

**EL MUNDO NARRATIVO DE LA PRODUCCIÓN TRANSMEDIA
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CICLO INICIAL**

EDNA IRLAY SÁNCHEZ CORTÉS

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCACIÓN
LÍNEA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN Y MEDIOS INTERACTIVOS
BOGOTÁ, MARZO DE 2016**

**EL MUNDO NARRATIVO DE LA PRODUCCIÓN TRANSMEDIA
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CICLO INICIAL**

EDNA IRLAY SÁNCHEZ CORTÉS

DIRECTOR DE TESIS

HERNÁN JAVIER RIVEROS SOLÓRZANO

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCACIÓN
LÍNEA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN Y MEDIOS INTERACTIVOS
BOGOTÁ, MARZO DE 2016**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Director de Tesis

HERNÁN JAVIER RIVEROS SOLÓRZANO

Evaluador 1: Nombre

Evaluador 2: Nombre

ACUERDO 19 DEL CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO

Artículo 177

*“La Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”
no se hará responsable por las ideas propuestas en esta tesis”*

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a la mujer que con su inmenso amor y abnegado trabajo, fue siempre en mi vida, ejemplo de rectitud y responsabilidad. A ella, a su sorprendente fortaleza frente a la adversidad y a su incansable voluntad por vivir.

Porque a pesar de la distancia siempre su voz acompañó mi camino y hoy desde ese espacio común de fe en el que algunos humanos creemos, sé que se regocija con mis alegrías y continúa abrazando mis penas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi esposo por su infinita paciencia y tolerancia durante el tiempo que representó cursar mis estudios y elaborar este documento; a mis hijos por su comprensión ante los tiempos en familia que tuvimos que sacrificar; a mis pequeños estudiantes motor y alma de esta investigación; a sus Padres por el voto de confianza en esta apuesta por hacer algo diferente; a mis compañeros por la oportunidad de conocerlos y aprender junto a ellos; a mis amigos por ser la voz de discusión y aliento en el camino y a mis profesores por su apoyo y sabia orientación.

TABLA DE CONTENIDO

NOTA DE ACEPTACIÓN	3
ACUERDO 19 DEL CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO	4
DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTOS	6
TABLA DE CONTENIDO	7
RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
JUSTIFICACIÓN	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
OBJETIVOS	23
CAPITULO I	
1. ANTECEDENTES	24
CAPÍTULO II	
2. MARCO TEÓRICO	32
2.1. Pensamiento Narrativo	32
2.2. Narración, Cultura y educación	36
2.3. Transmedia	44
2.3.1. Del fenómeno de redepción al de mediación	44
2.3.2. De las Mediaciones a las Hipermediaciones	46
2.3.3. De las Hipermediaciones a las Transmediaciones	51
2.4. Narrativa Transmedia	54
CAPÍTULO III	
3. MARCO METODOLÓGICO	60
3.1. Tipo de Investigación	60
3.1.1. Investigación Acción educativa	61
3.1.2. Adopción de la Metodología de Investigación Acción Educativa	64

3.4. Diseño Pedagógico.....	71
3.4.1. <i>El proyecto de Aula</i>	71
3.4.2. <i>Proyecto de Aula “Cuentos Fantasmagóricos”</i>	74
3.5. Metodología de Análisis.....	78
3.5.1. <i>Para el Proceso</i>	78
3.5.2. <i>Para los Productos</i>	83

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS.....	88
4.1. Del Proceso.....	88
4.1.1. <i>Análisis de las Relaciones Sociales</i>	90
4.1.2. <i>Análisis de las Relaciones con el Entorno</i>	102
4.1.3. <i>Análisis de las Relaciones con el Conocimiento</i>	106
4.2. Análisis Semiótico de los Productos.....	112
4.2.1. <i>Nivel de Análisis Intratextual</i>	115
4.2.2. <i>Nivel de Análisis Intertextual</i>	120
4.2.3. <i>Nivel de Análisis Extratextual</i>	124
4.2.4. <i>Distribución y Accesibilidad</i>	128
4.3. Caracterización de la Producción Transmedia.....	129

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES.....	133
REFERENCIAS.....	139

RESUMEN

Esta investigación responde la pregunta *¿Cómo habitan el mundo narrativo de la Producción Transmedia, los niños y niñas de Ciclo Inicial?* Para ello, retoma los planteamientos de Bruner (2004) sobre Pensamiento Narrativo y los de Jenkins (2006) y Scolari (2008) sobre Transmedia. Asume la metodología de Investigación Acción Educativa, centrándose en el análisis del proceso y los productos obtenidos. Encuentra revelador que hoy los niños construyen su mundo narrativo a través de su experiencia directa con los medios audiovisuales, usando el fenómeno Transmedia, como elemento intertextual de organización semántica de los relatos, que consumen y producen de manera colaborativa y concentran sus producciones en describir lo cotidiano, bajo los referentes principales de familia y escuela, en el marco de relaciones afectivas que privilegian el amor y la amistad. Lo anterior permite concluir que hoy *lo cotidiano y lo audiovisual* se integran para generar nuevas expresiones narrativas en los estudiantes.

Palabras clave: *Pensamiento Narrativo, Aprendizaje Colaborativo, Producción Narrativa Transmedia y TIC digital.*

ABSTRACT

This research answers the question, how do children from the initial cycle inhabit the narrative world of Transmedia Production? To do this, it considers the ideas of Bruner (2004) about Narrative Thinking and Jenkin's (2006) and Scolari's statements (2008) about Transmedia. The study follows the Action Research methodology, focusing on the analysis of the process and the products created by the participants. The findings reveal that children construct their narrative world by means of direct experience with media, using the Transmedia phenomenon, as an intertextual element of semantic organization of the stories they consume and produce collaboratively. They concentrate their productions in describing their daily life, under the main references of family and school, in the context of relationships that emphasize love and friendship. The study concludes that today life experiences and the audiovisual dimension are integrated to generate new narrative expressions in students.

Keywords: *Narrative Thinking, Collaborative Learning, Production Transmedia Narrative, Computer Technology and Digital Communication.*

INTRODUCCIÓN

Había una vez... es la frase que mejor resume lo que acontece en este trabajo investigativo, es la frase mágica que automáticamente dispone a los seres humanos niños o adultos a convertir el juego de las palabras en una aventura virtual de la imaginación. Entonces para entrar en sintonía con ese modo bello que es *contar...* les relato brevemente lo que fue esta investigación:

Un día surgió el interés por averiguar *¿Cómo habitan el mundo narrativo de la producción transmedia los niños y niñas de Ciclo Inicial?* Entonces nos dimos a la tarea de identificar y explicar los elementos constitutivos de ese mundo narrativo a partir de dos elementos clave que en adelante guiarían la ruta de investigación. El primero, revelar los aspectos más sobresalientes del *proceso* llevado a cabo para producir narrativas transmedia; y el segundo, reconocer a través de *los productos* narrativos obtenidos en dicho proceso, las motivaciones e intereses que alimentan el mundo de la producción narrativa transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial.

Ésta era una tarea bastante ambiciosa, que requería explorar todo el terreno académico relacionado con el tema, para documentar y orientar el camino que conduciría a dar respuesta al interrogante planteado. Por eso, valiéndonos principalmente de los recursos disponibles en la web, se compuso el primer capítulo de esta investigación denominado *Antecedentes*. Desde ese espacio riguroso de sistematización se encontró que las narrativas Transmedia habían sido desarrolladas y analizadas desde diferentes ámbitos: la ciencia ficción principalmente, la publicidad, el periodismo, el documental, la literatura y los videojuegos. Pero no, desde el campo de la educación en la proyección práctica en la que pretendía este trabajo, sino únicamente desde su análisis como elemento fundamental asociado a los procesos de convergencia cultural interactiva y gestión colaborativa del conocimiento.

Estos dos últimos fenómenos convergencia cultural interactiva y gestión colaborativa del conocimiento fueron claves posteriormente para el desarrollo del diseño metodológico. Pero antes, era necesario consolidar un cuerpo teórico que diera el suficiente fundamento y solidez a la investigación. Y es allí donde los aportes principalmente de Bruner (2004) sobre Pensamiento Narrativo; Barbero (2003) sobre Mediaciones; Scolari (2008) sobre Hipermediaciones y Transmediaciones; y Jenkins (2003) sobre Narrativas Transmedia, entre muchos otros, se convirtieron en la materia prima que alimentó el segundo capítulo denominado *Marco Teórico*.

Para este momento estábamos lo suficientemente empoderados teóricamente como para hacer de ese tejido académico y cultural una vivencia concreta desde el aula. Entonces agrupamos a un montón de cómplices, aliados a la causa que sin saber, se convirtieron en los protagonistas de esta historia. Los niños y niñas de Ciclo Inicial que de manera conjunta con su docente (estudiante investigadora del presente estudio) y apoyados en la metodología de Investigación Acción Educativa descrita en el capítulo III, aprovecharon el contexto de la temporada de Halloween del año 2014 para materializar el proyecto de aula titulado “*Cuentos Fantasmagóricos*”. Este proyecto desarrollado en detalle en el aparte denominado *Diseño Pedagógico* e incluido en el capítulo III, serviría de insumo vital para la recolección de los datos que más adelante permitirían dar respuesta al interrogante planteado inicialmente. En este capítulo además, se detalló el tipo de instrumentos de recolección de datos que se emplearían como el *diario de campo* para dar cuenta del proceso realizado y el *material documental* representado en los cuentos y videos producidos por los niños.

En este punto la aventura apenas iniciaba, el capítulo III es la evidencia del arduo trabajo de sistematización desarrollado y de su posterior análisis. La metodología de estudio, se concentró entonces en dos partes: el proceso y el producto. En el proceso se explica cómo la información suministrada a través del diario de campo fue siendo leída, analizada y filtrada para obtener una gran categoría denominada *Relaciones* de la

que derivaron tres tipos: relaciones sociales, con el entorno y con el conocimiento. Las tres, constitutivas del ecosistema de aprendizaje creado y alimentadas por la metodología de trabajo colaborativo, propuesta para producir narrativas transmedia con los niños y niñas de Ciclo Inicial. Para el producto (cuentos y videos), se tuvieron en cuenta los aportes de Van Dick (2006) relacionados con el análisis textual desde los niveles: Intratextual, Intertextual y Extratextual. En la pretensión de realizar a partir de ellos un análisis semiótico de los relatos y así identificar las motivaciones e intereses que alimentaron la producción narrativa transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial.

Una vez consolidado el marco teórico, desarrollado el proyecto, analizado e interpretado sus datos, la tarea final se concentró en el capítulo IV de *Resultados*. En donde a partir de la triangulación de los datos, emergieron un sin número de hallazgos que nos permitieron caracterizar el mundo narrativo de la producción transmedia de los niños y niñas de ciclo inicial. Y además, evaluar si el proceso y los productos obtenidos en este desarrollo cumplieron la condición de Transmedialidad, a partir de los principios expuestos por Jenkins (2009).

En relación al proceso seguido, fue fascinante observar cómo la implementación del proyecto de Aula “*Cuentos Fantasmagóricos*” cambió radicalmente varios aspectos de la vida escolar: la relación docente estudiante entendida desde el plano de la horizontalidad, favoreció que las dinámicas de trabajo centradas en lo colaborativo mediaran el alcance de diferentes logros de manera interdisciplinar; la combinación de recursos on y off line enriquecieron la experiencia promoviendo la creatividad y la expresión verbal; los niños actuaron conforme a sus intereses en una apuesta única por cumplir la meta de producción narrativa transmedia; y lo más importante, vivieron de manera protagónica el fenómeno de convergencia cultural interactiva, gracias al proceso crítico de alfabetización mediática que se evidenció en donde la gestión colaborativa del conocimiento fue fundamental.

Respecto al producto, identificamos como claramente lo propone Bruner (2004), que los niños construyen su mundo narrativo a partir de la experiencia y relación que tienen con el medio que los rodea. La familia y la escuela son el epicentro desde sus relatos para entretejer historias cargadas de emociones en torno a vínculos afectivos muy estrechos como el amor y la amistad. Sus referentes de vida para producir los relatos, son principalmente los medios audiovisuales y los comportamientos modelo de los adultos, con una gran carga de consumo en los comportamientos de los personajes, referida al tener o poseer objetos materiales o realizar actividades relacionadas con la diversión y el entretenimiento.

La forma en la que los niños narran, se ajusta a la complejidad que asume la producción transmedia, cuando en sus escritos compuestos por frases cortas, siempre dejan espacio para la presunción. Es decir, asumen que quien lee sus relatos conoce la totalidad del mundo ficcional creado y por tanto comprende el sentido de las ideas y actuaciones que motivan las fábulas de sus relatos.

Y para finalizar se construyó el capítulo V con las *Conclusiones* del trabajo de las que podemos resumir dos aspectos importantes: En primer lugar, el mundo narrativo de la Producción Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial, se aleja cada vez más, de la enriquecedora magia de la fantasía y lo irreal, para describir con reiteración sobre lo cotidiano, lo común de sus vidas y adentrarse en el anhelo constante de vivir a través de sus relatos el mundo de los adultos. En conjunto, el mundo narrativo de la Producción Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial, está enmarcado por intereses muy particulares relacionados con los gustos y aficiones que la industria cultural ha creado, para promover hábitos cada vez más arraigados de consumo. En segundo lugar, la realidad que rodea al infante se convierte en fuente de inspiración para su producción narrativa, centrada en las emociones que inspiran las acciones heroicas o dramáticas de los personajes que circulan en los medios audiovisuales.

En relación al campo comunicación educación, el aporte más importante de esta investigación está dirigido a reflexionar en torno a la promoción del ejercicio narrativo en

los diferentes espacios de la vida cotidiana de las personas, reconociendo como lo plantea García y Rajas (2011) que “...*hoy el conjunto de paradigmas tecnológico-comunicativos en estado permanente de actualización, nos invitan a seguir muy de cerca el papel del individuo como creador, productor, mediador, espectador, usuario, consumidor o la integración multidimensional de todas estas facetas*”, en un ejercicio que no puede ser ajeno al espacio académico y mucho menos al ámbito escolar.

Acciones que día a día empoderan a los usuarios de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación Digital, para configurar en el escenario de la interactividad y la virtualidad, un individuo social y políticamente diferente. Un sujeto de derechos que amplía y transforma desde el horizonte mediático, sus posibilidades de acción y participación ciudadana. Un individuo que inmerso en esa infinita polisemia de lenguajes y significados, conecta fluidamente lo narrativo y lo tecnológico para articular unas nuevas maneras de habitar el mundo y la cultura, en correspondencia con lo que Jenkins denomina “*fenómeno de convergencia mediática*” (Jenkins, 2006).

JUSTIFICACIÓN

Hablar, escuchar, leer y escribir son habilidades comunicativas que hoy se redefinen permanentemente, debido a las nuevas maneras que utilizan los medios de comunicación y las tecnologías de la informática y la comunicación digital, para dar cuenta de los acontecimientos que rodean la vida humana; tanto en el campo de sus realidades, como en el de aquellos hechos, que hacen parte de su inconmensurable imaginación.

Narrar y narrarnos trasciende hoy los límites impuestos por la modernidad y que derivaron en prácticas escolares mecanicistas de secuencialidad, linealidad, sincronía y autoría; para configurarse en unas formas de expresión más abiertas y complejas, móviles y multifuncionales, sincrónicas e interactivas. Configurando un nuevo individuo que transforma sus formas de ver y percibir la realidad, ahora también influida por la virtualidad.

En este ámbito de transformaciones la escuela no puede seguir desvirtuando la condición del infante (niño) para reducirla a la de objeto de acciones asistenciales y educativas (alumno). La escuela contemporánea ya no es el único lugar donde se aprende; ni los seres humanos que hoy forma son los mismos de hace un tiempo atrás. Tienen otras inquietudes, otros intereses, otras formas de comunicarse, de aprender y acceder al conocimiento. Cabe aquí la frase “...*Educar para la praxis implica acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo*” (Freyre, 2007). Y transformar el mundo constituye siempre una posibilidad de ser otros, de hacernos otros con los otros, a través de la manera en que nos contamos, nos narramos y damos cuenta de lo que sentimos, sabemos y podemos hacer.

La escuela como lo propone Maturana (2002) es el ambiente ideal para la materialización de todos aquellos actos comunicativos que constituyen nuestra vida en comunidad y abren un horizonte relacional de coexistencia en la aceptación del otro a través del lenguaje. Un lenguaje que hoy sobrepasa los límites de la oralidad y la escritura, y que encuentra en las dinámicas escolares, la posibilidad más evidente de explorarse y transformarse, gracias a las tecnologías de la informática y la comunicación digital.

Sin embargo, como lo plantea Fairclough, (1993) las prácticas discursivas y por ende las prácticas sociales que la escuela encarna, no han apropiado estas transformaciones y se han quedado en el mejor de los casos, en el uso técnico de las nuevas herramientas que introduce la comunicación digital, desvirtuando y limitando todo su potencial.

La forma en que hoy se accede al conocimiento integra en la amalgama informática al texto, el audio y la imagen, modificando todos los cánones estáticos del diseño, producción, distribución y consumo cultural de la información. El poder de la imagen se entreteje para proponer nuevos sentidos y significados: conjuga y disuelve, acerca y aleja, libera o aliena, está cargada de una potencia que aunque fugaz y efímera representa e identifica la vida de las personas, al punto de convertirse en la esencia de un nuevo lenguaje a través del cual contamos y nos contamos, narramos y nos narramos.

Aun así, esta perspectiva integrada del texto y la imagen sumada a la correspondiente evolución de los sistemas de audio y sonido, disponibles en todas las versiones de los nuevos dispositivos de comunicación digital; apenas inicia su presencia consciente y de uso pedagógico en las aulas escolares. Y aunque las apuestas por su integración podrían ser muchas, siguen siendo hoy insuficientes ante la

rapidez con la cual avanzan estas tecnologías en capacidad de almacenamiento, flujo de información y desarrollo de interfaces cada vez más amigables, que nos invitan a afirmar como lo expresa Rosado y Bélisle (citado por Cobo y Moravec, 2011) que la escuela ya no es el único escenario de aprendizaje y socialización.

Y en este sentido, es motivo de preocupación lo que significa asumir que hoy las maneras de habitar y vivir el mundo, deben conducir a que la escuela necesariamente replantee sus prácticas educativas, especialmente aquellas que tienen por objeto, el desarrollo y promoción de las habilidades comunicativas, esas imprescindibles a la hora de producir e interpretar las narrativas que rodean el acontecer cotidiano real o imaginario de los niños y las niñas de Ciclo Inicial.

Introducir a los niños al mundo narrativo hoy supera los límites de la imaginación. Sin embargo, la escuela anquilosada en definir modelos de escritura, lectura y oralidad desde el único formato del taller, el libro guía o de lectura, se olvida de la universalidad que alcanza hoy la dimensión narrativa a través del uso de diferentes formatos, como las series de televisión, las películas, el comic o los videojuegos, que sumados al libro se constituyen en los espacios propicios para el desarrollo de lo que hoy conocemos como Narrativas Transmedia, término que como expresa Scolari (2013), en su libro *Narrativas Transmedia*, fue introducido originalmente por Henry Jenkins en un artículo publicado en *Technology Review* en el 2003, donde afirma: *“hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales”* Jenkins (citado por Scolari, 2013). Y es precisamente en ese flujo de contenidos en el que se mueven los niños y las niñas en sus contextos de vida real, donde ponen al descubierto todas sus habilidades para vivir la emoción y la aventura de recolectar e intercambiar información, sumergirse en las historias, reconstruir el pasado o inventar el futuro de los personajes y conectarlos con sus vidas o con otros relatos. Es decir, acciones que llenan de pasión y gusto el ejercicio

narrativo, contrarias a las que habitualmente se vivencian en la escuela, cargadas de tedio y rutina o hechas para cumplir el requisito de la nota.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es a través del desarrollo del Pensamiento Narrativo que los niños construyen la realidad y le dan sentido y significado al mundo que los rodea como lo expresa Bruner (2004). Este pensamiento mediado por el lenguaje y la interacción social, es el que le permite aprender e incorporarse a la cultura propone Vygotski (2000). Sin embargo, los escenarios (familia y escuela), donde el niño se desenvuelve inicialmente, no parecen estar lo suficientemente armonizados para privilegiar o mínimamente potenciar el ejercicio de las habilidades comunicativas que favorecen el desarrollo del Pensamiento Narrativo.

Antes de su ingreso a la escuela *“escuchar y hablar”* son acciones naturales que el niño realiza a través de la integración del lenguaje verbal y no verbal. Posteriormente, estas habilidades son enriquecidas por la imagen y los sonidos que los diferentes dispositivos tecnológicos ofrecen y a los que los niños y niñas tienen hoy acceso desde muy temprana edad. Éstos aparatos (ya no el relato oral de los miembros de la familia, cuya condición económica y laboral los hace casi ausentes), ofrecen un gran espectro de universos narrativos, que apoyados en riquísimas estrategias de mercadeo y publicidad acaparan la atención de los pequeños, atrapándolos en tramas, espacios y personajes que resultan altamente sugestivos y de los que los niños dan cuenta al punto de apropiar de ellos sus formas de pensar y actuar. No sólo ven o escuchan los relatos televisivos, del cine o de los videojuegos; los vivifican y transforman adaptándolos a sus deseos para generar nuevas tramas o versiones desde sus mundos o contextos particulares.

Pero la continuidad de este proceso se rompe cuando ingresa a la escuela, ya que ésta resulta ser un espacio antagónico a su realidad. La magia del relato vivo diversamente vendida a través de los medios desaparece y prevalece la necesidad de involucrar al niño en el ámbito de la lectura y la escritura mediante procesos limitados

en su mayoría a la codificación y la decodificación de símbolos. Que sin dejar de ser importantes, apartan al niño de ese espíritu apasionado que genera el escuchar y contar historias, así como del implícito desarrollo de las habilidades comunicativas que potencian el Pensamiento Narrativo desde muy temprana edad.

De esta manera, la construcción de significados e interpretaciones del mundo se vuelve contradictoria para el niño, (unas son las cosas que siente, piensa, dice y hace en la escuela y otras muy distintas las que vive fuera de ella). La escuela anquilosada en prácticas mecanicistas, mono-direccionales y limitadas al recurso físico del lápiz, el papel y el taller como elementos para estimular las habilidades comunicativas; compite en un juego desequilibrado con la polifonía de lenguajes, la pluralidad de recursos, la virtualidad de los escenarios y la riqueza narrativa e interactiva que ofrecen la industria del entretenimiento a través de las tecnologías de la informática y la comunicación digital.

Es por eso, que como forma de acercamiento y transformación de esta realidad, nos preguntamos por cómo los niños habitan esas nuevas formas narrativas y cómo es posible acercarlas a la vivencia escolar, para producir nuevos aprendizajes. Es decir, si los niños viven absortos en estas dinámicas narrativas, que hacen uso de diferentes plataformas para expandir sus significados. ¿Por qué entonces no aprovechar desde la escuela, no sólo el recurso tecnológico y digital, sino la dinámica de creación que éste posibilita, y que hace parte del interés natural de los niños, para invitarlos a crear sus propias Narrativas Transmedia? Y a partir de las mismas indagar a través de esta investigación por *¿Cómo habitan el mundo narrativo de la producción Transmedia los niños y niñas de Ciclo Inicial?* como pregunta eje de este contexto investigativo. Y así movilizarnos hacia planteamientos derivados como: ¿Qué clase de sujetos están detrás de estos relatos? y ¿Qué mensajes explícitos o implícitos quieren transmitir?

A partir de lo anterior, el uso de múltiples lenguajes y el desarrollo conjunto de habilidades comunicativas, serán la excusa para cumplir el objetivo único de dar voz a los niños a través de la creación de sus relatos. Reconocer que con la experiencia de producción colaborativa de Narrativas Transmedia, igualmente se contribuye a la configuración de un nuevo sujeto, social y políticamente diferente, que transforma sus maneras de percibir, de ser y de estar en el mundo como lo propone Amador (2014). Es decir, un sujeto que en últimas transforma su subjetividad, la cual esperamos que a razón no solo de sus intereses o los que el mercado de la industria cultural le oriente, sino a razón de lo que su juicio crítico y reflexivo le indique.

OBJETIVOS

Objetivo General

Identificar y explicar los elementos que constituyen el mundo narrativo de la Producción Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial, a partir del análisis del proceso llevado a cabo para su elaboración y de los productos derivados de la implementación del Proyecto de Aula *“Cuentos Fantasmagóricos”*

Objetivos Específicos

Revelar los aspectos sobresalientes del proceso de Producción Narrativa Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial, haciendo uso de los registros contenidos en el diario de campo.

Identificar las motivaciones e intereses que alimentan la producción Narrativa Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial, mediante el análisis semántico y pragmático de los productos obtenidos (cuentos y videos).

Caracterizar la Producción Narrativa Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial, a partir de los principios expuestos por Jenkins (2009), que rigen las producciones de este tipo.

CAPÍTULO I

1. ANTECEDENTES

Varias investigaciones se han dedicado a la complejidad que representa el rastreo del concepto Transmedia y la terminología asociada al mismo. Entendiendo que éste como objeto de estudio es relativamente nuevo y está asociado a la permanente transformación y evolución de las tecnologías de la informática y la comunicación digital, esta investigación lo asume como un campo abierto, polifónico y aún en exploración.

De esta manera se retoma la aproximación que desde su artículo *“Sistemas Intertextuales Transmedia”* realizan Montoya, Vásquez y Salinas (2013) y en el que se expone cómo gracias al trabajo de Vicente Gosciola (2012) en su texto *“Narrativa Transmidia: concentuição e origens”* es posible reconocer los aportes realizados hacia la década de los noventa por Marsha Kinder (1991), quien a través de las investigaciones que dieron origen a su libro *“Playing with power in movies, television, and video games”*, definió lo que ella en su momento denominó *“supersistema comercial de intertextualidad transmedia”*.

Con éste se refirió al exitoso fenómeno de marketing generado por la serie de dibujos animados *“Las Tortugas Ninja”*, que además ofrecía a la audiencia infantil, el videojuego producido por la marca *Konami* para *Nintendo*, la película lanzada en 1990 y múltiples juguetes con la imagen de los personajes.

Este estudio le permitió establecer relaciones entre los conceptos de intertextualidad y transmedialidad. Definiendo el primero desde las concepciones de John Fiske

“cualquier texto es necesariamente leído en relación con otros textos” Fiske (citado por Kinder, 1991, p.46), para referirse a la relación entre el nombre de los personajes y su conexión con artistas del Renacimiento (Donatello, Miguel Ángel, Rafael y Leonardo); y entendiendo el segundo como la posibilidad de tránsito de la narración por diferentes medios (series, videojuegos, película) para desarrollar *“...esquemas complejos de historias que se diferencian en los conflictos, personajes y modos de producción de la imagen”* Kinder (citada por Montoya et al., 2013, p.59).

Hacia el año 2000 el estudio Transmedia se asoció con el fenómeno de la post convergencia de medios que como lo plantea Brenda Laurel (2000) (citada por Montoya et al., 2013) adopta entonces la idea de lo transmedial, como una forma de oposición a la *“reutilización”* narrativa habitualmente aplicada por la industria del entretenimiento a sus productos:

el proceso de producción ha consistido hasta el momento en una “reutilización” -más o menos exitosa– en la cual el contenido transita de un medio a otro: película para TV, TV al cine, los videojuegos al cine, TV a web, videojuegos para web [...], etc. En un mundo de post convergencia, ésta será una manera mucho menos eficiente de hacer las cosas. Laurel (2000) (citada por Montoya et al., 2013, p. 144).

Y explica que desde el principio se debe pensar en términos Transmedia, poniendo énfasis *“...en el desarrollo de materiales que pueden ser seleccionados y dispuestos para producir muchas formas diferentes”* Laurel (2000) (citada por Montoya et al., 2013), p. 144). Tres años después Henry Jenkins en su artículo *“Transmedia Storytelling”* refina el concepto afirmando que en las Narrativas Transmedia:

Cada medio hace lo que mejor sabe hacer: una historia puede ser introducida en un largometraje, expandirse en la televisión, novelas y cómics, y este mundo puede ser explorado y vivido a través de un videojuego. Cada franquicia debe ser lo suficientemente autónoma para permitir un consumo autónomo. O sea, no debes ver la película para entender el videojuego, y viceversa” Jenkins (2003) (citado por Scolari, 2009).

Posteriormente, este mismo autor en su libro *“Convergence Culture”* define el Transmedia como: *“una historia narrativa –mundo narrativo-, tan grande, que no cabe en una sola plataforma y se expande, necesita expandirse, por distintas plataformas y formatos –ambos autorreferenciales-, construyendo una narrativa envolvente, inmersiva, integradora y participativa”* (Jenkins, 2006).

Luego Carlos Scolari (2013), hace un gran aporte a este campo de investigación desde su libro *“Narrativas Transmedia Cuando Todos los Medios Cuentan”*, en él ofrece un amplio espectro de definiciones y conceptualizaciones de orden práctico, más que analítico, que ante el caos semántico relacionado con el tema, resulta ser muy útil para dar claridad a este fenómeno. Este autor propone definir las Narrativas Transmedia como *“un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión”* (Scolari, 2013, p. 46).

A partir de estos dos autores surge un sin número de investigaciones relacionadas con el estudio de la producción y el consumo de Narrativas Transmedia, así como de los efectos sociales, económicos, políticos y culturales que de ellas devienen. A continuación se relacionan algunos de estos estudios:

Apuntando a los orígenes del Transmedia Galán (2012) afirma que ésta surge de la convergencia de medios de finales del S.XX y principios del S.XXI, con el uso generalizado de la comunicación digital, internet, la multiplicidad de pantallas y el fenómeno asociado de la Web 2.0; que favoreciendo en conjunto los procesos productivos y organizativos de la sociedad, transformaron las dinámicas participativas de los usuarios, asignándoles el rol activo como generadores de contenidos. Este mismo autor refiere que en principio el estudio de las Narrativas Transmedia se limitó al análisis de los productos generados por la industria del entretenimiento, con temas como el marketing y la publicidad; posteriormente se intentó dar una base teórica en relación a su articulación con las teorías de la comunicación, que se han caracterizado por su resistencia al cambio; y actualmente desde la antropología, la

sociología y los estudios culturales entre otras ciencias humanas, las investigaciones se han centrado en los usos, las relaciones y los procesos de consumo cultural.

Igualmente, el análisis de la producción Transmedia se ha centrado en el estudio de casos de experiencias de ficción como: *Convergencia Cultural Narrativas Transmedia y cruce de plataformas en Lost* (Maguregui, 2009) que analiza la estructura Transmediática y el tipo de interacciones que establece el fan con la marca Lost; *Narrativa Crossmedia en el discurso televisivo de Ciencia ficción. Estudio de Battlestar Galáctica (2003-2010)* (Hernández y Grandio, 2011) explora la potencialidad narrativa cross y transmedia de las series de ciencia ficción y su utilización con carácter lúdico y comercial-promocional en el sistema televisivo, también propone estrategias para la expansión narrativa eficaz de universos de ficción; *Narrativas Transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino Cross-media* (Scolari, Jiménez y Guerrero, 2012) analiza desde la tradición semiótica y narratológica los casos de las Tres Mellizas, Infidels, Serrallonga y Águila Roja; *Nuevas Narrativas Audiovisuales: Multiplataforma, Crossmedia y Transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE)* (Costa y Piñeiro, 2012) describe el éxito de esta producción audiovisual y se enfoca en el desarrollo y consolidación del fenómeno de seguidores de su Narrativa Transmediática; Y por último en este campo de la ciencia ficción *Narrativas Transmedia Nativas: Ventajas, Elementos de Planificación de un Proyecto Audiovisual Transmedia y Estudio de Caso* (Costa 2013) analiza el proyecto El Cosmonauta (RIOT, 2013) que nacido y pensado para ser Transmedia, utiliza Internet como plataforma integral de comunicación, financiación, creación y distribución cinematográfica, para crear una historia compleja y atractiva con una planificación detallada, en la que convergen contenidos y plataformas logrando la exitosa implicación de los usuarios.

Otras investigaciones se han realizado desde el campo de la publicidad como: *The Inside Experience y la Construcción de la Narrativa Transmedia. Un análisis comunicativo y teórico-literario* (Rodríguez y Molpereces, 2013) que describe cómo una campaña publicitaria de las marcas Toshiba e Intel articula la participación de los usuarios en tiempo real a través de diferentes medios, especialmente las redes

sociales, para crear la película *Inside*; dicha investigación se realiza desde una perspectiva comunicativa y teórico-literaria. En este mismo espacio podemos ubicar la investigación titulada *Análisis de las estrategias de comunicación Transmedia de los clubes de fútbol más relevantes de Europa: FC Barcelona, Real Madrid CF, Chelsea FC y Manchester United FC* (Almanza, 2012/13) que desarrolla un estudio comparativo de la producción Transmedia dentro de las estrategias de comunicación de los clubes y propone un análisis de los elementos narratológicos y semióticos particularmente en la estrategia comunicativa del FC Barcelona. Otro ejemplo en este campo corresponde al desarrollado por la investigación *Interactividad Digital y Estrategias Narrativas en la publicidad de Manos Unidas y Unicef* (Marfil, 2013) que describe cómo las ONGD, deben aprovechar las posibilidades que ofrece internet para la captación de recursos, trasformando sus procesos comunicacionales y desarrollando Narrativas Transmedia que permitan la interactividad de los posibles voluntarios aportantes y así mejorar la eficacia promocional en sus campañas de recolección de fondos para la cooperación internacional, especialmente en Europa y Estados Unidos.

Autores como Porto y Flores (2012) en su libro *“Periodismo Transmedia”* presentan los resultados de investigaciones que describen la adaptación de este fenómeno a otras formas de comunicación como el periodismo, para permitirle según refieren a Jenkins, crear una experiencia de información y entretenimiento única y coordinada. El estudio *El Componente Emocional del discurso Transmedia y su estudio en “Salvados”* (García y Merino, 2013) es otro ejemplo que analiza la participación y acción ciudadana a través de plataformas periodísticas interactivas, concluyendo que éstas, redimensionan los roles entre periodista, noticia y entrevistado.

Desde la producción de documentales el estudio de casos *“Proyecto Walsh”* (2010) y *“Malvinas/30”* (2012) descritos en el artículo *El Documental Interactivo en la era Transmedia: de Géneros Híbridos y Nuevos Códigos Narrativos* (Liuzzi, 2015) son un referente para analizar cómo el nuevo escenario mediático, marcado por la convergencia de dispositivos y cruzado transversalmente por las Narrativas Transmedia, ha abierto enormes perspectivas a nuevas formas de producción y

consumo en este género; pasando del clásico producto analógico/audiovisual al digital/interactivo, abriéndose con la participación de los usuarios, a nuevos relatos hipertextuales que se extienden en diferentes medios y plataformas como lo describe su autor Liuzzi (2015).

La novela es otro de los géneros que ha trascendido la esfera del libro formal para configurarse en el escenario digital como una revolución de la autoría colectiva. Guiada por un grupo de jóvenes escritores italianos que hacen parte del colectivo de ciberliteratura “*Wu Ming Foundation*” (2000), la novela *Manituana* (2007), se convierte en eje de la investigación *Espacios Ciberliterarios en la Narrativa Italiana Actual. Un Análisis Interdiscursivo* (Fouces, 2010) en el que se analizan los conceptos de transmedialidad e interdiscursividad, así como la participación de los fans con los relatos que envían; Y en el principio era *Tlön: transmedia de origen literario en las narrativas hispánicas* (Vega, 2014) relacionando las estructuras cerebrales y las tecnológicas, profundiza en la esencia desterritorializada de las obras *Alba Cromm* de Vicente Luis Mora y *La Muerte me da* de Cristina Rivera Garza; *Explotación Transmediática en la Novela Negra Actual: Estrategias Narrativas y Promocionales* (González, 2014), es un trabajo que desarrolla en torno a la aplicación de las Narrativas Transmedia y Cross Media el subgénero literario de la novela negra actual para analizar los procesos de producción y distribución.

Como se ha descrito, las narrativas están presentes en diferentes campos de la vida cotidiana de las personas y por tanto las investigaciones que dan cuenta de sus impactos en la población a nivel social y cultural no podían dejar de lado los elementos relacionados con el videojuego. El trabajo titulado “*El Universo de la Narrativa Transmedia en el Videojuego*” (Aristizabal, 2014), expone la importancia que tiene para el diseñador, utilizar el *storytelling* que le permite crear la narrativa y la historia del juego, aunque sea el jugador quien con su participación en el mismo vaya construyendo la historia al movilizarse por los diferentes mundos creados. Esta experiencia inmersiva

incrementa paulatinamente la complejidad, a la vez que le permite conectarse con escenarios y tramas presentes en otros productos de la franquicia.

El último estudio al que se hará referencia corresponde a la investigación *¿Qué pasa cuando los receptores crean?* (Chávez, 2014), un ejercicio analítico que evalúa la expansión narrativa de la serie animada *“Hora de Aventura”* por medio de las creaciones de los fans, a través de estrategias narrativas como la intertextualidad, la reinención, el cambio del género sexual de los personajes, la creación de nuevas parejas, la proyección del futuro de los personajes, etc. Y además, explica cómo los fans también hacen énfasis en el relato canon, a partir del humor y la reflexión.

La mayoría de las investigaciones descritas anteriormente orientan sus análisis hacía temas como la ficción, la publicidad, el periodismo, el documental, la literatura o la comunicación; existen otras relacionadas con productos como los videojuegos, los servicios de telefonía móvil y el desarrollo de performance. En todas ellas es común un análisis a través del estudio de caso, de elementos asociados con la participación de los usuarios y los procesos en general de producción, consumo y distribución.

Hay muy pocas investigaciones que articulan el campo de la educación con el fenómeno Transmedia. En este espacio cabe resaltar el trabajo *Aprendizaje Transmedia en la Era de la Convergencia Cultural Interactiva* (Amador, 2014) cuyo aporte se centra en argumentar la necesidad de transformar los ambientes y prácticas de aprendizaje, atendiendo a los coyunturales cambios que la nueva ecología de medios, la convergencia cultural interactiva y la producción narrativa transmedia han generado. Elementos que integrando la cultura popular, visual y digital, según se describe, reconfiguran unas nuevas formas de ver la realidad, participar y gestionar el conocimiento de manera colaborativa. Además, explica la incidencia de estas transformaciones en los procesos sociales, comunicativos y cognitivos que rodean los entornos de aprendizaje y que por ende configuran unas nuevas subjetividades en niños y jóvenes.

Y aunque son muchas las proyecciones que el anterior artículo propone para intervenir de manera directa los espacios edu-comunicativos, no se encuentran investigaciones que apliquen de manera práctica y directa sus reflexiones. Es por eso, que no existiendo estudios relacionados con los procesos de producción Narrativa Transmedia y las implicaciones asociadas al mismo en el ámbito escolar; es pertinente realizar este ejercicio investigativo, que encuentra en la población seleccionada, los y las estudiantes del Ciclo Inicial su máximo potencial para desarrollarse.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Pensamiento Narrativo

Vivimos en un mundo creado por historias. Aquellas que han marcado el acontecer de la existencia humana a través del tiempo y han sido determinantes para hoy comprenderlo, habitarlo y darnos lugar en él (filogénesis); pero también nos identificamos con aquellas que dan cuenta de nuestra propia existencia y nos permiten contar nuestra evolución y desarrollo personal (ontogénesis).

Habitando la historicidad humana individual y colectiva desde las narrativas que creamos, se comprende que este elemento tan común a nuestras vidas, pero a la vez tan universal a la existencia humana, determina como lo propone Bruner (2003), una de las formas en que construimos y le damos sentido a nuestra realidad. Porque según este autor:

Somos fabricantes de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual. La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Y nunca es inocente. (Bruner, 2003, contratapa).

Es creada con un fin: persuadir, motivar, engañar, asustar, impactar, recrear, apasionar, reflexionar, enloquecer, enamorar, cautivar... Verbos que se suscriben en las intenciones y vicisitudes humanas, en el plano de las relaciones y las emociones derivadas de éstas durante la vida en comunidad. Por eso la narración encuentra en su

dinámica de uso, un latente atractivo en la condición humana, atañe al ser, a su existencia y a la forma en que éste constituye su vida.

Entonces, *“La tarea central de la narración es crear un mundo que de significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones”* (Bruner, 2000, p.10). Y el modo que se tiene para asignar significado a la vida y comprender la de otros, es mediante la narración de historias que permiten comprender lo diferente y sorpresivo en el acontecer humano, desequilibrando lo establecido, lo que Bruner (2004), denomina *“canónico o normativo”* (Bruner, 2004, p.158).

Definido como lo dado por hecho a partir de naturalizar la interpretación de los signos y símbolos que rodean el ámbito de las percepciones humanas. Es decir, en el ejercicio permanente de internalización y apropiación de sistemas simbólicos que se da desde el nacimiento hasta más allá de la vida adulta como lo expone Vygotsky (2000); la acción interpretativa de los recursos simbólicos que una sociedad en un momento social e histórico ha creado, se vuelve tan familiar, que sin reparo se asume y se vuelve de uso convencional.

Desde esta concepción semiótica, habitamos un mundo interpretado, los símbolos cargados de significado y cuyas interpretaciones se naturalizan a través de la experiencia directa de su uso; son los que construyen nuestra realidad canónica, nuestra forma de concebir el mundo. Y es ahí donde la narración, entra a jugar un papel determinante como elemento desencadenante de rupturas, entre lo naturalizado y lo extraordinario, entre lo convencional y lo posible, entre lo canónico y lo no canónico. Este proceso interpretativo permite afirmar que de entrada, la percepción humana no es neutra, asume desde el principio una postura frente al estímulo, sea éste de naturaleza visual, auditiva, olfativa, gustativa o sensorial; indica, expresa, está cargado de significado. Pero la acción de interpretar nos es tan familiar, que nos impide darnos cuenta que *“vivimos en un mundo interpretado”*. Ontológicamente podría decirse que existe una realidad independiente a nosotros, que nos pre-existe; así como epistemológicamente hablando también es posible afirmar, que todo lo que se diga de

esa realidad depende de quien la percibe, de su propia y única interpretación; así lo expone para una conferencia sobre currículo, el profesor Adrián Medina (2007).

En concordancia con lo anterior, David Olson (2014) afirma que las narraciones, no son formas naturales, porque no reflejan simplemente los acontecimientos humanos, sino que, por el contrario, se convierten en construcciones o artificios de naturaleza lingüística y cognitiva; es decir, herramientas o mecanismos para interpretar la experiencia y facilitar su comprensión, memorización e incluso su divulgación (la posibilidad de compartirlas). Y atendiendo a esta conjugación importante del lenguaje en los procesos de producción de narrativas, Irene Fonseca (1991) las define como la forma más usual de concretar la transposición, por medio del lenguaje, del mundo real a los mundos alternativos.

Y al hablar de mundos alternativos, surge la conexión con lo planteado por Bruner (2004), en relación a la capacidad de asombro y sorpresa que son capaces de generar las narraciones, ya que éste elemento altamente emocional, trasgrede los modelos de mundo instaurados en el cerebro y generan reacciones de expectativa e interés, frente a lo inesperado e imprevisible. Contrario a lo que sucede en el sistema de percepción humana, cuando lo que impresiona los sentidos se ajusta a la expectativa, al estado previsible de las cosas, en el que todo concuerda y genera la consecuente adaptación, hasta el punto de dejar incluso de percibirlo y dejarlo pasar inadvertido. En correspondencia a lo anterior Weinrich (1973), (citado por Vasconcelo, 1996) asegura que:

...los cuentos maravillosos que pueblan la infancia, por el placer que generan y por la aparente distancia del mundo que recrean, permiten especialmente desincrustar el pensamiento del mundo concreto y real, promoviendo la liberación efectiva de las coordenadas enunciativas, el esbozo de la abstracción y la participación en mundos posibles generados por el poder de la palabra. (Vasconcelo, 1996, pp.2).

Así, el poder de la palabra hecho relato encuentra en la narración un modo de significar la experiencia contrario al que procura el pensamiento paradigmático o

hipotético deductivo propuesto por Bruner (2004), referido al proceso de *categorización* que realiza el pensamiento humano para simplificar la interacción con la realidad, a partir de la *agrupación* de objetos, sucesos o conceptos, que incorporados como nuevos sistemas simbólicos; generan la *construcción* de nuevas proposiciones y relaciones inferenciales, apoyadas en argumentos observables, medibles y comprobables; que posteriormente conducirán, a la modificación de las estructuras mentales con las cuales se actualizará el modo de *representación* de la realidad, a partir de la experiencia concreta y directa con el entorno.

Esta modalidad de pensamiento y de significación de la realidad a partir de argumentos verificables y no de relatos verosímiles como se ha observado se desarrolla la modalidad de pensamiento narrativo; igual requiere un espacio reflexivo y de interpretación de premisas para llegar a unas conclusiones, que nuevamente haciendo uso del lenguaje, expliquen en términos científicos, un mundo lógicamente posible. En palabras de Bruner (2004):

La aplicación imaginativa de la modalidad paradigmática da como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada. Mientras la aplicación imaginativa de la modalidad de pensamiento narrativo produce buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas historiales creíbles, aunque no necesariamente “verdaderas” (Bruner, 2004, p. 11)

De este modo, para comprender un relato imaginativo (propio del pensamiento narrativo) o una hipótesis imaginativa (propia del pensamiento paradigmático), es necesario “*suspender el descreimiento*” (Bruner, 2004, p. 61), aceptar la posibilidad de “*falsación*” de la que habla Karl Popper (citado por Bruner, 2014, p. 13), como la expresión de lo supuesto, estipulativo o probable. Es decir, explicar la realidad desde el modo de pensamiento científico, exigirá un proceso de verificación (una prueba contra la falsación), mientras que desde el modo de pensamiento narrativo requerirá hacer que la explicación de las acciones humanas, se acomoden en alguna perspectiva imaginativa lo suficientemente verosímil como para ser creíble; pero ello no implica, que

al explicar la causas y consecuencias de un fenómeno natural, no se acuda al uso de un lenguaje narrativo para describirlo.

2.2. Narración Cultura y Educación

Las formas de ordenar la experiencia para construir la realidad y dar sentido a nuestras vidas, no solo dependen, de los modos de pensamiento implicados en una u otra tarea (narrativa o argumentativa). También de las posibilidades de intercambio simbólico que se da entre los seres humanos gracias a la comunicación, en la que se produce un estado de negociación o transacción de significados, donde se comparten e integran los saberes humanos. Así lo describe Bruner (2004) cuando afirma que *“Si estamos discutiendo sobre “realidades” sociales como la democracia o la igualdad o, incluso, el producto bruto nacional, la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos”* (Bruner, 2014, p. 128).

Lo anterior implica que la cultura sea el resultado de este flujo de transacciones de significados, que en el ejercicio cíclico de interpretación y negociación se renueva o actualiza permanentemente. En este espacio social y comunicativo es en el que se construyen nuevos saberes, creencias e incluso pautas de conducta humana, inspiradas en los intereses y necesidades de cada comunidad. Este intercambio de saberes es posible gracias a lo que Vygotsky (1989) (citado por Bruner (2004), llamó *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* y que hace referencia a la *“distancia entre el nivel desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con ayuda de un par más capaz”* (Bruner, 2004 p. 83). Estos posibles modos, para atravesar la ZDP se institucionalizan gracias al lenguaje, en productos como la alfabetización, la ciencia, la tecnología o la literatura, permitiendo perpetuar los aprendizajes de generación en generación.

Es ahí donde la narración juega un papel importante como elemento trasgresor del proceso transmisional de la cultura, permitiendo recrear gracias a las potencialidades antes vistas, mundos salidos del espacio canónico e institucionalizados por la cultura. Permitiendo entonces como lo concibe Bruner (2004), *“subjuntivizar” para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación*” (Bruner, 2004, p.160). Dando cabida a la literatura como *“instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón”* (Bruner, 2004 p. 160) Y estableciendo conexión con la relevante tarea de formar niños y niñas lectores y productores de historias, protagonistas insoslayables del presente y futuro acontecer humano.

Y en este sentido son múltiples los argumentos que ratifican la necesidad y la importancia de rodear el mundo de la infancia con relatos que vivifiquen el espíritu, trasciendan los umbrales del suspenso o la fantasía, abran universos asombrosos de aventura o drama, maravillen el intelecto o inviten a la reflexión. Relatos que en el escenario escolar, deben considerarse el motor de exploración y apertura creativa, no sólo para la apropiación del sistema lingüístico y el entendimiento de la estructura narrativa, sino para la proclive creación de mundos posibles, tanto en el campo de las ciencias físicas como en el de las humanas.

De este modo como lo expresa Wells (1986) (citado por Vasconcelo, 1996):

“escuchar historias, hablar de ellas para reflexionar sobre experiencias propias y explorar, por medio de la imaginación, los mundos creados gracias al lenguaje de los textos, son las prácticas que mejor ayudan al niño o niña a descubrir y controlar el poder del lenguaje”. (Vasconcelos, 1996, p. 3).

Lenguaje que en la educación, debe ser el lenguaje de la creación de la cultura, no del consumo o reproducción de conocimientos. Porque desde el punto de vista negociador en el que se entiende la cultura, la escuela ha de ser como lo propone Bruner (2004) un foro para intercambiar saberes que re-creados en historias que compartimos, permitan no solo la construcción subjuntiva del mundo, sino también la del propio sentido del *self*.

De ahí que la importancia de leer radique en la posibilidad implícita de disfrutar y aprender, porque como lo expresa Egan (1999) (citado por Aguirre, 2012) *“las capacidades imaginativas de los niños no sólo encuentran aplicación en los relatos fantásticos, sino que también crecen y se desarrollan cuando se aplican a la historia, las matemáticas y las ciencias* (Egan, 1999, p.33). Además, *“Leer cuentos en el aula proporciona muchos beneficios, no solo de índole intelectual, sino también afectivos que ayudan al lector a explorar e interpretar su propio mundo a partir de lo que ocurre en los textos”* (Aguirre, 2012, p.88). Y según lo expresa Colomer (2002) se ha demostrado que la lectura de cuentos, incide en aspectos como el desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje y la motivación para leer.

Motivación en la que en la mayoría de los casos el lenguaje se aleja de su uso funcional, pues su estimulación es inducida a través de dinámicas artificiales, que no tienen en cuenta el propósito, el contexto comunicativo, el lector o al oyente; convirtiéndolo en algo que como define Goodman (1988) (citado por Díaz 2003), no es lenguaje y exige en el contexto social de su utilización lingüística, reivindicar todo su potencial semántico; mediante prácticas auténticas de producción textual, que permitan salirse de formas estereotipadas y ajenas al despliegue de recursos lingüísticos y creativos que hace posible la narración, entre otras formas de expresión.

“Los relatos según Paul Ricoeur, son modelos para volver a describir el mundo. Pero el relato no es en sí mismo el modelo, es la representación de los modelos que tenemos en nuestra mente” (Bruner, 2004, p.6). Y esos modelos no están dados al azar, dependen de la interpretación dada a las experiencias de vida y a las lecturas que rodean nuestro repertorio cultural. Que como lo expresa Wolfgang Iser producen un *“texto virtual”* que varía permanentemente en el acto mismo de lectura, permitiendo afirmar como lo proponen Lira, Jakobson y Barthes, (citados por Bruner (2004), que un texto pueda leerse e interpretarse de diversas maneras; esto quiere decir que la lectura abre múltiples posibilidades de interpretación.

Por eso el aula ha de convertirse en un escenario de apertura a la lectura de todo tipo de texto, entendiendo que cuando hablamos de *texto* nos referimos a un conjunto infinito de lenguajes y formas que pueden ser leídos e interpretados contextualmente. La fotografía familiar, el reporte del clima, la danza contemporánea, el actuar de las personas, la música del bus, el arte callejero, la publicidad, la disposición de los objetos en el hogar, las obras literarias y un sinfín de elementos que rodean el quehacer humano. Porque con ello estamos aunando esfuerzos por la proliferación de un pensamiento divergente, múltiple, conectivo o en red; capaz de articular las nociones preexistentes como categorías conceptuales propiciadas por su pensamiento paradigmático, con las posibilidades de cambio y transformación que el tipo de pensamiento narrativo provee al permitir re-crear, re-configurar el mundo dado. En una apuesta permanente porque lo definido como *nuevo*, que no es otra cosa que una versión actualizada de lo anterior, sea mejor que la ya existente.

Es en este juego por transformar la realidad y re-configurarla desde una perspectiva más humana, diversa, justa, tolerante e incluyente; es donde el poder de la escritura como forma de expresión abierta y libre aparece en el escenario escolar. La escritura vista como una oportunidad de encuentro entre: el arte de organizar las letras y la posibilidad de que su ordenamiento comunique ideas, argumentos, sentimientos, o emociones. En la escuela se lee y escribe todo el tiempo, pero ¿qué tanto de lo que se lee y lo que se escribe es útil o por lo menos relevante en la vida de los estudiantes? Si bien la respuesta a este interrogante no es muy alentadora, por lo menos suscita una pertinente reflexión en torno a cómo este trabajo asume el reto de leer y escribir en la escuela, considerando que... *“Si leer es expandir un universo de posibilidades interpretativas, escribir ha de ser la posibilidad de expresar una multiplicidad de significados”* (la autora). Más aún en la actual época de convergencia de medios y lenguajes a la que los medios interactivos de la comunicación digital nos han incorporado.

“Es necesario que los estudiantes entren en contacto con las dos formas básicas de narración: la fáctica o de hechos reales y la ficticia o literaria en la que se cuentan

hechos imaginarios” (Aguirre, 2012, p. 85). Para efecto de este trabajo la atención se centrará en la ficticia o literaria desde donde el ejercicio propuesto de intervención escolar ha proyectado un sin número de resultados a partir de la producción narrativa de historias por parte de los niños y niñas de Ciclo Inicial.

Y nadie mejor que Gianni Rodari (2008) escritor infantil y juvenil para provocar con sus palabras el inspirador acto de la escritura y la producción narrativa cuando en el inicio de su libro *“Gramática de la Fantasía”* expresa:

que este pequeño libro sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra.
«Todos los usos de las palabras para todos» me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo. (Rodari, 2008, p. 15)

Fomentar la creatividad y la imaginación desde el aula de clase no es una tarea fácil, tomar el riesgo para salir de la zona de confort institucionalizada *“canonizada”* y aventurarse a explorar el *“qué pasaría si...”* es algo que rompe los límites impuestos por el sistema educativo, resulta ser una acción compleja y transitada por obstáculos. Pero esa esencia compleja y adversa es la que genera el interés y la pasión necesaria como para en analogía con la narración, tratar de continuar su trama sólo por el deseo de descubrir hasta dónde nos llevará y resolver cómo terminará.

Potenciar la creatividad y con ella el desarrollo del pensamiento narrativo hace parte de los compromisos ineludibles de la escuela. Hoy vivimos en un mundo tecnológicamente más desarrollado, saturado de información, mucho más competitivo y en el que se necesita dar respuesta a un sin número de problemas que emergen y cambian cada día. Aunque todos nacemos creativos hay algunos motivos por los que

se deja de serlo. En parte es porque innovar requiere trabajo y porque se suelen ver los cambios como amenazas, otro motivo es porque difícilmente se nos forma para ser creativos. Al contrario se enseña la cultura de la respuesta correcta y a desechar las ideas diferentes. Una realidad que nada ayuda a los futuros ciudadanos del Siglo XXI destinados a responder creativamente a los desafíos del mundo globalizado.

La creatividad es una habilidad ilimitada, aplicable a cualquier situación y más importante aún puede ser entrenada a través de herramientas y estrategias para la generación de ideas. El espíritu curioso genera muchas preguntas y en forma recíproca produce múltiples respuestas a una misma pregunta. Compartirlas y llegar por consenso a elegir la mejor asegura el involucramiento de todos, es decir que pensar, hablar y actuar desde el espacio social estimula la creatividad, la producción de buenas ideas y la toma de decisiones. Aspectos que cualifican la producción narrativa, mejoran las habilidades comunicativas y automáticamente desarrollan un pensamiento divergente capaz de considerar los errores como oportunidades para aprender. No se equivocaba Tomas Alba Edison cuando expresaba *“No me he equivocado. Simplemente he encontrado diez mil maneras que no funcionaban”*.

La capacidad de observación de los estudiantes es asombrosa y mayor aún su capacidad para imaginar e innovar, aplicar los contenidos a problemas concretos y generar proyectos que puedan llevar sus ideas a la práctica, genera la suficiente motivación como para que la aventura hacia el descubrimiento se aliente por sí sola. Y cuando la voluntad para innovar se hace colectiva se convierte en una cultura creativa, que buscará siempre el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles para transformar el entorno en el que vivimos.

Así pues, narrar, imaginar y crear son a la vida humana como el agua y el sol a la tierra. Alimento y motor de vida en el espacio social de su realización. Pero hoy la

provocación por el acto de crear y escribir lo narrado se hace más seductora, cuando el poder de la imagen se asienta como un elemento complementario al ejercicio narrativo. Ivar Da Coll escritor e ilustrador colombiano pionero en América Latina en crear álbumes ilustrados, o libros-álbum, en los que el texto y la imagen son inseparables a la hora de contar la historia y para quien la ilustración, más que un soporte, es un lenguaje crucial que enriquece las palabras, afirma: *“He dedicado mi trabajo a que la imagen tenga fuerza y un sentido narrativo muy claro”* (Muñoz, 2014). Nos refiere su apreciación, la importancia de la imagen a la hora de contar. Pero además, según María Osorio, editora de Babel (editorial que ha trabajado durante años con Da Coll): *“Ivar trabaja con su imaginación y observando a su alrededor”* (Muñoz, 2014)

Y es ésta, la virtud del observador, la que ha de ser pretensión agudizar en cualquier propuesta o ejercicio narrativo. Avizorar un mundo expandido por el poder de la observación, embellecido por la riqueza de la imaginación y detallado por la magia de la creatividad que lo hace posible mediante el acto de escritura.

Aproximar a los niños al mundo de la producción narrativa significa entonces, enriquecer el libro abierto de su imaginación con la potencia y el valor reflexivo que cargan las historias de grandes autores infantiles como Ivar Da Coll que meritoriamente ha obtenido el reconocimiento a su obra por *“la sencillez y la fuerza expresiva de sus historias, el manejo inteligente del humor y la fantasía, así como su sensibilidad hacia el mundo de la primera infancia. Al trascender la geografía colombiana y apropiarse de tradiciones e imaginarios de otras culturas convirtiendo su obra en local y universal a la vez”*. (Muñoz, 2014).

Porque es precisamente en ese universo que gira entre lo local y lo global en el que nuestros niños habitan el mundo narrativo. No es posible para nadie hablar de lo que no conoce. La imaginación y la creatividad se abren paso en el tejido que integra la

realidad y la cotidianidad infantil. Los niños y niñas de Ciclo inicial son protagonistas, a la vez que artífices de sus propias y locas historias. Es un tiempo en el que todo se vive y narra con el drama que ello amerita: *“la dificultad que representa morder una manzana sin dientes... el sentido que falta para completar la lección “el sentido del humor”... la mami que envía el kilo de sal, cuando la profe pide un paquete de sal para la picada del viernes”* Son historias de la vida, pero más adelante serán historias de ficción o aventura en la medida que permitamos evocar en *“el poder de la escritura”*, el arte de contar, la ciencia de comunicar y la pasión por imaginar. Porque escribir no es aprender a reproducir el formato instaurado por años de la *“eme”* con la *“a”* – ma! Porque *“ma”* puede ser Matías robándole un beso a Irene la princesa del refrigerio, o Manuel escapando de un dragón siniestro hecho de cartón o manos que abrazan al sol para que la cosecha sea buena en tiempos de teatro.

Así como al aula entra la chispa del relato cotidiano y la magia fantástica del cuento ilustrado, hoy la imagen se abre paso en todos los dispositivos electrónicos que rodean la vida humana, para enriquecer el mundo narrativo de los niños y niñas de Ciclo Inicial. Aprovechar la potencialidad de estas herramientas electrónicas para favorecer procesos de co-creación narrativa es la pretensión de este trabajo. Por eso, el siguiente capítulo de este marco teórico hará un despliegue descriptivo de la información referida a la producción de Narrativas Transmedia, como recurso constituyente de esta investigación y elemento de alto valor educativo en el contexto de la nueva era del aprendizaje y la producción colaborativa.

2.3. Transmedia

2.3.1. Del fenómeno de recepción al de mediación

Cuando aparece un nuevo invento o desarrollo tecnológico, las dinámicas propias de las comunidades cambian, transformando sus estilos de vida, las formas en que se

relacionan, lo que piensan y construyen culturalmente o sencillamente lo que sienten y comparten a través de los instrumentos creados para comunicarse. Cualquier artefacto por sencillo que parezca suscita transformaciones complejas que impactan la vida de las personas y las obliga a crear paralelamente procesos de adaptación y evolución. El campo de la comunicación no ha sido ajeno a estos procesos, por el contrario, ha sido protagonista en las últimas décadas, de constantes y acelerados eventos de transformación que han incidido en la construcción subjetiva de las personas y en la creación colectiva de sus identidades. En este caso los medios de comunicación como lo propone Guillermo Orozco (1997) que en conjunto para él son una inmensa agrupación de lenguajes, metáforas, dispositivos tecnológicos, lógicas empresas mercantiles, instrumentos de control y moldeamiento social; así como dinamizadores de la cultura o fuente de referentes cotidianos, representantes de la realidad y generadores de conocimiento, autoridad o legitimación política. Se convierten en poderosas maquinarias al servicio de intereses muy singulares que se reflejan en los comportamientos y las formas de percepción de las audiencias.

La influencia de los medios sobre las audiencias es un tema que deviene desde los orígenes de la radio y la televisión y atañe a distintos niveles: emocionales, racionales, axiológicos o actitudinales; toca diferentes ámbitos de la realidad, la fantasía, el placer, la percepción, el pensar y el quehacer humano. Los medios como dispositivos de control, ejercen su dominio en forma sutil y lo realizan por complicidad directa con los intereses y deseos de las audiencias. Esto se da, porque no existiendo otros mediadores como la familia o la escuela que contrarresten su influencia, ni generándose culturalmente otros escenarios para la exploración y el aprovechamiento del tiempo libre; los medios de comunicación aparecen como la mejor alternativa para hacer de su consumo mediático un hábito sustancialmente importante en cualquier tipo de comunidad, según lo expone Orozco (1997).

Los medios tradicionales de comunicación: prensa, radio y televisión se convierten en tiempos en donde las condiciones materiales de la existencia humana: pobreza, violencia, desplazamiento, narcotráfico, inseguridad, crisis económica, descomposición

familiar, corrupción y descreimiento en el sistema de justicia entre otros; en las mejores opciones para a través de su consumo, suplir las necesidades insatisfechas de consumo cultural a través del teatro, la danza, el cine, el arte callejero, los museos, las exposiciones o los festivales. La tendencia es hacia la mediatización y la pantallización de los escenarios de construcción y consumo cultural.

Y es en este escenario, donde las audiencias juegan diferentes roles: tienen el poder para significar y construir la producción material y simbólica que los medios ofrecen o pueden convertirse en *“reproductoras auspiciadas por los medios, pasivas, acríticas, simplemente espectadoras”* (Orozco 1.997, p.28). Además según expone este mismo autor, no se es audiencia siempre de la misma manera, ello varía de acuerdo al medio, al género programático o en relación a diferentes prácticas y hábitos socio-culturales. Caracterizar la función de los medios y los roles de las audiencias implica dirigir la atención hacia las interacciones que se suscitan entre ellos. A lo que Barbero (2003) denominó *mediaciones*. Entendidas según Orozco (1997) como el lugar desde donde se otorga sentido a la comunicación y en donde ésta a su vez se entiende como un *“proceso humano, social y cultural que está adscrito a interacciones, sensibilidades, sociabilidades y tecnicidades”* Barbero (2003), (citado por Amador, 2014, p.15).

Las mediaciones corresponden entonces a los procesos de producción, intercambio, distribución, interpretación y consumo cultural de la información, a través de los medios masivos de comunicación o mass media (cine, prensa, radio y televisión); que utilizan tecnologías electrónicas o análogas, en donde la difusión uno a muchos establece relaciones lineales de consumo entre el productor y la audiencia. Estas mediaciones hacen tránsito por un período social e histórico caracterizado por la posmodernidad y el pos-colonialismo.

Hacia finales de los ochenta Jesús Martín Barbero (2003) habla del paso de los medios a las mediaciones, reflexiona sobre la nación y la nacionalidad; lo popular – masivo, como producto de las migraciones rurales al espacio urbano, entre ellas el

concepto de *barriada*; y define el uso y las apropiaciones como el significado que le dan las personas a los contenidos mediáticos, poniendo como ejemplo la influencia de la cultura gaucha y mexicana en el escenario cotidiano de lo popular. Elementos que en conjunto configuran para el momento social e histórico, la identidad de nuestro país y permiten analizar cómo el contenido mediático termina siendo la manera en la que lo popular construye el imaginario de nación.

2.3.2. De las Mediaciones a las Hipermediaciones

Las Hipermediaciones corresponden a los mismos procesos igualmente asociados de las mediaciones (producción, intercambio, distribución, interpretación y consumo cultural de la información), pero en un sentido expandido, ampliado o exaltado por la potencia que representa el tránsito de la comunicación análoga a la comunicación digital, que se caracteriza por el flujo de información a través de bits (código binario) permitiendo un incremento considerable en la velocidad y calidad de las transmisiones.

Valores tecnológicos que representan un valor agregado a las dinámicas propias de la comunicación tradicional y que facilitan los procesos de intercambio de información generando lo que conocemos actualmente como *comunicación digital interactiva*. Un espacio socio-cultural y comunicativo que posibilita la organización *reticular* de la información (muchos a muchos), en la que se incorporan una serie de funciones que aumentan la posibilidad del usuario de interactuar con la información, asumiendo el rol de *prosumidor*, autor y coautor de contenidos; permitiendo así poner en práctica novedosas formas de gestión del conocimiento en lo que hoy conocemos como *comunidades de aprendizaje*.

Además, en este nuevo ciberespacio la combinación de la *hipertextualidad* y la *multimedialidad*, recrean ambientes virtuales que simulan la realidad con gran precisión

y generan transformaciones en la sensorialidad humana, incidiendo consecuentemente en la configuración de nuevas identidades y subjetividades. El fenómeno transicional de los *mass media* (*medios de masas*) a los *more media* (*más medios*), trae consigo una nueva cultura en red que invita al replanteamiento de concepciones asociadas con los lenguajes, la imagen, la producción audiovisual, la creación de nuevos repertorios y el surgimiento de las remediaciones o trasposiciones de los contenidos generados por un medio análogo a uno digital (como cuando es posible ver la televisión a través de un dispositivo móvil, gracias a la conexión global que genera internet).

Y ese conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas y de alcance mundial conocido como internet ha transformado significativamente el acontecer humano. Su servicio más exitoso, la World Wide Web (www o la Web) que corresponde a un conjunto de protocolos que permiten de forma sencilla, la consulta remota de archivos de hipertexto, utilizando Internet como medio de transmisión, ha volcado sus alcances empresariales incorporándose en la cotidianidad de las personas y generando su correspondiente dependencia para acciones que van más allá del simple almacenamiento de datos, como en un principio fue concebida.

Inicialmente la Web o www fue conocida como Web 1.0 y servía únicamente como consulta a través de páginas estáticas; su evolución hacia la Web 2.0 permitió agregar dinamismo al manejo de la información y facilitó el tránsito hacia procesos más cercanos a las dinámicas reales de la comunicación. Estos nuevos sitios web permitieron que los usuarios interactuaran entre sí, generando un rol activo, diferente al de simples consumidores a través de lo que se ha denominado en conjunto *comunidades virtuales*.

Y en ese mundo hiperconectado y alcance de todos gracias al auge de la conexión en línea, las redes sociales y la promoción de nuevas herramientas que facilitan no sólo

la generación de contenidos a través de blogs, páginas web, wikis o entornos para compartir recursos como videos, fotografías, documentos y en donde las nuevas formas de creación y almacenamiento e incluso el desarrollo de prácticas plataformas educativas, se convierten en la mejor forma de gestionar el conocimiento y aproximarse al concepto planteado por Pierre Lévy (2004) de *“inteligencia colectiva”*.

El siguiente esquema creado por la docente investigadora del presente estudio, a partir de la información contenida en el texto *“Hipermediaciones”* de Carlos Scolari (2008) relaciona la información expuesta anteriormente.



Imagen 1

El concepto *Cibercultura* (Lévy, 2007), incluido en el anterior esquema, alude al conjunto de experiencias y producciones desarrolladas en esta nueva dimensión cultural contemporánea que orbita en torno al núcleo de las mediaciones tecnológicas.

Las categorías principales de la Cibercultura son: *la interactividad* humana con los dispositivos tecnológicos cada vez más adaptados a las fisiologías corporales, convertidos en extensiones que facilitan su interacción y además ofrecen espacios de simulación de la realidad cada vez más inmersivos; *la hipertextualidad* articuladora de diversos lenguajes y relaciones a través de hipervínculos que amplían la información, la presentan a través de diferentes recursos o permiten generar comentarios para enriquecer el “*hipotexto original*” (Genette, 1982) (citado por González, 1993); y *la conectividad* como facilitadora de la comunicación en el ámbito del uso y las apropiaciones que derivan de ella.

En conjunto se habla de un *Nuevo Ecosistema Mediático* concepto que muy bien mapea Scolari en su artículo “*Ecología de Medios. Mapa de un nicho teórico*” (Scolari, 2008) y que a partir del siguiente esquema creado por la autora, pretende concretar los aspectos más relevantes de esta concepción:



Imagen 2

Usar la palabra ecología significa entender como lo propone Postman (2000), que no sólo es de interés el medio como tal, sino las formas en las que la interacción entre los

humanos y los medios moldean el carácter de la cultura y ayudan a mantener su balance simbólico. De la misma forma como plantea este mismo autor, cada tecnología contiene una filosofía que expresa la forma en que la gente usa su mente, su cuerpo, cómo modifica el mundo, qué sentidos amplifica y qué tendencias intelectuales y emocionales descarta. Afín de dar cuenta de quien se es, cuando se usa y apropia una u otra tecnología, como cuando se habla de los rasgos que caracterizaban la humanidad de quienes usaban la máquina de escribir y de quienes hoy usan el computador.

En conclusión el desarrollo de las tecnologías de la informática y la comunicación digital ha hecho revivir la idea de aldea global expuesta hacia la década de los 60 por Marshall McLuhan y ha dado un nuevo impulso al proceso de la globalización considerándose el núcleo dinamizador de la misma. Para Manuel Castells (2005) como todo proceso de transformación histórica, la *era de la información* no determina un curso único de la historia humana. Sus consecuencias, sus características dependen del poder de quienes se benefician en cada una de las múltiples opciones que se presentan a la voluntad humana. La generación, procesamiento y transmisión de la información, se convierte en la principal fuente de productividad y poder. Por eso, los sujetos de hoy ejercen su ciudadanía, desde el ciberespacio, en un ambiente virtual que transforma vertiginosamente los intereses y necesidades de la sociedad, bajo el influjo de lo que Lazzarato (2006) (citado por Velásquez, 2012), ha denominado “*noopolítica*” o gobierno de la conducta.

Una suerte de economía de los afectos como lo describe Patricia Seybold (2006) en la que los intereses y la actividad creativa de los consumidores es captada a través de diferentes técnicas y herramientas que ofrece la tecnología digital, en beneficio de las organizaciones que en un ejercicio de doble vía posteriormente la utilizarán para ampliar la información, generar posibilidades de identificación, producir adhesión y mayores necesidades de consumo, que continuarán cíclicamente alimentando el sistema.

2.3.3. De las Hipermediaciones a las Transmediaciones

Durán (2014) define la transmedialidad como un *“código de modernidad que el mundo de los negocios está abrazando con entusiasmo”*. Un fenómeno de nuestra época en el que la hibridación de las corrientes de pensamiento, de procedimientos metodológicos y de avances científicos ha creado espacios de colaboración. Y en donde el objetivo es la mezcla de diferentes sistemas, estéticas, géneros o productos para satisfacer al público o consumidor, en un espacio de enriquecimiento global. La transmedialidad es pues, un modo de transmitir una experiencia a través de diferentes plataformas y formatos gracias al uso de las actuales tecnologías digitales. En esta modalidad, el receptor se convierte en co-creador, y eso hace posible un compromiso y un enganche en el que participar sinónimo de interactuar, se convierte en parte funcional de cualquier estrategia comunicativa y de mercadeo. Hace apenas unos años, el producto, la forma de promocionarse y la aplicación eran un conjunto de conceptos independientes. Hoy, ese conjunto no se integra por partes separadas, sino que es un todo que se sincroniza en forma perfecta.

El desarrollo de la tecnología digital ha hecho que los procesos de producción, intercambio, distribución, interpretación y consumo cultural de la información, se realicen en forma más rápida y con mejor calidad, desarrollando consecuentemente, nuevas relaciones entre los usuarios ahora *“prosumidores”*. Este contexto que inicialmente trascendió de las Mediaciones a las Hipermediaciones, hoy evoluciona hacia lo que Scolari (2008) denomina Transmedialidad. Fenómeno que se caracteriza por un alto énfasis en la Narrativa intertextual (Jenkins, 2010) y la promoción de espacios de inmersión cada vez más interactivos que fortalecen la gestión, participación y construcción colectiva del conocimiento, en lo que Lévy (2007) denomina *Cibercultura*.

En el ámbito académico de los estudios sobre comunicación, así como en el de las industrias dedicadas a la producción de contenidos, se habla de un Sistema de relaciones Transmediales (Jenkins, 2006), en el cual se articulan y reconfiguran tres elementos fundamentales:

- Diversas formas narrativas y textuales, producto de las posibilidades que crea la industria del entretenimiento (Narrativa).
- Diferentes plataformas tecnológicas orientadas a la generación de servicios de comunicación de base colaborativa (Tecnológica).
- Nuevas y creativas formas de participación de los usuarios en la construcción colectiva de historias (socio-cultural).

Esta triple configuración que es al mismo tiempo: narrativa, tecnológica y socio-cultural, es la que constituye lo que Jenkins (2006) denominó *Fenómeno de Convergencia Mediática*. Fenómeno que tiene como escenario un ecosistema mediático pensado en clave inter y transdisciplinar, en el que las condiciones de producción e intercambio cultural demandan otras formas de pensar lo comunicativo. Un espacio que hace emergentes como lo propone Jenkins (2006) nuevos usos, apropiaciones, reelaboraciones y resemantizaciones de los contenidos.

Estos mundos narrativos Transmedia, constituyen un desafío para la narratología y la semiótica narrativa, dado que son campos de estudio fuertemente arraigados en una tradición de análisis mono-mediático. En la actualidad no existe una semiótica de lo Transmedial que estudie la complejidad de las nuevas formas multimodales de relato, caracterizadas por textualidades hiperfragmentarias, decenas de personajes y programas narrativos, que circulan a través de múltiples canales y usan diferentes lenguajes; esta semiótica según plantea Scolari (2008) está en construcción. Por otra parte, la brevedad que alcanzan las nuevas conceptualizaciones asociadas al campo comunicacional, debido a los acelerados cambios tecnológicos que experimenta el actual ecosistema mediático; hace que en períodos muy cortos de tiempo los

aprendizajes que recientemente eran novedad se vuelvan obsoletos, convirtiéndose en un reto mayor para los investigadores en esta área. Un tercer aspecto refiere a los modos de recepción y apropiación de los relatos, a la correspondiente construcción de sentido que generan los mismos; dichos procesos de transmediación producen nuevas representaciones e imaginarios tanto individuales como colectivos, que modifican las maneras de ser, pensar, decir y actuar en el mundo y en consecuencia, inciden en la construcción misma del sujeto y su identidad.

El estudio de los anteriores elementos ha proporcionado claves interpretativas para comprender las mutaciones de los ecosistemas mediáticos y las reconfiguraciones de sus ecologías a través de un proceso que conecta los dispositivos y las tecnologías con los relatos y las maneras de narrar, así lo expresan Montoya, Vásquez y Salinas (2013). En concordancia con lo planteado por Amador cuando afirma que el fenómeno de convergencia *“está teniendo lugar en los intersticios de las tres culturas (popular, visual y digital)”* (Amador, 2014). Eso significa que lo popular como lo propone el mismo autor retomando a Barbero, que en principio se constituía a partir del uso y apropiación de los contenidos culturales a través de la recepción o la imposición ideológica, hoy se da a través de la relación imagen, diseño y narrativa. Todo ello en el contexto de una nueva ecología de medios que pone al servicio del consumidor una suerte de recursos colaborativos e interactivos para fortalecer la *“co-creación narrativa”* como nueva estrategia de mercadeo en la economía capitalista, y cuyo fin es atrapar más audiencias en torno a las tramas narrativas que rodean y construyen el concepto de marca.

Entonces bajo esta perspectiva por qué no asumir similares estrategias que recurren a la *“co-creación narrativa”* para producir historias cargadas de sentidos y significados, desde la voz de los niños y niñas en la escuela, como ejercicio reflexivo para indagar por las dinámicas de vida que rodean su cotidianidad y que permiten descifrar sus nuevos roles e intereses como agentes protagonistas en esta nueva era de la cultura digital interactiva.

2.4. Narrativas Transmedia

En este terreno híbrido en el que lo importante es maximizar el placer de la reiteración y estimular la participación, surge lo que Jenkins (2006) define como Narrativas Transmedia; universos narrativos en los que las historias usan diferentes lenguajes y soportes tecnológicos para componer piezas de lectura autónoma entrelazadas en una única trama.

Si bien, los aportes de Kinder (1991) y Laurel (2000), contribuyeron a comprender y abrir el panorama conceptual que gira en torno a los estudios del Transmedia. Los aportes de Henry Jenkins en su libro *Convergencia Cultural* (2006) han sido los que mejor explicitan y describen los términos asociados con la construcción de Narrativas Transmedia. Gracias a sus aportes es posible diferenciar las nociones de *Crossmedia* y *Transmedia*: la primera tiene por fin permitir que el relato pase por diferentes medios, modificando únicamente el lenguaje en el que se presenta al público; mientras que el Transmedia supone hablar ya no de una sola historia, sino de un *universo narrativo*, entendido como lo plantean Klastруп y Tosca (2004):

...sistemas abstractos de contenidos que pueden tener un repertorio de historias de ficción y personajes actualizados o que se derivan a través de una variedad de formas de comunicación. Lo que caracteriza a un mundo transmedial es que el público y los diseñadores comparten una imagen mental de la “worldness” (una serie de características distintivas de su universo). (Klastруп y Tosca, 2004, p. 409)

Este universo narrativo no solo transita por diferentes medios adaptándose a sus diferentes lenguajes, sino que a la vez se expande y complementa gracias a la autoría colectiva y al trabajo de un equipo técnico que soporta el conjunto de experiencias en tiempo real. Montola, Stenros y Waern (2009) desde sus reflexiones sobre los juegos de realidad alternativa (ARG), han denominado a esta posibilidad como “*orquestración*”.

Scolari (2008) agrega una característica más que soporta este universo narrativo y que complementa la idea de expansión sugerida por Jenkins y es la posibilidad de “*compresión*” que puede adoptar este conjunto articulado de relatos, explicando que “*muchos contenidos audiovisuales, más que expandir el relato, lo reducen a su mínima expresión, presentándolo bajo la forma de nanorelatos*” (Scolari, 2008, p. 84). Estos minitextos que sintetizan la historia de diferentes formas y a través de variados recursos y dispositivos, aportan otras claves de lectura del mundo narrativo y a su modo particular contribuyen implícitamente a su expansión.

Teniendo en cuenta lo anterior Montoya et al. (2013) refiriendo a Marsha Kinder (1991) explican la funcionalidad de retomar sus aportes en torno al análisis de un Sistema Transmedia a partir de dos tipos de intertextualidad: uno horizontal o definido como *Eje Diegético* y otro vertical nombrado como *Eje Paratextual*. El eje Diegético refiere la historia central y los productos que tienen incidencia directa sobre la misma, afectando la analepsis y la prolepsis del relato. Éstos pueden comprender la serie televisiva, película, videojuego, webisodios, comic entre otros; y el Eje paratextual comprende el conjunto de productos que ingresan al sistema y que pese a no incidir directamente en la diégesis del relato, si contribuyen a expandir su universo a través de elementos como blogs, páginas web, trailers, podcast, redes sociales, publicidad, productos de merchandising y demás creados por la franquicia y alimentados por los fans. Su importancia radica en que preparan los espacios de recepción para el consumo cultural porque generan expectativa, sintetizan aspectos nodales de las tramas e incluso favorecen la interpretación del público receptor (Gray, 2010).

La Narrativa Transmedia se comprende entonces como un relato compuesto por la integración de los productos pertenecientes al eje Diegético y al eje Paratextual y que conforman lo que Montoya et al. (2013) denominan *Sistema Intertextual Transmedia*.

Estos autores complementan esta organización adicionando sobre el eje horizontal o Diegético dos líneas: la del Tiempo del Relato (TR) y la del Tiempo de Producción (TP).

El Tiempo del Relato (TR) define el lapso en el que se desarrolla la historia. En él se pueden identificar dos tipos de temporalidades: la que corresponde a la “*analepsis*” y describe hechos previos o del pasado del relato seminal; y la que hace referencia a la “*prolepsis*” que narra sucesos posteriores a la fábula del relato original (Genette, 1989). El Tiempo de Producción (TP) es lineal e identifica los momentos de publicación de cada producto dentro de dos variables las “*precuelas*” que conciernen a productos que cuentan la analepsis del relato y las “*secuelas*” que se relacionan con episodios que detallan la prolepsis de la historia.

Se añan a continuación los aportes de Hernández y Grandío (2011) que complementan el análisis propuesto por Montoya et al. (2013) sobre Sistemas Intertextuales Transmedia y en el que proponen basados en las contribuciones de Beeson (2005), Davidson (2008) y Scolari (2009) una metodología de análisis de las Narrativas Transmedia compuesta por cuatro ejes:

- Relaciones entre relato y medio
- Aspectos narrativos
- Intertextualidad
- Distribución y accesibilidad

Para el análisis de los datos en esta investigación se incluyen igualmente las contribuciones de Teun Van Dijk (1989) sobre la *Gramática del Texto* en la que se precisan tres niveles de análisis: *Intratextual*, *Intertextual* y *Extratextual* concentrados particularmente en la *macro-estructura* del texto y que serán documentos en el capítulo de Diseño Metodológico. De esta manera, se adaptan e integran en la siguiente propuesta los aportes de los autores nombrados anteriormente.

Las relaciones entre relato y medio, así como los aspectos narrativos temas, subtemas, tiempo, espacio y personajes propuestos por Hernández y Grandío (2011) a partir de los aportes de Beeson (2005), Davidson (2008) y Scolari (2009) se integrarán en el Nivel de Análisis Intratextual; se mantiene el Nivel Intertextual referido a la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos; se agrega el Nivel Extratextual que pertenece al orden de lo pragmático (Habermas, 1980). Es decir, la comprensión de la narrativa basada en la comprensión del contexto y la intencionalidad de sus creadores y productores; y por último se mantiene el aspecto relacionado con la distribución y accesibilidad.

Finalmente, es de aclarar que para que cualquier producción pueda ser considerada una experiencia de Narrativa Transmedia debe atender a los principios expuestos por Jenkins (2009) en su publicación *“The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling”* y que se describen brevemente a continuación:

EXPANSIÓN Capacidad de expandir la narrativa a través de prácticas virales en las redes sociales aumentando el capital simbólico y económico del relato.	Vs	PROFUNDIDAD Capacidad del productor para penetrar las audiencias identificando los seguidores que la ampliarán y difundirán con sus propias producciones.
CONTINUIDAD Coherencia y credibilidad de los mundos de ficción que permiten formar un todo significativo.	Vs	MULTIPLICIDAD Creación de experiencias narrativas aparentemente desconectadas del relato original, pero articuladas entre sí.
INMERSIÓN Capacidad para adentrarse en el universo ficcional a través de experiencias interactivas.	Vs	EXTRAIBILIDAD Uso de elementos del mundo narrativo que se despliegan en los espacios de la vida cotidiana.

CONSTRUCCIÓN DE MUNDOS Despliegue de la historia por medio de múltiples medios de comunicación.
SERIALIDAD Construcción mental de la secuencialidad del relato a partir de la integración o articulación de sus partes con el relato base.
SUBJETIVIDAD Transformación de la experiencia narrativa del usuario, a través de las múltiples perspectivas e interpretaciones que pueden generar los mismos sujetos ficticios en diferentes medios.
REALIZACIÓN Actuación de los prosumidores para generar nuevos contenidos en forma colaborativa.

Tabla 1

Adaptación de la autora a partir del cuadro propuesto por Marcela Almanza (2012)

Los anteriores elementos teóricos apoyan este ejercicio investigativo y consolidan la posterior argumentación de sus hallazgos. Además, sirven como necesaria reflexión sobre la promoción del *ejercicio narrativo en la escuela*, reconociendo el compromiso y la responsabilidad ética y social que nos asiste como educadores, al promover verdaderos escenarios de transformación de la práctica pedagógica en pro de la consolidación de una cultura proclive a la creación, pero también a la reflexión y la resemantización.

Por lo anterior, la apreciación final que sugieren Rodríguez y Tur (2015) sobre Narrativas Transmedia es pertinente:

... el autor real o empírico del texto es irrelevante. No importa si el texto es parte del canon o lo creó un usuario: estamos siempre en presencia de redes (inter)textuales

y sobre ellas se deben focalizar las categorías e instrumentos analíticos. Como se puede observar conviven diferentes visiones y formas de trabajo científico alrededor de las narrativas transmedia (Rodríguez y Tur, 2015, p.12)

Por eso, como lo propone el mismo autor, reducir Las Narrativas Transmedia a una simple estrategia comercial de la industria cultural y del entretenimiento es un craso error de miopía académica y teórica, dado que las Narrativas Transmedia están surgiendo en diferentes ámbitos productivos. Si bien existe una lógica que conduce a explotar económicamente un mundo narrativo, también hay otra que se sustenta en la colaboración, el remix y la inteligencia colectiva que no se funda en el lucro sino en la idea de compartir. Ambas lógicas se oponen pero, al mismo tiempo, se necesitan y realimentan mutuamente (Scolari, 2013).

Son entonces, estos procesos los que benefician el tratamiento de las narrativas y la capacidad co-creadora desde el ámbito escolar, máxime en poblaciones infantiles, donde la aprehensión de coordenadas que guíen su proceso lecto-escritor es fundamental. La palabra nos envuelve y seduce, es ella la principal pasión que debemos incitar en nuestros pequeños aprendices. Entonces, existiendo los recursos físicos y tecnológicos en las escuelas, la labor formadora que atañe, es la de empoderar a nuestros niños y niñas en la fascinante magia que envuelve *“la palabra contada”* a través de la producción colaborativa de Narrativas Transmedia.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Investigación

Un paradigma se define desde la epistemología, como aquel gran conjunto de creencias que permiten ver y comprender la realidad de determinada manera. Estas creencias también corresponden a ciertas preconcepciones o posiciones filosóficas, que en un determinado momento se comparten dentro de la comunidad científica. Los paradigmas se encuentran en constante cambio, dichas transformaciones guardan relación con los avances y descubrimientos científicos que abren nuevas perspectivas y horizontes, dando nuevas lecturas e interpretaciones a la realidad.

Esta investigación se inscribe en el marco del *paradigma interpretativo*, de carácter *cualitativo* porque: recoge con precisión los discursos de los sujetos para posteriormente proceder a su interpretación, analizando las relaciones de base lingüística – semiótica (significado), que se producen en el grupo tomado como muestra. Además, contribuye a la resolución de problemas concretos en el ámbito social y a la generación de teoría científica, que permite emprender acciones prácticas dirigidas al mejoramiento y transformación de la realidad investigada (Santana, 2010).

Por ser una investigación de orden cualitativo no insiste en la representación, por el contrario afronta los problemas de validez haciendo uso de diversas estrategias, entre ellas: la permanencia y contacto directo en el campo, en este caso el ambiente escolar y por otra parte aplica el ejercicio de “*triangulación de datos*” que como refiere Rodríguez (2005), surge de la necesidad de analizar una realidad cada vez más poliédrica como la escolar, a partir de combinar para su estudio, distintas técnicas de

indagación que permiten lograr hallazgos relevantes en un determinado objeto de estudio, en este caso la producción de Narrativas Transmedia.

El proceso de “*triangulación de datos*” aplicado a esta investigación, se comprende como un ejercicio riguroso de cotejo, contraste y comparación de la información, analizado e interpretado desde distintos puntos de vista teóricos, evitando posiciones unilaterales que deriven en sesgos metodológicos como lo propone (Oppermann, 2000).

Este tipo de investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos que se suscitan en el grupo muestra, de acuerdo con los significados que para la población implicada representan. Esta metodología de investigación recopila datos descriptivos: las propias palabras de los niños y niñas de Ciclo Inicial, habladas o escritas, y la conducta observable entre los miembros de la comunidad en cuestión. Esta investigación apoyada en la veracidad y transparencia de los datos recopilados, pretende develar elementos y patrones que permitan pensar y estudiar la realidad social (Strauss y Corbin, 2002) que caracteriza a la población elegida en el campo de estudio de la Producción Narrativa Transmedia.

3.1.1. Investigación Acción Educativa

La investigación cualitativa adopta diferentes tipos, la elegida para el desarrollo de este trabajo corresponde a los planteamientos sugeridos por Bernardo Restrepo (2014), en su artículo “*La investigación – acción – educativa y la construcción del saber pedagógico*”. En éste, se comprende el *saber pedagógico*, como la adaptación de la teoría a la actuación profesional de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que éste actúa. Este “*saber hacer*” se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen

permanentemente para enfrentar y transformar su práctica diaria, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos. Es un saber subjetivo que se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica, su transformación y la relación con los componentes disciplinares que la determinan.

Este diálogo entre teoría y práctica incluye el ámbito disciplinar y pedagógico. En el primero se contempla no solo el conocimiento declarativo o específico del saber que se enseña, sino también el conocimiento estratégico o procedimental, relacionado con el método propio del saber respectivo y las prácticas de producción de dicho saber. Mientras más sabe el docente el saber que enseña, más fácil y efectivamente puede transmitirlo. En el ámbito pedagógico, por otra parte, se investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (enseñar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer).

El diálogo entre el saber teórico y el práctico de los docentes es continuo. En este diálogo el docente tiene que introducir adaptaciones, transformaciones que su práctica le demandan, para extraer así un saber pedagógico apropiado, esto es, un saber hacer efectivo, una práctica exitosa, que sistematizada, comentada y fundamentada pueda enriquecer la misma teoría. Así, del hacer empírico el maestro pasa a un hacer reflexivo, que le permite remontar la rutina repetitiva, para objetivar su práctica por escrito, con miras a continuar reflexionándola y transformándola en la misma acción.

El saber pedagógico, entonces, implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configurados por la práctica pedagógica. Es un discurso que se instaura no solo por la síntesis de otros saberes, sino a propósito de las prácticas de formación e instrucción de otros, es decir, que los conocimientos disciplinares se

transforman en objetos de enseñanza, al ser procesados didácticamente, sistematizados y registrados. En otras palabras, el saber pedagógico no se relaciona solo con la didáctica del saber que se enseña, sino también con todo lo que la formación del maestro implica, esto es, con el para qué, el cómo y el por qué. O sea, con el campo científico, intelectual y profesional.

En este proceso de adaptación individual, se transforman las relaciones docente – estudiante, los saberes que circulan y la implementación de un asertivo proceso educativo. La transformación es a la vez, práctica e intelectual, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio del aula. El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la *investigación acción educativa*, que puede ser desarrollada a partir de las siguientes fases:

- *Contextualización de la práctica*: comienza con la crítica al propio quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes, a través de una reflexión profunda. La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación.
- *Reconstrucción de la práctica*: es la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye. Es la oportunidad de ensamblar de manera holística una propuesta que recoja estas ideas y que se apoye en teorías

pedagógicas vigentes. La reconstrucción demanda búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que circulan en el medio académico, no para aplicarlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación, que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica, diálogo del cual debe salir un saber pedagógico subjetivo, individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje, al son de la propia experimentación.

- *Implementación de la práctica:* refinada y ensamblada la nueva práctica, se pasa a la fase de ensayo. La nueva práctica no tiene que ser totalmente nueva. Es apenas comprensible que algunos componentes de la práctica anterior hayan resultado valiosos y efectivos.
- *Validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida:* es la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. Todos los componentes de esta deben materializarse, y su desempeño debe someterse a prueba.

3.1.2. Adopción de la Metodología de Investigación Acción Educativa

La metodología de investigación-acción-educativa es la más conveniente para el desarrollo de esta investigación, ya que favorece la implementación de una propuesta pedagógica, encaminada a explorar el mundo narrativo de los niños y niñas de Ciclo Inicial a partir de la apropiación y uso crítico de las tecnologías de la informática y la comunicación digital, siendo pretensión fundamental la producción de Narrativas Transmedia. Para lo cual, se atiende a las consecuentes fases del proceso de investigación propuesto por esta metodología y se utilizarán como instrumentos para la recolección de información el *diario de campo*, con el que se analizará el proceso de elaboración de Narrativas Transmedia y la *revisión documental* del material creado por los estudiantes, con el que se estudiarán los productos obtenidos a través del desarrollo del Proyecto de Aula “*Cuentos Fantasmagóricos*”. Dicho material servirá de insumo y

permitirá la posterior reflexión en torno a la pregunta de investigación *¿De qué da cuenta la producción narrativa transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial?*

3.2. Instrumentos de Recolección de Datos

“Un instrumento de recolección de datos es en principio cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (Fariñas, Gómez, Ramos y Rivero 2010). Éstos recursos pueden presentarse de acuerdo a tres modalidades: la primera mediante *la observación* directa en la que se hace uso de video grabaciones o de registros escritos en el diario de campo; otra modalidad corresponde al desarrollo de entrevistas de diferente tipo, en las que se recurre al *diálogo* como estrategia de recolección; y por último en la modalidad de *lectura* donde la aplicación de encuestas es el recurso más usual.

3.2.1. La Observación

Para efecto de esta investigación se recurre al uso de *la observación* como método fundamental en la obtención de datos. Éste ejercicio permitirá obtener información mediante la percepción intencionada y selectiva, ilustrada e interpretativa de la población objeto de estudio. Existen distintos tipos y clases de observación, éstos dependen de la naturaleza del objeto o fenómeno a observar, y de las condiciones en que ésta se ha de llevar a cabo (Carrillo, 2011).

En este caso, la observación es de tipo *participante*, ya que entran en estrecha y simultánea relación el observador (sujeto investigador) y la población observada (objeto de estudio). Este método tiene como principal ventaja que los datos se recogen directamente del fenómeno percibido, mediante registros caracterizados por la *sistematicidad* de su recolección y por la maleabilidad de las condiciones en las que se

proyectó su realización. En las ciencias sociales el objeto de estudio, pertinente para este trabajo, lo constituyen las conductas, actitudes y manifestaciones, mostradas por los individuos de la población seleccionada, en el contexto particular del trabajo escolar de un Proyecto de Aula titulado “*Cuentos Fantasmagóricos*”

<http://www.powtoon.com/dashboard/>

3.2.2. El Diario de Campo

El diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados obtenidos. En él se hace una descripción exhaustiva y detallada de los fenómenos observados, atendiendo a su respectivo desarrollo cronológico. Lo registrado en el diario no será la realidad en sí misma, sino la realidad vista a través de los ojos del investigador, con sus percepciones y su cosmovisión. Por tanto, entra en juego la subjetividad del investigador al momento del registro de los hechos y no sólo su interpretación.

Para efecto de esta investigación los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela. Describen el acontecer cotidiano de la práctica del docente, permiten entrar profundamente en la propia experiencia y ver el discurso pedagógico personal desde miradas muy distintas a las que se presentan de manera superficial cuando se reflexiona no sistemáticamente sobre la práctica instructiva y formativa. En el caso del examen de la nueva práctica, los relatos del diario de campo, interpretados o releídos luego con intencionalidad hermenéutica, producen conocimiento acerca de las fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida, permiten evaluar el proceso de producción narrativa de los niños y niñas de Ciclo Inicial y dejan ver también las necesidades no satisfechas, que habrá que ajustar progresivamente. El docente, al releer su diario, captura indicadores subjetivos y objetivos que le permiten comparar la efectividad de los cambios introducidos en su práctica (Restrepo, 2004).

3.2.3. La Revisión Documental

La revisión documental constituye uno de los principales pilares en los que se sustenta esta investigación educativa. Es el proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información producida en forma colaborativa por los estudiantes de Ciclo Inicial.

Esta información está representada en una colección de 20 cuentos creados y publicados en *Calameo* <http://es.calameo.com/read/0040087818182b3402a16> y un conjunto de 19 vídeos producidos haciendo uso de la herramienta *Photo Peach* <http://photopeach.com/home?page=2> Este material documental, se convierte en el insumo fundamental de esta investigación, ya que a través de su análisis y consecuente proceso de interpretación, se establecerán los hallazgos más significativos en relación a la Producción de Narrativas Transmedia con niños y niñas de Ciclo Inicial.

Es de aclarar que esta investigación retomará los aspectos esenciales del *proceso* seguido y documentado en el diario de campo y de los *productos* obtenidos en la ejecución del Proyecto de Aula “Cuentos Fantasmagóricos” agrupados como material documental en cuentos y vídeos. Por tanto, esta investigación no corresponde al Proyecto de Aula como tal, sino a los procesos y productos obtenidos a partir de su implementación y con los cuales se indaga por la construcción del mundo narrativo Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial.

3.3. Población

La Institución Educativa donde se realizó esta investigación hace parte de la red pública de Instituciones Educativas del Distrito Capital, ubicada en la localidad Sexta

Tunjuelito, de la ciudad de Bogotá. Labora en tres jornadas, ofreciendo el servicio educativo desde el Nivel de Preescolar hasta la Educación Media, en articulación con el programa de Media Fortalecida de la SED y en convenio con una Universidad Privada, con quien ofrece énfasis en los programas Técnicos de Diseño Gráfico y Mantenimiento en Redes y Computadores.

El grupo de estudiantes que hacen parte de esta investigación está conformado por 20 niñas y 14 niños que pertenece al grado Segundo, último grado del Ciclo Inicial en el Nivel de Básica Primaria que asisten al colegio en la jornada mañana. Hacen parte del grupo: un niño con limitación visual, otro cognitiva y otro en terapia psicosocial con el ICBF. Sus edades oscilan entre los 6 y los 8 años y en su mayoría pertenecen a los estratos 1 y 2. Un gran número de estudiantes son antiguos, iniciaron su proceso escolar en la institución desde Pre-escolar en grado Cero o Transición.

La mayoría de actividades que desarrolla el grupo son orientadas por su docente Directora de Grupo y autora del presente trabajo. Reciben clases de Informática y Educación Física con otros docentes y acompañan los procesos formativos en las asignaturas de Inglés y Tecnología, practicantes de la Universidad Gran Colombia y la Universidad Pedagógica respectivamente. Se cuenta con facilidad para acceder al Aula Auxiliar de Informática, espacio que se alternará con el Aula Base para el desarrollo de la propuesta pedagógica implícita en esta investigación.

3.3.1. Caracterización de la Población

Los niños y niñas que hacen parte de esta investigación vienen de un proceso de aprendizaje del código escrito, bajo el método sintáctico o silábico¹, asociación de

¹ Método de enseñanza de la lectura y la escritura donde se parte de las unidades mínimas hasta llegar a las unidades mayores.

grafema-fonema, planas y dictados como estrategia de mecanización del proceso de escritura y práctica oral de la lectura como afianzamiento a la misma; en un trabajo caracterizado por el desarrollo individual de las actividades y poca integración de los niños y niñas en actividades de discusión o producción colectiva. Durante el primer período se fortaleció la oralidad y el trabajo en equipo como fundamento en el desarrollo de la mayoría de actividades, se recurrió a la construcción y socialización de narraciones sobre sus historias de vida y a la exploración de lecturas fantásticas para promover la imaginación.

El grupo asume dinámicas participativas, que se reflejan en una asertiva comunicación y buenas relaciones interpersonales en la mayoría de sus integrantes que son altamente afectuosos. Se ha iniciado un trabajo exploratorio con el uso de algunas páginas de internet relacionadas con cuentos interactivos y juegos educativos con el fin de estimular su acercamiento al uso de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación digital, en una perspectiva de apropiación y manejo crítico de la misma como recurso o herramienta de aprendizaje.

3.3.2. Necesidades de la Población

De acuerdo al proceso de diagnóstico realizado por la docente investigadora al inicio del año escolar, el desarrollo de habilidades comunicativas es uno de los aspectos con mayores debilidades. Hay varios estudiantes que presentan dificultad para la dicción de algunos fonemas, situación que se refleja en la práctica escritural con la omisión, inversión o confusión de grafemas. Presentan dificultad para expresar frases con sentido completo, evidenciando ausencia de vocabulario para satisfacer sus necesidades comunicativas o una costumbre persistente en hacerse entender con frases a medias, como hábito transmitido desde el hogar, situación que igualmente repercute en la producción textual con el poco uso de conectores, deficiencias en la concordancia, coherencia y cohesión textual.

Sostienen la atención grupal por períodos cortos y su habilidad de escucha está asociada al interés y posterior estímulo de participación en una actividad de construcción individual o colectiva. Hay tendencia al trabajo personalizado o entre pares como estrategia para superar dificultades.

Es totalmente insuficiente el estímulo a la lectura y la escritura desde el hogar, debido al poco tiempo que los acompañantes o tutores pueden dedicar a esta tarea, ya que sus ocupaciones laborales absorben la mayor parte de su tiempo y los niños en el mejor de los casos permanecen bajo el cuidado de sus hermanos mayores, tíos, abuelos o conocidos que desempeñan únicamente la labor de cuidadores, pero que orientan mínimamente el acompañamiento de tareas como la lectura y la escritura, que además consideran netamente, responsabilidad de la escuela. Así lo demuestran estadísticas como la Encuesta de Cultura (EC) realizada en el 2005 por el DANE y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLAC, que tiene por objeto caracterizar percepciones y formas de comportamiento que expresan prácticas culturales de la población de 5 a 11 años que reside en las cabeceras municipales del territorio colombiano y cuyos resultados expresaron: a los escolares les gusta leer (61%) y les gusta que les lean (63%), esas son dos grandes fortalezas, pero a) no prefieren (no valoran) al docente como su lector preferido (9%), b) prefieren leer en el hogar (54%) que en la escuela (39%) y c) la razón por la que no leen es porque les parece aburrido (63%). A razón de lo cual, el docente investigador Mauricio Pérez (S.F), expresa entre otras causas que *“las condiciones de contexto y de familia afectan este resultado, de hecho, según los datos de esta encuesta, los estudiantes que más leen y que tienen mayor “gusto por leer” pertenecen a familias donde hay más libros y donde se realiza acompañamiento de la lectura”* (Pérez, p. 10. S.F).

En conjunto hay necesidad de proponer actividades que al tiempo que integren a los niños en las dinámicas sociales de construcción del conocimiento, propendan por el desarrollo de sus habilidades comunicativas y el fortalecimiento de capacidades como:

atención, concentración, memoria, interpretación y análisis. Idealmente, en entornos tecno-mediados que generen aprendizajes colaborativos donde se integre la práctica y uso cotidiano de las tecnologías de la informática y la comunicación digital con los contextos de uso real. Por otra parte, se hace imperativamente necesario generar experiencias enriquecidas por el estímulo a la curiosidad, la exploración, el interés por el descubrimiento, la aventura, la capacidad de fantasear, crear e imaginar, utilizando el la integración del recurso lúdico y narrativo.

Se apasionan por el ejercicio narrativo, disfrutan de la lectura de cuentos y relatos especialmente aquellos que trastocan la realidad y les ofrecen la oportunidad de fantasear. Disfrutan los espacios y actividades que integran la música, la danza y la expresión corporal. Sin embargo, se apenan e inhiben cuando hablan en público, por lo que se les ha incitado a la representación de los personajes y a la dramatización de escenas presentes en los relatos que se leen en el aula bajo la estrategia “la hora del cuento”, todo con el fin de fortalecer el ejercicio de la escucha y la oralidad.

3.4. Diseño Pedagógico

3.4.1. *El Proyecto de Aula*

A finales del siglo XIX y comienzos del XX se inició un movimiento pedagógico llamado Escuela Nueva cuyo máximo exponente fue John Dewey (1848-1952). Para este pedagogo los conceptos de experiencia e interés fueron fundamentales y sirvieron de precepto para algunos de sus discípulos como William Kilpatrick (1871-1965) quien fuera el primero en proponer el “*Método por Proyectos*”. Esta forma de trabajo pedagógico recibió gran impulso durante el siglo XX con el desarrollo de las Teorías psicológicas del aprendizaje, del desarrollo y del lenguaje.

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva socio-histórica y cultural de Vygotsky enfatizaron en el valor de la interacción y el intercambio de significados. De la misma forma los aportes sobre “*aprendizaje significativo*” de Ausbel, que desde la psicología cognitiva priorizaron la necesidad de establecer relaciones y no mecanismos de memorización y repetición; se suman a los planteamientos hechos por Sancho y Hernández (2001) en relación a la *integración curricular o currículo globalizado*, proponiendo aprendizajes en torno a “*maneras de hacer y pensar...que permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida*” (Sancho y Hernández, 2001). En conjunto, los anteriores y diferentes aportes se convierten hoy en elementos representativos de lo que se concibe como Pedagogía por Proyectos.

Otro campo de estudio que ha aportado a la metodología de trabajo por Proyectos corresponde a los estudios sobre Lenguaje: la pragmática, el análisis del discurso, la historia de las prácticas de lectura y escritura, la lingüística textual entre otros, conciben el lenguaje en uso, como herramienta fundamental para representar el mundo, negociar e intercambiar significados y re-crear la realidad generando otros mundos posibles.

En la actualidad según lo plantea García Vera (2006), (citado por Rincón (2012) los Proyectos se orientan desde principios como: La primacía en la actividad y en los intereses del niño, el trabajo cooperativo con carácter participativo y democrático, el desdibujamiento de la verticalidad del maestro, la inserción en la realidad socio-cultural de los estudiantes y la recuperación del vínculo escuela-comunidad, sumado a la posibilidad de integración de las diferentes áreas del conocimiento en forma interdisciplinar.

Los proyectos de trabajo constituyen un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante

como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque relacional que une ideas claves y metodologías de diferente disciplina como lo propone Hernández (1996).

Además, la Pedagogía por Proyectos, es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos, como lo expresa Jolibert (1994).

En Colombia, la Ley General de Educación (1994) concibe los Proyectos Pedagógicos de la siguiente manera:

...el proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de Proyectos Pedagógicos. (Ley General de Educación, 1994).

Para efecto de esta investigación se tendrán en cuenta los pasos propuestos por Josette Jolibert (1994) en la dinámica de Proyectos de Aula, referidos por Gloria Rincón (2012) en su libro *“Los Proyectos de Aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito”* que comprende las siguientes fases:

- *Planificación:* Esta planificación es conjunta e involucra a los estudiantes, en esta fase se intenta responder a preguntas como: ¿Qué se va a hacer o aprender

(tema o problema)? ¿Sobre ese tema o problema qué se quiere aprender (subtemas)? ¿Para qué (objetivos)? ¿Por qué? (desafíos) ¿Cómo (metodologías)? ¿Cuándo (cronograma)? ¿Dónde (espacios a utilizar)? ¿Con quiénes (invitados, colaboradores), o con qué (recursos)? ¿Cómo se va a llamar (etapas)? ¿Cómo se va a evaluar el Proyecto?

- *Realización:* Esta fase corresponde al desarrollo de tareas de acuerdo con el plan acordado para lograr las metas propuestas.
- *Culminación:* Es el momento donde se comunica y comparte públicamente el o los productos obtenidos, así como las evidencias de lo aprendido durante el proyecto. Es el espacio de socialización y construcción de nuevos saberes.
- *Evaluación del Proyecto:* Esta fase incluye tanto el proceso como los productos obtenidos, por ello los aprendizajes son de tipo social y conceptual. Debe incluir la autoevaluación y la coevaluación para hacer más enriquecedor el ejercicio pedagógico.
- *Evaluación de los Aprendizajes:* Esta es una etapa en la que se analiza si las metas u objetivos de aprendizaje se cumplieron, si surgieron otros en la dinámica de desarrollo del Proyecto o si no se alcanzaron los propósitos visualizados. Este ejercicio se realiza en forma conjunta y culmina con la pertinente sistematización de la experiencia.

3.4.2. Proyecto de Aula “Cuentos Fantasmagóricos”

Este proyecto tiene por objeto desarrollar las habilidades de producción narrativa de los niños y niñas de grado Segundo, a través del uso de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación Digital. Además fue creado y desarrollado a partir de los intereses y necesidades del grupo en una experiencia de carácter cooperativo y

colaborativo, cuya atención se centró en crear una Producción Narrativa Transmedia, a partir del contenido audiovisual de la película *“Hotel Transylvania”*.

Objetivo General:

- Transformar la práctica pedagógica del área de Lengua Castellana, promoviendo el desarrollo del pensamiento narrativo de los niños y niñas de grado Segundo, a partir de la producción de Narrativas Transmedia.

Objetivos Específicos:

- Crear un ambiente de aprendizaje que propicie el desarrollo de las habilidades comunicativas y el pensamiento narrativo de los niños y niñas de Ciclo Inicial, desde la integración de espacios on y off line.
- Promover la expresión oral y escrita en contextos de uso real, mediante la exploración del ejercicio narrativo, a través de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación Digital.
- Generar espacios de diálogo y participación, que permitan la construcción colaborativa de propuestas narrativas.
- Consolidar un marco teórico que sirva como referente para argumentar la importancia del desarrollo del pensamiento narrativo en los niños y niñas del Ciclo Inicial y su correspondiente actualización en el contexto del nuevo ecosistema Edu-comunicativo.

Plan de Acción

Las actividades propuestas para la producción de Narrativas Transmedia con los niños y niñas de Ciclo Inicial, comprendió cinco etapas. En cada una ellas se desarrollaron diferente número de sesiones o clases, que en su generalidad se describen a continuación:

Etapla 1: Actividades preliminares:

1. Leer o relatar en forma oral cuentos o historias de terror consultados como tarea durante el receso escolar en el espacio de la zona verde del colegio.
<https://www.youtube.com/watch?v=1i0szTor7EI&feature=youtu.be>
2. Visualizar vídeos de terror para niños tomados de la página de Disney Latino en la Sala de Informática.
<https://www.youtube.com/watch?v=t7hivT0slu0&feature=youtu.be>
3. Crear cuentos que reflexionen sobre el respeto a la diferencia, usando la técnica de *“Binomio Fantástico”* propuesta por Rodari (2003), en la que se tomó a Frankenstein y la mariposa como personajes principales (Anexo 1)
4. Elaborar máscaras de Frankenstein para los niños y la mariposa para las niñas.
<https://www.youtube.com/watch?v=HMS1XMHfExY&feature=youtu.be>

Etapla 2: Ver la película “Hotel Transylvania”

1. Ver inicio de la película en un momento
2. Ver el final de la película en otro momento.

Etapla 3: Crear relatos que describan lo que le ocurrió a los personajes *antes* de llegar al Hotel Transylvania a pasar sus vacaciones:

1. Primero en forma individual de acuerdo al personaje elegido por cada estudiante. (Anexo 2).
2. En un ejercicio colaborativo desarrollado por parejas con el mismo personaje, integrar en un solo relato las historias creadas individualmente y reescribirlas en Word (Anexo 3).
3. Copiar el cuento creado en Power Point y elegir de internet una imagen de fondo para la diapositiva en la que se presentará el relato (Anexo 4)
4. Agrupar las diapositivas formando una colección de cuentos que se publicará en la herramienta tecnológica Calameo:
<http://es.calameo.com/read/0040087818182b3402a16>

5. Crear los personajes de la película Hotel Transylvania usando la técnica de Art Attack <https://www.youtube.com/watch?v=vSbHsYkLyqA&feature=youtu.be>

Etapas 4: Producir vídeos que describan lo que le ocurrió a los personajes *después* de terminar sus vacaciones en el Hotel Transylvania:

1. A partir del formato creado por la docente de Storyboard (Anexo 5), las parejas organizadas desde la sesión anterior, crearán en forma colaborativa nuevas historias.
2. Descargar imágenes de internet que se relacionen con las representadas gráficamente en el Storyboard hecho previamente.
3. Subir las imágenes a la herramienta tecnológica Photo Peach <http://photopeach.com/album/yp2hn0?invitecode=e141bb18b0> y agregar los textos que narran lo que acontece en cada imagen para crear el vídeo.

Etapas 5: Publicación:

1. *Off line:* Leer y presentar por parejas las respectivas producciones narrativas, recreando un escenario fantasmagórico en el auditorio de la escuela <https://www.youtube.com/watch?v=CoyBqnErp1k&feature=youtu.be>
Y en otro momento, presentar los vídeos producidos por los niños.
2. *On line:* publicar en el blog <http://segundo2014creando.blogspot.com.co/> la descripción y desarrollo del Proyecto de Aula, así como las producciones narrativas de los niños y niñas de grado Segundo (cuentos y vídeos).

Recursos:

Teniendo en cuenta que el blog, será alimentado por el trabajo discursivo que realicen los estudiantes, los recursos que se hacen necesarios corresponden a identificar enlaces, espacios de participación con diseños atractivos y asociaciones gráficas, herramientas de la web. Por otra parte, todos aquellos elementos físicos que faciliten la puesta en escena de los relatos como vestuarios, diseño de escenografías,

cámaras de video y fotografía, materiales para uso plástico, además de talleres o guías de trabajo sugeridas por la docente, para el desarrollo de las actividades propuestas en las diferentes etapas de desarrollo del Proyecto.

Evaluación:

La evaluación será un proceso permanente y dialógico que permita la identificación de las fortalezas y debilidades del proceso atendiendo al horizonte de los objetivos propuestos. Por otra parte, se prevé la sistematización y análisis de esta experiencia pedagógica no sólo con fines directos para esta investigación, sino también con miras a implementar para el siguiente año escolar, la creación y uso del blog o página web, como herramienta de apoyo a la labor pedagógica en la diferentes áreas y como soporte metodológico de los nuevos Proyectos de Aula que se constituyan.

3.5. Metodología de Análisis

3.5.1. Para el Proceso

El desarrollo del proyecto de Aula se realizó entre el 29 de septiembre y el 18 de noviembre del año 2014, aprovechando el contexto de la temporada Halloween. Los hechos observados se registraron diariamente haciendo uso del *diario de campo* diligenciado en momentos posteriores a cada clase o sesión. En este diario se atendió a indicadores como la fecha, el objetivo de la actividad y tiempo de duración de la misma, así como la descripción detallada de los hechos presentados durante su ejecución. (Anexo 6).

Este trabajo se apoyó en el uso de videgrabaciones y tomas fotográficas realizadas con el celular de la docente, debido a las dificultades técnicas y logísticas que se

presentaron para el préstamo interno de la videograbadora escolar. Dicho ejercicio facilitó el registro de la información y se cuenta con el consentimiento firmado de los Padres y/o Acudientes de los menores que hicieron parte de este proceso pedagógico. (Anexo 7).

A partir de este insumo, se procedió a resaltar la información de cada sesión atendiendo a cinco criterios identificados en el documento inicial con colores: organización y libertad en amarillo; interés, participación y ritmos de trabajo en verde; relaciones sociales en azul; recursos físicos y tecnológicos en morado; y por último saberes de los niños y las niñas en gris. (Anexo 8).

Luego se diseñó un cuadro que permitiera visualizar en forma más ordenada estas categorías preliminares, manteniendo el orden de presentación y el patrón de color seleccionado. Además se incluyó en la parte inferior de cada etapa un cuadro adicional en color rosado denominado “*Cápsulas de Reflexión*” cuya pretensión fue discernir en torno a las dificultades técnicas y logísticas que la organización institucional presenta cuando de acceso y uso de recursos físicos y tecnológicos se trata. (Anexo 9).

En un siguiente momento se agruparon las frases representativas de las diferentes sesiones de trabajo y se procedió a realizar un primer ejercicio interpretativo al final de cada columna o categoría preliminar. En este momento se observó la necesidad de codificar los registros y sus correspondientes interpretaciones, para lo cual se tuvo en cuenta el número de Etapa en el desarrollo del Proyecto y el número de sesión de la que se hablaba. (Anexo 10). El aparte seleccionado corresponde a la Etapa 3: Creación de cuentos y a la Sesión 3: Fusión de las historias en la Sala de Informática y se identificó con el código 3.3. Este ejercicio se siguió para cada sesión, entendiendo que un objetivo de trabajo podría desarrollarse en dos o tres sesiones y no en un solo momento como se generalizó inicialmente en el Plan de Acción del Proyecto.

Al interior de cada categoría previa se observó, que el análisis hecho en cada sesión arrojaba elementos comunes con otras sesiones, pero además, surgían nuevos criterios o subdivisiones dentro de las mismas. Se elaboró un nuevo cuadro que en forma horizontal relacionaba el código de la sesión de la que venía el registro, el registro ya filtrado con las expresiones precisas que permitían al ser agrupadas, realizar un segundo ejercicio interpretativo, determinando los primeros hallazgos representativos. (Anexo 11). Algunas categorías como las que se relacionan a continuación, se subdividieron para facilitar el proceso de análisis, las demás mantuvieron su criterio inicial.

CATEGORÍA PRELIMINAR	SUBCATEGORÍAS
Organización y libertad	Uso de palabras que expresan criterios de libertad: "se les sugiere..." "se propone..." "se organizaron libremente..."
	Conjugaciones verbales usando la primera persona del plural: "nos organizamos en grupos..." "Subimos a la sala de informática..." "Realizamos..."
	Expresiones organizativas y/o metodológicas: "Se optó por..." "Lo anterior implicó que..." "Cada pareja recibía la instrucción..."
	Respuestas organizativas de los niños: "Reconstruyen lo visto en la película..." "Siguen el paso a paso..." "Argumentan..."
	Relaciones con el tiempo: "A primera hora..." "Para aprovechar el tiempo..." "Hubo que esperar..."
Interés, participación y ritmos de trabajo	Interés y participación: "Todos se interesan y participan activamente en el trabajo manual propuesto" "Interés inusitado por el relato oral espontáneo"
	Ritmos de Trabajo: "Algunos alcanzan a finalizar el cuento y a iniciar los dibujos de sus historias" "Para otros, el trabajo se dificulta dado su alto nivel de dispersión y poca responsabilidad" "Está pendiente el desarrollo por parte de los niños que no asistieron a clase"

Tabla 2

La revisión sistemática de la anterior organización, permitió encontrar nuevamente patrones comunes que fueron transformando y clarificando las categorías preliminares e incluso permitieron asignar nuevos nombres a las mismas o cambiar de lugar el aspecto al que hacían mención o en el que se habían subdividido reubicándolo en otra de las pre-categorías (Anexo 12). A continuación se relacionan las modificaciones realizadas:

CATEGORÍA PRELIMINAR	SUBCATEGORÍAS
Organización y libertad	Ahora identificada como Roles de los participantes y subdividida en: Rol del docente Rol de los Padres Rol del Estudiante
Interés y Participación	Sin subdivisión y ahora separada de Ritmos de Trabajo
Ritmos de Trabajo	Sin subdivisión y ahora separada de Interés y Participación
Relaciones Sociales	Ahora agrupadas en relaciones sociales y de tiempo: Cooperativas De empatía De Auto-reconocimiento De Inclusión Manejo del Tiempo
Recursos físicos y tecnológicos	Entendiendo que el uso de los recursos se diversificó considerablemente e integró espacios on y off line se estableció la siguiente subdivisión: Uso de los recursos on y off line Gestión de recursos (fortalezas y debilidades de consecución y uso) Apropiación de las Tecnologías de la informática y la comunicación digital (TICD)
Saberes de los niños y las niñas	Dichos saberes representados en: El uso de los Medios Audiovisuales La Producción Narrativa

Tabla 3

Por último, se encontró que los datos registrados, codificados, filtrados, analizados e interpretados anteriormente, podían ser agrupados en una única categoría de análisis que se denominó “*Relaciones*”. Ésta a su vez se subdividió en tres subcategorías que se identificaron como Relaciones sociales, Relaciones con el entorno y Relaciones con el conocimiento, dentro de las cuales se organizaron las pre-categorías enunciadas en

los ejercicios anteriores de interpretación. Esta organización facilitó la redacción de los hallazgos y permitió establecer claras conexiones con los postulados que fundamentan el desarrollo metodológico de un Proyecto de Aula.

Además reveló la importancia de su práctica a la hora de implementar cualquier propuesta innovadora dentro del ambiente escolar. La siguiente tabla muestra el ejercicio de selección y agrupación realizado.

ANTES	DESPUÉS
ROLES • Del Docente • De los Padres de Familia • De los Estudiantes INTERÉS Y PARTICIPACIÓN RITMOS DE TRABAJO RELACIONES • Cooperativas • De Auto-reconocimiento • De Empatía • De Inclusión • Manejo del tiempo RECURSOS FÍSICOS Y TECNOLÓGICO • Uso de recursos on y off line • Gestión de recursos • Apropiación de las TICD SABERES DE LOS NIÑOS(AS) • Uso de los Medios Audiovisuales • Producción Narrativa	RELACIONES SOCIALES • Roles de trabajo: - Del docente - De los Padres de Familia - De los estudiantes • Interés y participación • Ritmos de trabajo • Práctica de valores: - Cooperativos - De empatía - De Auto-reconocimiento - De Inclusión CON EL ENTORNO • Manejo del Tiempo • Uso de los espacios on y off line • Gestión de recursos CON EL CONOCIMIENTO • Uso de los Medios Audiovisuales • Apropiación de las TICD • Producción Narrativa

Tabla 4

Luego de este exhaustivo ejercicio de agrupación e interpretación el material consolidado se condensa en un cuadro para cada subcategoría (Anexo 13), desde el cual se inició el proceso de redacción de los hallazgos que se enunciará en el siguiente capítulo.

3.5.2. Para los Productos

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes de grado Segundo produjeron en forma colaborativa 20 cuentos y 19 vídeos. Esta relación se presenta en el cuadro adjunto (Anexo 14), en el que se detallan los niños(as) autores y el título de sus obras, agrupados de acuerdo a la coincidencia del personaje elegido de la película como protagonista de su relato. En este mismo cuadro, se puede apreciar la continuidad o no en el trabajo de los autores, así como la articulación entre cuentos y vídeos creados.

Para el análisis de este material documental representado en los cuentos y los vídeos creados por los niños y niñas de Ciclo Inicial, se tendrán en cuenta los planteamientos realizados por Teun Van Dijk (1989) sobre la Lingüística o Gramática del Texto. Así pues, los cuentos y los vídeos creados por los niños se asumen como “*textos*” que obedeciendo a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas de creación, garantizan las “*propiedades textuales*” de coherencia y cohesión que les permiten en conjunto producir un tejido de significados, cuyo proceso de interpretación pretende develar a través de esta investigación.

Para este estudio, se tendrán en cuenta tres niveles de análisis: Intratextual, Intertextual y Extratextual concentrados particularmente en la *macro-estructura* de los relatos, es decir en aquellos aspectos que atienden a la coherencia y organización global del mismo, representado en el seguimiento al eje temático de los acontecimientos narrados. La noción de *macro-estructura* desempeña un papel fundamental en el proceso de interpretación, es una estructura construida por el usuario de la lengua para organizar una representación del texto en la memoria a largo plazo con la forma de “*memoria episódica*”, tiene características subjetivas pues explica cómo los usuarios de la lengua entienden lo más importante de un texto, los temas que se tratan y la forma de resumir un discurso (Van Dijk, 2006).

Lo fundamental de las macro-estructuras es que los textos no solo tienen relaciones locales o microestructuras entre las oraciones, sino que también tienen estructuras

generales que definen su coherencia y organización global que es la que se tendrá en cuenta para este análisis, de acuerdo a los niveles nombrados anteriormente y descritos a continuación:

- *Nivel Intratextual:* Este nivel contempla el análisis de las estructuras semánticas (los significados) y sintácticas (la forma), el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos tales como cuantificadores, conectores y marcas temporales que priman en el texto narrativo. Para efecto de esta investigación aquí se pondrán en juego sólo dos competencias: *la competencia semántica* referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación, atendiendo a unas condiciones de sentido, referencia y coherencia propias de los textos narrativos; y *la competencia textual* que alude a aspectos como la coherencia y la cohesión para garantizar el adecuado seguimiento a un hilo conductor o eje temático (temas y subtemas). *La competencia sintáctica* que comprende aspectos de las formas morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de enunciados lingüísticos no hará parte de este análisis, excepto en situaciones contextuales en las que se requieran para comprender el sentido completo del texto o para encontrar patrones comunes entre ellos referidos a tópicos más generales de la interpretación.
- *Nivel Intertextual:* Tiene que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos. Aquí se ponen en juego principalmente las *competencias enciclopédica, literaria y poética*. La primera tendrá en cuenta los saberes con los que cuentan los sujetos (niños y niñas de Ciclo Inicial) y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general y en el micro-entorno local y familiar. La segunda corresponde a la capacidad de poner en juego un “*saber literario*” surgido de las experiencias de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número

significativo de éstas. La tercera entendida como la capacidad para inventar “*mundos posibles*” a través del lenguaje (MEN y otros 1998).

- *Nivel Extratextual*: Tiene que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en la que se producen o aparecen los textos. Aquí se evidencia el uso de la *competencia pragmática*, aquella con la cual se reconocen las intencionalidades y variables del contexto ideológico y político implícito en los relatos (Escandell, 1993).

El siguiente cuadro resume la estructura de análisis planteada y que se aplicó a los cuentos y vídeos creados por los niños y niñas de Ciclo Inicial (Anexo 15):

COMPETENCIA	NIVEL	MACRO-ESTRUCTURA
TEXTUAL <i>Coherencia, cohesión y estructura</i>	INTRA TEXTUAL	Coherencia Global Seguimiento de un eje temático: - Temas - Subtemas
SEMÁNTICA <i>Léxico y significados</i>		
ENCICLOPÉDICA <i>Saberes escolares y socio-culturales</i>	INTER TEXTUAL	Relación con otros textos - Película vista - Otras películas - Imagen seleccionada - Otros cuentos - Series televisivas - Videojuegos
LITERARIA <i>Saber literario</i>		
POÉTICA <i>Creatividad</i>		
PRAGMÁTICA <i>Contexto e Intencionalidad</i>	EXTRA TEXTUAL	Componente - Ideológico - Socio – económico

Tabla 5

Posterior a este primer análisis se procedió a agrupar las interpretaciones realizadas en cada uno de los niveles (Intratextual, Intertextual y Extratextual) por personaje. Es decir, según el personaje protagonista de cada relato y en dos momentos diferenciados de la línea del tiempo de Producción como son las *Precuelas* (cuentos) y las *Secuelas* (vídeos) (Anexo 16). Al final del análisis de cada personaje protagonista que podía reunir dos o tres cuentos o vídeos, se redactó un nuevo espacio que reunía las generalidades de la interpretación en cada nivel. Entonces en el caso de Murray la Momia protagonista de dos cuentos “*Las Momias de Arena*” y “*La Momia*”, que hacían parte de la Precuela, se buscaron los aspectos comunes logrando una única interpretación en cada nivel (intra, inter y extra-textual). Luego se tomaron del mismo personaje protagonista los vídeos titulados “*Las Momias de Arena Parte II*”, “*La Leyenda de las Momias*” y “*Murray y Mavis en Egipto*” para realizar el correspondiente análisis de la Secuela y obtener igualmente una única interpretación del personaje para cada nivel.

A continuación el proceso de interpretación se dividió en dos partes: en la primera se agruparon todas las generalidades interpretadas en cada nivel y por cada personaje protagonista de la *Precuela* (Anexo 17) y en la segunda parte se agruparon todas las generalidades interpretadas en cada nivel y por personaje protagonista de la *Secuela*. (Anexo 18).

Tener agrupadas las reflexiones anteriores permitió nuevamente encontrar aspectos en común al interior de cada nivel, con los cuales se condensó el ejercicio interpretativo en un solo cuadro por nivel y para cada momento de la producción Precuela (cuentos) y Secuela (vídeos). El nivel Intratextual se subdividió en elementos relacionados con el tipo de narrador, tema, subtemas, tiempo y espacio. El nivel Intertextual se subdividió de acuerdo a las relaciones que se establecieron con otros textos como: la película vista “*Hotel Transylvania*”, otras películas o series televisivas y otras narrativas escritas. En el nivel Extratextual lo común fue referir en los relatos situaciones que involucraban a los miembros de la familia y los amigos de la escuela, por lo que se incluyeron

aspectos relacionados con elementos de la cotidianidad y otros referidos a los intereses y percepciones de los niños y niñas. (Anexo 19).

A partir del anterior ejercicio interpretativo podemos concluir que la metodología de Investigación Acción Educativa y los instrumentos de recolección empleados, permitieron identificar detalladamente la estructura de la práctica pedagógica anterior, los fundamentos teóricos de la misma y las razones por las cuales ciertos elementos, o ella misma como un todo, no estaban funcionando bien. Este proceso reflexivo se contrastó con los resultados positivos de la nueva práctica pedagógica implementada, que apoyada en la estrategia de Trabajo por Proyecto, consolidó un ejercicio favorecedor para la promoción del conocimiento científico y el “*saber hacer pedagógico*” (Restrepo, 2004, p.53).

Este proceso reflexivo que se describe en el siguiente capítulo, permite validar la implementación de esta nueva práctica, con los ajustes pertinentes, que el mismo proceso crítico define; e incorporarla en experiencias futuras, que apunten a la exploración de nuevas estrategias que pretendan fortalecer el desarrollo del Pensamiento Narrativo, a través de la incorporación y apropiación de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación Digital.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

Atendiendo al objetivo principal de esta investigación la ruta que guiará la identificación y explicación de los elementos que constituyen el Mundo Narrativo de la Producción Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial se dividirá en dos momentos: el primero que revelará los aspectos sobresalientes del *proceso* de producción Narrativa, obtenido a partir del análisis del Diario de Campo; y el segundo corresponderá a la sistematización de los *productos* (cuentos y vídeos) creados en el ejercicio colaborativo de producción Narrativa Transmedia por parte de los niños (as) y que se detendrá en el análisis semiótico de los relatos para identificar las motivaciones e intereses que alimentaron su producción.

4.1. Del Proceso

La visión de escuela como sistema no sólo se asocia metafóricamente a la de un sistema de engranaje, sino que encuentra correspondencia en los conceptos usados desde la biología para un ecosistema. Un sistema natural formado por diferentes tipos de seres (bióticos y abióticos) que interactúan entre sí y se relacionan con el entorno para adaptarse y sobrevivir a través de un constante flujo de energía. Así pues desde la implementación del Proyecto de Aula, la escuela y particularmente el aula de clase; se asume como un “*Ecosistema de aprendizaje*”, un conjunto de personas que comparten los mismos intereses y establecen relaciones entre sí y con el entorno, generando cierto flujo de información que les permite interactuar, aprender y transformar su realidad.

Desde esta perspectiva, al analizar los datos obtenidos a través del diario de campo, emerge la categoría “*relaciones*”, concepto que se entiende como la correspondencia que hay entre dos o más elementos de acuerdo a algún criterio establecido para generar su vínculo o conexión. Y que en la perspectiva particular del Proyecto de Aula desarrollado, permitió identificar tres tipos de relaciones: *Relaciones Sociales*, referidas a las interacciones suscitadas entre los individuos (docentes, estudiantes y Padres de Familia); *Relaciones con el Entorno*, que corresponde a la gestión y uso, por parte de este grupo de individuos, de los recursos físicos y tecnológicos para la producción narrativa; y *Relaciones con el Conocimiento*, espacio que muestra las diferentes formas en que ésta organización humana, construyó de manera individual y colectiva sus saberes, para beneficio propio y de su comunidad.

El siguiente gráfico observa desde la perspectiva de “*sistema*” las relaciones que se suscitaron al interior del aula durante el desarrollo del Proyecto de Aula “*Cuentos Fantasmagóricos*” y que serán tenidas en cuenta para identificar los hallazgos más representativos que dieron cuenta del proceso de Producción Narrativa Transmedia con los niños y niñas de Ciclo inicial.



Imagen 3

4.1.1. Análisis de las Relaciones Sociales

En este tipo de relaciones encontramos que en lo referido al rol docente las frases *“se les sugiere... se propone... podrán desarrollar... se les permite leer cualquiera de las dos tareas... se les recomendaba”* son expresiones que describen patrones de horizontalidad y equilibrio en la relación docente-estudiante; las expresiones recurrentes referidas a los niños como *“chicos(as)”* definen una relación cordial, cercana, afectuosa entre docente-estudiante, actuar que favorece el desarrollo del Proyecto; Por otra parte, el uso reiterado de la expresión *“niños(as)”* da cuenta de lo relevante que es en este ejercicio pedagógico, el respeto a las singularidades propias de los menores.

En otras expresiones como *“El trabajo propuesto... se genera una lluvia de ideas... se pide a los niños(as) que... para que los niños observaran...”* el docente se asume como orientador, acompañante de procesos, una persona que comparte las vivencias de la experiencia pedagógica con sus estudiantes y que las enriquece de acuerdo a las necesidades e intereses del grupo. Además, cuando se indica *“La docente acompaña el proceso haciendo rondas entre los puestos para revisar los avances, apresurar a algunos, corregir ortografía y responder a preguntas...”* sugiere un acompañamiento permanente al proceso de escritura de sus estudiantes, elemento clave en el desarrollo de la propuesta narrativa y coherente con el objetivo implícito del Proyecto de fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y niñas.

Expresiones del agente observador desde el diario de campo como *“la docente debía intervenir para intentar conciliar y posibilitar que avanzaran”* y *“la necesidad de trabajar con grupos de tres personas en un solo equipo, debido a las fallas técnicas de algunos, poco favorece el desarrollo de la actividad y genera conflicto entre los estudiantes”* sugieren que la intervención docente como agente orientador y conciliador es muy importante para el éxito de actividades de este tipo; su función no se centra en resolver los problemas de los niños(as), su actuar está dirigido a favorecer los

espacios de comunicación entre ellos, para que por sí mismos encuentren alternativas de solución y puedan avanzar en sus procesos.

Si en la voz de la docente se perciben expresiones como *“asumimos... salimos... nos organizamos en grupos... subimos a la sala de informática... nos dieron las... realizáramos... optáramos por... realizamos el ejercicio propuesto... luego leímos...”*. Se entiende el rol del maestro desde la perspectiva de facilitador de recursos y colaborador en el trabajo, gestor que de manera mancomunada se integra con sus estudiantes y ellos con él, para asumir retos y cumplir propósitos comunes.

Frases como *“necesidad de modificar la pregunta inicial... se consideró necesario... lo anterior implicó... se optó por”* describe un permanente ejercicio de reflexión sobre la práctica pedagógica por parte del docente. Actividad sistemática propia de la metodología de investigación acción educativa, que conduce sobre la marcha a replantear y tomar decisiones con el fin de re-orientar si fuese necesario el quehacer escolar para alcanzar las metas propuestas.

En cuanto al rol de los Padres de Familia expresiones como *“El acompañamiento y orientación familiar será importante... colaboración y apoyo de los Padres”* refieren la intención de inclusión por parte del docente a los Padres en el proceso de acompañamiento al ejercicio de producción narrativa. Pero posteriormente expresiones como *“No todos trajeron sus tareas... muy pocos niños habían hecho las dos tareas”* reflejan un mínimo de corresponsabilidad y participación de los Padres o de quienes hacen las veces de cuidadores básicos, en el proceso de acompañamiento y orientación de trabajos extraescolares. Sin embargo, es relevante la apuesta docente por no perder de vista el interés central en la producción narrativa, pese al incumplimiento en la realización de las tareas asignadas durante el receso escolar y la opción por desarrollar la propuesta netamente desde el aula de clase.

Por otra parte, en lo que concierne al rol del estudiante se encuentran expresiones como *“deciden ayudar... el criterio de selección del personaje es libre... cada niño*

elige... cada pareja de estudiantes podía decidir entre... los chicos optaron por... alternaron con su compañero(a) la posibilidad de jugar... cada pareja es libre de entrar a...” en las que los niños(as) son vistos y tratados como individuos con capacidad de expresión y decisión, autónomos y responsables de sus decisiones y actuaciones. Esta práctica asume la voz viva de los niños(a) y la integra en las dinámicas propias del trabajo escolar, es la evidencia de un ejercicio dialógico de intereses en consenso en una comunidad.

Del mismo modo cuando se habla de *“organizados libremente en grupos... se organizaron libremente por parejas... Cada grupo organizó libremente subgrupos de dos personas”* se intuye que la libre agrupación hace parte de las características principales en el desarrollo metodológico de esta propuesta pedagógica. Algunas otras expresiones como *“los niños reconstruyen lo visto de la película... eligen... se organizan para ver el final... argumentan... acomodan las sillas”... deciden...* dan cuenta de una visión de estudiante autónomo, con capacidad organizativa y de liderazgo, que incide en las decisiones de su colectividad y actúa en función de las mismas.

“Aprovechar el contexto... para despertar el interés y enriquecer la experiencia de producción narrativa... apostarle al tema elegido como pretexto de producción narrativa” son expresiones que afirman la importancia de contextualizar el desarrollo de propuestas de este tipo, de acuerdo a los intereses y expectativas que enmarcan ciertos acontecimientos anuales en los que los niños son protagonistas, como lo es la temporada seleccionada de Halloween. Este contexto intencional favoreció el interés por descubrir y fantasear innato en los niños(as) y se ve reflejado en expresiones como *“realmente todos están interesados... El espacio y el tema de los cuentos, favorece el nivel de atención y escucha... El nivel de atención fue bastante bueno... Todos se interesan y participan activamente en el trabajo manual propuesto”*.

Además, estas acciones de atención y escucha frente a los relatos fantasmagóricos, incluso más, en aquellos que surgen espontáneamente durante las dinámicas

comunicativas propuestas como lo indican las expresiones *“su atención se centra en el tema de la historia... interés inusitado por el relato oral espontáneo”* resultan ser muy enriquecedoras en ejercicios de producción narrativa como este.

Pero no siempre el interés de los estudiantes ni su actitud frente al trabajo es tan bueno como lo indican las expresiones *“se hace difícil centrar la atención de los chicos... algunos se distraen mientras otros trabajan”*. Por eso se observa la necesidad de recurrir a diferentes estrategias para sostener los niveles de atención y escucha como *“mantener la basura generada por el refrigerio sobre la mesa y así evitar permanentes desplazamientos hacia la caneca que impidan centrar su atención... separar las parejas que se dedicaban a charlar... dividir el curso en dos grupos... hacer pausas para cantar o movernos siguiendo instrucciones”*.

La dinámica de elección de la imagen favoreció el desarrollo de habilidades interpretativas, comunicativas y argumentativas como lo indica la expresión *“Elegir la imagen les permitió dialogar, expresar sus gustos y llegar a acuerdos sobre su elección, en un ambiente agradable de escucha y respeto a la diferencia de opinión”*. Así mismo la elección del personaje motivó variadas locuciones que tuvieron en cuenta elementos descriptivos como *“ese es el más chévere... a mí me gusta más...es el más fuerte... es más terrorífico o simplemente el más divertido”*

Las siguientes expresiones permiten observar cómo el desarrollo de propuestas pedagógicas enmarcadas en el respeto a los ritmos de trabajo propios de cada niño, dentro de grupos tan heterogéneos como los que hay en la escuela, es bastante complejo:

“Algunos alcanzan a finalizar el cuento y a iniciar los dibujos de sus historias... Para otros, el trabajo se dificulta dado su alto nivel de dispersión y poca responsabilidad... está pendiente el desarrollo por parte de los niños que no asistieron a clase... Los niños que habían faltado a clase o los que no habían querido escribir pese a estar en la actividad el día anterior, dieron inicio a su trabajo... Vivian, que continúa sin

asistir, está atrasada en tres actividades... Paralelo a este trabajo de “adelantarse”, la docente grabará en la memoria los avances de los niños(as) en word... La actividad se hace cada vez más compleja debido a las diferentes etapas del proceso en las que se encuentran las parejas”

En el ámbito escolar lo que para unos niños es sencillo y rápido, para otros puede ser complejo y lento, ello demuestra el alto grado de heterogeneidad que se vivencia en la escuela con relación a intereses, necesidades, ritmos de trabajo y habilidades. Aspectos que inciden directamente en la forma como el docente se ingenia diferentes estrategias para organizar las actividades especialmente aquellas, que dado el caso, giran en torno a la producción narrativa de los niños y niñas de Ciclo Inicial.

El trabajo del aula en actividades de este tipo se hace cada vez más complejo en la medida que se satisface el principio de respetar los ritmos y desempeños propios de cada niño y por ende de cada grupo, ya que implica no solo atender a criterios como el grado de dificultad que representa la tarea solicitada, sino también, a variables en el nivel de atención, voluntad y disposición para el desarrollo de las tareas solicitadas como lo demuestran las expresiones referidas al primer grupo de estudiantes al que la docente identifica como aventajados cuando afirma *“en este tiempo se trabajó con las parejas de chicos(as) más adelantados... En este grupo estuvieron más atentos, con mayor disposición a escuchar y trabajar”*, mientras que en el segundo grupo las diferencias son significativas cuando se indica *“estudiantes con más atraso en su proceso... La mayoría de los estudiantes de este grupo no han adelantado por completo la primera parte de creación textual... es más difícil centrar la atención de los chicos”*. Esto nos invita a reflexionar que a veces no se trata únicamente de capacidades, sino de voluntades, y las de los niños son múltiples y variables e inciden en el desarrollo de las actividades.

Este tipo de trabajos colaborativos exigen una asesoría personalizada con cada grupo, labor que resulta muy difícil en la escuela dado el alto número de estudiantes por aula. Intentar dar continuidad a este tipo de procesos implica usar más cantidad de

tiempo para cada actividad y esto genera en la mayoría de los casos desorden e indisciplina por parte de aquellos más aventajados en los procesos, así lo demuestran expresiones como:

“leer conjuntamente la historia con los niños(as) y acordar con ellos a través de preguntas la idea que querían transmitir o las expresiones que mejor se acomodaban a su intención comunicativa...esta labor fue lenta y se avanzó con una minoría... La actividad fue bastante tensa, cargada de llamados de atención y mociones de orden...Terminó siendo un ejercicio muy conductual y poco autónomo contrario a lo que se observó en el anterior grupo... se dio prioridad a las dos parejas que en la sesión anterior habían quedado pendientes por la revisión con el fin de adelantarlos...fue necesario el constante acompañamiento a las parejas”

Otro elemento que incide en la variabilidad de los ritmos de trabajo es la habilidad de los estudiantes para leer e interpretar la terminología relacionada con el manejo del computador. Así se observa cuando la docente se refiere al grupo menos adelantado y señala:

“El compartir de saberes que se dio en el anterior grupo en relación al uso del computador, no se dio con este... Los chicos menos hábiles en el manejo del computador, se mostraban temerosos e inseguros a la hora de seguir las instrucciones del tablero y preguntaban constantemente antes de ejecutar algún comando, con el fin de no equivocarse”.

En esta experiencia fue funcional utilizar páginas de juegos y/o puzzle como estrategia para contrarrestar los variados ritmos de trabajo. Así se indica en *“Mientras la docente continúa su trabajo de acuerdos y correcciones por parejas, los demás continúan de digitar o esperan la revisión, ingresando a la página de juegos... las páginas de juego o puzzle, se utilizaron permanentemente como estímulo para los estudiantes que iban terminando y como presumible motivación, para aquellos más quedados”*. Convendría analizar si se dio equilibrio entre lo que se expresa fue *“estímulo para los aventajados”* y *“motivación para los quedados”*.

Sin embargo, el juego en internet usado como recurso para equilibrar los diferentes ritmos de trabajo y facilitar dar atención a los más atrasados en el proceso de producción narrativa, permite observar la capacidad de asociación de los niños(as), en función de ayudarse mutuamente a terminar la tarea propuesta con el único fin de involucrar a más compañeros en la posibilidad de compartir la experiencia del juego en el computador como se reconoce en la expresión *“Compartieron más abiertamente sus experiencias de juego... implicó que compartieran el espacio agrupándose de a dos, tres o hasta cuatro ante una misma pantalla para ver los videos ante la dificultad de que no cargaran rápidamente en todos”*. Esto permite percibir el juego como un aliado en actividades de este tipo, ya que facilita la asociación y equilibra la atención de los estudiantes mientras la docente se ocupa de tareas de asesoría personalizada.

Por otra parte, un aspecto relevante en el desarrollo de esta propuesta pedagógica está relacionado con la manera en que desde la producción narrativa se conciben los procesos asociados a la lectura, la escritura y la oralidad. Y aunque en principio, el primer ejercicio de producción narrativa fue individual *“El trabajo es totalmente individual, se generan mínimas interacciones”*, posteriormente a través de las diferentes variables ofrecidas por la docente para la integración de los relatos por parejas como *“elegir entre una de las siguientes opciones: cada uno escribía su propio relato, fusionaban los dos relatos en una nueva e integrada historia o escogían de los dos textos el relato que más les gustara”* permitió asumir una concepción de escritura orientada hacia el trabajo colaborativo entre pares, abierto, libre, de consenso y diálogo. Contrario a las formas tradicionales en las que se asume la escritura en el aula, desde el desarrollo individual de talleres de producción escrita en los que se solicita la escritura de un cuento, descontextualizado de los intereses particulares y de necesidades comunicativas reales de los niños y niñas de Ciclo Inicial.

En cuanto a la lectura, ésta se concibe como un ejercicio de oralidad y escucha colectiva como se expresa cuando se dice *“...el cuento era leído al público desde la tarima, en forma conjunta por parte de los autores(as), mientras el público de compañeros atendía con expectativa... los niños leyeron sus cuentos por grupos y*

tuvieron oportunidad de comentarlos y enriquecerlos con sus apreciaciones... la tarea de relectura era constante para identificar los errores de escritura". Estas alteraciones aparentemente sencillas, complejizan el trabajo del aula al tiempo que lo hacen más enriquecedor, vital y útil en el contexto del desarrollo de las habilidades comunicativas con niños y niñas de Ciclo Inicial. Aún más, cuando en las dinámicas comunes la escuela concibe la lectura como una actividad silenciosa, individual y de resolución de talleres que evalúan las capacidades interpretativas y de los niños.

Dado que hubo diferentes espacios de lectura, la actitud de los niños frente a los mismos también varió. Al inicio del Proyecto en un trabajo de grupo sobre las tareas de consulta del receso escolar en el que se leían los textos se observó que los niños *"Respetan la lectura de sus compañeros y no se quejan de los ritmos lentos y tono bajo de algunos, como si se hace evidente en otros contextos comunicativos"*. En estos momentos el espacio de lectura fue favorecedor, el parque infantil de la Sede B, un lugar con bastante zona verde y altos árboles.

Mientras que el cierre del Proyecto nos invita reflexionar sobre lo favorecedor que habría sido, el que los estudiantes previamente hubieran podido acceder a su producción narrativa desde el hogar, para con antelación preparar la lectura, agilizar la exposición y evitar cansancio o distracción como se indica cuando se afirma que *"Los ritmos de lectura fueron muy variados y aquellos muy lentos, generaban distracción y permanente murmullo..."*.

De otro lado, esta experiencia demuestra que no siempre los planes alternativos, que emergen de la recursividad docente para sortear las dificultades técnicas - logísticas y el aprovechamiento del tiempo, favorecen el éxito de una actividad. Por el contrario, a veces la perjudican y la apartan de los logros concebidos inicialmente. Ello se evidencia cuando se señala que *"Al final, el cansancio de los chicos(as) era evidente y se presentó mucha dificultad para que escucharan con atención los últimos cuentos"*.

En esta subcategoría que agrupa el mundo de las relaciones sociales, era inevitable que se evidenciaran actitudes y comportamientos referidos a la práctica de valores humanos, algunos muy altruistas en su mayoría y otros de diferencia y conflicto que aunque complicaron los desarrollos previstos se convirtieron en espacios de permanente reflexión sobre los que todos aprendieron.

En este sentido, se percibe un fuerte sentido de compañerismo y colaboración entre los niños(as), reflejado en asociaciones simbióticas para el alcance de metas comunes cuando se indica que *“Algunos chicos al terminar, deciden ayudar a sus compañeros... se apoyaron mutuamente... las parejas más diestras apoyaron a los menos aventajados... optaron por colaborar para que cada una desarrollara su propia idea... ayudar a sus compañeros con la tarea propuesta”*

Las emociones que suscita la película se convierten en elementos expresivos que favorecen la comunicación entre los niños y por ende permiten la libre asociación de acuerdo a intereses comunes. Esto se evidencia cuando se afirma *“compartieron con sus cercanos las expresiones de emoción que suscitaban las diferentes escenas de la película...algunos hacen comentarios respecto a sus intereses y preferencias”*. Viéndose favorecida la oralidad y la expresión libre de ideas que aunque se percibieran como murmullo atendían a ricos espacios comunicativos entre los niños.

El nivel de empatía de las parejas conformadas es determinante para enfrentar los retos y dificultades que representa la producción narrativa colaborativa apoyada en el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación digital. Ésta incide en los niveles de atención, voluntad de trabajo, capacidad de decisión, establecimiento de acuerdos como se observa cuando se dice *“habían parejas que se entendían muy bien y lograban rápidamente culminar la actividad propuesta, habían otras que se quejaban porque su compañero(a) no les dejaba hacer nada, o no les ayudaba porque se distraía jugando con las sillas o simplemente se iba con alguna de las parejas que ya estaba jugando”*.

Cuando no se logra un claro nivel de empatía, el trabajo colaborativo se hace muy difícil porque genera permanentes discusiones como se evidencia cuando se afirma *“Para otras parejas, especialmente las últimas que se conformaron, era muy difícil llegar a acuerdos... Otros no han podido ponerse de acuerdo con la forma de unificar su historia... aún no deciden debido a la poca voluntad de trabajo de este grupo...la poca empatía entre los integrantes de cada grupo genera desacuerdos...”*. Este hecho requiere la intervención de un agente externo (docente) que eduque en el respeto a la diferencia, la capacidad de escucha, el aprovechamiento del tiempo, el trabajo cooperativo y además, reoriente los procesos hacia el logro de las metas propuestas como se manifiesta en la expresión *“fue necesaria la intervención docente, para no perder tiempo y permitir que todos avanzaran”*.

Lo que es curioso en este aspecto es que en su mayoría las parejas resolvieron sus diferencias en función de finiquitar sus trabajos, pero era casi natural que los que hoy fueran los mejores amigos y compartieran con entusiasmo, mañana no se quisieran ni ver mostrándose odiosos y egoístas como ellos mismos afirmaban. Y nuevamente al día siguiente como si nada hubiera pasado, se convertían en los mejores amigos dispuestos a avanzar en sus tareas. Lo que demuestra lo voluble en las relaciones sociales de los niños y las niñas de esta edad.

En este trabajo se genera un valor agregado, el auto-reconocimiento y la auto-valoración que trascienden la simple obtención de un producto narrativo e incide positivamente en la vida de los niños, porque los hace felices, objetivo primario de la escuela. Así lo demuestra la expresión *“Este diálogo los emocionó... sentían que su historia estaba mejorando... pensar que su trabajo era bueno, merecía reconocimiento y por ende a sentirse muy orgullosos del mismo”*. Otro elemento que incidió en este aspecto fue ver la foto de los autores de las historias en la pantalla gigante del auditorio durante la exposición de sus trabajos. Esto implicó una acción de protagonismo y reconocimiento para los niños(as). Acciones que favorecen altamente su autoestima y ayudan a construir su personalidad como se evidencia en expresiones como *“Al principio fue muy emocionante, había gran expectativa por observar el producto final del*

trabajo realizado... Cuando veían la primera diapositiva con su foto en ella, se generaban efusivas expresiones de felicidad, los autores se ponían de pie y los demás los aplaudían, se notaba la alegría y satisfacción del logro alcanzado”.

Es de tener en cuenta que para la implementación de este Proyecto se contó en el aula con una población muy variada que incluía no solo estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de atención, sino también niños con limitación visual y población en tratamiento psicológico o terapéutico en lenguaje o salud ocupacional como lo indica *“Pablo está en un proceso de acompañamiento psicológico con Bienestar Familiar debido a su dificultad para socializar... ante la solicitud de la niña se acuerda que Pablo trabaje de manera independiente”* se esperaba que ésta fuera una oportunidad para aprender a trabajar en equipo, pero no fue posible. Estas situaciones inciden en el desarrollo de propuestas de este tipo y aunque fueron grandes los logros alcanzados por otras parejas como la de Gustavo y Sara que pese a sus déficit de lenguaje produjeron sus historias o el caso de Maycol, el niño invidente que en asocio con Esteban y Alejandro crearon unas fantásticas narrativas, en el caso de Pablo no se pudo asumir el trabajo colaborativo y creó sus relatos en forma individual.

La participación de un estudiante con limitación visual en esta experiencia, cuestiona la política pública de “inclusión” ya que la simple intención no es suficiente cuando en realidades como la presente, es a la docente a quien con su ingenio y recursividad le corresponde propiciar un ambiente adecuado de aprendizaje, favorecer la integración y el óptimo desarrollo de las capacidades del niño, con el mínimo de apoyo de personal idóneo y capacitado para la atención a esta población. Esto sin tener en cuenta, que es bastante la atención personalizada que requieren este tipo de niños y que el material especializado que se demanda para el desarrollo de las diferentes actividades, no existe y no es suficiente en la mayoría de los casos, con la simple adaptación que consiste en la transcripción de los talleres propuestos al lenguaje Braile. Sin embargo, esta propuesta pedagógica y la actitud de acogida por parte de los compañeros del salón facilitaron que el estudiante se integrara con ánimo y disposición al trabajo como se indica cuando se afirma *“Maycol, el niño con limitación se integró al trabajo a través*

de la pareja de Esteban y Alejandro, quienes siempre estuvieron muy pendientes de hacerlo partícipe de sus avances y lo tuvieron en cuenta a la hora de tomar decisiones respecto al desarrollo de la historia y la selección de la imagen”.

El manejo del ausentismo en este grado es un factor a tener en cuenta, debido a que en esta edad los niños(as) son más propensos a faltar a clase, afectando la organización interna del aula y por ende el óptimo desarrollo de esta propuesta pedagógica como se indica cuando se expresa *“Faltaron por hacer su presentación... por incapacidad médica no había venido Sebastian... no habían asistido a clase Valery, Vivian y Pablo” y tuvieron que adelantarse”.*

En conjunto, es posible inferir como lo proponen Stahl, Koschmann y Stuthers (2006) desde la base del aprendizaje colaborativo mediado por los recursos tecnológicos, que en el trabajo pedagógico realizado se distinguieron dos formas de trabajo en grupo: la cooperación y la colaboración. *La tarea cooperativa* se asumió durante la elaboración de los cuentos y los videos, y adquirió esta condición dado que el trabajo de producción narrativa individual o por parejas, se fusionó o articuló con el de otros miembros del curso para configurar un producto final. En este sentido, se entiende como lo proponen los autores, que la sumatoria de las partes, han configurado un todo significativo, que facilita la participación y distribución de tareas para la consecución de una meta común. También se entiende a partir de lo expuesto por Stahl, Koschmann y Stuthers (2006), que *el ejercicio colaborativo* se sustenta de principio a fin, cuando todos los miembros del grupo se comprometieron con el reto de producir una Narrativa Transmedia; así, su actuación mancomunada, permitió la negociación grupal de significados y por ende a la construcción colaborativa de conocimiento.

De esta manera según lo expone Dillenbourg (1999), el aprendizaje colaborativo que se suscita en esta práctica pedagógica no es ni un método ni un mecanismo, sino una suerte de contrato social que, cuando se da entre profesores y estudiantes, se vuelve un contrato didáctico. En el que el rol del docente como facilitador y orientador de procesos es de vital importancia, y en el que las tecnologías de la informática y la

comunicación digital, coadyuvan en la gestión colaborativa del conocimiento, gracias a las condiciones de interactividad, sincronía y virtualidad que éstas favorecen.

4.1.2. Análisis de las Relaciones con el Entorno

Este tipo de relación incluye el manejo del tiempo, los espacios y los recursos físicos. En lo que respecta al tiempo, las expresiones *“a primera hora... a la penúltima hora... una hora antes y otra después del descanso... Para aprovechar el tiempo... Mientras los estudiantes toman el refrigerio... estar pendiente de los dos escenarios (la sala de informática y el aula de clase) de manera simultánea... fue necesario organizar los equipos desde la hora de descanso para ganar tiempo... no fue posible que entregaran el auditorio en este horario... hubo que esperar”* dan cuenta de la importancia de la planeación y de la organización cronológica de las actividades, ya que la escuela funciona de acuerdo a unos tiempos muy específicos (las horas clase), durante los cuales se deben ejecutar las actividades programadas.

Por otra parte, pese a contar para este proyecto con los recursos físicos y tecnológicos dentro de la escuela, el acceso a los mismos estuvo sujeto a unas políticas administrativas de préstamo – devolución, que exigen no solo con antelación, una planeación para su uso, sino también estar preparado para lo inesperado y contemplar diferentes opciones o planes alternativos, que permitan el óptimo desarrollo de lo que se ha propuesto hacer con dichos recursos. Este hecho se refleja en situaciones como *“Se pidió prestada la sala de informática... Se pidió prestado el videoveam... se tuvo dificultad con el préstamo completo de los equipos...tuvimos que apartar el Auditorio con anterioridad... el horario solicitado para el préstamo del auditorio fue cambiado imprevistamente para dar prioridad a un taller de Salud al Colegio”*.

Aspectos como la planeación, el uso de los espacios, los recursos y los tiempos, han de ser tenidos en cuenta para cualquier iniciativa pedagógica. Además conviene como en cualquier ambiente y organización humana estar atento para sortear los imprevistos,

tomar decisiones, adaptarse y superar las dificultades que en este trabajo investigativo fueron recurrentes por razones ajenas a sus protagonistas.

El uso de una gran cantidad de escenarios *“parque infantil de la Sede B... salón de clase... sala auxiliar de informática... auditorio de la escuela”* fueron muy favorables para la implementación de este proyecto, así como recurrir a actividades manuales como elemento de expresión artística y complementaria a la producción narrativa señaladas cuando se afirma *“La actividad manual es importante en este grado... modelado en plastilina... diseño de máscaras de Frankenstein y la mariposa... elaboración de monstruos con la técnica Art Attack”*.

La alternancia de recursos propios del aula con elementos de uso tecnológico para el manejo de la información, se convierten en los retos de esta propuesta. Esta adaptación e integración de espacios y recursos on y off line, de acuerdo a las necesidades pedagógicas, se convierten en una acción recurrente para favorecer el desarrollo del Proyecto y se hace evidente en expresiones como *“se usa el formato usual de lápiz y papel... se realiza la lectura del cuaderno... en una hoja oficio cuadriculada... páginas de Disney Latino, Cartoon Network o Puzzle.com... por último se recurrió al televisor con el que cuenta cada aula y al DVD que nos prestaron en la sala de audiovisuales porque el de nuestro salón no servía... vimos la película... hicimos la presentación en público... también se entregó a los niños y Padres la dirección del Blog donde se publicaron los cuentos y los videos”*.

La persistencia en las dificultades técnicas es recurrente, cuando se trata de implementar Proyectos pedagógicos que requieran el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación digital, evidente cuando se indica:

“se organizó la parte técnica del videoveam, micrófonos y computador pero no funcionaron por falta de extensión (todas estaban prestadas)... se usó nuevamente la memoria para descargarle a cada pareja los avances y/o correcciones de su producto narrativo porque al cerrar cada sesión los computadores de la sala automáticamente borran los archivos... El uso de la memoria como alternativa

para grabar las producciones narrativas de los niños(as), fue bastante dispendioso... las niñas no esperaron a que la profesora les grabara en la memoria, y con un gran, obviamente interés en jugar, abrieron la página de juegos, cuando la docente fue a revisarles, no había ningún archivo y perdieron todo su trabajo... debido a las entradas y sacadas de la memoria seguramente no se realizó el proceso completo de grabado y se perdieron algunos archivos... las dos parejas a las que no les apareció el archivo lo volvieron a digitar en el salón usando un portátil que nos prestaron en la sala de ayudas audiovisuales”.

Pese al desconcierto y frustración que genera este tipo de inconvenientes tanto para los niños como para la docente, la motivación siempre se mantuvo. Sin embargo, lo que si fue de significativa dificultad fueron los inconvenientes de tipo técnico que no estaba en manos de la docente resolver como el problema con los equipos *“las dificultades técnicas continuaron... a algunos no les encendía la pantalla o no conectaban a internet, o no funcionaban algunas de sus teclas”* con lo que cada vez se reducía el número de aparatos disponibles, obligando a sus usuarios (los niños) a reunirse de a tres o cuatro en un solo computador para jugar.

Estas situaciones ajenas al orden de lo pedagógico inciden notoriamente en el hecho de que la mayoría de los docentes prefieran continuar con sus prácticas tradicionales y evadir procesos de intervención en sus aulas usando las tecnologías de la informática y la comunicación digital. Máxime cuando se pone en conocimiento a las personas encargadas y es poca su receptividad, ya que existe una arraigada creencia en que los niños de Primaria no requieren los computadores más que para jugar, y que por ello, la prioridad en dotación y mantenimiento se concede a secundaria.

Por otra parte, pese a que todas las instituciones públicas de la ciudad de Bogotá cuentan con el servicio de internet de banda ancha ofrecido por la SED, los problemas de conectividad fueron permanentes, evidentes cuando se afirma *“Los problemas de conectividad continuaron... los videos tardan mucho tiempo en descargarse...dificultad para conectarnos a Internet desde el Auditorio...hoy no hay conexión a internet”*. En la

actualidad no se trata únicamente de contar con los recursos tecnológicos que permitan implementar Proyectos haciendo uso de las TICD (tabletas, computadores, portátiles, videoveam, etc), sino también de satisfacer de manera complementaria, las necesidades de “*conectividad*” sin la que estos equipos pierden un gran porcentaje de utilidad y servicio al interior de los ambientes escolares.

La posibilidad de producir contenidos, pero también de compartirlos, acción que deriva en facilitar su publicación a la vez que poder acceder a lo que otros publican, es muy importante en el contexto de esta propuesta pedagógica. Sin embargo, se vio seriamente afectada por los recurrentes problemas de conectividad. Sin la satisfacción de estas condiciones, cualquier propuesta que implemente el uso de las TICD, quedará corta y perderá “*su momento*” esa instantaneidad de la que habla Bauman (2005) y que hace efímeras las interacciones entre los seres humanos, pero no por eso menos importantes, porque es a través de las cuales se difunde la cultura y se adquieren nuevas formas de ver y concebir el mundo.

Por otra lado, las restricciones impuestas por RedP a las instituciones educativas en cuanto el bloqueo de diferentes páginas, perjudica la implementación de propuestas que integran el uso de las TICD, dado que es posible hallar una página de recursos educativos que desde la planeación del docente en el hogar es útil y aprovechable en el contexto escolar con sus estudiantes, pero al momento de usarla en su clase, se encuentra con que a ésta no es posible acceder, porque su acceso está restringido por RedP.

La implementación de una política pública que incluya la inversión, pero a su vez la adecuada capacitación para un óptimo ejercicio de apropiación y uso crítico de las tecnologías de la informática y la comunicación digital, en el Distrito Capital, son un factor determinante, a la hora de favorecer la promoción de proyectos escolares, que pretendan generar ambientes colaborativos de aprendizaje mediados por las TIC. Así lo ratifican Domingo y Marqués en su investigación “*Aulas 2.0 y uso de las Tic en la práctica docente*” cuando concluyen que la incorporación de las TIC en el aula permite

al docente disponer de más recursos para usar y compartir en clase, contextualizar más las actividades, gestionar mejor la diversidad y disponer de más oportunidades para investigar, realizar actividades colaborativas y correcciones. También hacen énfasis en el impacto que genera la adquisición de algunas competencias como la competencia digital, el tratamiento de la información y la posibilidad de aprender a aprender, que deriva en un gran impacto para la comunidad educativa (Domingo y Marqués, 2011).

4.1.3. Análisis de las Relaciones con el Conocimiento

En este último tipo de relaciones, se analizarán criterios relacionados con el uso de los medios audiovisuales, el uso y apropiación de las tecnologías de la informática y la comunicación digital y la producción narrativa.

Desde la perspectiva de los contenidos culturales mediados por la televisión e internet, se observó que éstos inciden en la elección de los personajes protagónicos de los relatos de los niños y niñas (*zombies, Drácula, Frankenstein, fantasmas y monstruos*); mientras los repertorios culturales propios de la idiosincrasia popular de las familias o el territorio, leídos o compartidos por amigos o familiares (*brujas y la llorona*), son menos comunes. Sin embargo, la atención y escucha frente a los relatos tradicionales siempre fue de expectativa e interés. Así se observa en expresiones como *“todos preferían los personajes de terror vistos en la tele a los de los libros de mitos y leyendas que algunos habían consultado...”* El impacto del medio audiovisual fue masivo, mientras el de los textos fue mínimo.

Las narrativas que circulan a través de las series animadas en los canales infantiles, las películas y los videojuegos, se convierten en los escenarios más cercanos, para que los niños(as), construyan su mundo narrativo. Ello se hace explícito en la expresión *“La página de internet de Disney Latino, que expone algunos videos de Micky y Pluto en escenarios fantasmagóricos y un video musical de Chica Vampiro son a los que los chicos más accedieron”*.

El atractivo por lo audiovisual, prevalece sobre el formato del libro, porque estos recursos son más cercanos y hacen parte de la cotidianidad de los niños y niñas, que el acceso a los libros como se indica cuando se afirma *“Los niños al momento de la presentación, hacen asociaciones con realitys de televisión como La Voz Kids... algunos ya habían visto la película... fue inevitable que hicieran predicciones sobre lo que iba a ocurrir en la película”*. Sin embargo, el hábito de la lectura de cuentos en voz alta, es una actividad que despierta gran interés en los niños como se observa cuando se afirma *“periódicamente se lee en voz alta el libro La Momia Misteriosa del autor Niño Puzle... con el correr de los días, los niños se interesaban preguntando a qué hora íbamos a leer el libro”*. Este ejercicio mantuvo la expectativa diaria de los niños ya que permitió que se identificaran con sus personajes porque el texto describe las hazañas de un grupo de niños de Segundo de Primaria que en tiempos de Halloween incursionan en el oficio de ser detectives.

Un aspecto preocupante que tiene que ver con el uso de los medios audiovisuales es que no hay control de la familia sobre el acceso a programas de televisión, videos o películas relacionadas con temas de terror como lo indica la expresión *“películas que manifestaban haber incluso visto como Anabel o Actividad Paranormal”*. Esto evidencia que en sus hogares, no se tienen en cuenta criterios como la edad o el acompañamiento de un adulto para ver este tipo de películas.

En relación al uso y la apropiación de las tecnologías de la informática y la comunicación digital, se observaron varios aspectos relevantes. Por una parte, es necesario analizar los procesos de alfabetización mediática que se dan desde el hogar y la escuela, y cómo éstos inciden en la apropiación y uso crítico de las tecnologías de la informática y la comunicación digital, ya que se observó que los niños *“presentaron sus tareas sin haber hecho una mínima lectura previa, copias o impresiones de textos consultados en internet”*. Esta situación pone de manifiesto que los Padres tanto como los niños asumen la facilidad de consulta que ofrece el medio, pero no hay un interés claro por hacer del mismo un recurso de aprendizaje.

Por otra parte, se observa una gran brecha digital entre los dos grupos de estudiantes, pertenecientes a un mismo grado y curso, hecho observable en la expresión *“había ritmos muy variados de trabajo determinados por su habilidad para el uso del computador”*. Mientras con unos el actuar pedagógico se centra en un esfuerzo por comprender las lógicas del funcionamiento del hardware a través de instrucciones muy precisas y de un acompañamiento permanente al proceso de interpretación textual escrito en el tablero; con otros es relativamente sencillo porque sus saberes previos en relación al manejo del computador, lo han familiarizado con términos claves que facilitan la comprensión del texto instructivo y su relación con las lógicas en el manejo de la información a través del computador. Así se percibe en expresiones como *“mientras unos eran muy hábiles en el manejo del teclado y el mouse, habían otros que no conocían el funcionamiento de varias teclas... Hubo que explicar qué era minimizar y maximizar, empleando los íconos de la parte superior derecha... Algunos niños no sabían que era “enter”, hubo que explicarles... el bajo nivel de habilidad de este grupo para el manejo del computador, hace muy difícil el desarrollo de la actividad...”*

Surge también otra situación alrededor de las expresiones *“Hay variaciones en la comprensión de comandos como “clic, enter, maximizar, minimizar, copiar, cortar, pegar, grabar... previamente al inicio del proyecto fue necesario repasar la manera de encender y apagar el computador”* que cuestionan los aprendizajes desde la asignatura de informática recibida por el grupo desde el grado de preescolar (eso quiere decir dos años y medio previos al desarrollo de este Proyecto). Entendiendo que desde el Plan de estudios lo propuesto para este ciclo es el reconocimiento del hardware y el software del computador.

Esto implicó el aprendizaje de nuevo vocabulario relacionado no sólo con el conocimiento del hardware, sino también con el manejo de la información y seguimiento de instrucciones como:

“Minimizar el archivo de Word... Maximizar el archivo... traslado de información de un archivo a otro, a través de los comandos “Ctrl C” o copiar y “Ctrl V” o pegar... Oprimir simultáneamente las teclas “Ctrl” y “C” para copiar el texto... Ctrl-V”

simultáneamente... Inicio... Todos los programas... Microsoft office 2013... Crear diapositiva en Power Point... Nueva diapositiva... Mover el mouse sobre la diapositiva en blanco... Copiar imagen... Copiar texto... Pegar... insertar... Shif... Supr... iluminar o seleccionar... herramienta tecnológica Calameo... presentación en Power Point”

Lo anterior hizo de la propuesta pedagógica un ejercicio complejo y ambicioso, al momento de ejecutarse. Pero estos no fueron los únicos retos. Las expresiones referidas a continuación:

“Deslizar hacia abajo con la barra de la derecha para ver más imágenes... Elegir la imagen dando “clic izquierdo” sobre la misma... Dar “clic derecho... Mover el mouse nuevamente hacia la parte inferior izquierda... Ubicarse en el borde del recuadro de arriba...visualizar una cruz... parte inferior izquierda... Ubicarse en una de las esquinas de la imagen... agrandarla... moverse hacia abajo... Ubicar el cursor dentro del cuadro de texto... bajar con la flechita que indica hacia abajo... barra de herramientas que está en la parte superior”

Corresponden a nociones de ubicación espacial, que aumentaron el nivel de dificultad y seguimiento al trabajo propuesto, convirtiendo el ejercicio de producción narrativa en un reto doble de aprendizaje: por un lado la promoción de habilidades comunicativas y por otro la tarea de alfabetización mediática. Sin embargo, el nivel de complejidad de las mismas fue articulado de manera asertiva con los intereses de los niños y la favorabilidad que representó el contexto de la temporada de Halloween en el que se enmarcó el Proyecto.

Este esfuerzo por acercarse al inicio de una adecuada alfabetización mediática que trascienda el simple uso de la máquina y promueva su uso crítico y reflexivo, así como estimular la creatividad a través del uso de diferentes recursos o herramientas tecnológicas para la producción narrativa, fue satisfecho.

Otro aspecto importante fue el frecuente uso de la expresión “*elegir*”, éste permitió generar en el niño(a) la percepción de autonomía, paralela a la de expectativa frente a lo que iba a ocurrir después de optar por una u otra alternativa, pese a que la docente con su explicación se adelantara describiendo lo que podría pasar en la pantalla después de elegir el comando seleccionado como *“Entrar a internet desde Google Chrome... Elegir Guardar imagen como (clic)... En la pantalla de archivo elegir la carpeta Imágenes... dar “clic en Guardar”... Elegir Copiar... elegir Pegar (clic)”*.

De otro lado, la habilidad para el manejo del computador estuvo determinada por la posibilidad de uso en el hogar como se indica al decir *“los más hábiles contaban con este recurso (el computador) en sus casas, los menos hábiles sólo tenían acceso al mismo a través de la escuela”*. De esta manera los niños compartieron aprendizajes en relación al uso de teclas e interacción con la pantalla a través de movimientos y selecciones hechas con el mouse.

En lo que refiere a la producción narrativa la experiencia creativa se enriqueció con el uso de materiales plásticos y el desarrollo de actividades manuales, que se convirtieron en formas de expresión más cercanas y concretas para los niños y que favorecieron el desarrollo de sus competencias comunicativas desde la oralidad, a través del ejercicio narrativo y descriptivo. Esto se observa cuando se expresa *“Surgen otras formas creativas para enriquecer el trabajo manual...empezaron a usar otro tipo de recursos plásticos... daban animación a los personajes creados imitando sus voces y enunciando breves parlamentos como los vistos en la película”*.

Se observa que el género de los estudiantes, incide en la elección del personaje cuando se expresa *“La mayoría de las niñas prefieren a Mavis (la hija de Drácula), mientras los niños se interesan por Murray (la momia), Willy (el hombre lobo), Drácula o Verdy el Gelatinoso”*. Las niñas tienden a reproducir en sus historias los hechos observados en la película, haciendo necesaria la intervención docente para re direccionar el trabajo y promover la creatividad como lo demuestra la expresión *“las*

niñas repiten lo visto en la película... se hace necesario sugerir otras situaciones...con el fin de romper la repetición y favorecer la creatividad”.

Para los niños(as), es relevante que quienes leen sus escritos comprendan el sentido de lo que quiere transmitir, aunque esté cargado de los errores propios del proceso escritor en esta edad. Hecho evidente en la expresión *“los niños comprenden cómo corregir la ortografía y cómo quitar las palabras, pero agregar la palabra sugerida les cuesta dificultad, porque esto implica desde su percepción, transformar la historia”*. En este sentido no aplica para ellos la libre interpretación o que otro quiera incluir variaciones en su historia, es importante, que quien orienta la producción narrativa, entienda la lógica que el niño o niña quiere transmitir. Por eso, es relevante el respeto a sus ideas y creaciones, por simples o redundantes que parezcan y acompañar el proceso más que corregirlo, es lo ideal. El consenso, el acuerdo entre el docente y el estudiante es necesario e importante al momento de apoyar procesos de producción narrativa con los niños y niñas.

El seguimiento a textos instructivos hace parte de las habilidades a desarrollar en este grado y resulta un ejercicio difícil para estudiantes de esta edad, que prefieren instrucciones orales a leerlas e interpretarlas. Y cuando surgen expresiones como *“Se escribe en el tablero como guía... se explicó paso a paso desde el tablero... Seguir el paso a paso propuesto en el tablero... diagrama en el Tablero”* se observa que el tablero como apoyo visual en las etapas del desarrollo del proyecto en las que se utilizó fue vital, dado que permitió a los niños visualizar las instrucciones e intentar seguirlas de manera autónoma después de la explicación de la docente, aunque para quienes no estaban familiarizados con el lenguaje técnico, igual obtenían la atención personalizada de la docente o la explicación de los compañeros que iban adelantados en sus procesos. Lo que se notaba en estos momentos, es que solicitar y ofrecer ayuda era natural y armónico entre los niños y niñas y el deseo por avanzar obligó a los más atrasados en los procesos de comprensión lectora e interpretación textual, a buscar alternativas para adelantarse como observar, preguntar o tomar el riesgo de hacer lo

que entendían por sí mismos. Activamos la ZDP propuesta por Vygotsky (2000) para favorecer el aprendizaje.

Los niños(as) a través de esta experiencia tuvieron la posibilidad de enfrentar ese temor arraigado al error, y comprender en la práctica que intentar y buscar otras alternativas para obtener el mismo resultado era posible. Es decir, se favoreció el pensamiento divergente como cuando se expresa *“Los niños más aventajados enfrentaron la solución al seguimiento de instrucciones a través del ensayo y el error... se mostraron tranquilos, afirmaron aprendizajes y estimularon la búsqueda de otros”*.

De esta manera, hicieron uso de comandos como *“deshacer”* para replantear el desarrollo de una tarea que había sido conducida de manera equivocada. Diferente a como funciona el concepto de *“error”*, en el sistema escolar tradicional, encasillado de manera equivocada en el señalamiento que solo puede conducir a la reprobación, sin alternativa de modificación y obviamente del que se aprende como consecuencia. Esto permite observar un esfuerzo por parte de los niños y niñas en comprender las lógicas en el manejo y funcionamiento de la información.

En conjunto, se puede afirmar que la práctica suscitada evidenció los planteamientos hechos por Pierre Lévy (2004) en relación al concepto de *inteligencia colectiva*, una inteligencia que repartida en todas partes, valorizada constantemente y coordinada en tiempo real; permitió el reconocimiento y enriquecimiento mutuo y condujo a la movilización de diferentes tipos de competencias entre los niños y niñas de Ciclo Inicial.

4.2. Análisis Semiótico de los Productos

En este aparte el producto hace referencia a la Producción Narrativa Transmedia desarrollada por los niños y niñas de Ciclo Inicial a partir de la implementación del

Proyecto de Aula “*Cuentos Fantasmagóricos*” <http://www.powtoon.com/dashboard/> en el contexto de la temporada de Halloween del año 2014. Ejercicio en el que se tomó como narrativa base la película “*Hotel Transylvania*” que se ubica en el esquema que sigue a continuación en el *Eje Diegético* y de la que derivaron dos tipos de producciones narrativas: una colección de 20 cuentos publicados en *Calameo* <http://es.calameo.com/read/0040087818182b3402a16> que describen la *analepsis* de la historia seminal y que en el Tiempo de Producción (TP) comprenden la Precuela y un conjunto de 19 videos publicados en *Photo Peach* <http://photopeach.com/album/yp2hn0?invitecode=e141bb18b0> donde se relatan eventos que hacen parte de la *prolepsis* de la narrativa original y que en el Tiempo de Producción (TP) se concentran en la Secuela.

SISTEMA INTERTERTEXTUAL TRANSMEDIA DE LA PELÍCULA HOTEL TRANSYLVANIA

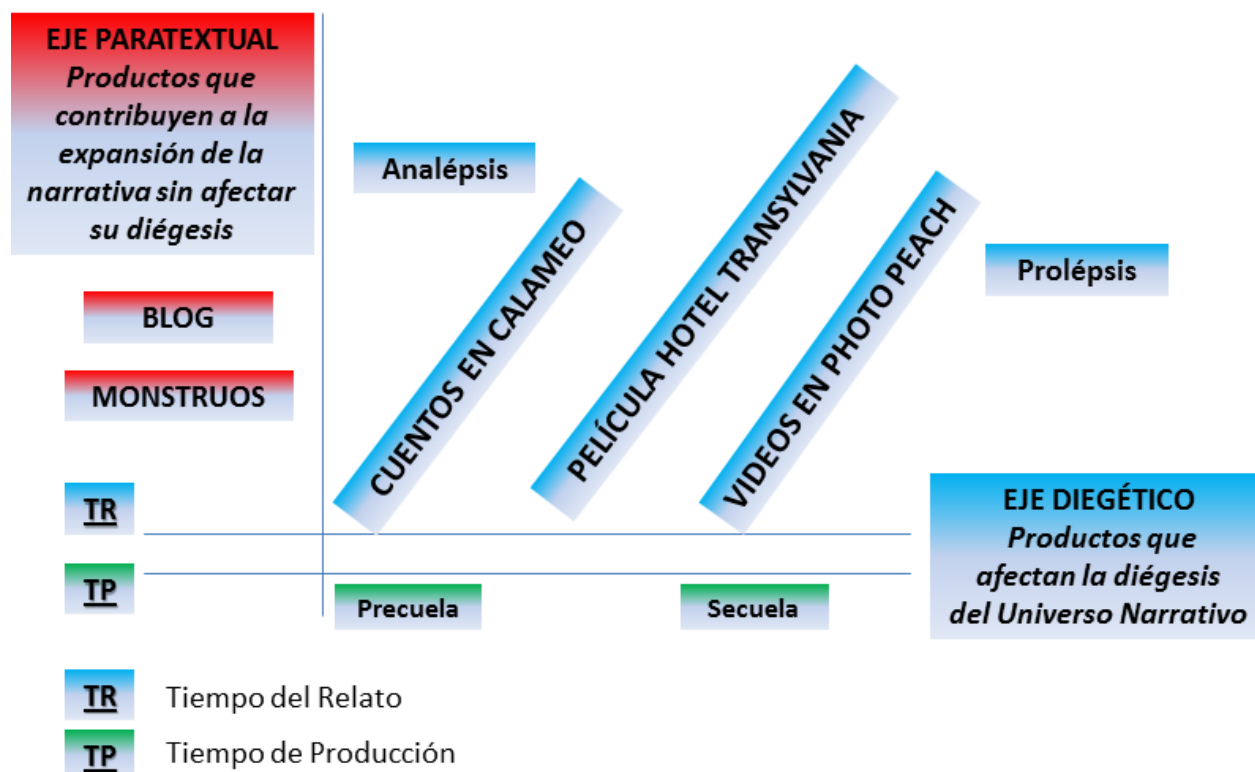


Imagen 4

Ambas producciones fueron elaboradas de manera colaborativa integrando para su producción las tecnologías de la informática y la comunicación digital y se encuentran disponibles en el blog <http://segundo2014creando.blogspot.com.co/> que se ubica en el *Eje Paratextual*.

El esquema referido en la imagen 4, fue elaborado a partir de la integración y adaptación de los aportes hechos por Montoya, Vásquez y Salinas (2013) que refieren la comprensión de las Narrativas Transmedia según lo propuesto por Kinder (1991) como *Sistemas Intertextuales Transmedia*.

Para el análisis de esta producción como se indicó en el Marco Teórico se tuvieron en cuenta los planteamientos hechos por Hernández y Grandío (2011) que siguiendo las contribuciones (Beeson, 2005; Davidson, 2008 y Scolari, 2009) proponen una metodología de análisis de las Narrativas Transmediales. A estos aportes se integró lo propuesto por Teun van Dijk (1989) sobre Análisis Textual que se describió en el capítulo de Diseño Metodológico y que atiende a tres niveles de análisis que se plantean en el siguiente esquema y que se componen a su vez por una serie de competencias lingüísticas desarrolladas durante la puesta en marcha del Proyecto de Aula “*Cuentos Fantasmagóricos*” con los niños y niñas de Ciclo Inicial de una Institución pública del sur de la ciudad de Bogotá.

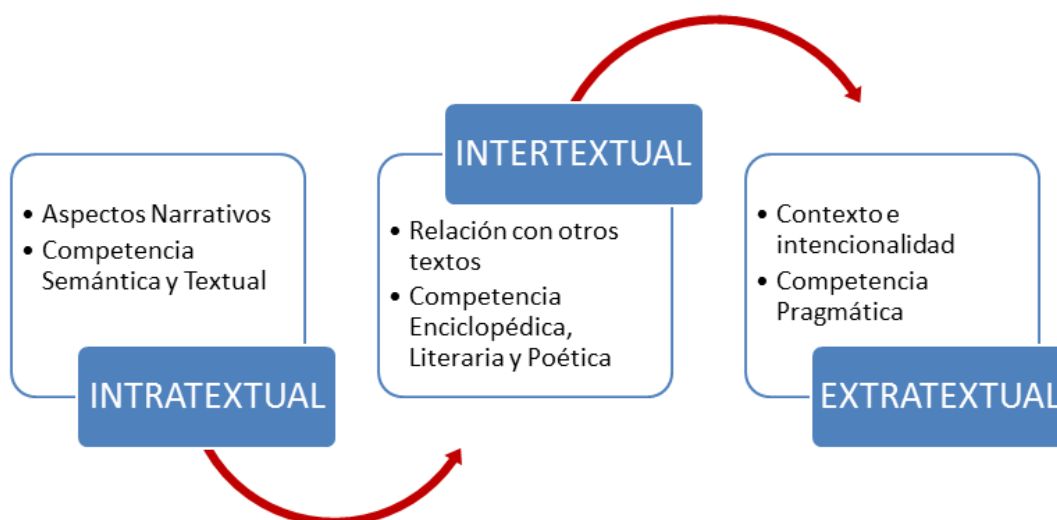


Imagen 5

Para efecto de organización se analizará primero lo relacionado con el *Eje Diegético*, atendiendo a cada uno de los niveles (Intra, Inter y Extratextual), teniendo en cuenta para cada uno la producción de la Precuela (los cuentos) y la Secuela (los videos). Posteriormente se analizará lo que Hernández y Grandío (2011) denominaron en su metodología de análisis de Narrativas Transmediales, distribución y accesibilidad.

4.2.1. Nivel de Análisis Intratextual

Todos los relatos (cuentos y videos) hacen uso del narrador *omnisciente*. Los niños autores hablan desde la perspectiva de quien conoce en detalle la historia, utilizan en su mayoría la tercera persona del singular o del plural y exponen las actuaciones de sus personajes describiendo sus estados de ánimo y sentimientos. También construyen sus relatos con frases cortas y desencadenan fácilmente los acontecimientos como se observa en el siguiente cuento:

“Había una vez un Señor muy tranquilo que vivía en una casa embrujada, le aparecían demonios por la cama. Un día fue a donde un mago a buscar ayuda y el mago sin culpa lo hizo invisible. El Señor invisible un día conoció a muchos monstruos en la ciudad y él les dijo: - ¡los felicito amigos por sus cumpleaños! Vamos a celebrar al hotel Transylvania” (Karol y Angie, 2014)

En lo concerniente al manejo del tiempo cronológico la mayoría de historias se desarrollaron entre uno y cinco días. De manera excepcional el relato de “*Verdy y Willy*” nombra el transcurrir de 10 días entre los acontecimientos y hace una transposición interesante de los tiempos en el relato. El cuento de Nicol y Sofía titulado “*Mavis*” inicia retomando hechos de la película que describen el pasado en el que muere la madre de Mavis y lo integran en una narrativa que se desarrolla y finaliza describiendo hechos del presente como “*y el papá con la hija salieron de la casa, al hotel Transylvania en un avión a pasar vacaciones*”.

También fue propio encontrar al inicio de los cuentos expresiones como: *“Un día... Había una vez... Érase una vez... Hace mucho tiempo”*, combinadas con otras dentro de los textos como *“Y otro día... hace 10 años... a los 10 días...al siguiente día...el viernes...a las dos y media...a las 8 de la noche...al día siguiente... en 4 días... de noche”*. Y fue reiterado el uso de conectores y frases que les ayudaban a establecer relaciones temporales como *“Y entonces... luego... después... fue pasando el tiempo... poco a poco... cuando... siguieron... en un momento... era... y fueron”*.

En cuanto al manejo del espacio, como locaciones adicionales al Hotel Transylvania y al país de los humanos que se ilustran en la película, los niños nombran en relación con escenarios de terror: la casa embrujada, el cementerio, el castillo terrorífico y el pueblo abandonado. Otros escenarios son de tipo más variado como: una isla de aviones, la ciudad de París, la selva africana, las pirámides de Egipto, una ciudad de monstruos, el bosque, el zoológico, el mar, la playa, el río o el triángulo de Panamá. También detallan lugares que conectan espacios como: caminos o puentes. Y señalan ambientes cerrados como: la roca, la tumba, la cueva, una jaula gigante, la ventana de la habitación de Mavis, la casa bajo tierra, debajo de las pirámides, la piscina de gelatina, el castillo de la reina invisible. Recrean espacios de su cotidianidad como: la casa de los tíos, la escuela de fútbol, la tienda de ropa, la tienda de helados, el parque de diversiones, el restaurante, el cine y la ciudad. Así como de su entorno escolar: la escuela, el salón, la clase de español y la de matemáticas.

En los cuentos el título corresponde al nombre del personaje protagónico *“La Momia, Griffin, Frankenstein...”* y en algunos videos los títulos agregan una cualidad del personaje protagónico *“Frankenstein loco”* o una acción que éste realiza *“Mavis se escapa... Griffin se casa...”* o lo que es más común, ubican al personaje en un lugar particular *“Mavis en Venezuela... Mavis en la Escuela... Murray y Mavis en Egipto”*.

Respecto a los temas más destacados en los relatos *el viaje* es uno de los más empleados por los niños. En los cuentos se describe la aventura, el peligro, la accidentalidad y los desafíos que enfrentan los personajes para llegar al Hotel Transylvania y en los videos se incluyen elementos como actividades de diversión y conocimiento de nuevos lugares del mundo como Paris, África, Egipto, España y Venezuela; recorridos que realizan principalmente en tren, barco, avión, motocicleta y hasta naves espaciales que recorren la Luna antes de llegar a Transylvania, en la percepción de que este lugar es muy distante.

Otro tema que surgió especialmente en los cuentos fue *el origen de los personajes*, entre los que se destacan la accidentalidad de un hechizo, el uso de una poción creada por un científico, la mordedura contagiosa de un hombre lobo o transformaciones causadas por el efecto de un susto o una situación de miedo como cuando se relata “*la familia de Drácula y Mavis asustó a Griffin y se desapareció*”.

Fue recurrente el tema de *la amistad* entre monstruos y entre humanos y monstruos. Relaciones que giraron especialmente en torno a conocer, hacer, conseguir o volverse amigos. También se distinguió la asociación o el trabajo en equipo como estrategia para asumir retos o superar obstáculos entre los personajes, la ayuda o solidaridad entre amigos monstruos, el rol de personajes que en el contexto de la escuela se involucran en acciones que tienden a describir comportamientos entre amigos como el juego, el paseo, la fiesta o la travesura. Estos elementos podrían reflejar implícitamente el arduo trabajo docente que durante el año ha insistido en el ejercicio de la práctica colaborativa como principio de convivencia y estrategia para la consecución de diferentes logros.

Un ejemplo de estas asociaciones es la historia de Alejandro, Maycol y Esteban quienes plantearon en la trama de su relato el combate entre dragones y monstruos. Y describen como la gran amistad que une a los monstruos contribuye para que se

asocien, rescaten a sus padres y destruyan a los dragones como cuando afirman: *“Volvieron a luchar con los dragones... Y los derrotaron cuando los quemaron y así salvaron a sus padres”*.

Este ejemplo muestra como la asociación por intereses para crear alianzas facilita cumplir metas comunes que no siempre fueron vencer a los enemigos. También se describe como dos niños lobo se convierten en jugadores profesionales de fútbol; una Mavis que conoce a los humanos y se hace amiga de ellos en la playa; al gelatinoso que se encuentra con el hombre lobo y se hacen amigos inseparables; las momias que enfrentan los retos de un viaje lleno de adversidades; o cómo Mavis y sus amigas se van de tour por la ciudad. Todas siempre relaciones tejidas en torno al vínculo de amistad.

La familia fue otro de los temas destacados en la producción narrativa de los niños, especialmente los dramas que encarnaban la relación padre e hija (Drácula y Mavis). Alrededor de los cuales se plantearon situaciones de conflicto por la autoridad y las restricciones que imponía Drácula a su hija; de preocupación y tristeza cuando Mavis se escapa; de angustia cuando Drácula la busca; de cuidados y atenciones al momento de encontrarla; de unión y alegría cuando comparten unas lindas vacaciones, visitan a los abuelos, salen a cenar, van al cine o terminan de paseo. Las autoras de estas historias fueron en su mayoría niñas y se observa la forma en que ellas a través de sus cuentos, perciben el vínculo afectivo de los padres con sus hijos, inspiradas en sentimientos de amor y protección como cuando dicen *“Gracias papi, eres el mejor. Y gracias por protegerme, eres el mejor padre del mundo, mi mamá estuviera orgullosa de ti padre”*.

Sin embargo, los niños también encarnan en sus personajes protagónicos a sus máximos tesoros afectivos, sus padres. Y los involucran en la trama de sus relatos como en el caso de la *“la mamá lobo”*, presente en el relato de Esteban y quien en su vida real no vive con el niño y *“el papá de Verdy”* usado por Alejandro quien tiene un vínculo muy estrecho con su Padre, puesto que ha tenido que aprender a convivir con

sus frecuentes ataques de epilepsia y quien desafortunadamente al cierre del presente proyecto atraviesa el duelo por la pérdida de su mami.

Pese a que familia y amigos fueron los personajes centrales en la mayoría de los relatos creados por los niños, las historias de *amor* ocuparon un papel destacado. Algunas describían los episodios completos que desde la visión infantil comprende el vínculo de pareja: conocerse, gustarse, enamorarse y casarse; como se observa en la historia de Brigny y Emily que narra el enamoramiento entre Mavis y un vampiro en el contexto de la escuela o el video de Karol y Angie titulado *“Griffin se casa”*.

Y aunque las niñas fueron quienes en su mayoría escribieron historias de este tipo, Pablo creó un video muy significativo porque deja ver cómo es él, cómo quiere ser en su relación con las niñas, con las que frecuentemente tiene problemas de agresión y en el que describe *“Griffin invitó a cenar a Mavis. Griffin se fue a su casa en carro. Al otro día fue con Mavis a la casa de sus abuelos y Griffin se despidió de Mavis y regresó a su casa”*. Esta historia apoyada en unas imágenes muy elocuentes muestra a Pablo en ese comportamiento ideal de atenciones hacia las niñas, común al inicio de sus relaciones de amistad con ellas y que desafortunadamente cambia paulatinamente, tornándose agresivo cuando no sostiene la totalidad de su atención o siente que es desplazado por otros intereses de parte de ellas.

Un subtema derivado de la condición puesta a los niños para el cierre de sus cuentos y que permitiera conectar sus relatos con la película, fue la *celebración*. Así los niños y niñas recrearon historias en las que describían cómo sus personajes organizaban y participaban en fiestas de cumpleaños, sorpresa, de bienvenida o simplemente reunión de amigos. Y aunque en los videos se abría la posibilidad para ampliar los relatos, también fue reiterativo el uso del contexto de celebración como cuando relatan *“Frankenstein y gelatinoso se fueron a una discoteca y bailaron con una pareja”*.

Al cierre de esta subcategoría podemos afirmar como lo propone Bruner (2004), que si los niños construyen su realidad a partir del desarrollo del pensamiento narrativo; los niños y niñas de Ciclo Inicial a través de su producción narrativa, moldean una realidad fuertemente influida por lo audiovisual, de la que apropian comportamientos, idealizan estilos de vida y configuran sus expectativas de vida familiar y laboral. Y que en contraste, al reproducir frecuentemente lo cotidiano en sus textos, mínimamente se esfuerzan por romper lo canónico o establecido por el proceso transmisional de la cultura, perdiéndose la posibilidad de crear otros mundos posibles y dejando poco espacio como lo propone Bruner (2004) para *“subjuntivizar” para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación* (Bruner, 2004, p.160). Así entonces, como lo propone Paul Ricoeur si el relato es la representación de los modelos que tenemos en nuestra mente, cabría preguntarnos por ¿Cuáles son los modelos de mundo y realidad que nuestros niños y niñas están apropiando y concibiendo en su imaginación? , ¿La reproducción de los ya conocidos o la figuración de otros posibles?

4.2.2. Nivel de Análisis Intertextual

Los niños retoman personajes de la película vista *“Hotel Transylvania”* como *Murray la momia, Griffin el hombre invisible, Verdy el gelatinoso, Mavis la hija de Drácula, Frankenstein, Drácula, Wilbur y Willy los niños lobo, las brujas y los fantasmas* para convertirlos en los protagonistas de sus historias.

Algunas narraciones describen en su inicio y desarrollo aspectos similares a los propuestos en la película como: la interpretación de que los humanos odian a los vampiros, la muerte de la mamá de Mavis y que los vampiros se queman con el sol. Sin embargo, cambian los finales trasladándolos normalmente al contexto de sus vidas cotidianas, agregando personajes como los abuelos, los tíos y los amigos, bien sea con características de humanos o de monstruos.

En otros aspectos de las tramas realizan variaciones. La negativa de Drácula por dejar salir a Mavis del castillo, la cambian por la de no dejarla ir a la escuela; el escape de Mavis por la ventana, lo modifican diciendo que escapa por la chimenea; el beso de Mavis con un humano, lo convierten en un beso de amor con otro vampiro; la fiesta de cumpleaños, la varían por fiesta de bienvenida, sorpresa o de encuentro de amigos; la transformación de Drácula en vampiro, la modifican convirtiéndolo en un lindo gatito; y alteran el origen humano del novio de Mavis por el de otro vampiro como ella.

Adaptan a sus relatos escenas de algunas otras películas infantiles como: el avión que enfrenta al tornado en el cuento *“Las Momias de Arena”* de Luisa y Daniel, se relaciona con una escena de la película *“La Momia”* o en este mismo cuento la forma en que las momias de arena resuelven las incidencias del viaje transformando la arena en diferentes objetos, se asocia con apartes de la película *“El Hombre Araña 3”*. Otro ejemplo es cuando refieren expresiones como *“rumores sobre una casa embrujada... noches del 31 de octubre”* estableciendo conexión con elementos de la película *“Monster House”*. Y en los videos la historia de Valerin que describe personajes y escenas de la película *“La vida de Pi”*:

“el barco se estaba hundiendo y en el barco tenían un zoológico y un tigre muy bravo y unos hombres los estaban ayudando a bajarse del barco y la bruja se cayó al bote salvavidas y una cebra saltó al bote salvavidas y la bruja perdió a sus padres”.

También recrean en dos diferentes cuentos sobre el hombre invisible, la selva africana, en relación a un gusto particular de los autores por este lugar visto en *“Animal Planet”* y la película *“Tarzán”* respectivamente. Otras historias como la de Karol y Angie hablan de una pócima creada por un científico que transforma a un hombre en Verdy, similar a la trama de la película *“Flubber”* y con ello explican el origen del gelatinoso. Otros relatos usan las portadas de películas al inicio de los videos como la de la *“Leyenda de las Momias”* o como título de uno de los cuentos *“Draculaura”* que corresponde al nombre de una serie televisiva de jóvenes vampiras que para la época

se emite de lunes a viernes en las horas de la tarde. Algunos videos nombran lugares fantásticos vistos en programas de televisión como *“la piscina de gelatina”* que aparece en uno de los capítulos de *“Phineas y Ferb”* y otro relaciona celebridades del fútbol internacional como James y Ronaldo, que se convierten en la máxima aspiración de los niños lobo, en el relato creado por Andrés y Johan, para quienes el hecho concuerda con su deseo real por llegar a ser jugadores profesionales del fútbol internacional.

También adoptan representaciones antagónicas entre sus personajes hablando de *“monstruos buenos y monstruos malos”* como en el cuento de Luisa y Daniel y emplean vocabulario y conceptos característicos de las películas de acción infantil como *“héroes, rehenes y villanos”*. Tal es el caso del video de Maycol, Alejandro y Esteban, para quienes el poder no está representado en las monedas de oro que sus personajes encuentran, sino en la alianza entre amigos (Verdy y Willy), al combatir a sus enemigos los Dragones; resaltando nuevamente el uso de conceptos como *“empate, vencedores y derrotados”*. También hablan de *“Padres falsos”*, elemento característico en los programas para niños, en los que antivalores como el engaño, la mentira, la trampa y la estafa alimentan las tramas de las historias.

Por otra parte, hay influencia de elementos dramáticos tomados del manejo sugerido en algunas telenovelas sobre las relaciones afectivas entre personajes y que son apropiadas en las relaciones cotidianas de la familia o el contexto social del niño(a) validando su aceptación y convirtiéndose en modelos que se repiten cuando los niños escriben sobre Mavis *“El papá la encontró dándose un beso de amor... Mavis quiso escapar para ver el amanecer... Mavis se enamoró de otro vampiro, al verlo a los ojos dijo: -¡qué vampiro tan lindo!- ellos se gustaron, eran del mismo salón...el Padre quería impedir que se vieran”*, o sobre brujas y fantasmas *“ustedes son hermanos, sus padres los dejaron y los separaron”* o sobre Griffin y la reina invisible *“¡eres muy bonita reina!... es que tú siempre me has gustado... ¿quieres casarte conmigo?”... ¡claro que sí, te amo!, se besaron, se casaron y vivieron felices para siempre”*. Los relatos que describen estas historias de amor, explican la manera en que los niños comprenden

este sentimiento, de acuerdo a cómo lo reconocen en su contexto familiar, de la literatura clásica o de la influencia televisiva.

Con respecto a las relaciones que se pueden establecer entre las narrativas creadas por los niños y las historias que han leído, escuchado o visto y a las que tienen acceso más desde el cine y las series televisivas que desde los cuentos. Se encuentra que utilizan algunas expresiones propias de éstos como la *“casa embrujada... aparecían demonios por la cama... noche de luna llena... castillo terrorífico... hizo magia con la barita... abracadabra... escapar por la chimenea... convertirse en un lindo gatito... y el mago lo hizo invisible sin culpa...”*.

Y en esa tradición de los adultos por relatar a los niños historias con finales felices. Tal vez en la pretensión de cargar sus espíritus con valores positivos que alimenten su deseo por alcanzar siempre la felicidad. Fue común encontrar en el cierre de todos los relatos creados por los niños expresiones como *“y vivieron felices para siempre”* estableciendo una gran conexión con los textos de la literatura infantil tradicional, que concluyen de esta manera. Por su parte, las niñas agregan al cierre de sus historias de amor *“se casaron y vivieron felices para siempre”*. Pareciendo contradictorio que en tiempos donde se promueve la igualdad de géneros y la liberación femenina, en los aspectos que tienen que ver con las relaciones afectivas, se continúe perpetuando el prototipo de felicidad basado en el imaginario común de los cuentos de hadas.

En conjunto, las reflexiones anteriores permiten afirmar que las experiencias que permitieron la producción de la narrativa transmedia con los niños y niñas de Ciclo inicial, hacen parte de esa nueva dimensión cultural contemporánea que orbita en torno al núcleo de las mediaciones tecnológicas asociadas al concepto de *Cibercultura* propuesta por Lévy (2007). Y en donde Interactividad, Hipertextualidad y Conectividad como categorías de la Cibercultura, estuvieron presentes en el desarrollo de esta propuesta pedagógica. La *interactividad*, propiciada por la participación activa de los

niños como *prosumidores*, usuarios y productores de información, en espacios que con frecuencia contribuyeron a simular su realidad; *la hipertextualidad*, experimentada con el uso de relaciones a través de hipervínculos, que permitieron ampliar la información, haciendo uso de diferentes recursos y lenguajes con los cuales se diversificó el universo expresivo y narrativo de los niños y se generaron nuevos contenidos que ayudaron a enriquecer el “*hipotexto original*” (Genette, 1982) (citado por González, 1993); y por último, *la conectividad* como facilitadora de la comunicación en el ámbito del uso y la apropiación generada en ese espacio edu-comunicativo, que fue el aula de clase.

4.2.3. Nivel de Análisis Extratextual

Los elementos más característicos en este análisis corresponden a la relación de las historias creadas por los niños con elementos de su cotidianidad y a los basados en sus intereses y expectativas.

Respecto al primero éstos pueden agruparse en tres contextos: el primero, la escuela en donde se describen acciones como “*ser estudiante... sacar de la maleta... salir a vacaciones... querer ir a la escuela... gustarse... enamorarse... conseguir amigos... tener un paseo en la escuela... estudiar en el colegio José María Córdoba en el curso Tercero... el papá la llevó a la escuela y allí consiguió amigos monstruosos*”; el segundo la familia, en donde utilizan expresiones como “*tener una bonita familia... buscar una hija perdida... ser curada por el Padre... escapar... crear una familia*”; y el tercero relacionado con el mundo de los adultos donde expresan hechos como “*ver las noticias... soñar con viajar... ir a una fiesta... ir al trabajo... ir a dormir... salir con las amigas... ir en carro*”.

Es recurrente enunciar actividades que hacen parte de la vida cotidiana de los niños y que desde su percepción son divertidas como: *“jugar parques... visitar a los abuelos, ir donde los tíos... nadar en la piscina... conocer una tienda de helados... salir al cine... ver la película, ir al parque de diversiones”*; también describen actividades que es común realicen los adultos y en las que involucran a sus personajes como: *“ir al restaurante... comprar ropa... ir a fiestas... bailar en la discoteca, dar un tour nocturno por la ciudad... encontrar o tener oro... conseguir mucho dinero... pasear arto... conocer España... viajar por Egipto o en avión a Venezuela... ir a Paris... salir a pescar... ir a casa en carro”*. Todas ellas corresponden a escenarios de diversión y entretenimiento, en su mayoría copiadas de estilos de vida que han visto en los programas de televisión, las películas o que hacen parte de las actividades que realizan con frecuencia las personas de su familia y en las que a veces los involucran o les gustaría que lo hicieran.

Dado el uso de diferentes formas de relación que se establecen entre Mavis y otros personajes con sus Padres, la familia se convierte en un texto con el cual establecer conexiones. Allí juegan un papel determinante los vínculos reales de los niños(as) con su familia, a la hora de realizar sus producciones narrativas, ya que se convierten en un referente desde el cual contar o narrar sus experiencias personales. Esto reitera que somos y nos construimos a partir de nuestros relatos como lo plantea Bruner (2004).

Un ejemplo de lo anterior, es el caso de la historia creada por Isabela y Dayana donde la tragedia de una Mavis que se escapa, se quema y es encontrada por su Padre para curarla y hacerle una fiesta de cumpleaños; continúa en el video con un desenlace dramático *“... el papá la encierra en su habitación... la regaña y le pega. Ella se mete al castillo y bota todo y nunca más le habló al papá...”*. Esta actitud de rebeldía expresada en el cuento es la misma que identifica a una de las niñas autoras, que frecuentemente realiza acciones para llamar la atención de su familia, en la que infortunadamente la rodea un ambiente de carencias afectivas y necesidades económicas causado por la separación de los Padres. Y en el que su deseo por mostrar su realidad condujo a que su compañera para la creación del video, prefiriera

trabajar con otra niña que le permitiera recrear su contexto familiar y crear con ella un relato motivado por la fantasía, los viajes, las compras y las tiendas de helado, donde también se dibuja el estilo de vida propio de la niña.

Es de aclarar que las anteriores interpretaciones son posibles, debido al conocimiento previo de la docente del contexto familiar y social que rodea a sus estudiantes y que se ha conocido a partir del contacto personal con ellos durante el año escolar.

Atendiendo a otros aspectos, las historias se desarrollan en diferentes escenarios, en cada uno de los cuales se establece una relación directa entre las características del espacio físico y las acciones que se realizan en él. Como en el caso de la playa que se asocia con humanos felices, que se divierten, que expresan a través de las imágenes del video sensaciones de libertad y armonía, representando por tanto un lugar propicio para crear vínculos de amistad en este caso entre humanos y vampiros; otro es el cine, un sitio ideal no solo para el entretenimiento, sino también para el encuentro y la reunión entre amigos y/o familia; y la casa que en el cierre de algunos relatos representa el recogimiento luego de la aventura y la diversión, el sitio de unión y descanso familiar.

A través de los relatos se siguen identificando elementos de la cotidianidad de los niños. Uno de los videos llama la atención por las imágenes seleccionadas para representar el orden y disposición de los pupitres en un salón que describen como la clase de español y matemáticas, que junto con la expresión *“le dejaron muchas tareas”*, crea una idea de la percepción que tienen las autoras del espacio y el trabajo escolar. Otras niñas asociaron vejez y juventud con acciones y personajes de su relato cuando expresaron *“Y al amanecer invitaron a Mavis y a la momia a una fiesta. Pero la momia se fue a su casa a dormir y Mavis feliz en la fiesta”* explicando con sus palabras que *“la momia como es viejita se cansó y se fue a dormir, pero Mavis como es una muchacha joven se va a divertir”*

En el imaginario de los autores los monstruos por su condición propia de “*ser monstruos*” son indestructibles, por eso sobreviven siempre a los accidentes. Algunas historias retoman saberes populares en los que a Frankenstein se le considera un monstruo y hacen asociaciones con acciones que tipifican la vida de las momias como “*transformarse para pelear con los monstruos... regresar a su tumba en Egipto... derretirse si se mojan... salir a asustar*”. Así como de la vida de los vampiros, dado que en el imaginario de los niños se crean concepciones en relación a que éstos “*se convierten en murciélagos... comen carne cruda o sopa de rata muerta... se queman con el sol... chupan sangre por la noche*”. Los niños también asocian el concepto de “*momia*”, con lugares y objetos de Egipto como: las pirámides, los sarcófagos, las tiendas de ropa y las imágenes panorámicas de la ciudad que han buscado en Internet.

Atendiendo a la pluralidad de características que distinguen a la población con la que se realizó esta investigación, es de aclarar que se aceptó la producción de algunas historias relativamente muy cortas especialmente con los estudiantes que presentaban notorias dificultades en el desarrollo de su expresión oral y escrita. A quienes se les valoró su esfuerzo y capacidad para dialogar y consensuar en forma armónica para producir su relato y su video.

Desde esta perspectiva que asume la estrategia de “*co-creación narrativa*” para producir historias cargadas de sentidos y significados, en las que como lo propone Amador (2014), lo popular se muestra través de la relación imagen, diseño y narrativa. Es desde donde hoy, los niños y niñas de Ciclo Inicial, abren espacios interpretativos que permiten indagar por las dinámicas de vida que rodean su cotidianidad y que permiten descifrar sus nuevos roles e intereses como agentes protagonistas en esta nueva era de la cultura digital interactiva. Entendiendo que estos modos de recepción, co-creación y apropiación de los relatos y la correspondiente construcción de sentido que generan los mismos; encarnan procesos de transmediación que producen nuevas representaciones e imaginarios tanto individuales como colectivos, que modifican las maneras de ser, pensar, decir y actuar en el mundo y en consecuencia, inciden en la construcción misma del sujeto y su identidad. Pero que además, de acuerdo a lo

expuesto anteriormente, se sustentan en la reproducción de retratos de su entorno o alegorías al capitalismo y al consumo.

4.2.4. Distribución y accesibilidad

La última forma de análisis de este producto transmedial se refiere al impacto generado en las *audiencias*, que representado en los niveles establecidos por Scolari (2009) que define tres tipos de usuarios de estas formas narrativas: el consumidor de un único texto, el consumidor que usa un único medio y el consumidor transmedial. Es posible considerar que ésta última referencia, la del consumidor transmedial, interesado en el mundo ficcional propuesto y que se adentra en los diferentes lenguajes y medios que constituyen el macro relato, para convertirse en el usuario más completo que podría relacionarse con el fenómeno fan; es la que se pretendió alcanzar con los usuarios (niños, niñas) de Ciclo Inicial.

Cumpliendo además, gracias al uso de las tecnologías de la informática y la comunicación digital la consolidación de un nuevo modelo de espectador participativo. Un consumidor que colabora de diferentes formas para ampliar el universo narrativo de la producción, generando lo que Jenkins (2006) definió como “*culturas de colaboración*”, en donde el espectador asume diferentes roles en relación con su implicación con el producto porque puede como fue el caso de la Producción Hotel Transylvania:

- Difundir los productos narrativos (película, cuentos y videos) a través de internet.
- Interpretar el conjunto de textos usando las posibilidades que ofrece el blog, donde se ha creado una comunidad de niños, niñas, Padres, familiares y amigos que pueden generar comentarios, conversaciones y tal vez foros que se extiendan a las redes sociales, acerca de los contenidos generados por la producción transmedia. Incluso participar más adelante en la creación de *wikis* o enciclopedias temáticas que contribuyan a la ampliación de los mundos ficcionales propuestos.

- Crear nuevos relatos agrupados en lo que se conoce hoy como fan fiction o fan fic, aprovechando las diversas herramientas disponibles en la web, como se hizo al recurrir a programas como *Calameo* y *Photo Peach* y que se sabe, podrían seguirse ampliando al comic e incluso el cortometraje.

4.3. Caracterización de la Producción Transmedia

Para finalizar a continuación se realiza un breve acercamiento a los principios expuestos por Jenkins (2009) y con los cuales se caracteriza una Narrativa Transmedia, con el fin de constatar que el trabajo realizado con los niños y niñas de Ciclo Inicial, corresponde a una producción de este tipo y con ello contribuir a develar todo su potencial en el ámbito educativo.

El principio de *Expansión* propuesto por Jenkins (2009) y con el que se contribuye a publicar y divulgar la producción narrativa de los niños y niñas de Ciclo Inicial para si bien no aumentar el capital económico, pero sí simbólico del relato, se cumplió gracias al material de producción recopilado en el Blog y a los monstruos elaborados por los estudiantes usando la técnica Art Attack. Estos elementos a su vez fueron favorables para atraer el interés de los usuarios – lectores (niños, padres de familia, amigos y familiares) y permitir que se conviertan en el grupo de fans o seguidores de la obra cumpliendo el criterio de *Profundidad* propuesto por Jenkins (2009).

En conjunto todas las producciones creadas por los niños constituyen un *Sistema de Relaciones Intertextuales* como lo definen Montoya, Vásquez y Salinas (2013) que permite ser leído e interpretado desde cada una de sus partes, pero cuyo tejido o entramado articula un gran Universo Narrativo en donde los protagonistas son sus creadores. Claramente la historia de un personaje puede ser leída empezando por el cuento en *Calameo*, desde donde ya encuentra una gran variedad de opciones para elegir; continuar por la película en youtube; seguir con el vídeo en Photo Peach y

terminar con la posible adquisición de un monstruo en el blog. Sin embargo, esta ruta puede variar de acuerdo a las preferencias y elección del usuario – lector. Con ello, se cumple el principio de *Continuidad* propuesto por Jenkins (2009) que permite apreciar la coherencia y credibilidad del mundo de ficción creado por los niños y niñas de Ciclo Inicial, en donde además se satisface el principio de la *Multiplicidad*. Es decir, esa riqueza de experiencias narrativas que llenan de sentido el relato y configuran un todo articulado.

La capacidad de *Inmersión* propuesta por Jenkins (2009), vista como la posibilidad de adentrarse en la narrativa y recorrerla abiertamente podría haber sido evaluada con diferentes aplicaciones dentro del blog, pero desafortunadamente no fue tomada en cuenta al momento de elaborarlo. Ello no implica que la condición no se cumpla para quien se aventura a explorar el mundo narrativo creado por los niños.

En cuanto al principio de *Extraibilidad planteado por Jenkins (2009)*, es decir el proceso mediante el cual se toman aspectos del mundo narrativo como recursos para desplegarlos en espacios de la vida cotidiana como publicidad fue una de las dos condiciones que no se cumplió. El trabajo de producción de Narrativas Transmedia se concentró en el relato y no en la publicidad o promoción del Proyecto como tal. Pero una forma adicional de divulgarlo o darlo a conocer se dio a través de la presentación en Prezi <https://prezi.com/2yubgar1049q/proyecto-de-aula/> cuyo enlace también está disponible a través del blog.

Los niños de Ciclo Inicial se dieron a la tarea a partir de los personajes protagónicos de la película “*Hotel Transylvania*”, de caracterizar una gran variedad de personajes adicionales que se involucraron junto con los personajes protagónicos en interesantes historias, haciendo uso de diferentes y pintorescos escenarios, cumpliendo el principio de la *Construcción de mundos*, que propone Jenkins (2009) dentro del universo narrativo creado.

El Proyecto de Aula “*Cuentos Fantasmagóricos*” que dio origen a la Producción de Narrativas Transmedia con los niños y niñas de Ciclo Inicial fue una apuesta pedagógica que no sólo trascendió el umbral de la creación literaria, sino que además derivó en procesos asociados de alfabetización mediática en los que el estado de “*reto*” fue una aventura constante para los niños y la docente orientadora. Esto permitió que los niños iniciaran un acercamiento al uso crítico y reflexivo de las tecnologías de la informática y la comunicación digital, aprendiendo a usar herramientas como Word y Power Point; acercarse a comprender las lógicas del manejo y almacenamiento de la información, mediante la tarea permanente de subir, descargar y grabar datos (fotos y textos) empleando el servicio de internet y las memorias portátiles; conocer el funcionamiento y uso de herramientas disponibles en la Web como *Calameo*, *Photo Peach*, *Blogger* y *Youtube* con las cuales se satisfizo el principio de *Serialidad* sugerido por Jenkins (2009), ya que permitieron difundir a través de diferentes medios (tabletas, celulares y computadores) el universo narrativo de “*Hotel Transylvania*”.

Desde todo punto de vista ésta es una experiencia que incidió en la *Subjetividad* (Jenkins, 2009) de un gran número de personas partícipes directa o indirectamente del Proyecto porque: transformó la manera en la que los niños accedían al computador sólo como herramienta de juego y entretenimiento, les ofreció la posibilidad de aprender y compartir recursos, favoreció su creatividad y el desarrollo de sus habilidades comunicativas, reconoció sus potencialidades como prosumidores (coautores y productores de narrativas), descubrió talentos relacionados con el diseño y la organización textual, promovió otras formas de relacionarse con el conocimiento en forma interdisciplinar, favoreció el vínculo social y de auto-reconocimiento; incidió en la vida de los Padres, familiares y amigos que acompañaron el proceso; y le permitió a la docente orientadora transformar su práctica pedagógica, generar nuevos retos en torno la organización del aula, el uso de las tecnologías y el manejo de la información con sus estudiantes.

El punto culminante en el que los usuarios se integran e involucran con la narrativa, al punto de alimentarla en forma constante y convertirse en replicadores de la misma en otros medios usando diferentes lenguajes no se alcanzó. El trabajo se proyectó para dar una participación abierta a los niños de Ciclo Inicial que participaron de la experiencia de producción narrativa. Sin embargo, los espacios tecnológicos facilitan el que se pueda y continúe ampliando este Proyecto, aprovechando el espíritu evangelizador con el que los fans se hacen partícipes de obras como esta. Sumado al favorecedor hecho de que la predicción de lanzamiento en marzo y hecha realidad en octubre de 2015 de la película “*Hotel Transylvania 2*” incrementa las posibilidades de dar una participación más activa y abierta a todo tipo de público y no sólo a los niños creadores de Ciclo Inicial y así poder satisfacer el principio propuesto por Jenkins (2009) de *Realización*.

Este ejercicio de transmedialidad como concluye Durán (2014), nos sintoniza con un presente en el que el producto, la forma de promocionarse y la aplicación del mismo, ya no hacen parte de un conjunto de conceptos independientes. Por el contrario, hoy ese conjunto, es un todo que se sincroniza en forma perfecta. Lo que permite asumir que el trabajo propuesto satisface el concepto de transmedialidad.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES

La Producción Narrativa Transmedia desde el ámbito escolar implica concebir el aula de clase como un *Ecosistema de aprendizaje* que centra su atención en la relación armónica entre los individuos que la componen (estudiantes, docentes y Padres de Familia), los recursos físicos y tecnológicos puestos a su disposición y el conocimiento capaces de construir individual y colectivamente para beneficio propio y de su comunidad.

Desde esta perspectiva la metodología de trabajo colaborativo apunta a ser la estrategia más favorable para la promoción del ejercicio narrativo Transmediático con los niños y niñas de Ciclo Inicial, porque tiene en cuenta sus verdaderos intereses y necesidades y permite promover principios y valores que enfatizan en el sentido cooperativo, la solidaridad, la ayuda mutua, la perseverancia, la autoestima y el auto-reconocimiento; a través de la actuación dialógica que busca no solo la negociación de significados, sino también la conciliación de intereses que invitan a asumir en la práctica cotidiana, la lógica de la convivencia humana en el respeto a la diferencia.

La experiencia de producción narrativa Transmedia se ve enriquecida con la integración de ambientes y recursos on y off line. El uso paralelo de herramientas tecnológicas y materiales plásticos para la elaboración creativa de productos artísticos, se convierte en una favorable combinación de formas expresivas, que hacen más cercana y concreta la experiencia narrativa, a la vez que estimulan el desarrollo de las competencias comunicativas desde la lectura, la escritura y la oralidad.

De este modo, producir narrativas Transmedia con los niños y niñas de Ciclo Inicial implica un ejercicio paralelo al desarrollo implícito de habilidades comunicativas, un proceso concienzudo de alfabetización mediática, desde la perspectiva de apropiación y uso crítico de las tecnologías de la informática y la comunicación digital (TICD). Los niños partícipes de esta experiencia reconocieron en las TICD su potencial de doble vía, en el que el flujo de información tiene la posibilidad de consumirse, pero a la vez de producirse e intercambiarse. Se reconocieron como coautores y productores de relatos, comprendiendo con ello la necesidad de clasificar los contenidos a los que acceden habitualmente y la importancia de aprovechar los múltiples recursos que ofrece la web para producir y publicar contenidos en forma colaborativa y así visibilizar el trabajo de las comunidades a las que pertenecen.

Este trabajo observó igualmente, la necesidad de integrar a los ambientes de aprendizaje mediados por las TICD, ejercicios auténticos de comunicación y producción narrativa que cargados de sentidos y significados permitieron descubrir a los sujetos (niños – niñas) implícitos detrás de estos relatos y contribuir a resignificar los procesos asociados a la formación del Pensamiento Narrativo en la Primera Infancia.

Por eso, es posible desde los productos narrativos obtenidos, afirmar que los niños dibujan principalmente a través de sus relatos, hechos que hacen parte de sus vivencias personales. Historias centradas en escenarios como el hogar y la escuela en donde ambientan un conjunto de situaciones que involucran a la familia y los amigos. La familia como referente de relaciones afectivas y de conflicto entre padres e hijos y los amigos con quienes se comparten bajo el vínculo filial de la amistad actividades muy puntuales como el juego, la fiesta y el paseo.

El mundo narrativo de la Producción Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial, se aleja cada vez más, de la enriquecedora magia de la fantasía y lo irreal, para

describir con reiteración sobre lo cotidiano, lo común de sus vidas y adentrarse en el anhelo constante de vivir a través de sus relatos el mundo de los adultos.

Las narrativas creadas, pese a estar contextualizadas en la temporada de Halloween y ambientadas algunas en escenarios fantasmagóricos, no describen situaciones terroríficas. Por el contrario, afirmando aún marcadas diferencias, la producción femenina se centra en el drama y la creación masculina particulariza en los relatos de acción y aventura. Sin embargo, el eje común de articulación de los relatos se concentra en abordar los lazos de amor y amistad entre los personajes, haciendo característico en ellos los finales felices.

La capacidad para imaginar y fantasear de los niños y niñas de Ciclo Inicial, recurre básicamente a los referentes audiovisuales del cine y la televisión y en un mínimo porcentaje a la literatura infantil o la tradición oral. Existe una gran tendencia a reproducir estereotipos de la vida adulta en ambientes rodeados de diversión y entretenimiento o en los cuales la consecución de bienes materiales (comprar) es el ideal, así como viajar para conocer otros países. Hay en los relatos un evidente rasgo de seguimiento a lo canónico o lo establecido con casi nulas descripciones de realidades diferentes a la conocida, la mayoría se concentran en describir lo cotidiano.

En conjunto, el mundo narrativo de la Producción Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial, está enmarcado por intereses muy particulares relacionados con los gustos y aficiones que la industria cultural ha creado, para promover hábitos cada vez más arraigados de consumo. Por otra parte, la realidad que rodea al infante se convierte en fuente de inspiración para su producción narrativa, centrada en las emociones que inspiran las acciones heroicas o dramáticas de los personajes que circulan en los medios audiovisuales.

Lo anterior permite afirmar que la manera como habitan el mundo de la Producción Narrativa Transmedia los niños y niñas de Ciclo Inicial, es un campo que requiere seguir siendo explorado, ampliado y enriquecido con experiencias que aúnen esfuerzos por romper los paradigmas tradicionales de la creación literaria y se ajusten más a la realidad que promueven las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación digital. Escenarios que ofrecen espacios de inmersión cada vez más interactivos, donde es posible gestionar, participar y construir colectivamente el conocimiento, haciendo del oficio de producción narrativa, validado por el uso de múltiples recursos y lenguajes, una manera natural de habitar el mundo y desarrollar las habilidades comunicativas.

Pensar de modo transmedial es sinónimo de pensar en forma intertextual y el actual ejercicio docente no trabaja en función de crear proyectos que contribuyan a la consecución de esta habilidad. Reconocer que los niños habitan el mundo narrativo a través de su experiencia directa con los medios audiovisuales, es una manera de entender que son ellos los recursos más valiosos y accesibles para orientar el ejercicio de producción narrativa. Porque hoy y siempre serán las voces de los niños, con la excusa del relato las que denunciarán, criticarán, conmoverán, soñarán y mostrarán realidades a veces ocultas para el mundo de los adultos. Por ello, ha de ser siempre el fin, empoderar su voz para el desarrollo de la creatividad y la libre expresión, permitiendo visibilizar lo que somos o configuramos a través de la manera en que contamos y nos contamos, narramos y nos narramos.

En relación al campo comunicación educación el aporte más importante de esta investigación está dirigido a reflexionar en torno a la promoción del ejercicio narrativo en los diferentes espacios de la vida cotidiana de las personas, reconociendo como lo plantea García y Rajas (2011) que *“...hoy el conjunto de paradigmas tecnológico-comunicativos en estado permanente de actualización, nos invitan a seguir muy de cerca el papel del individuo como creador, productor, mediador, espectador, usuario,*

consumidor o la integración multidimensional de todas estas facetas”, en un ejercicio que no puede ser ajeno al espacio académico y mucho menos al ámbito escolar.

Acciones que día a día empoderan a los usuarios de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación Digital, para configurar en el escenario de la interactividad y la virtualidad, un individuo social y políticamente diferente. Un sujeto de derechos que amplía y transforma desde el horizonte mediático, sus posibilidades de acción y participación ciudadana. Un individuo que inmerso en esa infinita polisemia de lenguajes y significados, conecta fluidamente lo narrativo y lo tecnológico para articular unas nuevas maneras de habitar el mundo y la cultura, en correspondencia con lo que Jenkins denomina *“fenómeno de convergencia mediática”* (Jenkins, 2006).

Las TIC digital se convierten hoy en una poderosa herramienta pedagógica y didáctica para estimular las capacidades multi-sensoriales de los niños y niñas. La combinación de gráficos, textos, fotografías, sonidos, videos y animaciones permiten interactuar con el conocimiento de modo más natural y dinámico; lo que resulta altamente favorable para el aprendizaje y el desarrollo de distintas habilidades de pensamiento, entre ellas el Pensamiento Narrativo. Razón por la cual, vivificar en el aula el uso de distintas herramientas que promuevan la Producción Narrativa, particularmente de modo Transmedial, como lo expuso esta investigación; resulta ser una forma natural de actualizar la promoción de hábitos como la lectura, la escritura y la oralidad, en sintonía con los intereses y necesidades del nuevo ciudadano del Siglo XXI.

Para finalizar, esta investigación se proyecta como insumo para otros docentes, que en la pretensión, de transformar sus prácticas pedagógicas y en el reconocimiento a la importancia de promover el desarrollo del pensamiento narrativo, consideren importante incorporar al aula las tecnologías de la informática y la comunicación digital, para

validar experiencias que nos permitan soñar con la posibilidad de un mundo diferente. Un mundo más amable, movido por la alegría, la inocencia, la esperanza y la fantasía que impulsa el poder de la palabra de nuestros niños y niñas.

REFERENCIAS

- Aguirre, R. (2012). *Pensamiento Narrativo y Educación*. Educere. La revista venezolana de educación, Vol.16, No. 53, pp. 83-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538010>
- Almanza, M. (2012/13). *Análisis de las estrategias de comunicación Transmedia de los clubes de fútbol más relevantes de Europa: FC Barcelona, Real Madrid CF, Chelsea FC y Manchester United FC*. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22197/TFM_MarcelaAlmanza.pdf?sequence=1
- Amador, J. (2014). *Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones*. Bogotá: Editorial UFD.
- Amador, J. (2014). *Aprendizaje Transmedia en la Era de la Convergencia Cultural Interactiva*. IDEP Educación y ciudad, No. 25, pp. 11-24. Recuperado de www.idep.edu.co
- Aristizabal, P. (2014). *El Universo de la Narrativa Transmedia en el Videojuego*. Revista de investigación e-ikón, Vol. 1, No. 1, pp. 56-60. Recuperado de <http://www.eam.edu.co/ojs-2.4.2/index.php/e-ikon/article/view/91/99>
- Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beeson, M. (2005). *Cross-Media Narrative*. Recuperado de http://ncca.bournemouth.ac.uk/gallery/files/innovations/2005/Beeson_Michael_45/mbeeson_innovations.doc
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Fotocomposición.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Carrillo, N. (2011). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Recuperado de <http://es.slideshare.net/nelsycarrillo/tcnica-de-observacin>

Castells, M. (2005) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. México: Siglo XXI editores. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=uADgO-fONJqC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Chávez, V. (2014). *¿Qué pasa cuando los receptores crean?* Communication papers: media literacy and gender studies, Vol. 3, No. 4, pp 77-86. Recuperado de http://ojs.udg.edu/index.php/CommunicationPapers/article/view/107/Veronica_Chavez

Colomer, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores*. México: Dirección General de Publicaciones.

Cobo y Moravec, *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI.

Costa, C. (2013). *Narrativas Transmedia Nativas: Ventajas, Elementos de Planificación de un Proyecto Audiovisual Transmedia y Estudio de Caso*. Revistas científicas complutenses, Vol.18, pp. 561-574. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44349/41908>

Costa y Piñeiro. (2012). *Nuevas Narrativas Audiovisuales: Multiplataforma, Crossmedia y Transmedia. El caso de Águila Roja*. Icono14, Vol. 10, No.2, pp.122-125. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/156/363>

Davidson, D. (2008). *Stories in between: narratives and mediums play, ETC Press Creative commons*. Recuperado de <http://www.feedbooks.com/userbook/2302/stories-in-between-narratives-and-mediums-play>

Díaz, C. (2003). Una mirada desde el análisis del discurso infantil a las competencias lingüísticas involucradas en los procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de la enseñanza básica. Revista de investigación educativa Latinoamericana, Vol.32, No.1, pp.177-189. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/252>

Domingo y Marqués. (2011). *Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente*. Revista científica de Educomunicación. Comunicar N°37, Vol XIX, pp 169-175. Recuperado de <file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Comunicar-37-Domingo-Marques-169-175.pdf>

Durán, C. (2014). *¿Qué es la Transmedialidad?* Revista Forbes. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/que-es-la-transmedialidad/>

Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata

Escandell, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Artropos.

Fairclough, N. (1993). *Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: The Universities*. Discourse & Society, Vol 4, No. 2, pp. 133–168.

Recuperado de https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40483_17a.pdf

Fariñas, Gómez, Ramos y Rivero. (2010). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*. Recuperado de

<https://bloquemetodologicodelainvestigacionudo2010.wordpress.com/tecnicas-e-instrumentos-de-recoleccion-de-datos/>

Fonseca, I. (1991). *Deixis, dependência contextual e transposição fictiva*. Actas del 6º Encuentro de la Asociación Portuguesa de Lingüística. APL. Lisboa, Portugal.

Fouces, C. (2010). *Espacios Ciberliterarios en la Narrativa Italiana Actual. Un Análisis Interdiscursivo*. XVIII Simposio de la SELGYC, pp. 19-120. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/espacios-ciberliterarios-en-la-narrativa-italiana-actual-un-analisis-interdiscursivo/>

Freire, P (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI editores.

Galán. J. (2012). *La Transmedialidad, una nueva gramática para el sujeto complejo*.

Recuperado de http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=71

García, N. (2006). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. Revista Javeriana, Vol. 4, No. 9, pp. 685-707. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3583>

García y Merino. (2013). *El Componente Emocional del discurso Transmedia y su estudio en “Salvados”*. I Congreso internacional de comunicación y sociedad digital. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4249346>

García y Rajas. (2011). *Colección: Estudios de narrativa. 3. Narrativas audiovisuales: mediación y convergencia*. España: Icono14

Genette, (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

González, A. (2014). *Explotación Transmediática en la Novela Negra Actual: Estrategias Narrativas y Promocionales*. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante RUA. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/41286>

González, D. (1993). *Notas hipertextuales sobre la parodia Genettiana: a propósito de palimpsestos*. Revista de Filología de la Universidad de la Laguna, No.12, pp. 83-103. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91810>

Gosciola. (2012). *Transmídia: Conceituação e origens*. En C. Campalans, D. Renó y V. Gosciola (Eds). *Narrativas Transmedia entre teorías y Prácticas*. Barcelona: Editores Universidad del Rosario.

Gray, J. (2010). *Show sold separately: promos, spoilers, and other media paratexts*. New York: New York University.

Habermas, J. (1980). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.

Hernández, F. (1996). La globalización mediante proyectos de trabajo. Cuadernos de Pedagogía, No. 155, pp-54-59. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95665/EL002912.pdf?sequence=1>

Hernández y Grandío. (2011). *Narrativa Crossmedia en el discurso televisivo de ciencia ficción. Estudio de Blattlestar Galactica (2003-2010)*. Revistas científicas complutenses, Área abierta, N°28, pp. 1-20. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB1111130004A/4031>

Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. Tecnology Review. Recuperado de <http://www.technologyreview.com/Biotech/13052/?a=f>

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H. (2009). *The revenge of the origami unicorn: seven principles of Transmedia Storytelling*. Recuperado de <http://henryjenkins.org/2009/12>

Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos. Fans, cultura participativa y televisión*. Barcelona: Paidós.

Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productos de textos*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.

Klastrup y Tosca. (2004). *Transmedia World. Rethinking Cyberworld Design*. En CW '04 Proceedings of the 2004 International Conference on Cyberworlds. Washington, DC.: IEEE Computer Society.

Laurel, B. (2000). *Creating core content in a post-convergence world*. Recuperado de http://www.tauzero.com/Brenda_Laurel/Recent_Talks/ContentPostConvergence.html

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización panamericana de salud. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos. Recuperado de http://www.academia.edu/1738997/Ciberculturas_la_cultura_en_la_sociedad_digital_Pierre_Levy

Liuzzi, (2015). *El Documental Interactivo en la era Transmedia: de Géneros Híbridos y Nuevos Códigos Narrativos*. *Obra Digital Revista de Comunicación*, No. 8, pp. 106-136. Recuperado de <http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/52/58>

Maguregui, C. (2009). *Convergencia Cultural. Narrativas Transmedia y cruce de plataformas en Lost*. Recuperado de <https://textodromo.files.wordpress.com/2009/08/lostmaguregui.pdf>

Marfil, R. (2013). *Interactividad Digital y Estrategias Narrativas en la publicidad de Manos Unidas y Unicef*. *Revista Historia y comunicación social*, Vol. 18, pp.169-181. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/43957/41564>

Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Medina, A. (2007). *Vygotski y Bruner. De la mente semiótica al pensamiento narrativo*. Profesor de la UNAM. Conferencia dada durante el Encuentro universitario: diseño curricular Minerva. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Montola, Stenros y Waern. (2009). *Pervasive Games: Theory and design*. Experiences on the Boundary Between Life and Play. Massachussets: Elsevier.

Montoya, Vásquez y Salinas. (2013). *Sistemas Intertextuales Transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas*. Revista Co-herencia, Vol.10, No. 18, 137-159. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/2136/2093>

Muñoz, L. (2014). *El universo literario de Ivar Da Coll*. Revista Diners. Recuperado de http://revistadiners.com.co/ocio/18445_el-universo-literario-de-ivar-da-coll/

Olson, D. (2014). *Thinking about Narrative*. En B. Britton y A. Pellegrini (Eds) *Narrative Thought and Narrative Language*. New York: Psychology Press.

Opperman, M. (2000). *Triangulation. A methodological discussion*. International journal of tourism research, Vol. 2, No. 2, pp-141-146.

Orozco, G. (1997). *Medios, audiencias y mediaciones*. Revista Comunicar, No.8, pp. 25-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800806>

Pérez, M. (S.F). *Hábitos de Lectura en Colombia Resultados Relevantes Desde la Escuela y Algunas Hipótesis Explicativas*. Análisis de Resultados del Estudio Nacional sobre hábitos de Lectura Realizado por el Ministerio de Cultura y el DANE 2005. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021076/und_1/pdf/lectura7m1estacion.pdf

Porto y Flores. (2012). *Periodismo Transmedia*. Madrid: Editorial Fragua.

Postman, N. (2000) *The Humanism of Media Ecology*. En *Proceedings of the Media Ecology Association*, Vol. 1, p. 10-27. Recuperado de http://www.media-ecology.org/publications/MEA_proceedings/v1/postman01.pdf

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción-educativa y la construcción del saber pedagógico. Educación y educadores, No. 7, pp. 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue/Biblioser.

Rodríguez y Molpereces. (2014). *The Inside Experience y la Construcción de la Narrativa Transmedia. Un análisis comunicativo y teórico-literario*. Cuadernos de información y comunicación CCI, Vol. 19, pp.315-330. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/43918/41516>

Rodríguez y Tur. (2015). *Narraciones sin fronteras. Transmedia storytelling en la ficción, la información, el documental y el activismo social y político*. Cuadernos artesanos de comunicación, No. 8. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2015/cac81.pdf>

Rodríguez, O. (2005). *La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales*. La I+D, No. 31. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

Sancho y Hernández. (2001) *El cambio en educación*. Memorias de un evento (Cd rom), Barcelona.

Santana, L (2010). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <http://la-investigacion-cualitativa.blogspot.com.co/>

Scolari, C. (2008). *Ecología de Medios. Mapa de un nicho teórico*. Quaderns del CAC, No.34, pp. 17-25. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265550>

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2009). *Transmedia storytelling. Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production*. International Journal of Communication, 3, 2009, pp. 586-606. Recuperado de <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/%20viewFile/477/336>

Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Scolari, Jiménez y Guerreiro. (2012). *Narrativas Transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino Cross-media*. Comunicación y Sociedad, Vol. XXV, No.1, pp.137-164. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/27363/1/SCOLARI.pdf>

Seybold, P (2006). *Outside Innovation. How your customers will codesign your company's future*. Boston: Harper Collins.

Strauss y Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Van Dijk, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

Van Dijk, T. (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. Recuperado de <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>

Vasconcelos, M. (1996). *Los primeros encuentros con la literatura*. Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura, Vol.17, No. 2. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n2/17_02_Vasconcelos.pdf

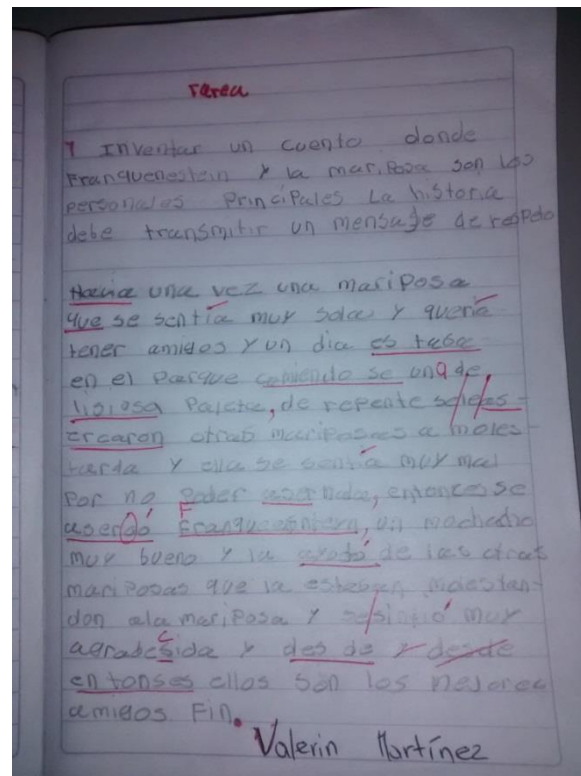
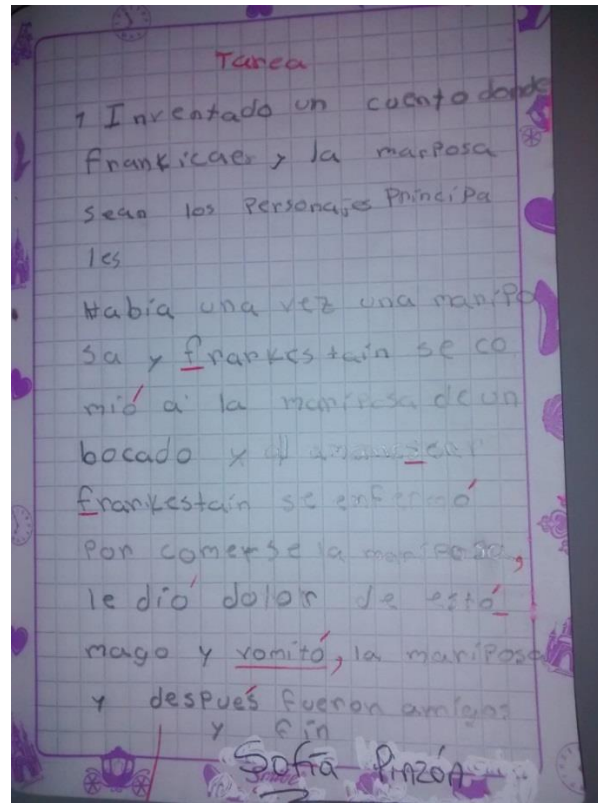
Vega, A. (2014). *Y en el principio era Tlön: transmedia de origen literario en las narrativas hispánicas*. Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital, Vol. 3, No.1, pp. 61-80. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/367331>

Velásquez, L. (2012). Noo-política, el gobierno de la conducta de los demás: un acercamiento al pensamiento de Mauricio Lazzarato. Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad, Vol.7, No. 2. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1909-30632012000200007&script=sci_arttext

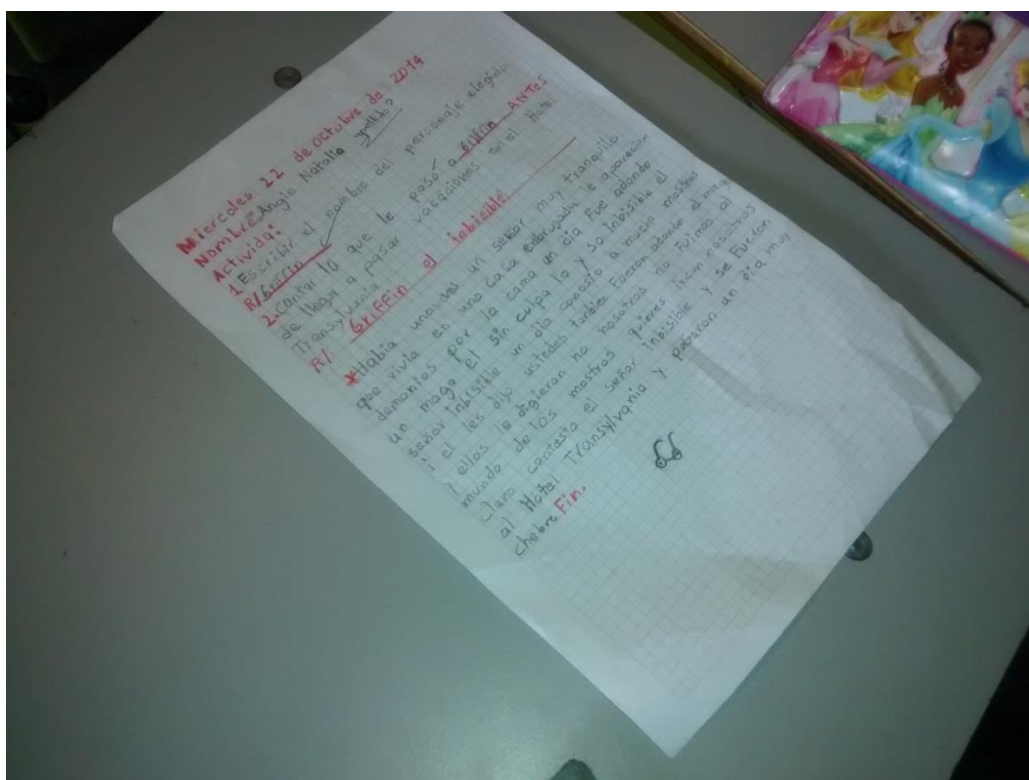
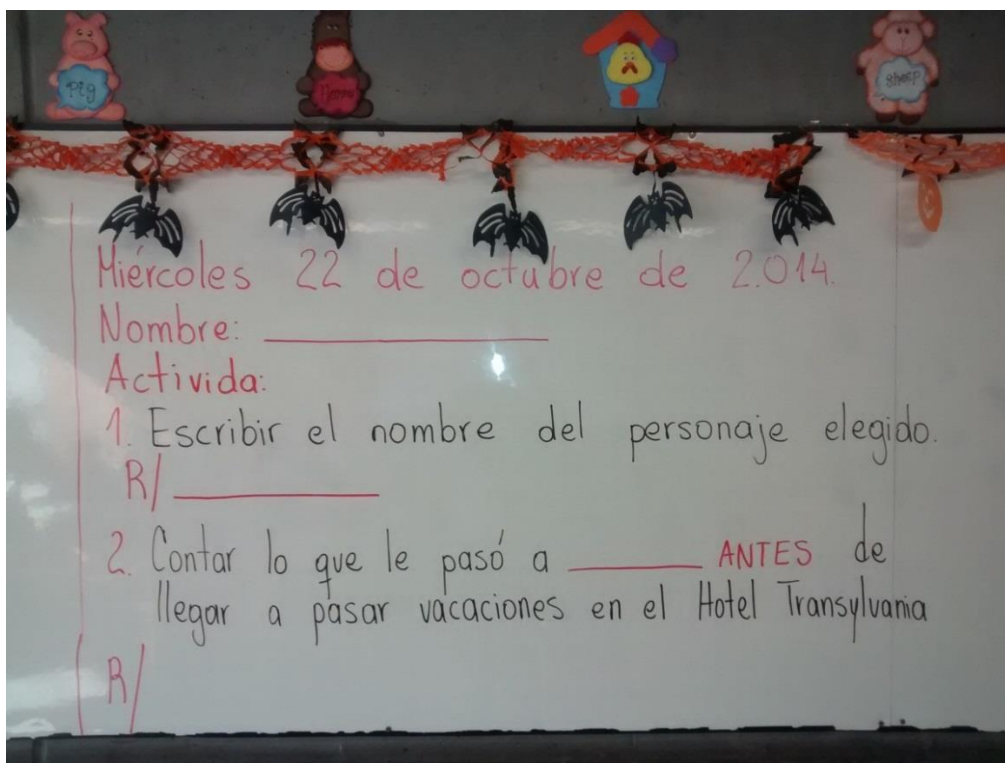
Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

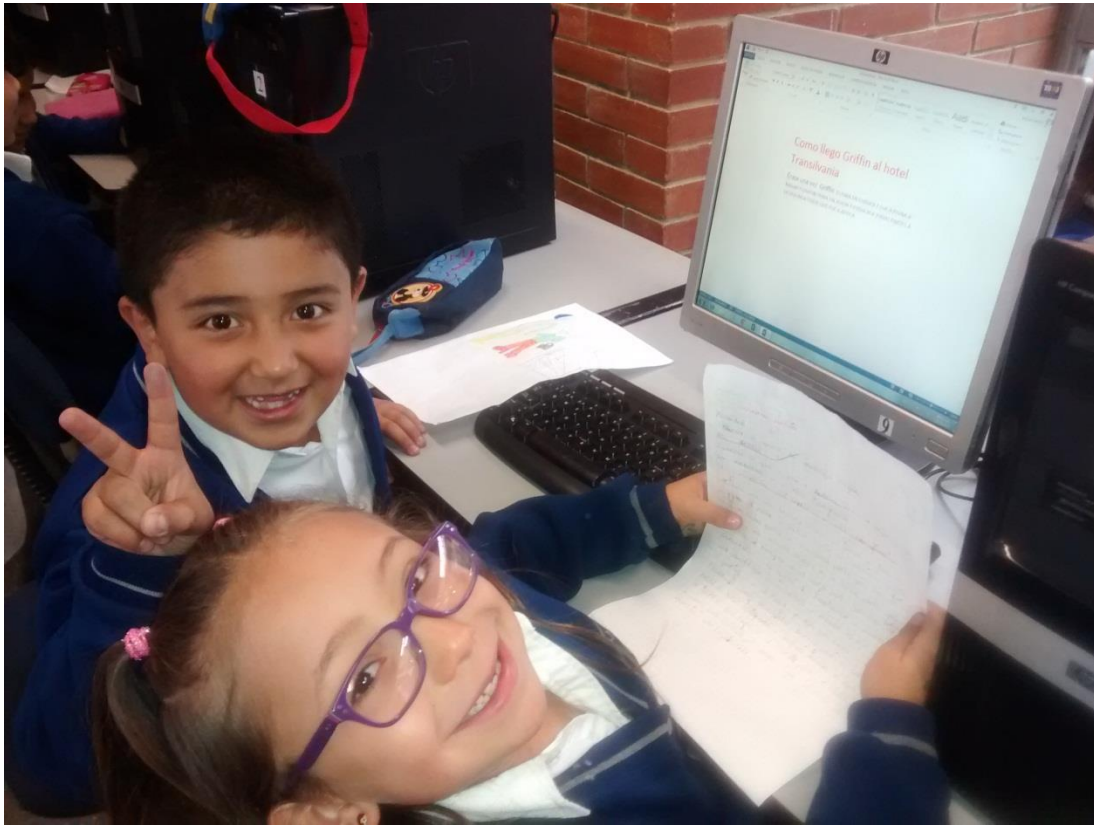
ANEXO 1



ANEXO 2



ANEXO 3



MAVIS

Había una vez una vampira llamada Mavis, ella era una niña muy juguetona y ella le dijo al papá que quería ir a la escuela, el papá le dijo que no. Un día se escapó del hotel por la chimenea, el papá dijo -¿dónde está mi hija Mavis?

Ella estaba volando y se encontró con un vampiro y se enamoró. El papá la encontró dándose un beso de amor y después el papá la llevó a la escuela y ella consiguió amigos monstruosos y en la escuela tenían un paseo al hotel Transylvania y allí celebraron con una fiesta.

Autoras: Brigny y Emily

ANEXO 4



FUSIÓN DE LAS
HISTORIAS DE
ISABELA Y DAYAN



MONSTRUOS EN HOTEL
TRANSYLVANIA

Un día salió el sol y Mavis se escapó de la casa a ver el amanecer y ese día se quemó los brazos y otro día se quemó las piernas y otro día el papá la estaba buscando en todo Transylvania y la encontró a Mavis en la habitación de la casa donde ella estuvo quemándose y se fueron al hotel a curarla y después hicieron la fiesta del cumpleaños de Mavis.



ANEXO 5

I.E.D. CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA

"Formación humanista para una vida trascendente y productiva"

¿Qué le ocurre a La brujita y El Fantasma después de terminar sus vacaciones en el Hotel Transylvania?



La brujita se encontró al Fantasma cuando estaba en el bosque y lo llevó a un pueblo.



y volando al castillo de la brujita y en vivo con comer a sus amigos y el Fantasma



y fueron a vivir a los +105 años y muy rápido llegaron a su casa en la escuela de la brujita y la tía le dijo al Fantasma que eran hermanos y ellos no sabían que eran hermanos como hermanos si sus padres los separaron y ella es una brujita y yo un Fantasma



ANEXO 6

DIARIO DE CAMPO

JUEVES 23 DE OCTUBRE DE 2014

- A primera hora nos organizamos en grupos, atendiendo al criterio de “tener el mismo personaje” como protagonista de la historia creada.
- Posteriormente, cada grupo organizó libremente subgrupos de dos personas, para poder trabajar en la sala de informática.
- Subimos a la sala de informática para iniciar la reescritura del texto, a partir de las correcciones, observaciones y/o sugerencias dadas por la docente. Para este proceso cada pareja de estudiantes podía decidir entre una de las tres siguientes situaciones que quería hacer:
 - Cada uno escribía su propio relato.
 - Fusionaban los dos relatos en una nueva e integrada historia.
 - Escogían de los dos textos el relato que más les gustara.
- Los niños que no asistieron la clase anterior tuvieron la posibilidad de escribir en el papel la historia, antes de agruparse para realizar su digitación.
- La pareja de estudiantes que iba terminando, llamaba a la docente para que ella grabara en la memoria el trabajo realizado; si les faltaba terminar de hacer o colorear su dibujo en el papel lo hacían, alternando con su compañero la posibilidad de jugar en la página de disney latino.
- Los niños que habían faltado a la sesión anterior (Pablo, Valerin y Kevin) o los que no habían querido escribir pese a estar en la actividad (Kimberley, Juan David y Dylan) dieron inicio a sus trabajo, lo que implicó movilizar pupitres para acomodarlos y que pudieran escribir mientras otros digitaban. Lo anterior implicó que se crearan nuevas parejas (Kevin y Dylan, Juan David y Kimberley, Pablo y Valerin), para esta fecha Vivian, que continuaba sin asistir ya iba atrasada en tres actividades (ver la película, escribir la historia y digitarla).
- Se respetaron los ritmos de trabajo e inasistencias de los estudiantes, buscando estrategias para que se adelantaran.
- Tuvimos dificultades técnicas ya que no todos los equipos estaban funcionando a cabalidad (a uno no le servía el mouse, el otro se apagaba en cualquier momento sin que los estudiantes hubieran grabado, dos no prendían la pantalla). Esto complicó la situación e hizo que los que habían terminado se ubicaran de a tres para jugar y prestaran sus equipos a otras parejas para que se adelantaran.
- Por lo anterior al final de la sesión las parejas de estudiantes iban en diferentes etapas del proceso y fue necesario grabar lo que cada una alcanzó a hacer.
- Salimos a descanso, la docente tenía turno de disciplina y fue algo maratónico para poder grabar todos los avances realizados por los niños.

ANEXO 7

UNIVERSIDAD DISTRITAL “FRANCISCO JOSE DE CALDAS”

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCACIÓN

LÍNEA MEDIOS INTERACTIVOS

CONSENTIMIENTO

Yo _____
 identificado/a con cédula de ciudadanía _____ autorizo la
 participación voluntaria de mi hijo(a) menor de edad
 _____ en el proyecto de
 investigación titulado **“EL MUNDO NARRATIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CICLO INICIAL”**
 adelantado por la profesora **EDNA IRLAY SÁNCHEZ CORTÉS**, estudiante de la Maestría en
 Comunicación Educación de la Universidad Distrital. Entiendo que su participación será a través
 de videgrabaciones, fotografías y productos escriturales que serán utilizados únicamente con
 propósitos académicos e investigativos y que en ningún momento su identidad e ideas serán
 expuestas en detrimento de su tranquilidad personal o con fines comerciales.

Acepto sea grabado en video SI _____ NO _____

Acepto sea fotografiado SI _____ NO _____

Acepto el uso de sus productos escriturales para análisis investigativos SI _____ NO _____

Acepto el uso de su imagen con propósitos académicos en páginas web, blog, conferencias,
 sustentaciones, ponencias, artículos y otros de la misma naturaleza SI _____ NO _____

Firma _____

C.C. N° _____

Fecha _____

ANEXO 8

DDIARIO DE CAMPO RESALTADO

JUEVES 13 DE NOVIEMBRE

- A primera hora entregamos las hojas y las parejas fueron finiquitando sus historias. Durante las dos sesiones fue necesario pasar por cada pareja, ver sus avances y hacer recomendaciones. Los errores más frecuentes eran escribir la historia como una narración completa, sin tener en cuenta su relación con las imágenes; poner muchas acciones para una sola imagen; repetir lo escrito en su anterior historia; contar nuevamente lo ocurrido en la película.
- En la medida que algunas parejas avanzaban, se leían y ponían como ejemplo para que los demás avanzaran, pero ello implicó que algunas ideas se repitieran con variantes muy mínimas como las piscinas, se hicieron amigos, fueron al bosque y las monedas de oro.
- Cuando la mayoría hubo terminado salimos para la sala de informática a seleccionar las imágenes. Los que no habían terminado no podían prender el computador hasta no hacerlo. Así pues, habían unos escribiendo aún el storyboard, otros armando su secuencia de imágenes y los que terminaban, jugando.
- Con la primera imagen fue necesario colaborarles para que identificaran la acción, lugar o elemento clave de cada sección con el fin de facilitar la búsqueda de la imagen más adecuada; paulatinamente fueron comprendiendo y proponiendo ideas para buscar la mejor imagen.
- Algunos no podían encontrar personajes en la misma imagen como: momias y gelatinosos, hombres lobo y gelatinosos, brujas y fantasmas, por eso optaron por ubicarlos en imágenes separadas incrementando las imágenes inicialmente propuestas.
- Otras parejas encontraron que en cada sección habían muchas acciones y que debían subdividirlas en otras imágenes para facilitar la comprensión, incrementando igualmente las propuestas en el storyboard.
- Poco a poco fueron armando sus secuencias en la carpeta de imágenes. A algunos les preocupaba que no estuvieran en orden, pero se le aclaró que el orden luego lo daríamos en el programa de Photo peach.
- Antes de salir a descanso algunas parejas ya habían empezado el montaje en Photo peach, subiendo las imágenes de la carpeta, ordenándolas e incluso avanzando al paso siguiente escribir el título e iniciar la escritura del texto correspondiente a cada imagen. Se les aclaraba que cada vez que terminaran la frase descriptiva de una imagen pusieran punto aparte y dieran (enter), ya que esta acción es la que define el texto para cada imagen. Pero no todos entendieron y copiaron de corrido su texto haciendo que éste apareciera solo en la primera o dos primeras imágenes. Sin embargo, no se les puso problema y se les explicó que luego lo arreglaríamos.
- Eligieron al azar la música de fondo, de la que Photo peach tiene para escoger.
- Grabamos y los que terminaban este proceso podían entrar a juegos.
- Salimos a descanso y algunas pocas parejas ya habían terminado su secuencia.
- Después del descanso perdimos algo de tiempo porque no ubicábamos al profesor Fredy encargado de las llaves de la sala. Tuvimos que esperar a que llegara.
- Ingresamos y continuamos hasta que todos dejaron listo su trabajo.
- Al final de la jornada, las parejas que no culminaron el proceso fueron las de Vivian y Valerin, Kimberley y Juan David, Santiago y Heiner.
- Durante toda la actividad la pareja de Camila y Jeimy tuvieron que repetir su trabajo tres veces porque el computador se les apagaba, situación que las desmotivó mucho.

ANEXO 9

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN
LÍNEA MEDIOS INTERACTIVOS

¿De qué da cuenta la producción narrativa Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial?

ETAPA 2: VER LA PELÍCULA

SESIÓN	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN Y LIBERTAD	INTERÉS, PARTICIPACIÓN Y RITMOS DE TRABAJO	RELACIONES SOCIALES	RECURSOS FÍSICOS Y TECNOLÓGICOS	SABERES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
2. MIÉRCOLES 22 DE OCTUBRE Ver con los estudiantes el final de la película "Hotel Transylvania".	Para aprovechar el tiempo, después del descanso mientras los estudiantes toman su refrigerio se pone el final de la película. Al inicio de este espacio se genera una lluvia de ideas en la que los niños reconstruyen lo visto de la película y posteriormente se organizan para ver el final.	Se hace difícil centrar la atención de los chicos debido al ruido externo que generan los estudiantes de bachillerato durante su descanso. Con el fin de evitar mayores distractores, se pide a los niños(as) mantener la basura generada por el refrigerio sobre la mesa y así evitar permanentes desplazamientos hacia la caneca que impidan centrar su atención.	Algunos hacen comentarios respecto a sus intereses y preferencias sobre el personaje que elegirán para crear sus relatos y argumentan sus gustos con expresiones como: ese es el más chévere, a mí me gusta más, es el más fuerte, es más terrorífico, o simplemente el más divertido.	Los niños acomodan sus sillas nuevamente junto a los pupitres y se disponen a tomar el refrigerio, mientras ven la película.	Algunos estudiantes, ya habían visto la película, era inevitable que hicieran predicciones sobre lo que iba a ocurrir. Durante el tiempo de desarrollo del Proyecto, se lee periódicamente el libro "La Momia Misteriosa" del autor Nino Puzzle.
VIERNES 15 DE OCTUBRE	CÁPSULAS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA Ver la película en el aula de clase no es una opción dado que el DVD del salón está dañado, entonces se piensa en pedir prestado los equipos necesarios en la Sala de Ayudas Educativas, solicitar las llaves del laboratorio del tercer piso (un espacio adecuado por lo pequeño y silencioso) para ver la película. A primera hora mientras los estudiantes están en informática con otro docente, se pide prestado el video beam, los parlantes, el computador y la cámara de video. La Orientadora facilita las llaves del laboratorio y se procede a la instalación de los equipos. Cuando se está instalando todo, la docente se percató que le hace falta pedir prestada la instalación eléctrica y la solicita en Ayudas Educativas, pero allí no es posible que la suministren puesto que todas están prestadas y no las han devuelto. Se trata de conseguir con otros docentes, pero esta tarea es infructuosa, entonces se decide recurrir al préstamo de un DVD para llevar al aula y ver la película. En el descanso escolar, mientras se desinstalan los equipos para su correspondiente devolución, la docente graba el relato de las dificultades técnicas presentes. Posteriormente se solicita en Ayudas Educativas el cable de la cámara para descargar el video, pero la respuesta es que no hay (están perdidos), entonces se busca uno por otros medios y al momento de visualizar el video se descubre que no tiene audio. Entonces se le pregunta a la funcionaria de Ayudas Educativas y la respuesta es: - los docentes sacan las cámaras prestadas y las desconfiguran porque no las saben usar. Ante las dificultades logísticas que se presentan, a partir de este momento se opta por realizar todas las grabaciones y tomas fotográficas con el celular de la docente.				

ANEXO 10

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN
LÍNEA MEDIOS INTERACTIVOS

¿De qué da cuenta la producción narrativa Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial?

ETAPA 3: CREACIÓN DE CUENTOS

SESIÓN	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN Y LIBERTAD	INTERÉS, PARTICIPACIÓN Y RITMOS DE TRABAJO	RELACIONES SOCIALES	RECURSOS FÍSICOS Y TECNOLÓGICOS	SABERES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
Etapa 3 Sesión 3 OCTUBRE 27 CÓDIGO 3.3	• "Subimos a la penúltima hora a la sala de informática" • "cada pareja recibía la instrucción de acuerdo a la parte del proceso en que se encontraba" • "se les recomendaba" • "se consideró necesario"	• "leer conjuntamente la historia con los niños(as) y acordar con ellos a través de preguntas, la idea que querían transmitir o las expresiones que mejor se acomodaban a su intención comunicativa." • "labor fue lenta y se avanzó con una minoría"	• "Este diálogo los emocionó" • "sentían que su historia... estaba mejorando" • "pensar que su trabajo era bueno, merecía reconocimiento y por ende a sentirse muy orgullosos del mismo (felices)"	• "Las dificultades técnicas continuaron" • "Se usó nuevamente la memoria para descargarle a cada pareja los avances y/o correcciones de su producto narrativo"	• "los niños comprenden como corregir la ortografía y cómo quitar las palabras, pero agregar la palabra sugerida les cuesta dificultad, porque esto implica desde su percepción, transformar la historia"
PRIMERA INTERPRETACIÓN Etapa 3 Sesión 3 OCTUBRE 27 CÓDIGO 3.3	RELACIONES CON EL TIEMPO "a la penúltima hora" LAS ACCIONES SE CONJUGAN EN PRESENTE Y EN LA PRIMERA PERSONA DEL PLURAL: "subimos"(2) EXPRESIONES ORGANIZATIVAS Y/O METODOLÓGICAS "cada pareja recibía la instrucción de acuerdo a la parte del proceso en que se encontraba" "se consideró necesario" ES RECURRENTE EL USO DE EXPRESIONES COMO: "se les recomendaba" "se les sugirió"	Este tipo de trabajos colaborativos exigen una asesoría personalizada con cada grupo, labor que resulta muy difícil en la escuela dado el alto número de estudiantes por aula. Intentar dar continuidad a este tipo de procesos implica usar mayor cantidad de tiempo para cada actividad y esto genera igualmente desorden e indisciplina por parte de aquellos más adelantados en los procesos.	El trabajo propuesto derivó en un ejercicio de diálogo con cada pareja, así la intervención docente como agente orientador y conciliador es muy importante para el éxito de actividades de este tipo; no se trata de resolver los problemas de los niños(as), su actuar está dirigido a favorecer los espacios de comunicación entre ellos, para que por sí mismos encuentren alternativas de solución y puedan avanzar en sus procesos, con la satisfacción de haberlo logrado. De esta manera se genera un valor agregado al desarrollo de la propuesta pedagógica "el auto-reconocimiento y auto-valoración", que va más allá y trasciende la simple obtención de un producto narrativo. Lo anterior incide positivamente en la vida de los niños, los hace felices.	El juego en las páginas de Disney Latino o Cartoon Network, como recurso alternativo para equilibrar las dificultades que representaban los diferentes ritmos de trabajo, merece ser analizada.	La habilidad para el uso del computador está determinada por la posibilidad de uso en el hogar. Los más hábiles contaban con este recurso en sus casas, los menos hábiles sólo tenían acceso al mismo a través de la escuela.

ANEXO 11

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
LÍNEA MEDIOS INTERACTIVOS

PRE CATEGORÍA INTERÉS Y RITMOS DE TRABAJO

	RITMOS DE TRABAJO	INTERPRETACIÓN
1	“en casa se respetarán los ritmos individuales y propios de cada niño(a)” “ayudar a sus compañeros con la tarea propuesta”	No es posible evaluar el nivel de autonomía y respeto por los ritmos de trabajo experimentados desde el hogar.
3.1	“Algunos alcanzan a finalizar el cuento y a iniciar los dibujos de sus historias” “Para otros, el trabajo se dificulta dado su alto nivel de dispersión y poca responsabilidad” “está pendiente el desarrollo por parte de los niños que no asistieron a clase”	- El trabajo del aula se hace cada vez más complejo en la medida que se satisface el principio de respetar los ritmos y desempeños propios de cada niño y por ende de cada grupo; ya que implica no solo atender a criterios como el grado de dificultad que representa la tarea solicitada, sino también, a variables en el nivel de atención, voluntad y disposición para el desarrollo de las tareas solicitadas. - A veces no se trata de capacidades sino de voluntades y las de los niños son múltiples y variables e inciden en el desarrollo de las actividades.
3.2	“Los niños que habían faltado a clase o los que no habían querido escribir pese a estar en la actividad el día anterior, dieron inicio a su trabajo” “Vivian, que continúa sin asistir, está atrasada en tres actividades” “Paralelo a este trabajo de “adelantarse”, la docente... grabará en la memoria el trabajo realizado” “La actividad se hace cada vez más compleja debido a las diferentes etapas del proceso en las que se encuentran las parejas”	
3.3	“leer conjuntamente la historia con los niños(as) y acordar con ellos a través de preguntas, la idea que querían transmitir o las expresiones que mejor se acomodaban a su intención comunicativa...esta labor fue lenta y se avanzó con una minoría”	- Este tipo de trabajos colaborativos exigen una asesoría personalizada con cada grupo, labor que resulta muy difícil en la escuela dado el alto número de estudiantes por aula. - Intentar dar continuidad a este tipo de procesos implica usar mayor cantidad de tiempo para cada actividad y esto genera en la mayoría de los casos desorden e indisciplina por parte de aquellos más aventajados en los procesos.
3.4	“se trabajó con los chicos(as) más adelantados” - Mientras la docente continúa su trabajo... los demás esperan la revisión ingresando a la página de juegos”	
3.5	“estudiantes con más atraso en su proceso” “La mayoría de los estudiantes de este grupo no han adelantado por completo la primera parte de creación textual” “Mientras la docente continúa su trabajo de acuerdos y correcciones por parejas, los demás continúan de digitar o esperan la revisión, ingresando a la página de juegos”	El actuar pedagógico se centra en un esfuerzo por comprender las lógicas del funcionamiento del hardware a través de instrucciones muy precisas y de un acompañamiento permanente al proceso de interpretación textual escrito en el tablero. Se observa un esfuerzo por parte de los niños(as) en comprender las lógicas

	• “El compartir de saberes que se dio en el anterior grupo en relación al uso del computador, no se dio con este”	en el manejo de la información.
3.6	• “prioridad a las dos parejas que en la sesión anterior habían quedado pendientes por la revisión... con el fin de adelantarlos” • “las páginas de juego o puzzle, se utilizó permanentemente como estímulo para los estudiantes que iban terminando y como presumible motivación, para aquellos más quedados”	• En esta experiencia fue funcional utilizar páginas de juegos y/o puzzle como estrategia para contrarrestar los variados ritmos de trabajo. Convendría analizar si se dio equilibrio entre lo que se expresa fue “estímulo para los aventajados” y “motivación para los quedados”.
3.8	• “Los ritmos de lectura fueron muy variados y aquellos muy lentos, generaban distracción y permanente murmullo”	• Este Proyecto de producción narrativa concibe “la escritura” como un ejercicio entre pares y “la lectura” como un ejercicio de oralidad y escucha colectiva. Aspectos complejos cuando la tradición escolar ha concebido “escribir y leer” como acciones netamente individuales.

ANEXO 12

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN
LÍNEA MEDIOS INTERACTIVOS

CATEGORÍA
RELACIONES SOCIALES Y DE TIEMPO

SUBCATEGORÍAS	REGISTRO DE DATOS	INTERPRETACIÓN
COOPERATIVAS	• “Respetan la lectura de sus compañeros y no se quejan de los ritmos lentos y tono bajo de algunos, como si se hace evidente en otros contextos comunicativos” • “Algunos chicos al terminar, deciden ayudar a sus compañeros” • “se apoyaran mutuamente” • “las parejas más diestras... apoyaron a los menos aventajados” • “optaron por colaborar para que cada una desarrollara su propia idea” • “ayudar a sus compañeros con la tarea propuesta” • “Compartieron más abiertamente sus experiencias de juego” • “compartan el espacio agrupándose de a dos, tres o hasta cuatro ante una misma pantalla para ver los videos” • “compartieron con sus cercanos las expresiones de emoción que suscitaban las diferentes escenas de la película” • “algunos hacen comentarios respecto a sus intereses y preferencias”	• Los niños(as) respetan los diferentes ritmos de lectura de sus compañeros(as) y no manifiestan incomodidad por aquellos más lentos o de tono bajo, como sí ocurre en otros contextos comunicativos. • Se percibe un fuerte sentido de compañerismo y colaboración entre los niños(as), reflejado en asociaciones simbióticas para el alcance de metas comunes. • El juego en internet usado como recurso para equilibrar los diferentes ritmos de trabajo y facilitar dar atención a los más atrasados en el proceso de producción narrativa, permite observar la capacidad de asociación de los niños(as), en función de ayudarse mutuamente a terminar la tarea propuesta con el único fin de involucrar a más compañeros en la posibilidad de compartir la experiencia del juego en computador. • El juego se convierte en un aliado en actividades de este tipo, ya que facilita la asociación y posibilita el desarrollo de procesos académicos. • Las emociones que suscita la película se convierten en elementos expresivos que favorecen la comunicación ente los niños y por ende permiten la libre asociación de acuerdo a intereses comunes.

	• “El trabajo es totalmente individual, se generan mínimas interacciones”	• El trabajo de producción narrativa tiene un origen individual, que posteriormente permite la integración de relatos por parejas.
EMPATÍA	• “habían parejas que se entendían muy bien y lograban rápidamente culminar la actividad propuesta, habían otras que se quejaban porque su compañero(a) no les dejaba hacer nada, o no les ayudaba porque se distraía jugando con las sillas que son de ruedas o simplemente se iba con las parejas que ya estaban jugando” • “Para otras parejas, especialmente las últimas que se conformaron, era muy difícil llegar a acuerdos” • “Otros no han podido ponerse de acuerdo con la forma de unificar su historia” • “aún no deciden... debido a su poca voluntad de trabajo” • “poca voluntad de trabajo de este grupo” • “poca empatía entre los integrantes de cada grupo...genera desacuerdos” • “intervención de docente, para no perder tiempo y permitir que avancen”	• El nivel de empatía de las parejas conformadas es determinante para enfrentar los retos y dificultades que representa la producción narrativa colaborativa apoyada en el uso de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación digital. • La empatía entre los integrantes de los grupos conformados es fundamental para el alcance de los logros propuestos. Incide en los niveles de atención, voluntad de trabajo, capacidad de decisión, establecimiento de acuerdos. Cuando esta no se logra, genera por el contrario permanentes discusiones que requieren la intervención de un agente externo (docente) que eduque en el respeto a la diferencia, la capacidad de escucha, el aprovechamiento del tiempo, el trabajo cooperativo y además, reoriente los procesos hacia el logro de las metas propuestas.
AUTO RECONOCIMIENTO	• “Este diálogo los emocionó...sentían que su historia... estaba mejorando” • “pensar que su trabajo era bueno, merecía reconocimiento y por ende a sentirse muy orgullosos del mismo (<i>felices</i>)” • “Al principio fue muy emocionante, había gran expectativa por observar el producto final del trabajo realizado” “Cuando veían la primera diapositiva con su foto en ella, se generaban efusivas expresiones de felicidad, los autores se ponían de pie y los demás los aplaudían, se notaba la alegría y satisfacción del logro	• Se genera un valor agregado al desarrollo de la propuesta pedagógica “el auto-reconocimiento y auto-valoración”, que va más allá y trasciende la simple obtención de un producto narrativo e incide positivamente en la vida de los niños, porque los hace felices. • Ver la foto de los autores en pantalla gigante, implicó una acción de reconocimiento a su trabajo y de protagonismo para los niños(as) en el escenario escolar. Acciones que favorecen altamente su autoestima y ayudan a construir su personalidad.

	alcanzado"	
INCLUSIÓN	• "Pablo está en un proceso de acompañamiento psicológico con Bienestar Familiar debido a su dificultad para socializar...se esperaba que esta fuera una oportunidad para aprender a trabajar en equipo, pero no fue posible" • "ante la solicitud de la niña...se acuerda que Pablo trabaje de manera independiente" • "Maycol, el niño con limitación se integró al trabajo a través de la pareja de Esteban y Alejandro, quienes siempre estuvieron muy pendientes de hacerlo partícipe de sus avances y lo tuvieron en cuenta a la hora de tomar decisiones respecto al desarrollo de la historia y la selección de la imagen" • "Faltaron por hacer su presentación..." • "incapacidad médica"	• Es de tener en cuenta que para la implementación de este Proyecto se contó en el aula con una población muy variada que incluía no solo estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de atención, sino también niños con limitación visual y población en tratamiento psicológico o terapéutico en lenguaje o salud ocupacional. • La inclusión de población con limitación visual en esta experiencia, cuestiona la política pública de "inclusión" ya que la simple intención no es suficiente cuando en realidades como la presente, es a la docente a quien con su ingenio y recursividad le corresponde propiciar un ambiente adecuado de aprendizaje, favorecer la integración y desarrollo de todos(as), aclarando que en el mínimo de las situaciones como ésta, se logra una adecuada y verdadera inclusión. • El manejo del ausentismo en este grado es un factor a tener en cuenta, debido a que en esta edad los niños(as) son más propensos a faltar a clase, afectando la organización interna del aula y por ende el óptimo desarrollo de esta propuesta pedagógica.
RELACIONES DE TIEMPO	• "a primera hora" • "a la penúltima hora" • "una hora antes y otra después del descanso" OPTIMIZAR • "Para aprovechar el tiempo" • "Mientras los estudiantes toman el refrigerio" • "estar pendiente de los dos escenarios...de manera simultánea" • "desde la hora de descanso... para ganar tiempo" • "no fue posible que lo	• Estas expresiones dan cuenta de la importancia no solo de optimizar sino también de controlar el tiempo en la escuela. • La escuela está organizada de acuerdo a unos tiempos muy específicos (las horas clase), durante los cuales se deben ejecutar las actividades programadas. Sin embargo, el uso de los espacios y recursos requeridos para su desarrollo, no necesariamente están coordinados con estos tiempos.

	entregarán en este horario” • “hubo que esperar”	• <u>Programas de la SED</u> que tienen prioridad por encima de las necesidades internas de la institución y la integración de las diferentes <u>jornadas escolares</u> en una misma planta física, <u>revelan desajustes</u> que <u>afectan</u> el desarrollo de esta <u>propuesta pedagógica.</u>
--	---	--

ANEXO 13

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN
LÍNEAMEDIOS INTERACTIVOS

CATEGORÍA: RELACIONES CON EL CONOCIMIENTO

SUBCATEGORÍAS	CON EL CONOCIMIENTO	INTERPRETACIÓN
USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES	• “nombran... zombies, Drácula, Frankenstein, los fantasmas, las brujas, y los monstruos” • “la historia de “La Llorona” y la compartiera como de su creación” • “relataron historias que sabían, bien porque algún familiar o amigo se las había contado o porque manifestaban haberlas visto en televisión” • “influido por el repertorio cultural de sus familias en relación al tema” • “La página de internet de Disney Latino, expone algunos videos de Micky y Pluto en escenarios fantasmagóricos y un video musical de Chica Vampiro” • “Los niños al momento de la presentación, hacen asociaciones con realitys de televisión” como “La Voz Kids” • “algunos... habían visto la película” • “hicieran predicciones sobre lo que iba a ocurrir” • “periódicamente se lee en	• Los <u>contenidos culturales mediados por la televisión e internet</u>, inciden en la elección de los personajes protagónicos de sus relatos (<i>zombies, Drácula, Frankenstein, fantasmas, brujas y los monstruos</i>); mientras los <u>repertorios culturales propios de la idiosincrasia popular de las familias o el territorio</u> (<i>la llorona</i>) son menos comunes. • Las narrativas que circulan a través de las <u>series animadas</u> en los canales infantiles, las <u>películas</u> y los <u>videojuegos</u>, se convierten en los escenarios más cercanos para que los niños(as) construyan su <u>mundo narrativo</u>. • El <u>atractivo por lo audiovisual</u>, prevalece sobre el formato del libro, porque estos recursos son más cercanos y hacen

	voz alta el libro “La Momia Misteriosa” del autor Niño Puzle” • “películas que manifestaban haber incluso visto como Anabel o Actividad Paranormal”	parte de la <u>cotidianidad del niños(a)</u>, que el acceso a los libros. Sin embargo, el hábito de la <u>lectura de cuentos en voz alta</u>, es una actividad que despierta gran <u>interés</u> en ellos(as). • No hay <u>control de la familia</u> sobre el <u>acceso a programas de televisión, videos o películas</u> relacionadas con temas fantasmagóricos aptos para la edad de los niños.
APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMÁTICA Y LA COMUNICACIÓN	• “presentaron sin haber hecho una mínima lectura previa, copias o impresiones de textos consultados en internet” • “ritmos muy variados de trabajo determinados por su habilidad para el uso del computador” • “unos muy hábiles en el manejo del teclado y el mouse, habían otros que no conocían el funcionamiento de varias teclas” • “Hubo que explicar qué era <i>minimizar y maximizar, empleando los íconos de la parte superior derecha</i>” • “Algunos niños no sabían que era “enter”, hubo que explicarles” • “bajo nivel de habilidad para el manejo del computador, hacen muy difícil el	• Es necesario analizar los procesos de <u>alfabetización mediática</u> que se dan desde el hogar y la escuela y cómo éstos inciden en la <u>apropiación y uso crítico de las tecnologías de la informática y la comunicación digital</u>. • Se observa una gran <u>brecha digital</u> entre los dos grupos de estudiantes, pertenecientes a un mismo grado y curso. • Mientras con unos el <u>actuar pedagógico</u> se centra en un <u>esfuerzo por comprender las lógicas del funcionamiento del hardware</u> a través de <u>instrucciones muy precisas</u> y de un <u>acompañamiento permanente al proceso de interpretación textual</u> escrito en el tablero; con otros es relativamente

DIGITAL (TICD)	desarrollo de la actividad" • "Deslizar hacia abajo con la barra de la derecha para ver más imágenes" • "Elegir la imagen dando <i>"clic izquierdo"</i> sobre la misma. • Dar <i>"clic derecho"</i>. • "Mover el mouse nuevamente hacia la parte inferior izquierda" • "Ubicarse en el borde del recuadro de arriba visualizar una cruz" • "parte inferior izquierda" • "Ubicarse en una de las esquinas de la imagen" • "agrandarla" • "moverse hacia abajo" • "Ubicar el cursor dentro del cuadro de texto" • "con el fin de hacer más lógico y comprensible el posterior seguimiento de las instrucciones escritas en el tablero" • "Mover el mouse... círculo verde" • "dar "clic" sobre la W azul, • "P naranja de Power Point" • "bajar con la flechita que indica hacia abajo" • "barra de herramientas que está en la parte superior" • "ícono que tiene una hoja con una A mayúscula (insertar texto)"	sencillo porque sus saberes previos en relación al manejo del computador, lo han familiarizado con términos claves que facilitan la comprensión del texto instructivo y su relación con las lógicas en el manejo de la información a través del computador. • Hay variaciones en la comprensión de comandos como "clic, enter, maximizar, minimizar, copiar, cortar, pegar, grabar" que cuestionan los aprendizajes desde la asignatura de informática recibida por el grupo desde el grado de preescolar (eso quiere decir 2 años y medio previos al desarrollo de este Proyecto). • Las instrucciones: hacia abajo con la barra de la derecha, clic izquierdo, clic derecho, inferior izquierda, superior derecha, corresponden a nociones de ubicación espacial que aumentan el nivel de dificultad y seguimiento a las instrucciones, convirtiendo este ejercicio en un reto, no sólo para la docente sino también para los niños, quienes ponen a prueba y de manera integrada conocimientos previos.
----------------------------------	--	---

	• “Entrar a internet desde Google Chrome” • “Elegir Guardar imagen como <i>(clic)</i>” • “En la pantalla de archivo elegir la carpeta Imágenes, dar “clic en Guardar” • “Elegir Copiar” • “elegir Pegar (clic)” • “Minimizar el archivo de Word” • “Maximizar el archivo” • “traslado de información de un archivo a otro, a través de los comandos “Ctrl C” o copiar y “Ctrl V” o pegar” • “Oprimir simultáneamente las teclas “Ctrl” y “C” para copiar el texto” • “Ctrl-V” simultáneamente” • “Inicio” • “Todos los programas” • “Microsoft office 2013” • “Crear diapositiva en Power Point” • “Nueva diapositiva” • “Mover el mouse sobre la diapositiva en blanco” • “Copiar imagen”, “Copiar texto” • “Pegar”, “insertar”, “Shif”, “<i>Supr</i>” • “iluminar o seleccionar” • “herramienta tecnológica Calameo” • “presentación en Power Point” • “los más hábiles contaban con este recurso (el computador) en sus casas,	• Se observa en las instrucciones dadas por la docente, asociaciones con elementos cercanos y conocidos por los niños(as) (W azul, círculo verde, P naranja), para facilitar la identificación de íconos. • Es frecuente el uso de la expresión “elegir”, lo que permite generar en el niño(a) la percepción de autonomía, paralela a la de expectativa frente a lo que va a ocurrir después de elegir, pese a que se describa lo que va a aparecer en la pantalla posterior al comando indicado. • El aprendizaje de nuevo vocabulario relacionado no sólo con el conocimiento del hardware, sino también con el manejo de la información (el software), hizo que esta propuesta se hiciera compleja y
--	--	---

	los menos hábiles sólo tenían acceso al mismo a través de la escuela” • “Los niños más aventajados enfrentaron la solución al seguimiento de instrucciones a través del ensayo y el error”, se mostraron tranquilos, afirmaron aprendizajes y estimularon la búsqueda de otros”	ambiciosa, al momento de ejecutarla. • Se intenta propiciar una alfabetización mediática que trasciende el simple uso de la máquina y promueva su uso crítico y reflexivo, así como estimular la creatividad a través del uso de diferentes recursos para la producción narrativa. • La habilidad para el uso del computador está determinada por la posibilidad de uso en el hogar. Los más hábiles contaban con este recurso en sus casas, los menos hábiles sólo tenían acceso al mismo a través de la escuela. • Los niños compartieron aprendizajes en relación al uso de teclas e interacción con la pantalla a través de movimientos y selecciones hechas con el mouse. • Los niños(as) a través de
--	--	--

		esta experiencia tuvieron la posibilidad de enfrentar ese temor arraigado al error y comprender en la práctica que intentar y buscar otras alternativas para obtener el mismo resultado era posible, es decir se favoreció el pensamiento divergente. • Se observa un esfuerzo por parte de los niños(as) en comprender las lógicas en el manejo de la información.
PRODUCCIÓN NARRATIVA	• “Surgen otras formas creativas para enriquecer el trabajo manual” • “empezaron a usar otro tipo de recursos” • “La mayoría de las niñas prefieren a Mavis (<i>la hija de Drácula</i>); mientras los niños se interesan por Murray (<i>la momia</i>), Willy (<i>el hombre lobo</i>), Drácula o el Gelatinoso” • “las niñas repiten lo visto en la película” • “se hace necesario sugerir otras situaciones...con el fin de romper la repetición y favorecer la creatividad” • “los niños comprenden como <i>corregir la ortografía</i> y cómo <i>quitar las palabras</i>, pero agregar la palabra sugerida les cuesta dificultad, porque esto implica desde su	• La experiencia creativa se enriquece con el uso de materiales plásticos y el desarrollo de actividades manuales, que se convierten en formas de expresión más cercanas y concretas para los niños y que favorecen el desarrollo de sus competencias comunicativas desde la oralidad, a través del ejercicio narrativo y descriptivo. • Se observa que el género de los estudiantes, incide en la elección del personaje. • Las niñas tienden a reproducir en sus historias los hechos observados en la película, haciendo necesaria la intervención docente para re direccionar el trabajo y promover la creatividad.

	percepción, transformar la historia”	• Para los niños(as) es relevante que quienes leen sus escritos comprendan el sentido de lo que quiere transmitir, aunque esté cargado de los errores propios del proceso escritor en esta edad. • No aplica para ellos la libre interpretación o que otro quiera incluir variaciones en su historia, es importante que quien orienta la producción narrativa, entienda la lógica que el niño o niña quiere transmitir. Por eso, es muy importante el respeto a sus ideas y creaciones, por simples o redundantes que parezcan. • El consenso, el acuerdo entre el docente y el estudiante es necesario e importante al momento de apoyar procesos de producción narrativas con los niños(as).
--	---	---

ANEXO 14

RELACIÓN DE AUTORES Y PRODUCCIONES NARRATIVAS

CUEENTOS FUSIONADOS USANDO WORD Y POWER POINT PUBLICADOS EN CALAMEO		PERSONAJE ELEGIDO	STORYBOARD PRODUCIDOS COLABORATIVAMENTE Y PUBLICADOS COMO VÍDEOS EN PHOTO PEACH	
AUTOR(ES)	TÍTULO		AUTOR(ES)	TÍTULO
Luisa y Daniel	Las Momias de Arena	Murray La momia	Luisa y Daniel	Las Momias de Arena parte II
Kimberley (sola por inasistencia de Juan José)	La Momia		Kimberley y Juan José	La Leyenda de las Momias
			Isabela y Laura (Nueva pareja)	Murray y Mavis en Egipto
Heiner y Santiago (cada uno transcribió su propia historia)	Griffin Griffin	Griffin El Hombre Invisible	Heiner Santiago	Griffin y Lobo
Pablo (solo por inasistencia)	Griffin		Pablo (solo por inasistencia)	Griffin y Mavis
Karol y Angie	Griffin el Señor Invisible		Karol y Angie	Griffin se casa
Sebastian y Laura (cada uno solo por incapacidad de Sebastian)	Griffin El Hombre Griffin		Sebastian (solo por incapacidad)	Griffin y Frank
Sara y Gustavo	El Hombre Invisible		Sara y Gustavo	Griffin en la Piscina
Johan y Andrés	Los Niños Lobo	Los Niños Lobo Winnie, Wally, Wilbur Wayne El Hombre Lobo	Johan y Andrés	Los Niños Lobo
Esteban, Alejandro y Maycol	Verdy y Willy		Esteban y Alejandro	Willy y Verdy vs Dragones
Nicol y Sofía (cada una transcribió su propia historia)	Mavis Mavis	Mavis La hija de Drácula	Nicol y Sofía	Mavis en Venezuela
Brigny y Emily	Mavis		Brigny y Emily	Mavis en la Escuela
Camila y Jeimmy	Draculaura		Camila y Jeimmy	Draculaura
Isabela y Dayan	Monstruos en Hotel Transylvania		Dayan (sola por disgusto con Isabela que se hizo con Laura)	Mavis se Escapa
Lady y Suanny	Mavis la Vampira		Lady y Suanny	Mavis con sus Amigas
Helen y Mariana	Mavis la Vampira		Helen y Mariana	Mavis y Murray
Kevin y Dylan	Frankenstein	Frankenstein	Dylan (solo por inasistencia de Kevin)	Frankenstein
Trabajó con Esteban y Alejandro			Maycol (solo por inasistencia)	Frankenstein Loco
Valery y Vivian (cada una transcribió su propia historia)	La Bruja Los Fantasmas	Brujas Fantasmas	Valery y Vivian	La Bruja y el Fantasma

ANEXO 15

IMAGEN DE FONDO			CUENTO VERDY Y WILLY
			Hace 10 años crearon una poción llamada gelatinosa. A los 10 días un científico llegó y dijo: -¿dónde está la poción? Y se tomó una gota y dijo: -Voy a dormir por un día. Al siguiente día se fue al trabajo, entró y dijeron -¡Vete de aquí!- Se fue saltando y se encontró con Willy el hombre lobo. Los dos se fueron y llegaron al hotel Transylvania e hicieron una fiesta. Entonces Willy quiso contar su historia: un día me perdí en un castillo terrorífico, me escondí y descubrí que existían los monstruos y quería ser amigo de ellos. Vi en un armario a un hombre lobo y le dije: -¿cómo te llamas? -Me llamo Wellington y tú ¿cómo te llamas? -Willy- Y Wellington me mordió y me convertí en hombre lobo.
COMPETENCIA	NIVEL	MACRO-ESTRUCTURA	ANÁLISIS
TEXTUAL <i>Coherencia, cohesión y estructura</i>	INTRA TEXTUAL	- Coherencia Global - Seguimiento de un eje temático - Temas - Subtemas	TEMA: La amistad que surge entre Verdy y Willy al compartir el origen accidental de su apariencia.
SEMÁNTICA <i>Léxico y significados</i>			SUBTEMAS: - El rechazo que enfrenta un científico en su trabajo por probar una poción llamada "gelatinosa". - Cómo la intención de hacerse amigo de los monstruos, convierte a Willy en hombre lobo. Desde lo textual: La narración recurre permanentemente al diálogo entre los personajes y es reiterativo el uso del conector "y"
ENCICLOPÉDICA <i>Saberes escolares y socio-culturales</i>	INTER TEXTUAL	- Relación con otros textos - Película vista - Otras películas - Imagen seleccionada - Otros cuentos - Series televisivas - Videojuegos	- Recurre a personajes de la película vista como Verdy y Willy. - Hay un pre-saber en relación a que los científicos crean pocimas. - Los niños retomaron elementos vistos en la película <i>Flubber</i>.
LITERARIA <i>Saber literario</i>			La imagen: Representa un lobo solitario muy fuerte pero triste, que está aullándole a la Luna desde el risco de una montaña. Para los niños es el papá lobo que busca a sus hijos perdidos en las montañas, aunque ello no se describe en el relato.
POÉTICA <i>Creatividad</i>			
PRAGMÁTICA <i>Contexto e intencionalidad</i>	EXTRA TEXTUAL	- Componentes: - Ideológico - Socio-económico	La AMISTAD favorece la interacción entre los protagonistas de la historia. Tal como ocurre en la vida real de los niños. La pareja conformada por Alejandro y Esteban acogió a Maycol (niño invidente), para crear su relato. Ellos siempre se apoyan, trabajan juntos, algunas veces discuten, pero siempre se buscan para compartir en analogía al actuar del Verdy y Willy en el cuento.

AUTORES			VIDEO WILLY Y VERDY VS DRAGONES
			Willy... y Verdy salieron del Hotel Transylvania. Willy y Verdy encontraron una cueva. Willy y Verdy se encontraron muchas monedas en la cueva. Y después se encontraron un dragón y lucharon, fue un empate. Vieron a sus padres en un avión: la mamá lobo... y el papá de Verdy. Aterrizó el avión y salieron sus padres, pero eran falsos. Los verdaderos estaban atrapados en una jaula. Volvieron a luchar con los dragones... Y los derrotaron cuando los quemaron y así salvaron a sus padres.
COMPETENCIA	NIVEL	MACRO-ESTRUCTURA	ANÁLISIS
TEXTUAL <i>Coherencia cohesión y estructura</i>	INTRA TEXTUAL	- Coherencia Global - Seguimiento de un eje temático - Temas - Subtemas	TEMA: Willy y Verdy se asocian para derrotar a los dragones y salvar a sus Padres.
SEMÁNTICA <i>Léxico y significados</i>			SUBTEMAS: - Los dragones son enemigos de Willy y Verdy. - Willy y Verdy se convierten en héroes por salvar a sus Padres y vencer a los dragones.
ENCICLOPÉDICA <i>Saberes escolares y socio-culturales</i>	INTER TEXTUAL	- Relación con otros textos - Película vista - Otras películas - Imagen seleccionada - Otros cuentos - Series televisivas - Videojuegos	- Retoman personajes de la película como (Verdy y Willy) a quienes identifican como héroes y protagonistas. - Para ser héroes, como en las películas deben haber rehenes, en este caso los Padres de Verdy y Willy y villanos representados en los dragones. - Cuando se habla de "Padres falsos" hay un elemento característico de los relatos de acción "el engaño, la mentira". - La monedas encontradas por casualidad en la cueva, pese a representar poder y riqueza en el común de los relatos, en este, pasan a un segundo plano. Por el contrario, en esta historia el poder está representado en la fuerza, dado que se prioriza el combate, la lucha vista como competencia entre la alianza de amigos (Verdy y Willy) y los Dragones, primero cuando se habla de un "empate" y luego cuando se generan vencedores y derrotados, nuevamente elementos característicos de los relatos de acción infantil.
LITERARIA <i>Saber literario</i>			Los niños encarnan a sus personajes protagónicos y juegan con sus máximos tesoros afectivos "sus padres" para involucrarlos en la trama de su relato. La mamá lobo (Esteban no vive con su mamá) y el papá de Verdy (Alejandro tiene un vínculo muy estrecho con su Padre, puesto que ha tenido que aprender a convivir con sus frecuentes ataques de epilepsia), son el motivo de alianza entre los amigos (lobo y gelatinoso), que no sólo se unen para combatir, sino que también se asocian para cumplir la misión de rescatar a sus Padres, poniendo en evidencia el vínculo de AMISTAD que los relaciona y el AMOR que profesan a sus Padres.
POÉTICA <i>Creatividad</i>			
PRAGMÁTICA <i>Contexto e intencionalidad</i>	EXTRA TEXTUAL	- Componentes: - Ideológico - Socio-económico	

ANEXO 16

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN
LÍNEA MEDIOS INTERACTIVOS

ANÁLISIS PRECUOLA DE MURRAY LA MOMIA

CUEENTOS Y AUTORES	NIVEL DE ANÁLISIS		
	INTRATEXTUAL	INTERTEXTUAL	EXTRATEXTUAL
Las Momias de Arena Luisa y Daniel	TEMA: El viaje de dos momias al Hotel Transylvania. SUBTEMAS: La aventura y desafíos que enfrentan las momias en su recorrido: - El tren encuentra un puente roto en el camino. - El barco se rompe y hunde, pero las momias no saben nadar. La forma en que las momias asumen como reto asociarse para superar las vicisitudes del viaje: - El puente roto: hacen un puente de arena. - El barco que se rompe y hunde: construyen dos barcos de arena. - El avión que se enfrenta a un tornado, pero los lleva a la Luna. - La nave espacial de Frank que los lleva a salvo al Hotel.	- Usa elementos de la cotidianidad como “las noticias” para articular la motivación del viaje. - Recurre a personajes de la película vista como Murray y Frank. - Establece una asociación de dos momias, similar a la propuesta de trabajo en el aula “por parejas”. - La aventura del viaje de las momias, es también el reto de producción narrativa con su compañero(a). - El avión que enfrenta el tornado se relaciona con la película La Momia - La forma en que las momias “de arena” resuelven las vicisitudes del viaje transformando la arena en diferentes objetos se relaciona con escenas de la película El Hombre Araña 3.	El mensaje implícito del texto evidencia lo profundo e importante de los vínculos de AMISTAD en estas edades, el valor que dan al trabajo en equipo, como estrategia para asumir retos y obtener mejores resultados; tal vez influido por la constante valoración de la docente por esta forma organizativa de trabajo en el aula.
La Momia Kimberley (sola por inasistencia de Juan José)	TEMA: La Momia que logra cumplir su sueño de viajar al Hotel Transylvania. SUBTEMAS: - El accidentado viaje de la Momia al Hotel Transylvania. - La calurosa bienvenida que todos dan a la Momia cuando llega al Hotel.	- Se retoma a la Momia personaje de la película, como personaje principal del relato. - Transylvania es lejos, por eso se llega en avión. - Como autora sola del relato, también describe una historia de personaje único en su texto.	La acogida a la Momia por todos en el hotel cuando le dicen “Bienvenida” refleja la necesidad de encuentro de compartir con otros, de promover vínculos de AMISTAD , como relevante y característico en los relatos infantiles.

	GENERALIDAD INTRATEXTUAL	GENERALIDAD INTERTEXTUAL	GENERALIDAD EXTRATEXTUAL
	TEMA: - El viaje de las Momias al Hotel Transylvania. SUBTEMAS: - La aventura y desafíos que enfrentan en su recorrido.	- Recurren a personajes de la película vista como Murray y Frank. - Usan elementos de la cotidianidad como “las noticias o el sueño de viajar” para articular la motivación del viaje. - El avión que enfrenta el tornado se relaciona con la película La Momia y la forma en que las momias “de arena” resuelven las vicisitudes del viaje transformando la arena en diferentes objetos, se relaciona con escenas de la película El Hombre Araña 3.	- En las dos historias es relevante el valor de la AMISTAD. En la primera se evidencia a través de expresiones de asociación como: “quisieron, fueron, hicieron, saltaron, sabían, subieron, los llevó” que muestran el trabajo en equipo como estrategia para asumir los retos del viaje y por otra parte, en ambos relatos la necesidad de encuentro, de agruparse, manifiesta en expresiones como “Bienvenido”, “la fiesta de bienvenida” e “hicieron amigos”. - La aventura del viaje de las momias, es también el reto de producción narrativa con su compañero(a).

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN
LÍNEA MEDIOS INTERACTIVOS

ANÁLISIS SECUELA DE MURRAY LA MOMIA

VIDEOS Y AUTORES	NIVEL DE ANÁLISIS		
	INTRATEXTUAL	INTERTEXTUAL	EXTRATEXTUAL
Las Momias de Arena Parte II Luís y Daniel	TEMA: La pelea de los Murray con los monstruos. SUBTEMAS: - El gusto por el juego de parques. - Los Murray se transforman para pelear con los monstruos.	- La historia retoma personajes de la película, pero cambia la personalidad de los mismos a la de "monstruos malos" y por ende "monstruos buenos" los protagonistas, con los cuales los autores se identifican al personificarlos con diferente sexo. - Se nombra el juego de parques como actividad cotidiana en la vida de las momias (en el aula este juego se utiliza como estrategia para mejorar habilidades de cálculo mental). - Los niños asocian el concepto de "momia" con lugares y objetos de Egipto, como las pirámides y los sarcófagos, en relación a lo observado en la película "La Momia". - Identifican en cada oración del relato una palabra clave para escoger la imagen que la representa, ésta puede ser verbo, sustantivo o adjetivo.	Las momias vencen porque se unen para combatir a sus enemigos los monstruos malos y además después de su éxito invitan a otro personaje a jugar; tal como sucede en la cotidianidad de los niños, cuando luego de acabar sus deberes la recompensa es ir a jugar. Implícitamente la relación de AMISTAD vuelve a ser valorada como fondo de la historia.
La Leyenda de las Momias Kimberley y Juan José	TEMA: Un día en la vida de una Momia. SUBTEMAS: - El regreso de la Momia a su tumba en Egipto. - La Momia visita a su familia. - La Momia se moja en la piscina. - La Momia se seca y sale a asustar.	- La historia retoma a la Momia personaje de la película como personaje protagonista de su relato. - La piscina es el lugar de divertimento más agradable para los niños, por eso involucran casi siempre en sus historias este escenario. - Los autores relacionan que las Momias viven en tumbas ubicadas en Egipto, que al mojarse se derriten y que salen a asustar de noche. - Las Momias asustan y los humanos se dejan asustar, son acciones naturales en la cotidianidad de los personajes del relato creado.	Nuevamente la COTIDIANIDAD Y LA FAMILIA son los ejes recurrentes en los relatos de los niños.

Murray y Mavis en Egipto Laura e Isabela	TEMA: Mavis y Murray de viaje por Egipto y España. SUBTEMAS: La Momia y Mavis compran ropa en Egipto y helados en España.	- Retoman en su relato a Mavis y la Momia personajes de la película. - Asocian las tumbas de las momias como procedentes de Egipto. - Diferencian en las imágenes seleccionadas la arquitectura de una ciudad como Egipto y otra como España; así como asocian la tienda de ropa con las indumentarias propias de la realidad en este país. - Comprar ropa y helados son acciones que se relacionan con el interés personal de las autoras.	La AMISTAD vuelve a ser la temática recurrente, el compartir gustos y aficiones, el privilegiar LO COTIDIANO como propio y común a estas narrativas.
MURRAY LA MOMIA	GENERALIDAD INTRATEXTUAL TEMAS: La pelea entre monstruos, un viaje por Egipto y España y un día en la vida de las Momias. SUBTEMAS: La aventura, la asociación por intereses o alianzas y la cotidianidad.	GENERALIDAD INTERTEXTUAL - Las historias retoman personajes de la película: como la Momia y Mavis, una de las historias cambia la personalidad de los personajes a la de "monstruos malos" (los fantasmas, el hombre invisible y el gelatinoso) y resalta la personalidad de "monstruos buenos" en quienes se transforman las momias como Frankenstein y Drácula. - Es recurrente enunciar actividades que hacen parte de la vida de los niños y que desde su percepción son divertidas como: "jugar parques, visitar a la familia, ir a la piscina, comprar ropa y comer helados". - Se hacen asociaciones con acciones que tipifican la vida de las momias como "transformarse para pelear con los monstruos, regresar a su tumba en Egipto, derretirse si se mojan y salir a asustar". - Los niños asocian el concepto de "momia", con lugares y objetos de Egipto como: las pirámides, los sarcófagos, las tiendas de ropa y panorámicas de la ciudad en comparación con la de España. - Identifican en cada oración del relato una palabra clave para escoger la imagen que la representa, ésta puede ser verbo, sustantivo o adjetivo.	GENERALIDAD EXTRATEXTUAL - Los niños se identifican con los protagonistas de sus relatos y desde esta perspectiva enuncian acciones que hacen parte de su mundo, de su cotidianidad; también es frecuente que establezcan asociaciones entre los personajes como ocurre en sus rutinas de vida diaria de acuerdo a gustos e intereses comunes o a alianzas para enfrentar los retos, en este caso de una pelea, un viaje o el simple transcurso de un día como lo enuncian en sus relatos. - La relación de AMISTAD Y FAMILIA vuelven a ser valoradas como fondo de las historias creadas.

ANEXO 17

GENERALIDADES DE LA PRECUELA AGRUPADAS POR PERSONAJE PROTAGÓNICO

	GENERALIDAD INTRATEXTUAL	GENERALIDAD INTERTEXTUAL	GENERALIDAD EXTRATEXTUAL
MAVIS LA VAMPIRA HIJA DE DRÁCULA	TEMA: La vida de Mavis (en la escuela, con los humanos, quemada por el sol y en una fiesta sorpresa). SUBTEMAS: - La relación entre Padre e hija que incluye: el conflicto, el dolor, el peligro, la búsqueda, el rescate, los cuidados, la bienvenida, el festejo. - Las relaciones que se suscitan en la escuela como: el beso de amor y la amistad. - La relación entre los humanos y los vampiros quienes mutuamente se odian y se consideran monstruos. - La relación de Mavis con sus amigos y los invitados a su fiesta de cumpleaños.	- La historia retoma en su inicio y desarrollo aspectos similares a los propuestos en la película como: la interpretación de que los humanos odian a los vampiros, la muerte de la mamá de Mavis y que los vampiros se queman con el sol. También otros en los cuales realizan variaciones como: la negativa de Drácula por dejar salir o ir a Mavis castillo/escuela; el escape de Mavis por ventana/chimenea; el beso de amor de Mavis con un humano/vampiro; la fiesta de cumpleaños/bienvenida y la transformación de Drácula en vampiro/lindo gatito. - Se relacionan elementos de películas de terror para niños como "<i>Monster House</i>" cuando refieren expresiones como "<i>rumores sobre una casa embrujada</i>" y "<i>noches del 31 de octubre</i>"; también el título de uno de los cuentos es "<i>Draculaura</i>", nombre de una serie de televisión de jóvenes vampiras que se emite de lunes a viernes en las horas de la tarde. - Emplea la frase común en los relatos infantiles "...y todos vivieron felices para siempre" para referirse a - Recurre a personajes de la película como Mavis, Drácula, Griffin, Willy y Wayne. - En el imaginario de los autores los monstruos por su condición propia de "ser monstruos" son indestructibles. Por eso, sobreviven a los accidentes.	- Hay una asociación muy clara entre ESCUELA Y AMISTAD, en la mayoría de las historias. La escuela aparece como el escenario propicio para encontrar y hacer amigos. Amigos que asumen roles de complicidad y ayuda mutua, no importa la diferencia de edad o especie. - En estas historias el vínculo padre – hija representa la figura de FAMILIA como eje sobre el cual se relatan los hechos. Esta relación puede ir de acuerdo a la historia desde lo conflictivo y sobreprotector, hasta lo armonioso, de reencuentro y profundo amor. Por otra parte, la fiesta se convierte en la excusa para celebrar, compartir y unir en alegría a la familia y argumentar el uso de la frase "vivieron felices para siempre". - Otro elemento característico es la relación de enamoramiento entre Mavis y otro humano/vampiro, que describe incluso el "<i>se dieron un beso de amor</i>". - Las historias que tienen como personaje principal a Mavis fueron creadas por niñas, mostrando un marcado interés por retomar hechos relevantes de la película y adaptarlos a nuevas relaciones entre los personajes caracterizando relatos de tipo dramático.

ANEXO 18

GENERALIDADES DE LA SECUELA AGRUPADAS POR PERSONAJE PROTAGÓNICO

	GENERALIDAD INTRATEXTUAL	GENERALIDAD INTERTEXTUAL	GENERALIDAD EXTRATEXTUAL
MAVIS LA VAMPIRA HUA DE DRÁCULA	TEMA: - La vida de Mavis (en la escuela, con los humanos, cuando se escapa y de paseo nocturno por la ciudad). SUBTEMAS: - Los amigos y la vida escolar. - El enamoramiento. - El reto de conocer a los humanos. - El vínculo y el conflicto familiar. - La diversión y el entretenimiento.	- Las historias retoman a Mavis y su papá Drácula personajes de la película, como protagonistas de los nuevos relatos e incluye a Griffin, El hombre Lobo, Frankenstein y la Momia; agregan personajes como los abuelos, los amigos y las amigas; y en otras ocasiones cambian el origen humano por el de vampiro de algunos personajes como es caso del novio de Mavis. - El orden y disposición de los pupitres y estudiantes en las imágenes escogidas para representar las clases de español y matemáticas y la expresión "le dejaron muchas tareas", describen la percepción de "escuela" por parte de niñas autoras. - Las historias se desarrollan en diferentes escenarios, en cada uno de los cuales hay una perspectiva de acciones y relaciones: la playa se asocia con humanos felices, que se divierten, que expresan a través de las imágenes sensaciones de libertad y armonía, representando por tanto un espacio propicio para crear vínculos de amistad entre humanos y vampiros; ir al cine es una actividad familiar que representa no solo entretenimiento, sino también encuentro y reunión, entre amigos y/o familia; y la casa es en el cine de alguno de los relatos, el regreso al nido, el recogimiento luego de la aventura y la diversión, el sitio de descanso. - Dado el recurrente uso de los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre Mavis y su Padre, la familia se convierte también en un texto con el cual establecer relaciones. Y juegan en este sentido un papel determinante los vínculos reales de los niños(as) con su familia, a la hora de realizar sus producciones narrativas, ya que se convierten en un referente desde el cual	- Las niñas se inclinan por NARRAR LA COTIDIANIDAD de sus vidas, que se desarrolla en el CONTEXTO FAMILIAR O ESCOLAR y dan importancia al desarrollo de VÍNCULOS AFECTIVOS entre los personajes (amor, amistad, unión y/o conflicto); también encarnan a través de Mavis como personaje principal sus gustos, INTERESES Y AFECIONES; tienden a producir historias más cercanas al género dramático como cuando se expresa "...se mete al castillo y bota todo... y nunca más le habló al papá, después se escapa", a diferencia de algunos grupos de chicos que enfatizan en producir relatos de acción como se vio anteriormente. - Las niñas ponen más de manifiesto en sus relatos el interés por expresar el conflicto que genera el período de transición entre la juventud y la adultez. Solo que al intentar asumir a través de sus personajes el rol de adolescentes, terminan describiendo acciones y relaciones que sustentan su mundo infantil porque es lo que conocen y viven. Esta temática se aborda quizá, a razón del contexto de la celebración del cumpleaños N° 118 de Mavis que propone la narrativa base (la película) o porque hay una inclinación muy temprana por parte de las niñas a pensar y querer madurar para alcanzar el estilo de vida de los adultos, presumiendo en éste mayores "libertades" para compartir con sus amigos(as), que es lo que más refieren. - El mensaje de agrado mutuo entre

		contar o narrar sus experiencias personales. Esto reitera que somos y nos construimos a partir de nuestros relatos. - En el imaginario de los niños se crean concepciones en relación a los vampiros como: se convierten en murciélagos, comen carne cruda o sopa de rata muerta. - Integran en sus relatos acciones que hacen parte de la cotidianidad propia de los niños como "ir al cine a ver El Libro de la Vida o al parque de diversiones"; pero también actividades que es común realicen los adultos como ir al restaurante, a una fiesta o de tour nocturno por la ciudad. Entendiendo en conjunción o entretenimiento muy comunes en los relatos. - Las autoras asocian vejez y juventud con acciones y personajes de su relato. Por ejemplo: la momia por vieja se cansa rápido y se va a dormir, mientras Mavis por joven amanece en una fiesta.	humanos y vampira, es un ejemplo de la manera como las niñas autoras perciben el valor de la CONVIVENCIA y revelan la posibilidad de que éstas dos especies convivan respetando mutuamente sus diferencias.
--	--	---	---

ANEXO 19

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN
LÍNEA MEDIOS INTERACTIVOS

¿De qué da cuenta la Producción Narrativa Transmedia de los niños y niñas de Ciclo Inicial?

ANÁLISIS INTERTEXTUAL DE LA PRECUELA

RELACIÓN CON LA PELÍCULA HOTEL TRANSYLVANIA	RELACIÓN CON OTRAS PELÍCULAS O SERIES TELEVISIVAS	RELACIÓN CON LA NARRATIVA ESCRITA
- Recurren a personajes de la película vista como Murray, Frankenstein, Griffin, Verdy, Mavis y Drácula como personajes protagónicos de sus historias. - Usan otros personajes de la película como los niños lobo, pero cambian sus nombres por los de Wilbur y Whilly; así como a Wayne, el hombre lobo se lo cambian por Willy. Quizá porque la pronunciación de los nombres en la película es muy similar (todos empiezan por W). - Nombran en uno de los relatos al esqueleto como personaje secundario. - Algunos relatos describen en su inicio y desarrollo aspectos similares a los propuestos en la película como: la interpretación de que los humanos odian a los vampiros, la muerte de la mamá de Mavis y que los vampiros se queman con el sol. - En otros aspectos de las tramas realizan variaciones como: la negativa de Drácula por dejar salir a Mavis del castillo, la cambian por la de no dejarla ir a la escuela; el escape de Mavis por la ventana, lo modifican diciendo que escapa por la chimenea; el beso de Mavis con un humano, lo convierten en un beso de amor con otro vampiro; la fiesta de cumpleaños, que varían por fiesta de bienvenida, de cumpleaños, sorpresa o encuentro de amigos; y la transformación de Drácula en vampiro, la varían por convertirse en un lindo gatito.	- Adaptan a sus relatos escenas de algunas películas infantiles: - El avión que enfrenta el tornado se relaciona con la película <i>La Momia</i>. - La forma en que las momias "de arena" resuelven las incidencias del viaje transformando la arena en diferentes objetos, se relaciona con escenas de la película <i>La Momia</i> y <i>El Hombre Araña 3</i>. - Cuando refieren expresiones como "rumores sobre una casa embrujada, noches del 31 de octubre; se establecen relaciones con elementos de la película <i>"Monster House"</i>. - Refieren como escenario la selva africana en relación a un gusto particular de los autores por este lugar visto en <i>Animal Planet</i> y la película <i>"Tarzán"</i>. - Hablan de una pócima creada por un científico, similar a la trama de la película <i>Robber</i>, para explicar el origen de Verdy el gelatinoso. - También relacionan elementos de películas transmitidas en la televisión por cable como <i>"Wild Hogs"</i> en español <i>"Rebeldes con Causa"</i>, cuando involucran personajes como los motociclistas. - El título de uno de los cuentos es <i>"Draculaura"</i>, nombre de una serie de televisión de jóvenes vampiras que para la época se emite de lunes a viernes en las horas de la tarde. - Hay influencia de elementos dramáticos tomados del manejo sugerido en algunas telenovelas sobre las relaciones afectivas entre personajes, apropiadas en las relaciones cotidianas de la familia o el contexto social del niño(a) como: <i>"El papá la encontró dándose un beso de amor, escapar a ver el amanecer, se enamoró, ellos se gustaron"</i>.	- Refieren expresiones leídas, escuchadas o vistas en relatos de terror como: <i>"casa embrujada"</i>, <i>"aparecían demonios por la cama, noche de luna llena, castillo terrorífico"</i>; o de la fantasía como <i>"hizo magia con la barita"</i>, <i>"abracadabra"</i> o <i>"el mago sin culpa lo hizo invisible"</i>. - La mayoría de historias cumplen la condición de terminar en el Hotel Transylvania en algún tipo de celebración. Dos de ellas agregan además <i>"...y todos vivieron felices o vivieron felices para siempre"</i>, sólo hay una que pese a no referir la fiesta directamente, habla de la llegada de los invitados a Transylvania.

ANÁLISIS INTERTEXTUAL DE LA SECUELA

CON LA PELÍCULA	CON OTRAS PELÍCULAS O SERIES TELEVISIVAS	CON LA NARRATIVA ESCRITA
- Las historias retoman personajes de la película: como la Murray la momia, Mavis la hija de Drácula, Drácula, Frankenstein, Griffin el hombre invisible, Wilbur y Willy los niños lobo, Verdy el gelatinoso y Willy el hombre lobo. - Una de las historias cambia la personalidad de los personajes a la de <i>"monstruos malos"</i> (los fantasmas, el hombre invisible y el gelatinoso) y resalta la personalidad de <i>"monstruos buenos"</i> en quienes se transforman las momias como Frankenstein y Drácula. - Algunos personajes son caracterizados héroes protagónicos de las historias. - Se adapta al contexto de uno de los relatos un nuevo personaje, <i>"la reina invisible"</i>. - Agregan personajes como los abuelos, los tíos, los y las amigas; y en otras ocasiones cambian el origen humano por el de vampiro de algunos personajes como es el caso del novio de Mavis.	- Para ser héroes como en las películas deben haber rehenes en este caso los Padres de Verdy y Willy y villanos representados en los dragones. - Hablan de <i>"Padres falsos"</i>, elemento característico en los relatos de infantiles de acción (el engaño, la mentira). - La monedas encontradas en una cueva, pese a representar poder y riqueza, en este relato no trascienden como tal. El poder está representado en la fuerza, dado que se prioriza el combate, la lucha vista como competencia entre la alianza de amigos (Verdy y Willy) y los Dragones. Primero cuando se habla de un <i>"empate"</i> y luego cuando se generan <i>"vencedores y derrotados"</i>, nuevamente elementos característicos de los relatos de acción infantil. - Relacionan la máxima aspiración de los niños lobo <i>"convertirse en jugadores profesionales del Real Madrid"</i> con la imagen de James y Ronaldo.	- Surgen escenarios que ambientan los relatos como <i>"el castillo de la reina invisible, el bosque y la piscina de gelatina"</i>; que hacen parte de la fantasía de los niños, copiada o retomada de su contacto con cuentos, películas o series televisivas. - Usan la frase común de cierre en las narrativas más conocidas <i>"...y vivieron felices para siempre"</i>, fortaleciendo el imaginario de que el matrimonio es el camino a la felicidad. - A diferencia de los relatos de Precuela que inician en su mayoría con la frase <i>"Había una vez"</i>, estas producciones rompen con este parámetro y en su mayoría inician con el nombre del personaje protagónico o usando la expresión <i>"Cuando... (Murray, Mavis...)"</i> precedido de una acción que los involucra. Las autoras describen a través del relato el proceso secuencial de cortejo por parte del Hombre invisible, similar a cómo lo reconocen en su contexto familiar, o de la literatura clásica o de la influencia televisiva. <i>"Eres muy bonita, tu siempre me has gustado, quieres casarte conmigo, te amo, se besaron, se casaron y vivieron felices para siempre"</i>.