

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado "Del diseño, animación y construcción de títeres a la oralidad", presentado en la modalidad de monografía por las estudiantes Diana Lorena Vela Bermúdez (C.C.1019064388.- Código 2008277029) y Carmen Liliana Montaña Martínez (C.C.1016024451-Código 2008277032) consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

El trabajo cumple a cabalidad con los
deberes de la investigación y fortalece la
misión de la licenciatura de pensar a
partir de la relación teatro-pedagogía y
escenario estético.
El trabajo es potente en el uso y
apropiación de sus elementos técnicos

En Bogotá, a los tres (03) días del mes de Septiembre de dos mil catorce (2014).

Jurado Carlos B. González

Calificación: 4.5

Firma: 

Jurado Carlos Sepúlveda

Calificación: 4.5

Firma: 

Directora Miguel Alfonso

Calificación: 5.0

Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.7



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

DEL DISEÑO, ANIMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE TÍTERES A LA ORALIDAD:

Haciendo del silencio un relato.

CARMEN LILIANA MONTAÑA MARTÍNEZ

2008277032

DIANA LORENA VELA BERMÚDEZ

2008277029

PROYECTO DE GRADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ, SEPTIEMBRE DE 2014



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

DEL DISEÑO, ANIMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE TÍTERES A LA ORALIDAD:

Haciendo del silencio un relato.

CARMEN LILIANA MONTAÑA MARTÍNEZ

2008277032

DIANA LORENA VELA BERMÚDEZ

2008277029

PROYECTO DE GRADO


LUIS MIGUEL ALFONSO

TUTOR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS


BOGOTÁ, SEPTIEMBRE DE 2014

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	DEL DISEÑO, CONSTRUCCIÓN Y ANIMACIÓN DE TÍTERES A LA ORALIDAD. "HACIENDO DEL SILECIO UN RELATO"
Autor(es)	CARMEN LILIANA MONTAÑA MARTÍNEZ DIANA LORENA VELA BERMÚDEZ
Director	MIGUEL ALFONSO
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. (..... Páginas))
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Palabras Claves	TÍTERES, MEDIACIÓN, COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

2. Descripción	
<p>Esta propuesta se fundamenta a partir de la pregunta acerca de cómo la incorporación de ejercicios de diseño, construcción y animación de títeres <i>media</i> en el desarrollo de competencias comunicativas en los niños de transición a primero del colegio Ricardo González Sede B de Subachoque, Cundinamarca. Se plantea analizar el proceso de fortalecimiento de competencias comunicativas mediado por actividades de diseño, creación y animación de títeres en la población estudio. En principio, se trata de reconocer al títere como una herramienta y como signo que ayuda a potenciar y fortalecer habilidades comunicativas en los seres humanos dándole un valor agregado a la indiscutible labor plurimedial e interdisciplinar que realiza este objeto animado.</p> <p>A lo largo del documento el lector encontrará dos etapas que dividen la estructura macro del presente proyecto; la primera etapa, denominada <i>Tejiendo Fronteras</i>, se encuentra dividida en tres capítulos en donde se realiza una descripción panorámica de la contextualización sobre la investigación, seguida de los principios teóricos que guiaron el ejercicio investigativo para terminar con la guía metodológica utilizada, en este caso, la investigación acción en procesos educativos. La segunda etapa, denominada <i>Haciendo del Silencio un Relato</i>, expone la relación entre los principios teóricos y las categorías de análisis que surgieron de la experiencia en el aula, las cuales describimos y proponemos bajo las siguientes denominaciones: Comportamiento comunicativo, Títere: herramienta o instrumento y Gramática de la creación de títeres. Seguidamente se describe y desarrolla la propuesta pedagógica realizada durante el proceso de intervención.</p> <p>Para concluir, se encontrarán los resultados del proceso teórico – práctico de la estrategia diseño, animación y construcción de títeres en el aula como fortalecedor de competencias comunicativas; así mismo, los aportes de la implementación del títere en el plan de aula.</p>	

3. Fuentes	
<p>Busela, E. (2006) Revista Iberoamericana de Educación. <i>La docencia a través de la investigación –acción</i>. España. Abril de 2006 P. 3,4.</p> <p>Hymes, D. (1974). <i>Hacia etnografías de la comunicación en Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística</i>. México. Publicación Universidad Autónoma de México.</p> <p>Rogozinsky, V. (2001) <i>Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación</i>. Buenos Aires. Ediciones Novedades</p>	


 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

Educativas.
 Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo Mondadori.
 Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas Tomo II. Madrid. Visor.

4. Contenidos
<p>ETAPA UNO: TEJIENDO FRONTERAS CAPÍTULO 1. DISEÑANDO LA ESCUELA En el presente capítulo se encontrará una descripción de la experiencia que condujo la investigación a realizarse en el municipio de Subachoque Cundinamarca, articulado al proyecto diseñar la escuela, para un municipio que sueña integralmente se propone un proyecto integrador.</p> <p>CAPÍTULO 2. MEDIAR CON TÍTERES PARA COMUNICAR Aquí el lector encontrará un análisis de las <i>competencias comunicativas</i>, más allá de su estructura formal y de su funcionamiento interno. De igual modo, es pertinente analizar el proceso de <i>mediación</i>, dado que Vigotsky desde el paradigma socio-constructivista, propone que este distingue dos tipos de <i>instrumentos mediadores</i> creados por la cultura, <i>la herramienta</i>, mediante la cual el hombre modifica materialmente el objeto y los <i>signos</i>, que modifican la conciencia del sujeto, siendo para la presente investigación el <i>títere</i>, elemento que proporciona mediaciones semióticas en los niños, para potenciar capacidades comunicativas.</p> <p>CAPÍTULO 3. MÉTODO INVESTIGATIVO EN EL AULA Para llevar a cabo la presente investigación, y cumplir a cabalidad con los objetivos propuestos fue necesario trabajar la investigación - acción en procesos educativos, de tal forma que se pueda llegar a cuestionar las prácticas pedagógicas con relación a las prácticas sociales, llevando así a repensar y reflexionar el papel de la investigación en el aula escolar.</p> <p>ETAPA DOS: HACIENDO DEL SILENCIO UN RELATO CAPÍTULO 4. ABRIENDO PUERTAS A LA IMAGINACIÓN En este capítulo el lector encontrará los hallazgos obtenidos durante el tiempo de la observación de las clases en grado transición; seguido de los momentos en que se dividió la práctica pedagógica, exploradores, investigadores y constructores. Posteriormente, descubrirá los parámetros que plantea este ejercicio investigativo a partir del proceso de diseñar, construir y animar títeres en el aula escolar; finalmente, se sitúan las categorías de análisis surgidas de los planteamientos propuestos, la intervención en la escuela y los referentes teóricos mencionados en la etapa anterior.</p> <p>CAPÍTULO 5. NUEVAS PROPUESTAS PARA EL AULA En las siguientes líneas se presenta nuestra apuesta pedagógica a partir del trabajo realizado con estos tres procesos: diseñar, construir y animar títeres, que fueron las estrategias transversales durante los momentos de la metodología planteada anteriormente de la práctica pedagógica. Allí, se plantea la propuesta que consiste en analizar el proceso de creación de los títeres.</p>

5. Metodología
ENFOQUE CUALITATIVO MÉTODO INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN PROCESOS EDUCATIVOS INSTRUMENTOS: OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA, ENTREVISTAS, DIARIO DE CAMPO, PLANEACIÓN POR CLASES

6. Conclusiones

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

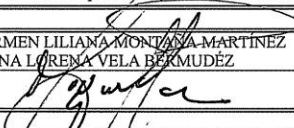
Podemos, por lo tanto, afirmar que las competencias comunicativas desarrolladas -como se evidencia anteriormente-, a través de actividades de diseño, construcción y animación de títeres, proporcionaron a los niños y niñas interactuar eficazmente con el entorno que los rodea, utilizando diversas habilidades. Además de permitirles expresar sentimientos, emociones y conocimientos propios que desde las clases curriculares del colegio generalmente no se promovían.

Sin embargo, esta estrategia pedagógica a través del proceso de creación de los títeres logró integrar contenidos entre el plan de aula, generando así nuevas dinámicas de clase, las cuales propiciaron espacios de participación y comunicación activa entre los niños y las maestras; pero estos resultados no siempre fueron óptimos, dado que en ocasiones las mediaciones y las interacciones dadas al interior del aula no propiciaron la construcción de conocimientos, al contrario, ésta se convirtió en un interferente del aprendizaje (lo que aquí llamamos efecto Will).

Los elementos mediadores encontrados en el aula como el títere, el dibujo, las maestras, deben potenciar, motivar, provocar y ayudar, no sólo al aprendizaje de conceptos y nociones teóricas, sino, por el contrario, a favorecer la comprensión del mundo que los rodea. Obedeciendo a las necesidades de los niños, ya sean cognitivas, afectivas o motivacionales y sociales, pues mediar es la interacción de las vivencias individuales con instrumentos culturales, que pueden ser herramientas o signos; es así, que el títere a través de la experiencia realizada pasó de ser elemento decorativo a herramienta y posteriormente signo lingüístico desde la interiorización de los aprendizajes construidos.

En este punto, es preciso establecer que las competencias comunicativas no se fortalecieron simplemente por el manejo que se le dio al títere, sino que esto responde a la forma como se situó el objeto animado dentro del aula de clase, pues potenció y fortaleció dichas competencias, dado que éstas también responden al desarrollo individual de todo ser humano.

Por todo esto, creemos que es de suma importancia que el trabajo con títeres no sea exclusivamente un trabajo que se deba desarrollar con niños en edad infantil, sino durante toda la etapa escolar e incluso para la educación superior, en algunas carreras que necesiten de un medio práctico para comunicarse.

Elaborado por:	CARMEN LILIANA MONTAÑA MARTÍNEZ DIANA LORENA VELA BERMUDEZ
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	03	09	2014
-----------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	9
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
ETAPA UNO: TEJIENDO FRONTERAS.....	13
CAPÍTULO I	14
<i>Disñando la Escuela</i>	14
CAPÍTULO II.....	17
<i>Mediar con Títeres para Comunicar</i>	17
2.1. Transformaciones socio constructivistas: <i>mediación</i>	17
2.1.1 Materialismo Histórico.....	19
2.1.2. Zona de desarrollo próximo: <i>una experiencia colectiva</i>	21
2.2. Competencias comunicativas.....	22
2.2.1 Reorganización Curricular por Ciclos. Ambientes de Aprendizaje en la Ruralidad.....	26
2.3. Un nuevo compañero de clase: <i>el títere</i>	32
2.3.1. Títeres e infancia.....	33
2.3.2. Títeres como herramienta expresiva en la escuela.....	35
2.3.3. El Teatro de títeres como un nuevo lenguaje.....	36
CAPÍTULO III.....	39
<i>Método Investigativo en el Aula</i>	39
3.1. Representaciones de lo cuantitativo y lo cualitativo	39
3.2. ¿Y entonces por qué un enfoque cualitativo?	41
3.3. Un método para una variedad de usos y sentidos: <i>la investigación - acción en procesos educativos</i> .	41
3.4. Instrumentos a explorar.....	43

3.4.1. La observación participativa	44
3.4.2. La entrevista.....	44
3.4.3. Diario de campo.....	45
3.4.4. Proceso por Formación: <i>Planeación por Clases</i>	46
ETAPA DOS: HACIENDO DEL SILENCIO UN RELATO	47
CAPÍTULO IV.....	48
<i>Abriendo Puertas a la Imaginación</i>	48
4.1. Observación por parte de las “docentes practicantes”	48
4.2. Momentos de la práctica pedagógica	53
4.2.1. Exploradores: <i>mi nuevo amigo en el aula, el títere</i>	53
4.2.2. Investigadores: <i>el placer de descubrir complejos lenguajes</i>	54
4.2.3. Constructores: <i>el placer de construir desde nuestra mente</i>	58
CAPÍTULO V.....	63
<i>Nuevas Propuestas Para el Aula</i>	63
5.1. Diseño: <i>lo imagino, lo expreso</i>	63
5.2. Construcción: <i>transposición del dibujo, del gráfico al objeto</i>	66
5.3. Animación: <i>dicción, escucha y desinhibición</i>	68
5.4. Comportamiento comunicativo: <i>profesores como interferentes de la comunicación. Efecto Will</i>	69
5.5. Títere: <i>herramienta o instrumento</i>	73
5.6. Gramática de la creación de títeres	76
CONCLUSIONES	81
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	83
ANEXOS	87

AGRADECIMIENTOS

*A mi mamá, que poco a poco se ha ido envolviendo del bello mundo del teatro.
A mi hermano, que fue el único que dijo “Hágale”, apenas decidí tomar este camino.*

*A mi papá, que desde allá arriba, estará muy orgulloso de mí.
A Lore, por las traspasadas y los buenos momentos durante todo este recorrido.
A Miguel Alfonso, por haber querido hacer parte de esta aventura desde el inicio.
Y a esos personajes entrañables, salidos de la fantasía de los niños.*

Gracias.

Liliana Montaña Martínez

A mi mamá y papá, que por medio de sus esfuerzos hoy logran sacar a su séptima hija adelante.

*A Yuri Vela, Jorge Acuña y Jorge Riaño, que me alimentaron la fantasía para entrar en el
camino del arte.*

*A mis hermanas que siempre están, mis sobrinos y sobrinas que con sus sonrisas me acompañan
en este largo camino.*

A los títeres que le dieron sentido a este trabajo.

Y a Miguel Alfonso, nuestro tutor, quien nos recalcó que

***"Una palabra sin pensamiento es cosa muerta, un pensamiento sin palabras permanece en la
sombra".***

(Lev Vigotsky)

Lorena Vela Bermúdez

*Y, por supuesto, al gran soñador Daniel Nieto, por sus palabras de fortaleza para este camino
que muchas veces se opaca.*

RESUMEN

En el presente ejercicio investigativo se plantea analizar el proceso de diseño, construcción y animación de títeres como fortalecedor de las competencias comunicativas. Para tal fin, en la primera etapa, se asumirán algunas comprensiones acerca de la teoría socio-constructivista, relacionando los conceptos (categorías) de *competencias comunicativas*, *mediación* y *títeres*. En la segunda etapa, el lector encontrará el análisis de la observación e intervención en el aula de grado transición-primero del colegio Ricardo González Sede B de Subachoque, Cundinamarca, a partir de las categorías mencionadas anteriormente; para terminar con los resultados y conclusiones hallados a lo largo del proceso, donde se evidencia que el títere como herramienta pedagógica contribuye a mejorar la enseñanza y a potenciar las competencias comunicativas en los niños y niñas de 5 a 7 años.

INTRODUCCIÓN

Desde la intervención que se realizó en el Colegio Departamental Ricardo González Sede B de Subachoque, Cundinamarca, con niños y niñas que se encontraban en edades comprendidas entre los 5 y los 7 años, se reconoció que el uso de competencias comunicativas son indispensables para lograr interacciones sociales en el ser humano; es por esto, que a través de la noción de Dell Hymes nos referimos al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, social e históricamente situados, en la que los aspectos socio-culturales como lo plantea Lev S. Vigotsky (1979) resultan determinantes de los actos del lenguaje y del desarrollo cognitivo, los cuales con el uso de mediaciones, herramientas y signos permiten adquirir las habilidades comunicativas y es en la escuela donde se fortalecen y se enriquecen estos procesos, que se vuelve indispensable para la interacción y desarrollo del sujeto.

Dado lo anterior, y teniendo en cuenta las apreciaciones mencionadas, se desarrolló la presente investigación titulada *“Del diseño, animación y construcción de títeres a la oralidad. Haciendo del silencio un relato”*, en el cual se abordan las interacciones sociales en el aula; lo que ha conllevado a los niños y niñas a tener un lenguaje mínimo, debido a que se identificó, por un lado, coerción por parte de las maestras dentro del aula y, por otro, timidez al expresar sus ideas a la hora de participar en clase; tampoco existían espacios adecuados dentro de la clase para permitir a los niños y niñas desenvolverse fluidamente con sus compañeros.

Esta propuesta se fundamenta a partir de la pregunta cómo la incorporación de ejercicios de diseño, construcción y animación de títeres media en el desarrollo de competencias comunicativas en los niños de transición a primero del colegio Ricardo González Sede B de Subachoque, Cundinamarca; en donde se plantea analizar el proceso de desarrollo de competencias comunicativas mediado por actividades de diseño, creación y animación de títeres en la población estudio. En principio, se trata de reconocer al títere como una herramienta o signo que ayuda a potenciar y fortalecer habilidades comunicativas en los seres humanos dándole un valor agregado a la indiscutible labor plurimedial e interdisciplinar que realiza este objeto animado.

A lo largo del documento el lector encontrará dos etapas que dividen la estructura macro del presente proyecto; la primera etapa, denominada *Tejiendo Fronteras* se encuentra dividida en tres capítulos en donde se realiza una descripción panorámica de la contextualización sobre la investigación, seguida de los principios teóricos que guiaron el ejercicio investigativo para terminar con la guía metodológica utilizada, investigación acción en procesos educativos. La segunda etapa, denominada *Haciendo del Silencio un Relato*, expone la relación entre los principios teóricos y las categorías de análisis que surgieron de la experiencia en el aula, las cuales fueron Comportamiento comunicativo, Títere: herramienta o instrumento y Gramática de la creación de títeres; allí se describe y desarrolla la propuesta pedagógica realizada durante el proceso de intervención.

Para concluir, se encontrarán los resultados del proceso teórico – práctico de la estrategia diseño, animación y construcción de títeres en el aula como fortalecedor de competencias comunicativas; así mismo, los aportes de la implementación del títere en el plan de aula.

ETAPA UNO

TEJIENDO FRONTERAS

CAPÍTULO I

Disoñando la Escuela

“Porque, para un municipio que sueña integralmente, tenemos un proyecto integrador...”

Profesor Daniel Nieto, UPN.

En la mayoría de las escuelas e instituciones en las que se realiza la práctica pedagógica no existe un espacio curricularizado -ni físico- asignado a la educación teatral; en otras, no se formalizan los tiempos para esta práctica, lo que hace que *“usualmente un profesor de literatura o sociales “ceda” su espacio académico para que los estudiantes de la universidad hagan su práctica”*, como nos lo hace saber el Profesor Carlos Bernardo González de la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, en su artículo *Algo se está cocinando en Subachoque* (González, 2010; 101). A lo anterior, se suma el incremento en la demanda de formación artística en espacios formales.

Actualmente, estas prácticas pedagógicas cuentan con un espacio rural ubicado en Subachoque, Cundinamarca, desarrolladas desde el año 2011 en el Colegio Ricardo González - éste cuenta con dos sedes urbanas y 10 escuelitas rurales, seis de ellas son escuelas unitarias, es decir, un solo maestro para todas las áreas y todos los grados-. Desde ese entonces, se han creado espacios artísticos a partir de las prácticas pedagógicas de la UPN en la que los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes, en conjunto con el proyecto *“Disoñar la escuela, para sembrar y cultivar un jardín de infantes planetarios”*, se proponen *soñar, ensoñar y diseñar la escuela*; para esto, se han creado espacios articuladores de música, teatro, títeres y artes plásticas.

El proyecto de *Disoñar la Escuela*¹ consiste en *“diseñar la escuela desde el sueño en estado de ensoñación poética”*, como dice el profesor Daniel Nieto, docente de la Licenciatura en Música,

1. Disoñar la Escuela, es un ambicioso proyecto de la facultad de Artes de la UPN que integra prácticas pedagógicas de los tres programas de artes, en el municipio rural/urbano Subachoque, Cundinamarca, con novedosas metodologías constructivas de integralidad y transversalidad, de las cuales dan testimonio los maestros Carlos Bernardo González y Daniel Nieto, quien lo lidera y lo hace realidad gracias a su particular gestión y concepción de arte, pedagogía y escuela. Esta es una postura radical frente a la concepción

de la UPN, fundador y creador de dicho proyecto. Con la idea de “*Disoñar La Escuela se quiere articular de manera eficaz lo que se hace a partir del juego y las artes con lo que se realiza desde los saberes utilitarios, el trabajo, las ciencias y los saberes ancestrales.*” (González, 2010; 101). Allí, se plantean nuevas formas de integración cercanas a la vida real en la cual se vive “integralmente”, generando actividades como “La huerta escolar” y el compartir en torno a la alimentación, pilares del citado proyecto al que nuestra práctica pedagógica se articuló.

En este espacio de práctica, los objetivos y maneras de proceder son muy peculiares, pues la integralidad de las tres licenciaturas de la Facultad de Bellas Artes, lo alternativo del proyecto en relación con lo rural, son asuntos que afectaron nuestro pensamiento con respecto al quehacer del maestro- artista.

Ignorábamos la existencia de un espacio de formación docente con unas prácticas pedagógicas que se situaran en contextos rurales. Sin embargo, después de unas visitas en el Colegio Ricardo González, Sede B y de un proceso de observación - que allí no es pasivo sino eminentemente activo y participativo- nos sentimos en la obligación de desarrollar un discurso frente al arte y la pedagogía, creando así un proyecto investigativo donde se relacionará nuestro oficio y su incursión en la sociedad.

La propuesta integradora que se lleva a cabo en el municipio de Subachoque llama nuestra atención porque se ajusta a los intereses investigativos propios de este trabajo:

- a) Es un reto para nosotras trabajar en un contexto rural, debido a que la universidad está enfocada a la realización de prácticas en la ciudad.
- b) Según las condiciones específicas que determinan los rasgos particulares de los niños y niñas del municipio, ellos no cuentan con un espacio artístico dentro del plan de aula.
- c) Además, vimos que nuestro proyecto podía articularse con “*agricultar*” (agricultar con arte), que es una parte esencial del proyecto *Disoñar la escuela*, pues buscamos vincular el títere con los conocimientos previos de los y las niñas y su entorno, que en este caso es un espacio rural (la agricultura y su contexto familiar). Es decir, no sólo llegamos a participar del

tradicional de escuela, pues pone en entredicho la autoridad, la academia y, por extensión, los poderes establecidos en la sociedad globalizada, sostenida en la lógica del mercado que depreda los valores de la vida, la naturaleza, la convivencia, el arte y la sabiduría de la experiencia popular y de las etnias olvidadas en los programas educativos vigentes. (Nieto, 2010.P, 6).

proyecto *Diseñar la Escuela*, sino también a fortalecer el plan de trabajo establecido por las docentes de transición y primero².

- d) El proceso de práctica realizado por los compañeros de la Facultad de Bellas Artes abre espacios para la exploración, la imaginación y para compartir el disfrute de nuevos conocimientos, correlacionando saberes ya establecidos y nuevos conocimientos, que se generan en el momento de trabajar con los niños y niñas, desde las diversas disciplinas artísticas.

Expuestas las razones con la pertinencia del objeto de estudio y su contexto, es oportuno ahora entender que para llevar a cabo los objetivos propuestos se inició la selección de principios y fundamentos teóricos que guiaron el ejercicio investigativo, dividido en tres categorías: *competencias comunicativas, mediación y títeres*, las cuales exponemos a continuación.

2. El grupo de niños con los que trabajamos en el semestre 2012-2, se encontraban cursando transición y luego en el 2013-1 los niños cursaban grado primero. es por esto que cada vez que se haga referencia al grado de los educandos , nos referiremos a las edades comprendidas entre 5 y 7 años, y el complejo proceso que conlleva transitar de transición a primero.

CAPÍTULO II

Mediar con Títeres para Comunicar

Para el presente ejercicio investigativo creemos pertinente trabajar a partir de las categorías seleccionadas. Por un lado, es interesante analizar las *competencias comunicativas*, más allá de su estructura formal y de su funcionamiento interno; por lo que nos ocuparemos de la manera cómo los niños y las niñas representan las funciones específicas de esta competencia desde la *interacción*. Ello, no significa el desconocimiento de los aportes de diversos autores, sino la búsqueda y la relación con el contexto social, para la comprensión cada vez más compleja e integral del desarrollo humano. De igual modo, es pertinente analizar el proceso de *mediación*, dado que Vigotsky desde el paradigma socio-constructivista, propone que este distingue dos tipos de *instrumentos mediadores* creados por la cultura, *la herramienta*, mediante la cual el hombre modifica materialmente el objeto y los *signos*, que modifican al sujeto y a través de este los estímulos, siendo para la presente investigación el títere, elemento que proporciona mediaciones semióticas en los niños, para potenciar capacidades comunicativas.

2.1. Transformaciones socio- constructivistas: *mediación*

Durante la modernidad, el desarrollo del conocimiento se mantuvo enmarcado dentro de los parámetros de una realidad que respondía a las leyes de causa y efecto. En la época contemporánea los desarrollos en los campos de la ciencia, las transformaciones sociales, entre otros factores, han provocado una ruptura con la forma tradicional en que se interpreta la realidad, modificando radicalmente la educación; se visualiza al educando como un sujeto proactivo en su desarrollo cognoscitivo y al maestro como un facilitador de información, destrezas y valores. Debido a esto, se recurrirá al trabajo realizado por el paradigma socio-constructivista, que parte de la interacción entre los comportamientos individuales y los aspectos sociales del individuo, ya sean cognitivos, sociales o afectivos.

Los trabajos realizados por Piaget y Vigotsky³, se han focalizado en campos como el pedagógico, psicológico y lingüístico, diferenciándose en varios aspectos, por ejemplo: para el psicólogo ruso Lev Vigotsky el aprendizaje puede actuar como facilitador de la reestructuración y se basa en la perspectiva contextual del desarrollo, poniendo como eje central el contexto socio-cultural (Vigotsky, 1979).

En contraste, el psicólogo suizo Jean Piaget analiza los procesos mentales de pensamiento y conducta que reflejan estos procesos, debido a que considera el conocimiento cognitivo como el producto de los esfuerzos mentales del niño por comprender y actuar en su mundo. Los factores sociales pueden facilitar el desarrollo, pero no determinan su curso, basándose en la perspectiva cognitiva del desarrollo del niño (Piaget, 1976).

En la perspectiva cognitivista de Piaget, el desarrollo cognitivo es universal y los procesos de aprendizaje debían someterse a él, esto es, que el aprendizaje estaba condicionado al nivel de desarrollo del niño, como lo menciona Vigotsky: “*Piaget, describe estadios universales idénticos para todos los niños en función de su edad*” (Vigotsky, 1979;188). En cuanto a esto, Vigotsky (1979) consideraba que estos estaban determinados por su entorno social y ninguno dependía del otro, sino que el desarrollo podía verse reflejado por el proceso de aprendizaje, en la medida en que las interacciones sociales lo propiciara, mientras que para Piaget los procesos mentales del niño son evolutivos; al contrario de Vigotsky, que defendía que éstos son producto del entorno.

La irrupción de la Psicología, y todo el movimiento de transformación de la educación que conllevó al surgimiento de la nueva escuela, surgido durante el siglo XX, ha generado la conformación de nuevos saberes que colocan como centro de sus reflexiones al niño y la niña. Así, que el campo de la enseñanza se ha visto atravesado por las nuevas concepciones de infancia, en cuyos vértices se instalan los principios de desarrollo, libertad y autonomía de los niños. Es por esto que los procesos dados al interior de la escuela deben permitir el desenvolvimiento autónomo del niño, bajo la orientación de las leyes de su desarrollo, en donde el interés pasará a ser motor de toda actividad desde una relación horizontal que implica, por

3. Piaget y Vigotsky fueron contemporáneos –nacieron el mismo año, 1896- y desarrollaron su práctica y teoría en lugares distintos, uno en Suiza y otro en Rusia, construyeron sus grandes propuestas teóricas en la década de los años veinte y comienzos de los treinta del siglo XX.

supuesto, la transformación del maestro, de transmisor de conocimiento a guía de un proceso, acompañante, observador y orientador del mismo.

En definitiva, nos interesó seguir indagando el paradigma socio-constructivista de Lev Vigotsky, desde el trabajo desarrollado acerca del materialismo dialéctico e histórico, teniendo como referentes algunos de sus conceptos como la *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, *mediación*, *interacción* y *actividad*.

2.1.1. Materialismo Histórico

Vigotsky considera al individuo como un sujeto histórico, ya que es quien construye la historia y hace parte de ella. Es por esto, que “el hombre participa en procesos de transformación de sí mismo y de su cultura y es influido y transformado por ella” (Vigotsky, 1991; 56), haciendo de éste un sujeto autónomo y activo de su propia historia, de tal modo que las relaciones sociales resultan imprescindibles para lograr el desarrollo de las aptitudes y de la personalidad del sujeto influenciado por su cultura.

Por lo cual, entender la historia del niño y la niña es comprender sus procesos de cambio y transformación, pues como lo plantea el socio-constructivismo, los procesos de aprendizaje del niño están *mediados* por transformaciones en los procesos psicológicos y sociales. Es por ello que Vigotsky (1979) considera que lo que diferencia al hombre del animal es el uso de herramientas, ya que el animal no hace más que usar su ambiente y provocar cambios en él tan solo con su presencia. Mientras que la actividad es lo que lleva a la humanización, dado que es mediante el uso de la herramienta en la *actividad*, donde el hombre con su trabajo domina, crea y produce más allá de él mismo, pues actúa gracias a los elementos mediadores que facilitan la interiorización de la actividad (social) y el uso de herramientas (cultura).

En el proceso de mediación, Vigotsky distingue dos tipos de instrumentos mediadores: *la herramienta*, en donde el hombre modifica materialmente el objeto y *los signos*, que modifican al sujeto y a través de éste a los estímulos (Vigotsky, 1979). A partir de estos, ocurre un proceso de transformación del medio, donde el hombre se vale de instrumentos.

Así pues, si la *actividad* es el motor de la humanización y se lleva a cabo mediante el uso de instrumentos, Vigotsky propone el término *actividad instrumental* para analizar los Procesos Psicológicos Superiores (PPS); estos hacen referencia a los procesos particulares que cada individuo adquiere y potencia a través de los signos que expresan lo obtenido culturalmente (Vigotsky, 1979; 156), debido a que éstos no poseen significado por sí mismo, son producto de la construcción social. Entre los signos se encuentra el lenguaje, que es para Vigotsky “*la interiorización de lo social [...] es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas, siendo un modo de organizar la percepción y la acción*” (Vigotsky, 1991; 191), pues es desde lo social, que se interiorizan los signos.

El dominio de tales signos culturales o “instrumentos” psicológicos y, por intermedio de la función psíquica natural, genera siempre un desarrollo, es decir, eleva la función dada a un grado superior, aumenta y amplía su actividad. Se puede suponer, que justamente este proceso está en la base cultural del niño y del perfeccionamiento cultural de sus funciones (Vigotsky, 1979; 57).

Se entiende de esta manera, el lenguaje como un signo y como mediador entre la cultura y el sujeto, pues se convierte en un instrumento de socialización, transformación y comunicación, siendo éste el instrumento articulador con el diseño, construcción y animación de títeres, que puede llegar a desarrollar, fortalecer o potenciar las competencias comunicativas en niños y niñas entre grados transición y primero, dado que la *inclusión de un signo cultural, remodela toda la estructura de las operaciones psicológicas superiores* (Vigotsky, 1979. P, 37).

Así pues, el lenguaje implica procesos de comunicación; éste no solo depende del desarrollo cognitivo, sino de la interacción entre los individuos; por esto, se plantea que la naturaleza del lenguaje es social y se vuelve una herramienta fundamental para lograr procesos comunicativos. Debido a que el lenguaje es la base del pensamiento en la que el niño y la niña pueden adquirir conocimiento en torno a la relación dialéctica entre individuo-sociedad.

En la medida en que se entiende que estos dos procesos “se alimentan mutuamente y son distintos dependiendo del individuo, dan lugar a considerar que el desarrollo se modifica con las interacciones sociales que se establecen para propiciar el aprendizaje. Sin embargo, esto fluctúa

entre un proceso individual y un proceso colectivo, ya que los procesos de aprendizaje responden a la interacción social” (Vigotsky, 1979; 184-185). Todos estos procesos se convierten en un hecho social que, como tal, acontece a través de diversas interacciones entre el individuo y su entorno, ya que biológicamente posee las estructuras necesarias para crear signos de comunicación verbal. En ese sentido, el proceso evolutivo lleva a los seres humanos a operar herramientas que se convierten en signos –símbolos-, como el lenguaje, para adaptarse a su entorno.

2.1.2. Zona de desarrollo próximo: *una experiencia colectiva*

Los procesos de aprendizaje al interior del aula, se llevan a cabo cuando existe una relación horizontal entre profesor y estudiante, que facilite la prehensión del conocimiento. Esto es posible, si se tiene en cuenta tanto los conocimientos previos como los que cuenta cada estudiante, no sólo con los generados en la escuela sino en todos los espacios donde se desarrolla y se desenvuelve cotidianamente (familia, amigos, ciudad, entre otros), las maneras en que estos logran articularse a los nuevos conocimientos, despertando así una constante interacción con las personas de su entorno de forma cooperada.

Es por esto que para el socio constructivismo todo *“aquello que el niño realice en interacción con otros, esto es, con compañeros portadores de otros conocimientos previos –a veces más aventajados o menos, o por lo menos con conocimientos distintos- es valioso a la hora de buscar indicios sobre su desarrollo mental, pues siempre es distinto a lo que puede lograr por sí solo, frente al conocimiento”* (Vigotsky, 1979; 195). Así, al realizar un seguimiento a los procesos comunicativos que se desarrollan a partir de la construcción de los tópicos, es que se tiene en cuenta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia que se establece entre lo que el niño sabe y lo que se podría potenciar, desde los procesos de mediación:

La ZDP, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un

problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1979; 133).

De esta forma, la cultura canaliza las destrezas de cada generación y con ello el desarrollo individual es mediado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales, que permite el desarrollo intelectual, emocional y social del niño; este último es fundamental para su desarrollo lingüístico, para así hacer efectivo su pensamiento. Al interactuar con su entorno, el niño aumenta su capacidad para desarrollar un habla privada-interior; a través del desarrollo de ésta los niños superan la división entre pensamiento y lenguaje, siendo capaces con el tiempo de expresar sus pensamientos a los otros de forma coherente. Este proceso de *mediación*, que se desarrolla con la ZDP es necesario realizarlo en el aula, dado a que este proceso se realiza en un constante trabajo entre estudiante-estudiante, estudiante-maestro, estudiante-conocimientos.

Al llegar a este punto, es importante ocuparnos de la manera como los niños y las niñas representan las funciones específicas de la competencia comunicativa desde la *interacción*; ello no significa el desconocimiento de los aportes de diversos autores, sino la búsqueda y relación con el contexto social.

2.2. Competencias comunicativas

En los inicios de la historia el ser humano manifestó la necesidad de comunicarse, de expresar sus ideas, sus sentimientos, ilusiones y anhelos; esta manifestación se ha dado mucho antes de pronunciar una palabra, por lo que está íntimamente ligada al pensamiento y sus formas de expresión.

Este caso fue estudiado por Vigotsky, quien trató la relación entre pensamiento, lenguaje y contexto, reconociendo la interdependencia entre el desarrollo cognoscitivo y el lingüístico, pues tanto el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje del pensamiento (Vigotsky, 1991). El lenguaje es un acto social que ayuda a configurar la estructura cognitiva y, a través de sus funciones, influye en la comunicación, convirtiéndose en el resultado de las relaciones que el

individuo establece con el entorno. Configurándose, entonces, en un proceso *socialmente mediado*. De ahí, que la competencia comunicativa sea un acto complejo que implica procesos lingüísticos y sociolingüísticos, que se ponen en juego para comprender o producir actos de comunicación de acuerdo a sucesos concretos.

Sin embargo, para referirnos a competencias comunicativas es necesario referirnos al lingüista estadounidense Noam Chomsky, quien introduce el concepto para hacer referencia a un conocimiento formal, acerca de las reglas y capacidades individuales necesarias para impulsar un desarrollo social; entendiendo competencia como un sistema de conocimiento interiorizado, es decir, como una representación mental compleja que posee el individuo tanto tácito, como operativo. Esto es, operativo porque las personas saben utilizarlo en la práctica, aunque no sepan explicar sus mecanismos de funcionamiento, y es tácito debido a que representa una clase de conocimiento del que no somos conscientes y, sin embargo, está necesariamente en nuestras capacidades del conocimiento⁴.

Para el propósito del presente ejercicio investigativo y articulándolo a la teoría sociocultural, es necesario en la adquisición y desarrollo de competencias comunicativas, tener en cuenta el contexto, la influencia de los factores sociales y culturales en el desarrollo de éstas. Así, para comprender cómo se articula el diseño, animación y construcción del títere en el uso cotidiano de éstas como un instrumento para la acción comunicativa intercultural, que según el sociolingüista estadounidense consiste en:

“...la capacidad comunicativa de una persona, que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia esta mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”.
(Hymes, 1971; 21).

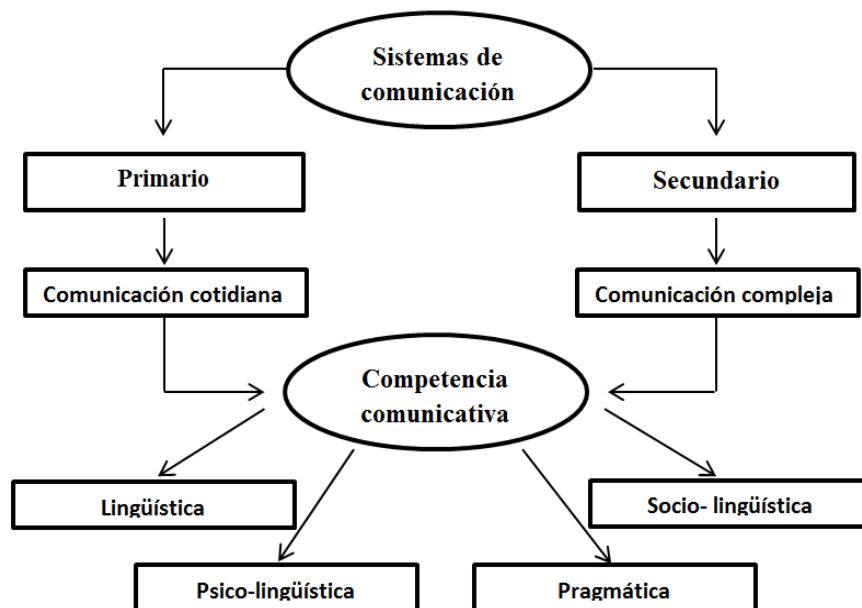
Ahora bien, en la competencia comunicativa se presentan dos tipos de sistemas de comunicación según Dell Hymes (1974), que sirven para la realización del intercambio comunicativo: *Sistemas*

⁴España. (2013–2014) La competencia comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas. Disponible en: URL http://1314procesosinfantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf (consultado el 18/10/13).

primarios y sistemas secundarios. En el primero, se encuentra todo tipo de comunicación cotidiana, necesario para el intercambio comunicativo de los roles que implica la vida en sociedad; el segundo, hace referencia a un sistema de comunicación más elaborado y complejo, que requiere de mayor capacidad cognitiva tanto del hablante y del oyente en un contexto que implique mayor elaboración cultural.

Dado lo anterior y según las edades en las que se encuentra nuestra población objeto, nos centramos en el sistema de comunicación primario, de acuerdo a las habilidades que se perciben a través del diseño, construcción y animación de títeres, como una necesidad de exteriorizar sus ideas, emociones, sentimientos, gustos e inquietudes sobre la vida.

Como se puede ver en la siguiente gráfica, los sistemas de comunicación primario y secundario componen la competencia comunicativa; ésta es la suma de competencias, entre las que encontramos *la competencia lingüística, la pragmática, la psicolingüística y la sociolingüística*.



*Gráfica No. 1 Sistemas de comunicación, elaboración propia 2014.

Ahora bien, para Hymes la *competencia lingüística*, hace referencia a lo que los individuos logran realizar con las reglas gramáticas de una lengua (Hymes, 1974); en otras palabras, se define como el conocimiento implícito que un sujeto posee sobre su propio lenguaje. También se

centra en la competencia *socio-lingüística*, siendo ésta la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos (Hymes, 1974), donde se parte de las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

Por otro lado, en la *competencia comunicativa*, se pone en funcionamiento con las habilidades que utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrito, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, para comprender mensajes y expresar necesidades, deseos, sentimientos a través de habilidades comunicativas cómo: leer, escribir, hablar y escuchar.

La habilidad del habla, es de carácter individual y se caracteriza por exteriorizar el lenguaje emitiendo necesidades, pensamientos, emociones, deseos, conceptos, impresiones y sentimientos. Esta requiere una decodificación sonora del mensaje que le permita al destinatario u oyente comprender el mismo conjunto de códigos, es decir, se inicia con la representación del lenguaje y la elaboración de significados (Niño, 1998).

La habilidad de la escucha, alude a comprender y reconocer la intención comunicativa del emisor. Escuchar implica procesos cognitivos complejos, ya que se construyen significados inmediatos, y para ello se requiere reconocer el contexto social, cultural e ideológico, de los que interactúan.

Escuchar implica comprender, puesto que el escuchar atento y comprensivo influye en los procesos de aprendizaje y el escuchar analítico se constituye en un paso importante para el desarrollo de un espíritu crítico y de la competencia argumentativa al momento de hablar, permitiéndole al individuo diferentes posiciones en un determinado diálogo (Herrera y Gallego, 2005, 17).

La habilidad lectora, además del componente lingüístico, activa y pone en marcha la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia y conocimientos previos. Es, ciertamente, una destreza tan activa como la expresión

escrita. “la lectura es un proceso de adivinación constante y lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que encuentra en él” (Grellet, 1981).

La habilidad escrita, se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, dibujos, fórmulas matemáticas, etc. Una de las funciones de la lengua escrita es dejar constancia de hechos que han ocurrido, a través de la producción de textos con intención comunicativa.

Cabe señalar, que estas habilidades se constituyen en herramientas mediadoras de las interacciones entre los niños que participan en los procesos de comunicación. A su vez, estas son instrumentos para conocer el mundo y apropiarse de él. Así, los tres parámetros planteados desde los objetivos de la presente investigación que son el diseño, la construcción y la animación del títere, están articulados con el proceso de desarrollo de las habilidades escribir, hablar, escuchar y leer dentro y fuera del aula, logrando fortalecer las competencias comunicativas.

Conviene, sin embargo, para la presente investigación, fomentar en los estudiantes procesos para interiorizar o transformar los conocimientos aprendidos. Esta transformación ocurre a través de la construcción de nuevos aprendizajes que permitirán enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

2.2.1.Reorganización Curricular por Ciclos. Ambientes de Aprendizaje en la Ruralidad

Es así, como lo anterior nos lleva a pensar -como lo menciona Vigotsky- en contexto, participando en los procesos de transformación de sí mismos y de la cultura. Es por esto, que se menciona lo concerniente con los estatutos que nos rigen como país, donde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera que:

...”se parte de la realidad de entender a Colombia como un país diverso, multicultural y pluriétnico; por lo tanto, es necesario reconocer las diferentes voces de la sociedad en general y del contexto educativo en particular, para lograr

así visibilizar las diferentes maneras de comprender lo que hoy se denomina “la infancia” en los diferentes contextos (MEN, 2012; 8).

Pues, para el caso, es importante mencionar los procesos educativos que rigen las instituciones públicas y privadas, en donde se encuentran los niños del Colegio Ricardo González de Subachoque, Cundinamarca. Por lo que es importante comprender la infancia desde el contexto que los rodea, entendiendo esta como una representación social, orientada por intereses sociopolíticos, que cada sociedad define explícita o implícitamente, según los intereses colectivos.

En el curso de esta búsqueda, los procesos de educación preescolar en Colombia, han sufrido varios cambios, sobre todo después de la Constitución de 1991, pues es a partir de la promulgación de ésta que se crea Grado Cero. En efecto, mediante el decreto 2343 se formulan los lineamientos pedagógicos para la educación preescolar, una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico e integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual.

Posteriormente, en el año 2009 Colombia retoma con fuerza el tema de educación inicial, cuando el congreso de Colombia decreta la ley 1098 del 2006, en la que se expide el código de la infancia y la adolescencia: *“La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad, por lo cual plantea de manera obligatoria la preparación de los niños y las niñas a la escuela primaria”*. Bajo estos pilares nuestra población objeto se encuentra en esta etapa vital del desarrollo, siendo éste el aspecto más relevante para este ejercicio investigativo.

Por otro lado, y gracias al esfuerzo que realizó la Secretaría de Educación Distrital en su plan sectorial 2008-2012 por una educación de calidad para una Bogotá positiva⁵ relacionada con la

5. Plan de desarrollo local de la ciudad de Bogotá, durante la administración 2008-2012 del ex-alcalde Samuel Moreno.

Bogotá Humana⁶, se crea la *Reorganización Curricular Por Ciclos. Ambientes De Aprendizaje En La Ruralidad (RCC-AAR)*, que propone generar nuevas posibilidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes con las realidades, intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales. Convirtiendo esta propuesta, en un referente para la transformación de prácticas pedagógicas, contemplando lo social-afectivo y físico-creativo, como aspectos imprescindibles para lograr una educación de calidad, que signifique la relación maestro-estudiante y potenciar herramientas para la vida, que orienten el desarrollo de ambientes de aprendizaje donde sea posible explorar, participar, actuar y proponer. El Ministerio de Educación Nacional reconoce los ciclos educativos como:

El conjunto de condiciones y programas, de intenciones y estrategias, de recursos y acciones pedagógicas y administrativas integradas y articuladas entre sí, para desarrollar varios grados en una unidad de tiempo, dentro del cual los estudiantes pueden promoverse con más flexibilidad hasta alcanzar los niveles de desempeños básicos y/o competencias programados para cada ciclo (MEN, 2009; 40).

Esta implementación de ciclos se clasifica de la siguiente manera:

- *Ciclo uno:* 0°, 1° y 2°. *Estimulación y exploración*
- *Ciclo dos:* 3° y 4° *Descubrimiento y experiencia*
- *Ciclo tres:* 5°, 6° y 7° *Indagación y Experimentación*
- *Ciclo cuatro:* 8° y 9° *Vocación y exploración profesional*
- *Ciclo cinco:* 10° y 11° *Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo.*

Por otro lado, el proceso de adaptación que atraviesan los niños y las niñas de 5 a 7 años en la vida escolar se percibe desarticulado, pues no se ha establecido un proceso continuo en el currículo entre grado transición y grado primero, a pesar de que en la Reorganización Curricular Por Ciclos – Ambientes de Aprendizaje en la Ruralidad (RCC-AAR) se destaca como prioritario.

6. Plan de local de desarrollo de la ciudad de Bogotá durante la administración 2012-2016, del alcalde Gustavo Petro.

En el Ricardo González se visibiliza la desarticulación de estos dos grados escolares; por un lado, se encuentra en *grado transición* la atención personalizada y las actividades didácticas para la estimulación del desarrollo en sus múltiples aspectos, y posteriormente en *primero de primaria*, el uso permanente del libro o la guía y las formas de educación se generalizan, pasando de ser personalizada a ser general, reflejado en el alto grado de repetición y deserción escolar.

En consecuencia, decidimos trabajar en un proceso continuo entre grado transición y primero, teniendo en cuenta la articulación de grados escolares que realiza la RCC-AAR. Esto nos permite centrar esta investigación con mayor eficacia en los grados mencionados por: [a] la población objeto se encuentra en este nivel; [b] esta reorganización curricular implica que los maestros y las maestras trabajen en pro de los niños y niñas al comenzar su vida escolar, reconociéndolos como autores de sus propias obras: ...“*este proceso de enseñanza-aprendizaje se encamina a fortalecer el desarrollo en esta etapa, caracterizado por la estimulación y la exploración de niños y niñas de 3 a 7 años*” (Charry, Galeano, Gelves & Triviño, 2008; 40); [c] vincula a la familia como el principal educador y socializador de niños y niñas, contando con su participación activa en el proceso de aprendizaje; es decir, es fundamental que la familia construya ambientes propicios para fortalecer las capacidades cognitivas y sociales a partir del reconocimiento de sus historias, su contexto particular y en esta medida potenciar sus capacidades ...“*con el fin de que los primeros años se conviertan en una ventana de oportunidades que les permitan avanzar en sus procesos comunicativos, cognitivos, corporales, afectivos, sociales y artísticos, como base fundamental de sus posteriores construcciones*” (Charry, Galeano, Gelves & Triviño, 2008; 46).

La Secretaría de Educación fundamenta el *Primer Ciclo* escolar como...“un proceso de estimulación y exploración, donde la evaluación es cualitativa y con la participación permanente de la familia. Esto permite que al emitir una

observación acerca del desarrollo del niño, se incluyan las competencias, los desempeños, valores, habilidades y los planes de mejoramiento de ser necesario para superar algunas dificultades académicas y de convivencia” (MEN, 2009; 27), estableciendo tres elementos que constituyen las dimensiones del desarrollo humano (Ver gráfica N° 2).



*Gráfica N. 2 Charry, Galeano, Gelves & Triviño. (2008) *Reorganización curricular por ciclos*

El aspecto *socio-afectivo*, plantea “la capacidad de involucrar y controlar nuestras emociones, que faciliten conocer los aspectos más relevantes del comportamiento, para comprender así la inteligencia inter-personal como la capacidad de comprender las motivaciones, intenciones y deseos de otras personas, y la intrapersonal como la capacidad de comprenderse a uno mismo” (Charry, Galeano, Gelves & Triviño, 2008. P, 30), generando así relaciones directas y de transformación con el entorno.

De acuerdo con la relación socio-afectiva, el sujeto reconstruye desde su interior los significados construidos en el plano cultural mediante la interiorización, que se refleja en el lenguaje y la comunicación con los demás, desde una interpretación intrapersonal, es decir, al interior del propio niño mediante un lenguaje interno (Vigotsky, 1979), exponiendo el concepto de mediación como un eje central en las etapas de desarrollo.

Para lograr un desarrollo socio afectivo, “la RCC-AAR implica la formación de sujetos críticos, capaces de definir una falla como error y no como falta, de asumir una actitud propositiva ante los problemas, de intercambiar puntos de vista, exponer ideas, discutir, debatir, trabajar en equipo y reflexionar” (Charry, Galeano, Gelves & Triviño, 2008; 23). Estos aspectos proponen

una correlación entre la escuela y el niño, donde se privilegie más el aprendizaje que el castigo, como óbice para la deserción escolar y para favorecer la seguridad en sí mismo e incrementar la autoestima, aportando a la construcción de proyectos de vida.

Otro aspecto es el *físico-creativo*; este responde a la “inter-relación con la naturaleza y la cultura, la construcción de lenguajes corporales, la capacidad de explorar, combinar, experimentar y producir nuevas posibilidades, que abran espacio a la imaginación y a la fantasía, así como a la exploración desde lo lúdico a la búsqueda de soluciones creativas y críticas a problemas cotidianos, a la adecuación de diversos espacios y ambientes, a la utilización segura del tiempo, de los objetos y de los desarrollos tecnológicos” (Charry, Galeano, Gelves & Triviño, 2008; 25), así como menciona el estadounidense Jerome Bruner (1970) reflejando mundos posibles, que surjan de construcciones oníricas del niño para la interpretación y representación como base de sus realidades.

De igual manera, la RCC-AAR plantea para el primer ciclo que los niños estén entre los 5 y 8 años de edad, en donde requiere el desarrollo *cinestésico-corporal*, la inteligencia creativa y sus habilidades para emplear el cuerpo en la expresión, la cognición y la realización de metas. En esta etapa del desarrollo, es importante estimular capacidades motrices mediante el juego, el deporte, las acciones lúdicas, el desarrollo de hábitos y disciplina, debido a que en ésta se sientan las bases para el fortalecimiento de las destrezas psicomotrices, que serán de gran beneficio en un futuro.

Por último, encontramos al *aspecto cognitivo*; allí se expresa que el desarrollo cognitivo del niño tiene un carácter social, dado que el progreso de sus habilidades se da a través de la relación comunicativa. Este proceso de habilidades psíquicas en esta edad (5 a 7 años) se evidencia a partir del dibujo, éste como aporte a la construcción de su comunicación (sus preguntas y sus explicaciones son preámbulo para mostrar la conquista de la oralidad, la escritura y la lectura). En este aspecto se destacan las acciones representativas y cognitivas como clasificar y establecer relaciones, puesto que “el aprendizaje se construye a través de la experimentación y la actividad viva” (Charry, Galeano, Gelves & Triviño, 2008; 42). De aquí que la construcción de los títeres aporte al desarrollo de competencias comunicativas, a través de la interacción directa con éste.

Es por esto que se presentan varios caminos en la investigación titiritera en el aula de clase y su relación con niños y niñas en edades comprendidas entre los 5 y 8 años. Viendo al títere como una herramienta que facilita la expresión, comunicación y juego, por lo que se intenta recuperar el sentido de éste, percibiéndolo no sólo como un medio decorativo, sino un instrumento cognitivo, que permite la expresión de los niños y las niñas.

2.3. Un nuevo compañero de clase: *el títere*

“El títere es el universo de la vida creada por el hombre en la imaginación a través de su acción con objetos”

Ciro Gómez Acevedo

A lo largo de la historia, todos los pueblos y culturas han encontrado en esta práctica cultural un medio privilegiado de juego, expresión, magia y comunicación. Si bien no se conoce a ciencia cierta el origen de los títeres, se cree que proviene de Oriente (Siglo XII A.C.), trasladándose posteriormente a Europa (Edad Media) y América (Siglo VIII), donde surgieron diferentes técnicas titiriteras que evolucionaron y se adaptaron al medio social, a las necesidades y gustos de cada época (Bernardo, 1988); desde sus inicios, los títeres han sido una manifestación ritual, el títere ha tenido un hilo de magia y misterio que ha prevalecido durante muchos años, incluso al transformarse luego en una expresión escénica, que abarca desde los Títeres Bunraku elaborados por los más sabios titiriteros de Oriente, hasta los Títeres realizados con cubetas de huevo en Subachoque.

El arte de los títeres comprende un conjunto de disciplinas artísticas y técnicas que utilizan al muñeco como objeto dramático, en donde aparecen diversos elementos plurimediales, como lo dice Rosa Taberner (citado por Rogozinsky, 2001; 12) entre lo plástico, lo corporal, lo rítmico-musical, proporcionando estímulos verbales y visuales, que comprometen en el espectador y animador sentimientos, ideas, vivencias personales y culturales, incluyéndose dentro de las Artes dramáticas y las Artes visuales. Convirtiéndose no en una variante de uno ni de otro, sino en

forma dramática única que surge de la convergencia de ambos (Curci, citado por Bernardo, 1988). Este tipo de arte plurimedial e interdisciplinar se caracteriza por ser un teatro no-mimético, ingenuo, directo y que no pretende imitar la realidad ni la condición humana sino evocarla, sugerirla, parodiarla y muchas veces transgredirla. Como toda manifestación artística, comunica ideas, emociones, sentimientos y visiones particulares del mundo de manera figurada y simbólica.

Por su carácter popular, ha sido considerado un “arte menor”; sin embargo, los creadores titiriteros del siglo XX están a la par de personalidades de la escena teatral moderna; basta recordar a Paul Claudel, Bernad Shaw, Alfred Jarry y Federico García Lorca entre los escritores; Vittorio Podrecca, Lanchester, Sergey Obraztsov entre los numerosos creadores de muñecos y extraordinarios espectáculos (Bernardo, 1988). En Latinoamérica, podemos destacar a los titiriteros de talla mundial: Javier Villafañe, César López Ocón, Otto Freitas, Mane Bernardo, Sara Bianchi, Roberto Spina, los hermanos Di Mauro, entre otros; en Colombia contamos con más de cien compañías y grupos artísticos que le dan un valor diferencial a este grandioso arte.

2.3.1. Títeres e infancia

Esta forma teatral tiene, quizás, el destinatario más difícil y exigente, un destinatario al que generalmente se subestima teniendo como única meta la diversión, “pues se ha considerado como infantil el teatro de muñecos por su cercanía en el juego de los niños; se ha dicho que las temáticas fantásticas son infantiles, porque son juegos alejados de la realidad social; las historias y puestas en escena que proponen abiertamente moralejas son infantiles (porque a los niños y a las niñas es a quien se educa), e incluso se ha pretendido que cuando se utiliza un lenguaje sencillo se está tratando de teatro para niños y niñas” (Mejía, 2008-2009; 46). Se ha producido en la sociedad un imaginario del títere como fácil y no exigente en su dramaturgia y puesta en escena, que basta con mezclas de colores primarios, palabras comunes y música alegre para lograrlo, dejando a un lado aspectos fundamentales como lo plantea Luis Cermira: “*La imaginación natural del niño hay que incentivarla, su inteligencia es a la que hay que apelar con medios sutiles y constructivos*” (Citado por Bernardo, 1972; 44), en un mundo que es invadido por productos televisivos.

Es así como se ha visto al niño como potencialmente el espectador del futuro, por lo que es necesario constituir desde el reconocimiento individual, dándole la posibilidad de imaginar sus propios personajes basados en contextos reales y palpables.

Así, el adecuado manejo del títere en la infancia brinda la posibilidad de expresar ideas, sentimientos, representar hechos de la vida cotidiana y descargar emociones: miedos, tensiones, cólera, odio y otras, que al accionarse con los dedos e imaginación cobran vida y con la simulación de la voz, parecieran hablar, volviéndose una herramienta motivadora para los niños y las niñas que contribuye al desarrollo verbal (dicción, vocalización, sintaxis). Enriqueciendo el lenguaje y estimulando la expresión de los niños tímidos, afectando todas las áreas significativas del niño como lo son la comunicación, el lenguaje, las relaciones sociales, el conocimiento del mundo y su subjetividad.

2.3.2. Títeres como herramienta expresiva en la escuela

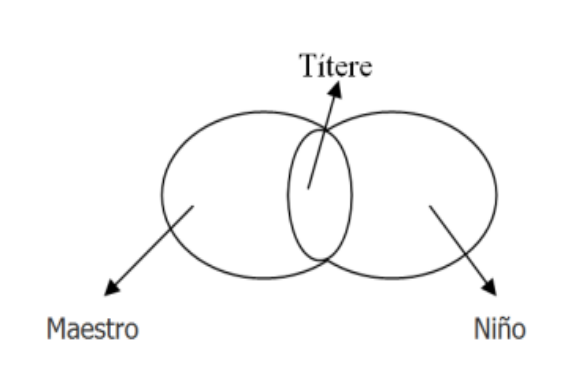
Cuando la escuela comenzó a transformarse, no se pensó en utilizar el títere en un plano diferente al del espectáculo, pues no se contaba con ningún indicio, por lo que no causaba asombro que los Títeres no fueran mencionados sino hasta después de la segunda guerra mundial cuando la pedagoga Ludmila Tesarova (1919) introdujo los Títeres en los jardines infantiles y en las escuelas primarias, como herramienta de educación estética y ética.

Es la edad preescolar, cuando el niño experimenta uno de los más duros enfrentamientos con el mundo que lo rodea, las herramientas que utilice la maestra están ligadas a la evolución integral de éste, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo, sin dejar de lado la fantasía, la imaginación, el tiempo, la extensión y demás. Por ello, los títeres ocupan un lugar relevante en las prácticas escolares, por su invaluable aporte al desarrollo cognitivo, socio-afectivo, físico-creativo, ético y estético de los niños escolarizados.

Sin embargo, su aplicación en el campo educativo suele desvirtuar sus fundamentos, procedimientos y propósitos artísticos, ya que se plantea el títere como una manualidad, un

recurso didáctico al servicio de fines utilitarios; es un personaje que vive y se mueve en el espacio por intermedio de la mano del hombre (Bernardo, 1988). Por lo que es importante que - desde la utilización de los títeres- en la escuela se conozcan algunas reglas y estrategias básicas para aplicarlas de manera crítica, estética y significativa en los procesos escolares. Los títeres, como técnica expresiva en la escuela, han permitido enriquecer la percepción, la creatividad, la expresión, la comunicación y la capacidad de juego de los estudiantes, además de acercarlos al mundo de la literatura y del arte dramático.

Por tal motivo, surge la necesidad en esta investigación, de darle un nuevo valor al *Teatro de Títeres en la escuela*, creando condiciones pedagógicas para la construcción de experiencias que impliquen la exploración de las propiedades físicas de los materiales, la experimentación de técnicas variadas y la creación de otros mundos posibles utilizando formas e imágenes. Tomándolo no como una manualidad o un simple muñeco, “*al contrario, es darle el valor que requiere un personaje teatral que cobra vida en el escenario, dentro del contexto de una acción dramática mediante la intervención de uno o varios titiriteros*” (Rogozinsky, 2001; 32), entendiendo el teatro de títeres en el ámbito escolar desde múltiples perspectivas.



***Gráfica No. 3** *Títere mediador*. Elaboración propia 2014.

En la educación del niño se puede observar que el títere es “la relación directa que se establece en la trilogía maestro, muñeco y niño en donde el muñeco es el punto medio, el puente entre el punto de convergencia al cual llegan tanto el maestro como el niño” (Bernardo, 1972; 105). Por este motivo, como se observa en la gráfica 3, el títere es el elemento mediador entre el maestro, el niño, las competencias comunicativas y el lenguaje; pues este ha sido usado con tanto éxito en el aula siendo la delicia de grandes y chicos que sirve como “herramienta al desarrollo creativo,

y a que niños y niñas aprendan palabras nuevas, usen su imaginación y desarrollen su coordinación manual y corporal” (Rogozinsky, 2001; 32). Actualmente el títere es una de las herramientas más usadas en la escuela como recurso audiovisual y decorativo, sin pensar en su potencial para fortalecer la expresión corporal, en tanto estimula la comunicación verbal.

Los títeres entonces se convierten en metáforas lingüísticas, “de un mundo poético y viviente. Su cosmos es un universo irreal fantástico e insospechado; a través de ellos se puede hacer hablar la realidad de un modo diferente, al conectarse con claves secretas, del espíritu que anhelan estas clases de presencias y manifestaciones [...] colocándonos en la frontera, donde la visión de los sueños puede conducirnos al paisaje conocido de una nueva realidad.” (Álvarez, 2009; 51). Esa libertad poética que da el teatro de muñecos, la capacidad para escapar a su antojo – en sus formas y colores- a la sujeción de lo real, lo colocan en un territorio plástico donde, lo imposible como lo inesperado, invitan a estar inventando siempre. El animador, debe engendrar su propio universo, capaz de dialogar con eso que todos convenimos en llamar realidad.

Frecuentemente, las vivencias representadas por los niños y niñas no responden a los esquemas de los adultos, sino a sus más sentidas necesidades de expresión; por ello, se hace necesario facilitar el acceso a las áreas o espacios de interés para poder alcanzar los objetivos, que también deben corresponder con la realidad socio-cultural, donde se desarrolla el acto educativo. Es por ello, que la dramatización con títeres representa una diversión y un juego para cualquier menor, ya que estimula, tanto el trabajo personal como el trabajo en equipo.

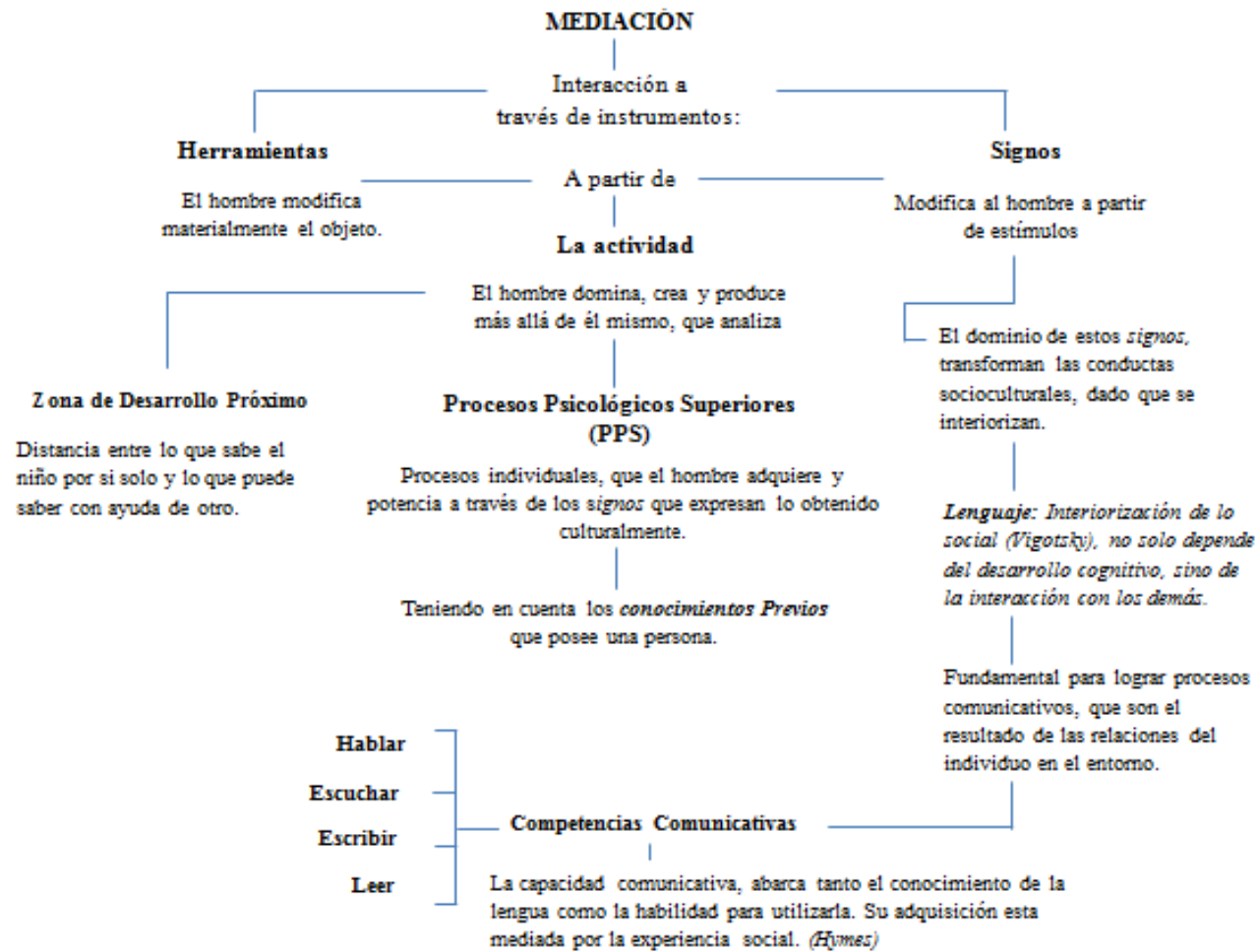
2.3.3.El teatro de títeres como un nuevo lenguaje

El teatro de títeres -como disciplina artística y de conocimiento-, tiene características generales como: un contenido que va a ser comunicado, un medio expresivo que busca hacer público, un significado y un modo de tratar el contenido (Bernardo, 1988; 39). Como lenguaje artístico, cuenta con un código, recursos, técnicas y modalidades propias que se articulan con instrumentos tales como: lenguaje teatral, musical, plástico y literario, para comunicar un mensaje de gran significado artístico y social, utilizando funciones simbólicas para lograr una

comuni3n de los sentidos, pues existen formas de representaci3n diferentes a las lingüísticas como lo es el dibujo y el juego simb3lico.

El desarrollo de estas otras formas de comunicaci3n es producto del lenguaje contemplado en cada situaci3n comunicativa, pues en la expresi3n verbal hay todo un proceso lingüístico interno. Es el caso de la expresi3n plástica en donde los niños utilizan diferentes materiales y técnicas, para narrar a su manera lo que viven, lo que ven y lo que saben, utilizando el dibujo o la pintura como medio de comunicaci3n con los demás. En el proceso de construcci3n del títere, se encuentran inmersos elementos *mediadores* entre el niño y la realizaci3n de éstos, los cuales son el diseño y la animaci3n, que ayudarán a explorar nuevas formas de comunicaci3n entre los niños y niñas a trav3s del uso de habilidades para potenciar las competencias comunicativas.

RESUMEN MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO III

Método Investigativo en el Aula

Para llevar a cabo la presente investigación, y cumplir a cabalidad con los objetivos propuestos fue necesario trabajar *la investigación - acción en procesos educativos*, de tal forma que se pueda llegar a cuestionar las prácticas pedagógicas con relación a las prácticas sociales, llevando así a repensar y reflexionar el papel de la investigación en el aula escolar.

3.1. Representaciones de lo cuantitativo y lo cualitativo

Existen, entre muchos, dos tipos de enfoques para hacer investigación: *el cualitativo y cuantitativo*, que emplean procesos sistemáticos y empíricos para generar conocimiento.

Por una parte, en el *enfoque cuantitativo*, “los planteamientos a investigar son específicos y delimitados desde el inicio de un estudio” (Celta, 2000; p. 48). Basando sus hipótesis en deducciones exactas, lo que realmente compete en este enfoque, no es el proceso sino los resultados; así es que la búsqueda cuantitativa se ejecuta en el entorno externo del sujeto.

En la *perspectiva cualitativa*, el investigador estudia el entorno social de los sujetos y de ahí se desprende una suposición sólida con todo lo que observa que ocurre; no necesariamente siempre debe probar una hipótesis, pues estas surgen del proceso de investigación. Aquí, la “cualidad” se revela por medio de las interpretaciones de un objeto o del fenómeno, la “interpretación que se da a las cosas y fenómenos no puede ser captada o expresada plenamente por las estadísticas y las matemáticas” (Celta, 2000; 48), ya que este tipo de experiencia pretende describir relaciones sociales.

En este caso, el enfoque se basa en métodos de “*recolección de datos no estandarizados, ni se efectúa una medición numérica; por lo tanto, el análisis no es estadístico. Su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente*

definido. A menudo se le llama “holístico” porque considera el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes”⁷. Es así que este enfoque se enfatiza más en el proceso de la investigación que en los propios resultados, donde los sujetos son activos en sus procesos de aprendizaje y de la relación con su entorno.

Al respecto de esta enfoque investigativo, una de las críticas más fuertes que ha tenido que soportar es la veracidad científica que existe en sus resultados, “pues a la postre busca alcanzar por otras vías, lo mismo que la investigación cuantitativa”; a pesar de que se encuentren en campos de acción diversos ...“*este criterio de credibilidad es posible mediante los siguientes procedimientos y estrategias: observación persistente, el análisis de datos negativos, el chequeo con los informantes y la triangulación*” (Cerdeña, 2000; 50).

3.2. ¿Y entonces por qué un enfoque cualitativo?

Se hace apropiado utilizar el enfoque cualitativo ya que, con relación al objetivo de analizar el fortalecimiento de competencias comunicativas mediante actividades con títeres en los niños y las niñas que están en el tránsito de preescolar a primero y que se encuentran en edades que comprenden los 5 y los 7 años, creemos pertinente develar la relación entre los niños y su entorno, y cómo esta dualidad afecta la adquisición de las competencias comunicativas que se dan al interior del colegio. Puesto que el enfoque cualitativo pretende realizar “*un acercamiento a la realidad con la intención de conocerla [...], sin olvidar la naturaleza compleja de las interacciones que allí se dan*” (Ruedas, M. Ríos, M. & Nieves, 2009; 628).

Reconocer y repensar la realidad requiere que la misma sea percibida en forma holística⁸, captando la complejidad humana y sus manifestaciones, en donde los elementos no pueden ser separados ni estudiados aisladamente; este es un proceso de interrelación mutua, por lo que no importa la generación de sus conclusiones, sino los avances obtenidos durante el proceso. Esta investigación buscó encontrarle un sentido al títere más allá de un elemento decorativo; pretende

7. México (30/11/11). *Enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación en ciencias sociales*. Disponible en URL:http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiiid/download/Enfoques%20cualitativo%20cuantitativo_04_CSO_PSIC_PICS_E.pdf (consultado el 16 /08/13)

8. Con referencia a lo holístico se entiende la idea de que todas las partes de un sistema como un TODO que determina cómo se comportan las partes.

ver cómo éste se vuelve una herramienta cognitiva y social, que ayude al niño y la niña a mediar procesos lingüísticos que potencien las competencias comunicativas.

Por otro lado, la oportunidad de realizar y llevar a cabo una comunicación de forma complementaria entre las investigadoras, los y las niñas, permite tener un acercamiento más natural a los comportamientos de éstos, sin la necesidad de cohibirlos; por el contrario, que demuestren aspectos de su entorno más dinámico que dé cuenta de su realidad. Ya que este enfoque se “*constituye por relaciones dialógicas participativas, donde el investigador se sumerge en la realidad para captarla y comprenderla*”. (Ruedas, M. Ríos, M. & Nieves, 2009; 628).

No obstante, el investigador es participante de lo que observa, ya que crea interacciones entre él y la realidad, para poder repensar y reflexionar sobre ésta, debido a que “*la capacidad de tomar decisiones en cuanto a estrategias, métodos y perspectivas a considerar al analizar sus datos*” (Ruedas, M. Ríos, M. & Nieves, 2009; 628), se dan en el proceso. Adicionalmente, es quien construye el conocimiento con el grupo a intervenir; no lo descubre, aborda el objeto de estudio en sus relaciones contextuales, desde una perspectiva holística. Mira con una visión amplia, analiza el lenguaje humano (verbal, corporal).

Igualmente, la investigación cualitativa se inserta en el “proceso de construcción social, reconstruyendo conceptos y acciones para describir y comprender los medios a través de los cuales las acciones adquieren un sentido personal y se construye un mundo propio intra-subjetivo e ínter-subjetivo”⁹; en donde se busca la comprensión de los fenómenos particulares, sabiendo que hay tantas realidades como experiencias, vivencias y explicaciones, en donde no se parten de certezas y los resultados no están previstos.

3.3. Un método para una variedad de usos y sentidos: *la investigación - acción en procesos educativos*

Cada enfoque cuenta con diversos métodos, que varían según el objetivo de investigación

⁹México (30/11/11). *Enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación en ciencias sociales*. Disponible en URL:http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/Enfoques%20cualitativo%20cuantitativo_04_CS0_PSIC_PICS_E.pdf (consultado el 16/08/13)

y del objeto de estudio y, así mismo, posee diferentes estrategias para la recolección de datos. Por consiguiente, como se utilizará el enfoque cualitativo, consideramos el método a utilizar como un “instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa” (Latorre, 2003; 51) y, sobre todo, ya que proporciona bases para crear estrategias de cambio y reflexión. El método elegido es *Investigación- acción en procesos educativos*, por lo que mejora la práctica en vez de generar conocimientos y se desarrolla en forma espiral que incluye diagnósticos, planificación, observación, acción y reflexión.

Los propósitos fundamentales de este enfoque investigativo son: cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción “es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales, a partir de técnicas como la observación, el análisis, entre otros”¹⁰. Permite, además de recolectar información, incidir en los espacios educativos, mediante estrategias que ayuden a indagar y a propiciar conocimiento, experiencia, habilidades sociales e investigativas.

Este método actualmente es utilizado con “diversos enfoques y perspectivas; este proceso de investigación continuo conlleva el oficio del docente integrando la reflexión y el trabajo intelectual [...] que constituye una vía de reflexión sistemática sobre la práctica, con el fin de utilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.”¹¹ Así, los sujetos implicados en el proceso de investigación, se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento e intervención sobre la realidad desde procesos de diálogo y reflexión constante, en donde “se hace pública la experiencia, no sólo a otros participantes sino también a otras personas interesadas y preocupadas en el trabajo”¹².

La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso, que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988): (i) Se construye desde y para la práctica; (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al

10. Rodríguez, S & Herráiz, N. (2010 - 2011). Investigación Acción. Disponible en URL:

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf (Consultado el 16/08/13)

11. Busela, E. (15 de abril de 2006) Revista iberoamericana de educación.. La docencia a través de la investigación –acción. España. P. 3,4.

12. Rodríguez, S & Herráiz, N. (2010 - 2011). Investigación Acción. Disponible en URL:

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf (consultado el 16/08/13)

*mismo tiempo que procura comprenderla; (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; (iv) exige una actuación grupal, por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación; (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones; y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.*¹³

Este proceso investigativo no se debe limitar al aula, porque la práctica docente tampoco se limita a ella; el profesor debe construir su conocimiento profesional desde la práctica-investigativa, por lo que es necesario que esta investigación se centre en un contexto social de discusión, ya que de eso depende la eficacia de la misma, obteniendo como finalidad la acción como cambio social, democratizando el proceso educativo.

Los fundamentos nombrados anteriormente nos aportan al proceso que se realizará en el aula, con los y las niñas del Colegio Ricardo González de Subachoque, Cundinamarca; siempre y cuando, éstas potencien las competencias comunicativas entre los y las niñas, y así optimar su instancia en la institución a través de la acción y la reflexión de su entorno.

3.4. Instrumentos a explorar

Para la recolección de la información era necesario contar con datos registrados. El papel del investigador en este sentido es fundamental, el cual debe recoger y anotar toda la información a través de diferentes medios tecnológicos (grabaciones, anotaciones, fotografías, videos, etc.).

Es así que para describir, interpretar y analizar profundamente los comportamientos, las costumbres y las condiciones socio-culturales del grupo, se realizó la recolección de información valiéndonos de la aplicación de diferentes instrumentos. Así mismo, se realizó un análisis del plan de trabajo de los grados correspondientes, con el fin de hacer efectivos los objetivos propuestos en esta investigación. Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

13. Rodríguez, S & Herráiz, N. (2010 - 2011). Investigación Acción. Disponible en URL:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf (consultado el 16/08/13)

3.4.1. *La observación participativa*

Esta técnica de recolección de datos es la más común entre antropólogos, etnógrafos e investigadores sociales, entre otros, en donde el investigador pasa la mayor parte de su tiempo con los observados, con el fin de conocer todos los aspectos de su realidad. La fórmula es: “conocer la vida de un grupo desde el interior del mismo. No podría ser de otra manera, ya que es muy difícil captar los fenómenos, procesos y diversas instancias de una realidad fuera del grupo, y menos aún comprenderlo” (Cerde, 2000. P, 244). En donde las preguntas frecuentes serán: quiénes, qué, cómo, cuál, dónde, cuándo, por qué.

Ante todo, es necesario comprender que la observación debe realizarse desde el primer contacto con los participantes y hasta el final, incluso de ser posible en otros espacios. Siempre, alertas y vigilantes. Toda observación debe estar dirigida al grupo y al participante individual, siempre en contraste.

Es así, que teniendo en cuenta la ventaja que se da en el contacto directo y la experiencia natural en que se recoge la información, también se tiene en cuenta la desventaja que podría darse con la presencia del especialista y el comportamiento del grupo de trabajo, que podría variar por esta circunstancia; el manejo de datos cualitativos debe hacerse con mucho cuidado de no caer en las subjetividades.

3.4.2. *La entrevista*

Esta técnica es una de las herramientas más eficaces para obtener la información; por su precisión, nos permitió recoger información mediante un proceso directo de comunicación e interacción, ente el entrevistador y el entrevistado, por medio del intercambio verbal que nos ayudó a reunir datos durante un encuentro sobre un tema específico (Cerde, 2000). Para esto, llevamos a cabo la entrevista no estructurada, que consta de preguntas abiertas a los entrevistadores.

Estas entrevistas se realizaron a la profesora de transición y posteriormente a la profesora de primero y a dos padres de familia. La entrevista a los padres de familia se enfocó al conocimiento de las tareas grupales de su hijo, en la medida que los padres de familia también son colaboradores en esta experiencia; es bueno conocer sus ideas y tomar en cuenta sus opiniones, permitiendo acercarse más a ellos para orientarlos sobre el apoyo que pueden ofrecer a sus hijos en sus aprendizajes comunicativos.

3.4.3. Diario de campo

El diario de campo es un instrumento muy útil dentro de la investigación-acción. Este puede ser estructurado, semi estructurado o abierto, de acuerdo a lo que nos interese recoger como información clave y luego transmitir a los interesados (Cerde, 2000). En él se registraron las observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis, y/o explicaciones de lo que ocurre en el aula. Se debe asumir con cierta disciplina y orden, decidir desde el inicio la periodicidad con la que se va a ir redactando la información.

Muchas de las cosas que suceden en una sesión son fortuitas y únicas y casi nunca se vuelven a repetir. La observación debe hacerse en todo momento, incluso cuando los niños y niñas no estén inmersos en una actividad, sino en condiciones en las que sus comportamientos y acciones son más libres y espontáneos. Lo cotidiano es cuando la información puede ser más útil. En el diario se debe también consignar las reflexiones del investigador, así como todo el material que se considere pertinente.

La investigación descansa sobre la construcción de un camino, pero las decisiones acerca de la ruta a seguir se dan de manera azarosa, por “causa y efecto”. El trabajo que hacemos se construye entre humanos, y en esta medida se transforma y puede tomar giros inesperados. Esto exige del investigador una disposición alerta. Todo lo que consigne debe estar relacionado con la pregunta de investigación. Es importante que lo que se consigne sea acumulativo, en el sentido que permita contrastar lo pasado con lo presente y visualizar nuevas posibilidades; esto implica la lectura constante del diario. No dejar de lado lo que se ha escrito, sino regresar allí cada vez para obligar al cerebro a hilar, a contrastar, a preguntar, a constatar, a inferir; es decir, a emplear

todas las herramientas que posee y que en la medida en que se entretengan, darán muestras de un ser en uso de todas sus facultades.

El diario de campo también permite “decantar” para comprender la realidad. Muchas veces las impresiones que tenemos sobre la realidad no son más que informaciones que repiten ideas hegemónicas, prejuicios o lugares comunes; una juiciosa reflexión que dé cuenta de las contradicciones, de las ambigüedades y las incoherencias nos ayuda a percibir cómo hemos o cómo los participantes han construido su realidad. En este sentido, es importante registrar los cambios de opinión que se van experimentando en las sesiones y una vez recordar lo dicho más arriba, el diario de campo es acumulativo.

Se deben incluir referencias, datos y aportaciones de otros investigadores y también poner en discusión y juego las conclusiones provisionales o descubrimientos. Esto, por supuesto, apoya la propia visión del territorio en el que se encuentra. Este trabajo no limita la labor disciplinar; al contrario, la aumenta y enriquece, pues exige disciplina y esfuerzo.

3.4.4. Proceso de Formación: Planeación por Clases

Por la eficacia de los objetivos propuestos para la realización de la presente investigación, se ha planteado con las profesoras del grado transición del Colegio Departamental Ricardo González, sede B, del municipio de Subachoque, Cundinamarca, que la realización de las clases por parte de las practicantes se realizara por medio de sesiones planeadas para cada clase y será realizada por períodos, correspondientes a lo planteado institucionalmente.

ETAPA DOS

Haciendo del Silencio un Relato

CAPÍTULO IV

Abriendo Puertas a la Imaginación

En este capítulo el lector encontrará los hallazgos vistos durante el tiempo de la observación de las clases en grado transición; seguido de los momentos en que se dividió la práctica pedagógica, exploradores, investigadores y constructores. Posteriormente, descubrirá los parámetros que plantea este ejercicio investigativo a partir del proceso de diseñar, construir y animar títeres en el aula escolar; finalmente, se sitúan las categorías de análisis surgidas de los planteamientos propuestos, la intervención en la escuela y los referentes teóricos mencionados en la etapa anterior.

4.1. Observación por parte de las “*docentes practicantes*”

Para la realización de este momento es importante recalcar el planteamiento de Vigotsky en el socio-constructivismo, mencionado anteriormente, sobre el materialismo histórico, pues “él considera al individuo como un sujeto histórico, ya que es él quien construye la historia y forma parte de ella; por esta razón el hombre participa en procesos de transformación de sí mismo y de su cultura mediante instrumentos mediadores” (citado por Londoño La Rotta. 2010; 83). Por tal motivo, aun sabiendo que no es uno de nuestros objetivos principales, se creyó necesario ahondar en los óbices que nos presenta el contexto rural del objeto de estudio, para así saber cómo el entorno contribuye o no, al desarrollo cognitivo de los niños.

Ahora bien, es necesario conocer el contexto histórico, social y cultural de las personas; cierto es que entender su historia, es entender sus procesos de cambio y transformación proporcionando pautas, necesidades e intereses, las cuales guiaron la construcción del plan de aula con el proyecto pedagógico.

Así, primero se realizó una caracterización del colegio y de las prácticas pedagógicas que se desarrollaban en este espacio, donde se han venido creando espacios artísticos gracias a las

prácticas de la Universidad Pedagógica. En donde los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes y en conjunto con el proyecto “Disoñar la escuela, para sembrar y cultivar un jardín de infantes planetarios” han propuesto soñar, ensoñar y diseñar la escuela, y en este diseño se han venido creando espacios articuladores entre música, teatro y artes plásticas para grados sextos.

Allí, se observó que el colegio no posee un espacio artístico para los grados transición; cuenta con la “banda marcial Ricardina”, pero sólo ingresan los niños que se encuentran en bachillerato o que cuentan con capacidades específicas. Por otro lado, el instructor de la banda no lo asigna el colegio sino la administración municipal. Esta participación está mediada por parámetros disciplinarios, académicos y habilidades artísticas del estudiante, volviéndolo así una constante competencia interna y “ardua” por pertenecer al grupo artístico.

Por lo anterior, es necesario referirnos a los parámetros que promulga el Ministerio de Educación Nacional (MEN) puesto que exponen “que la educación artística es obligaría para todos los colegios según sus recursos disponibles en cada contexto. Las instituciones educativas pueden autónomamente elegir cuál o cuáles prácticas artísticas y culturales son más pertinentes en su cultura escolar; determinado por el proyecto educativo institucional, por las tradiciones del contexto cultural y geográfico” (MEN, 2008; 23). Es evidente que la institución prioriza el desarrollo de actividades artísticas en grados de bachillerato, dejando de lado el desarrollo que se puede potenciar en los primeros grados escolares.

Debemos agregar que el grado transición del Colegio Ricardo González, no cuenta con un espacio de artes y tampoco de descanso o esparcimiento dentro del horario académico, lo que no se hace propicio para el fortalecimiento de las competencias comunicativas. Pues, es en esta edad –como se menciona en la *RCC AAR*- donde es importante estimular capacidades motrices mediante el juego, el deporte, las acciones lúdicas, el desarrollo de hábitos y disciplinas. Dado que es en la etapa de 5 a 8 años, donde se sientan las bases para el fortalecimiento de las destrezas psicomotrices, lingüísticas y sociales que serán de gran beneficio en un futuro. (Charry, Galeano, Gelves y Triviño, 2008; 25).

A raíz de lo anterior y en concordancia con la metodología de investigación propuesta, (Investigación Acción Participación en procesos educativos), fue que se realizó la entrevista a la docente titular de grado transición, Aichel Patricia Moreno, quien manifestó que:

“[...] es evidente que los niños no hablan más de lo necesario, solo lo que se les pregunta y no hacen relación entre el cuento que les leí y el muñeco que cada uno hizo, ¿vieron que cuando pasaron al frente no podían ni siquiera decir lo que decía el cuento? [...] los niños y las niñas no cuentan con un espacio que ayude a desarrollar sus capacidades comunicativas, pues su vocabulario es mínimo ya que está estrechamente ligado a lo que escucha en su hogar, y estas relaciones de comunicación se ven afectadas por los trabajos y el poco tiempo que les dedican los padres a los niños”. (Ver anexo video 4.1).

De acuerdo con esto, la población que se seleccionó corresponde a 10 niños y niñas de 27 estudiantes, que se encuentran entre las edades 5-8 años, de los cuales no todos viven en hogares estables, algunos son hijos de padres separados, otros criados por sus abuelos y otros hijos únicos. Es importante recalcar –como nos lo hace saber la profesora Aichel en una entrevista– que el 30% de los niños y niñas de la población objeto viven en veredas pertenecientes al pueblo y el 70% restante en área urbana del municipio. El 80 % de los padres de familia son jornaleros, lo que impide tener una constante comunicación con sus hijos.

En consecuencia, nosotras como docentes practicantes, decidimos enfocar nuestros objetivos pedagógicos e investigativos hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa en los niños de grado transición a primero, a través del proceso de creación de los títeres.

Posterior a esto, se realizó una socialización del proyecto pedagógico a trabajar con los 27 niños y niñas de grado transición y con la maestra titular; se solicitó la planeación bimestral de las clases, la cual se articuló con la propuesta del títere como elemento mediador entre el plan de aula y los conocimientos, siendo éste el punto de partida para la creación de los diferentes tipos de títeres, según los contenidos.

En cuanto a la planeación bimestral que desarrollan las maestras en grado transición, nos llama la atención que el modelo pedagógico “dialogante” se contraponía al desarrollo de las clases.



**Soy un explorador*

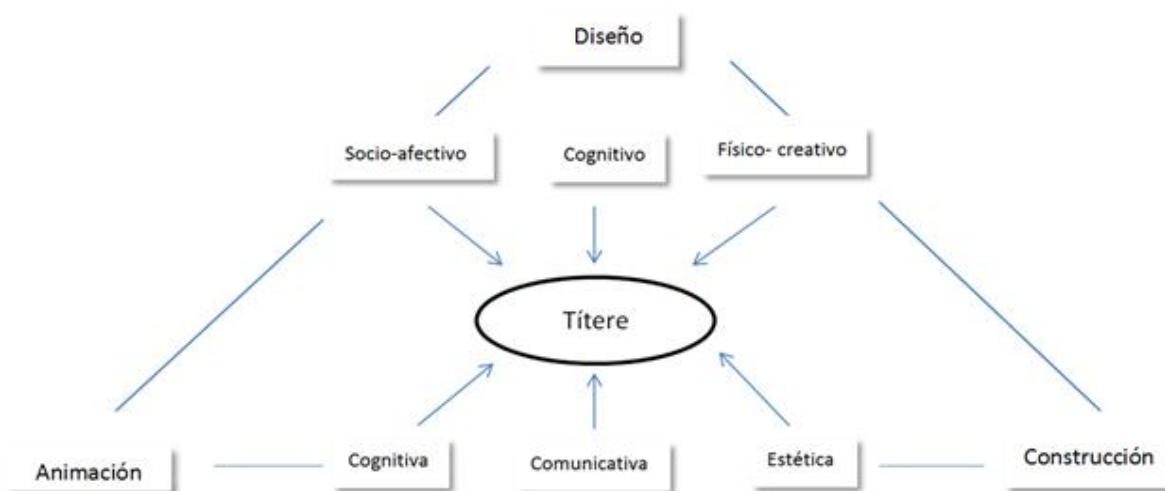
“Las profesoras no dejan que los niños y las niñas se expresen, a cada movimiento tenían una palabra que cuarteaba la expresión, pero ¿cómo hacer entender, que nuestra apuesta pedagógica es desde ahí, desde dejar que los niños y las niñas hablen, se comuniquen?, y a la vez cómo hacer que nosotras no confundiéramos el dejar que se expresen con que se salgan de control y tomen este encuentro como el momento de esparcimiento y descontrol. Pues es debido a que los niños en ningún momento del día académico tienen un descanso, ¿cómo hacer que este motivo no fuera un arma de doble filo?” (Ver anexo 2.1).

En efecto, y ya en el aula de clase este proyecto se hizo cada vez más viable a través del títere, porque brindó la posibilidad de generar una estrategia metodológica que fortaleciera, por un lado, las competencias comunicativas de los niños y niñas y, por otro, los conocimientos impartidos en el grado transición; volviéndose así el títere importante en el plano pedagógico, de la enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas, ya que lo invitó a viajar con la imaginación; a su vez, la importancia radicó en el proceso que protagonizó cada niño al realizar

sus propios títeres, diseñándolos, construyéndolos, animándolos e interactuando con los de sus compañeros, que les permitieron inventar diálogos e historias fantásticas partiendo de sus realidades.

Igualmente, la metodología planteada se basó en la interacción entre dimensiones del desarrollo humano (RCC), Plan de aula de grado transición y, como eje transversal, el proceso de creación de títeres a partir de actividades de diseño, animación y construcción.

***Grafico N° 4.** Elaboración propia 2014



A través de las actividades didácticas que establezca el docente se logra generar procesos de mediación, en donde el títere sea el que logre articular las dimensiones del desarrollo humano: cognitivas, socio-afectivas y físico, con el fin de propiciar interacción con las dimensiones cognitiva, comunicativa y estética del plan de aula, mediante el uso de este como herramienta fundamental en los procesos de fortalecimiento de las competencias comunicativas, a partir del diseño, animación y construcción.

Comprendemos que los niños y las niñas, como seres humanos, se desarrollan integralmente por lo que se hizo necesario comprenderlos como una unidad total, en la que no es posible abordar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que las aborda de manera parcial, particular y aislada. Pues, entender el desarrollo

humano como proceso implica comprender las interrelaciones entre sus dimensiones: comunicativa, cognitiva y estética, generando así un equilibrio entre la dimensión individual y la social que contribuya al desarrollo personal.

4.2. Momentos de la práctica pedagógica

Luego de un largo devenir, y después de conocer el lugar dónde los aprendizajes, procesos y objetos de saber se pondrían en práctica, decidimos trabajar con *grado transición y primero* a partir de tres grandes momentos: *exploradores, investigadores y constructores*, los cuales sirvieron para llevar a cabo la propuesta de investigación “*Del Diseño, Animación y Construcción del Títere a la Oralidad*”, en articulación con la planeación curricular de las maestras titulares de grado transición y primero, respectivamente, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural de los niños y las niñas y los conocimientos previos de éstos, de tal manera que se potencien las habilidades comunicativas por medio de la interacción grupal, y de esta forma fortalecer las competencias comunicativas desde las diferentes actividades realizadas con títeres en el aula.

4.2.1. Exploradores: *mi nuevo amigo en el aula, el títere*

“La práctica empieza desde la noche anterior, desde coger el bus intermunicipal, llegar a la sede de permacultura, preparar la clase y alistar cada uno de los materiales para hacer los títeres. Las doce, hora de dormir, pero antes dejar listas las lanas que en unas horas van a ser un hermoso pelo, las cubetas de huevo serían grandes cuerpos o cabezas de animales, el nylon un excelente mecanismo para hacer hablar los títeres o qué me dicen de la media, un buen motivo para inspirar la creación de nuevos amigos; en fin... dejando todo listo, antes de dormir los materiales para la aventura” (Ver anexo 1.2).

Siete de la mañana, los niños y las niñas comienzan a llegar tomados de las manos de sus papitos y algunas abuelas “alcahuetas”, pero la presencia de las docentes practicantes (Lorena y Liliana)

rompían con la calma del camino, un fuerte grito y una enérgica carrera hacían que las manos de los “*chiquis*” rodearan nuestro cuerpo con un fuerte abrazo y una delicada voz que preguntaba ¿hoy vamos a hacer títeres?

Ya en el salón de clases, luego de escuchar que estaban “¡*súper híper mega bien!*”, -porque así nos lo hacían saber muy enérgicamente-, empezábamos el día. Haciendo magia con las manos, convirtiendo los materiales reciclados en amigos que cuentan historias, que llamamos títeres; canciones en voces inocentes y movimientos que se convierten en una suave caricia al viento.

Este momento reflejó la exploración del títere en el aula de grado transición; para esto se desarrollaron con grado transición, ocho encuentros de tres horas cada uno, un día a la semana, en dónde se implementó la estrategia de diseño, construcción y animación de títeres. Aquí, se realizaron actividades de experimentación y exploración con diferentes materiales; con el fin de generar en los niños curiosidad de descubrir nuevos lenguajes, creando títeres sencillos en su construcción y dibujos a partir de textos leídos o experiencias vividas.

4.2.2. Investigadores: *el placer de descubrir complejos lenguajes*

En esta etapa, los niños y las niñas se encontraban en grado primero. Luego de realizar la exploración por algunas técnicas de títeres sencillas y articularlas al trabajo destinado por las profesoras, nos centramos en observar cómo los niños y las niñas transforman las realidades y las vivencias de sus hogares, de su pueblo y de su colegio, en historias fantásticas llenas de color, alegría, o tristeza.

De acuerdo a esto, logramos entrar en el mundo de los niños, desde las interacciones que logra realizar el títere con ellos, estimulando la creatividad al momento de la construcción de éste, en relación con su entorno social y cultural. Por lo cual fue necesario enfocar el proceso creativo

con dinámicas de trabajo en el aula pensadas desde el entorno, por lo que se escogió el cuento *La niña Quinoa*¹⁴, debido a que trata temas fantásticos narrados desde y para Subachoque.

A través del desarrollo de actividades propuestas en el plan de aula, planteadas como estrategia didáctica¹⁵, se trabajó desde los conocimientos contextuales; esto se refiere, según Dell Hymes, a las reglas de interacción social de un grupo o comunidad, lo que él denomina competencia sociolingüística, que trata temas gramaticales en articulación con el contexto, es decir, su uso y su significado social.



**Entre todos buscamos colores*

No cabe duda que el entorno de los niños en Subachoque está rodeado de la actividad agraria, ya sea por parte de sus padres y, en algunos casos, de ellos mismos, siendo éste un efecto positivo donde el medio aporta al desarrollo cognitivo. De esta manera, los niños interactúan y relacionan su diario vivir con las nociones vistas en clase y viceversa.

14. El cuento de La Niña Quinoa, es el elemento de relación entre los diferentes grupos de prácticas desde las diferentes disciplinas. Fue creado por las compañeras de práctica pedagógica Yoko y Karla, estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Allí se cuenta la historia de una niña que ve como su montaña de colores se vuelve oscura, después de que unos seres maleantes intentan llevarse todos los alimentos y colores de su montaña para su propio beneficio. Todos los seres de luz se unen para fortalecerse ante estas fuerzas oscuras quedando como única salida que la niña Quinoa se convierta en flor amarilla. La quinua es el alimento sagrado de los pueblos andinos, posee los ocho aminoácidos esenciales para el ser humano, es por esto que en Subachoque o mejor llamado Quinoa-choque, se llevan campañas para la siembra de este alimento.

15. Hace referencia a las estrategias y métodos, utilizados por el docente diariamente en el aula para explicar, motivar, estimular o mejorar proceso de enseñanza aprendizaje.

De igual modo, los niños no conocían la historia de La Niña Quinua y tampoco la semilla que se siembra en Subachoque; por eso, se implementó el arte de “agricultar” (agricultar con arte), ya que es éste uno de los principales articuladores del proyecto que se realiza actualmente en Subachoque, haciendo que los niños sean constructores y partícipes de su historia y de sus aprendizajes.

A partir de esto, comenzamos a indagar sobre lo que ellos conocían y sabían acerca de la siembra, generando así, como lo plantea la RCC, nuevas posibilidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes con las realidades, intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales. Convirtiendo esta propuesta en un referente para la transformación de prácticas pedagógicas, contemplando lo social-afectivo y físico-creativo como aspectos imprescindibles.



**Mi niña Quinua*

“[...] yo tengo plantas en mi casa, ... y yo también, y la sembramos con mi mamá para que diera fresas, primero alistamos la tierra y luego la semilla, en unos días ya nacieron las hojitas, hasta que se hizo grande y me pude comer las fresas”. (Ver anexo 2.5).

Acudimos a este ejemplo, para enfatizar que el trabajo de investigación realizado en este momento se basó en los conocimientos previos que poseían los niños, en este caso la siembra,

para posteriormente construir nuevos saberes en torno al ciclo de vida de las plantas, por lo que desde la acción y la experimentación los niños aprendieron el proceso de fotosíntesis y partes de la planta.

[...] yo tenía una semilla de cebolla y la sembramos en la tierra y nació una matica, que empezó a crecer y crecer y tocaba antes que saliera el sol regarle agüita para que hiciera bien la fotosíntesis y fuera verde para poderla vender en la plaza[...]

Estas experiencias de aprendizaje e interacción, estuvieron mediadas por elementos como el lenguaje, el juego, la lectura y el títere; siendo el último, herramienta fundamental para lograr los procesos comunicativos que surgieron al interior del aula. Este ejercicio orientado a trabajar con la triada: familia – escuela – sociedad, pensando en posibilidades que motivaran, dispusieran y propiciaran las prácticas pedagógicas, planteadas por la RCC.

“[...] y cómo está la niña quinua, vamos a dibujarla, a lo que el niño O, responde: a la mía ya le salieron hojitas, porque le dimos agüita [...], la mía se la comió mi perro [...]” (ver anexo 2.6).

Por lo cual, se observa cómo el niño realiza una construcción interna de la realidad que lo rodea y la expresa a través de representaciones gráficas o verbales; en este caso, siempre guiadas de impulsos sociales que le permitieron crear frases y oraciones en torno a diversas preguntas. Todo esto parece confirmar una parte de nuestra pregunta de investigación, que plantea cómo la incorporación de ejercicios de diseño, construcción y animación de títeres logra potenciar las capacidades comunicativas de los niños.

De esta forma, la cita anteriormente enunciada nace de un niño que en clase era poco participativo y tímido, pero al tratar temas cercanos a ellos se incentivan a participar y a exponer sus pensamientos; permitiendo así, el desarrollo intelectual y social del niño, que es fundamental para su desarrollo lingüístico, logrando hacer efectivo su pensamiento, dado que la cultura canaliza las destrezas de cada generación y con ello el desarrollo individual; éste es mediado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales.

Y no podía ser de otro modo, el niño al interactuar con su entorno aumenta su capacidad para desarrollar un habla privada-personal, es decir, en el interior del propio niño mediante un lenguaje interno (Vigotsky, 1979), exponiendo el concepto de mediación como un eje central y es a través del desarrollo de éste en donde los niños superan la división entre pensamiento y lenguaje, siendo capaces con el tiempo de expresar sus pensamientos a los otros de forma coherente.

4.2.3. Constructores: *el placer de construir desde nuestra mente*

Hasta aquí, basados en los datos obtenidos de los instrumentos aplicados en esta investigación, vemos cómo el entorno social se vuelve parte importante en la generación y aprehensión de conocimientos. Ahora bien, veamos cómo el entorno familiar ayuda al niño y la niña a crear y representar historias que ayudaron a la construcción de los personajes de la historia de la niña Quinua.

“[...] en la historia de la niña quinua existen dos personajes, los seres de la luz y los seres de las sombras; cada uno va a escoger qué personaje quiere ser, si los seres de luz o de sombra; luego que lo hayan escogido van a pensar qué tipo de persona, animal, objeto o planta puede ser del uno o del otro [...]; a lo que la niña J. responde: [...] profe, yo voy a escoger a los seres de luz y mi títere va a ser de un abuelito [...] porque mi abuelito se murió y él siempre me abrazaba, me alzaba y me consentía, y eso hacen los seres de luz, cuidar y salvar a las personas y él desde el cielo me cuida (Ver anexo 2.6).

Con este discurso enunciativo se evidencia cómo las funciones mentales superiores -habilidades psicológicas que se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social- (Vigotsky, 1972), están presentes en la niña J, dado que logra generar un vínculo con el cuento leído, para relacionarlo inmediatamente con su vida personal. Por lo cual piensa y se expresa, es decir, el lenguaje pasa a ser intelectual y el pensamiento pasa a ser verbal; esta coyuntura entre el lenguaje y el pensamiento indica un cambio en las funciones psicológicas, ya que antes de la adquisición del lenguaje éstas eran inferiores; pero, con la aparición del lenguaje verbal, pasan a

ser superiores, en donde los medios lingüísticos y no lingüísticos cumplen una función de comunicación interpersonal.

Por otro lado, es indiscutible que el medio también permea a los niños de manera no tan propicia, ya que es evidente que la televisión es el referente más frecuente y cercano en los niños (Ver anexo 4.4), pues al decirles que nombren de alguna manera su títere, los nombres más comunes son de los programas de televisión actuales. Sin embargo, llama la atención que el niño S. nombra al títere con el nombre del personaje del primer cuento leído con ellos “*Agustín vuela muy alto*”. S. dice: [...] *mi títere se llama Agustín, como el cuento que nos contaron cuando estábamos en transición* [...] (Ver anexo 2.2).



**Se llama Agustín*

Es así, retomando las palabras de Rogozinski, que el títere como herramienta desarrolla la creatividad, para que niños y niñas aprendan palabras nuevas y para que usen su imaginación; dado que psicológicamente se fundamenta en que los niños durante su infancia tienen fantasías abundantes, que se manifiestan con soltura a través de los títeres; y es a través de estos, donde el docente puede extraer del niño las emociones reprimidas y canalizarlas en forma oportuna y positiva.

Es el caso del niño J, quien en clase con la maestra titular no prestaba atención y su comportamiento dispersaba a los demás compañeros; al momento de interactuar con los títeres, era el que tenía mayor habilidad tanto para crear como para inventar historias, pero al ser tan hábil, terminaba rápidamente y daba inicio a otras actividades fuera de las realizadas en el aula. La indisciplina del niño J. aumentaba tanto que desde rectoría del colegio sólo le permitían ir los

días miércoles, que era cuando nosotras realizábamos la práctica, y los viernes. Al dar inicio al proceso de construcción del títere, el niño J. realizó un diablo exponiendo que

[...] mi títere va a ser un diablo, porque los diablos son malos y a mí me gusta ser malo, para golpear y asustar a todos los niños; además el siempre gana y todos le hacen caso. Un día se le apareció a mi abuelita y la asustó y desde ese día ella dice que hay que tenerle miedo a los diablos. (Ver anexo 2.6).

Paralelamente a la situación expuesta, le preguntamos a la maestra titular el por qué asistía los días miércoles, a lo que ella nos respondió:

“[...] he visto que los títeres se han convertido en una muy buena herramienta de apoyo para involucrar al niño en un diálogo constante y una INTERACCIÓN con un elemento que le ha brindado habilidades; a pesar de todo, el niño J. ha mejorado en sus capacidades como la escucha y el habla en la interacción con el muñeco; que por lo que he visto no es un ente inmóvil sino todo lo contrario; al niño J. y a los demás se les ha convertido en un agente activo hasta mucho más importante que la misma figura de la docente dentro del aula, porque además de ser llamativo para ellos, les permite expresarse libremente [...]” (Ver anexo 3.1).

A través de la construcción de títeres de botella forrados de engrudo, se logró construir personajes como vacas, caballos, árboles, habitantes de Subachoque significativos para los niños, hombres y mujeres. Como se evidenció anteriormente, las experiencias comunicativas que se generaban al momento de la construcción fueron relevantes para dar a conocer las competencias comunicativas entre las que se destaca la *Lingüística*, debido a que en cada encuentro se generaron espacios para que el niño interpretara signos y códigos, dados a través de la lectura de imágenes, representación de historias y la representación gráfica de su pensamiento.

Al leer el cuento de la niña quinua, por grupos pasaron al frente y cada títere realizado tenía que representar el personaje que más les había llamado la atención y contarnos la historia escuchada, de tal forma, que los niños compartieran las ideas y conocimientos adquiridos.

[...] J: *yo soy Quiwi y quiero caminar por el mundo para hacer a todos los niños felices.*

H: *no Quiwi tu no podrás, tendrás que venir con nosotros (voces de los demás títeres...si vamos) [...]*

K: *no, quietos la niña quinua se queda con nosotros, porque ella canta hermosas canciones todos los días y hace que las flores sean felices [...]* (Ver anexo 2.5).

Al mismo tiempo, encontramos la competencia *paralingüística*; cada vez que agarraba el títere, logramos identificar códigos encaminados a la sorpresa, a la postura o tono de voz que se asumía al momento de la representación, produciendo e interpretando gestos, posturas y ademanes que eran representados a través del títere. Es así, el siguiente apartado resulta de un ejercicio en clase donde al realizar el títere, los niños se dirigen al computador que está haciendo el registro audiovisual y comenzaron a jugar con éste.

[...] *el niño S. asoma el títere mientras mira que él no se vea, cuando de reojo mira al computador, comienza a mover el títere hacia delante y atrás, realiza la mímica de subir escaleras, se le acerca un compañero y entre los dos comienzan a hablar, cambiando el tono de voz, preguntándose el nombre y dónde viven, haciendo mover el títere de un lado a otro. De repente, se observan en la cámara y sueltan pequeñas carcajadas y salen corriendo con el títere, luego de unos segundos vuelven a llegar y repiten las mismas acciones [...]* (Ver anexo 2.3).

Avanzando en el tiempo se encontró la competencia *sociolingüística*, dado que cada vez que los niños animaban el títere se expresaban de acuerdo al personaje que le daban; es decir, si el títere representaba una mamá, la actitud, las palabras y los gestos se encaminaban a representarlo según los referentes con los que contaba. Del mismo modo, ocurría con el papá, el niño, el profesor, la abuela, etc., asumiendo características y roles propios de éstos y reanimadas por los títeres. En éste ejercicio se visibilizó que las representaciones de los niños y las actitudes que les transmitían a los títeres tenían gran influencia de cómo era la relación con su familia más cercana.

[...]A. representó con el títere una historia en la cual la mamá no le prestaba atención en la casa; al contrario, su hermano recibía toda la atención y el amor. [...] Al terminar el encuentro con los niños, le preguntamos a la maestra titular por qué momento familiar pasaba Andrés; a lo que ella respondió: hace unos días la mamá tuvo un bebé-[...] (Ver anexo 2.5).

Podemos decir que las competencias comunicativas desarrolladas anteriormente a través de estrategias de animación, construcción y diseño de títeres, proporcionaron a los niños y niñas interactuar eficazmente con el entorno que los rodea, utilizando diversas habilidades. Además de permitirles expresar sentimientos, emociones y conocimientos propios, que desde las clases curriculares no tenían la oportunidad de expresar.

Para concluir, es necesario evidenciar la importancia de implementar una metodología que logra vincular la investigación y la práctica dentro del aula, logrando posicionar el títere como una herramienta pedagógica, para así, contribuir a mejorar la enseñanza y fortalecer las competencias comunicativas en los niños de 5 a 7 años

CAPÍTULO V

Nuevas Propuestas Para el Aula

En las siguientes líneas se presenta nuestra apuesta pedagógica a partir del trabajo realizado con estos tres procesos: diseñar, construir y animar. Fueron transversales durante los momentos de la metodología planteada anteriormente de la práctica pedagógica. A continuación, se plantea la propuesta que consiste en analizar el proceso de creación de los títeres.

5.1. Diseño: *lo imagino, lo expreso*

El proceso de diseño de los títeres se realizó de forma transversal con dos elementos primordiales, los cuales se ubican en *imaginarlo y exteriorizarlo*, ya sea en un papel, en el piso o en una superficie que nos permita hacer visible lo pensado, enmarcándose así en una habilidad comunicativa, que se va desarrollando progresivamente según el ciclo vital en el que se encuentre la persona.

Es el caso de los niños y niñas de grado transición y primero con los que se realizó la respectiva investigación, en donde “El dibujo estaba profundamente marcado por los fundamentos esenciales de la cultura, y refleja de manera privilegiada muchos valores que sirven de base a la comunicación” (Wallon 1992, p. 71). Además de plasmar el pensamiento en el papel, éste se acompañó de un discurso explícito o implícito sobre lo creado, que está directamente relacionado con el entorno, lo que permitió así fortalecer la habilidad del habla¹⁶.

¹⁶De aquí en adelante se hará referencia a nombres ficticios en algunos casos, en otros solo la inicial de los nombres reales de los niños del colegio Ricardo González.



**Busco los colores de la tierra*

“[...] observamos por un momento al niño J, luego de no haber querido realizar el títere de plegado, sentado en su silla mientras dibuja, se inclina, hace muecas, se levanta, golpea a sus compañeros, se sienta, coge un color, luego otro, traza líneas rectas, luego líneas curvas, las asocia unas con otras de manera a veces inesperada; toda su persona, tanto su cuerpo, se centra en expresar una idea en forma de dibujo, acerca de la actividad que no quiso realizar [...]” (Ver anexo 2.3).

Este valor del dibujo, como signo y expresión de nuestra personalidad, se convierte en un producto de los sistemas de comunicación y mediación, entre lo que pasa en el aula con el sujeto, el mundo interior de la persona y el mundo exterior de los objetos creados, por lo que el diseño de gráficos según Anne Cambier, se convierte en una manifestación de un estado psíquico que asimilaría el acto de dibujar a conductas de extensión del yo hacia un mundo simbólico. (Cambier, Wallon, Engelhart. 1992; 15). Esto solo adquiere significado si mantiene una relación con el momento temporal al que pertenece, una relación con la actividad desarrollada para lograr potencializar la motricidad del niño.

“[...] Muchos de los niños que no participan se expresan dentro del dibujo, logran dibujar o plasmar todo lo visto en clase [...]” (Ver anexo 2.4).

Esta descripción será incompleta si no la asociamos a las habilidades comunicativas que desarrolla este tipo de actividades; a través del dibujo los niños expresan sus ideas, dado que aún no poseen un lenguaje escrito, por lo que la comprensión de estos mensajes se exterioriza a través de estos códigos, potencializando la habilidad de la escritura a través de imágenes.

Se debe agregar que la lectura de los cuentos que contenían imágenes permitía potenciar la habilidad de la lectura y habla, dado que ellos mismos creaban la historia a partir de la imagen. De esta forma las habilidades del habla, escritura, lectura y escucha se potencian de manera integral en cada niño y niña, debido a que el desarrollo humano es integral. Por ende, las competencias comunicativas, como lo menciona Dell Hymes, deben estar asociadas a los aspectos socio culturales que son determinantes en los actos comunicativos (1979).

Es así, que a partir del conocimiento previo, planteado en el plan de aula de la maestra titular, se realizó una actividad que potencializara los conocimientos previamente dados en la vida cotidiana.

“[...] se les explica que lo que vamos a realizar es un títere de varilla, pues su animación es con un palito de bomba que simula una varilla, éste tiene un PICO, y PICO se escribe con la letra P [...] después de realizar la construcción del títere de varilla, la niña P relaciona la palabra PICO con la letra P, dado que al finalizar la actividad se nos acerca y nos dice: profes mi títere está hecho de la letra P, es de Papel, Tiene un Palito y es un Pajarito con Pico[...].” (Ver anexo 2.3).

En síntesis, al realizar estas actividades, el títere estimuló las habilidades comunicativas en los niños y las niñas; por tanto, su capacidad de aprender y apropiarse de los contenidos, que antes tal vez solo iban a ser transferidos, *lograron interiorizarse a través de la interacción generada en la actividad*, la interacción social y cognitiva, donde se influye directamente en la construcción de conocimiento.

5.2. Construcción: *transposición del dibujo, del gráfico al objeto*

Posterior al diseño del títere -imaginarlo y exteriorizarlo-, se realizó el proceso de construcción, que consistió en crear el boceto imaginado por los niños, para darle un cuerpo tangible, recurriendo a un objeto que más adelante se le dará vida, con forma concreta, permitiendo enlazar el contraste entre el signo lingüístico (dibujo) y la realidad.

Se realizaron títeres de diferentes materiales, desde los más sencillos en construcción, elaborados en grado transición, hasta los más complejos hechos en grado primero; entre estos, podemos mencionar: títere plano, de papel y de cubetas de huevos; de articulación: como los de media, de papel con palo de bomba y el títere humano; títere pelele: de botella y de icopor. Se trató de una gama de títeres, preparados con procedimientos distintos, según las capacidades de los niños, pero todos enfocados a los objetivos de expresión de ellos. Los niños expresan sus ideas y pensamientos a partir de su relación con el mundo; esto, reflejado a través de sus diferentes construcciones con el títere.

“El niño J, es uno de los chicos más inquietos, así mismo, es el más ágil al momento de la construcción; al terminar le colabora a los compañeros, tiene que estar haciendo algo para no dispersarse, es el primero en descubrir el mecanismo del títere” (Ver anexo 2.3).

En el apartado anterior se manifiesta que el niño posee habilidades, que tal vez su comportamientos no dejan ver. Sin embargo, aquí se refleja que el trabajo de las actividades plásticas canaliza energías y sentimientos, además de potenciar las relaciones con el entorno, generando así una relación de ZDP, pues el niño más capaz enseña de manera autónoma a sus compañeros que no comprenden aún, un aprendizaje ya comprendido por él.

A lo largo de este proceso de construcción se puede encontrar a un niño concentrado mientras pinta de manera muy dedicada a su títere de media (Ver anexo 4.1), pues no importa si está elaborado con trapos, papel, cartón o icopor, esto no impide que el niño lo considere así. Puesto que para él es la imagen de un ser humano, debido a que los medios de expresión del títere son ilimitados y, justamente por este motivo, sus caracteres resultan extremadamente amplios, ya que ofrecen una galería de prototipos muy variada.



**Construyo la cabeza de mí títere*

Una de las ventajas que ofrece la realización de actividades manuales, es que al trabajar constantemente con las manos y los dedos, estos se ejercitan y luego, cuando “llegue el momento de iniciar proceso de lectoescritura, los niños van a tener mayor facilidad para manejar los lápices, hacer los trazos de las letras y concentrarse” (Cambier, Wallon, Engelhart. 1992, p. 52).

Para sintetizar, la construcción de los títeres reúne en sí experimentación de motricidad fina y de actividades plásticas, debido a que el títere se convierte en facilitador del aprendizaje, ya que es una actividad que el niño experimenta por sí mismo, generando estrategias que le permiten, desde la experimentación, la exploración activa y vivencial de actividades significativas, potenciar aprendizajes constructivos, a través de la expresión con títeres; proporcionando en los niños habilidades para la escritura o pre-escritura, favoreciendo así la creatividad y la imaginación cuando el niño realiza creaciones innovadoras.

5.3. Animación: *dicción, escucha y desinhibición*

En las manos de los niños cualquier objeto cobra vida, adquiere un rostro y una caracterización concreta, gracias al poder que le permite el juego y la imaginación. Después de la construcción de los títeres llegó la animación, que consistió en dar vida al objeto realizado, logrando una interacción con otros compañeros.

Al principio, se tuvo en cuenta varios juegos; tras la realización del títere plano, se ejecutó una actividad llamada *Títeres al teatrino* (ver anexo 4.3), para observar la reacción de los niños detrás de éste.

“[...] los niños al pasar al teatrino repiten lo que escuchan de la profesora; así mismo, hacen todo para ser escuchados por sus demás compañeros. No les gusta ser observados, muestran el títere pero que ellos no se vean” (Ver anexo 2.2).

Mirándolo así, el títere permite a un niño tímido la posibilidad de volverse repentinamente desafiante, y aquel que ha pronunciado pocas palabras mágicamente se lanza a hablar y aparecen aspectos secretos, íntimos, que no aparecerían jamás en la vida corriente, pues el títere ayuda a liberar (Rogozinski, 2005, p. 73).

Hay que decir que los títeres más sencillos asumen un papel alternativo en los juegos de animación, ya que se sitúan a su mismo nivel. Para ellos, no importa si son hechos en botellas de plástico o si se mueven poco, ya que estos responden a la exigencia de los niños, al dar una respuesta expresiva de sus emociones. Pero después, cuando la relación con su realidad se hace más concreta y analítica, esos títeres preparatorios ya no bastan, porque han cambiado las formas de expresión que intentan adaptarse al deseo de manifestar la complejidad de sus nuevos aprendizajes.



**Títere plano al teatrino*

5.4 Comportamiento comunicativo: *profesores como interferentes de la comunicación. Efecto Will.*

Es importante señalar que el siguiente apartado trata sobre la experiencia vivida y observada con Will, quien hizo parte de la muestra seleccionada para la presente investigación -dejando claro que no es un estudio de caso-, encontrando grandes diferencias entre el plan de aula, el enfoque sociocultural y las relaciones sociales y culturales, descubriendo al maestro como el principal obstructor de los procesos comunicativos en el aula.

A lo largo de ésta investigación se han tratado temas acerca del desarrollo cognitivo que proporciona la influencia de los contextos culturales y sociales en la apropiación del conocimiento. Además, como se planteó anteriormente, el proceso que se da al interior de la escuela, es decir, el rol activo del maestro en el aula al desarrollar actividades como facilitador del desarrollo de estructuras mentales, permite el desenvolvimiento autónomo del niño, bajo la orientación de las leyes de su desarrollo, implicando por supuesto la transformación del maestro, de transmisor de conocimiento a guía, observador, acompañante de un proceso, orientador del mismo.

Enfatizando así, la importancia de la interacción social entre el sujeto y el medio en el aprendizaje, ésta se desarrolla a través del lenguaje, por lo que verbaliza los pensamientos, lo que conlleva a reorganizar las ideas, facilitar el desarrollo y propiciar interacciones en el aula.

Bien pareciera, por todo lo anterior, que esta propuesta de trabajo para ser realizada en el aula sería la forma precisa para potencializar o fortalecer el desarrollo cognitivo; pero es a través del proceso de observación, participación y de la investigación- acción en procesos educativos en la que se visibiliza que no en todos los casos la interacción social propicia el desarrollo cognitivo, sino, al contrario, según el caso relatado a continuación, es la misma interacción la que coarta los procesos de desarrollo.

“[...] él se llama Will, no se preocupen si no les contesta, el casi no habla ya que tiene procesos de aprendizaje especiales, lleva tres años en primero y escasamente reconoce las vocales. No le presten tanta atención, sigan trabajando con el resto de los niños [...]” (Ver anexo 2.5).

A partir de lo anterior no quisimos dejar a un lado el trabajo que realizaba Will, pues nos llamó mucho la atención el silencio de aquel niño ubicado en el rincón del salón, que se expresaba por medio de dibujos; es así, que se empezó a prestar más atención a él, haciéndolo parte activa de cada uno de los talleres realizados.

“[...] En este encuentro realizamos la lectura del cuento de la niña quinua, por lo que posteriormente comenzamos a realizar el boceto de cómo sería nuestro personaje [...]; al acercarnos a Will y preguntarle cómo sería el dibujo que realizaría, sonriente levanto la cabeza para contestar, pero de inmediato S, el compañero de la parte delantera, se adelantó a las palabras de Will: profe, no le preguntes nada a él, porque nunca contesta a las preguntas que le hacen, no pierdas el tiempo [...]” (Ver anexo 2.5).

Una vez más se manifestaba que las relaciones sociales no logran el desarrollo de las aptitudes y de la personalidad del sujeto influenciado por su cultura, sino, por el contrario, generan la segregación y coerción de las acciones a ser realizadas.

Cabe entonces preguntarse por qué si se establecen relaciones caracterizadas por los comportamientos, valores y anti valores desde el aula, el maestro naturaliza una conducta y desde sus comportamientos excluye en el aula a un estudiante por sus problemas de aprendizaje, encargándose de negar y esconder las potencialidades de los estudiantes, ignorando un posible potencial que puede estar ahí y, al contrario, esconden las debilidades en vez de estar en búsqueda de soluciones.

Con esto no queremos decir que este comportamiento se generalice en todos los estudiantes, pero si se hace presente en un caso específico, que es fuertemente influenciado por la maestra y es transmitido a los niños, quienes también a través de los comportamientos excluyen a Will.

De estas circunstancias nace el hecho de que Will no hable ni mantenga algún tipo de relación con sus compañeros, manteniéndose en silencio durante todo el día, sintiéndose ignorado por ellos y por la maestra, lo que ha llevado a disminuir el lenguaje verbal pues bien lo planteaba Vigotsky, el lenguaje es “*la interiorización de lo social*” y al no tener ningún tipo de interacción social entre sus compañeros, sus competencias y habilidades comunicativas disminuyen drásticamente, generando así una decadencia en su rendimiento académico.

Cabe señalar, que la comunicación tiene un desarrollo específico en el lenguaje; este no solo depende del desarrollo cognitivo, sino de la interacción constante con su medio (Vigotsky, 1972; es por esto, que se plantea que la naturaleza del lenguaje es social y se vuelve una herramienta fundamental para lograr procesos comunicativos. Volviéndose así el lenguaje la base del pensamiento, en la que el niño y la niña pueden adquirir conocimiento en torno a la relación dialéctica entre individuo-sociedad.

De lo anteriormente expuesto, se realizó un seguimiento a Will de tal forma que a través de la zona de desarrollo próximo se lograra generar un ambiente óptimo de aprendizaje en el que éste pudiera desarrollar y potencializar las capacidades, que a lo largo de los tres años en primero de primaria se le habían sido ignoradas, por lo que fue necesario trabajar con los compañeros que poseían más habilidades y comenzar a explicar los progresos en la construcción del conocimiento, que se realizó a partir de nuevas interacciones guiadas por las docentes practicantes.

Es interesante examinar el problema también desde los procesos de transformación que se generaron al interior del aula cuando de forma cooperada se le dio un papel importante a Will y se le dejó de ignorar, pues a través del uso del títere en relación con las competencias comunicativas y el desarrollo de habilidades que se fueron gestando a través de actividades de lectura, dibujo, juegos y exploración se le permitió a Will ser parte fundamental del grupo de clase, en donde contaba su opinión pues “aquello que el niño realice en interacción con otros, esto es, con compañeros portadores de otros conocimientos previos –a veces más aventajados o menos, o por lo menos con conocimientos distintos- es valioso a la hora de buscar indicios sobre su desarrollo mental, pues siempre es distinto a lo que puede lograr por sí solo, frente al conocimiento” (Vigotski (1979, p. 195).

“[...] hoy se realizó la construcción de la cabeza de los títeres, Will manifiesta que le va a poner de nombre Juanilo, quien es el que tiene más amigos (13 de marzo) [...];al entrar al salón nos sorprendió ver que quien nos saludó eufóricamente fue Will diciéndonos -el títere que voy a hacer es un ser de luz y voy a hacerlo con Santiago, él es mi amigo y los dos nos vamos a ayudar para que la historia sea muy bonita, los dos vamos a ayudar a nuestros amigos a dibujar el títere que ellos quieran, porque somos los que más sabemos dibujar- [...]” (Ver anexo 2.7).

He aquí en pocas palabras, cómo los procesos de interacción se ven enmarcado por el papel mediador que juega el maestro en el aula, utilizando herramientas que potencien las capacidades de los niños y su relación en ésta. En este caso, las docentes practicantes jugaron un rol importante al involucrarlo activamente en las actividades de clase y luego al utilizar el títere como herramienta, ya que la compleja labor educativa requiere reflexionarse constantemente en contexto, obligando así a pensarse los problemas didácticos, siempre presentes en la relación profesor-estudiante; para el caso, qué hacer para involucrar a Will en los procesos desarrollados al interior del aula, en pro de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los niños y niñas.

5.5. Títere: *herramienta o instrumento*

Existen diferentes elementos que median el complejo mundo de las relaciones educativas, maestro-estudiante, contenidos-estudiantes, estudiante-estudiante, entre otros. Los elementos mediadores en el aula deben potenciar, motivar, provocar y ayudar, no sólo al aprendizaje de conceptos y nociones teóricas, sino al contrario favorecer en la comprensión de su relación con el mundo que los rodea, obedeciendo a las necesidades de los niños, ya sean cognitivas, afectivas o motivacionales y sociales.

De forma paralela, existen en el aula elementos mediados que estructuran los aprendizajes a partir de estímulos para ayudar al sujeto a construir su propio conocimiento, actuando como orientador del proceso de desarrollo. De esta forma, ayuda a interpretar la cultura, facilitando experiencias de aprendizaje; centrándose en las peculiaridades de los sujetos a partir de criterios de intencionalidad y reciprocidad. Proponemos como elemento mediador del aula: el profesor siempre y cuando en este caso utilice actividades en dónde el títere sea el instrumento de mediación.

Por un lado, el profesor-mediador, visto como generador de nuevas formas de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es quien, a través de recursos, técnicas y estrategias, construye la interacción entre determinados contenidos y los niños, proponiendo objetivos y metas para centrar el interés educativo.

La mediación, ocurre a través del uso de herramientas y signos de una cultura, desarrolladas por medio de una actividad instrumental, por lo que Vigotsky propone emplear conscientemente la mediación social. Esto implica dar importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales, sino también a los agentes sociales y sus peculiaridades.

Estos elementos de mediación provienen de un contexto en particular, que en el caso de la investigación, son suministrados por la maestra, pero de igual forma deben ser asimilados e interiorizados por cada niño o niña.

“se realizó una intervención el día de hoy, articulándonos al plan de aula de las profesoras, en donde los niños logran diferenciar los animales domésticos de los salvajes a través de la creación de los respectivos animales en títeres de varilla, luego de salir del aula de clase y reconocer los diversos animales que están presentes en los alrededores; cada niño construyó el títere que le pareció más significativo, posteriormente a esto realizaban las respectivas relaciones con el tema propuesto” (Ver anexo 2.2).

El proceso de mediación se produce en dos vías; la primera de ellas, de forma externa al individuo que está representado por el otro, que en el caso particular de la cita anterior fueron las docentes practicantes, que escogieron el tema de la clasificación de los animales para ser implementados y usados a través de herramientas como el títere, en relación con los elementos culturales y sociales, a los cuales Vigotsky denomina herramientas.

La herramienta, según Vigotsky (1979), sirve como conductor de la influencia humana sobre los objetos, modificando materialmente el entorno con los cuales el sujeto establece una relación directa, es decir, el niño logra entender que en su realidad existen dos tipos de clasificaciones de animales: con los que convive diariamente y pueden ser domesticados por él, y los animales salvajes que son aquéllos que no han sido domesticados por el hombre; por eso, no pueden vivir cerca de él, habitan en la selva, bosques, sabanas y desiertos.

De acuerdo con esto, Viviana Rogozinsky (2005) expresa que cuando se utiliza el títere como herramienta de estrategia didáctica, éste pasa a convertirse en el mediador, debido a que la maestra pierde su lugar –metafóricamente hablando-. Sin embargo, en este punto de la investigación, logramos evidenciar que no solamente es la herramienta didáctica sino, al contrario, logra atravesar este concepto, y el títere pasa de ser herramienta, para convertirse en instrumento didáctico entre el conocimiento y el niño o niña.

La segunda vía de mediación es el *signo*; este es de carácter interno y tiene lugar en el plano mental y es a través de ellos que el individuo capta, interioriza, interpreta y relaciona. Este es un

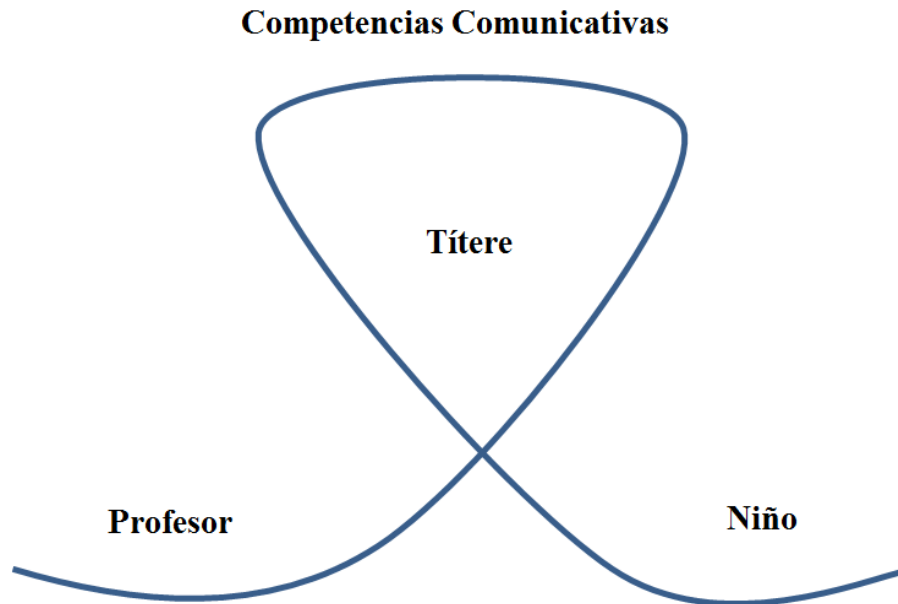
constituyente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones (Vigotsky, 1979). Tal es el caso, que luego de construir el títere con las características de los animales, los niños podían verlo y describir sus características; ya en encuentros posteriores, los niños lograban describir la diferencia entre los animales salvajes y domésticos sin la necesidad de utilizar o ver el títere.

A diferencia de la herramienta, el signo no modifica materialmente el mundo del objeto, sino que modifica la consciencia de la persona que lo utiliza como instrumento mediador, dado que existen muchos sistemas de signos que nos permiten actuar sobre la realidad. Entre ellos encontramos *el lenguaje*, que es un acto social que contribuye a configurar la estructura cognitiva de los seres humanos, influyendo directamente en la comunicación; ésta, como resultado del desarrollo de las funciones mentales superiores a través de la interacción social. Momento donde el títere no se configura como un instrumento didáctico, sino que su uso efectivo puede llegar a convertirlo en signo.

Debe quedar bastante claro que es muy delgado el hilo que diferencia el títere como herramienta, instrumento o signo, por lo que se nos hace necesario darle el valor al títere como elemento que proporciona mediaciones semióticas en los niños.

“[...] después de realizar el títere de papel, los niños le explican a la profesora todo el procedimiento para la realización del títere, pues ella no estaba presente en este momento [...].” (Ver anexo 2.3).

Dentro de este marco, ha de considerarse que el títere es la herramienta para lograr los procesos comunicativos de los niños, generando así un desarrollo cognitivo, pues es la interacción constante a través del lenguaje, la base del pensamiento en todo sujeto.



*Gráfica N° 4. Elaboración propia 2014

En efecto, la gráfica anterior nos evidencia una conexión asociativa y directa entre el niño y las competencias comunicativas, que se conectan directamente con el títere, estableciendo dos nuevas conexiones: *Profesor– competencias comunicativas – niño*, siendo el títere quien realiza la mediación, dado que es el profesor quien para fortalecer las competencias comunicativas, utiliza actividades que le aporten al desenvolvimiento del niño, por lo cual esta actividad consiste en integrar el títere al interior del aula, de tal forma que este objeto utilizado sea el mediador entre el profesor, las competencias comunicativas y el niño, pues, a través de la actividad con el títere, según los resultados arrojados por el método investigativo, es que los niños superan la división entre pensamiento y lenguaje, siendo capaces con el tiempo de expresar sus pensamientos a los otros de forma coherente.

5.6. Gramática de la creación de títeres

El títere que estuvo dedicado a espectáculos para divertir, y durante muchos años se encontró relegado, ha vuelto a tener vigencia. Ya en el aula, podemos encontrar grandes

resultados, dado que el títere reúne en sí ventajas y la posibilidad de intervención directa con los niños.

Al interactuar con los títeres, el niño encuentra un espacio de expresión y comunicación de sus vivencias, un lenguaje del pensamiento. Pues, como se evidenció anteriormente, ellos en varias ocasiones logran verbalizar su pensamiento a través del títere, siempre y cuando ellos no se vean; desean hablar pero no lo hacen muy a menudo en público. Sin embargo, al pasar detrás del teatrino y levantando un poco el títere, para que él se vea y ellos no, quieren hacerse oír, a costa de cualquier cosa.

Debe quedar bastante claro, que la expresión y comunicación en los niños, relacionada con el trabajo de títeres, se evidencia durante todo el proceso de diseño, construcción y animación de los mismos.

A través del dibujo, el niño cuenta e informa sus opiniones de los objetos o situaciones, a veces de forma más clara. En el trabajo con títeres, convergen varios lenguajes, en otras palabras, ofrece la posibilidad de utilizar la pintura, el dibujo y la actividad de construcción, para realizar un personaje vivo que habla, se mueve y baila, convirtiéndose éste en un motor positivo dentro y fuera del aula.

Igualmente, son de gran beneficio los lenguajes visuales que aporta el títere, para favorecer la relación con la realidad, aportando al proceso de integración, debido a que es un objeto al que hay que proveer de vida. Para superar el contraste entre el signo lingüístico (dibujo) y la realidad.

De otro lado, en la construcción del títere el niño establece toda una multiplicidad de relaciones con la realidad; en primer lugar, el niño crea manifestaciones para hacerse entender, desarrollando su propia capacidad expresiva dependiendo de sus necesidades y deseos; esto es, a través de la intervención directa con el niño, el maestro y el títere, dado que es él, quien decide la

forma del títere en su totalidad, para luego darle vida a través de movimientos que él mismo le proporcionará.

Del mismo modo, el proceso de animación de los títeres posibilita las ventajas de mejorar su dicción, aclarando y regulando su pronunciación, alcanzando una mayor fluidez, espontaneidad y desinhibición. Así mismo, a través de diferentes ejercicios corporales, permitió que los niños lograran controlar sus movimientos, descubriendo todas las posibilidades expresivas de su propio cuerpo. Dado que al asumir papeles concretos e importantes para el niño, se generan diferentes dinámicas, pues allí se mueven sus manos, hablan y al tiempo se realizan las actividades más increíbles.

De esta manera, los niños se proyectan en esos personajes creados por ellos mismos, identificándose con ellos de una de ilusión consciente. Jugando, establece primero un diálogo consigo mismo, para luego realizar un diálogo con sus compañeros y su entorno. Durante el proceso se toman diversos elementos de la experiencia para transformarlos y concederles un nuevo significado. Justamente, cada experiencia vivida en el proceso aportó a nuevos aprendizajes y estas experiencias vividas van modificando sus procesos psicológicos superiores y enriqueciéndolos. Es aquí donde el arte interviene para contribuir al desarrollo, ya que se produjo el aprendizaje en la interacción del niño y su contexto.

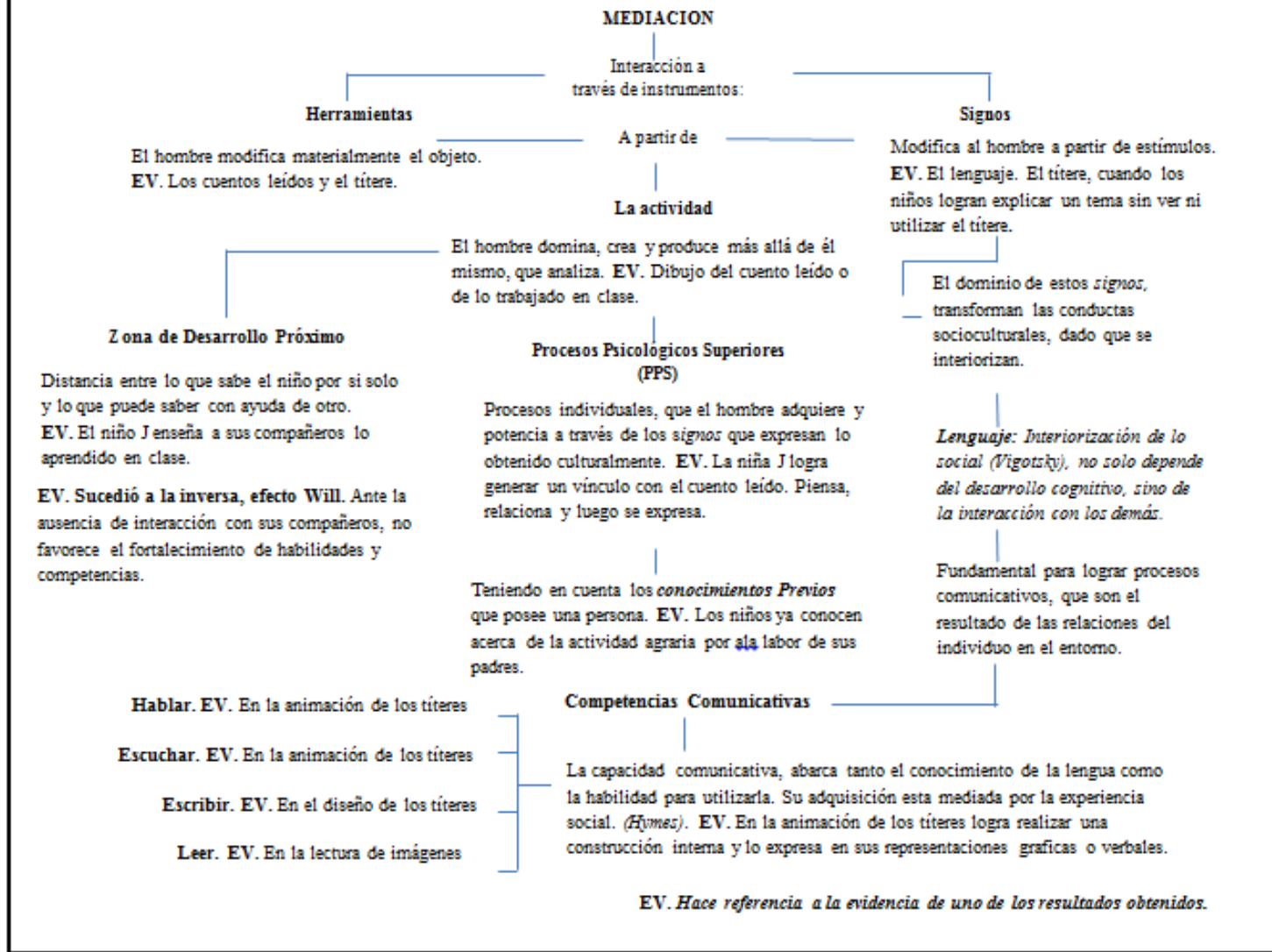
En este punto, cabe preguntarse entonces, si los aportes y los efectos observados en los niños corresponden a la implementación del títere en el aula, o su desarrollo comunicativo obedece a los factores de desarrollo, crecimiento y a otros aprendizajes desarrollados en la escuela, la familia y la comunidad. Pues como es sabido, los niños en estos grados se acercan a diferentes aprendizajes, entre estos, la lecto-escritura.

Sin embargo, después de la observación y la lectura de contexto realizada con los niños de la muestra seleccionada, se pudo concluir que en realidad el títere potencia las competencias comunicativas, tanto del niño para expresar sus ideas, y del niño para comunicarse y relacionarse con sus compañeros (Ver grafica N° 4). No dejando toda la tarea cumplida al títere, sino de

complemento y fortalecedor de tales competencias, como aporte al plan de aula para la movilización de conocimientos. Así, la formación integral potencia el pleno desarrollo del niño desde una visión armónica y global, forjando competencias que preparen a los niños para seguir aprendiendo, que elevan el desarrollo potencial de cada niño.

Por otro lado, es importante identificar los aportes de la implementación y uso del títere al desarrollo del plan de aula. Pues, este funciona como elemento mediador, no solo de verbalización de ideas, sino de interpretación de conocimientos para ser interiorizados, funcionando éste de manera recíproca. Precisamente, el maestro al utilizar el títere como herramienta se convierte en facilitador del aprendizaje, ya que es una actividad que el niño experimenta por sí mismo, generando estrategias que le permiten, a partir de la experimentación, la exploración activa y vivencial de actividades significativas, potenciar aprendizajes constructivos, a través de la expresión con títeres.

RELACION DE LOS CONCEPTOS TEORICOS CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS



CONCLUSIONES

Con el fin de evidenciar el impacto de la propuesta pedagógica de carácter socio-constructivista, a través de recursos y elementos implementados en el proceso de creación de títeres, con el ecuánime valor de fortalecer el aprendizaje de las competencias comunicativas en niños de grado transición a primero del Colegio Departamental Ricardo González, Sede B de Subachoque, Cundinamarca, se realizó un análisis de tipo cualitativo, del cual se derivaron algunos resultados. Esto, para poner a prueba el proceso de fortalecimiento de las competencias comunicativas que se presentaron al incorporar actividades de diseño, construcción y animación de títeres en niños y niñas, por lo que se presentaron las siguientes conclusiones de análisis del proceso realizado dentro del aula.

Para tales fines, es necesario en primera medida analizar los aportes que generaron las actividades propuestas, cuando se implementó el títere en el aula, dado que al interior de estos, convergen varios lenguajes y ofrece la posibilidad de utilizar en su actividad plurimedial (Rogozinsky, 2001) uno de estos múltiples lenguajes como lo es el dibujo, en el caso del *diseño* se potenció la motricidad fina a través de actividades, que facilitaron en los niños la habilidad de la escritura o para este caso la pre-escritura por medio de imágenes, favoreciendo el desarrollo de la creatividad y la imaginación cuando el niño plasma a través del dibujo sus sentimientos y pensamientos, que van acompañados de un discurso explícito o implícito que se relacionó directamente con el entorno.

También es cierto que la *construcción* generó dinámicas que aportaron al fortalecimiento de las habilidades y competencias comunicativas al momento de la creación, logrando realizar una representación gráfica de su pensamiento, reflejado a través de sus diferentes relaciones con el contexto social, lo cual se expresó en las diversas construcciones que hicieron de títeres, lo que provocó la concentración y sirvió como instrumento para canalizar las energías de los niños agresivos.

Podemos distinguir que al momento de *animar* a los títeres, los niños encontraron un espacio de comunicación y expresión de sus vivencias, haciendo verbal su pensamiento. Mediante la animación, primero se estableció un dialogo consigo mismo –niño, títere- para luego transponerlo a lo social, -niño, títere, niño- y es en esta interacción donde el títere posibilitó la dicción, fluidez al momento de hablar, espontaneidad y desinhibición. Es prudente entonces advertir que luego del análisis de la animación se fortalecieron las competencias comunicativas, encontrando la competencia *sociolingüística* cada vez que se asumían características y roles propios de los títeres, reflejando así la relación directa entre los niños y los adultos.

Al mismo tiempo, se encontró que el desarrollo de la competencia *paralingüística* ayudó a identificar códigos encaminados a la sorpresa, a la postura o tono de voz que se asumía al momento de la representación. Produciendo e interpretando gestos, posturas y ademanes que eran traspasados al proceso de animación del títere.

Se debe agregar, que actividades como la lectura de los cuentos, la siembra, el trabajo corporal, las canciones también potenciaron las habilidades comunicativas de manera integral, dado que luego de estas actividades la capacidad de aprender y apropiarse de los contenidos trabajados en clase, se interiorizaron a través de la interacción generada en tales actividades. Ya que se partió de los conocimientos previos de ellos.

Podemos, por lo tanto, afirmar que las competencias comunicativas desarrolladas -como se evidencia anteriormente-, a través de actividades de diseño, construcción y animación de títeres, proporcionaron a los niños y niñas interactuar eficazmente con el entorno que los rodea, utilizando diversas habilidades. Además de permitirles expresar sentimientos, emociones y conocimientos propios que desde las clases curriculares del colegio generalmente no se promovían.

Sin embargo, esta estrategia pedagógica a través del proceso de creación de los títeres logró integrar contenidos entre el plan de aula, generando así nuevas dinámicas de clase, las cuales propiciaron espacios de participación y comunicación activa entre los niños y las maestras; pero estos resultados no siempre fueron óptimos, dado que en ocasiones las mediaciones y las

interacciones dadas al interior del aula no propiciaron la construcción de conocimientos, al contrario, ésta se convirtió en un interferente del aprendizaje (efecto Will).

Los elementos mediadores encontrados en el aula como el títere, el dibujo, las maestras, deben potenciar, motivar, provocar y ayudar, no sólo al aprendizaje de conceptos y nociones teóricas, sino, por el contrario, a favorecer la comprensión del mundo que los rodea. Obedeciendo a las necesidades de los niños, ya sean cognitivas, afectivas o motivacionales y sociales, pues mediar es la interacción de las vivencias individuales con instrumentos culturales, que pueden ser herramientas o signos; es así, que el títere a través de la experiencia realizada pasó de ser elemento decorativo a herramienta y posteriormente signo lingüístico desde la interiorización de los aprendizajes construidos.

En este punto, es preciso establecer que las competencias comunicativas no se fortalecieron simplemente por el manejo que se le dio al títere, sino que esto responde a la forma como se situó el objeto animado dentro del aula de clase, pues potenció y fortaleció dichas competencias, dado que éstas también responden al desarrollo individual de todo ser humano.

Por todo esto, creemos que es de suma importancia que el trabajo con títeres no sea exclusivamente un trabajo que se deba desarrollar con niños en edad infantil, sino durante toda la etapa escolar e incluso para la educación superior, en algunas carreras que necesiten de un medio práctico para comunicarse.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Alvares, I. (2006) Revista Teatros. *Títeres y festivales itinerario de una dificultad*. Bogotá. Octubre diciembre 2006. P, 45-49.

Bernardo, M. (1972) *Antología de obras de Títeres y Teatro*. Buenos Aires. Editorial Latina.

Bernardo, M. (1977) *Teatro. Creación y técnica del espectáculo infantil*. Buenos Aires. Editorial Latina.

Bernardo, M. (1988) *Del escenario de teatro al muñeco actor*. Cuadernos de divulgación 2. Buenos Aires. Instituto Nacional de Estudios de Teatro. Dirección Nacional de Teatro y Danza. Secretaría de Cultura de la Nación. Ministerios de Educación y Justicia.

Busela, E. (2006) Revista Iberoamericana de Educación. *La docencia a través de la investigación –acción*. España. Abril de 2006 P. 3,4.

Celta, H. (2000) *Los elementos de la investigación*. Bogotá. Editorial, El Búho. 2da. Reimpresión.

Colombia. *Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural. Educación preescolar, básica y media*. Ministerio de Educación Nacional, (2008). Disponible en la URL: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-172594_archivo_pdf.pdf
(Consultada el 4/4/14)

Charry, H. Galeano, A. Gelves, B. & Triviño, V. (2008) MEN. *Reorganización curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos*. Colombia. Imprenta Nacional de Colombia. Segunda Edición.

- España. (2013–2014) La competencia comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas. Disponible en: URL http://1314procesosinfantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf (Consultado el 16/08/13).
- Hymes, D. (1974). *Hacia etnografías de la comunicación en Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística*. México. Publicación Universidad Autónoma de México.
- Fandiño, G. Reyes, Y. El equipo de la Dirección de Primera Infancia y el Ministerio De Educación. (2012) *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- González, C. (2010) Revista Palabra, Pensamiento y Obra. *Algo se está cocinando en Subachoque*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó & Ediciones del MEC, Secretaría de Estado de Educación y FP, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Londoño, E. (2010). Pensamiento y palabra y obra, N°4. *Desentrañando la lógica interna del constructivismo social de Vigotsky*, 76-89. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- México (2013). *Enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación en ciencias sociales*. Disponible en URL: http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/Enfoques%20cualitativo%20cuantitativo_04_CS0_PSIC_PICS_E.pdf. (Consultado el 16/08/13).
- Pérez, I. (2013-2014). *Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas. Competencia comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas*. Managua. Editorial del Magisterio de Educación Primaria.

- Puche, R. Orozco, M. Orozco, B. Correa, M. & Corporación Niñez y Conocimiento. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Colombia. Editorial, Unidad de educación para la primera infancia.
- Piedrahita, M. (2003) *El niño como escolar y alumno: la concepción de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea III*. Colombia. Ministerio de educación Nacional.
- Rodríguez, S & Herráiz, N. (2010 - 2011). Investigación Acción. Disponible en URL: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf(consultado el 16/08/13).
- Rogozinsky, V. (2001) *Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Rogozinsky, V. (2005). “*Aproximaciones al Arte de los Títeres*”. Argentina. Universidad Nacional de Misiones (UNAM). Editorial Universitaria Misiones, Argentina.
- Ruedas, M. Ríos, M. & Nieves, F. (Julio- Agosto – Septiembre 2009) *Epistemología de la investigación cualitativa en educación desde una perspectiva compleja*. Artículos Arbitrados. N°48. P, 627 – 635. España.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo Mondadori.
- Vigotsky, L. S. (1991). *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas Tomo II. Madrid. Visor.
- Villena, H. (1996) *Títeres en la escuela*. Buenos Aires. Ediciones Colihue.
- Wallon, P. Cambier, A. Engelhart, D. (1992) *El dibujo del niño*. México D.F. Siglo XXI editores. S.A de C.V

ANEXOS

1. Proyecto pedagógico

1.1. Objetivos del proyecto pedagógico

Objetivo general:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas por medio del diseño, la construcción y la animación de títeres en niños y niñas de transición y primero en el Colegio Departamental Ricardo González, Sede B del municipio de Subachoque, Cundinamarca.

Objetivos específicos:

- Expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
- Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendidos por los otros.
- Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad al momento de expresarse.

1.2. Reflexión sobre el ejercicio de la práctica pedagógica

El proceso de práctica pedagógica situada en la Licenciatura de Artes Escénicas para IX semestre, transcurrido entre el semestre II del 2012, en el Colegio Ricardo González, sede B, del municipio de Subachoque Cundinamarca, con los niños de transición, tuvo grandes aciertos y muchas expectativas, pues el proceso pedagógico era nuevo para la sección de primaria, además del trabajo de títeres con un respaldo teórico por el proyecto de grado.

El espacio de práctica va más allá de un espacio de notas, asistencia y una clase más en la academia; es un espacio que nos robó el corazón y el alma y se lo llevaron 90 niñas y niños en cada sonrisa y en cada palabra.

La práctica empieza desde la noche anterior, desde coger el bus intermunicipal, llegar a la sede de permacultura, preparar la clase y alistar cada uno de los materiales para hacer los títeres. Las doce, hora de dormir, pero antes dejar listas las lanas que en unas horas van a ser un hermoso pelo, las cubetas de huevo serían grandes cuerpos o cabezas de animales, el nylon un excelente mecanismo para hacer hablar los títeres, o qué me dicen de la media, un buen motivo para inspirar la creación de nuevos amigos; en fin, todos los materiales listos para la aventura antes de dormir.

Siete de la mañana, los niños y las niñas comienzan a llegar cogidos de las manos de sus papitos y algunas abuelas alcahuetas, pero la presencia de nosotras (Lorena y Liliana) rompían con la calma del camino, un fuerte grito y una enérgica carrera que hacían que las manos de los “chiquis” rodearan nuestro cuerpo con un fuerte abrazo y una delicada voz que preguntaba ¿hoy vamos a hacer títeres? , inundaba nuestras caras con una gran sonrisa.

Ya en el salón de clases, luego de escuchar que estaban “súper híper mega bien”, -porque así no los hacían saber muy enérgicamente-, empezábamos el día. Haciendo magia con las manos, convirtiendo los materiales reciclados en amigos que cuentan historias, que llamamos títeres. Canciones de música carranguera en voces inocentes y movimientos que se convierten en una suave caricia al viento.

El tiempo avanza y es momento de despedirnos, pero ya no somos 28 en el salón, ahora se han multiplicado, somos 56 cantando al son de versos alegres, y nuevamente besos y abrazos resplandecen el salón de clases, pero con un triste -adiós, hasta el otro miércoles- hace que la magia desaparezca y los niños y las niñas vuelvan a sus puestos y a sus sillas, que en silencio aguardan con impaciencia para seguir aprendiendo las letras y los números.

2. Diario de Campo

2.1. Septiembre 19 de 2012

Entramos al salón, “éramos exploradoras”, y nos presentamos nuevamente con los niños; además, les explicamos las reglas de juego. (Vamos a ser exploradores, el más atento se lleva el gorrito explorador, además del libro “Explorando mi cuento”, el cual cada niño se llevará a la casa y escribirá en él lo sucedido en clase y alguna historia de su vida, con ayuda de sus papitos). ¿Que son los exploradores? ¿Qué hacen los exploradores? Y desde ese momento se entabló la primera conversación con los chicos. Leímos el cuento “Agustín vuela muy alto”, relacionándolo con el uso de la imaginación y los animales, pero este cuento no tenía final, los niños tenían que contarlo y crearlo con ayuda de los títeres (guiñol, pelele, varilla, guante, que llevábamos nosotras). Es evidente que algunos niños tienen más habilidades comunicativas, expresadas al imaginar y contar la historia de Agustín en relación con el títere que tenían.

Se observa que los chicos con mayor habilidad son los niños y de estos los más hiperactivos, que a su vez, son los más participativos (F y J) y niñas (L, la que tenía la brujita). Se les pide que lleven a la otra clase una media para realizar el títere (esta va en relación con la naturaleza).

Los chicos quieren ser participativos en el desarrollo de la clase, pero son callados por las órdenes de la profesora, quien los obliga a callarse. Las profesoras no dejan que los niños y las niñas se expresen; a cada movimiento tenían una palabra que cuarteaba la expresión, pero ¿cómo hacer entender, que nuestra apuesta pedagógica es desde ahí, desde dejar que los niños y las niñas hablen, se comuniquen? Y, a la vez, cómo hacer que nosotras no confundiéramos el dejar que se expresen con que se salgan de control y tomen este encuentro como el momento de esparcimiento y descontrol. Pues, lo es, debido a que los niños en ningún momento del día académico tienen un descanso, ¿Cómo hacer que este motivo no fuera un arma de doble filo?

2.2. Septiembre 26 de 2012

Hoy exploramos el espacio, buscamos y reconocimos animales en el jardín, para cada uno encontrar el personaje que quiere hacer con el títere. Profe, mi títere se va a llamar Agustín, dice Sergio; después de la realización del títere plano. Pasan al teatrino; algunos, los más inquietos, se postulan de primeras para pasar. Los niños al pasar al teatrino, repiten lo que escuchan de la

profesora; así mismo, hacen todo para ser escuchados por sus demás compañeros. No les gusta ser observados, muestran el títere pero que ellos no se vean; a los niños no les gusta ser observados, ellos hablan detrás del títere o muestran el títere pero sin que ellos se vean.

Hoy se realizó una intervención, articulándonos al plan de aula de las profesoras, en donde los niños logran diferenciar los animales domésticos de los salvajes a través de la creación de los respectivos animales en títeres de varilla; luego de salir del aula de clase y reconocer los diversos animales que están presentes en los alrededores, cada niño construyó el títere que le pareció más significativo; luego de esto, realizaban las respectivas relaciones con el tema propuesto.

2.3. Octubre 17 de 2012

Llegamos e hicimos calentamiento con la canción de saludo y otra canción de los números, con sus respectivos movimientos. Construcción del títere de papel, siguiendo la mímica de los patrones para hacer el títere; después de tener la canción interiorizada, recrearla con el títere. Observamos por un momento a J, luego de no haber querido realizar el títere de plegado, sentado en su silla mientras dibuja, se inclina, hace muecas, se levanta, golpea a sus compañeros, se sienta, coge un color, luego otro, traza líneas rectas, luego líneas curvas, las asocia unas con otras de manera a veces inesperada; toda su persona, tanto su cuerpo, se centra en expresar una idea en forma de dibujo, acerca de la actividad que no quiso realizar.

Se les explica que lo que vamos a realizar es un títere de varilla, pues su animación es con un palito de bomba que simula una varilla; éste tiene un PICO y PICO se escribe con la letra P; después de realizar la construcción del títere, Paola relaciona la palabra PICO con la letra P, dado que al finalizar la actividad se nos acerca y nos dice: profes, mi títere está hecho de la letra P, es de Papel, Tiene un Palito y es un Pajarito con Pico.

J, es uno de los chicos más inquietos; así mismo, es el más ágil al momento de la construcción. Al terminar le colabora a los compañeros, tiene que estar haciendo algo para que no se disperse, es el primero en descubrir el mecanismo del títere. Luego, los niños repiten el proceso de construcción con la profesora, explicando paso a paso según lo aprendido. No les gusta ser observados, muestran el títere al computador pero que ellos no se vean. La profesora los calla por

medio hablar; ellos están muy independientes con su proceso de creación, no dejan que las profes les ayuden.

Los niños, después de realizar el títere de papel, le explican a la profesora todo el procedimiento para la realización del títere, pues ella no estaba presente en ese momento.

A ellos les gusta mostrar sus títeres a la cámara; el niño S asoma el títere mientras mira que él no se vea; cuando de reojo mira al computador, comienza a mover el títere hacia delante y hacia atrás; realiza la mímica de subir escaleras, se le acerca un compañero y entre los dos comienzan a hablar, cambiando el tono de voz, preguntándose el nombre y dónde viven, haciendo mover el títere de un lado a otro. De repente, se observan en la cámara y sueltan pequeñas carcajadas y salen corriendo con el títere; luego de unos segundos, vuelven a llegar y repiten las mismas acciones.

2.4. Noviembre 14 de 2012

Los niños se sienten orgullosos de su *país Subachoque*; llegamos, hicimos bienvenida con sacudida de pereza (ellos recuerdan que la pereza se deja en casa) y la pelota de pereza se rompe. Juliana, una de las niñas que menos participaba, hoy fue una de las más participativas. Hoy, Jefferson, no quiso participar en las actividades realizadas en el patio; sin embargo, cuando llegamos al salón, hizo dibujo de lo realizado.

Tres chicos no querían realizar la actividad (V, G y A); ellos siempre son de los interactivos pero en las actividades no participan, se quedaban mirando a sus compañeros; después de que la profe no los dejó quedarse en el salón, decidieron unirse a la actividad A y V; siempre realizan las actividades en grupo los dos, son como aparte del grupo. K, D, G, H, poco participativas antes (D, es poco participativa, pero se desenvuelve más ampliamente dibujando). Y, es la más pequeña del grupo, antes no se hacía notar, sólo desde hace dos clases, pero se siente más presente. Muchos de los niños que no participan se expresan dentro del dibujo, logran dibujar o plasmar todo lo visto en clase, como A, L, A, L, H, J (que no participó en la actividad), S, H. Algunos niños no participan en la clase, pero plasman por medio del dibujo las actividades realizadas, mucho más clara de los que sí participaron.

2.5. Abril 3 de 2013

Hoy, como es habitual, el saludo fue con canciones; preguntamos si todos saben cómo se siembra. Algunos tienen más idea que otros. Yo tengo plantas en mi casa,... y yo también, y la sembramos con mi mamá para que diera fresas; primero, alistamos la tierra y luego la semilla, en unos días ya nacieron las hojitas, hasta que se hizo grande y me pude comer las fresas, fueron frases que varios de los niños expresaron.

Dividimos los niños en tres grupos: O, M y A. En el trabajo estuvieron muy participativos, pues conocen de la siembra, pues sus padres trabajan en eso. Cantamos la canción de la niña quinua, como ritual de siembra donde todos se comprometen a cuidar su semilla hasta que crezca como si fuera su hijo. Cada uno dibujó como se imaginaba a su niña quinua y, además, crearon diálogos entre ellos con los personajes creados a partir del cuento. Entre algunos:

J: yo soy Quiwi y quiero caminar por el mundo para hacer a todos los niños felices.

H: no, Quiwi, tu no podrás, tendrás que venir con nosotros (voces de los demás títeres...si vamos)

K: no, quietos, la niña quinua se queda con nosotros, porque ella canta hermosas canciones todos los días y hace que las flores sean felices.

Por otro lado, Representó con el títere una historia en la cual la mamá no le prestaba atención en la casa; al contrario, su hermano recibía toda la atención y el amor. Al terminar el encuentro con los niños le preguntamos a la maestra titular por qué momento familiar pasaba Andrés; a lo que ella respondió: hace unos días la mamá tuvo un bebé.

En la otra esquina del salón, solo se encontraba un chico, que llamaba nuestra atención porque era una de los niños más grandes; preguntamos a la maestra y nos contestó que él se llama Will. No se preocupen si no les contesta, él casi no habla ya que tiene procesos de aprendizaje especiales, lleva tres años en primero y escasamente reconoce las vocales. No le presten tanta atención, sigan trabajando con el resto de los niños. Sin embargo, al acercarnos a Will y preguntarle cómo sería el dibujo que realizaría, sonriente levantó la cabeza para contestar, pero de inmediato S, el compañero de la parte delantera, se adelantó a las palabras de Will y dijo:

profe, no le peguntes nada a él, porque nunca contesta a las preguntas que le hacen, no pierdas el tiempo.

2.6. Abril 10 de 2013

Saludo con canciones, debido a la actividad del encuentro anterior, le preguntó: ¿y cómo está la niña quinua?, vamos a dibujarla. A lo que el niño O responde: a la mía ya le salieron hojitas, porque le dimos agüita; la niña Y, responde: la mía se la comió mi perro.

Recordamos entre todos el cuento, reconociendo específicamente las sombras de luz y las sombras del mal; en la historia de la niña quinua existen dos personajes, los seres de la luz y los seres de las sombras. Cada uno va a escoger qué personaje quiere ser, si los seres de luz o de sombra; luego que lo hayan escogido van a pensar qué tipo de persona, animal, objeto o planta puede ser del uno o del otro. Se realizó un juego de rol para el reconocimiento de los guerreros de luz y sombras del mal.

Hacemos tres grupos, a dibujar en qué grupo del cuento quieren estar, dividimos la hoja en dos a ver cuál les gustaba más y para saber cuál era la diferencia entre los dos. Así pues, realizamos juegos. Todos haciendo de guerreros de luz o de sombras del mal. Salimos al patio a pintar los guerreros de la luz con los colores de la tierra.

Cada uno de los niños escoge qué personaje quiere ser; llama la atención la respuesta de J: profe, yo voy a escoger a los seres de luz y mi títere va a ser de un abuelito [...] porque mi abuelito se murió y él siempre me abrazaba, me alzaba y me consentía, y eso hacen los seres de luz, cuidar y salvar a las personas y desde el cielo me cuida.

Por otro lado, J dijo: mi títere va a ser un diablo, porque los diablos son malos y a mí me gusta ser malo, para golpear y asustar a todos los niños; además, el siempre gana y todos le hacen caso. Un día se le apareció a mi abuelita y la asustó y desde ese día ella dice que hay que tenerle miedo a los diablos.

2.7. Abril 17 de 2013

Hoy, al entrar al salón, nos sorprendió ver que quien nos saludó eufóricamente fue Will diciéndonos: el títere que voy a hacer es un ser de luz y voy a hacerlo con Santiago, él es mi

amigo y los dos nos vamos a ayudar para que la historia sea muy bonita, los dos vamos a ayudar a nuestros amigos a dibujar el títere que ellos quieran, porque somos los que más sabemos dibujar. Hoy se realizó la construcción de la cabeza de los títeres. Will manifiesta que le va a poner de nombre Juanilo, quien es el que tiene más amigos.

3. Entrevistas

3.1. Entrevista docente de grado primero

¿Qué conocimientos tiene usted, acerca de las competencias comunicativas?

Partiendo de la importancia que generan las competencias comunicativas en el nivel de preescolar, la consideramos como la habilidad para manejar una lengua, para saberse situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, desde sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

Partiendo de allí, tengo conocimiento que las competencias comunicativas son la lingüística, paralingüística, kinésica, pragmática, textual, estilística. Cada una de ellas encierra un proceso que se debe generar para desarrollar no solamente el lenguaje verbal, sino la interpretación del mismo, las posturas que se asumen también como una forma de lenguaje, los signos que se pueden interpretar a lo largo del contexto del preescolar.

¿A través de qué herramientas potencia usted las competencias comunicativas en el aula?

Como docente de preescolar utilizo herramientas como lectura de imágenes, lectura de cuentos para dejar que los niños completen alguna parte de la historia, pequeñas descripciones que hacen de objetos (juguetes), personajes como la familia, los amigos, etc. Se utilizan sonidos con onomatopeyas, el método Negret para la adquisición de una buena escritura y como recurso cuando se tiene la oportunidad en el apoyo de algunas TICS en portales o blogs que estimulan la lectura de cuentos etc.

Después del proceso de los títeres en el aula ¿cree usted que el títere aportó al desarrollo de las competencias comunicativas?

Sí, es una muy buena herramienta de apoyo para involucrar al niño en un dialogo constante y una interacción con un elemento que le va brindando habilidades; mejora sus capacidades como la escucha, el habla y la gesticulación, desde diferentes posturas que va asumiendo con conciencia de su propio cuerpo en la interacción con este elemento. He visto que los títeres se han convertido en una muy buena herramienta de apoyo para involucrar al niño en un dialogo constante y una interacción con un elemento que le ha brindado habilidades, a pesar de todo, el niño J. ha mejorado en sus capacidades como la escucha y el habla en la interacción con el muñeco; que por lo que he visto no es un ente inmóvil sino, todo lo contrario, al niño J.; y a los demás, se les ha convertido en un agente activo hasta mucho más importante que la misma figura de la docente dentro del aula, porque además de ser llamativo para ellos, les permite expresarse libremente. Como docente, ha sido una experiencia gratificante el hecho de utilizar los títeres como una herramienta, que potencializa y desarrolla más las habilidades comunicativas en los niños.

4. Videos

- 4.1. Entrevista a la profesora Aichel Patricia Moreno en grado transición
- 4.2. Construcción títere de media
- 4.3. Títere plano al teatrino
- 4.4. Títere de media