televisión: la realidad como espectáculo. México: Ed. Gustavo Gili Colección Punto y Línea, 1976.

COLL, Salvador, Cesar. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós. 1.991.

CHARLES CREEL, Mercedes y OROZCO GOMEZ, Guillermo. Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios. México: Editorial Trillas, 1990.

DE SAVILLE- TROIKE, Muriel. Etnografía de la Comunicación. 1985.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO Comisión Internacional sobre la Educación. : Ed. Siglo XXI, 1999.

FERRES, Joan. Televisión y Educación. Barcelona: Ed. Paidós, 1994.

FUENZALIDA, Valerio y HERMOSILLA, María Elena. El televidente activo. Manual para la recepción activa de la T.V. Impreso en los talleres de la Corporación de Promoción Universitaria. Santiago de Chile 1.991.

GARDNER, Howard. Las múltiples inteligencias en la Educación. De la Teoría a la práctica. Paidós. 1994.

Gardner, H. (1997) Multiples approaches to understanding. In C.M. Reigeluth (De), Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Vol 2. Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum.

GONZÁLEZ REQUENA, Jesús. El discurso televisivo: Espectáculo de la posmodernidad. Madrid: Ed. Cátedra, Signo e imagen, 1995.

GOFFMAN, Erving. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu. 1989.

HUERGO, Jorge A. Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y Perspectivas. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación - Universidad de La Plata, 1996.

IBAÑEZ, Tomás. Ideología de la vida cotidiana. Barcelona: Ed. Senda, 1.988.

IDEP. III Encuentro de Investigación Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: un balance internacional. Serie Memorias Dos. Ed. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, Bogotá 1998.

KAPLÚN, M. A la Educación por la Comunicación: la práctica de la comunicación educativa. Santiago de Chile: Ed. UNESCO, 1992.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza y otros. Investigación sobre recepción de medios. Bogotá: Ministerio de Comunicaciones. 2000.

LUGARINI, 1997.

MARTÍN B. Jesús. "De los Medios a las Mediaciones". Ed. Gustavo Gili, México 1991

\_\_\_\_\_. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Nomadas. Bogotá. Universidad Central. # 5. Pags. 10-22 1.996.

\_\_\_\_\_. Retos culturales de la educación a la comunicación: Comunicación, educación y cultura: Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Cátedra Unesco de Comunicación Social. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 1.999.

MORENO, Marisol. Información, comunicación y tecnología: la triada más poderosa del siglo 21. Revista Signo y pensamiento. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana. Número 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Competencias de comunicación, múltiples lenguajes y alfabetización en la educación. Revista Nuevas Tecnologías de la Información. Facultad de Comunicación y lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana. 2000

\_\_\_\_\_. La alfabetización desde una perspectiva pragmática, cultural y comunicativa. Revista Signo y pensamiento. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana. Número 36, 2000.

MORENO, Marisol y VILLEGAS, Esmeralda (compiladoras). Comunicación, Educación y Cultura: Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Cátedra UNESCO de Comunicación Social 1996-1998. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Comunicación y Lenguaje, 1999.

MUMBY, Dennis (comp.). Narrativa y control social: perspectivas críticas. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1997.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. La influencia de la T.V. en la educación de los niños y jóvenes: opiniones, mitos, hechos. Reporte ocasional. N° 3. Programa Institucional de Investigación en comunicación y prácticas sociales . Dirección de investigación y posgrado. Universidad Iberoamericana. México 1.992.

MUÑOZ, Sonia. El Ojo, El Libro y La Pantalla. Consumo cultural en Cali. Cali: Ed. Facultad de Humanidades- Lengua y Cultura- Universidad del Valle, 1995.

OROZCO, Guillermo. Recepción televisiva: Tres aproximaciones y una razón para su estudio. Universidad Iberoamericana de México 1981.

PÉREZ TORNERO, José Manuel. El desafío educativo de la televisión: Para comprender y usar el medio. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Papeles de Comunicación, 1994.

PERRIAULT, Charles. Las máquinas de comunicar. 1995.

PERICOT, Jordi. Servirse de la imagen: Un análisis de la imagen. Barcelona: Ed. Ariel, 1987.

QUIRÓZ, María Teresa. Todas las Voces. Comunicación y Educación en el Perú. Lima: Ed. CICOSUL Universidad de Lima, 1993.

RENAUD, Alain. Comprender la imagen hoy: Videoculturas de fin de siglo. Madrid: Cátedra, 1990.

RODRIGUEZ ILLERA, José Luis. Educación y Comunicación. Barcelona: Ed. Paidós Comunicación, 1998.

SALMERON TERUEL, Juan. La influencia de la televisión en el niño. Revista Comunicación 2. Andalucía. España 1.996.

Orden  
FRB/UT  
Final de.

ANEXO  
CONSULTA A EXPERTOS

*Formas de Uso de la televisión y el video en el aula.*

*Departamento de Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Nov. 2000*



## **VISIONARIOS.**

*Formas de uso de la televisión y el video en el aula en las instituciones educativas del distrito capital*  
*JDEP. Fundación Antonio Restrepo Barco*  
*Pontificia Universidad Javeriana*  
E mail: [mmoreno@javercol.javeriana.edu.co](mailto:mmoreno@javercol.javeriana.edu.co)

## **CONSULTA A EXPERTOS**

### *Apreciado Experto:*

Después de aplicar la estrategia IPAR en el aula, queremos discutir con ustedes lo que aconteció al interior del proyecto, entendiendo que se cruzan varias dimensiones en esta experiencia, la general del proyecto, la institucional y la particular en cada aula.

Esperamos de usted, interlocución en los siguientes aspectos:

- ¿Cómo percibe la experiencia investigativa?
- ¿Qué inquietudes le genera el proyecto?
- ¿Qué aspectos resalta de la experiencia investigativa?
- ¿Cómo relaciona esta experiencia con otras conocidas por usted?
- Sugerencias y recomendaciones para la socialización de la estrategia.

Este proceso no compromete a los consultados, con las debilidades o bondades del proyecto.

## **EXPERTOS CONSULTADOS**

Dr. Guillermo Orozco. Lector del proyecto.

Dr. Jesús Martín Barbero. Lector del Proyecto

Dr. José Darío Herrera. Director Investigaciones IDEP.

Dr. Omar Rincón. Experto en televisión educativa



ANEXO

COMENTARIOS DE LECTORES

*Formas de Uso de la televisión y el video en el aula.*

*Departamento de Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Nov.2000*

COMENTARIOS (COMPLEMENTARIOS) A LA SEGUNDA ETAPA DEL PROYECTO: FORMAS DE USO DE LA TV. EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO CAPITAL. BOGOTÁ, COLOMBIA.

POR DR. GUILLERMO OROZCO GOMEZ

1. De acuerdo a lo reportado en los varios textos, se aprecia que el proyecto ha seguido un buen curso en correspondencia con lo planeado y que además ha generado informaciones múltiples e importantes, algunas no esperadas, sobre su propia realización y sobre el posible cambio de percepción de los docentes involucrados con respecto del uso por ellos de lo "televisivo-videográfico" en sus actividades docentes.

En la p. 5 del documento de 34 páginas, se menciona "de pasada" que 3 de las instituciones originalmente pensadas para participar en el proyecto, finalmente no lo hicieron. Este dato, aunado al de la P. 27, donde se dice que uno de los rectores no dio su apoyo, pero que los docentes decidieron participar por cuenta propia, permiten especular que sigue habiendo resistencias por parte de las autoridades educativas al tipo de propuesta del proyecto. Lo cual, era de esperarse, no obstante la reacción favorable de la mayoría de instituciones que sí participan. En este contexto el punto que merece destacarse es el consignar de manera reflexiva los motivos y tipo de resistencia al proyecto y a su propuesta, ya que esto permitiría contar con una información más precisa sobre las dificultades a vencer para futuros proyectos similares. Considero que más que un mero dato, el caso de las 3 instituciones que no participaron y en específico el de la que sí participó por decisión propia de sus docentes, abren una excelente oportunidad de reflexión y de generación de conocimiento específico sobre los obstáculos que este tipo de propuestas encuentran todavía en un sector de las instituciones educativas. Esto permite ubicar el estudio en un contexto de su trascendencia y viabilidad de reproducción en otras instituciones. El tema es especialmente sensitivo en países latinoamericanos, donde las resistencias y miopías con respecto al uso de los medios en el aula es aún una realidad extendida, desde la cual hay que partir y a la cual hay que atender como objetivo explícito inicial de cualquier propuesta.

2. Los temas enlistados en la p. 7 en el rubro de "agenda de discusión" que surge de los avances del proyecto, me parecen excelentes. Noto, sin embargo, la ausencia del tema de la "deconstrucción pedagógica" de la TV y otros medios, que es quizá el tema menos complicado para proseguir con la vinculación de los medios a la escuela, en la medida en que no requiere de infraestructura mediática, ni de aprendizajes sobre producción mediática por parte de los involucrados. Pensando en el contexto generalizado de resistencias múltiples a vincular los medios al aula, esta deconstrucción pedagógica permitiría contar con una estrategia permanente de trabajo desde el aula, sin contar con material mediático educativo, ya que se haría con cualquier programa de TV o película que los involucrados vieran. Ni siquiera haría falta tener un televisor o videocasetera en las aulas, ya que la imagen de lo visto, entendida como su "apropiación inicial" estaría en la mente de los participantes y desde ahí se "retraería" para que, a partir de su re-apropiación colectiva y pensada se "almacenara" en un nuevo "archivo" en el "disco duro" de cada uno de los participantes. Considero que habría que incluir explícitamente este tema en la agenda posterior de discusión.

3. En la p. 8, se dice que el proyecto se basa en 4 frentes, pero se enlistan 5. En la P. 10 se habla de: "Se espera que todos trabajen juntos, en red..." No queda claro a que tipo de red se hace referencia, habría que explicitar de qué se trata.

4. En la p. 19 se ofrece la información sobre los participantes y sus áreas o asignaturas y se infiere que en ellas es desde donde asumieron el proyecto. Se infiere que así quedó constituida la participación, en la que dominan las asignaturas de español-lengua castellana y sociales. Hay sólo una de Matemáticas, otra de Ed. Física, otra de Ed. Sexual y otra de Etica y Valores. A primera vista hay una desproporción y surge la pregunta: ¿Por qué resultó así? y ya que así quedó, ¿qué se puede hacer con esa diferenciación? Menciono esto porque seguramente que las posibilidades de uso del video desde la inscripción en asignaturas de los docentes participantes tiene necesariamente efectos en la realización del proyecto. No puede ser lo mismo organizar un video sobre matemáticas o español, que uno sobre sociales o Ed. Física (o a lo mejor se descubre que sí, pero hay que constatarlo). En el texto de ustedes no hay ninguna mención sobre este aspecto que es importante para entender la misma mediación de la asignatura en la generación de un conocimiento con ayuda de video y en sus posibilidades y límites intrínsecos para su realización. Sería muy oportuno e interesante reflexionar sobre esta diferenciación de temáticas en función de la participación en la producción de videos y en la aportación al plan o los planes de estudio particulares desde cada asignatura. Este tema se vincularía también con lo que viene en la p. 26, cuando se habla de logros y limitaciones, concretamente en los puntos 1 y 6, donde además de: "grados de dominio, compromiso y desarrollo.", habría que agregar Tipo de Asignatura.

5. Los demás textos, con dibujos, que son guías, me parecen muy pertinentes. La pregunta que se hace en uno de ellos, "QUE PASO CON IPAR" sobre "QUÉ VA A ACONTECER", es especialmente relevante para generar una actitud investigativa, en la medida en que se motiva a hacer hipótesis a los participantes. Creo que habría que seguir las contestaciones a esta pregunta y hacer explícito el ejercicio como uno de imaginar informadamente un curso futuro a sus propios logros y actividades.

## Comentarios al informe de la investigación

# Formas de uso de la televisión en Instituciones Educativas de Distrito Capital

Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación

1. Esta investigación representa un claro avance en el campo de la Comunicación/ Educación, tanto en lo que respecta a la abierta concepción que la orienta como en la creatividad metodológica que propone, de ahí la importancia que su realización implica para todos los interesados en este campo. Y es con la única finalidad de apoyarla que se hacen estos comentarios.

2. En pag.4 se da cuenta de cómo quedó conformado el equipo de profesores participantes en la investigación: 60, de los cuales 56 son mujeres y sólo 4 son hombres. Sería importante saber si esa proporción tiene alguna representatividad a nivel del Distrito Capital (D.C.) pues de lo contrario –si la desproporción no corresponde a la media del D.C.- ello plantea un cierto desajuste a tener en cuenta en la evaluación de los resultados.

3. En la pag.19 se habla de que la motivación en un grupo significativo de instituciones participantes reside en su interés de “producir audiovisuales ligados a los temas curriculares”. Quiero dejar únicamente anotado a este respecto la necesidad de introducir en el debate la idea de que más que “materiales ligados a lo curricular” quizá lo que la escuela necesita es saber hacer uso curricular de una enorme multiplicidad de producción audiovisual que esta presente en la sociedad y en el mercado. Otra cosa, muy distinta, es que los colegios se abran a *facilitar a los alumno el uso de la camara*, que es el verdadero complemento de la apropiación escolar de los medios audiovisuales. (Por su importancia estratégica propongo este tema para una reunión con el equipo director de la investigación).

4. En la pg. 20 se habla de "Los alumnos como televidentes" pero luego este se ve reducido al uso que los alumnos hacen de los videos escolares. Hay aquí una ambigüedad que sería importante despejar pues creo que lo que habría que investigar es *la relación entre la "televidencia" propia de los alumnos en sus vida cotidiana y sus modos de relacion con el video escolar.*

5. En la pag. 23 se señala una pista estratégica para *las políticas del IDEP en el trabajo con los maestros*: se trata del paso del no uso de medios o tecnologías en los colegios a un "uso mágico" , esto es a *creer* que en la presencia de la tecnología misma en el aula reside la renovación pedagógica. De ahí la importancia decisiva de que la investigación aporte una caracterización lo más clara y diversificada posible sobre los *usos reales* que los maestros hacen de las tecnologías: para qué se usan, cómo se insertan en el proceso pedagógico, qué tipo de expectativas se tienen, cómo "los ven" los alumnos, en qué cambia la relación maestro/alumno, etc-

6. En la pag. 27 se formula una pregunta que aparece como muy importante para los investigadores y que me resulta fuertemente ambigua y hasta contradictoria: "Qué es lo que la televisión y el video van a propiciar que no lo han podido hacer otros dispositivos comunicativos en el aula?". Hay aquí una confusión que es necesario enfrentar: colocar a los medios audiovisuales en *en el plano propio y tradicional de los objetivos de enseñanza –aprendizaje* es un error de fondo que sólo puede producir desencantos y frustraciones. Una cosa es que por los medios pasan *modos de saber pero nuevos*, ya que desencajan el saber de sus modalidades tradicionales de producción y circulación. De ahí que esperar de los medios resultados pedagógicos que encajen en el modelo escolar que tenemos *no sólo traerá frustraciones sino que impide aprovechar lo que los medios sí pueden producir: que es poner a la escuela a la escucha de los nuevos modos de ver y de oír, de aprender y de saber.* Más que *complementario* del actual modelo pedagógico, el uso de los medios debería resultar *desajutador y hasta subversivo* del modelo comunicativo que subyace al pedagógico que hoy reina en la escuela. (Otro polémico tema a trabajar con el equipo de investigación).

Jesus Martín-Barbero

Bogotá, 7 febrero del 2000

ANEXO

ESQUEMAS ESTRATEGIAS

*Formas de Uso de la televisión y el video en el aula.*

*Departamento de Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Nov.2000*

ESTRATEGIA DE USOS DE  
LA TELEVISION-VIDEO EN EL

AULA

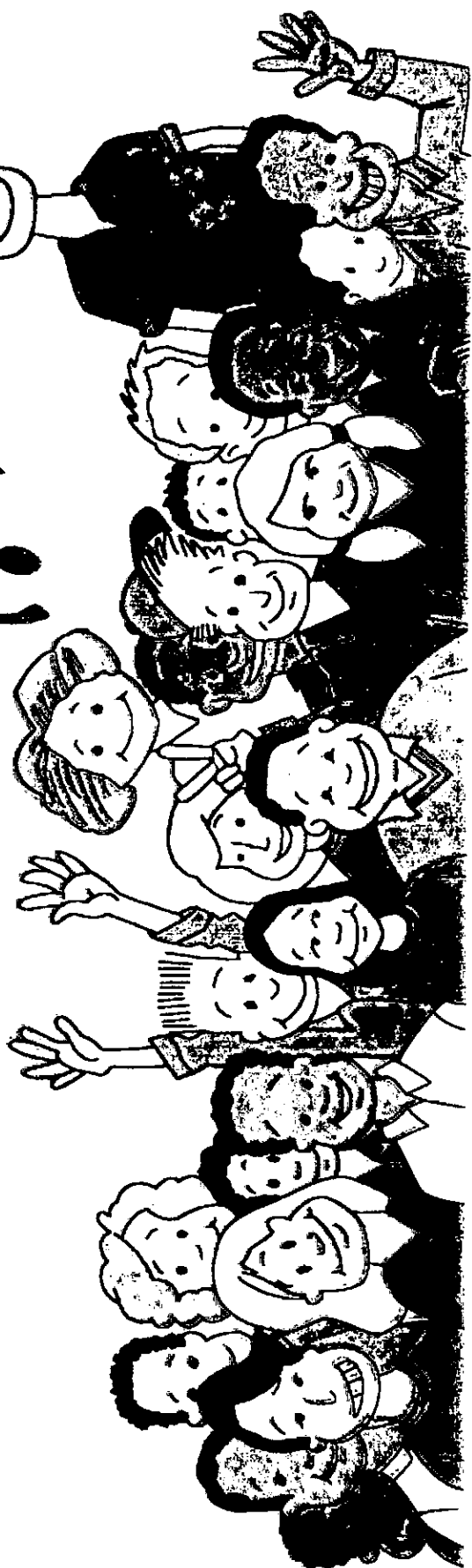


R

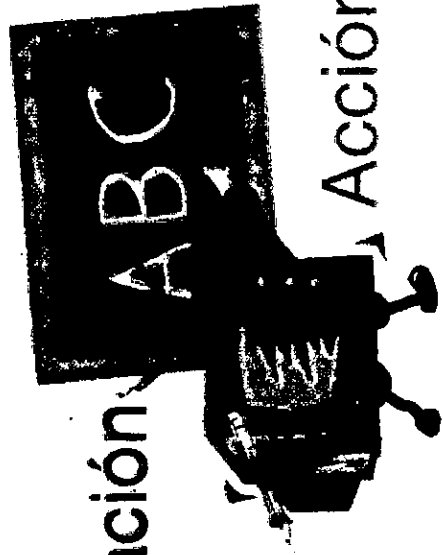
A

R

I



Investigación



Planeación

Acción

Reflexión





**-USOS**

**-MODOS DE TRABAJO**

**-PRODUCTOS**

**-COMPETENCIAS**

**-DURACION**

---

---

---

# MOMENTOS

I P A R

## USOS

El video como fuente	El video como modelo	El video como forma	El video como fuente
----------------------	----------------------	---------------------	----------------------

## MODOS DE TRABAJO

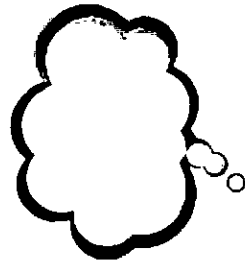
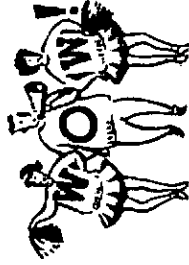
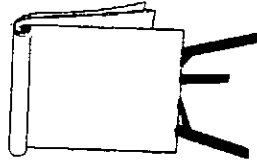
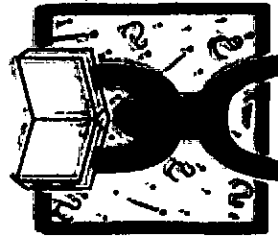
Documental	Diseño	Puesta en escena	Retroalimentación
------------	--------	------------------	-------------------

## PRODUCTOS

Listados	Mapa	Escenario	Video
Entrevistas	Escaleta	Comparsa	
Observaciones	Güñón		

## COMPETENCIAS

Lingüística	Visual	Corporal	Intrapersonal
	Espacial	Visual	
	Lógico-matemática	Linguística	
		Interpersonal	



ANEXO  
BITACORAS

*Formas de Uso de la televisión y el video en el aula.*

*Departamento de Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Nov.2000*

## ***INVESTIGACIÓN - VIDEO COMO FUENTE***

- \* Definición
  - \* Revisión Documental y trabajo de campo
  - \* Recopilación del material
- 

**Competencias**



## ***PLANEACIÓN - VIDEO COMO MODELO***

- \* Definición
  - \* Diseño: Mapa conceptual, escaleta y Guión
- 

**Competencias**



## ***ACCIÓN - VIDEO COMO FORMA***

- \* Definición
  - \* Puesta en Escena - Comparsa
- 

**Competencias**



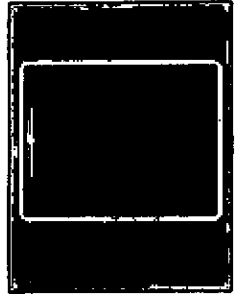
## ***REFLEXIÓN - VIDEO COMO FUENTE***

- \* Definición
  - \* Proceso de Retroalimentación.
- 

**Competencias**



## NAVEGANDO POR I.P.A.R.



### DE LO IMAGINADO A LO REAL

Cuando nos dicen navegué, camine, recorra, transite y sobre todo emprenda este viaje por el mundo mágico de I.P.A.R, queremos decir usted a llegado al mundo de la creatividad y la lúdica... usted es el motor que alimenta la ilusión de niños y niñas que buscan día a día llegar al universo del conocimiento....



Navegando por I.P.A.R es la estrategia hecha realidad, es lo imaginado en términos de aula, niños y maestros.... Navegando por I.P.A.R es el camino compartido.... en donde cada obstáculo, y cada frontera la abordamos desde el otro...

Aquí usted encuentra una guía de amigo que busca contar paso a paso como es que Visionarios a través de I.P.A.R propone el uso de la televisión en el aula.



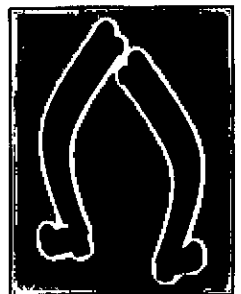
Para iniciar debe tener en cuenta los momentos claves:

Investigación

Planeación

Acción

Reflexión.



Enfrentados a estos momentos la pregunta es: ¿que es la Investigación? Muy sencillo, es iniciar el camino visitando los textos y los videos. Aquí la observación, interrogación permiten un trabajo documental y de campo que nos conduce a la recopilación de la información, la cual analizamos para poder compartir con el otro a través de una forma dramaturgica que es el guión.



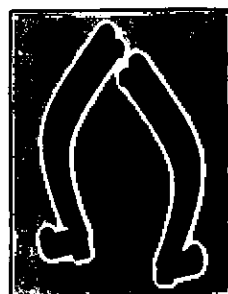
Cuando usted esta en el mundo del Guión se encuentra viviendo el momento de la Planeación pues los alumnos conjuntamente con usted diseñan la estructura básica del contenido que esta trabajando, pero como la idea es poder compartir con el otro las experiencias; pasamos a la acción momento en el cual usted hace una puesta en escena de estos contenidos a través de la comparsa, la cual se constituye en una manifestación de acontecimientos, ideas, actos que permiten expresar alegría...



La comparsa crea un tipo especial de comunicación, un lenguaje carnavalesco, aboliendo toda distancia entre unos y otros.. Creando una lógica de sentido , el encuentro insólito entre realidades diversas. Estas realidades y momentos se deben vivir conjuntamente por esto vamos filmar nuestras experiencias y permitir que el otro nos vea y nos cuente que piensa de nosotros, por esto el espacio para la reflexión se manifiesta de una forma grata y cargada de nuevas posibilidades...



Al llegar a este momento de Reflexión se inicia nuevamente el proceso, con nuevos contenidos y vivencias compartidas... y podemos afirmar que usted forma parte de I.P.A.R.... Sin embargo, usted debe crear nuevos escenarios de acción para poder consolidar su visión en esta estrategia y poder afirmar sin temor a equivocarse " realmente yo aplique I.P.A.R..



## INVESTIGACIÓN

---



**RECONOCER NUESTRO ENTORNO**, Significa navegar por el mundo de los textos, la televisión y el vídeo, permitir que nuestros alumnos descubran día a día los diferentes matices que puede tener el conocimiento.

Es fundamental utilizar dispositivos de memoria, con el fin de relacionar el nuevo conocimiento con ideas e imágenes ya concebidas.

Aquí la navegación documental, como la de campo generan momentos cargados de nuevas ideas, las cuales se confrontan en la práctica a través de las entrevistas, preguntas, sondeos, y visitas a diferentes lugares y personas.

En esa medida este primer momento plantea en la primera y segunda semana las siguientes actividades:

SEMANA:

DIA:

HORA:

CURSO:

Número Alumnos:

Jornada:

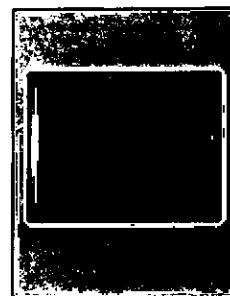
ACTIVIDADES A REALIZAR:

COLEGIO:

DOCENTE:

# *INVESTIGACIÓN*

---



SEMANA:

DIA:

HORA:

CURSO:

Número Alumnos:

Jornada:

ACTIVIDADES A REALIZAR:

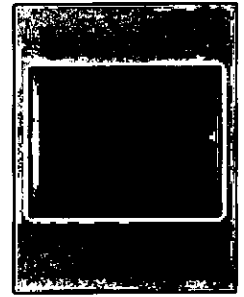
COLEGIO:

DOCENTE:



# INVESTIGACIÓN

---



## SEGUIMIENTO

Siente que las actividades realizadas permitieron aplicar la Estrategia I.P.A.R.

SI      NO      POR QUE?

Sus alumnos aceptaron las actividades

SI              NO              POR QUE'?

Que dificultades encontraron en la aplicación de I.P. A. R. Frente a :

Alumnos:

Colegio:

COLEGIO:

DOCENTE:

# INVESTIGACIÓN

---



## SEGUIMIENTO

Cuantos videos utilizo en la clase?

Como: Modelo:

Fuente:

Los videos que utilizo fueron?

De la Videoteca SI

NO

CUALES?

De otro sitio SI

NO

CUAL?

Los videos los llevo el profesor o el alumno?

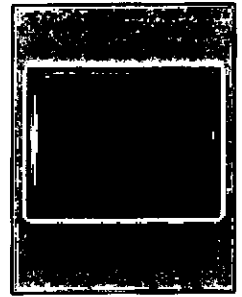
Como uso el video?

COLEGIO:

DOCENTE:

# *INVESTIGACIÓN*

---



## *SEGUIMIENTO*

Que aspectos uso del vídeo?

Utilizo la Televisión?    SI                                  NO                                  POR QUE?

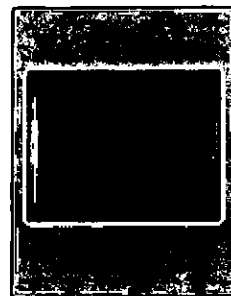
Que aspectos a nivel de logros considera que se dieron en esta clase?

COLEGIO:

DOCENTE:

# *INVESTIGACIÓN*

---



## *SEGUIMIENTO*

Que dificultades encontró en la aplicación de la Estrategia?  
A nivel de:

Profesor:

Alumnos:

Institución:

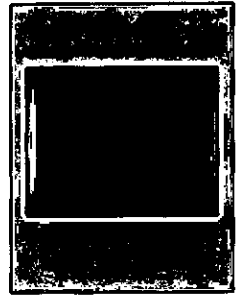
Que sugerencias daría en este momento de la Estrategia  
frente a los alumnos, profesores e Institución.

**COLEGIO:**

**DOCENTE:**

# *INVESTIGACIÓN*

---



## *SEGUIMIENTO*

Desea contarnos algo para tener en cuenta.

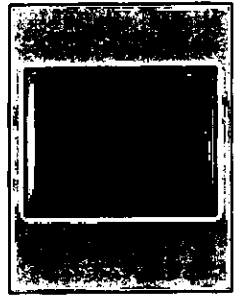
APUNTES DE I.P.A.R.

COLEGIO:

DOCENTE:

# *INVESTIGACIÓN*

---



## *SEGUIMIENTO*

Sus alumnos quieren contarnos algo acerca de I.P.A.R.

APUNTES DE I.P.A.R.

Alumno o Alumnos:

COLEGIO:

DOCENTE:

ANEXO

DATOS RECOGIDOS DURANTE EL PROCESO

*Formas de Uso de la televisión y el video en el aula.*

*Departamento de Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Nov.2000*

PARA: DR. MARIA EUGENIA ROMERO  
DE: PROF. MARISOL MORENO  
ASUNTO: REMISION LISTADO RECTORES INSTITUCIONES PROYECTO FORMAS  
DE USO DE LA TELEVISIÓN EN EL AULA  
FECHA: MAYO 25 DE 2000

PROYECTO FORMAS DE USO DE LA TELEVISIÓN EN EL AULA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

LISTADO RECTORES DE INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

PROFESOR  
*EMILIO GUZMÁN*  
CED CLEMENCIA CAICEDO (a.m)  
CED DAMAZO ZAPATA (a.m)  
CALLE 68 A # 58B-51  
BOGOTA.  
TEL 250 28 19

PROFESORA  
*DILMA PIÑEROS*  
CED CLEMENCIA CAICEDO (p.m.)  
CED DAMAZO ZAPATA (p.m)  
CALLE 68 A # 58B-51  
BOGOTA.  
TEL 250 28 19

PROFESORA  
*ANAIS PEDRAZA*  
CED MODELO NORTE  
CALLE 64 # 20-21  
TEL 2 11 33 28  
BOGOTA.

PROFESOR  
*ROMULO GALLEGO*  
CED LOS LAURELES  
NO TIENE TELEFONO

PROFESORA  
*ESTER JULIA ESPAÑA*  
CED RURAL HORIZONTE  
CALLE 185 # 23-00  
TELEFONO 528 41 09 .  
BOGOTA.

PROFESORA  
*FABIOLA VERA*  
CED SAN CIPRIANO  
CALLE 166 BIS # 52ª - 43  
TELEFONO 679 71 51  
BOGOTA.

PROFESORA  
*ILIA CAMPOS DE BOHORQUEZ*  
CED AGUSTÍN FERNÁNDEZ  
CRA 7 # 155-40  
TELEFONO 671 88 76  
BOGOTA

PROFESORA  
*LUZ MARINA SANABRIA*  
CED GARCES NAVAS  
CRA 140 A # 57-47  
TELEFONO 2 27 54 73  
BOGOTA



PROFESORA  
*GLORIA CURREA*  
CED PLAN PADRINOS SAN LUIS  
KM 5 VIA LA CALERA.  
TELEFONO 632 07 18  
BOGOTA

PROFESOR  
*RENEIRO QUEVEDO*  
CED BABILONIA  
CRA 30 # 164 A- 75  
TELEFONO 672 16 42  
BOGOTA

PROFESOR  
*ANICETO RUBIO*  
CED PALERMO  
CRA 23 # 49-37  
BOGOTA

PROFESOR  
*ANUAR ROMANOS*  
CED MANUELITA SAENZ  
CRA 3 E # 19- 76 SUR  
TELEFONO 332 28 37  
BOGOTA

INSTITUCION	JOR	DOCENTE	EDAD	PROFESION	ESC.
CLEMENCIA DE CAICEDO	AM	ROSALBA CAPOTE HERRERA	45	LIC. EDUC.	14
	AM	MARCOS RODRIGUEZ	33	ESTUDIANTE DSLLO HUMANO	
	A.M.	SOFIA NAVARRETE	45	LICENCIADA PREESCOLAR	
	AM	ANA ISABEL AREVALO	50	LIC. EDUC. Y GERENCIA EDUC.	12
DAMASO ZAPATA	AM	ALCIRA MARQUEZ	52	LIC. ADM ED.	13
	A.M.	MARTHA OLARTE	42	TECNOLOGA PREESCOLAR	9
	AM	ALBA LUCIA MORA DE BAJARAS	55	POST PEDAG	14
	AM	GLADYS CASTAÑO DE JIMENEZ	49	POST EDUC SEX,FILOS Y DEMOC.	14
	AM	MATILDE DEL PORTILLO	52	LIC. AD. EDUC.	14
	AM	NORA RUTH QUETAN	40	LIC. EDU PRE	14
CLEMENCIA DE CAICEDO	PM	AMPARO DE LOMBANA	41	LIC. EDUC	10
	P.M.	MATILDE RINCON DE WILCHES	30	LICENCIADA EN LENGUAS	
DAMASO ZAPATA	PM	MARTHA CECILIA VACA	35	LIC. PRE ESC.	8
	P.M.	CECILIA JAMAICA	42	PEDAGOGIA DEL FOLKLOR	14
	P.M.	INES PULIDO	47	LICENCIADA PREESCOLAR	10
	PM	MARIA PRADA	54	LIC PRE ESC POST PEDAG. FOLKLOR	14
GARCES NAVAS III	AM	MARIA ELVIRA BLANCO	54	INFORMATICA EDUCATIVA	10
	AM	GLORIA RODRIGUEZ	50	ORIENT Y EDUC SEXUAL	14
SAN LUIS PLAN PADRINO	AM	INGRID GUTIERREZ	30	MAESTRIA HIST EDUCACION	11
	AM	BLANCA CECILIA BAQUERO	49	MAG. ADMIN EDUC.	14
	AM	ESPERANZA HERRERA	35	LIC EDUC.	12
	AM	JOSELIN VELASCO	41	ARTES PLASTICAS	12
RURAL HORIZONTE	AM	JOSE ISRAEL GONZALEZ	41	TRABAJADOR SOCIAL	14
	A.M.	CLAUDIA BOLIVAR			7
	A.M.	GLORIA GONZALEZ			10
	A.M.	AIDE RODRIGUEZ			12
	A.M.	NOHORA LADINO	50	LIC. ADM. EDUC.	11

	A.M.	CECILIA CRUZ				14
	A.M.	VILMA MELO	42		LIC. EDUC PRE.	
	P.M.	JUDITH CASTELLANOS				14
	PM	JOSE RUBIANO MELO	64		LIC. FILOS Y LETR. ESP MATEM.	14
	P.M.	MARUJA ROSSO	45		LIC. FIL. IDIOM. MAGIS, EDUC.	7
	P.M.	MARTHA RAMIREZ			LIC. BIOL Y QUIM.	11
	P.M.	ESPERANZA PINZON	39		LIC. EDUC. ESPEC INFORM.	
AGUSTIN FERNANDEZ	AM	ESTHER GONZALEZ	50		ESPEC LECT.ESCRIT.	12
		GLORIA GONZALEZ	44		LIC PEDAG. MAG. ORIENT	12
	PM	MARIA ALVARADO	50		ESP EDUC SEX.	
ORQUIDEAS	PM	ELIZABETH TAFUR				14
		DORA CASTILLO				12
BABILONIA	AM	MARIA V. MENDIETA	44		MAGISTER EDUCACION ADULT	12
		LUZ ELVIRA VALENCIA	43		ESPEC. EDUCACION AMBIENT	13
	PM	MARIA VICTORIA GOMEZ CARRILLO	44		ESP. ORIENTACION EDUCATIVA	11
MODELO DEL NORTE	AM	MARIA LUISA ROMERO	44		ESP. DERECHOS HUMANOS	9
		JULIO CESAR BAUTISTA	39		ESP. PARA LA CULTURA	11
	PM	MARIA MERCEDES PACHECO	43		MAESTRIA EN EDUCACION	14
SAN CIPRIANO	AM	DORA SARAY			LIC DANZA TEAT.	12
	PM	MARLEN JIMENEZ	35		MAEST. EDUC.	12
		ISABEL MORA	51		LIC. ADM EDUC.	11
MANUELITA SAENZ	A.M	CARMEN CECILIA GEREDA	45		ESP. EN ECOLOGIA	13
MANUELITA SAENZ	AM	DIANA RODRIGUEZ	29		LIC. BIOL. Y QUIM.	
		ISABEL LAVERDE	48		ESP. EDUC SEX.	14
		GLORIA LEAL	44		LIC. EDUC.	14
		OLGA BAQUERO	42		ESP. EDUMAT.	13
		JOSE CAMACHO	46		ESP. DEMOC.	12
	A.M.	YOLANDA CRUZ	40		LICENCIADA EN PRIMARIA	
PALERMO	AM	SMITH FRANCO	44		BIOLOGA	14
	A.M	MARIA DEL CARMEN PRIETO	48		ESP. EDUCACION Y DSLLO CULTURAL	13
LOS LAURELES	AM	DIANA ROSAS	30		ADM EDUC VII SEMEST.	1

**CUADRO GENERAL  
PROFESORES, AREAS  
Y NIVELES - 29-03-00-**

*Proyecto formas  
de uso de la  
televisión y el  
video en el aula*

INSTITUCION	JORNADA	DOCENTE	AREA	NIVEL EDUCATIVO
CLEMENCIA DE CAICEDO	AM	ROSALBA CAPOTE HERRERA	LOS ANIMALES	GRADO PRIMERO
	AM	ANA ISABEL AREVALO	LOS ANIMALES	GRADO TERCERO
DAMASO ZAPATA	AM	ALBA LUCIA MORA DE BAJARAS	PENSIONADA	APOYO VIDEOTECA
	AM	GLADYS CASTAÑO DE JIMENEZ	RETIRO POR SALUD	
	AM	MATILDE DEL PORTILLO	PENSIONADA	
	AM	NORA RUTH QUETAN	QUIEN SOY YO	GRADO CERO
CLEMENCIA DE CAICEDO	PM	AMPARO DE LOMBANA	GENERO	SEGUNDO GRADO
DAMASO ZAPATA	PM	MARTHA CECILIA VACA	GENERO	GRADO CERO
	P.M.	CECILIA JAMAICA	EL CUERPO HUMANO	GRADO CERO
GARCES NAVAS III	AM	MARIA ELVIRA BLANCO	REGION ANDINA	QUINTO GRADO
	AM	GLORIA RODRIGUEZ	REGION PACIFICA	CUARTO GRADO
SAN LUIS PLAN PADRINO	AM	INGRID GUTIERREZ		ORIENTADORA
	AM	BLANCA CECILIA BAQUERO	MENSAJES SUBLIMINALES	GRADO ONCE
	AM	ESPERANZA HERRERA	MENSAJES SUBLIMINALES	GRADO ONCE
	AM	JOSELIN VELASCO	MENSAJES SUBLIMINALES	GRADO ONCE
RURAL HORIZONTE	AM	JOSE ISRAEL GONZALEZ		ORIENTADOR
	A.M.	CLAUDIA BOLIVAR	MEDIOS DE COMUNICACIÓN	CUARTO GRADO
	A.M.	GLORIA GONZALEZ	DERECHOS HUMANOS	QUINTO GRADO
	A.M.	AIDE RODRIGUEZ	CIVILIZACIONES ANTIGUAS	SÉPTIMO GRADO
	A.M.	NOHORA LADINO	LENGUA CASTELLANA	GRADO PRIMERO
	A.M.	VILMA MELO	LIDERES	OCTAVO GRADO
	P.M.	JUDITH CASTELLANOS	LOS MEDIOS DE COMUNIACION	SEGUNDO GRADO
	PM	JOSE RUBIANO MELO	MATEMÁTICA DE LA COMUNICACION	OCTAVO GRADO
	P.M.	MARUJA ROSSO	LA ENTREVISTA MEDIOS DE	SEXTO GRADO

			COMUNICACION	
	P.M.	MARTHA RAMIREZ	MANEJO DE CONFLICTOS	SEXTO GRADO
	P.M.	ESPERANZA PINZON	LOS LIBROS	PRIMER GRADO
AGUSTIN FERNANDEZ	AM	ESTHER GONZALEZ	EL CUENTO	SEGUNDO GRADO
		GLORIA GONZALEZ		COORDINADORA
	PM	MARIA ALVARADO	GENERO	QUINTO GRADO
BABLONIA	AM	MARIA V. MENDIETA	CIENCIAS NATURALES	GRADO CERO
		LUZ ELVIRA VALENCIA	CIENCIAS NATURALES	GRADO CERO
	PM	MARIA VICTORIA GOMEZ CARRILLO	TEATRO	NOVENO GRADO
			HISTORIAS DE VIDA	SÉPTIMO GRADO
MODELO DEL NORTE	AM	MARIA LUISA ROMERO	EL UNIVERSO	CUARTO GRADO
		JULIO CESAR BAUTISTA	EL UNIVERSO	CUARTO GRADO
SAN CIPRIANO	AM			
	PM	MARLEN JIMENEZ	EL UNIVERSO	QUINTO GRADO
		ISABEL MORA	EL CUENTO	SEGUNDO GRADO
MANUELITA SAENZ	A.M	CARMEN CECILIA GEREDA	REGION ANDINA	CUARTO Y QUINTO
MANUELITA SAENZ	AM	DIANA RODRIGUEZ	REGION ANDINA	CUARTO Y QUINTO
		ISABEL LAVERDE	INTEGRADO	TERCER GRADO
		GLORIA LEAL	INTEGRADO	TERCER GRADO
		OLGA BAQUERO	INTEGRADO	TERCER GRADO
		JOSE CAMACHO	REGION ANDINA	CUARTO Y QUINTO
PALERMO	AM	SMITH FRANCO	EL HISTORIADOR	QUINTO GRADO
	A.M	MARIA DEL CARMEN PRIETO	EL HISTORIADOR	QUINTO GRADO
LOS LAURELES	AM	DIANA ROSAS	LA FAMILIA	PRIMER GRADO
<b>TOTALES</b>	PARTICIPANTES	41 DOCENTES		
	APLICANTES	37 DOCENTES 32 MUJERES ( 86%)  5 HOMBRES (14%)	SOCIALES:22 (60%)  CIENCIAS:11 (30%)  LENGUA CAST:4 (10%)	G. CERO:7 PRIMERO:4 SEGUNDO:4 TERCERO:4 CUARTO:7 QUINTO:9 SEXTO:2 SÉPTIMO:2 OCTAVO:2 NOVENO:1 ONCE:3

ANEXO

PROCOLOS DE SISTEMATIZACION DE LA  
ESTRATEGIA

*Formas de Uso de la televisión y el video en el aula.*

*Departamento de Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Nov.2000*

# VALORACION DEL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA DE USO DE LA TELEVISION Y EL VIDEO EN EL AULA



*¿Qué aconteció ?*

*(Sep-junio) Pasado*

Tv P-A-C-C-I-F

video P-A-C-C-I-F

*¿Qué está aconteciendo?*

*(Julio-Sept) Presente*

Tv P-A-C-C-I-F

video P-A-C-C-I-F

*¿Qué va a acontecer?*

*(Octubre ...) Futuro*

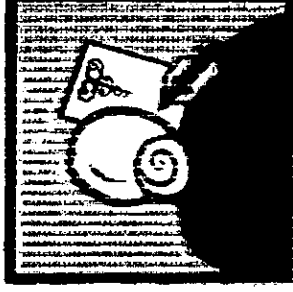
Tv P-A-C-C-I-F

video P-A-C-C-I-F

# Momentos del ejercicio

## 1. Individual

Protocolo observación individual



## 2. Grupal por niveles

Relatoría grupal consensual





# AGENDA DE TRABAJO

- 8- 8:30 am. Introducción del trabajo
- 8:30- 9:30 Desarrollo de protocolos individuales  
PACCF - pasado- presente-futuro.
- 9:30 Sesiones grupales por niveles y refrigerio  
(preescol-básica-secundaria)
- 10:30 Plenaria general.
- 11:30 Varios. (edición videos-  
certificados-propuestas-prod-  
actualización de datos)



Asociación de Bibliotecas de Colombia

BOGOTÁ, D. C., septiembre 6 de 1977

# QUÉ PASÓ CON IPAR?

Institución

Estudiantes



Profesores

Competencias  
de  
comunicación

Contenidos  
curriculares

Familias



# *Qué pasó con IPAR?*

Profesor(a) \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ Área \_\_\_\_\_ Tema \_\_\_\_\_ IS \_\_\_\_\_

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing or drawing.



## *Qué pasó con IPAR?*

**Competencias de comunicación**

**Lingüística oral**

**Lingüística escrita:**

**Corporal:**

**Espacial:**

**Musical:**

**Lógico-matemática:**



# Qué pasó con IPAR?

Estudiantes: Grado \_\_\_\_\_ Area \_\_\_\_\_ Tema \_\_\_\_\_ IS \_\_\_\_\_

Diferenciar niños y niñas



## *Qué pasó con IPAR?*

**Familias:**

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing or drawing.

**Continuación:**

***Inteligencia Interpersonal:***

***Inteligencia Intrapersonal:***



## *Qué pasó con IPAR?*

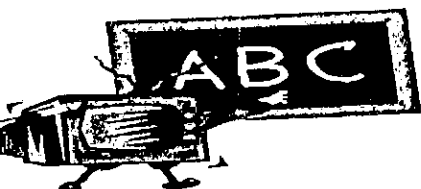
**Institución:**





## *Qué pasó con IPAR?*

Contenidos Curriculares: Tema \_\_\_\_\_ Area \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_



## VISIONARIOS.

*Television and video into the Classroom: ways of use*

*JDEP. Fundación Antonio Restrepo Barco*

*Pontificia Universidad Javeriana*

E mail: mmoreno@javercol.javeriana.edu.co

### *Who we are?*

We are 60 schools teachers, 9.000 students from k-12, and 19 institutions who are working with the research team of the Communication Department of Javerianas University, at Bogotá. Colombia. We began last september and we will finish this project in October 2000.

### *Purposes*

1. Use television and video into the classroom for improving citizenship
2. Understand the relationship between institutions, childrens, families and television
3. Design an communicative strategy for use television and video into the classroom.
4. Design a cultural and communicative approach to the educational echosistem.
5. Design a model for people training related to media education

### *Methodology*

1. Collaboration research design
2. Strategies : Autobiographical workshop and Bithacorras.
3. Etnography of communication
4. research into the classroom

*The strategy is called I.P.A.R. ( **Investigación**: research, **Planeación**: planning, **Acción**: action, and **Reflexión**: reflection. ) It is inspired in the following hypothesis:*

1. We can change the schools throug the communicative and symbolic architecture.
2. Students needs to develop multiples communicative competencies: linguistics, corporal, spacial, visual and musical.
3. Television and video structure can be used for improve teaching and learning processes.
4. Students will learn the metaproces to produce videos and know the inside way of television industry.

*Theoretical framework:* Jesús Martin Barbero´s theory, Howard Gardner´s theory on Multiples Intelligences, David Perkin´s theory on Teaching for Understanding, Muriel Saville-troike´s Ethnography of communication, Guillermo Orozco´s research.

*Advisers:* Guillermo Orozco Gomes ( Universidad de Guadalajara) and Jesús Martín Barbero.

*Research team:* Marisol Moreno Angarita (Director), Diana Pedraza (co-author) and Marta Luz Arango (Assistent research). Media Education area. Universidad Javeriana.

## **CATEGORIAS GENERALES DEL PROYECTO**

1. MAESTRO
2. ALUMNO
3. MEDIACIÓN QUE HACE EL MAESTRO
4. ACCESO VHS- TV
5. USOS DE VIDEOS Y TELEVISIÓN
6. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS  
PROFESORES
7. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ALUMNOS
8. PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL
9. ESPACIOS FISICOS INSTITUCIONALES
10. CODIGOS DE COMUNICACIÓN
11. RELACION MAESTRO-ALUMNO
12. RELACION ALUMNOS-ALUMNOS
13. LENGUAJE AUDIOVISUAL
14. CONOCIMIENTOS DE ALUMNOS
15. CONOCIMIENTOS DE PROFESORES
16. HABILIDADES PEDAGÓGICAS
17. RELACION CON LA TELEVISIÓN
18. RELACION INSTITUCIÓN-TELEVISION
19. RELACION FAMILIA-TELEVISION
20. REFERENCIAS AL PROYECTO

## VISIONARIOS.

*Formas de uso de la televisión y el video en Instituciones Educativas Distritales*

I.D.E.P - F. R.B. - P.U.J.

Departamento de Comunicación

Septiembre 1999-Octubre 2000



Santafé de Bogotá, Octubre 8 de 2000

Apreciada Vicky:

El proyecto *FORMAS DE USO DE LA TELEVISIÓN Y EL VIDEO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRICTALES*, que inició en septiembre del año pasado, ha llegado al final de su primera etapa de vida.

Como estaba previsto en los cronogramas de trabajo, después de analizar los usos que se le estaban dando a la tele y al video, propusimos una estrategia que denominamos *IPAR* y la aplicamos durante los meses de febrero y junio. Después de este tiempo nos dedicamos a revisar y analizar lo que habíamos hecho, el impacto individual, grupal e institucional de la estrategia y en general de la experiencia que vivimos en *VISIONARIOS*, como denominamos al proyecto en sus inicios.

Ahora estamos en un momento que nos obliga a analizar nuestro recorrido juntos, en dos dimensiones: una, la del proyecto previsto, los tiempos, las etapas, la sistematización, los informes. Otra, la de la experiencia vivida, la innovación en el aula, la transformación de la práctica pedagógica, es decir... la mirada del ecosistema de comunicación. Las dos están íntimamente relacionadas, pero las proyecciones de cada una puede tener espacios y tiempos distintos.

En este instante estamos experimentando un vacío, derivado del cambio en las dinámicas de los encuentros, y por supuesto, de la finalización del proyecto en sus aspectos formales. Pero no queremos que quede una sensación injusta con lo que vivimos ustedes, nosotros, los niños y los padres y las instituciones.

El motivo de esta carta, es compartir contigo algunas de las reflexiones, por supuesto inacabadas, que hemos realizado en los últimos días y que queremos explicitar, ya que los productos finales no *PUEDEN*, ni deben, deformar los procesos.

Todo el tiempo nosotros animamos el trabajo con tres invitaciones.

La primera tenía que ver con que este proyecto se desarrollaría en una dinámica colaborativa, es decir, de construcción conjunta. Así que lo que pasó es responsabilidad de todos, pero también es propiedad de todos. Por eso, podemos afirmar que, desafortunadamente, el proyecto *IDEP-FRB-PUJ*, concluye, llega a una meta. Pero no podemos decir lo mismo, con relación a lo que pasó en el aula de cada uno de nosotros, derivado de la experiencia conjunta. Cada uno recibió una semilla y un compromiso consigo mismo, con su institución, pero principalmente con sus alumnos.

Cada uno de nosotros tuvo la oportunidad de vivenciar el aula de manera distinta, bajo distintas interacciones comunicativas, usando diversos códigos, valorando distintos desempeños y propiciando procesos de aprendizaje distintos.

La segunda invitación tenía que ver con la mirada interna hacia la propia práctica pedagógica, con el ánimo de transformarse como persona, como maestro, como innovador, a la luz de la propia historia de vida. Solo es posible transformar la práctica pedagógica si se hace un reconocimiento de uno mismo. La autobiografía, los cuadernos, las autobiografías musicales, los diccionarios, fueron experiencias reales de re-conocimiento de uno mismo, del otro y del entorno. En el ajuste de cuentas, que deliciosamente promovió nuestro colega Fernando Vázquez, encontramos algunas pistas para armar nuestro propio

retrato pedagógico de nosotros mismos. Y ahí estuvo uno de los momentos más importantes de esta experiencia investigativa que se planteó DESDE LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA.

Nosotros creemos, que así como ustedes vivieron un proceso de empoderamiento a partir de reconocerse a sí mismos y de valorar críticamente su propia práctica pedagógica, también sintieron el impulso de propiciar este tipo de procesos al interior de su aula. De eso se trata el abordaje comunicativo, de poner sobre el tapete la trama de sentidos individuales y colectivos, para hacerlos fluir, negociarlos, recrearlos, transformarlos.

Todo lo demás viene por añadidura. No partimos de discursos, ni conferencias, ni charlas sobre cómo ser buen maestro, cómo enseñar, como aprender... No, nosotros relocalizamos las preguntas primero en el plano de la realidad local personal... ¿Cómo enseño?, ¿Cómo aprendo?, ¿Cómo vivo el aula?, ¿Cómo pasé de ser alumno a ser maestro? ¿Qué gané y qué perdí?... y cómo podría transformarlo... Pero no porque otros me modelen, sino porque me descubro como un sujeto enormemente rico en amor, en creatividad, en pasión por el saber, en sensibilidad social, en deseo de acompañar a otros, en fin... como sujeto sociocomunicativo primero.

Otro aspecto importante fue el revisar la mirada sobre el alumno, sus particularidades, sus miedos y hazañas, su bondad y su fragilidad. Porque ellos también sienten, sufren, se alegran, disfrutan y gozan. Ellos, al igual que nosotros algún día, vivimos la escuela, la amamos, la padecemos y la reinventamos permanentemente. Esta recuperación de la dimensión integral, inteligente, apasionada del alumno trajo consigo al aula una nueva chispa de ganas... ganas de aprender y ganas de enseñar. (Esto es lo que tal vez resienten y extrañan los alumnos que actualmente se quejan de que no se siguió aplicando la estrategia). El asunto, es entonces de reconocimiento de uno mismo y del otro, y por eso este terreno es en esencia comunicacional.

La tercera invitación, por ser tan evidente, tal vez pasó más suavemente (y esto fue intencional) percibida. Se refería a la introducción, el uso, la circulación de lo televisivo y lo videográfico con fines formativos. No queríamos convertirlos en fanáticos de la tele, ni de las filmadoras, ni mucho menos de los programas de televisión infantil. Queríamos que ustedes vivieran la lógica de lo televisivo videográfico desde otra óptica, la del productor reflexivo.

Pensamos que el proyecto permitió una apropiación de la lógica audiovisual, por supuesto a nivel inicial pero suficiente, para posibilitar que los niños y niñas participantes, diferenciaron lo que era ser consumidor de programas televisivos, a ser productor de significados, historias, relatos, formas de ver el mundo. El punto central de todo esto está en el último aspecto, en cómo vemos el mundo y cómo nos apropiamos y aproximamos a él.

No podemos continuar perpetuando las miradas exclusivas de los otros sobre el mundo, sino tenemos que impulsar en los niños el deseo de repensar el mundo, reinventarlo, para que sean capaces de solucionar problemas previstos e imprevistos. En este sentido los medios de comunicación están agenciando procesos de socialización muy fuertes, frente a los cuales la escuela no puede quedarse como espectadora. No, la escuela debe participar, aportar, replicar, responder, demandar que nuestros niños y niñas puedan participar activamente en la construcción de sociedad más justas, más equitativas, más humanas.

En esto último, los medios también, aunque suene extraño, pueden ser grandes aliados. Así como permiten que prime un pensamiento global para un único tipo de ciudadano, también pueden permitir que circulen varios modos de pensar, sentir, actuar y conocer.

Conocer las lógicas de producción audiovisual, además de permitir la reconstrucción de un escenario lúdico-creativo en el aula, también pueden ayudar a reducir la brecha entre inforicos e inforpobres, entre consumidores y productores reflexivos.

Todo esto para reafirmarles que nuestro trabajo colectivo no fue en vano, que nosotros somos los motores de las siguientes etapas de visionarios, que la historia juntos termina donde nosotros queramos.

Debemos admitir que aunque siempre supimos para donde íbamos, nunca imaginamos encontrar tal nivel de compromiso, entrega y trabajo de tu parte, lo cual nos puso en una condición poco habitual de satisfacción, que hace que todo lo que siga parezca poco al lado del pasado vivido.

En este sentido, vale la pena anotar que el acompañamiento fue pensado desde varias ópticas, y no como tradicionalmente se asume, de observación en el aula. El Diseño metodológico previsto permitió acompañar directa y tácitamente el proceso, en calidad de interlocutores, pares genuinos, en diferentes momentos, espacios e intensidades, lo cual todos extrañamos ahora. Pero, nuevamente enfatizamos, se trató de potenciar el desarrollo personal de cada uno de ustedes y nosotros, integrando saberes y experiencias.

Para terminar solo queremos llamar la atención sobre el ecosistema comunicativo que ustedes instalaron en sus aulas, los cuales no tienen vuelta atrás. En tu aula ya vivenciaron lo que era un aula participativa, abierta, flexible, enriquecida, dinámica y demandante. Así que no dejes morir esa experiencia vital de arquitectura comunicativa. Si vuelves atrás, el vacío se volverá en contra de tus propios procesos pedagógicos. Así que con IPAR o sin IPAR, ya sea con el texto, la tiza, la radio o internet... a lo que le apuntamos es al escenario comunicativo del aula. Lo otro, fue una innovación pedagógica.

Ahora, quién dijo que se necesitaba un proyecto, o una institucionalidad para poder recomponer comunicativamente el salón de clase? Ya lo lograste, depende de ti si desfalleces o si asumes el liderazgo que la historia de tu institución te ha dado. ¡No desfallezcas!. Este proceso que inicia en tu salón de clase, poco a poco puede hacer mella en tu institución, en tu comunidad. Recuerda que los grandes cambios no son resultado de la improvisación, sino de la constancia.

Solo nos resta, por lo que corresponde a esta carta, invitarte a un encuentro de cierre del proyecto, no de la experiencia vivida, el jueves 2 de noviembre en el auditorio FELIX RESTREPO. Cra 7 con calle 42. Allí concluiremos nuestras actividades para esta etapa, (esperemos que surgan otras), entregaremos los Diplomas de participación con las horas contempladas y el IDEP prometió obsequiar un diskette de la base de datos del estudio de demanda y oferta de material audiovisual en Bogotá. (el cual ya fue remitido a cada institución, según comenta la Dra. María Eugenia Romero).

Adicionalmente vamos a entregar una copia para cada institución, con el video de sinopsis de la experiencia y la video grabación de cada producto final de IPAR, (una copia por institución).

Nos gustaría contar contigo, con quienes contribuimos a este esfuerzo conjunto de trabajo escuela-universidad, en compañía de sus rectores. De igual manera están invitados los miembros directivos de las entidades cofinanciadoras IDEP-FRB. Esta sesión es citada y organizada por nosotros, así que seguramente estaremos reunidos.

Un saludo de agradecimiento, satisfacción, y nostalgia...

Marisol Moreno Angarita

Diana Mireya Pedraza

ANEXO  
BOLETIN VISIONARIOS

*Formas de Uso de la televisión y el video en el aula.*

*Departamento de Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Nov. 2000*





## Congreso Nacional de Televisión educativa

### Diseño de una estrategia de uso de la televisión y el video en el aula.<sup>1</sup>

*-Versión preliminar susceptible de ajustarse. Prohibida su reproducción sin  
autorización previa-*

*Prof. Marisol Moreno Angarita*

Coordinadora Línea de Investigación Comunicación educativa. Dpto de Comunicación

Pontificia Universidad Javeriana.

Coordinadora del programa de prácticas comunicativas en procesos pedagógicos.

Universidad Nacional de Colombia

La ponencia que se presenta a continuación da cuenta del proceso desarrollado dentro de la investigación titulada FORMAS DE USO DE LA TELEVISIÓN/VIDEO EN EL AULA, auspiciada por el Instituto para la Investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP), la Fundación Antonio Restrepo Barco, (FRB), y la Pontificia Universidad Javeriana. El proyecto inició en Septiembre de 1999 y actualmente se encuentra en proceso de sistematización, ajustes y elaboración de informe final.

El propósito de la investigación fue diseñar una estrategia de uso de la televisión-video en el aula desde una perspectiva comunicativa que retomara el ecosistema de comunicación existente en la escuela.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. Cómo pensar la alfabetización tecnológica (en este caso televisiva-videográfica) desde una perspectiva más cultural?
2. Cómo propiciar procesos de recepción crítica y de producción audiovisual, simultáneamente, que conduzcan a la formación de ciudadanos participativos?
3. Cómo formar a los maestros en los distintos usos de la televisión/video en el aula, para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje?

---

<sup>1</sup> Este proyecto es desarrollado por Marisol Moreno A. Directora de la Investigación y Diana Pedraza Coinvestigadora. Lectores: Dr. Jesús Martín Barbero (Colombia) y Dr. Guillermo Orozco (México)

Para responder a estas preguntas se diseñaron 4 etapas de trabajo. La primera correspondió a la elaboración de un diagnóstico participativo construido con las comunidades educativas, para conocer el estado actual de los usos de la televisión y el video en el aula y fuera de ella. Además se indagó sobre la relación institución-televisión, maestro-televisión, escuela-televisión, familia-televisión.

A partir de estos diagnósticos, se continuó con una segunda etapa en la que se diseñó una estrategia de uso de lo televisivo -videográfico que tenía los siguientes propósitos:

- Recrear el ambiente de aprendizaje del aula mediante la apropiación de la lógica de producción audiovisual.
- Desarrollar el ecosistema de comunicación del aula, a partir del reconocimiento y uso de los múltiples modos de comunicación y propiciar el desarrollo de múltiples competencias comunicativas.
- Promover procesos de participación de los maestros y los alumnos, que les permitieran pasar de ser receptores pasivos, a receptores críticos y productores creativos.
- Iniciar a maestros y alumnos en las lógicas de producción audiovisual con fines de participación ciudadana.

La estrategia se denominó I.P.A.R., cuya sigla responde a cuatro momentos de realización de la misma:

I: Investigación, P:Planeación, A:Acción y R:Reflexión.

La estrategia tiene en cada uno de sus cuatro momentos: concepciones de uso de lo televisivo -videográfico, modos de trabajo, tipos de productos, y competencias desarrolladas, como se ilustra en el siguiente esquema.

## ESQUEMATIZACION DE LA ESTRATEGIA I.P.A.R

MOMENTO	Usos de lo televisivo- videográfico	Modos de Trabajo	Competencias a desarrollar	Tipos de productos
INVESTIGACION	El video como fuente	Documental	Linguistica	Resúmenes Listados Entrevistas
PLANEACION	El video como modelo	Diseño	Lógico- matemática Espacial Lingüística	Escaletas Story line Guiones
ACCION	El video como forma	Puesta en escena	Musical Corporal Espacial Lógico- matemática	Montajes Escenografía

El maestro debe aplicar la estrategia en colaboración con los alumnos y si es posible involucrar a otros colegas y a los padres de familia. Se espera que todos trabajen juntos, en red, con distintas funciones y aprendiendo cosas distintas.

### *Equipo de trabajo*

Esta investigación responde a un diseño de trabajo colaborativo entre maestros de preescolar, básica, y secundaria del Distrito Capital y maestros del equipo de investigación de la línea de comunicación educativa del Dpto de Comunicación. Se trabajó en una dinámica de intercambio de saberes.

### *El equipo del proyecto en cifras*

## CUADRO GENERAL DE PROFESORES QUE APLICARON LA ESTRATEGIA POR INSTITUCIÓN-AREA Y NIVEL EDUCATIVO

INSTITUCION	JOR	DOCENTE	AREA	NIVEL EDUCATIVO
CLEMENCIA DE CAICEDO	AM	ROSALBA CAPOTE HERRERA	ESPAÑOL Y CIENCIAS	PRIMER GRADO
	AM	ANA ISABEL AREVALO	ESPAÑOL Y CIENCIAS	TERCER GRADO
DAMAZO ZAPATA	AM	ALBA LUCIA MORA DE BAJARAS	PENSIONADA	
	AM	NORA RUTH QUETAN	SOCIALES	PREESCOLAR
CLEMENCIA DE CAICEDO	PM	AMPARO DE LOMBANA	ESPAÑOL Y CIENCIAS	SEGUNDO GRADO

DAMASO ZAPATA	PM	MARTHA CECILIA VACA	SOCIALES	PREESCOLAR
GARCES NAVAS III	AM	MARIA ELVIRA BLANCO	SOCIALES	QUINTO GRADO
	AM	GLORIA RODRIGUEZ	SOCIALES	CUARTO GRADO
SAN LUIS PLAN PADRINO	AM	INGRID GUTIERREZ	SOCIALES	ORIENTADORA
	AM	BLANCA CECILIA BAQUERO	SOCIALES	GRADO ONCE
	AM	ESPERANZA HERRERA	SOCIALES	GRADO ONCE
	AM	JOSELIN VELASCO	SOCIALES	GRADO ONCE
RURAL HORIZONTE	AM	JOSE ISRAEL GONZALEZ	COORD. GRUPO	ORIENTADOR
	A.M.	CLAUDIA BOLIVAR	LENGUA CASTELLANA	CUARTO GRADO
	A.M.	GLORIA GONZALEZ	SOCIALES	QUINTO GRADO
	A.M.	NOHORA LADINO	LENGUA CASTELLANA	CUARTO GRADO
	A.M.	VILMA MELO	LENGUA CASTELLANA	PRIMER GRADO
	P.M.	JUDITH CASTELLANOS	LENGUA CASTELLANA	CUARTO GRADO
	PM	JOSE RUBIANO MELO	MATEMÁTICAS	OCTAVO GRADO
	P.M.	MARUJA ROSSO	LENGUA CASTELLANA	SECTO GRADO
	P.M.	MARTHA RAMIREZ	SOCIALES	SEXTO GRADO
	P.M.	ESPERANZA PINZON	SOCIALES	SEXTO GRADO
AGUSTIN FERNANDEZ	AM	ESTHER GONZALEZ	LENGUA CASTELLANA	SEGUNDO GRADO
		GLORIA GONZALEZ	LENGUA CASTELLANA	SEGUNDO GRADO
	PM	MARIA ALVARADO	EDUCACIÓN SEXUAL	QUINTO GRADO
BABILONIA	AM	MARIA V. MENDIETA	CIENCIAS	GRADO CERO
		LUZ ELVIRA	CIENCIAS	GRADO CERO

		VALENCIA		
	PM	MARIA VICTORIA GOMEZ CARRILLO	LENGUA CASTELLANA	NOVENO GRADO
MODELO DEL NORTE	AM	MARIA LUISA ROMERO	SOCIALES	CUARTO GRADO
		JULIO CESAR BAUTISTA	ED. FÍSICA	QUINTO GRADO
SAN CIPRIANO	PM	MARLEN JIMENEZ	CIENCIAS	CUARTO GRADO
		ISABEL MORA	LENGUA CASTELLANA	SEGUNDO GRADO
MANUELITA SAENZ	A.M	CARMEN CECILIA GEREDA	SOCIALES	QUINTO GRADO
		ISABEL LAVERDE	ESPAÑOL	TERCER GRADO
		GLORIA LEAL	ESPAÑOL	TERCER GRADO
		OLGA BAQUERO	ESPAÑOL	TERCER GRADO
		JOSE CAMACHO	SOCIALES	CUARTO GRADO
PALERMO	AM	SMITH FRANCO	SOCIALES	QUINTO GRADO
	A.M	MARIA DEL CARMEN PRIETO	SOCIALES Y ESPAÑOL	QUINTO GRADO
LOS LAURELES	AM	DIANA ROSAS	ETICA Y VALORES	PRIMER GRADO

**DISTRIBUCION DE POBLACION INFANTIL POR INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS**

(dato estimado suministrado por las instituciones)

INSTITUCION	JORNADA	ALUMNOS
Clemencia de Caicedo	am	186
Damaso Zapata	am	141
Clemencia de Caicedo	pm	198
Damaso Zapata	pm	120
Garcés Navas III	am	600
San Luis Plan Padrinos	am	645
Rural Horizonte	am	410
Rural Horizonte	pm	200
Agustín Fernández	am	530
Agustín Fernández	pm	580
Babilonia	am	379
Babilonia	pm	223
Modelo del Norte	am	430
San Cipriano	am	291
Manuelita Saenz	am	1.000
Los Laureles	am	180
Palermo	am	500



<b>TOTAL</b>	<b>6.733</b>
--------------	--------------

### Distribución de la Población infantil por género

<b>NIÑAS</b>	<b>51%</b>
<b>NIÑOS</b>	<b>49%</b>

## **PREMISAS CONCEPTUALES Y METODOLOGICAS**

El proyecto es de naturaleza educomunicativa y se basa en cuatro frentes conceptuales:

1. El concepto de ecosistema comunicativo en la Educación (Martín Barbero, J. 1996; Lugarini, E, 1997; Bateson, G. 1991).
2. La teoría de las múltiples inteligencias y su relación con los múltiples lenguajes. (Gardner, H. 1991, 1995, 1997).
3. La lógica audiovisual trasladada al aula como posibilitadora de ambientes de aprendizaje lúdicos, creativos, productivos. (Orozco, G. 1996; González Requena, 1994; Rey, G. 1994; Rincón, O. 1999)
4. El trabajo colaborativo en redes: maestro de institución educativa-colega, maestro-alumnos, maestro-directivas, equipo PUJ-maestros-niños-directivas. (Escuela de Educación de Harvard, Proyecto RED U.N.)

5. El modelo de formación de maestros basado en la reconstrucción de la práctica pedagógica desde la perspectiva comunicativa. ( Investigación - Acción-crítica)

### *Metodología*

La metodología del proyecto es de naturaleza cualitativa, y se concentra en dos estrategias metodológicas:

-El taller de Autobiografía: estaba dirigido a la reconstrucción retrospectiva, actual y prospectiva de la relación maestro-televisión, en perspectiva comunicativa y sociocultural. Aquí interesa el yo histórico-cultural-social.

-La realización de bitácoras: son diseños visuales que permiten dar cuenta del otro, de lo otro, de la institución, el entorno. Aquí interesa el otro.

Estas dos estrategias se acompañaron de observación directa, participante, entrevistas, y algunas encuestas.

### *Resultados preliminares*

En el proyecto han participado 60 profesores, 19 instituciones educativas y aproximadamente 6000 niños de grado cero, básica y secundaria. La estrategia fue aplicada por 37 profesores, los cuales realizaron con sus alumnos y colegas videos ligados a temas curriculares.

La estrategia apuntó a transformar el aula, la enseñanza y el aprendizaje y la audiencia infantil en los siguientes modos:

- Los niños usan todos los códigos de comunicación que dominan.
- Los distintos dominios o competencias múltiples están referidos a actuaciones o realización de productos, lo cual motiva significativamente a los aprendices.
- Para el maestro es muy estimulante ver que sus alumnos solucionan problemas de diverso orden y exhiben productos que manifiestan la comprensión que tienen de los distintos problemas que se les presentan.
- Los distintos desempeños que realizan los niños involucran a sus pares porque estos deben valorarlos.
- El maestro encontrará que en su aula todos los alumnos son competentes en uno u otro dominio y que se pueden complementar para el desarrollo de trabajos colaborativos.
- Tradicionalmente el maestro trabajaba con productos orales, escritos y gráficos. Nuestra propuesta propende por ampliar este rango de productos a otros que demanden lo corporal, lo espacial, lo sonoro, lo musical.
- El permanente trabajo con productos de diverso tipo llevará a los niños a niveles cada vez más altos de creatividad, donde el único límite será su propia imaginación.
- Los procesos de evaluación son permanentes y son responsabilidad de los pares, el profesor y el propio alumno.
- El alumno comienza a tomar distancia de lo que él sabe y sabe hacer. Porque los productos son el pretexto para *“hablar acerca de su proceso de aprendizaje”*.

- La elaboración de los portafolios o procesos folios son muy gratificantes para el alumno, los profesores y la familia. Además pone en el tapete el tema del aprendizaje del niño y lo acostumbra a que haga reflexiones sobre sus propios procesos formativos.

El alumno se siente muy motivado a participar en el aula porque no está desarrollando la propuesta de otro, que tradicionalmente era la propuesta del maestro, sino su propia propuesta.

### **Algunos logros encontrados a la fecha**

En un análisis general preliminar encontramos que vale la pena resaltar los siguientes aspectos positivos. Debe recordarse que actualmente nos encontramos sistematizando los resultados finales. El informe final estará disponible a principios del mes de octubre.

1. La apropiación de la estrategia IPAR por parte de los maestros, en distintos grados de dominio, compromiso y desarrollo.
2. El replanteamiento del sentido de los diversos usos de la televisión y el video en el aula.
3. El desarrollo de trabajo colaborativo en distintos niveles y redes.
4. La construcción de escenarios y ambientes de aprendizaje a partir de la lógica audiovisual, que propiciaron procesos de aprendizaje y enseñanza, más lúdico, creativo, participativo.
5. La apropiación del proyecto por parte de los rectores (excepto en un caso) lo cual impactó la institución y alimentó el PEI.
6. La articulación del Proyecto con otros proyectos en los que las instituciones y los profesores están involucrados.
7. El desarrollo de múltiples competencias de comunicación (lingüístico, espacial, corporal, visual, interpersonal, lógico matemático, intrapersonal) a partir de la experiencia en el aula.
8. Legitimación del rol de los medios en la educación.
9. Confirmación del impacto positivo del modelo de formación de maestros basado en la reconstrucción de la práctica pedagógica.

10. Valoración positiva del acompañamiento directo a cada uno de los proyectos de aula. (visitas a las instituciones).
11. Compromiso total y motivación hacia el proyecto, la experiencia y su propio proyecto de aula.
12. Consolidación del trabajo colaborativo entre colegas y con los padres de familia.
13. Fortalecimiento de las audiencias infantiles , desde receptores pasivos hacia receptores críticos y futuros partícipes de la agenda ciudadana mediática.

### BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO M., Rosa María y MACASSI L., Sandro. Seducidos por la tele: Huellas educativas de la televisión en padres y niños. Lima: Ed. Asociación de Comunicadores Sociales "Calandria", 1995.
- AMPUERO, Javier (et.al). Los Medios Sí Pueden Enseñar. Lima: Ed. Asociación de Comunicadores Sociales "Calandria", 1992.
- APARICI, Roberto. Imagen. Video y Educación. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1989.
- BERGER, John y LUCKMANN, Niklas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1978.
- BUCKINGHAM, David. Changing childhoods, changing media. Conferencia dictada en Colciencias. Febrero de 2000.
- BRUNNER, Jerome y HASTE, Helen. La elaboración de sentido: la construcción del mundo por el niño. Barcelona: Ed. Paidós, 1990.
- , Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Ed. Alianza Editorial, 1991.
- COLOMBO, F. Televisión: la realidad como espectáculo. México: Ed. Gustavo Gili Colección Punto y Línea, 1976.
- COLL, Salvador, Cesar. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós. 1991.
- CHARLES CREEL, Mercedes y GOMEZ OROZCO, Guillermo. Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios. México: Editorial Trillas, 1990.
- DE SAVILLE- TROIKE, Muriel. Etnografía de la Comunicación.
- DÉLORI, Jacques. La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO Comisión Internacional sobre la Educación. : Ed. Siglo XXI, 1999.
- FERRES, Joan. Televisión y Educación. Barcelona: Ed. Paidós, 1994.

FUENZALIDA, Valerio y HERMOSILLA, María Elena. El televidente activo. Manual para la recepción activa de la T.V. Impreso en los talleres de la Corporación de Promoción Universitaria. Santiago de Chile 1991.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Culturas Híbridas. México: Ed. Grijalbo, 1990.

GARDNER, Howard. Las múltiples inteligencias en la Educación. De la Teoría a la práctica. Piados. 1994.

GONZÁLEZ REQUENA, Jesús. El discurso televisivo: Espectáculo de la posmodernidad. Madrid: Ed. Cátedra, Signo e imagen, 1995.

HUERGO, Jorge A. Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y Perspectivas. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación -Universidad de La Plata, 1996.

IBAÑEZ, Tomás. Ideología de la vida cotidiana. Barcelona: Ed. Senda, 1988.

IDEP. III Encuentro de Investigación Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: un balance internacional. Serie Memorias Dos. Ed. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, Bogotá 1998.

KAPLÚN, M. A la Educación por la Comunicación: la práctica de la comunicación educativa. Santiago de Chile: Ed. UNESCO, 1992.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza. Los niños como audiencia. Bogotá: Ministerio de Comunicaciones-Universidad del Valle. En imprenta.

MARTÍN B. Jesús. "De los Medios a las Mediaciones". Ed. Gustavo Gili, México 1991

\_\_\_\_\_. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación.

Nomadas. Bogotá. Universidad Central. # 5. Pags. 10-22 1996.

\_\_\_\_\_. Retos culturales de la educación a la comunicación: Comunicación, educación y cultura: Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Cátedra Unesco de Comunicación Social. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 1999.

\_\_\_\_\_. Ética y Cultura. En Colombia una casa para todos. Seminario sobre ética ciudadana 1991.

MORENO, Marisol. Información, comunicación y tecnología: la triada más poderosa del siglo 21. Revista Signo y pensamiento. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana. Número 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Competencias de comunicación, múltiples lenguajes y alfabetización en la educación. Revista Nuevas Tecnologías de la Información. 2000.



MUMBY, Dennis (comp.). *Narrativa y control social: perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1997.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *La influencia de la T.V. en la educación de los niños y jóvenes: opiniones, mitos, hechos*. Reporte ocasional. N° 3. Programa Institucional de Investigación en comunicación y prácticas sociales. Dirección de investigación y posgrado. Universidad Iberoamericana. México 1992.

MORENO, Marisol y VILLEGAS, Esmeralda (compiladoras). *Comunicación, Educación y Cultura: Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. Cátedra UNESCO de Comunicación Social 1996-1998. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Comunicación y Lenguaje, 1999.

MUÑOZ, Sonia. *El Ojo, El Libro y La Pantalla. Consumo cultural en Cali*. Cali: Ed. Facultad de Humanidades- Lenguaje y Cultura- Universidad del Valle, 1995.

OROZCO, Guillermo. *Recepción televisiva: Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. Universidad Iberoamericana de México 1981.

PÉREZ TORNERO, José Manuel. *El desafío educativo de la televisión: Para comprender y usar el medio*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Papeles de Comunicación, 1994.

PERKINS, David. *Teaching for Understanding*. Cambridge university Press. New York: 1997.

PERICOT, Jordi. *Servirse de la imagen: Un análisis de la imagen*. Barcelona: Ed. Ariel, 1987.

QUIRÓZ, María Teresa. *Todas las Voces. Comunicación y Educación en el Perú*. Lima: Ed. CICOSUL Universidad de Lima, 1993.

RENAUD, Alain. *Comprender la imagen hoy: Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra, 1990.

RODRIGUEZ ILLERA, José Luis. *Educación y Comunicación*. Barcelona: Ed. Paidós Comunicación, 1998.

SALMERON TERUEL, Juan. *La influencia de la televisión en el niño*. Revista Comunicación 2. Andalucía. España 1996.