

NARRATIVA TRANSMEDIA DIRIGIDA A INFANCIA CON
DISCAPACIDAD VISUAL O AUDITIVA SOBRE
CULTURA CIUDADANA



Ismael Cardozo Rivera

Universidad de Deusto

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Instituto de Estudios de Ocio

Programa de Doctorado en Ocio, Cultura y Comunicación para el Desarrollo Humano

Bilbao, España

Septiembre de 2022



Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea
University of Deusto

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Programa de Doctorado en Ocio, Cultura y Comunicación para el
Desarrollo Humano


**Narrativa transmedia dirigida a infancia con discapacidad visual o
auditiva sobre cultura ciudadana**

Doctorando: Ismael Cardozo Rivera

Directora: Dra. Aurora Madariaga Ortuzar



Doctorando Ismael Cardozo



Dra. Aurora Madariaga

Dedicatoria

A mi esposa Marcela, a quien agradezco todo su apoyo (NAMMM PRECIOSAAAA).

A mi hija Guadalupe, pues su existencia me hace estar en la búsqueda de ser siempre un mejor ser humano.

A mis padres y hermanos: Siempre están en mi corazón y en mis pensamientos.

Agradecimientos

A Aurora mi directora, por toda su asesoría, acompañamiento y apoyo en las buenas y en las malas (botella medio llena siempre).

A toda mi familia, gracias por todo el apoyo y por estar siempre ahí incondicionalmente.

A Alexandra Díaz, Melissa Granada, Valeria Prato, Daniela Quintero, Valeria Mondol, Stephanía Cañas, Manuel Rincón, por todo su trabajo alrededor de *La Paz es mi Cuento Inclusiva*, de corazón: GRACIAS.

A la Universidad Autónoma de Occidente por permitirme realizar este doctorado.

Al decano Álvaro Rojas pues sus consejos y apoyo fueron cruciales para que esta tesis fuera una realidad.

A todos y cada uno de los niños y niñas participantes de este proyecto transmedia inclusivo, quienes permitieron conocer un poco de sus vidas, percepciones, imaginarios y percepciones alrededor de la paz y la cultura ciudadana. Son un verdadero ejemplo para todos.

Resumen

La presente tesis doctoral por compilación de publicaciones desarrolla una narrativa transmedia inclusiva sobre paz y cultura ciudadana, dirigida a niños con discapacidad visual o auditiva. Para ello propone un diseño metodológico en investigación acción estructurado en tres fases que responden a los objetivos específicos planteados y a las publicaciones que sustentan este trabajo. En primer lugar, se busca establecer los lineamientos y generalidades que debería tener una narrativa transmedia inclusiva, a partir del análisis de una matriz comparativa entre tres modelos para el desarrollo de proyectos transmediáticos convencionales. En segundo lugar, se formula un modelo de intervención social para abordar la cultura ciudadana en niños con discapacidad visual o auditiva, que finalmente conlleve a la producción de una narrativa transmedia inclusiva sobre esta temática. Y, en tercer lugar, dicho modelo denominado en este trabajo pauta metodológica, se valida a partir de su aplicación en tres instituciones educativas de la ciudad de Cali, Colombia: el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, INCS, la Asociación Educativa Colegio Arango y Cuero y el Instituto de Terapia Especial de los Sentidos, ITES.

Destaca en esta tesis que, además de adelantar un análisis cualitativo de la aplicación de la pauta metodológica en las tres instituciones anteriormente mencionadas, se procede también a validarla al realizar la narrativa transmedia: *La Paz es mi Cuento Inclusiva*, LPMCI¹, en colaboración con la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de Santiago de Cali, SecPaz. Todo este trabajo en investigación acción deriva finalmente en la consolidación de la pauta metodológica propuesta, con el fin de que pueda ser adaptada (no replicada) por todo aquel que quiera hacer un ejercicio similar con otra población con discapacidad visual o auditiva.

¹ El título del proyecto se establece en consenso con las distintas instituciones participantes, donde se opta por denominar a la transmedia como “La Paz es mi Cuento Inclusiva” para reforzar su esencia como narrativa.

Índice de Contenidos

1. PRESENTACIÓN.....	1
2. INTRODUCCIÓN	9
2.1 Justificación.....	9
2.2 Objetivos	23
2.3 Metodología	25
2.3.1. La investigación acción y la generación de nuevo conocimiento	29
2.3.2. Diseño y desarrollo metodológico.....	33
3. PUBLICACIÓN I. Narrativas transmedia e inclusión: diseño de un proyecto transmedia para contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de niños con discapacidad visual/auditiva	39
3.1 Introducción	40
3.2 Metodología	42
3.3 Desarrollo metodológico	43
3.4 Formulación del Proyecto Transmedia Inclusivo, PTI.....	52
3.5 Conclusiones	58
3.6 Epílogo	59
3.7 Referencias	60

4. PUBLICACIÓN II. Formulación de talleres para realizar una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana.....	63
4.1 Introducción	64
4.2 Desarrollo	65
4.3 Pedagogía activa y taxonomía SOLO en contextos inclusivos	65
4.4 La paz es mi cuento, LPMC	69
4.5 De LPMC a LPMCI: pauta metodológica para la producción de una narrativa transmedia inclusiva.....	72
4.6 La pauta metodológica LPMCI, para la realización de un PTI.....	77
4.7 Conclusiones y reflexión final.....	78
4.8 Referencias	80
5. PUBLICACIÓN III. Narrativa transmedia, inclusión y cultura ciudadana: la paz es mi cuento inclusiva, proyecto realizado para niños con discapacidad visual, auditiva y regulares.....	82
5.1 Introducción	82
5.1.1. Discapacidad / diversidad funcional	84
5.1.2. Transmedia, inclusión y cultura ciudadana	86
5.2 Objetivo: hacia una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana	87
5.3 La pauta metodológica LPMCI.....	90
5.4 Resultados: ajuste metodológico y realización de la narrativa transmedia LPMCI.....	93
5.5 Conclusiones y discusión(es) final(es).....	99
5.6 Referencias	104
6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO	108
7. REFERENCIAS.....	114

8. ANEXOS.....	122
Anexo 1. Certificados de aceptación de las publicaciones.....	122
Anexo 2. Pauta metodológica LPMCI Final	125
Anexo 3. Descriptivos narrativa transmedia LPMCI	150
Anexo 4. Certificados ponencias y otras publicaciones	154
Anexo 5. Bitácora o diario de campo – aplicación talleres	162

Índice de tablas

Tabla 1. Correspondencia de las fases, las publicaciones y su respectivo indicador de calidad.....	5
Tabla 2. Publicaciones complementarias en el marco de los estudios doctorales.....	6
Tabla 3. Diferencias entre educación y pedagogía.....	14
Tabla 4. Meta e indicador del objetivo cuatro de los ODS 2030	24
Tabla 5. Objetivos de investigación acción y criterios de validez	31
Tabla 6. Correspondencia de publicaciones, objetivos y herramientas metodológicas	37
Tabla 7. Puntos en común de los tres modelos	50
Tabla 8. Talleres desarrollados en La Paz es mi Cuento.....	70
Tabla 9. Análisis DOFA de la pauta metodológica LPMC.....	72
Tabla 10. Talleres y valores a tratar en LPMCI	75
Tabla 11. Pauta metodológica, LPMCI.....	76
Tabla 12. Funcionalidad, estructura corporal y deficiencia	85
Tabla 13. Talleres LPMCI, en población con diversidad funcional.....	91
Tabla 14. Consideraciones alrededor de la aplicación de la pauta metodológica	93
Tabla 15. Consideraciones alrededor de la realización de un PTI	98

Índice de figuras

Figura 1.Reconocimientos internacionales LPMCI	6
Figura 2. Ejes temáticos del proyecto de investigación	11
Figura 3. Ilustración de una narrativa transmedia	12
Figura 4. Opciones de contenidos para niños con discapacidad visual o auditiva	22
Figura 5. Niños entre 0 y los 12 años con discapacidad visual o auditiva en Cali.....	25
Figura 6. Proceso de investigación acción en esta tesis	36
Figura 7. Radar transmedia	44
Figura 8. Reglas del engagement	45
Figura 9. Vínculos con los cinco sentidos.....	45
Figura 10. Plantilla – plataformas	49
Figura 11. Modelo preliminar para un ¿proyecto transmedia inclusivo?.....	51
Figura 12. Radar transmedia del PTI planteado	53
Figura 13. Modelo para el diseño de un PTI desde la discapacidad	55
Figura 14. Esquema narrativo para un PTI desde la discapacidad.....	56
Figura 15. Niveles de Comprensión Taxonomía SOLO	67
Figura 16. Esquema para una narrativa transmedia inclusiva desde la discapacidad	78
Figura 17. La narrativa transmedia y su vínculo con los cinco sentidos.....	88
Figura 18. Modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo.....	89
Figura 19. Ecosistema transmedia LPMCI	97
Figura 20. Muestra/Encuentro interactiva “La Paz es mi Cuento Inclusiva”.....	98
Figura 21. Palabras recurrentes sobre la muestra interactiva “La Paz es mi Cuento Inclusiva”..	101
Figura 22. Selección oficial festival FINNOF 2022	103

1. PRESENTACIÓN

Cuando se habla de Narrativas Transmedia se hace referencia a productos comunicativos de ficción o no ficción expandidos a través de múltiples formatos y plataformas donde los usuarios son partícipes de dicho proceso de extensión narrativa. Un proyecto transmedia tiene como propósito generar contenidos que buscan inundar todos los sentidos de los usuarios: podcasts, videos, blogs, mapas interactivos, imágenes e incluso experiencias *offline* o no digitales tales como: exposiciones, ferias, libros impresos, cartillas, juegos de mesa, entre otras. A su vez, estos productos multiformato buscan enriquecer la experiencia narrativa con miras a potenciar el prosumo (Toffler, 1980), entre la audiencia del proyecto. De esta manera, las narrativas transmedia fundamentan sus prácticas a partir de productos para ver, escuchar, leer, dar clic, tocar, interactuar, jugar.

Pero ¿Qué pasa al momento de querer diseñar/realizar una narrativa transmedia dirigida a infancia con discapacidad visual o auditiva? ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para que estos contenidos multiformato tengan el impacto deseado en este público? Si bien estas inquietudes podrían sistematizar *per se* un proyecto de investigación, en este caso no son las únicas, pues si bien plantear la realización de un proyecto transmedia inclusivo ya supone una serie de retos importantes, esta tesis añade un componente adicional y es la temática de la cultura ciudadana. En ese orden de ideas, la pregunta problema que enmarca este proyecto de investigación acción es:

- *¿Cómo desarrollar una narrativa transmedia dirigida a infancia con discapacidad visual o auditiva sobre cultura ciudadana?*

Para abordar esta pregunta, la presente investigación doctoral se estructura en tres fases: La profundización en los conceptos teóricos para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo, PTI,

la formulación de una pauta metodológica para abordar la cultura ciudadana con niños con discapacidad visual o auditiva con miras a la creación de una narrativa transmedia inclusiva y la validación de esta pauta a través de su aplicación y de la realización del proyecto *La Paz es mi Cuento Inclusiva*.

Por tanto, la tesis doctoral por compilación de publicaciones titulada *narrativa transmedia dirigida a infancia con discapacidad visual o auditiva sobre cultura ciudadana*, se estructura en cinco grandes bloques. En primer lugar, se presenta la introducción que contiene la justificación temática y conceptual, los objetivos y la metodología en investigación acción. En segundo lugar, se presentan las tres publicaciones (ver anexo 1), que responden a las fases planteadas anteriormente que corresponden también a los objetivos específicos de la investigación. Finalmente, se exponen las conclusiones generales con las respectivas limitaciones y líneas de futuro. A continuación, se procede a presentar las tres publicaciones que configuran esta tesis.

La primera publicación titulada *Narrativas transmedia e inclusión: diseño de un proyecto transmedia para contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de niños con discapacidad visual/auditiva*, fue publicada por la editorial *Dykinson*, la cual se encuentra en el cuartil 1 del listado de editoriales españolas del *Scholarly Publishers Indicators*, SPI, ubicándose en la posición 13 de 104. El libro donde fue publicada se titula *Nuevas Formas de Aprendizaje en la era Digital: en busca de una educación inclusiva*.

La intención de esta publicación es adelantar un primer acercamiento a la noción de una narrativa transmedia inclusiva. En otras palabras y como se indica en el resumen del documento publicado, se busca “formular un diseño para la producción de una narrativa transmedia inclusiva

donde se promueva el rol de los niños como cocreadores de los contenidos” (Cardozo & Madariaga, 2021, p.642).

De esta publicación se puede destacar la realización de un cuadro comparativo entre tres modelos para la realización de una narrativa transmedia convencional (Hayes, 2001; Pratten, 2015; Lovato, 2018); fruto de la profundización teórica realizada a lo largo de la investigación. A su vez, este documento culmina con la formulación de un modelo de PTI que pretende abarcar productos comunicativos para población con discapacidad visual o auditiva.

La segunda publicación lleva por título *Formulación de talleres para realizar una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana*, la cual se encuentra aprobada para publicación en la editorial *Tirant Lo Blanch*, que también se ubica en el cuartil 1 del listado de editoriales españolas del *Scholarly Publishers Indicators*, SPI, ubicándose en la primera posición del ranking.

Esta publicación formula una serie de actividades en didáctica activa que permiten que los niños con discapacidad visual o auditiva reconozcan la cultura ciudadana a partir de sus propias experiencias cotidianas, las cuales se convierten en el insumo principal para la posterior creación de una narrativa transmedia inclusiva. Para ello, se realiza un análisis DOFA del proyecto de la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Cali titulado: *La paz es mi cuento, LPMC*, a la luz de los postulados derivados de la pedagogía activa.

En tal virtud, esta segunda publicación propone una ruta que parte de la revisión teórica de la pedagogía activa en contextos inclusivos, para posteriormente entrelazarla con los talleres de LPMC y, finalmente, presentar una propuesta de talleres inclusivos en didáctica activa denominados *Pauta Metodológica LPMCI*, la cual busca facilitar la realización de una narrativa transmedia que promueva la inclusión social de niños y niñas con discapacidad visual o auditiva.

La tercera publicación se denomina: *Narrativa transmedia, inclusión y cultura ciudadana: “la paz es mi cuento inclusiva” proyecto realizado para niños con discapacidad visual, auditiva y regulares*, publicación que se encuentra en etapa de impresión en la revista *GKA Visual Review*, revista Scopus de la Editorial *Global Knowledge Academics*. En este *paper* se valida la *Pauta Metodológica LPMCI* propuesta en el publicación anterior a través de su aplicación en tres instituciones educativas de la ciudad de Cali, y en la realización de una narrativa transmedia inclusiva.

Para ello, el artículo presenta las observaciones y análisis cualitativos a la luz de las bitácoras o diarios de campo realizados durante la aplicación de la pauta metodológica en las tres instituciones educativas intervenidas (ver anexo 2). De igual manera, el *paper* presenta la narrativa transmedia *La Paz es mi Cuento Inclusiva, LPMCI*², (ver anexo 3), en la que se valida como producto comunicativo a partir de su presentación en el Festival Internacional de Nuevas Narrativas de No Ficción, FINNOF, y también desde el análisis de sus propios contenidos que reflejan las percepciones sociales sobre paz y cultura ciudadana de los niños participantes.

Estas tres publicaciones dan paso finalmente a las conclusiones, limitaciones y líneas de futuro de esta tesis doctoral, realizadas a partir del grado de cumplimiento de los objetivos planteados, de los alcances y reflexiones sobre el proceso, así como de las dificultades y proyecciones futuras resultantes del desarrollo de este trabajo de investigación.

De esta manera el documento propone una estructura que sigue el proceso metodológico alrededor de la investigación acción desarrollada en este trabajo de investigación. Para finalizar, se

² <https://www.lapazmicuentoinclusiva.com/home>

presenta la tabla 1 que establece la relación entre las fases estructurales de la tesis, las publicaciones presentadas y su respectivo indicador de calidad.

Tabla 1. Correspondencia de las fases, las publicaciones y su respectivo indicador de calidad

Fases	Publicaciones	Indicador de calidad
Fase 1. Conceptos teóricos y modelos de diseño transmedia desde la inclusión social para la formulación de un PTI	<ul style="list-style-type: none"> • Cardozo, I. & Madariaga, A. (2021). Narrativas transmedia e inclusión: diseño de un proyecto transmedia para contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de niños con discapacidad visual/auditiva. En Vega, L., Vico, A & Recio D. (Eds.) <i>Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva</i>. (p. 642 – 663). Madrid, España: Dykinson. 	<ul style="list-style-type: none"> • SPI: Listado de editoriales españolas 2018, posición 13 de 104. Cuartil 1. • Índice de editoriales del CSIC: Presente, valor ALTO.
Fase 2. Elaboración de una pauta metodológica para la creación de una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana con niños con discapacidad visual o auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Cardozo, I. & Madariaga, A. (2022a) Formulación De Talleres Para Realizar Una Narrativa Transmedia Inclusiva Sobre Cultura Ciudadana [En imprenta]. En Nuñez, M. (Coord.), <i>Nuevas estrategias y metodologías en comunicación</i>. Editorial Tirant Lo Blanch. 	<ul style="list-style-type: none"> • SPI: Listado de editoriales españolas 2018, posición 1 de 104. Cuartil 1. • Índice de editoriales del CSIC: Presente, valor ALTO.
Fase 3. Implementación y validación del modelo de transmedia inclusivo y la pauta metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Cardozo, I. & Madariaga, A. (2022b). Narrativa Transmedia, inclusión y Cultura Ciudadana: La Paz es mi Cuento Inclusiva, Proyecto realizado para niños con Discapacidad Visual, auditiva y regulares [En imprenta]. <i>Revista Visual Review</i>. GKA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revista Scopus: posición 389/584. <i>Subject area: Arts and humanities: Visual Arts and Performing Arts</i>. • Otras bases de datos y repertorios: <i>Academic Search Premier, Fuente Académica Plus y DIALNET</i>. • SNIP 2021: 0.063

Nota. Indicadores de calidad proporcionados por el CRAI de la Universidad de Deusto.

Finalmente, cabe destacar que, la narrativa LPMCI recibió por parte de otro público especializado el premio en la categoría a *mejor narrativa* en el *Crown International Film Festival*,

el cual se suma a la selección oficial del FINNOF 2022. Ambos reconocimientos son presentados a continuación en la figura 1.

Figura 1. Reconocimientos internacionales LPMCI



A su vez, como complemento a los reconocimientos y a las tres publicaciones que componen esta tesis por compilación de artículos, se presenta en la tabla 2 las publicaciones, conferencias y ponencias realizadas dentro del proceso de doctorado, y cuyos soportes se encuentran en el anexo 4 de esta tesis.

Tabla 2. Publicaciones complementarias en el marco de los estudios doctorales

Naturaleza de la publicación	Conferencia/Publicación
Conferencia: IV Encuentro de la Asociación Colombiana de Investigadores en Comunicación: “Interculturalidad, comunicación y territorio: Tejidos de poder en tensión”. Septiembre de 2019	Ponencia: Formas de narrar la conflictividad social
II Congreso Internacional Media Ecology And Image Studies - O Protagonismo Da Narrativa Imagética. Octubre de 2019	Ponencia: Proyecto Labels de Telepacífico: ¿Transmedia o no Transmedia?
Capítulo de libro Editorial RIA, Portugal	Cardozo, I. (2019). Proyecto Labels de Telepacífico: ¿Transmedia o no transmedia? En <i>Novos Meios Novas Linguagens, Novos Mercados</i> . Ria Editorial. ISBN: 978-989-8971-12-8.

Capítulo de Libro. Editorial Universidad Autónoma de Occidente	Cardozo, I. (2020). Educomunicación: aportes de la pedagogía activa y la comunicación participativa para el cambio social. En <i>La Comunicación en la Construcción del Mundo Social</i> . Universidad Autónoma de Occidente. doi:10.2307/j.ctv1c7zgd5.
Capítulo de libro (inglés) Editorial ATENA, Brasil	Cardozo, I. (2020). Telepacífico Labels Project: Transmedia or non transmedia?" En <i>O Imaginário Mágico nas Ciências da Comunicação</i> . Atena Editora. DOI: 10.22533/at.ed.157202411 ISBN: 978-65-5706-615-7. DOI ARTÍCULO: DOI 10.22533/at.ed.15720241114.
Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2020: "Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030". Diciembre de 2020	Ponencia: "Narrativas Transmedia E Inclusión: Diseño De Un Proyecto Transmedia Para Contribuir Al Reconocimiento De La Paz En La Cotidianidad De Niños Con Discapacidad Visual/Auditiva"
Artículo. Revista: Actas de Diseño #34. Editorial. Universidad de Palermo	Cardozo, I. (2021). IAP: Investigación Acción Pedagógica en el curso de Producción de Video Digital. En <i>Actas de Diseño No. 34</i> . Universidad de Palermo.
Artículo. Revista: Actas de Diseño #35. Editorial. Universidad de Palermo	Cardozo, I. (2021). Actividades en didáctica activa para fortalecer el aprendizaje significativo del montaje audiovisual. En <i>Actas de Diseño No. 35</i> . Universidad de Palermo.
Evento: Ambientes Virtuales de Aprendizaje	Conferencia: Diseño de Talleres en pedagogía Activa para realizar una narrativa transmedia inclusiva
Foros OGIOCUNE	2020 – Ponencia: Narrativas transmedia e inclusión. 2021 – Ponencia: Narrativas transmedia e inclusión: "Talleres En Didáctica Activa Aplicados Al Desarrollo De Una Narrativa Transmedia Inclusiva Sobre Cultura Ciudadana" 2022 – Ponencia: "La Paz Es Mi Cuento Inclusiva: Narrativa Transmedia Sobre Paz Y Cultura Ciudadana"
Twenty-second International Conference on Diversity in Organizations, Communities & Nations, University of Curaçao, Willemstad, Curaçao, junio de 2022.	Ponencia: <i>Designing Workshops on Civic Culture for Inclusive Transmedia Storytelling</i>
Foro de Creatividad Solidaria. Semana Internacional del Diseño. Universidad de Palermo, Julio de 2022	Ponencia: "Narrativa Transmedia Infantil e inclusiva sobre Cultura Ciudadana: La Paz es mi Cuento inclusiva"
XII Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia, Octubre de 2022	Ponencia: "Narrativa Transmedia Sobre Cultura Ciudadana Con Niños Con Discapacidad Visual o Auditiva"

“II Congreso Iberoamericano de Neuromarketing. Tendencias de Neurocomunicación y ventajas para el tejido empresarial”, Noviembre de 2022	Ponencia: Formulación De Talleres Para Realizar Una Narrativa Transmedia Inclusiva Sobre Cultura Ciudadana
--	--

De acuerdo a la tabla anterior, de manera complementaria a las tres publicaciones que fundamentan esta tesis doctoral por compilación de artículos, se realizaron cinco publicaciones complementarias entre capítulos de libro y *papers*, así como un total de once ponencias/conferencias en eventos internacionales.

2. INTRODUCCIÓN

A continuación, se presenta la introducción de esta tesis doctoral la cual está dividida en tres apartados. En primer lugar, se encuentra la justificación, donde se presentan las brechas de investigación encontradas y los ejes temáticos que componen esta tesis doctoral por compilación de publicaciones. En segundo lugar, se formulan los objetivos (generales y específicos) y su pertinencia frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2015). Por último, se presenta la metodología, la cual incluye un apartado sobre la investigación acción como generadora de nuevo conocimiento y el diseño metodológico donde se encuentra el objeto de estudio, las herramientas y su correspondencia con los objetivos específicos planteados.

2.1 JUSTIFICACIÓN

A partir de la pregunta formulada en esta investigación acción³, se realiza un trabajo de rastreo documental que permite evidenciar que existen distintos trabajos que tienen cierta relación con la intención de esta tesis doctoral, entre los cuales se encuentran: el uso de narrativas transmedia para sensibilizar alrededor de la inclusión social en diversos ámbitos (Zorrilla et al., 2015; Gea et al., 2016; Zorrilla & Hernández, 2016); el diseño de este tipo de narrativas en contextos educativos (Lesta et al., 2015; Saavedra et al., 2017); el análisis de los recursos tecnológicos y acceso a la información en población con discapacidad (Llorente, 2006), el poder de la transmedia para el cambio social (García-López & Simancas, 2015), el diseño de productos

³ ¿Cómo desarrollar una narrativa transmedia dirigida a infancia con discapacidad visual o auditiva sobre cultura ciudadana?

digitales para población con diversidad funcional (Zapata et al., 2018) y de contenidos específicos como páginas web (Ibarra, 2006) o productos audiovisuales (Jiménez & Ramírez, 2014).

Sin embargo, en esta revisión documental no se logra encontrar publicaciones o trabajos donde de manera directa trabajen la realización de un proyecto transmedia que involucre productos inclusivos como el braille y/o la lengua de señas para niños con discapacidad visual o auditiva.

Cuando los términos tecnología y alfabetización se aplican a una discapacidad en particular, estos adquieren muchos significados. Esta complejidad resalta la falta de investigación empírica sobre las áreas combinadas de niños pequeños con impedimentos visuales, alfabetización emergente y tecnología de asistencia (Alper, 2012, p. 243).

De esta manera, se encuentra una brecha investigativa que permite afirmar que esta tesis doctoral resulta ser un aporte para la generación de nuevo conocimiento a partir de su concepción como una investigación acción para la realización de una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana a partir del trabajo con niños con discapacidad visual o auditiva.

Con relación a su acento teórico, el presente trabajo está estructurado desde cuatro ejes temáticos. En primer lugar, están las narrativas transmedia pues es el producto que se espera realizar en esta investigación acción. Como segundo eje temático se encuentra la pedagogía activa, la cual permitió fortalecer el diseño de la pauta metodológica para la intervención con la población objetivo. Al ser la temática del PTI a realizar, la cultura ciudadana es el tercer eje temático de esta tesis. Al respecto, cabe señalar que para este trabajo, este concepto tiene una conexión intrínseca con la paz, especialmente al trabajar con población infantil. Finalmente, se encuentra el cuarto eje denominado comunicación e inclusión, el cual aúna la relación entre los contenidos, la audiencia y

la discapacidad a partir del sentido comunicativo de los distintos productos a realizar. Para evidenciar los cuatro ejes temáticos de esta tesis, presentamos la figura 2.

Figura 2. Ejes temáticos del proyecto de investigación



Con relación al primer eje temático, se puede afirmar que hoy día existen tantas definiciones o pensamientos en torno al concepto de narrativas transmedia, como autores que la han abordado, sin embargo, la definición que acoge finalmente esta tesis doctoral es la que ofreció Carlos Scolari en una entrevista para la Universidad Miguel Hernández:

La definición más consensuada hace referencia a dos componentes clave: el relato se cuenta en muchos medios y plataformas y los usuarios participan en su expansión. En cambio, en el ámbito profesional, muchas veces se hace referencia exclusivamente a esta primera parte, dejando de lado las aportaciones de la audiencia (Scolari, 2018, p. 1).

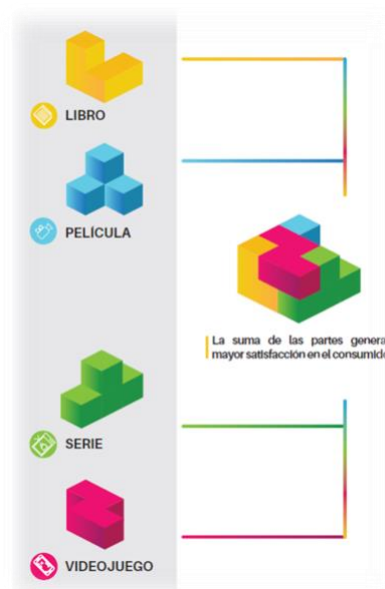
Sobre el origen del concepto, se hace necesario mencionar a Jenkins (2001), como el autor que por primera vez aborda el concepto al reflexionar, en su momento, alrededor de los alcances

de la comunicación digital y la generación de contenidos multiplataforma. “hemos entrado a una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos en múltiples canales” (Jenkins, 2001, p. 1).

Sin embargo, cabe señalar que el término transmedia se comenzó a trabajar desde 1975 con Stuart Saunders cuando habló de la *Transmedia Music* (Renó & Flores, 2012), y se volvió a retomar bajo una teoría llamada *transmedia intertextuality* (Kinder, 1991); pero sólo fue hasta el año 2001 cuando Henry Jenkins, establece las bases para lo que hoy se conoce como narrativas Transmedia.

La convergencia de medios también fomenta la narración Transmedia, el desarrollo de contenido a través de múltiples canales. A medida que los productores explotan más la convergencia orgánica, los narradores usarán cada canal para comunicar diferentes tipos y niveles de información narrativa, y usarán cada medio para hacer lo que mejor hace (Jenkins, 2001, p. 1).

Figura 3. Ilustración de una narrativa transmedia



Nota. Adaptado de *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners, second edition*, por Pratten, R, 2015, p. 2, London.

La figura 3 realizada a partir de Pratten (2015), permite evidenciar gráficamente las características principales de una narrativa transmedia como proyectos compuestos por distintos productos comunicativos que tienen sentido propio en sí mismos, pero que de igual manera, si son consumidos en su totalidad por la audiencia, se genera una nueva experiencia que profundiza el universo narrativo del proyecto.

A su vez, estos contenidos desarrollados en múltiples plataformas de predominancia digital, tienen un elemento que rompe la convencionalidad de la comunicación masiva tradicional y es la interactividad.

Es la interactividad la que hace que se pase del paradigma de la comunicación de masas, entendida como un emisor único y un receptor de la misma naturaleza sólo que compuesto de individuos diferentes: al paradigma de la comunicación multilateral, donde la pluralidad de agentes está sujeta a múltiples variaciones (Díaz-Noci, 2008, p. 68).

Ahora bien, la posibilidad que existe hoy en día para que todas las personas puedan convertirse en *prosumers* o *prosumidores* (Toffler, 1980), es decir que consuman y produzcan contenidos en medios y plataformas digitales, ha comenzado a cuestionar el papel de la comunicación como disciplina. Es por esta razón que los comunicadores tienen el deber profesional de capitalizar esta realidad a su favor a través de la generación de contenidos susceptibles de tener un alto grado de interactividad, a partir de su calidad, pertinencia, narrativa, tratamiento y creatividad.

La difusión y desarrollo de este sistema tecnológico ha cambiado la base material de nuestras vidas, por tanto la vida misma, en todos sus aspectos: en cómo producimos, cómo y en qué trabajamos, cómo y qué consumimos, cómo nos educamos, cómo nos informamos-

entretendemos, cómo vendemos, cómo nos arruinamos, cómo gobernamos, cómo hacemos la guerra y la paz, cómo nacemos y cómo morimos, y quién manda, quién se enriquece, quién explota, quién sufre y quién se margina (Castells, 1995, p.1).

En síntesis, las narrativas transmedia son un ecosistema mediático en el que a partir de las múltiples posibilidades que ofrece la comunicación digital, desarrolla proyectos multiplataforma en los que se expanden los contenidos de manera interconectada y a su vez, permite que los usuarios tengan la posibilidad de abordar las narrativas de manera interactiva.

Con relación al segundo eje temático dedicado a la pedagogía activa, resulta pertinente comenzar abordando simplemente el concepto de pedagogía, el cual propende a la búsqueda de diferentes perspectivas de enseñanza que van más allá de la transmisión de información, para ubicarse en el ejercicio de la apropiación y reacción frente al conocimiento.

Cabe señalar que no es inusual que se confunda la pedagogía con la educación, pero la verdad es que existen grandes diferencias entre ellas. A continuación, se presenta la tabla 3 que sintetiza comparativamente estos dos conceptos que muchas veces se suelen confundir.

Tabla 3. Diferencias entre educación y pedagogía

Educación	Pedagogía
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso Social Inevitable • Maneras de Actuar • Proceso Continuo, permanente • Consciente o Inconsciente • Dice: He aquí lo que existe y por qué 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de una conciencia reflexiva • Maneras de Concebir • Proceso Discontinuo, intermitente • Consciente • Dice: he aquí lo que hay que hacer (proyecto)
<p><i>Pedagogía: “Disciplina que conceptualiza aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos”</i></p>	
<p><i>“Los maestros que no pueden justificar racionalmente sus prácticas, no son propiamente pedagogos, así sean muy hábiles para educar. El Pedagogo en cambio puede carecer de esta habilidad y llegar incluso a fracasar en el ejercicio magisterial o puede también no haber ejercido nunca la función magisterial”.</i></p>	
<p><i>Tipos de Pedagogías: Liberadora, alienadora, socialista, neoliberal, experimental, activa, entre otras.</i></p>	

Nota. Adaptado de Calvache, 2001, p. 5.

Como se observa al final de la tabla 3, uno de los tipos de pedagogía es la activa. Este tipo de pedagogía, sugiere que el estudiante sea un sujeto activo y actor de su aprendizaje, de la misma manera en que el maestro se concibe como un orientador y animador del proceso de aprendizaje. A raíz de su concepción experimental, la pedagogía activa piensa en el concepto de aula abierta, un lugar en movimiento donde el espíritu se transforma a su contacto. “Su sustentación científica proviene realmente de la psicología evolutiva constructivista (Carretero, 2001); desde las investigaciones tanto opuestas como complementarias de Piaget (1970) y Vygotsky (1978); sobre el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje desde la infancia” (Ordóñez & Ordóñez, 2004, p. 34).

Fundamentada en la teoría constructivista, la pedagogía activa considera que cada elemento que interviene en el aprendizaje es un factor relevante para el aprendizaje. El constructivismo concibe el proceso de aprender como un proceso de comprensión paulatina de conceptos a partir de conexiones significativas entre experiencias. En ese sentido se puede afirmar que la pedagogía activa no es normativa ni prescriptiva, en otras palabras, no dice cómo hay que hacer las cosas. La pedagogía es un referente estratégico (planeado, estructurado), que identifica las áreas sobre las que hay que actuar (conocimientos, objetivos de aprendizaje, saberes) y evalúa para alcanzar su fin educativo (aprendizaje significativo).

La pedagogía activa es una forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, donde las acciones directas encaminadas para tal fin deben variar de acuerdo a las características del conocimiento y por supuesto al público que las recibe. Estas acciones pedagógicas son las denominadas didácticas, es decir, aquellas actividades que ponen en marcha a las propuestas formuladas desde la pedagogía activa.

En un contexto más contemporáneo, la didáctica integra todas aquellas mediaciones que intervienen en la relación intersubjetiva de los procesos educativos. De esta manera, las didácticas enmarcadas en la pedagogía activa, posibilitan una serie de actividades en las que el alumno aprende a generar su conocimiento a partir de su trabajo dentro y/o fuera del aula. En este contexto se estimulan habilidades sociales, capacidad de comunicación, actitud activa y capacidad de participación y comunicación.

Una de las acciones más reconocidas dentro de la pedagogía activa es el taller, el cual Maya (2007) define como “aquella unidad productiva de conocimientos a partir de una realidad concreta, para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica” (p. 12). De manera más precisa, el taller es, desde el punto de vista pedagógico, un medio que posibilita el proceso de formación. El taller es en esencia un espacio social de encuentro, que ofrece todas las garantías para aprender haciendo, a partir de la participación y colaboración de sus integrantes. Barab, Thomas & Merrill (2001), aseguran que este tipo de aprendizaje da lugar a una co-construcción de significado al compartir experiencias personales.

Este ambiente de aprendizaje del taller, fomenta la relación entre el maestro, el estudiante y sus compañeros. Estas interrelaciones son acciones que buscan brindar más garantías para alcanzar el aprendizaje significativo, concepto que resulta clave en esta tesis doctoral. “El conocimiento humano es construido; el aprendizaje significativo subyace a esa construcción” (Novak & Gowin, 1996, p. 188).

El aprendizaje significativo no es el saber mismo, sino que es el fin del proceso de enseñanza. Esta postura no surge de manera espontánea, sino que responde a un lineamiento que

parte de la concepción del aprendizaje significativo, como un aprendizaje con sentido. “El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con: conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales”. (León, 2011, p. 1).

En resumen, la pedagogía activa es la forma como se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del empoderamiento de los estudiantes, orientados a través del docente. La praxis de la pedagogía activa se materializa en las didácticas que son las actividades que se planean para que el estudiante logre el objetivo pedagógico, que para este caso resulta ser el aprendizaje significativo.

Continuando con los ejes temáticos de esta tesis, se encuentra el tercero correspondiente a la cultura ciudadana. Este concepto es bien conocido en Colombia a partir del trabajo del catedrático Antanas Mockus, quien en su período como alcalde de Bogotá, lo presenta al interior de su Plan de Gobierno: “Cultura ciudadana es el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos” (Alcaldía de Bogotá, 1995, p. 3).

La cultura ciudadana es un sistema que permite no solo la identificación social e individual como miembros de un colectivo urbano, sino también el reconocimiento de los derechos y deberes que como ciudadanos se deben atender para convivir de la mejor manera con las demás personas. En otras palabras, una buena cultura ciudadana debe fortalecer a las personas para vivir en comunidad a partir de la tolerancia, del respeto por los bienes comunes, del acatamiento de las leyes y del aprovechamiento de sus derechos ciudadanos.

El déficit democrático de las sociedades actuales demanda poner especial énfasis en la capacidad de los ciudadanos y ciudadanas para saber vivir juntos en una época como la nuestra, caracterizada por el pluralismo de valores y de culturas, el ascenso del individualismo, los desafíos de la globalización y la proliferación de diferentes conflictos que amenazan la cohesión social (Rayo, 2006, p. 9).

La cultura ciudadana promueve la convivencia y la paz desde la individualidad, la colectividad y la normatividad dentro del territorio. Al respecto, Mathivet, (2017), habla de un derecho a la ciudad, el cual centraliza su praxis en instaurar la posibilidad del buen vivir para todos, y hacer de la ciudad el escenario de encuentro para la construcción de la vida colectiva.

A partir de este tercer eje temático, esta tesis plantea un ejercicio participativo forjado desde las experiencias y cosmovisiones de niños y niñas con discapacidad visual o auditiva alrededor de la cultura ciudadana, con el fin de gestar la cocreación de la narrativa transmedia. Es así como se reafirma que este es un proyecto de investigación aplicada que busca aportar a la inclusión social a través del fomento y reconocimiento de las percepciones sociales sobre la cultura ciudadana del público abordado.

Diseñar, implementar y evaluar una política pública de cultura ciudadana, que incluya a los niños y a los jóvenes, como sus principales promotores. Para ello, se requiere pensar en una pedagogía donde se comprometan de manera corresponsable, los actores más importantes de la sociedad: la familia (padres e hijos), los profesores y los vecinos y el Estado (Tunjano, 2014, p. 145).

Pero, ¿Cómo se puede trabajar la cultura ciudadana en una población infantil con discapacidad? En primer lugar, resulta clave mencionar a Mockus (2002) cuando expresa que “de

algún modo, las artes, y especialmente las emociones morales que las artes suscitan, ayudan a decantar y expresar sueños compartidos” (p. 31). Y, en segundo lugar, esta tesis aborda la cultura ciudadana desde el concepto de paz, ya que es un término que está más arraigado en la población objetivo y, por ende, permite una mejor pedagogía frente al tema.

La paz, en este trabajo de investigación, es asumida como el mecanismo para que los niños puedan resolver sus conflictos sociales de manera autónoma y sin violencia, al tiempo que les permite ser felices en su entorno social. “La cultura de paz es la posibilidad, que tenemos todos los seres humanos, de reproducir en nuestras sociedades, en nuestras comunidades, principios culturales que permitan y propicien la convivencia pacífica y la resolución de conflictos” (Gómez, 2016, p. 6).

De esta manera se puede afirmar que la paz promueve la convivencia y la no violencia como valores esenciales para su puesta en marcha, es decir que fundamenta su acción a partir de las concepciones individuales y colectivas en torno a los valores y principios humanos. Es por ello que resulta tan poderoso y hasta estratégico hablar de paz dentro de una apuesta para el fomento de la cultura ciudadana en niños con discapacidad.

Por esta razón es relevante trabajar alrededor de las representaciones sociales de cada niño frente a la paz y la cultura ciudadana. Adicionalmente, esta tesis evita la uniformidad de las respuestas y por ende se acerca más a un proceso de construcción narrativa más interesante, gracias a la intención de abordar la temática desde la individualidad de cada niño participante. Esta acción permite el abordaje de los contenidos narrativos desde su propia experiencia, desde la representación social alrededor de la temática de cada uno de ellos y eso en últimas, es un factor diferencial y de gran valor para esta tesis doctoral y la narrativa transmedia desarrollada.

Se deben incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, de manera incluyente no tanto para conseguir la normalización sino como una herramienta que permita el desarrollo personal, la realización de actividades y el disfrute de situaciones desde su propia individualidad, así como para su participación plena y activa en las actividades de su entorno (Chacón, 2007, p. 261-262).

El cuarto y último eje denominado Comunicación e inclusión permite cerrar este contexto teórico al pensar los mensajes y contenidos que pueden integrar la narrativa transmedia inclusiva. En ese sentido, este trabajo se queda con una postura sobre la comunicación y la inclusión, que pretende ir más allá de brindar información para acercarse más a una perspectiva constructiva que en este caso no busca necesariamente generar conciencia, sino más bien la esencia básica de una narrativa: contar; y particularmente, contar las experiencias, contextos y cosmovisiones de niños con discapacidad visual o auditiva.

La comunicación entendiéndola justamente como esa relación con otros y consigo mismo que permite un aprendizaje y un conocimiento del entorno, de realidades propias y a veces ajenas; esa puerta de entrada y salida a otros mundos posibles, al conocimiento y al diálogo (Noreña & González, 2014, p. 298).

¿Y por qué es importante contar las experiencias y vivencias de los niños y niñas con discapacidad visual o auditiva en una narrativa de naturaleza digital? Pues porque esta acción posibilita aportar a la inclusión de esta población en la sociedad. Además, el hecho de cocrear estos productos comunicativos sobre cultura ciudadana, permite acercar a los niños con una sociedad en la que existe cierto grado de marginalización, bien sea por su misma discapacidad, como por la ausencia de espacios comunicativos para expresar sus imaginarios.

De ahí, la necesidad de lograr la *e-accesibilidad*, que conlleva no sólo que las TIC sean accesibles para todos, sino también que esas TIC se diseñen de manera que se adapten a necesidades y capacidades especiales, según determinadas normas de accesibilidad, tanto para contenidos-servicios como para herramientas-dispositivos (Serrano, 2009, p. 3).

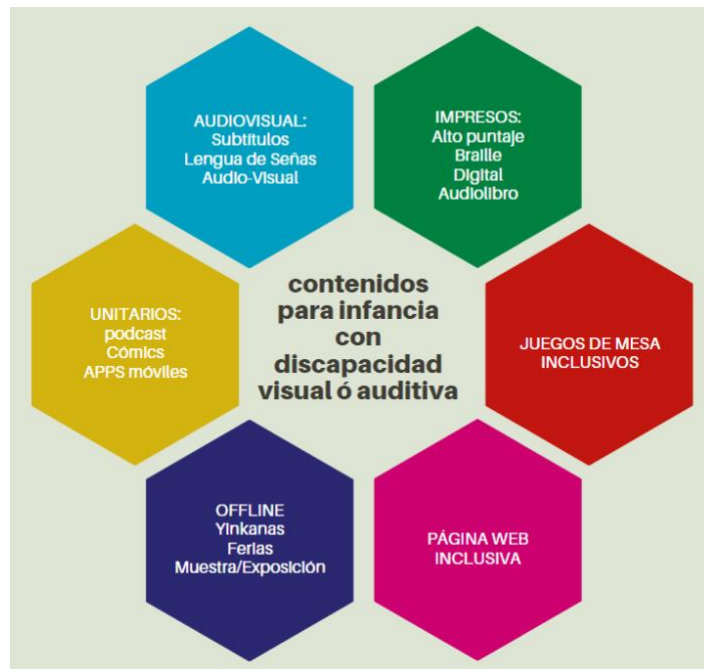
Si bien esta cita resulta pertinente en el sentido del acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para el caso de esta tesis doctoral hace falta un elemento y es el de poner a disposición a estas TIC para la producción de contenidos realizados por la misma población con discapacidad. Es que finalmente está bien el acceso a la información y la comunicación, pero para este caso, permitir que los niños y niñas con discapacidad visual o auditiva puedan contar sus pensamientos e ideas a través de una narrativa transmedia como la que se propone también es una forma de *e-accesibilidad*, una invitación a ser prosumidores.

El ser humano como sujeto capaz de producir e interpretar y negociar significados se forma como tal en la medida que se apropia activamente de los instrumentos semióticos producidos, dentro de la historia cultural de la humanidad. De forma tal que el desarrollo psicológico es indisociable de la vida en sociedad y de las interacciones del individuo con los otros de su grupo familiar y social (Sánchez, 2001, p. 31).

Ahora bien, ¿cómo asumir el ejercicio de cocreación para una narrativa transmedia, en un concepto como la cultura ciudadana, para generar contenidos transmediáticos inclusivos? Esta tesis propone pensar en el diseño de actividades y contenidos con distintas duraciones, ritmos e intensidades, donde también se fomente el uso de los demás sentidos, y se eviten metodologías de aprendizaje por imitación. En tal virtud, este proyecto plantea talleres de cocreación con dichas características que generen productos comunicativos como podcasts, audiolibros, portal web,

productos audiovisuales que contengan lengua de señas, textos en braille, juegos de mesa inclusivos, entre otros. La figura 4 describe las opciones de contenidos para niños con discapacidad visual o auditiva planteados en este trabajo.

Figura 4. Opciones de contenidos para niños con discapacidad visual o auditiva



En resumen, pensar un eje como la comunicación y su relación con la discapacidad, ejerce un papel determinante en los procesos de inclusión, sino también en la reducción de la brecha digital. En tal sentido, un proyecto de narrativa transmedia fundamentado en la cocreación para exponer las experiencias e imaginarios que sobre cultura ciudadana tienen distintos niños y niñas con discapacidad visual o auditiva; es una oportunidad para visibilizar y posteriormente aportar a la inclusión de esta población al interior de una sociedad que muchas veces los invisibiliza detrás de una cifra o dato demográfico.

Estos cuatro ejes temáticos anteriormente expuestos, son los que finalmente permiten desarrollar esta investigación aplicada que busca generar un aporte significativo que trascienda el

análisis fenomenológico, para proponer un modelo de creación de una narrativa transmedia que contribuya a la inclusión social en Cali, Colombia, y por qué no, que pueda ser replicable en otras comunidades o lugares. De igual manera, estos ejes temáticos son también la base teórica fundamental para las publicaciones de los tres capítulos que conforman esta tesis doctoral.

A continuación, se procede a presentar los objetivos de la tesis, formulados a partir de la pregunta problema de investigación.

2.2 OBJETIVOS

La presente tesis doctoral se propone abordar los siguientes objetivos divididos en uno general y tres específicos.

En este orden de ideas el objetivo general propuesto es:

- Desarrollar una narrativa transmedia dirigida a infancia con discapacidad visual o auditiva sobre cultura ciudadana.

Los objetivos específicos que pretenden seguir un marco lógico para alcanzar el objetivo general son:

- Definir los lineamientos necesarios para el diseño de una narrativa transmedia inclusiva desde la discapacidad visual o auditiva.
- Formular una metodología pedagógica para abordar la cultura ciudadana en niños con discapacidad visual o auditiva con miras a la realización de una narrativa transmedia inclusiva.
- Validar la metodología propuesta y la narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana resultante de su aplicación.

Desde un aspecto macro, si se contrasta la pregunta problema y los objetivos de esta tesis doctoral con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, 2030 (ONU, 2015); la contribución de esta tesis se encuentra reflejada en el objetivo cuatro y su indicador global de seguimiento, IGS, 4.7.1. el cual busca garantizar una educación inclusiva.

En tal virtud, esta tesis doctoral resulta ser un aporte no sólo al nuevo conocimiento, propio de un trabajo académico de esta naturaleza, sino también desde su contribución para el alcance de los ODS 2030, tal como se evidencia en la tabla 4.

Tabla 4. Meta e indicador del objetivo cuatro de los ODS 2030

Objetivo 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos	
Meta 4.7	Indicador Global de Seguimiento 4.7.1.
De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.	Grado en el que (i) la educación para la ciudadanía global y (ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, son integrados en todos los niveles en (a) las políticas nacionales de educación (b) los planes de estudio (c) la formación del profesorado y (d) evaluación de los alumnos.

Nota. Adaptado de Organización de Naciones Unidas, 2015.

De otro lado, la relevancia de este trabajo en investigación acción también se establece desde el cambio social, pues todo ejercicio que en una u otra medida permite la inclusión de sectores sociales invisibles, como en este caso niños y niñas con discapacidad visual o auditiva es, en sí mismo, un proyecto relevante para la sociedad.

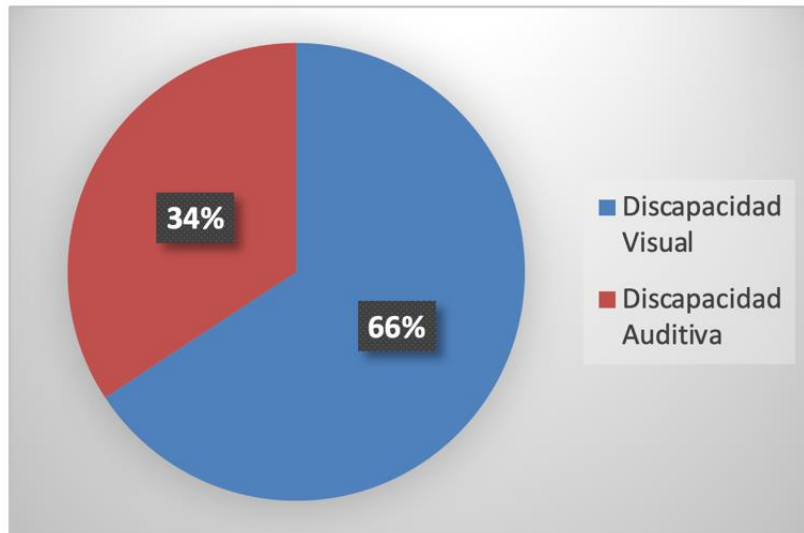
Ahora, para evidenciar cómo se lleva a cabo esta investigación enmarcada en un ejercicio de investigación acción, a continuación, se presenta la metodología de esta tesis.

2.3 METODOLOGÍA

La presente tesis doctoral tiene como universo objeto los niños con discapacidad visual o auditiva entre los 8 y los 11 años, que estén en alguna institución educativa para niños con discapacidad en Cali, Colombia. Se ha determinado que estén escolarizados pues la muestra de esta investigación son niños que tienen esta condición como población del INCS y del ITES. En tal sentido, el objeto de estudio de la tesis es una muestra no probabilística por conveniencia de ubicación.

Dicho universo, en el más reciente censo poblacional del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia, DANE del año 2005; registra un total de 599 niños(as) con discapacidad visual y 312 niños(as) con discapacidad auditiva entre los 0 y los 12 años, para un total de 911 niños y niñas con discapacidad visual o auditiva. Dicha población con sus respectivos porcentajes se evidencia en la figura 5.

Figura 5. Niños entre 0 y los 12 años con discapacidad visual o auditiva en Cali



Nota. Adaptado de Población Con Registro Para La Localización Y Caracterización De Las Personas Con Discapacidad, por DANE, 2005.

Cabe resaltar que, aunque los datos parecen estar desactualizados, según el Ministerio de Salud y Protección Social (2019), “Colombia no tiene una cifra exacta de las personas con discapacidad” (p.2). Igualmente, dicha cifra no refleja cuántos son los niños que pueden acceder a instituciones exclusivas para niños con estas discapacidades. Sin embargo, es una cifra que permite evidenciar que la diferencia entre el número de niños(as) con discapacidad visual con respecto a la auditiva, es del 32%.

Con relación a la muestra objeto de esta investigación, la suma total de niños con discapacidad es de 26, distribuidos de la siguiente manera: 13 niños pertenecientes al ITES y 13 niños del INCS. Es decir que haciendo el cruce de la información reunida, se estima que la muestra representativa podría estar cerca al 10% ya que el total de niños que se pudo obtener oficialmente aúna niños entre los 0 y los 12 años y las edades que se trabajan en esta investigación acción es entre los 8 y los 11 años de edad.

También es importante señalar que, si bien ambas instituciones trabajan con niños con discapacidad auditiva, entre los dos existen grandes diferencias con respecto a posturas y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, mientras en el Instituto para el INCS a los niños se les enseña a vocalizar y a estimular el habla sin acudir a la lengua de señas; En el ITES los niños se comunican exclusivamente por este medio. En ese sentido se tiene una muestra que de cierta manera tiene sus propias diferencias y que por tanto se debe ajustar la metodología a la naturaleza de cada una.

Por último, se destaca también que de manera complementaria, la pauta metodológica planteada en este proyecto también involucra a 28 niños sin discapacidad, de la Asociación

Educativa Colegio Arango y Cuero quienes entraron a complementar la validación de la pauta metodológica inclusiva.

De esta manera, la tesis tiene como población específica a 67 estudiantes de tres instituciones de la ciudad de Cali: El Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, INCS, el Instituto de Terapia Especial de los Sentidos ITES, quienes escolarizan niños con discapacidad auditiva que se comunican con lengua de señas y la Asociación Educativa Colegio Arango y Cuero de niños sin discapacidad sensorial. Con estas instituciones y de la mano con la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Santiago de Cali, se adelanta el proceso investigativo bajo una metodología que permite un trabajo más práctico y cercano con las distintas percepciones sociales sobre la paz y la cultura ciudadana de los niños participantes.

Más allá de los aportes teóricos a los marcos conceptuales sobre participación, el enfoque metodológico tradicional de las Ciencias Sociales ha carecido de elementos participativos, lo que ha debilitado sus procesos de retroalimentación y prueba, además de limitar su aporte a la comprensión de problemas sociales (Durstun & Miranda, 2002, p.7).

Con relación al enfoque epistemológico, esta tesis doctoral se circunscribe bajo una perspectiva pragmática. “Las ciencias no se limitan a hacer representaciones de lo que se piensa sobre el mundo natural, sino que también pretenden intervenir en el mundo para transformarlo” (Acevedo et al., 2005, p. 125).

Dicha inscripción epistemológica se fundamenta, en primer lugar, porque el planteamiento de la tesis pretende resolver un problema en concreto desde el *cómo*. Y, en segundo lugar, porque se orienta en desarrollar una práctica con el mundo real y con actores sociales definidos a partir de

la interacción entre ellos como participantes activos para el diseño de un modelo y su posterior validación.

En lugar de mirar la población como objeto de intervención o como beneficiaria del desarrollo, es necesario construir nuevos marcos teóricos capaces de comprenderla como sujeto de los procesos de desarrollo y como participante activa en el proceso de toma de decisiones (Hissong, 1996, p.89).

En tal virtud, la metodología propuesta es una investigación cualitativa de tipo inductivo la cual Hernández-Sampieri et al. (2014) la fundamenta a partir de “Una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones, en busca interpretar lo que va captando activamente” (p. 9).

Ahora bien, dentro de las vertientes de la investigación cualitativa, la tesis se inclina por trabajar a partir de los lineamientos de la investigación acción, la cual, establece el rol activo del investigador dentro de la comunidad con el fin de adelantar procesos dirigidos específicamente a ellos mismos. “Esta posición cuestiona la función social de la investigación científica tradicional y postula el valor práctico y aplicado del trabajo de investigación acción con grupos o comunidades sociales” (Balcázar, 2003, p. 62).

Específicamente, lo que se busca metodológicamente es crear una estrategia cíclica de intervención social en niños con y sin discapacidad, a partir de la propuesta de una serie de lineamientos posteriormente denominados pauta metodológica LPMCI, que permitan abordar idóneamente los conceptos de paz y cultura ciudadana con el fin de generar insumos para la producción de una narrativa transmedia inclusiva que, a su vez, pudiera retroalimentar la misma pauta metodológica inicialmente planteada. De esta manera esta estrategia en investigación acción

termina siendo un ejercicio circular donde después de la validación, se vuelve a las fases previas del proceso.

En síntesis, bajo una perspectiva pragmática, esta tesis doctoral es una investigación cualitativa, enmarcada en una investigación acción de carácter inductivo pues se parte de la formulación de una estrategia de intervención propuesta para un público objetivo específico, para que, posterior al trabajo de validación y ajustes, se llegue a plantear un modelo para la producción de una narrativa transmedia inclusiva sobre paz y cultura ciudadana. “Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni obtener necesariamente muestras representativas; incluso, regularmente no pretenden que sus estudios lleguen a repetirse” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 9).

Es así como la generación de nuevo conocimiento reposa en este ejercicio metodológico alrededor del trabajo práctico con la población específica y los objetivos propuestos en la investigación. Villoro (1982), afirma que la generación de nuevo conocimiento no se puede reducir a una actividad teórica, desligada de la práctica, en otras palabras, la práctica es una condición del conocimiento, el cual está siempre dirigido por intereses concretos. Y es por eso que resulta importante profundizar a continuación sobre la investigación acción y su papel como generadora de nuevo conocimiento.

2.3.1. La investigación acción y la generación de nuevo conocimiento

Argyris & Chon (1991) afirman que la investigación acción permite construir descripciones y teorías incluidas dentro del propio contexto de la práctica, que son puestas a prueba a través de experimentos de intervención dentro del mismo contexto. Según los autores, este ejercicio genera

una doble tensión entre la acción y la reflexión propia del ejercicio investigativo, lo cual genera un conflicto entre el rigor y la relevancia de la investigación acción como generadora de conocimiento.

Si bien la relevancia en esta tesis doctoral tiene su acento en una propuesta que unifica los conceptos de narrativas transmedia, inclusión social y cultura ciudadana; esa tensión que mencionan Argyris & Chon (1991) se puede evidenciar cuando se piensa en el rigor de este trabajo de investigación acción. Para liberar un poco esta tensión, la tesis asienta su rigor desde un diseño metodológico lo más estructurado posible, sobre la base de ser un proceso de reflexión – acción – reflexión, sin que ello conlleve a restar flexibilidad en el enfoque pragmático de la investigación. “Este ciclo de actividades forma una espiral de investigación-acción en la que cada ciclo aumenta el conocimiento de los investigadores sobre la pregunta, rompecabezas o problema original y, por ende, se espera que conduzca a su solución” (Herr & Anderson, 2005, p. 5).

Esta propuesta cíclica, también se puede argumentar desde la postura en espiral de Kemmis (1982) en la cual, propone 4 ciclos de acción que metodológicamente terminan por reiniciarse en una espiral de intervención social en constante movimiento de la siguiente manera:

- Desarrollar un plan de acción para mejorar algo.
- Implementar el Plan.
- Observar los efectos de la intervención en el contexto en que se desarrollaron.
- Reflexionar sobre estos efectos como base para una mayor y mejor planificación, acción posterior, a manera de una sucesión de ciclos.

Con relación al criterio de calidad científica de esta tesis doctoral, se afirma que existe una inclinación hacia el concepto de validez *Validity* (Campbell & Stanley, 1963), que de confiabilidad *Rustworthiness* (Guba & Lincoln, 2005); pues la validez es un criterio que se acerca a la forma

como se procede en este trabajo de investigación al buscar formular una pauta metodológica que posteriormente es validada a partir del trabajo de campo. Sin embargo, este proyecto se adhiere más a la postura de Herr & Anderson (2005), cuando afirman que el investigador en acción tiene una visión más amplia frente a los resultados de investigación.

Los investigadores de acción, como todos los investigadores, están interesados en determinar si el conocimiento generado a partir de la investigación es válido o confiable, pero por lo general también están interesados en los resultados que van más allá de la generación de conocimiento (Herr & Anderson, 2005, p. 49).

Es así como la forma con la que se asume la validez de esta investigación es de carácter externo, pues se pretende ofrecer un modelo de intervención alrededor de la cultura ciudadana en niños con discapacidad visual o auditiva que conlleva posteriormente a la realización de una narrativa transmedia inclusiva. En ese sentido, la tesis se valida a partir de una propuesta que se espera pueda ser aplicada en otros contextos. “Una validez externa se refiere a qué tan bien se pueden generalizar las inferencias fruto de la investigación a una población más grande, o qué tan transferibles son a otros contextos” (Herr & Anderson, 2005, p.50).

Ahora, ¿Qué criterios de validez se deben tener en esta investigación? Para resolver esta inquietud, a continuación, se presenta la tabla 5, la cual es una adaptación de Herr & Anderson (2005), que reúne los objetivos de una investigación acción, sus respectivos criterios de validez y, finalmente, cómo se evidencian en la presente tesis doctoral.

Tabla 5. Objetivos de investigación acción y criterios de validez.

Objetivos de la investigación acción	Criterios de validez	Evidencia en la presente tesis
Generación de nuevo Conocimiento	Validez dialógica y procedimental	Diseño de la pauta metodológica

El logro de resultados orientados a la acción	Validez de los resultados	Validación de la narrativa transmedia con público especializado (participación en concursos)
La educación tanto de los investigadores como de los participantes	Validez Catalítica	Evidencias en las bitácoras o diarios de campo y en los testimonios de los productos
Resultados relevantes para la comunidad intervenida	Validez democrática	Resultados sondeo de opinión a visitantes de la exposición
Una metodología de investigación apropiada y llamativa	Validez del proceso	Justificación teórica/metodológica adecuada

Nota. Adaptado de Herr & Anderson, 2005, p. 55.

Finalmente, se aborda la validez de este trabajo de investigación, a partir de las posturas de Bradbury & Reason (2002) quienes propusieron otra mirada sobre los criterios de validez desde el ejercicio práctico investigativo. De esta manera, este trabajo se considera desde una dimensión participativa como un ejercicio de ser y actuar práctico *Practical being and acting*; que tiene como característica dentro de la investigación acción de atender una cuestión práctica *Practical issues* desde la comunicación, que derivan su criterio de calidad en cuestiones de resultado y práctica *Questions of outcome and practice*.

Por último, cabe anotar que esta postura en investigación acción no desconoce el ejercicio desarrollado al momento de diseñar la pauta metodológica desde la pedagogía presentado en la segunda publicación que bien se puede considerar como *Knowledge-in-action* (Cochran-Smith & Lytle, 1993); sino que al abordar la tesis doctoral en general, donde se combina la comunicación, la inclusión social, la pedagogía activa y la paz y la cultura ciudadana, se evidencia que el criterio es más desde el ser y el actuar de la investigación acción que desde cualquier otra postura metodológica, incluso de la investigación aplicada.

La diferencia entre el modelo de investigación aplicada y el modelo de investigación acción es que la participación con los actores en el campo es una parte importante de la investigación acción (...) Aunque el modelo de investigación aplicada es muy general, no es diferente epistemológicamente desde un modelo de investigación-acción. La investigación-acción es simplemente una de varias formas posibles de realizar investigación aplicada (Spjelkavik, 1999, p. 126).

Ahora, para evidenciar de manera más tangible la metodología desarrollada, se da paso a continuación, al diseño y desarrollo metodológico de esta tesis doctoral, la cual incluye el objeto de estudio y las herramientas metodológicas desarrolladas.

2.3.2. Diseño y desarrollo metodológico

En cuanto al diseño metodológico, esta tesis lo propone de tal manera que permita una estrategia de investigación acción en la que se pudiera pasar “de los diagnósticos como producto a los diagnósticos como proceso” (Costamagna & Larrea, 2017, p. 29). En tal sentido, el trabajo adelanta una propuesta metodológica que presenta una ruta de acción de tres fases. En la primera se propone una serie de lineamientos necesarios para el diseño de una narrativa transmedia inclusiva a partir de una revisión literaria inicial. La segunda fase permite formular un primer modelo de intervención pedagógica para desarrollar una narrativa transmedia sobre cultura ciudadana con una población infantil con discapacidad visual o auditiva, a partir de un análisis documental y de un primer ejercicio de validación en conjunto con las entidades participantes. Finalmente, la tercera fase busca la revalidación del modelo de intervención propuesto, a partir de su aplicación en una muestra determinada y de la realización de una narrativa transmedia inclusiva.

De esta manera, este diseño metodológico en investigación acción, permite que el modelo de intervención para el desarrollo de la narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana tuviera una doble función: como producto base para la intervención en el trabajo de campo y como el objetivo final de la misma investigación. En otras palabras, el modelo formulado es llevado a la práctica para poder ser revalidado y/o fortalecido por las vicisitudes propias de un trabajo social, es decir, es un diagnóstico como proceso (Costamagna & Larrea, 2017).

Esta propuesta metodológica permite que en la primera fase de exploración teórica se realice un análisis interpretativo y comparativo de distintos modelos para la construcción de una narrativa transmedia. A su vez, la propuesta también permite que el modelo de intervención de la segunda fase estuviera sustentado en una revisión e interpretación teórica fortalecida por un análisis DOFA de la pauta metodológica de la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana.

Te sugerimos que la literatura utilizada para el estudio se desarrolle a medida que el investigador crezca a una comprensión más profunda de los temas en estudio. general, la investigación acción se persigue con ciclos en espiral de planificar-actuar-observar-reflexionar (Lewin, 1948); este proceso sólo se realiza en relación con un marco de literatura más amplio, que ayuda a iluminar los hallazgos, profundizar la comprensión y tal vez sugerir direcciones para la próxima interacción (Herr & Anderson, 2005, p. 84).

Así mismo, el desarrollo de la tercera fase resulta ser un ejercicio de triple vía, pues mientras se aplica la pauta metodológica validada teóricamente en la fase anterior, se va adelantando el ejercicio de producción de la narrativa transmedia inclusiva, y, de manera simultánea, se hace un ejercicio de observación que deriva posteriormente en la realización de una bitácora o diario de campo escrito en primera persona (ver anexo 5). “La investigación acción en primera persona es

una entre muchas aproximaciones que pueden ayudar al actor facilitador a mantener continuamente abierto el proceso de autorreflexión” (Costamagna & Larrea, 2017, p. 85).

Es así como la pauta metodológica planteada fue testada pedagógicamente con el público objetivo, al tiempo que se validaba como ejercicio para la producción de una narrativa transmedia inclusiva sobre paz y cultura ciudadana. “En el caso del proceso cualitativo, la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea”. (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 8).

Por último, el segundo momento de esta tercera fase, correspondiente a la validación de la narrativa transmedia inclusiva realizada, tiene herramientas de recolección de datos que van desde el análisis de un sondeo a los espectadores de la exposición del proyecto, hasta la validación de la narrativa con público especializado en estas narrativas. “El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 8).

Con relación al diseño cíclico de este diseño metodológico, cabe anotar que la propuesta surge a partir de la primera versión de la pauta metodológica desarrollada en la segunda fase, pues a pesar de ser formulada bajo una revisión teórica y validada por expertos en su socialización con las instituciones participantes; al momento de hacer el trabajo de campo y por múltiples factores, se realizan muchos ajustes y modificaciones que finalmente permiten enriquecer la misma pauta metodológica LPMCI para la realización de una narrativa transmedia inclusiva sobre paz y cultura ciudadana (ver anexo 2). Bien lo menciona Hernández-Sampieri et al (2014), cuando afirma que,

a partir del trabajo de campo, es frecuente que en una investigación cualitativa surja la necesidad de volver a etapas previas.

Es por ello que la presente tesis doctoral culmina con este ajuste final de la pauta metodológica propuesta. De esta manera la estrategia en investigación acción termina, no tanto como un ejercicio de *Participación, Acción y Reflexión* (Greenwood & Levin, 2007). sino más bien un trabajo estratégico de *Reflexión–Acción – Reflexión* (Costamagna & Larrea, 2017), como bien se expresa en la figura 6.

Figura 6. Proceso de investigación acción en esta tesis



En referencia a las herramientas metodológicas utilizadas y al ser un proyecto de investigación acción, estas fluctúan entre herramientas propias de un ejercicio investigativo y las de un proyecto de realización transmedia y se presentan a continuación:

- Revisión documental alrededor de los conceptos de transmedia, discapacidad y cultura ciudadana.

- Matriz de análisis comparativo entre los distintos modelos para la producción de narrativas transmedia convencionales.
- Formulación del modelo de proyecto transmedia inclusivo.
- Análisis DOFA de la pauta metodológica de SecPaz.
- Grupos focales especializados (a manera de reuniones), para validar el modelo de intervención.
- Intervención en campo: bitácora o diario de campo, observación participante del desarrollo del trabajo en el aula.
- Producción de los contenidos del proyecto transmedia
- Evaluación de los resultados: entrevistas con docentes y niños participantes, socialización de la transmedia con público especializado y sondeo con público en general.

A continuación y a manera de síntesis, se presenta la tabla 6, que evidencia la correspondencia entre las publicaciones, los objetivos específicos y las herramientas metodológicas propuestas en esta tesis doctoral.

Tabla 6. Correspondencia de publicaciones, objetivos y herramientas metodológicas

Fase	Publicaciones de la Tesis	Objetivos específicos	Herramientas metodológicas
I	Publicación 1. Narrativas transmedia e inclusión: diseño de un proyecto transmedia para contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de niños con discapacidad visual/auditiva	OE1. Definir los lineamientos necesarios para el diseño de una narrativa transmedia inclusiva desde la discapacidad visual o auditiva.	• Revisión documental interpretativa y comparativa de distintos modelos de narrativas transmedia convencionales para la formulación de un modelo transmedia inclusivo.

II	Publicación 2. Formulación De Talleres Para Realizar Una Narrativa Transmedia Inclusiva Sobre Cultura Ciudadana	OE2. Formular una metodología pedagógica para abordar la cultura ciudadana en niños con discapacidad visual o auditiva con miras a la realización de una narrativa transmedia inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la pauta metodológica inicial (DOFA) • Grupos focales especializados las cuales permiten identificar los elementos distintivos para una intervención como la planteada. • Formulación de primer modelo metodológico (pauta) • Evaluación del modelo a la luz de las instituciones a intervenir.
III	Publicación 2. Narrativa transmedia, inclusión y cultura ciudadana: <i>La Paz es mi Cuento Inclusiva</i> , Proyecto realizado para niños con discapacidad visual, auditiva y regulares.	OE 3. Validar la metodología propuesta y la narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana resultante de su aplicación.	Intervención en campo: (investigación acción): bitácora o diario de campo, observación participante del desarrollo del trabajo en el aula. Construcción de “ <i>Biblia Transmedia</i> ” con los insumos realizados en el aula. Producción de los contenidos del proyecto transmedia Evaluación de los resultados: entrevistas con docentes y niños participantes, socialización de la transmedia con público especializado y sondeo con público en general.

En este orden de ideas, el presente diseño metodológico estructurado a tres fases permite generar las distintas conclusiones y recomendaciones alrededor de la construcción de una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana con niños con discapacidad visual o auditiva, a partir de su análisis y evaluación final.

La evaluación puede entenderse como el proceso a partir del cual se recolecta y analiza información con el fin de determinar la pertinencia, rendimiento y éxito de algún programa o intervención. También, constituye un insumo que permite aprender de la experiencia anterior y contribuye a mejorar la planificación (Echeverri et al., 2019, p. 157).

3. PUBLICACIÓN I. Narrativas transmedia e inclusión: diseño de un proyecto transmedia para contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de niños con discapacidad visual/auditiva

Cuando se habla de Narrativas Transmedia, NT, se hace referencia a productos comunicativos (de ficción o no ficción) expandidos a través de múltiples formatos y plataformas donde los usuarios son partícipes de dicho proceso de extensión narrativa. En tal sentido, en un proyecto transmedia se busca generar contenidos que inunden todos los sentidos de los usuarios: Podcasts, videos, blogs, mapas interactivos e incluso experiencias offline (no digitales); encaminados a enriquecer la experiencia narrativa con miras a potenciar el prosumo (consumir/producir) entre la audiencia del proyecto. De esta manera, las narrativas transmedia fundamentan sus prácticas a partir de productos para ver, escuchar, dar clic, interactuar.

Pero... ¿Qué sucede cuando se pretende involucrar a las narrativas transmedia como un producto inclusivo? ¿Es posible que desde el diseño de un proyecto transmedia, se pueda contribuir a la inclusión de niños con discapacidad visual o auditiva a partir del reconocimiento de la paz en su cotidianidad? Para resolver estas inquietudes se propone formular un diseño para la producción de una narrativa transmedia inclusiva, donde se promueva el rol de los niños como cocreadores de los contenidos, a partir de sus propias experiencias en torno a la paz desde la aplicación de didácticas en pedagogía activa.

Para esta propuesta se hará en primera instancia una reflexión teórica sobre los conceptos de narrativas transmedia e inclusión social. Posteriormente, se analizan distintas propuestas para la concepción y el diseño de narrativas transmediáticas bajo una mirada comparativa. Por último, se presentará la propuesta (a manera de modelo), encaminada a formular los lineamientos de un proyecto transmedia inclusivo, PTI, sobre paz en niños con discapacidad visual y auditiva.

3.1 INTRODUCCIÓN

Hablar de narrativas transmedia, es hacer alusión a historias expandidas a partir de distintos formatos (audiovisuales, sonoros, fotográficos, etc.) y plataformas o medios tanto analógicos como digitales que para las NT, se clasifican en medios *Online* y *Offline* (*Youtube, Facebook*, televisión, radio, libros, blogs, ferias, encuentros, juegos de mesa, entre otros). A su vez, estos proyectos narrativos que se desarrollan tanto en ficción como en no ficción, también aluden a la necesidad de convertir a las distintas audiencias en prosumidores o *emi/recs* (Toffler, 1980); (Jenkins 2003); es decir, en consumidores y productores de los distintos contenidos, a partir de las distintas posibilidades que ofrece la interactividad; la cual, Rost (2006) define como “la capacidad gradual y variable que tiene un medio de comunicación para darle a los usuarios un mayor poder tanto en la selección de contenidos como en las posibilidades de expresión y comunicación” (p. 285).

Ahora, si se tuviera que evidenciar a las narrativas transmedia desde su praxis a partir de proyectos tangibles, se podría analizar los trabajos alrededor de los megauniversos de ficción como por ejemplo *Star Wars, Marvel Universe, o Harry Potter* (Scolari, 2013). Y si desde la no ficción, a partir del mismo ejercicio en proyectos como *The N-Word* (Vásquez & López, 2016); Jóvenes Frente al Cambio Climático (Peralta & Ouariachi, 2015); o *Priya's Shakti* (Gifreu-Castells, 2015).

De igual manera también se puede deconstruir cada uno de los medios y plataformas que componen estas narrativas y su correlación con ellas mismas y con sus usuarios, como bien lo ha hecho Liuzzi (2015), en proyectos como *Malvinas 30* y *Proyecto Walsh*. Así mismo, es posible también hacer un ejercicio de contraste entre la NT analizada y las posturas y/o principios que sugieren autores como Jenkins (2010); Gosciola et al. (2011) o Gómez (2010). Esta metodología la podemos encontrar en trabajos académicos alrededor de proyectos como *Labels* (Cardozo, 2019). O incluso, otra opción puede ser abordar el análisis desde la forma como se concibe el proyecto, (Irigaray & Lovato, 2015).

Todos estos valiosos aportes alrededor de las Narrativas Transmedia, han permitido afianzar más sus distintas posibilidades, contenidos y formas de producción en proyectos de ficción o no ficción, en audiencias y públicos que no suponen una dificultad frente a la inclusión desde la discapacidad. Entonces, ¿qué pasa cuando se quiere abordar el diseño de un PTI?

Es por esta razón que el propósito de esta publicación es trabajar la praxis de las NT desde la inclusión social, y de manera específica en niños con discapacidad visual o auditiva. Específicamente, el objetivo es plantear un modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo desde la discapacidad dirigida a niños ciegos o sordos. Pero el reto no para ahí, pues también se propone trabajar bajo una temática concreta: la idea es que este proyecto permita contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de este público específico. En otras palabras, el modelo se construye a partir de la necesidad de generar un PTI, que pueda ser visto como una narrativa multiplataforma inclusiva que permita la visibilización de sus percepciones sociales alrededor de la paz a una audiencia general.

Resulta innegable que el reto suena bastante complejo, pero la intención es que a medida que se vaya desarrollando este documento, se pase de la incertidumbre a la formulación de la propuesta.

3.2 METODOLOGÍA

Con el fin de poder formular un modelo para el diseño de un PTI sobre paz desde la inclusión en niños con discapacidad visual o auditiva, se realizan tres etapas metodológicas: La primera, es el análisis de distintas propuestas para el diseño de una transmedia convencional, es decir, no inclusiva. En este primer momento se analizan tres documentos: la *guía para Realizar Narrativas Transmedia* de Robert Pratten (2015); El documento *¿How to write a transmedia bible?* de Gary Hayes (2011), la cual fue traducida por Eduardo Prádanos y, por último, la *plantilla para el diseño de narrativas transmedia* de la Universidad Nacional de Rosario publicada por Anahí Lovato (2018).

La segunda etapa corresponde al cruce entre estas tres propuestas para el diseño de una narrativa transmedia, a la luz de la intención de formular un modelo para el desarrollo de un PTI. Es importante resaltar que más allá de una suerte de fusión, lo que se pretende es poder encontrar los puntos clave para la formulación de una narrativa transmedia fundamentada tanto desde la inclusión social, como de la participación del público en la construcción de la historia (en este caso de los niños con discapacidad visual o auditiva).

Finalmente, la etapa tres se dedica a formular el modelo para el diseño de un PTI, a partir de las particularidades y oportunidades que ofrece la discapacidad, de la intención de generar los contenidos sobre paz de una manera inclusiva a doble vía (con otros públicos) y por último con la

intención de trabajar en una narrativa que más allá de plantearla para los niños, se conciba para realizarla con los niños.

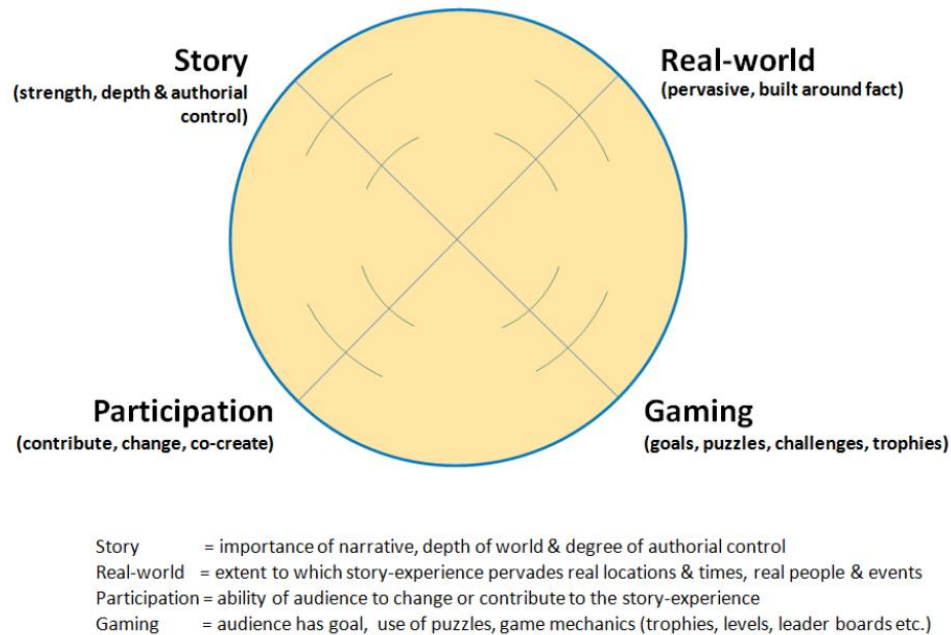
3.3 DESARROLLO METODOLÓGICO

Como se mencionó en la metodología, el primer texto analizado es el de Pratten (2015). El autor sugiere un modelo a partir de seis componentes clave: la historia, la experiencia, la audiencia, las plataformas, el modelo de negocio y la ejecución. “El objetivo es lograr que los seis componentes trabajen en armonía juntos, apoyando y reforzándose entre sí” (Pratten, 2015, p. 4).

En el componente de historia, Pratten reúne los elementos narrativos y de la participación de los usuarios y los presenta a partir de preguntas como: ¿qué historia se contará? ¿es real o ficción? (Espacio Narrativo: Tiempo y lugar) ¿cómo entregaré esta historia (secuencial, paralela, simultánea, no lineal)? ¿Qué tipo de participación quiero o necesito? ¿Cómo afectará la participación a la historia?

A su vez, el segundo componente que el autor denomina como experiencia, lo desarrolla desde la importancia de la narrativa tanto para la audiencia, como para el mundo real. De este segundo componente, cabe destacar la siguiente propuesta de Radar Transmedia (Pratten, 2015) con cuatro vértices activos: Historia, Mundo Real, Participación y Jugabilidad; que pretenden evidenciar la naturaleza de la narrativa transmedia a plantear y por tanto vale la pena resaltar como un primer elemento de acercamiento para la concepción de un proyecto de narrativa Transmedia, como bien se presenta en la figura 7.

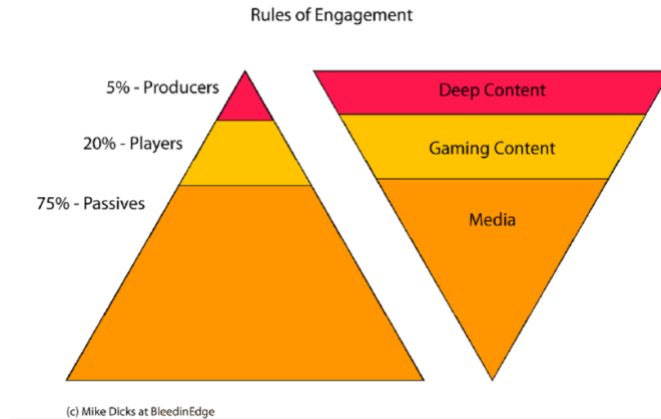
Figura 7. Radar transmedia



Nota. De Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners, second edition, por Pratten, R, 2015, p. 52, London.

La audiencia es el tercer componente para Pratten y se aborda desde lo demográfico y lo psicográfico, es decir que es una postura más cercana al marketing desde las posturas del consumo digital y el *Engagement* (vínculo con la audiencia). Ahora bien, un aspecto a destacar es la relación que presenta entre el nivel de participación del público en la narrativa, con el consumo del contenido, donde expone que a medida que el consumidor genere contenidos dentro del proyecto, es más propenso a sumergirse más en el mismo. Para evidenciar dicha afirmación, Pratten (2015), presenta la figura 8 propuesta inicialmente por Mike Dicks.

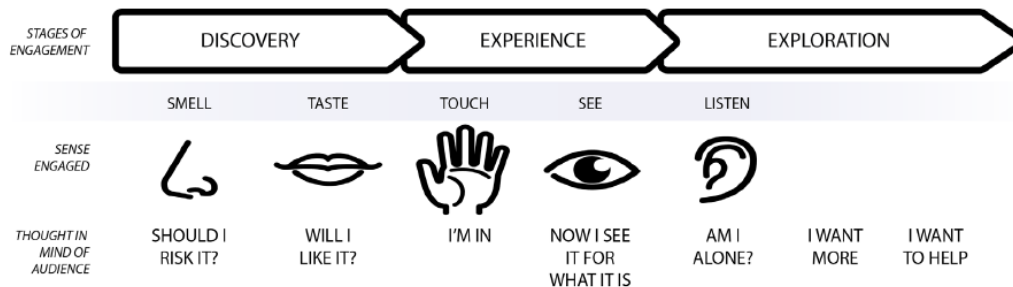
Figura 8. Reglas del engagement



Nota. De *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners, second edition*, por Pratten, R, 2015, p. 22, London

Con respecto a las plataformas, lo primero que sugiere Pratten es la diferencia entre éstas y los medios. Los medios es la naturaleza del contenido (video, audio, imagen) y plataformas son los espacios en el mundo digital para alojar y promover los medios (*YouTube, Spotify, Instagram*), lo cual exhorta a trabajar el *engagement* a partir de los cinco sentidos como bien se expresa en la figura 9 (Pratten 2015). Esta propuesta de trabajar las NT alrededor de los sentidos, se traduce en un reto para la intención del modelo a formular en este ejercicio, al tener como audiencia inicial a niños con discapacidad visual o auditiva.

Figura 9. Vínculos con los cinco sentidos



Nota. De *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners, second edition*, por Pratten, R, 2015, p. 65, London.

El penúltimo componente es el denominado modelo de negocio que busca pensar la sostenibilidad financiera del proyecto, el cual evidencia la naturaleza comercial de la propuesta de Pratten (2015). El sexto y último componente es la ejecución. En él, el autor sugiere plantear una suerte de esquema de publicación de los distintos productos narrativos desarrollados. En este punto, Pratten recoge una frase que puede ser de gran utilidad pensando en la inclusión:

Imagina que tu mundo será una enorme caverna, si le cierras los ojos a tu audiencia y luego abres los ojos una vez que están en el interior, la inmensidad es abrumadora: es un lugar nuevo y aterrador. Tu audiencia necesita orientación. Ellos tienen que ser guiados a través de un túnel de entrada y ver la caverna abrirse ante sus ojos y en su propio ritmo. Cuanto más complejo es el mundo, más agarre de la mano necesita hacer (Pratten, 2015, p. 70).

Ahora es momento de revisar el texto de Hayes (2011); del que se usará la traducción al español realizada por Eduardo Prádanos. Este documento propone el diseño transmedia a partir de cinco instancias clave a saber: tratamiento, funcionalidad, especificaciones de diseño, especificaciones tecnológicas y la última denominada negocio y *marketing*.

Con respecto al tratamiento, Hayes (2011), propone establecer los aspectos generales desde la narrativa: Título, lema, contexto, sinopsis, *plot points*, caracterización del proyecto y guiones tanto de las narrativas como desde los usuarios. En la segunda instancia denominada funcionalidad, el autor aúna los aspectos de la definición de las plataformas donde entre otros aspectos sugiere un mínimo de cuatro. A su vez, en esta instancia también propone el establecimiento tanto de unas normas de *engagement*, como de un “viaje del usuario” (Hayes, 2011, p. 13), que conlleven al planteamiento de un cronograma o *timeline* de los contenidos.

Después, Hayes (2015), propone dos especificaciones alrededor del diseño y de la tecnología. En la primera se abordan los aspectos de propuesta gráfica y sonora, con sus respectivas guías de estilo; y el manejo de la marca del proyecto. En las especificaciones tecnológicas se abordan los elementos de la arquitectura del sistema, la metodología de los dispositivos y la gestión de los usuarios al interior de las distintas tecnologías que intervienen en el proyecto transmedia. Por último, el autor aborda el tema del negocio y el *marketing* desde la formulación de unos indicadores de éxito y de los derechos de autor

Como aspectos relevantes de esta guía, a partir de la intención de diseñar un PTI, se puede destacar el inicio del planteamiento del proyecto a partir de la idea narrativa: de pensar un título y la necesidad, o no, de tener un lema o frase que lo acompañe. A su vez, resulta clave la invitación a plantear un cronograma de publicación que permita sugerir un viaje del usuario, que de cierta manera guíe a la audiencia. Con respecto a las especificaciones del diseño, resulta interesante pensar en un manual de estilo gráfico y sonoro que podría sugerir un reto desde la inclusión. Con respecto a la instancia tecnológica, cabe señalar la importancia que el autor le da a la usabilidad, entendida como la adaptación que tendría el usuario en los distintos productos a desarrollar no sólo desde las plataformas digitales sino en los demás elementos analógicos que podrían integrar el proyecto transmedia.

Por último, en la instancia de negocio y *marketing* es clave la pregunta que sugiere desde un principio: “¿Qué desea lograr desde la perspectiva del usuario a través del proyecto?” (Hayes, 2011, p. 26). Esta cuestión tiene mucho más arraigo en la propuesta de una narrativa transmedia inclusiva, pues permite alejarse de un modelo de negocio económico, para acercarse más hacia una

línea de proyección y/o responsabilidad social, que tendría más relación con una postura a partir de la contribución del proyecto transmedia al cambio social.

Si tanto individual como colectivamente las posibilidades de ser reconocidos, de ser tenidos en cuenta y contar en las decisiones que nos afectan, dependen de la expresividad y eficacia de los relatos en que contamos nuestras historias, ello es aún más decisivo en este permanente laboratorio de identidades que es América Latina (Martín-Barbero, 2009, p. 178).

En ese sentido, resulta clave también el planteamiento de formular nuestros propios indicadores de éxito que, como lo plantea Lovato (2018), pueden alejarse del tema del *marketing*, las cifras económicas e incluso de los *likes* y *shares*.

Como última referencia se aborda la propuesta de Lovato (2018), de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. En ella, la autora plantea una propuesta que toma distancia del proceso de reproducción (guiones, libretos, etc.), para concentrarse en el diseño desde la propuesta conceptual. De esta manera presenta una plantilla muy práctica que contiene los siguientes aspectos: Tema, Personajes (con sus conexiones), Escenario y tiempos, Título, lema, género, *storyline*, sinopsis (narrativa y funcional), elementos de la historia, audiencia, objetivos, participación, plataformas, equipo técnico, y cronograma de lanzamiento (Lovato, 2018).

Por lógica, esta plantilla contiene aspectos similares con respecto a las propuestas de Pratten (2015); y Hayes (2011). Sin embargo, el hecho de concentrar el diseño más en la concepción del proyecto que en su ejecución, es algo que la convierte en un modelo muy atractivo sobre el cual poder trabajar en el modelo para el diseño de un PTI que busque trabajar alrededor de las percepciones sociales alrededor de la paz, que tienen niños con discapacidad visual o auditiva.

Otro aspecto que relevante, es que al momento de presentar las plataformas que se incluirían en el proyecto transmedia, se sugiere de manera inmediata la posibilidad de pensar en plataformas analógicas (*offline*), que permitan establecer experiencias o productos presenciales en la propuesta, como bien se puede apreciar en la figura 10 (Lovato, 2018). “En términos globales, los relatos transmedia ponen en juego plataformas y dispositivos en un ecosistema convergente. Las historias pueden circular en medios *on* y *offline*, en diferentes soportes, pudiendo incorporar, incluso, el territorio como plataforma narrativa” (Irigaray & Lovato, 2015, p. 36).

Figura 10. Plantilla – plataformas

PLATAFORMA			
TIPO	analógica <input type="checkbox"/>	digital <input type="checkbox"/>	FUNCIONAMIENTO
			online <input type="checkbox"/> offline <input type="checkbox"/>
FUNCIÓN NARRATIVA	detonación / lanzamiento <input type="checkbox"/> descubrimiento <input type="checkbox"/> exploración <input type="checkbox"/> experimentación <input type="checkbox"/>		
ELEMENTOS NARRATIVOS	Qué líneas narrativas se desarrollarán aquí.		
EXPERIENCIA	<input type="checkbox"/> observación <input type="checkbox"/> exploración <input type="checkbox"/> producción <input type="checkbox"/> juego <input type="checkbox"/> role-playing <input type="checkbox"/> solitaria	<input type="checkbox"/> en equipo <input type="checkbox"/> en comunidad <input type="checkbox"/> en competencia <input type="checkbox"/> en colaboración <input type="checkbox"/> acciones públicas <input type="checkbox"/> acciones privadas	PERSONAJES INVOLUCRADOS
UGC	¿Incluye contenido generado por usuarios? <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no		
RECOMPENSAS Cómo se valorará la participación de los usuarios.			
<small>Elaborada por Anahí Lovato (2018) a partir de experiencias transmedia desarrolladas por el equipo de la Dirección de Comunicación Multimedial de la Universidad Nacional de Rosario y la revisión de modelos propuestos por Gary P. Hayes (2012), Robert Pratten (2011) y 2015), Fernando Acuña y Alejandro Calogues (2012), Carlos Escolar (2014) y Max Gineproli (2017).</small>			

Nota. De Plantilla para diseño de narrativas transmedia, por Lovato, A, 2018, p. 9, Universidad Nacional de Rosario.

Ahora bien, al hacer un cruce entre las tres propuestas se encuentran ciertas intersecciones a partir de la unificación de ciertos elementos que no sólo permiten encontrar puntos en común entre los tres autores, sino que también sirven para desarrollar de manera preliminar un primer acercamiento hacia una formulación de modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo. Para ello, cabe señalar que como primer factor distintivo y a partir de la propuesta de Lovato (2018),

se toma distancia de los aspectos que no están relacionados con la concepción narrativa del proyecto tales como:

- La preproducción / producción de las piezas.
- Especificaciones estéticas.
- *Marketing* y modelo de negocio.

En tal virtud se presenta a continuación la tabla 7 que expone los componentes que se proponen unir y los puntos de vista e intersecciones que tienen los tres documentos con respecto a ellos.

Tabla 7. Puntos en común de los tres modelos

Componente	Pratten (2015)	Hayes (2011)	Lovato (2018)
Generalidades Narrativas	Título, Premisa (lema), Género, Tiempo y espacio narrativo.	Título, Lema.	Título, Lema, escenarios y tiempos, género
Sinopsis, Objetivos y Tono	Sinopsis corta	Sinopsis, historia de fondo y contexto	Sinopsis funcional y narrativa
	Importancia de la narrativa, de la participación y para el mundo real del proyecto	Objetivos e indicadores de éxito	¿Qué esperamos esperar?
	Premisa: Punto de vista del Proyecto	Caracterización y actitud	<i>Storyline</i>
Elementos Narrativos, Plataformas y Personajes	Mundo de la historia (<i>mythos</i>)	Formulario multiplataforma, <i>Plot Points</i>	Esquema de elementos de la historia
		En la sinopsis	Personajes, conexiones y sus aportes a las historias
	Plataformas, <i>Call to Action</i>	Plataformas y canales	Analógicas/Digitales, función narrativa y experiencia
Audiencia Experiencia	Psicográfico y demográfico	Target de la audiencia, usuarios	¿Audiencia participante? Audiencias/usuarios
	Estrategia de <i>Engagement</i>	Normas de engagement, líneas de tiempo	Experiencias de participación de las audiencias
Plan de Publicación	Calendario de lanzamientos	Cronogramas – viaje del usuario	Cronograma de lanzamiento de piezas

Con base en esta matriz comparativa, se da inicio a la estructuración del modelo para la concepción de un PTI, a partir de cinco componentes clave expuestos en la figura 11. El primero son sus generalidades narrativas, en el que se incluye el título, lema, el género, y el tiempo y espacio narrativo. Después viene el planteamiento estratégico compuesto por una sinopsis narrativa y funcional, unos objetivos, un tono de comunicación y una línea gráfica y sonora. En tercera instancia se tienen los elementos de la historia que aúna los medios, plataformas (*on* y *offline*), personajes y *plot points*.

El cuarto componente es la audiencia, la cual se define como un público participante de la misma construcción narrativa (*prosumer*). En este punto también se encuentra el *engagement* y la propuesta del viaje del usuario a partir de la previa selección de las plataformas analógicas y digitales. Por último, este modelo preliminar sugiere un calendario de lanzamientos a manera de cronograma o línea de tiempo y con la sugerencia de unos indicadores de éxito a partir de los objetivos planteados. Dicho modelo preliminar se puede apreciar en la figura 11 expuesta a continuación, donde cabe anotar que se presenta de manera interrogativa.

Figura 11. Modelo preliminar para un ¿proyecto transmedia inclusivo?



Si se observa en detalle, se puede evidenciar que este primer modelo preliminar no afronta la inclusión de manera directa. En otras palabras, si a este modelo se le quita la palabra inclusivo, podría funcionar muy bien para cualquier proyecto transmedia. Es decir que hasta el momento el trabajo se ha limitado a decantar un modelo transmedia a la luz del cruce de tres propuestas distintas. Es por esta razón que a continuación, se profundizará en la propuesta con el fin de fortalecerla desde una verdadera perspectiva de inclusión social.

3.4 FORMULACIÓN DEL PROYECTO TRANSMEDIA INCLUSIVO, PTI

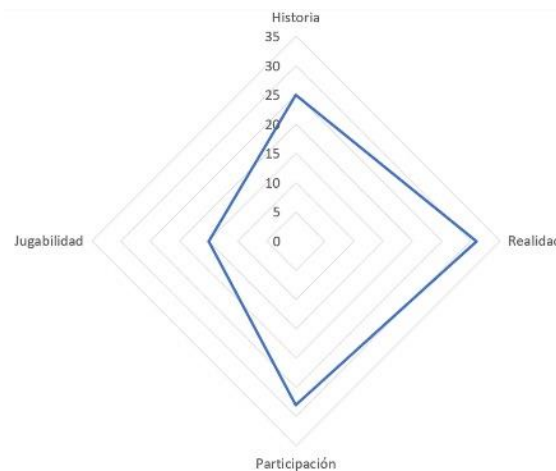
Para empezar, resulta primordial responder a esta pregunta formulada por Hayes (2011) “¿Qué desea lograr desde la perspectiva del usuario a través del proyecto?” (p.26). Para ello y buscando ser más asertivos con la propuesta de diseñar un PTI, este interrogante se aborda desde lo que Rampazzo (2013) denomina propósito fundamental. El autor sugiere que una narrativa transmedia debe preguntarse puntualmente: “*What is its fundamental purpose? Is it to entertain, to teach or to inform? Is it to market a product?*” (Rampazzo, 2013, p. 90).

De esta manera, el propósito fundamental para este diseño de PTI, es visibilizar los imaginarios sobre paz de niños con discapacidad visual y auditiva, entendiendo la visibilización como la acción por la cual, se puede acercar más a las personas con discapacidad con la comunidad en general.

Uno de los principales retos que impone la indiferencia y la subordinación social es la de visibilizar y comprender las dinámicas históricas, sociales y culturales en las que se enmarcan los grupos y personas en situación de desventaja y vulnerabilidad (Ortega, 2013, p. 4).

En ese orden de ideas, se presenta el resultado del ejercicio de construcción del radar transmedia (Pratten, 2015), del proyecto transmedia inclusivo a realizar, desarrollado a partir del propósito principal anteriormente mencionado. Dicho radar se presenta en la figura 12.

Figura 12. Radar transmedia del PTI planteado



Nota. Adaptado de Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners, second edition, por Pratten, R, 2015, p. 52, London.

La figura anterior sugiere un proyecto muy cercano a la realidad y a la participación, debido a su fundamento en la realidad de los niños con discapacidad y a su labor intrínseca para la construcción narrativa. Un poco más atrás se encuentra la historia, pues lo que se pretende no es cautivar a una audiencia desde la espectacularidad o el dramatismo, sino desde la cercanía y empatía que se genera al saber que los relatos hacen parte de la cotidianidad alrededor de la paz de los niños con discapacidad visual y auditiva. Y por último, se encuentra la arista de jugabilidad la cual será un aspecto secundario del proyecto, con el que se busca aportar a la condición transmedia de la propuesta.

Ahora bien, si se va a hacer una transmedia a partir de las vivencias y experiencias sobre paz de niños con discapacidad visual o auditiva, inmediatamente se podría pensar que el público

objetivo o audiencia del proyecto sería este mismo público. Sin embargo, una verdadera inclusión, debe propender por involucrar a distintos actores:

El problema radica en el fracaso de la sociedad y del entorno creado por el ser humano para ajustarse a las necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad y no en la incapacidad de dichas personas para adaptarse a las demandas de la sociedad (Hahn, 1993, p. 43).

De esta manera, el modelo que se propone no tiene una sola audiencia sino tres audiencias definidas a partir de su naturaleza inclusiva desde la discapacidad:

- Niños con discapacidad auditiva.
- Niños con discapacidad visual.
- Público en general.

Así, este modelo para el diseño de un PTI tiene un primer cambio sustancial frente a los modelos anteriores, al sugerir no uno, sino tres audiencias al interior de la propuesta, sin que ello deba afectar el propósito fundamental, sino que por el contrario lo fortalece desde la inclusión.

Ahora, si se asume que se tienen tres audiencias distintas, ello implica que los productos y plataformas varían de acuerdo con cada uno de nuestros públicos objetivos. Por ello, es necesario reorganizar el modelo preliminar para desarrollar un PTI, anteponiendo la audiencia sobre el esquema y dividiéndolo a partir de las características de cada de ellas. Por ejemplo, con los niños con discapacidad visual es posible incluir un producto realizado en braille, y con los niños con discapacidad auditiva se pueda proponer un audiolibro. Es así como el modelo de PTI, comienza a cobrar más sentido inclusivo, y, de hecho, al ser un trabajo con niños, su propuesta gráfica también debería mutar como bien se expresa en la figura 13.

Figura 13. Modelo para el diseño de un PTI desde la discapacidad



Es así como el presente modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo cuyo propósito fundamental es la visibilización de los imaginarios de paz de niños con discapacidad visual o auditiva, propone inicialmente tanto las generalidades narrativas, como el planteamiento estratégico que mantiene su línea gráfica y sonora a partir del planteamiento de una audiencia inclusiva, dividida en el esquema a partir de las discapacidades.

Si se mira detenidamente, esta propuesta de triple audiencia multiplica la oferta de productos narrativos a realizar al interior del PTI, al abrir la posibilidad de realizar distintos contenidos desde las particularidades de los usuarios planteados. Y es precisamente este ejercicio inclusivo alrededor de la audiencia, el que conlleva finalmente a pensar en el esquema narrativo del universo transmedia a desarrollar en este modelo de PTI, que gira alrededor de las vivencias reales sobre paz, de niños con discapacidad visual o auditiva.

Para ello, en la figura 14 se presenta un esquema general de posibles productos, y plataformas que se pueden desarrollar al interior de un PTI. En ella, y siguiendo la convención

cromática de la figura 14, se puede observar cómo los colores sugieren una u otra audiencia seleccionada anteriormente en la figura 13. Además, se incluye el color amarillo para aquellas actividades o elementos en los que pueden confluir de manera orgánica las tres audiencias. Por ejemplo, un encuentro físico a manera de exposición del proyecto es una excelente oportunidad para promover una verdadera inclusión desde la interacción entre unos y otros. Por último, si se observa en detalle, las cintas de algunos recuadros son de algún color de alguna otra audiencia, lo que sugiere que dicho producto, plataforma u actividad (*online u offline*), puede ser abordada por ambas.

Figura 14. Esquema narrativo para un PTI desde la discapacidad



Esta propuesta de esquema narrativo sugiere una serie de productos que pueden desarrollarse al interior de un PTI. Ahora, con respecto a la temática específica de cada elemento,

es potestad de cada iniciativa. Por ejemplo, se puede proponer la realización de una webserie sobre los imaginarios de paz, o sobre las historias de vida de los niños, o sobre las experiencias que, desde su cotidianidad, cada uno de ellos reconoce alrededor de la paz.

De esta manera se presenta un modelo que en sus puntos iniciales no se diferencia mucho de las tres propuestas analizada previamente, pero que, a partir de su propuesta de definir no una sino varias audiencias, comienza a mutar a una propuesta diferente, que incluso conlleva a pensar contenidos o elementos narrativos en los que confluyen todos estos públicos diferenciados desde la discapacidad.

A su vez, este modelo de PTI propone la realización de un plan de socialización, que permita no sólo la visibilización de los imaginarios de paz de niños con discapacidad visual y auditiva a partir del reconocimiento de la paz en su cotidianidad, sino también la formulación de indicadores de éxito que toman distancia del *marketing*, para acercarse a parámetros cualitativos y por qué no cuantitativos, alrededor del impacto social del proyecto transmedia inclusivo planteado.

Con relación al propósito de contribuir al reconocimiento de la paz de los niños con discapacidad visual o auditiva, resulta clave abordar la interactividad al interior de esta propuesta. Para ello, el modelo propone desarrollar el proyecto a partir de una audiencia participante. Como bien lo afirma Long (2007), las narrativas transmedia son el arte de construir mundos, y qué mejor que el amplio universo narrativo que tiene las experiencias propias de los niños con discapacidad visual o auditiva. En otras palabras, no se tendrá que construir un mundo, sino más bien interpretar la realidad de las audiencias, a la luz de sus vivencias. En tal virtud, este PTI sugiere una cocreación de la narrativa entre los realizadores y los niños con discapacidad. “Estamos hablando de un concepto de cocreación. tenemos que buscar algo mucho más orgánico, honesto y operativo, en

definitiva, más holístico, en el que todo, de alguna manera, tenga una organización más estricta” (Carrión, 2013, p. 29).

Como lo que se pretende es que los niños ciegos y sordos reconozcan la paz en su cotidianidad, la interactividad se comienza a ejercer desde el planteamiento de las actividades que conlleven a que estos niños puedan hacer ese reconocimiento en sus experiencias cotidianas para posteriormente expresarlo bien sea a través de un testimonio, dibujo, historieta, cuento y/o cuanto producto comunicativo que se quiera desarrollar.

Finalmente, está claro que dicha interactividad tiene una fase posterior propia de la socialización de los productos *online* y *offline* que componen el PTI. Y es que la interacción entre una y otra audiencia inclusiva, como la interrelación entre los contenidos y el público en general, permite que dicha interactividad se de en múltiples niveles que deben fortalecerse desde el planteamiento del viaje del usuario del PTI. “la diferencia entre interacción e interactividad es que la primera es interpersonal y la segunda es mediada” (Vittadini, 1995, p. 151).

3.5 CONCLUSIONES

Este trabajo no pretende más que ofrecer una propuesta de modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo, el cual, puede servir como punto de partida para seguir pensando y trabajando alrededor de narrativas transmediáticas que busquen contribuir a la inclusión social. El modelo entonces no pretende tener todas las respuestas ni mucho menos ser una suerte de formato rígido, pues si algo debe caracterizar estos procesos de construcción social debe ser la flexibilidad propia de trabajar con comunidades y grupos sociales diversos.

A partir del análisis de tres modelos abordados, se concluye que las diferencias entre uno y otro no son tan marcadas, lo que sucede es que en los casos de Hayes y Pratten la propuesta está

enfocada en proyectos que busquen rentabilidad (narrativas transmedia comerciales), y el de la Universidad Nacional de Rosario, pudiese estar más centrado en los narrativo, sin embargo, en la concepción de la narrativa se encuentran más similitudes que diferencias sustanciales.

Con relación a la terminología alrededor del modelo, se decide la utilización y la adaptación de distintos conceptos de los tres modelos abordados. Esta acción permite poner como centro de atención del modelo de PTI, el planteamiento narrativo desde el punto de vista de la inclusión y del trabajo con niños con discapacidad. Por ejemplo, se incluyen los elementos de la historia en el que se encuentran los medios y plataforma y se adaptan los puntos de viaje del usuario (de los usuarios) y de plan de socialización (no de lanzamientos), las cuales permiten formular la forma de consumo del proyecto a partir de la interactividad e interacción, entre las audiencias.

3.6 EPÍLOGO

Al final de esta publicación alrededor de la formulación de un modelo de PTI, sobre la paz en niños con discapacidad visual o auditiva cabe la pregunta: ¿cómo lograr que los niños puedan reconocer la paz en su cotidianidad y a su vez generar contenidos narrativos que conlleven una transmedia? Al respecto, se presenta una hipótesis que gira en torno al diseño de actividades en didáctica activa, del aprendizaje significativo, del ABP y, por supuesto de la educomunicación: “Las tecnologías de la información y la comunicación, dentro de los ámbitos y sistemas educativos, proyectan una serie de instrumentos favorecedores del conocimiento, así como en el desarrollo individual y social” (Parra & Rojas, 2013, p. 27). Sin embargo, este planteamiento será tema de otro documento.

3.7 REFERENCIAS

- Cardozo, I. (2019). Proyecto Labels de Telepacífico: ¿Transmedia o no Transmedia?. En 2º *Congreso Internacional Media Ecology and Image Studies: O protagonismo da narrativa imagética*. (pp. 592-614). Ría.
- Carrión, F. (2013). El productor transmedia: hacia la experiencia de entretenimiento total. En Fundación Audiovisual de Andalucía (ed.), *Profesionales audiovisuales ante el nuevo escenario transmedia* (pp. 17- 31). FAA.
- Gifreu-Castells, A. (2015). El uso del documental transmedia como herramienta para el cambio social. Análisis de casos focalizados en las desigualdades de género en el siglo XXI. En *Congreso Internacional Comunicación, Sociedad Civil y Cambio Social*. Universitat Jaume I.
- Gómez, J. (2010). *Jeff Gómez en TEDx transmedia*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=p9SIVedmnw4>
- Gosciola, V., Campalans, C., & Renó, D. (2011). *Narrativas Transmedia: Entre teorías y prácticas*. Universidad del Rosario.
- Hahn, H. (1993). The political implications of disability definitions and data. *Journal of Disability Policy Studies*, 4(2), 41-52.
- Hayes, G. (2011). *How to write a transmedia production bible*. [Traducción por Prádanos, E. (2012)]. Recuperado el 13 de junio de 2022, de www.eduardopradanos.com/2012/12/30/como-escribir-una-biblia-transmedia/
- Irigaray, F. & Lovato, A. (2015). *Producciones Transmedia de No Ficción. Análisis, experiencia y Tecnologías*. Universidad Nacional de Rosario.

- Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. Recuperado el 13 de abril de 2020, de <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling>
- Jenkins, H. (2010). *Transmedia Education: The 7 principles Revisited*. Recuperado el 13 de junio de 2022, de http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Liuzzi, A. (2015). El Documental Interactivo en la Era Transmedia: De Géneros Híbridos y Nuevos Códigos Narrativos. *Revista Obra Digital*, 8, 105-135.
- Long, G. 2007. *Transmedia Storytelling: Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. [Tesis de Maestría, Massachusetts Institute of Technology]. Cambridge. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/39152>
- Lovato, A. (2018). *Plantilla para diseño de narrativas transmedia*. Universidad Nacional de Rosario.
- Martín-Barbero, J. (2009). Culturas y comunicación globalizada. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 6, 175-192.
- Ortega, R. (2013). Presentación Revista Méthodos. *Revista Electrónica de Investigación Aplicada en Derechos Humanos*, 3(5), 4-6.
- Parra, D. & Rojas, M. (2013). Aspectos psicoeducativos en las relaciones de las TIC y la discapacidad intelectual. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(1), 27-48.
- Peralta, L. & Ouariachi, T. (2015). El potencial educativo de las narrativas digitales en la comunicación para el cambio social. Jóvenes frente al cambio climático como estudio de caso. *Revista Obra Digital*, 8, 40-61.
- Pratten, R. (2015). *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners, second edition*. London.

- Rampazzo, R. (2013). Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations. *Baltic Screen Media Review*, 1(1), 81-100.
- Rost, A. (2006). *La interactividad en el periódico digital*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4189/ar1de1.pdf>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam Books.
- Vásquez, J. & López, X. (2016). Narrativas digitales y desarrollo social: análisis y caracterización de los géneros de no ficción interactiva. En *Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Pensamiento: Comunicracia y Desarrollo Social*. (pp. 309-324). Egregius.
- Vittadini, N. (1995). Comunicar con los nuevos media. En Bettetini, G. & Colombo, F. (Eds.), *Las nuevas tecnologías de la información*. (pp. 103-176). Paidós.

4. PUBLICACIÓN II. Formulación de talleres para realizar una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana

La didáctica activa le apuesta a trabajar alrededor de experiencias que involucren la mayor cantidad de sentidos. Es así, como usualmente se diseñan experiencias pedagógicas utilizando herramientas visuales, sonoras, audiovisuales, entre otras. Pero ¿qué sucede cuando estas actividades se realizan en niños con discapacidad visual o auditiva? Y para tensar un poco más la cuestión: ¿Qué hacer para abordar una temática como la cultura ciudadana para propiciar su aprendizaje significativo con miras a desarrollar una narrativa transmedia inclusiva? La presente publicación tiene como objetivo formular una serie de actividades en didáctica activa que permitan, no sólo que los niños con discapacidad visual o auditiva reconozcan la cultura ciudadana, sino también que logren relacionarla con distintas experiencias o vivencias de su propia cotidianidad. A su vez, estas actividades bajo el diseño de taller, deben servir de insumo para la posterior creación de un proyecto transmedia inclusivo, PTI.

Para ello, se propone una ruta que parte de la revisión teórica desde la pedagogía activa y la inclusión, el análisis de los talleres propuestos en el proyecto *La Paz es mi Cuento*, LPMC, de la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Santiago de Cali, Colombia; y finalmente, su reestructuración a partir de la propuesta de actividades inclusivas en didáctica activa, que conlleven a generar productos que permitan el futuro desarrollo de una narrativa transmedia inclusiva.

Se concluye en esta publicación que es resulta más oportuno aumentar el número de sesiones que la intensidad horaria de las actividades, que hay actividades que requieren opciones

para cada discapacidad (visual/auditiva) y que al ser una propuesta en didáctica activa, esta formulación no debe ser prescriptiva, por el contrario, se invita a su adaptación de acuerdo al grupo en el que se quiera aplicar.

4.1 INTRODUCCIÓN

Las prácticas pedagógicas deben ser lo suficientemente estructuradas, no sólo para ofrecer garantías en torno al aprendizaje significativo en el aula, sino también para diseñar actividades prácticas que permitan conectar los conceptos con la experiencia real de los estudiantes.

Se aprecia, por tanto, una necesidad clara hacia una docencia que aproveche técnicas orientadas a un aprendizaje activo, trabajando colaborativamente en grupos, adquiriendo habilidades para resolver problemas y posibilitar que el alumno desarrolle un pensamiento crítico para que sea capaz de comprender y valorar la enorme cantidad de información disponible en nuestro contexto actual (Sáenz & Ruiz, 2012, p. 374).

Ahora bien, para abordar este reto, los distintos modelos pedagógicos le apuestan a trabajar alrededor de experiencias que involucren la mayor cantidad de sentidos posible. Es así como usualmente se diseñan experiencias pedagógicas utilizando distintas herramientas o estímulos visuales, sonoros, audiovisuales, interactivos, etc. Pero ¿qué hacer cuando se abordan públicos con discapacidad visual o auditiva? Y ¿cómo abordar desde la pedagogía, una temática como la cultura ciudadana para propiciar su aprendizaje, y poder adelantar un PTI?

Lo que se pretende es plantear, desde la pedagogía activa, una propuesta de talleres que permitan, no sólo que los niños con discapacidad visual o auditiva reconozcan la cultura ciudadana, sino también que logren relacionarla con distintas experiencias o vivencias de su propia realidad y

de esta manera generar evidencias de aprendizaje que permitirían construir posteriormente una narrativa transmedia inclusiva.

4.2 DESARROLLO

Las diferentes demandas sociales de la sociedad actual han hecho que la educación, incluyendo los espacios de educación inclusiva, se alejen cada vez más de la socialización de contenido o saberes (conocimiento declarativo), para aproximarse más a la formulación de proyectos que procuren la solución de problemas propios del contexto social, que permitan el aprendizaje de dichos contenidos por parte de los estudiantes.

En tal virtud, para el desarrollo del presente trabajo se realiza, en primer lugar, una revisión literaria alrededor de los conceptos de la pedagogía activa y de la taxonomía SOLO (Biggs, 2005), en ambientes inclusivos. Posteriormente, se presenta el proyecto *La Paz es mi Cuento*, LPMC, de la Alcaldía de Santiago de Cali, como punto de partida para la formulación de los talleres inclusivos que se pretenden. En tercer lugar, se procede a analizar el proyecto LPMC, a partir de una matriz DOFA y de los lineamientos de inclusión por parte del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI. Finalmente, se presenta la propuesta de talleres en didáctica activa sobre paz y cultura ciudadana que conlleven a la realización de una narrativa transmedia inclusiva, la cual se denomina *pauta metodológica: La Paz es mi Cuento inclusiva*, LPMCI.

4.3 PEDAGOGÍA ACTIVA Y TAXONOMÍA SOLO EN CONTEXTOS INCLUSIVOS

La pedagogía es la ciencia sobre la enseñanza, el quehacer del docente ha desarrollado un campo intelectual de objetos, conceptos y métodos que trascienden la concepción instrumental, para ubicarla no sólo como saber y como práctica sino también como

elemento integrador entre conocimiento, sociedad, cultura y sus relaciones con otros saberes, con la persona humana y sus formas de conocer (Bernal de Rojas, 2004, p. 43).

La pedagogía activa propone que el estudiante sea un sujeto activo de su aprendizaje, de la misma manera en que el maestro se concibe como un orientador del proceso y el aprendizaje se logra con el permanente contacto con la realidad. Fundamentada en la teoría constructivista, la pedagogía activa considera que cada elemento que interviene en el aprendizaje es un factor relevante para sí mismo. Del mismo modo, la pedagogía activa concibe el proceso de aprender como un proceso de comprensión paulatina de conceptos a partir de conexiones significativas entre experiencias.

Al mismo tiempo, la pedagogía activa, como todas las demás, debe ser considerada como herramienta para asumir o afrontar el acto de la enseñanza. En ese sentido se puede afirmar que la pedagogía activa no es normativa ni prescriptiva, es decir, no dice cómo hay que hacer las cosas. Es más bien un referente estratégico (planeado, estructurado), que identifica las áreas sobre las que hay que actuar y evaluar (conocimientos, objetivos de aprendizaje, saberes); para alcanzar el fin educativo (aprendizaje significativo).

Y es precisamente este ejercicio estratégico y estructurado, lo que conlleva a desarrollar propuestas en pedagogía activa, en donde se formulen actividades, sesiones y encuentros alrededor del aprender haciendo, que permitan llevar a buen término los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, a la luz de esta propuesta giren en torno al relacionamiento de la cultura ciudadana con la cotidianidad del público objetivo, que en este caso son niños con discapacidad visual o auditiva.

Pero ¿qué se entiende cuando hablamos de relacionamiento en este proceso pedagógico? Para ello, se abordan estos objetivos cognitivos desde los niveles de comprensión propuesto por

En ese sentido se deduce que si se pretende que el niño con discapacidad visual o auditiva reconozca la cultura ciudadana en sus vivencias cotidianas, se estaría hablando de una fase cualitativa de tipo relacional a partir de las posturas de la Taxonomía SOLO evidenciadas en la figura 15. En tal virtud, esta formulación de talleres en pedagogía activa debe trascender de los saberes alrededor de la cultura ciudadana, para permear en aquellas dinámicas de socialización necesarias para la interiorización de valores y conductas éticas, encaminadas al cambio social. “La innovación pedagógica, utilizando metodologías activas de enseñanza, es la estrategia académica más útil en el proceso de formación de líderes organizacionales y sociales adecuados a los nuevos contextos globales” (Rosker, 2006, p. 109).

Y son precisamente estas técnicas educativas en pedagogía activa, las que en últimas logran conectar a la pedagogía activa con el cambio social. “Una propuesta educativa hacia la formación de ciudadanos críticos y capaces de afrontar cambios ambientales, sociales, políticos y culturales” (Noreña & González, 2014, p. 279). Y es que, qué mejor manera de utilizar los procesos de aula como generadores de cambio social a partir de la planeación y ejecución de actividades de aula, que vinculen los conocimientos declarativos con la realidad de los estudiantes.

Es esa la clave para aumentar las garantías no sólo de un aprendizaje significativo, sino también de una educación para el cambio social que, además, conlleve a la generación de contenidos comunicativos que permitan socializar la experiencia y visibilizar a estos públicos como contribución a la inclusión social. Siendo así, el reto es cómo contribuir al cambio social a partir del empoderamiento del estudiante en el aula, o visto desde la perspectiva de la UNESCO y su educación para la paz, el desafío se puede plantear sobre la base del cómo aportar la construcción de ciudadanía para la paz, desde la pedagogía activa y sus didácticas propias. Este reto o estos retos

vuelven a ubicar en la necesidad de fortalecer la diferencia a partir de la individualidad del ser humano.

La educación para la paz ha de ser también una educación para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, un lugar donde aprender el manejo de nuestras potencialidades de transformación y en donde los proyectos culturales se conviertan en actividad política (Fisas, 2011, p. 8).

Ahora bien, para este caso en particular, se parte entonces del análisis de lo realizado por la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Cali, y de su programa LPMC, un proyecto que pretende que niños de educación básica primaria, reconozcan la paz y sus acciones prácticas dentro de su propia cotidianidad social.

4.4 LA PAZ ES MI CUENTO, LPMC

LPMC, hace alusión al título de la cartilla que se imprime al final de este proyecto, la cual en sí misma, es una estrategia pedagógica que busca dar voz a niños de ocho a doce años, frente a la construcción de la paz y la cultura ciudadana desde su entorno. Para ello se realizan cinco talleres de dos horas de duración donde se abordan temáticas como el autorreconocimiento, la aceptación del otro, la familia, la prevención al reclutamiento, entre otros. Dichos talleres se complementan con dos jornadas dedicadas a la producción de los contenidos comunicativos que darían forma a la cartilla final, de la cual se realizan de dos a tres impresiones anuales. Estas cartillas son repartidas, no sólo entre las instituciones educativas oficiales que participaron activamente en el proceso, sino también en otros espacios de ciudad con el fin de socializar las experiencias de paz y cultura

ciudadana que cada niño realiza a partir del trabajo al interior de las distintas sesiones. Para expresar de mejor manera esta pauta, se presenta a continuación en la tabla 8.

Tabla 8. Talleres desarrollados en La Paz es mi Cuento

Cinco talleres con una duración individual de dos horas	
Sesión	Nombre del Taller
1	Sensibilización: <i>Yo</i>
2	Sensibilización: <i>Mis compañeros</i>
3	Sensibilización: <i>Mi Ciudad, Cali</i>
4	Colombia es Mi Casa
5	Producción de mensajes

Nota. Adaptado de Secretaría de Paz y CC. Alcaldía de Santiago de Cali, 2020.

Desde cada una de sus actividades, LPMC intenta promover la expresión de las reflexiones sobre la paz y la cultura ciudadana de una forma constructiva y desde las experiencias cotidianas de los niños participantes. Estrategias como la lectura de cuentos, la escritura de mensajes, la realización de dibujos, entre otros; permiten llevar a la práctica las reflexiones y compromisos adquiridos a lo largo de cada sesión.

De acuerdo con Thornton (1998), motivar a un niño a la solución de un problema práctico, provoca la estimulación desde su sistema personal de valoración de sí mismo, de sus capacidades y la creación de variadas estrategias que dan solución a ese problema. En otras palabras, y referente a este caso, transformar el programa a un proceso de reflexión individual y colectiva donde el niño se conoce a sí mismo y a los demás, resulta ser más pertinente que la realización de una serie de sesiones magistrales sobre los conceptos de paz y cultura ciudadana, sin una vinculación directa con la cotidianidad de los participantes.

Ahora bien, al momento de pensar desarrollar el proyecto LPMC en una población con discapacidad visual o auditiva, se evidencian directamente las dificultades inclusivas, pues existen actividades que no se adaptan a este público.

En un mundo diseñado para personas normales, las buenas intenciones gubernamentales de desarrollar cursos de integración, como forma de evitar la discriminación, chocan abruptamente con la realidad. Los materiales educativos están diseñados para niños sin discapacidades; y son los discapacitados quienes deben adaptarse (Araya, Ahumada & Morales, 2009, p.108).

A partir de la intención inicial de la propuesta, surgen dos interrogantes: ¿qué se debe hacer para llevar este proyecto a una población con discapacidad visual y auditiva? ¿qué ajustes/adaptaciones se deben hacer para realizar esta propuesta pedagógica no sólo pensando en una población con discapacidad visual o auditiva, sino también en la intención de producir un PTI?

La escuela no debería ser un lugar para transmitir conocimientos, tal como creyó equivocadamente la escuela tradicional, sino un lugar para formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico. En este sentido, el papel de la escuela no debería ser el aprendizaje, sino el desarrollo (Zubiría, 2006, p.45).

Y esa es finalmente la propuesta de este trabajo, formular una pauta para la cocreación de una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana, a través del fortalecimiento de los talleres LPMC desde la pedagogía activa que permitan la inclusión social de niños y niñas con discapacidad visual o auditiva.

4.5 DE LPMC A LPMCI: PAUTA METODOLÓGICA PARA LA PRODUCCIÓN

DE UNA NARRATIVA TRANSMEDIA INCLUSIVA

Para realizar esta propuesta, se adelantan cuatro acciones puntuales que permitieron reformular las sesiones/taller del proyecto de la Alcaldía de Cali. En primer lugar, se encuentra el análisis de los informes del Programa LPMC, alrededor de una matriz DOFA (tabla 9), fortalecida bajo el concepto de desarrollo humano, para el cual, entre otros autores, se destaca la propuesta del CERMI (2007), cuando habla de la necesidad de desarrollar y utilizar el potencial creativo, artístico e intelectual de las personas con discapacidad no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad en general.

Tabla 9. Análisis DOFA de la pauta metodológica LPMC

Debilidades	Oportunidades	Fortalezas	Amenazas
No ha sido desarrollada para un público inclusivo	La pauta tiene un orden para cada taller que permite adelantar un proceso gradual frente a la paz y la cultura ciudadana	Ha sido aplicada y ajustada durante los últimos cuatro años en distintas instituciones (no inclusivas)	Poco compromiso de los padres y algunos docentes con esta actividad
Tiene pocos talleres (cinco encuentros) y una duración que a la luz de la inclusión pudiese resultar extensa (2 horas)	Se cuenta con facilitadores que conocen y han aplicado la pauta anteriormente.	Se cuenta con el vínculo interinstitucional con INCS, ITES, Colegio Arango y Cuero y Sala Hellen Keller de la Biblioteca Departamental.	No continuidad de la totalidad de los niños y falta de constancia escolar en los colegios públicos
Carece de un espacio dedicado para la producción de contenidos. La producción de la cartilla final se hace de posteriormente al desarrollo de los talleres	La secretaría confía y cree en el proyecto, lo que a la luz de la variabilidad de las políticas públicas es una oportunidad para realizar el proceso.	Existen distintos insumos y elementos que pueden facilitar la ejecución de la pauta inclusiva a plantear	Dificultades alrededor de las disposiciones frente al COVID-19

En segundo lugar, se procede a realizar una serie de encuentros de trabajo colaborativo con especialistas en paz, cultura ciudadana, trabajo social, pedagogía y por supuesto inclusión. Este ejercicio permite construir una guía de intervención pedagógica inclusiva denominada *pauta metodológica LPMCI*, la cual pretende aportar a la inclusión social, al formular la mejor manera

de realizar talleres sobre paz y cultura ciudadana en niños con discapacidad visual o auditiva, con miras a realizar posteriormente un PTI.

El problema radica en el fracaso de la sociedad y del entorno creado por el ser humano para ajustarse a las necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad y no en la incapacidad de dichas personas para adaptarse a las demandas de la sociedad (Hahn, 1993, p. 43).

La tercera acción que se contempla para la propuesta de esta pauta metodológica inclusiva, es la intención final de realizar una narrativa transmedia con los productos realizados en los talleres, no sólo para facilitar la inclusión y visibilización de los niños, sino también como un ejercicio para intentar fortalecer sus competencias comunicativas. Esta pauta también permite validar sus experiencias y opiniones en una audiencia general y en pro de su autoconfianza y *e-accesibilidad*. “Los alumnos en etapa escolar deberían no sólo aprender del patrimonio de la cultura clásica, o tradicionalmente escolar, sino también interpretarla adecuadamente, así como participar activamente en los nuevos formatos y contenidos de la cultura digital” (Pedró, 2011, p.14).

Finalmente, esta pauta metodológica inclusiva, LPMCI, es evaluada y validada por parte de tres instituciones educativas de la ciudad de Cali: el Instituto para Niños Ciegos y Sordos, INCS, el Instituto de Terapia Especial de los Sentidos, ITES, y el Colegio Arango y Cuero.

Considerando lo propuesto por Vega (2013), cuando afirma que “La educación se hace más significativa, activa y colaborativa en la medida en que se diseñen ambientes de aprendizaje en los que se propongan escenarios, casos, proyectos, situaciones y actividades DURAS: dosificadas, útiles, retadoras, atractivas y significativas” (p.6); esta pauta metodológica inclusiva, LPMCI, opta por pensar en sumar dos talleres adicionales. De esta manera, se pasa de cinco a siete talleres, que

buscan garantizar el tiempo suficiente para desarrollar los objetivos de aprendizaje de cada uno de los encuentros y la realización de los contenidos comunicativos para la posterior realización del PTI. De la misma manera, la pauta propone recortar el tiempo de las sesiones a una hora, con el fin de no dispersar la atención de los niños y optimizar así el proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Desde el punto de vista temático, esta pauta metodológica mantiene su esencia de hacer un recorrido que comience desde un nivel personal y que se vaya ampliando socialmente a lo largo de las sesiones. En otras palabras, es un proceso que metodológicamente será una sensibilización que va desde lo micro (el yo a través del otro), hasta la propuesta individual de un hecho de paz en el que se involucre el país (macro).

Además, al tener siete talleres, se abordan nuevos aspectos que, si bien eran asumidos en el esquema inicial, no tenían su dedicación especial. Es así como se fortalecen los contextos familiares y escolares, como espacios sociales de construcción de ciudadanía.

A su vez, esta pauta metodológica, LPMCI, complementa los contenidos de paz y cultura ciudadana con otra serie de valores sociales que fortalecen el trabajo alrededor de las temáticas de cada uno de los siete talleres. De esta manera, las temáticas/valores elegidos en orden pedagógico a partir de los talleres propuestos son: la paz, la tolerancia, el amor, el respeto y la cultura ciudadana, como bien se puede evidenciar en la tabla 10.

El déficit democrático de las sociedades actuales demanda poner especial énfasis en la capacidad de los ciudadanos y ciudadanas para saber “vivir juntos” en una época como la nuestra, caracterizada por el pluralismo de valores y de culturas, el ascenso del individualismo, los desafíos de la globalización y la proliferación de diferentes conflictos que amenazan la cohesión social (Rayo, 2006, p.9).

Tabla 10. Talleres y valores a tratar en LPMCI

Cinco talleres con una duración individual de una hora		
Sesión	Nombre del Taller	Temática / Valores
1	Yo soy paz	Paz
2	Cuido a mis amigos	Tolerancia
3	Amo a mi familia	Amor y respeto
4	Cali es mi entorno	Cultura ciudadana
5	Mi vida, mi aventura: yo decido	Paz y cultura ciudadana
6	Somos iguales, somos diferentes	Cultura ciudadana
7	Mi compromiso es...	Paz y cultura ciudadana

Nota. Adaptado de Secretaría de Paz y CC. Alcaldía de Santiago de Cali, 2020.

Una vez determinada la cantidad de sesiones y sus distintas temáticas, se procede a trabajar alrededor de las propuestas en didáctica activa para cada uno de estos talleres. Si bien la pedagogía activa es una forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, las acciones directas encaminadas para tal fin deben variar de acuerdo con las características del conocimiento y al público que las recibe. Estas acciones pedagógicas son las denominadas didácticas activas, es decir, aquellas actividades que ponen en marcha la propuesta pedagógica y en las que el alumno aprende a generar su conocimiento a partir del trabajo en el aula.

Las didácticas activas promueven el desarrollo de actividades que involucren al estudiante en su ejercicio de aprendizaje con el fin de estimular, en este caso, sus habilidades sociales, su capacidad de comunicación y de participación alrededor de la Cultura ciudadana. En otras palabras, las didácticas son las acciones que ejecuta el orientador dentro del aula y que, para el caso de esta propuesta, se componen en cada taller de una actividad inicial que propicie la interacción del grupo

a intervenir denominada “Rompe-hielo” y de una lúdica específica que busca abordar directamente el objetivo de aprendizaje propuesto, claramente desde la didáctica activa.

De igual manera, la pauta metodológica también contempla adaptaciones inclusivas de las actividades para poder realizarse con los niños y niñas, independientemente de su discapacidad. Igualmente, demanda que en las sesiones con niños con discapacidad auditiva, se contaría con un intérprete de señas para lograr la interacción. En ese orden de ideas, las didácticas activas de cada uno de los siete encuentros propuestos se presentan a continuación en la tabla 11.

Tabla 11. Pauta metodológica, LPMCI

Siete Talleres con una duración de una hora. Todos inician con una bienvenida y con una actividad lúdica inicial llamada “Rompe-hielo” que busca fortalecer el aprendizaje a través del juego		
Sesión	Objetivo de Aprendizaje	Didácticas activas propuestas
Yo soy paz	Fortalecer la autoestima y la aceptación de sí mismo, con las virtudes y debilidades propias	“Rompe-hielo”: Juego “Nombre/Fruta” Lúdica específica: Lectura cuento “El monstruo de mil colores”. Reflexión y pintura de máscara
Cuido a mis amigos	Promover el respeto por el otro, a través de la empatía y de la solución de los conflictos a partir del diálogo	Rompe-hielo”: Juego “La tortuguita” Lúdica específica: Lectura cuento “El monstruo de mil colores”. Reflexión
Amo a mi familia	Valorar al núcleo familiar como entorno protector y de formación	“Rompe-hielo”: Juego “El Barco” Lúdica específica: Dibujo sobre su familia: ¿cómo hacer paz con ellos?
Cali es mi entorno	Reconocer la importancia de cuidar a Cali y a sus habitantes, por ser el sitio donde vivo	“Rompe-hielo”: Juego “Cali es mi ciudad” Lúdica específica: Tómbola de la paz en mi ciudad: ¿cómo hacer paz en mi entorno? (cultura ciudadana)
Mi vida, mi aventura: yo decido	Enumerar los sitios seguros y los espacios de riesgo dentro de la ciudad	“Rompe-hielo”: Juego “Tingo-Tango” Lúdica específica: Lectura del cuento “El día que Abel dejó de ir a la escuela”. Reflexión y construcción de mapa de espacios seguros y de riesgo
Somos iguales, somos diferentes	Reconocer a su país como su casa y estimular el cuidado de esta	“Rompe-hielo”: Juego “Ritmo” Lúdica específica: Colombia es paz multicolor. Reflexión y elaboración pancarta “Somos iguales, Somos diferentes”
Mi compromiso es...	Formular mi compromiso alrededor de la paz y la cultura ciudadana	“Rompe-hielo”: Juego “Libre” Lúdica específica: Repaso de todos los talleres y Grabación del compromiso de paz de cada estudiante

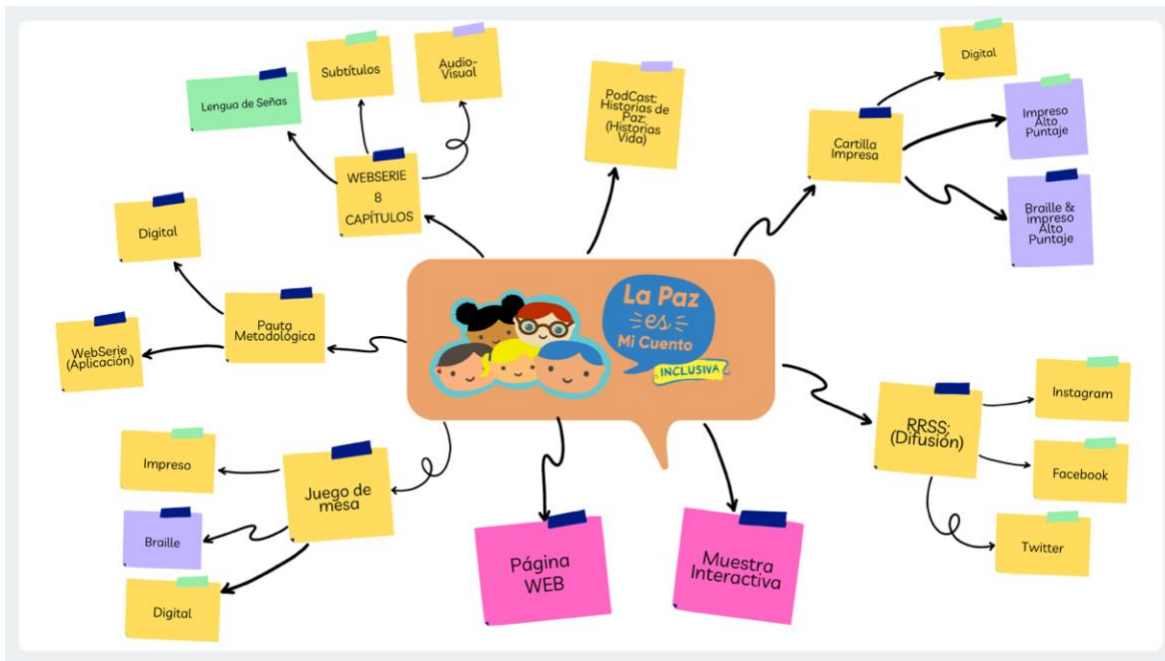
Nota. Adaptado de Secretaría de Paz y CC. Alcaldía de Santiago de Cali, 2020.

4.6 LA PAUTA METODOLÓGICA LPMCI, PARA LA REALIZACIÓN DE UN PTI

En primera instancia, esta pauta metodológica inclusiva propone que todas las sesiones sean grabadas a tres cámaras para lograr el registro de todos los testimonios, opiniones, consensos y disensos en cada uno de los talleres. De la misma manera, se debe hacer el registro audiovisual del compromiso de cada niño, el cual corresponde a la actividad final de toda la pauta. Además, cabe resaltar que cada taller, contempla la realización de distintos productos comunicativos como dibujos, carteleras, escritos, entre otros.

Todos estos insumos permiten que posteriormente se pueda desarrollar un proyecto transmedia inclusivo desde la discapacidad visual o auditiva (Cardozo & Madariaga, 2021), que involucra distintos contenidos inclusivos que van desde impresos (braille y alto puntaje), audiovisuales (subtítulos y lengua de señas), juegos de mesa (alto relieve), entre otros. A su vez, y dentro de estos contenidos, se propone un encuentro presencial tipo muestra o exposición, en el que confluyan los niños participantes, y el público en general. Esta actividad, en conjunto con las distintas redes sociales del PTI, conllevan a visibilizar las percepciones sociales alrededor de la cultura ciudadana, como bien se aprecia en la adaptación de Cardozo & Madariaga (2021) de la figura 16.

Figura 16. Esquema para una narrativa transmedia inclusiva desde la discapacidad



En tal virtud, se propone una pauta metodológica inclusiva, compuesta por siete talleres en pedagogía activa, que pretenden abordar distintos elementos de la cultura ciudadana en niños con discapacidad visual o auditiva. A su vez, esta pauta se formula bajo una metodología en didáctica activa que promueve, no sólo la enseñanza-aprendizaje a partir de las experiencias y opiniones de los propios niños, sino también la posibilidad de generar insumos para la creación de productos comunicativos que deriven en un proyecto transmedia inclusivo.

4.7 CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

Todo este ejercicio para formular la pauta metodológica LPMCI, permite extraer tres conclusiones puntuales. En primer lugar, cabe afirmar que al momento de trabajar con niños con discapacidad visual o auditiva, se hace necesario comprender que es preferible aumentar la cantidad de los talleres, a extender su intensidad horaria. Pedagógicamente hablando los tiempos de atención son más cortos, no sólo por su edad, sino también por su misma condición.

En segundo lugar, para plantear una serie de didácticas en pedagogía activa, es necesario tener en cuenta que estas no deben ser rígidas en su concepción y aplicación, pues la pedagogía activa juega con las condiciones del momento dentro del espacio de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, cualquier cambio y/o ajuste es válido y bienvenido, siempre y cuando responda a las condiciones del contexto social del grupo a intervenir con la propuesta.

Y como tercera conclusión, esta pauta metodológica inclusiva propone actividades en didáctica activa para la enseñanza-aprendizaje del concepto de cultura ciudadana que, a su vez, permiten construir posteriormente una narrativa transmedia inclusiva. En ese sentido, los productos derivados de los talleres, cumplen no sólo un objetivo de pedagógico sino también un propósito de construir una serie de insumos para la creación de productos comunicativos que permitan visibilizar las experiencias, imaginarios, y/o percepciones sociales que sobre la cultura ciudadana tienen los niños con discapacidad visual y auditiva.

Con relación a la naturaleza de esta investigación para la inclusión social, es posible afirmar que no es muy común encontrar trabajos académicos que vinculen la inclusión social, la pedagogía activa y las narrativas transmedia. Por esta razón, una propuesta como la que se formula en esta publicación, resulta ser una contribución para abordar la inclusión social desde el desarrollo humano, al proponer una pauta metodológica que busca la visibilización de las percepciones y aportes alrededor de la cultura ciudadana que los niños con discapacidad visual o auditiva puedan hacer a la sociedad.

Y es que muchas veces, al centrar la investigación en inclusión social, alrededor de las deficiencias y no en las capacidades, la población con discapacidad queda marginada a ser un objeto de estudio, cuya participación y aporte social termina siendo casi nulo. Y es precisamente

en ese punto donde cobra valor esta propuesta de talleres que buscan la producción de contenidos para visibilizar las opiniones y experiencias de los niños con discapacidad visual o auditiva alrededor de la cultura ciudadana. “Los estudios de la discapacidad han descuidado estratégicamente la cuestión de la experiencia de personificación de la discapacidad con el fin de evitar la asociación de discapacidad con déficit individual, propio de la tradicional cultura médica e institucional” (Mitchell & Snyder, 2001, p. 367).

4.8 REFERENCIAS

- Araya, N., Ahumada, M., & Morales, G. (2009). Diseño y responsabilidad social: una propuesta multimedial para niños con discapacidad auditiva. *Actas de Diseño*, 2(4), 108-110. Universidad de Palermo.
- Bernal de Rojas, A. E. (2004). Educación, pedagogía y modelos pedagógicos. *Paideia Surcolombiana*, (11), 42-49. <https://doi.org/10.25054/01240307.1043>
- Biggs, J. B. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. *Educatio Siglo XXI*, 22, 272.
- Biggs, J.B. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. Academic Press.
- Cardozo, I. & Madariaga, A. (2021). Narrativas transmedia e inclusión: diseño de un proyecto transmedia para contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de niños con discapacidad visual/auditiva. En Vega, L., Vico, A & Recio, D. (Eds.), *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva*, (pp. 642 – 663). Dykinson.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. CINCA.

- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10.
- Hahn, H. (1993). The political implications of disability definitions and data. *Journal of Disability Policy Studies*, 4(2), 41-52.
- Mitchell, D. & Snyder, S. (2001). Re-engaging the body: disability studies and the resistance to embodiment. *Public Culture*, 13(3), 367-389.
- Noreña, M. & González, P. (2014). *Emergencia del territorio y Comunicación Social*. Universidad del Norte.
- Pedró, F. (2011). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Fundación Santillana.
- Rayo, J. (2006). Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática. En *I Jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación y cultura para la Paz* (pp. 1-20).
- Rosker, E. (2006). El método de Casos como Herramienta Transformadora de la Sociedad. *Universidad & Empresa*, 5(11), 109 – 122.
- Sáenz, J. & Ruiz, J. (2012). Metodología Didáctica y Tecnología Educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: aplicación en contextos universitarios. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 16(3), 373 – 391.
- Thorton, S. (1998). *El desarrollo del niño en la Resolución de Problemas*. Morata.
- Vega, B. (2013). Modelo pedagógico basado en service learning, socioformación y centrado en la persona, para el desarrollo de competencias y aprendizajes contextualizados en la formación de ingenieros. En *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería* (pp. 1-9).
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.

5. PUBLICACIÓN III. Narrativa transmedia, inclusión y cultura ciudadana: la paz es mi cuento inclusiva, proyecto realizado para niños con discapacidad visual, auditiva y regulares

Este artículo describe el proceso de una investigación acción que tiene como objetivo la realización de una narrativa transmedia titulada *La Paz es mi Cuento Inclusiva, LPMCI*⁴, a partir de la aplicación de una pauta metodológica dirigida a niños con discapacidad visual o auditiva. Para ello, se inicia con un marco teórico alrededor de las narrativas transmedia y su adaptación a un contexto inclusivo. Posteriormente, se presentan los alcances de la aplicación de la pauta metodológica inclusiva en niños de tres instituciones en Cali, Colombia; y Finalmente, se presenta la narrativa transmedia inclusiva a la luz de su papel como validadora de la pauta aplicada y su impacto alrededor de la inclusión social desde la diversidad funcional y la cultura ciudadana.

5.1 INTRODUCCIÓN

Como el objetivo de este artículo es presentar una narrativa transmedia de naturaleza inclusiva desde la diversidad funcional visual o auditiva, en esta introducción y al mejor estilo narrativo, se ha tomado la libertad de iniciar con una versión del que es considerado el cuento en español más corto de la historia, escrito por el autor hondureño Augusto Monterroso, quien en 1959 escribió: *cuando despertó el dinosaurio todavía estaba ahí*. De esta manera, se propone el siguiente Remake introductorio: cuando esta teoría despertó, la narrativa Transmedia ya estaba aquí.

⁴ <https://www.lapazmicuentoinclusiva.com/>

Así, se deja atrás todo el recuento histórico de los medios audiovisuales que inicia a finales del siglo XIX con la aparición del cine en 1895, y que continúa con la llegada de la televisión en 1926, del video en 1980, y la multimedia en 1990, para concentrar la mirada hacia la llegada del concepto de narrativas Transmedia. El término fue abordado teóricamente por primera vez en 2001, por el estadounidense Henry Jenkins, quien en un artículo publicado en *Technology Review*, afirmó que “hemos entrado a una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos en múltiples canales” (Jenkins, 2001, p. 1).

Sin embargo, cabe señalar que la palabra transmedia ha sido mencionada desde 1975 con Stuart Saunders cuando habló de la *transmedia music* (Renó & Flores, 2012), y se vuelve a retomar en 1991 con Marsha Kinder bajo una teoría llamada la *transmedia intertextuality* (Kinder, 1991); pero sólo fue hasta el año 2001 cuando Henry Jenkins, establece las bases para lo que hoy se conoce como narrativas transmedia precisamente desde el acento alrededor de la acción de contar historias en múltiples plataformas.

La convergencia de medios también fomenta la narración Transmedia, el desarrollo de contenido a través de múltiples canales. A medida que los productores explotan más la convergencia orgánica, los narradores usarán cada canal para comunicar diferentes tipos y niveles de información narrativa, y usarán cada medio para hacer lo que mejor hace (Jenkins, 2001, p. 93).

Hoy día existen tantas definiciones o pensamientos en torno al concepto de narrativas transmedia, como autores que la han abordado. Sin embargo, para este artículo se opta por la definición que ofreció Carlos Scolari, en una entrevista para un blog sobre noticias y pistas del máster de innovación de Periodismo de la Universidad Miguel Hernández:

Tras muchos años de discusiones y debates parece que al fin todo el mundo se ha puesto de acuerdo. La definición más consensuada hace referencia a dos componentes clave: el relato se cuenta en muchos medios y plataformas y los usuarios participan en su expansión. En cambio, en el ámbito profesional, muchas veces se hace referencia exclusivamente a esta primera parte, dejando de lado las aportaciones de la audiencia (Scolari, 2018, P. 1).

En síntesis, las narrativas transmedia son un ecosistema mediático en el que a partir de las múltiples posibilidades que ofrece la comunicación digital, desarrolla proyectos multiplataforma en los que se expanden los contenidos de manera interconectada, y, a su vez, permite que los usuarios tengan la posibilidad de abordar las narrativas de manera interactiva. En este sentido, un proyecto transmedia busca generar contenidos que abarquen la mayor cantidad de sentidos en sus usuarios, a través de podcast, videos, fotografías, textos, entre otros.

Pero, ¿qué sucede cuando se piensa desarrollar una narrativa transmedia que contribuya a la inclusión social de niños y niñas con discapacidad visual o auditiva? Pues bien, este es uno de los retos y factores distintivos de esta investigación acción (Costamagna & Larrea, 2017), trabajar con esta audiencia específica: infancia con diversidad funcional visual o auditiva, sin excluir por supuesto a la población regular (sin discapacidad).

5.1.1. Discapacidad / diversidad funcional

Antes de continuar, resulta pertinente destacar que se ha estado alternando entre el término de discapacidad (OMS, 2001) y el de diversidad funcional (Palacios & Románach, 2006), con lo que se busca no ahondar en esta profunda y amplia discusión conceptual, sino más bien utilizar ambos términos en este documento a partir de una perspectiva incluyente desde la visibilización de los pensamientos, acciones y experiencias de esta población. Lo que sí vale la pena acotar, es que

en 1980 la Organización Mundial de la Salud, OMS, suprime el término minusvalía y establece el término discapacidad como referente general para las tres características: corporal, individual y social. “Discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo y sus factores contextuales a nivel personal y ambiental” (OMS, 2001, p. 231).

Así mismo, en 2001 la misma OMS, presenta su Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, en la que sugiere abordar la discapacidad y su clasificación a partir de 3 elementos: la funcionalidad, la estructura corporal y la deficiencia. Como su nombre lo indica, la funcionalidad corporal se refiere a la discapacidad desde las funciones fisiológicas. Dentro de la clasificación por estructura corporal, se recogen las discapacidades a partir de las partes del cuerpo que ejercen la función. Finalmente, en deficiencia se ubican las discapacidades por ausencia o los problemas alrededor de la funcionalidad o las estructuras corporales. Como bien pudiese resultar algo confuso, a continuación se presenta la tabla 12 que ejemplifica esta clasificación desde las discapacidades que se atienden en este trabajo de investigación.

Tabla 12. Funcionalidad, estructura corporal y deficiencia

Funcionalidad	Estructura	Deficiencia
Vista	Ojo	Agudeza visual, deficiencia visual, pérdida ocular, entre otras
Oído	Oído	Sordera, deficiencia auditiva, pérdida, entre otras.

Aunque se pudiese pensar que la discapacidad es un asunto más individual que colectivo, la realidad es que como sociedad estamos en el deber de contribuir para que se pueda ejercer una verdadera participación de las personas con diversidad funcional, incluyendo su rol como

ciudadanos. La discapacidad no genera una minusvalía en sí misma, sino que debe verse como una condición que genera una serie de limitaciones funcionales, corporales y sociales que idealmente deben ser afrontadas en un ejercicio colectivo de carácter inclusivo. En otras palabras y para vincular los conceptos, la diversidad funcional sugiere que como sociedad se puedan encontrar nuevas formas de comunicación, interrelación e inclusión social.

El problema radica en el fracaso de la sociedad y del entorno creado por el ser humano para ajustarse a las necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad y no en la incapacidad de dichas personas para adaptarse a las demandas de la sociedad (Hahn, 1993, p. 43).

5.1.2. Transmedia, inclusión y cultura ciudadana

Lo expuesto anteriormente, permite evidenciar la gran oportunidad que pueden ofrecer las narrativas transmedia como proyectos de inclusión social y, específicamente para esta investigación acción, en la creación de una serie de contenidos multiplataforma de naturaleza inclusiva que permitan socializar las representaciones sociales (Vergara, 2008), de paz y cultura ciudadana de niños con discapacidad auditiva o visual.

La comunicación entendiéndola justamente como esa relación con otros y consigo mismo que permite un aprendizaje y un conocimiento del entorno, de realidades propias y a veces ajenas; esa puerta de entrada y salida a otros mundos posibles, al conocimiento y al diálogo (Noreña & González, 2014, p. 298).

Ahora, ¿por qué es importante contar las experiencias y vivencias de los niños con diversidad funcional visual o auditiva en una narrativa transmedia? Porque esta acción posibilita aportar a la inclusión de esta población en la sociedad. El hecho de producir estos contenidos

multiplataforma sobre cultura ciudadana permite acercar a los niños con una sociedad en la que existe cierto grado de marginalización, bien sea por su misma discapacidad, como por el hecho de carecer de espacios comunicativos para expresar sus opiniones, experiencias e imaginarios debido a su condición infantil.

Permitir entonces que esta población con discapacidad visual o auditiva puedan expresar sus percepciones alrededor de la paz y la cultura ciudadana a través de una narrativa transmedia inclusiva como la que se propone, también es una forma de *e-accesibilidad* (García & Ortega, 2010). Ahora la pregunta es ¿Cómo debería ser una narrativa transmedia inclusiva, que busque involucrar públicos con discapacidad visual o auditiva?

5.2 OBJETIVO: HACIA UNA NARRATIVA TRANSMEDIA INCLUSIVA SOBRE CULTURA CIUDADANA

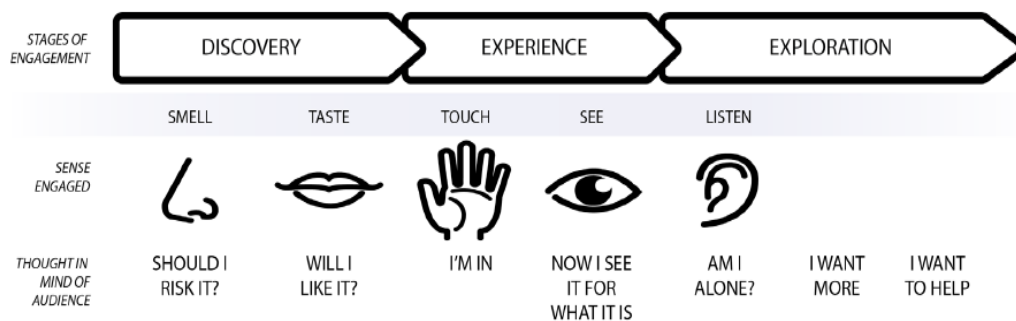
Una narrativa transmedia bien sea de ficción o no ficción, debe contar algo de una manera expandida a partir de múltiples formatos y plataformas, que bien pueden consumirse total o parcialmente sin que ninguno de ellos pierda sentido. Así mismo, las redes sociales y su posibilidad de establecer una comunicación constante entre los usuarios, resultan ser estratégicamente indispensables para que una narrativa transmedia pueda ejercer su necesidad imperativa de ser interactiva.

En otras palabras, las características de una narrativa transmedia atraviesan la interactividad, la producción multiplataforma en medios digitales, la expansión, la comunicación con los usuarios y la opción de generar contenidos no digitales que complementen la experiencia. Ahora bien, si en este proyecto de investigación acción, se pretende generar una narrativa transmedia sobre cultura ciudadana para niños con discapacidad visual o auditiva, la clave tal vez,

esté en la exploración de productos comunicativos que fortalezcan, complementen e incluyan a la diversidad funcional dentro del ecosistema transmediático.

Con respecto a las plataformas, lo primero que sugiere Pratten (2015), es la diferencia entre éstas y los medios. Los medios son la naturaleza del contenido (video, audio, imagen). En cambio, las plataformas son los espacios en el mundo digital para alojar y promover dichos medios (*Youtube, Spotify, Instagram*), lo cual, como bien se expone en la figura 17 (Pratten, 2015), exhorta a trabajar el vínculo a partir de los cinco sentidos y ello, se traduce en un reto para este proyecto inclusivo al tener como audiencia inicial a niños con discapacidad visual o auditiva.

Figura 17. La narrativa transmedia y su vínculo con los cinco sentidos



Nota. De *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners, second edition*, por Pratten, R, 2015, p. 65, London.

Es que, ¿qué hacer cuando se quiere adelantar una Narrativa Transmedia que necesariamente debe pensar en una población que no podría escuchar o que no podría ver? El proyecto entonces debe asumir un ejercicio de formulación de un modelo de proyecto transmedia inclusivo, PTI, que permita involucrar una serie de medios que usualmente no se tienen en cuenta en una narrativa transmedia convencional. A su vez y para fortalecer su ejercicio inclusivo, este PTI debe proponer no una, sino tres audiencias definidas a partir de su naturaleza inclusiva desde la discapacidad: población con discapacidad visual, auditiva y regular.

Ahora bien, si se asume que se tienen tres audiencias distintas, ello implica que los productos y plataformas varían de acuerdo con cada uno de nuestros públicos objetivos. De esta manera, se debe reorganizar el modelo preliminar para desarrollar el proyecto transmedia inclusivo, anteponiendo la audiencia sobre el esquema y dividiendo a éste a partir de las características de cada audiencia, como bien se aprecia en la figura 18 (Cardozo & Madariaga, 2021). Por ejemplo, con los niños con discapacidad visual es posible incluir un producto realizado en braille, y con los niños con discapacidad auditiva se pueda proponer un producto que maneje lengua de señas.

Figura 18. Modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo



Ya con este ecosistema transmediático definido, el reto se traslada al siguiente paso en esta investigación acción y es cómo abordar las temáticas de paz y cultura ciudadana de manera que las tres audiencias del proyecto no sólo puedan relacionar estos conceptos con sus experiencias cotidianas, sino que también generen contenidos e insumos comunicativos necesarios para adelantar una narrativa transmedia inclusiva. La respuesta está en un diseño metodológico formulado a partir de un trabajo colaborativo con la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la

Alcaldía de Santiago de Cali, SecPaz, el cual fue denominado como pauta metodológica LPMCI (Cardozo & Madariaga, 2022a).

5.3 LA PAUTA METODOLÓGICA LPMCI

El método utilizado para este trabajo consiste en la aplicación de la Pauta metodológica, LPMCI, (Cardozo & Madariaga, 2022a), la cual nace partir de tres acciones puntuales. En primer lugar, con la revisión documental alrededor de conceptos educativos como la pedagogía activa, la taxonomía SOLO (Biggs, 2005) y el aprendizaje significativo (León, 2011) y su relación con la pauta metodológica de SecPaz en su proyecto *La Paz es mi Cuento*. En segundo lugar, con la realización de una serie de encuentros de trabajo colaborativo con especialistas en paz, cultura ciudadana, trabajo comunitario y pedagogía, con los que se logra construir una guía de intervención pedagógica inclusiva. Finalmente, esta propuesta denominada *Pauta Metodológica LPMCI*, es sometida a evaluación y aprobación por parte de tres instituciones educativas de la ciudad de Cali: el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, INCS, El Instituto de Terapia Especial de los Sentido, ITES, y el Colegio Arango y Cuero.

La pauta metodológica LPMCI, se compone de siete talleres en pedagogía activa sobre paz y cultura ciudadana, dirigidos a niños con discapacidad visual, auditiva o regulares, y de un octavo taller complementario para los padres de familia. Este modelo se describe como “un proceso que metodológicamente será una sensibilización que va desde lo micro (el yo a través del otro), hasta la propuesta individual de un hecho de paz en el que se involucre el país (macro)” (Cardozo & Madariaga, 2022a, p.12).

Cada taller está debidamente descrito a partir de una secuencia pedagógica constante compuesta por un objetivo de aprendizaje, un saludo inicial, una actividad lúdica denominada

Rompe-Hielo, una actividad específica que contiene el ejercicio en pedagogía activa puntual para abordar cada temática y un cierre que permita la reunión de comentarios y conclusiones. Como se evidencia en la tabla 13, la pauta metodológica, LPMCI, permite abordar cada taller desde una temática específica expresada en un valor humano y la generación de productos y testimonios que permitan la posterior realización de una narrativa transmedia inclusiva.

Tabla 13. Talleres LPMCI, en población con diversidad funcional

Cinco talleres con una duración individual de dos horas		
Sesión	Nombre del Taller	Temática / Valores
1	Yo soy paz	Paz
2	Cuido a mis amigos	Tolerancia
3	Amo a mi familia	Amor y respeto
4	Cali es mi entorno	Cultura ciudadana
5	Mi vida, mi aventura: yo decido	Paz y cultura ciudadana
6	Somos iguales, somos diferentes	Cultura ciudadana
7	Mi compromiso es...	Paz y cultura ciudadana

Para la validación de esta pauta metodológica inclusiva desde su pertinencia pedagógica y de su idoneidad para la posterior creación de un PTI, se procede a su aplicación en una población lo suficientemente inclusiva como los son el INCS, el ITES y el Colegio Arango y Cuero. En estas tres instituciones se aplican los distintos talleres en cuatro grupos poblacionales:

- Población regular.
- Población con discapacidad auditiva que no maneja lengua de señas.
- Población con diversidad funcional visual.
- Población con discapacidad auditiva que maneja lengua de señas.

A su vez, la pauta metodológica LPMCI, le apuesta a una serie de actividades en pedagogía activa que permitan descifrar las cosmovisiones de los niños participantes alrededor de la paz y la cultura ciudadana en su cotidianidad, como insumo para la generación de una narrativa transmedia inclusiva. Como bien lo afirma Romano (2018), la realidad se construye a partir de las cosmovisiones de los sujetos. Por ello resulta importante interpretar la realidad sobre paz y cultura ciudadana, a partir de los testimonios y representaciones sociales de los niños.

Las representaciones sociales permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales; expresan las relaciones que las personas mantienen con el mundo y con los otros, por lo que se puede comprender cuáles son los nodos centrales y los sistemas periféricos que construyen las personas alrededor de las diferentes realidades sociales (Vergara, 2008, p. 55).

Con relación a la producción de los contenidos transmedia, se establece que cada taller sea registrado audiovisualmente a tres cámaras simultáneas de manera no invasiva. De esta manera se le da más prioridad a la aplicación de la pauta metodológica que a la misma calidad del registro audiovisual, con el fin de que los niños tengan su atención puesta en los contenidos de los talleres y así lograr la construcción de conocimiento alrededor de la paz y la cultura ciudadana a partir de sus percepciones sociales. Como bien lo plantea Guba & Lincoln (2005) la realidad solo se puede conocer a través de múltiples construcciones mentales que se basan en la experiencia y la socialización y que son de naturaleza local y específica.

Finalmente, como herramienta metodológica de análisis, se establece la realización de un diario de campo que permita consignar las observaciones, acontecimientos, limitaciones y aciertos de cada jornada. De esta manera se hacen en total 26 jornadas de aplicación de la pauta

metodológica LPMCI, lo cual tiene una explicación que también evidencia los cambios que puede tener una investigación acción, y es que en una oportunidad se tuvo que hacer una sesión compartida con los niños con discapacidad auditiva y visual del INCS. Además, por petición de esta misma institución se diseña un octavo taller dirigido a los padres de familia.

5.4 RESULTADOS: AJUSTE METODOLÓGICO Y REALIZACIÓN DE LA NARRATIVA TRANSMEDIA LPMCI

A partir de la aplicación de la pauta metodológica, LPMCI, se logra extraer información valiosa para la consolidación del modelo final. Por ejemplo, del diario de campo, se pudo establecer que, para las actividades lúdicas denominadas *Rompe-Hielo*, lo más recomendable es presentarlas como una suerte de menú de actividades susceptibles de realizarse, en vez de intentar elegir una actividad puntual para cada uno de los talleres. De esta manera, el modelo permite tener la flexibilidad y adaptabilidad necesaria para cada particularidad de los grupos a intervenir, característica muy propia de la pedagogía activa (Calvache, 2001).

A su vez, la aplicación de los talleres y la construcción del diario de campo, logra evidenciar distintas situaciones propias del trabajo con los niños al interior del aula, como por ejemplo los niveles de atención, la validación del límite de estudiantes, la optimización de los materiales, entre otros aspectos que se encuentran relacionados en la tabla 14.

Tabla 14. Consideraciones alrededor de la aplicación de la pauta metodológica

Ítem	Consideraciones
Niveles de atención	Se confirma que el tiempo de dos horas por taller es el adecuado.
Materiales	Los niños sordos que manejan lengua de señas, no deben tener estímulos ajenos a la intérprete pues la mínima distracción hace que se pierda la continuidad del taller.

Actividades lúdicas rompe hielo	Aunque pareciera un detalle menor, el hecho de no tener los lápices de colores con buena punta y/o el no tener suficientes sacapuntas puede afectar el desarrollo de los talleres.
Límite de estudiantes	La elección de las actividades <i>Rompe-Hielo</i> debe ser en el momento del taller, atendiendo las situaciones de atención, disposición, espacio físico, condiciones y elementos disponibles.
Dificultades de convivencia	Se confirma que esta pauta metodológica está diseñada para grupos de máximo 15 estudiantes. Un número más alto, compromete el adecuado desarrollo de las actividades.
Tratamiento temático	Los problemas de convivencia que se podrían presentar entre los niños participantes, deben verse como oportunidades para fortalecer los temas de paz y cultura ciudadana al interior de los talleres.
Validación del objetivo de aprendizaje	Se debe estar atentos a los detalles, pues algo que podría ser tan elemental como trabajar o no con sillas puede afectar directamente la convivencia entre los participantes.
Actividad específica: lectura de cuento	La Cultura Ciudadana es un tema que con los niños se debe trabajar de manera implícita. De esta manera, hablar de paz en la ciudad o con los que me rodean, resulta ser una forma de abordaje más efectiva que decir explícitamente “cultura ciudadana”

Desde la aplicación del primer taller en las tres instituciones se coincide que un concepto tan robusto como la cultura ciudadana, no puede abordarse de manera directa con los niños. Así que se decide vincular el término de manera inversa a la forma como académica y teóricamente se concibe. Si bien en la literatura especializada, la paz se incluye dentro de la cultura ciudadana (Gómez, 2016); para este caso se opta por trabajar anteponiendo la paz por sobre la cultura ciudadana, abriendo la discusión temática con los niños a partir de la pregunta ¿Cómo hago paz en mi entorno, en mi ciudad?

De esta manera se logra que los niños no sólo respondan con ejemplos puntuales de su propia cotidianidad, sino que a través de las opiniones de sus compañeros puedan complementar y fortalecer su propio concepto de cultura ciudadana. “A través del lenguaje nos escuchamos a nosotros mismos cuando hablamos y de esta manera tenemos acceso a nuestro propio significado subjetivo, objetiva y continuamente, haciéndose éste más real para nosotros mismos” (Berger & Luckmann, 1991, p. 52).

En la aplicación de la pauta metodológica, también se observa que los niños exponen sus percepciones sociales sobre la paz y cultura ciudadana, de mejor manera, a partir de analogías desde su cotidianidad. Testimonios como por ejemplo, “Paz es cuando no peleo con mis amigos”, “Paz es ver a mi mamá”, o “en el MIO, (sistema de transporte masivo) debemos hacer la fila y no pasarnos por debajo” dan cuenta de ello. Y fue precisamente esta forma discursiva la que permitió diseñar posteriormente el ecosistema de contenidos de la narrativa transmedia inclusiva. “En efecto, la capacidad de implicar al usuario desde la co-participación narrativa, dialógica o accional hace que los géneros interactivos se erijan en una herramienta no sólo de comunicación sino también de acción” (Peralta & Ouariachi, 2015, P. 43).

Al respecto, la idea es que en la realización del PTI, se trate de interferir lo menos posible durante el desarrollo de los talleres. Sin embargo, bajo la sombra de la producción transmedia, resulta casi imposible no establecer lazos empáticos con los niños participantes, entre otras razones porque también se requieren para lograr la confianza suficiente para poder hacer los registros testimoniales de la mejor manera posible. Es por eso que el papel de realizador transmedia en esta pauta metodológica , LPMCI, es un vaivén entre la invisibilidad y la visibilidad a partir de las acciones que desarrolle con los niños participantes.

Es importante que el actor facilitador sea transparente y no manipule el proceso anteponiendo sus intereses individuales al objetivo colectivo. Pero es igualmente importante no invisibilizar al actor facilitador en su faceta de actor, reduciéndolo a un rol exclusivamente de facilitación (Costamagna & Larrea, 2017, p. 87).

En este orden de ideas, el rol del investigador durante la aplicación de esta pauta metodológica LPMCI, se destacan dos miradas: la primera se plantea desde la forma en que Herr

(1999), ve el trabajo del investigador en la investigación acción, cuando habla de una posición interna/externa en el que el trabajo investigativo se hace frente a frente con la población, en este caso con los niños. Y la segunda, desde el papel en términos de la intersubjetividad, donde Van Beinum et al. (1996), afirman que tanto el investigador como la comunidad investigada son actores sociales y por tanto es ahí mismo donde la intersubjetividad se genera.

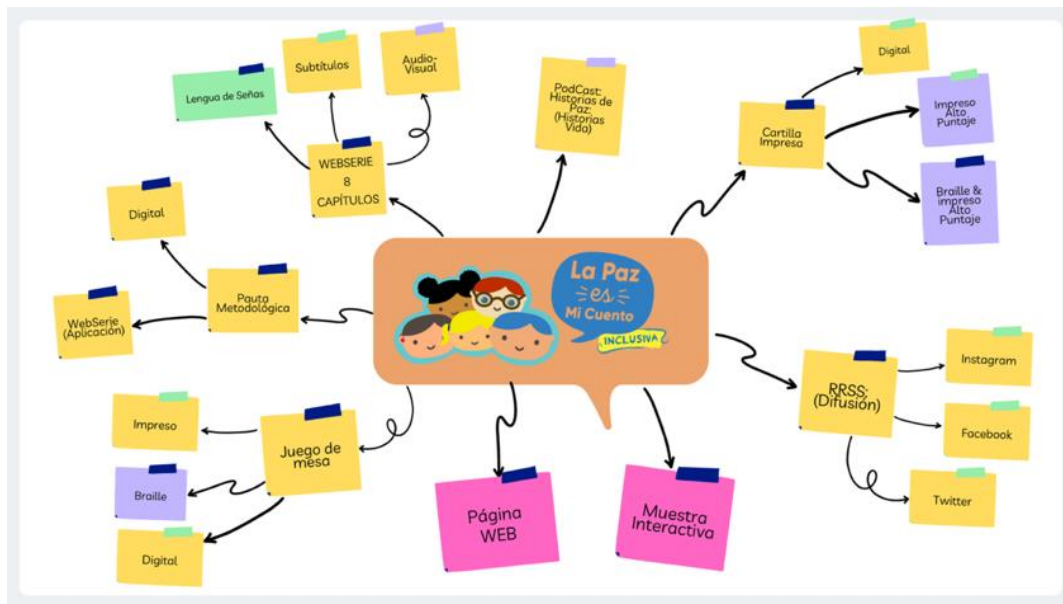
Con relación al PTI como tal los ocho talleres (incluyendo el de padres de familia), permiten tener un insumo esencial de contenidos que sin duda logran construir el ecosistema transmedial inclusivo. Es decir, que tanto los productos que realizaron los niños en cada taller, como su propia participación dentro de los mismos, generaron un conjunto de insumos que dan origen al PTI. Al nacer desde la iniciativa de SecPaz de *La Paz es mi Cuento*, se toma la decisión de denominar a esta narrativa transmedia como *La Paz es mi Cuento Inclusiva*, LPMCI. Teniendo en cuenta el planteamiento inicial de lo que debería integrar un PTI desde la discapacidad visual o auditiva (Cardozo & Madariaga, 2021), la narrativa cuenta con ocho productos, de los cuales se derivan catorce más a partir de la cualidad inclusiva que se pretende.

Si bien la base de LPMCI son los testimonios propios de la aplicación de los talleres de la pauta metodológica, al tratarse de una transmedia que promueve una expansión narrativa (Jenkins, 2010), el proyecto se complementa con otra serie de acciones fuera del aula. Por ejemplo, se crea un podcast con historias de vida de algunos niños participantes, para lo cual se procede a visitar los hogares de algunos de los niños participantes.

De igual manera, esta narrativa transmedia incluye tanto contenidos *online* multiplataforma (*Instagram, Youtube, Facebook y Twitter*); como productos *offline* tales como cartillas impresas (alto puntaje y braille), un juego de mesa inclusivo y una muestra/encuentro. De igual manera, el

proyecto usa como repositorio general una página web (<https://www.lapazmicuentoinclusiva.com/>), donde es posible apreciar y descargar todos los contenidos en formato digital. Todo este ecosistema se presenta en la figura 19.

Figura 19. Ecosistema transmedia LPMCI



Adicionalmente y como proyecto de investigación acción con perspectiva hacia el cambio social, *La Paz es mi Cuento inclusiva* también permite que desde la web se pueda descargar la pauta metodológica LPMCI, para que sea aplicada en otros contextos por quien así lo desee y donde además, tiene a su disposición una webserie que registra su aplicación en el presente trabajo.

Con relación a la muestra/encuentro, la actividad se hace en una de las salas de exposición del Banco de la República (figura 20), donde se reúnen a todos los niños participantes al tiempo que se socializa la narrativa LPMCI con la audiencia en general. Si bien, nuestra investigación no pretende evaluar la percepción o alcance de *La Paz es mi Cuento Inclusiva* en el público en general, se aprovecha el espacio para realizar un sondeo sobre los contenidos de la narrativa, el cual evidencia una respuesta positiva de su parte.

Figura 20. Muestra/Encuentro interactiva “La Paz es mi Cuento Inclusiva”



Finalmente, y retomando el papel del proyecto para validar la pauta metodológica planteada, la realización de *La Paz es mi Cuento Inclusiva*, sugiere una nueva mirada hacia el proceso que deriva en otras consideraciones que se presentan mediante la tabla 15.

Tabla 15. Consideraciones alrededor de la realización de un PTI

Ítem	Consideraciones
Generación de contenidos para narrativa transmedia	Los talleres funcionan muy bien, pues permiten registrar los testimonios de los niños frente a la temática de cada uno de ellos.
Elección de niños para expansión de la narrativa transmedia	Es clave que se grabe la totalidad de los talleres pues no se puede anticipar cuándo los niños digan algo que resulte pertinente incluir en los contenidos transmedia.
Pandemia y protocolos de seguridad	Un momento clave para la realización de los productos comunicativos, es el “recuento” que se hace al inicio de cada taller y que busca recordar lo visto en los encuentros previos. Estos espacios resultan ser claves para la generación de contenidos sobre los temas de paz y cultura ciudadana.
Condiciones técnicas durante los talleres	Si bien en el desarrollo de los talleres, se va haciendo una preselección de los niños para ampliar la narrativa transmedia (en este caso para desarrollar los podcasts) a partir de su participación, se hace necesario considerar otros aspectos como su destreza frente a las cámaras y/o grabadora de voz, o la disposición de los padres de familia para autorizar su participación.
Rol del equipo realizador	No hay duda de que el tapabocas interfiere muchísimo con la interpretación de señas. Se sugiere usar una máscara transparente.
Consejos de realización transmedia	Al momento de tener que grabar testimoniales, es necesario el retiro del tapabocas, pues con ellos se pierde calidad de audio, expresión y buena dicción.
Generación de contenidos para narrativa transmedia	Los talleres funcionan muy bien, pues permiten registrar los testimonios de los niños frente a la temática de cada uno de ellos.

5.5 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN(ES) FINAL(ES)

“La academia misma no entiende que hay una pluralidad de puntos de vista. Los procesos sociales no son cuantificables. ¿Cómo se puede cambiar el sistema cuando muchos creen que lo más importante es medir?” (Romano, 2018, p. 6). Se comienza esta discusión(es) final(es), con esta cita de Romano, ya que muchas veces quienes hacen investigación en ciencias sociales, tienden a cuestionar la propia labor investigativa al no tener resultados que a la luz del positivismo sean tangibles o verificables y de esta manera se cae en la imperativa necesidad de incluir el número, el análisis cuantitativo.

Es por eso que en esta investigación acción, no se pretende evidenciar conclusiones derivadas en fórmulas o datos incontrovertibles, sino que, por el contrario, se busca presentar la validez de un modelo que no debe ser replicable, entendiéndose como una pauta a seguir al pie de la letra, sino más bien de una propuesta aplicable a partir de su adaptación a otros públicos, temáticas e incluso a finalidades que no sean necesariamente una narrativa transmedia inclusiva.

En tal virtud, esta pauta metodológica LPMCI, no busca ser prescriptiva, no es un modelo absoluto, pues en investigación acción, los resultados dependen del contexto directo, en este caso, en su aplicación con niños de tres instituciones de Santiago de Cali. “La investigación interpretativa comienza con la base de un contexto específico, un momento histórico específico, no cualquier tiempo o cualquier contexto. Los análisis no pueden generalizarse a ninguna situación” (Romano, 2018, p. 7).

En otras palabras, el nuevo conocimiento alrededor de este trabajo de investigación se acerca más hacia la presentación de un proceso que permite validar y perfeccionar una pauta metodológica (ver anexo 2), que busca facilitar el trabajo en una población infantil con o sin

discapacidad visual o auditiva, con miras a la producción de una narrativa transmedia inclusiva. Y es precisamente este trabajo, el que se convierte en una contribución a la inclusión y el cambio social.

La investigación-acción tiene los propósitos de generar conocimiento y cambiar algún aspecto del mundo al mismo tiempo. Se diferencia de la investigación convencional en que el investigador asume un papel de facilitador que ayuda a un grupo de personas a cambiar su propia situación desde el interior, en lugar de adoptar el papel de experto que trata de provocar el cambio mediante la intervención externa (Blaikie, 2010, p. 73).

Después de esta primera discusión, que se considera abierta, se entra en materia con respecto al PTI. Para empezar, se afirma que la pauta metodológica LPMCI, permite desarrollar una narrativa transmedia inclusiva sobre paz y cultura ciudadana, que, a su vez, evidencia el alcance pedagógico de la misma en términos de la apropiación de estos conceptos en los niños y niñas participantes.

La pauta cumple entonces con su doble función educativa y comunicativa. Por un lado, se cuenta con el capítulo siete de la Webserie titulado *Mi Compromiso es* donde se puede apreciar la apropiación de los niños alrededor de la paz y la cultura ciudadana, a partir de la formulación de su propio compromiso, posterior a la participación en los talleres. Y, de otra parte, en la figura 21 se aprecia un panorama de las palabras que más se encuentran en el sondeo de opinión realizado con los asistentes a la muestra/encuentro. Este ejercicio permite evidenciar cómo el objetivo comunicativo y la calidad de la narrativa transmedia *La paz es mi cuento inclusiva* logra permear en la audiencia.

Figura 21. Palabras recurrentes sobre la muestra interactiva “La Paz es mi Cuento Inclusiva”



En la imagen se puede apreciar cómo las palabras que más se reiteran, tienen que ver tanto con la temática (paz, la inclusión, armonía), como con la pertinencia de la narrativa transmedia como producto comunicativo (espectacular, increíble).

Sin embargo, la aplicación de la pauta metodológica, también evidencia una serie de elementos que pueden servir para perfeccionarla y que se incluyen en su versión final (ver anexo 2) y que se reseñan a continuación.

- La presentación a manera de menú de las actividades *Rompe-Hielo* permiten que quien la quiera aplicar pueda elegir en cada taller cuál puede servir como actividad inicial.
- La adhesión de siete actividades iniciales más, que son conocidas a lo largo de la aplicación de la pauta. Todas ellas, adaptadas de manera inclusiva.
- La vinculación de cuentos puntuales para las actividades específicas de los talleres uno, dos, tres, cuatro y cinco.

- La inclusión textual de los cuentos infantiles utilizados en los talleres dentro de la pauta pedagógica. Incluido el cuento original *El Día que Abel dejó de ir a la escuela*.
- La modificación de algunos nombres de los talleres para hacerlos más acordes con su objetivo de aprendizaje.
- La inclusión de la actividad de siembra en el taller cuatro, a raíz de su éxito en la aplicación de la pauta metodológica.

Con relación a la narrativa transmedia *La Paz es mi Cuento Inclusiva* como producto comunicativo realizado con niños de tres instituciones de la ciudad de Cali, se puede afirmar que la narrativa contribuye a la inclusión social del público participante que de cierta manera tiene *per se* una doble exclusión por ser niños: por un lado, son poco involucrados en temas de ciudadanía y a su vez no son debidamente incluidos socialmente por tener alguna diversidad funcional auditiva o visual. En ese sentido, y bajo la premisa de que incluir es hacer visible, esta narrativa transmedia LPMCI, es un aporte a la inclusión social, al visibilizar las percepciones sociales sobre paz y cultura ciudadana de los niños participantes. “En esta transformación, los protagonistas pasan de ser sujetos narrados que representan su propia historia (docudrama), a ser sujetos de la acción (*emoción*)” (Sucari, 2015. P. 97).

De hecho, el proyecto tiene eco en Medios de comunicación locales y regionales y hace parte de los cuatro trabajos de la selección oficial del Festival Internacional de Nuevas Narrativas de No Ficción (FINNOF, 2022), entre 77 trabajos de todo el mundo concursantes en la categoría de narrativa transmedia (figura 22). Esta nominación avala el rigor como producto comunicativo, demostrando así que es una narrativa de alto valor, como producto transmedia y como proceso de construcción social inclusiva. De esta manera, la narrativa y todo su ejercicio de investigación

previo, permite lo que Argyris & Chon (1991) describen como la generación de un conocimiento útil, válido, descriptivo e informativo de cómo se puede cambiar el mundo.

Figura 22. Selección oficial festival FINNOF 2022



Nota. De Selección Oficial del Festival año 2022, de Festival internacional de Nuevas Narrativas de No Ficción, 2022. Recuperado el 4 de mayo de 2022 de <http://finnof.org/#>

Desde una mirada prospectiva, se propone la posibilidad de poder extender este ejercicio de investigación desde la pertinencia que tendría el hacer un análisis de *La Paz es mi Cuento Inclusiva* a partir de sus distintas aristas: como producto transmedia inclusivo, como narrativa de inclusión social, como proyecto sobre paz y cultura ciudadana y/o como estudio de caso sobre pedagogía activa inclusiva. Al respecto, y al ser un proyecto de libre consulta, se deja abierta esta posibilidad.

Por último, se quiere reiterar que el presente artículo hace parte de una investigación doctoral en investigación acción, que combina la educación, la comunicación y la inclusión; para

proponer un conocimiento aplicable en pro del cambio social. “Un estudio de investigación-acción para una tesis debe considerar cómo el conocimiento generado puede ser utilizado por aquellos en el entorno específico, así como por los que están más allá del escenario” (Herr & Anderson, 2005, p. 6).

5.6 REFERENCIAS

- Argyris, C. & Schon, D. (1991). Participatory action research and action science compared: a commentary. En Whyte, W. F. (Ed.), *Participatory action research* (pp. 85–96). Sage Publications.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Biggs, J. B. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. *Educatio Siglo XXI*, 22, 272.
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research: the logic of anticipation*. Polity Press.
- Calvache, J. (2001). Las Corrientes pedagógicas en la educación colombiana. *Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje* 10, 1-22. Universidad de Nariño.
- Cardozo, I. & Madariaga, A. (2021). Narrativas transmedia e inclusión: diseño de un proyecto transmedia para contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de niños con discapacidad visual/auditiva. En Vega, L., Vico, A & Recio, D. (Eds.), *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva*, (pp. 642 – 663). Dykinson.
- Cardozo, I. & Madariaga, A. (2022a) Formulación de talleres para realizar una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana [En imprenta]. En Nuñez, M. (Coord.), *Nuevas estrategias y metodologías en comunicación*. Tirant Lo Blanch.

- Costamagna, P. & Larrea, M. (2017). *Actores facilitadores del desarrollo territorial. Una aproximación desde la construcción social*. Instituto Vasco de Competitividad – Fundación Deusto.
- Festival internacional de Nuevas Narrativas de No Ficción (2022). *Selección Oficial del Festival año 2022*. Recuperado el 4 de mayo de 2022 de <http://finnof.org/#>
- García, M. & Ortega, I. (2010). Atención a la e-accesibilidad y usabilidad universal en el diseño formativo. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 36, 89-99.
- Gómez, E. (2016). *El camino de la Cultura Ciudadana y de la pedagogía para la paz*. Santillana Plus.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En Denzinger, N. & Lincoln, Y.S. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Sage Publications.
- Hahn, H. (1993). The political implications of disability definitions and data. *Journal of Disability Policy Studies*, 4(2), 41-52.
- Herr, K. (1999). The symbolic uses of participation: co-opting change. *Theory into Practice*, 38(4), 235-240. <https://doi.org/10.1080/00405849909543859>
- Herr, K. & Anderson, G. (2005). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. Sage Publications.
- Jenkins, H. (2001). Convergence? I Diverge. *Technology Review*, 104(5), 93.
- Jenkins, H. (2010). *Transmedia education: the 7 principles revisited*. Recuperado el 13 de junio de 2022, de http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California.
- León, J. E. (2011). *Tratado sobre aprendizaje significativo*. Recuperado el 13 de junio de 2022 de [www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20 significativo](http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo)
- Noreña, M. & González, P. (2014). *Emergencia del territorio y Comunicación Social*. Universidad del Norte.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra.
- Palacios, A. & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas-AIES.
- Peralta, L. & Ouariachi, T. (2015). El potencial educativo de las narrativas digitales en la comunicación para el cambio social. Jóvenes frente al cambio climático como estudio de caso. *Revista Obra Digital*, 8, 40-61.
- Renó, D. & Flores, J. (2012). *Periodismo Transmedia*. Fragua.
- Romano, S. (2018). Slaying my own ghosts: my process into action research. *Action Research*, 17(3), 344–356. <https://doi.org/10.1177/1476750318769991>
- Scolari, C. (2018). "En una división internacional de narrativas transmedia, probablemente Latinoamérica estaría entre las primeras" [Entrevista por Alba Ortega]. Recuperado el 13 de junio de 2022, de <http://mip.umh.es/blog/2018/07/16/entrevista-carlos-scolari-narrativas-transmedia-latinoamerica-periodismo/>

Sucari, J. (2015). Atravesar la ventana: incursiones del documental interactivo en el mundo presencial. *Revista Obra Digital*, 8, 83-104.

Van Beinum, H. et al. (1996). Reflections on the epigenetic significance of action research. En Toulmin, S. & Gustavsen, B. (Eds.), *Beyond theory: Changing organizations through participation*. John Benjamins.

Vergara Quintero, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

Para el desarrollo de este apartado, se hace un compendio de las distintas conclusiones derivadas de las publicaciones académicas que componen esta tesis doctoral, las cuales se amplían con algunas reflexiones adicionales finales y se presentan tomando como referencia los objetivos específicos planteados.

De manera inicial y retomando la reflexión del primer artículo correspondiente al primer objetivo específico, se puede concluir que el modelo para el desarrollo de un PTI desde la discapacidad visual o auditiva, no pasa de ser una propuesta a partir de la reflexión teórica desarrollada, que por ende puede ser complementada, adaptada, fortalecida o incluso acortada en otros trabajos de esta naturaleza. En tal virtud, el modelo no pretende tener todas las respuestas ni mucho menos ser una suerte de formato rígido, pues si algo debe caracterizar estos procesos de construcción social debe ser la flexibilidad propia de trabajar con comunidades y grupos sociales diversos.

De igual manera, un proyecto inclusivo no puede perder de vista que la inclusión no puede partir de la exclusión. Muchas veces se pretende abordar poblaciones marginadas socialmente excluyendo las demás. Por ello, el modelo de PTI sugiere una triple audiencia: niños con discapacidad visual, niños con discapacidad auditiva y niños sin discapacidad.

En referencia al cuadro comparativo realizado alrededor de las tres opciones para el desarrollo de una narrativa transmedia, se puede concluir que las diferencias no son tan marcadas entre una y otra. En los casos de Hayes (2001) y Pratten (2015), la propuesta está enfocada en

proyectos que buscan rentabilidad, por eso tienen apartados hacia la estrategia comercial. En cambio, la propuesta de Lovato (2018), está más centrada en los elementos narrativos. Sin embargo, en la concepción de la narrativa transmedia *per se*, se encuentran más similitudes que diferencias sustanciales entre las tres propuestas.

Con relación a la pauta metodológica LPMCI, directamente relacionada con el segundo objetivo específico de la tesis, se concluye que en pedagogía activa es preferible aumentar la cantidad de los talleres, a extender su intensidad horaria. Pedagógicamente hablando los tiempos de atención de los niños con discapacidad son más cortos, no sólo por su edad, sino también por su misma condición sensorial. De igual manera y a pesar que en su formulación inicial presentada en el segundo capítulo se propone una hora de duración para cada taller, al momento de su aplicación se hace necesario aumentar una hora más en cada uno de ellos, ajuste que se presenta en la publicación tres y en la pauta metodológica final (ver anexo 2).

A su vez, resulta importante resaltar la naturaleza flexible de la propuesta. Lo que se pretende es abandonar toda pretensión prescriptiva, para acercarse más a una proposición que permite su ajuste pedagógico a partir del contexto y temática que se desee abordar posteriormente. De tal manera que cualquier cambio o ajuste a la pauta metodológica LPMC, es válido y bienvenido, siempre y cuando responda a las condiciones del contexto social del grupo social a intervenir con la propuesta a desarrollar.

Respecto al tercer objetivo específico, se retoma la reflexión incluida en las conclusiones de la tercera publicación, donde se afirma que existe una tendencia a cuestionar aquella labor investigativa que carezca de resultados que a la luz del positivismo sean tangibles, cuantificables o verificables. A pesar de ello, cuando una investigación acción trabaja con comunidades

determinadas, normalmente se presentan resultados cualitativos que permiten formular conclusiones específicas propias del contexto social donde se aplica su metodología.

Es por eso que en esta tesis en investigación acción no se presentan conclusiones absolutas derivadas de fórmulas o cifras, sino que se evidencia la validez de un modelo que no debe ser replicable, entendiéndose como una pauta a seguir al pie de la letra, sino más bien de una propuesta aplicable a partir de su adaptación a otros públicos, temáticas e incluso a finalidades que no sean necesariamente una narrativa transmedia inclusiva.

En otras palabras, el nuevo conocimiento alrededor de este trabajo de investigación, se acerca más hacia la presentación de un proceso que permitió validar y perfeccionar una pauta metodológica que busca facilitar el trabajo alrededor la cultura ciudadana con una población infantil con discapacidad visual o auditiva que permita la posterior producción de una narrativa transmedia inclusiva.

Ahora bien, en un sentido más amplio y teniendo en cuenta el objetivo general de esta tesis doctoral, con relación a la narrativa transmedia LPMCI, (ver anexo 3), realizada a partir de la aplicación de la pauta metodológica permite afirmar que los siete talleres adelantados en cada una de los cuatro grupos poblacionales, permiten desarrollar este PTI sobre paz y cultura ciudadana.

De igual manera, los distintos productos derivados de los talleres, en conjunto con los testimoniales registrados para la narrativa transmedia, permiten evidenciar el alcance pedagógico de la pauta metodológica LPMCI. En otras palabras, la pauta logra cumplir su doble función educativa y comunicativa. Por un lado, se evidencia la apropiación de los niños alrededor de la paz y la cultura ciudadana en el capítulo siete de la *webserie* titulado *Mi Compromiso es*. De otro lado, la función comunicativa se vislumbra a través de los alcances de la audiencia al *prosumir* los

productos transmediáticos, evidenciados en la encuesta de la muestra interactiva y en los comentarios en redes sociales.

A su vez, la pertinencia de la narrativa transmedia LPMCI, como producto transmediático se reafirma en el reconocimiento del proyecto en eventos como el Festival Internacional de Nuevas Narrativas de No Ficción de la Universidad Nacional de *Rosario* y en el *Crown International Film Festival*.

Con relación a las limitaciones del trabajo, resulta innegable las dificultades padecidas ante las restricciones a causa de la pandemia del COVID-19. En Colombia, las últimas instituciones en ser avaladas para abrir sus puertas de manera presencial fueron las instituciones educativas para niños con discapacidad y esta situación retrasa el inicio del trabajo de campo dentro del cronograma propuesto.

Igualmente, el paro nacional que sufre el país y cuyo foco de concentración fue la ciudad de Cali, también fue una limitante más que sumada a la pandemia retrasan el inicio del trabajo de campo en el INCS y el ITES, en cerca de un año. Sin embargo, este suceso resulta ser un referente en las percepciones sociales sobre paz y cultura ciudadana de los niños. Por ejemplo, durante el taller cuatro titulado *Cali es mi Entorno*, Juan Pablo Hernández del INCS manifiesta que “se hace paz con la ciudad cuando no se quema el MIO (sistema de transporte masivo)”.

Otra limitación sucede en el colegio Arango y Cuero, donde por disposiciones de sus directivas se debe trabajar con más del doble de niños propuestos. La pauta metodológica LPMCI, sugiere un máximo de 15 estudiantes y en la institución deciden enviar a 32, con el agravante de tener que hacer los talleres después de la jornada académica. En ese sentido los objetivos de aprendizaje de los talleres se ven afectados, al igual que la asistencia de todos los niños a la totalidad

de los talleres. Por este hecho se confirma que definitivamente el máximo de participantes debe ser el planteado en la pauta metodológica.

Respecto a la producción de la narrativa transmedia inclusiva, se presenta como limitantes los protocolos de seguridad frente al COVID-19, especialmente con los niños con discapacidad auditiva que manejan lengua de señas ya que para ellos es muy importante la gesticulación facial de la intérprete y con mascarilla resulta complicado. Sin embargo, se logra suplir esta limitación con una máscara facial transparente que permite el retiro del tapabocas por parte de la intérprete.

De igual manera, el trabajo paralelo de aplicación de la pauta metodológica y de realización de la narrativa transmedia inclusiva, impide muchas veces una buena calidad técnica a nivel de producción, especialmente en el tratamiento sonoro. De tal manera que se opta por sacrificar algo de esta calidad en aras de no perder la continuidad en el desarrollo de los distintos talleres de la pauta.

Como líneas de futuro, se sugiere en primera instancia las grandes posibilidades que ofrece este trabajo de investigación acción, con relación a realizar un análisis de los distintos contenidos que componen la narrativa transmedia *La Paz es mi Cuento Inclusiva*. Si bien al cierre de la publicación tres se hace una pequeña alusión a este elemento, se considera que la riqueza de los productos y testimonios que hacen parte de la narrativa, pueden ser toda una línea de futuro para desarrollar. Testimonios como “La casa a veces no es un lugar seguro porque ahí también nos pueden violar”, de una niña a quien se reserva su identidad o también “Paz es ver a mi mamá” manifestado por Darelly Mina que tiene discapacidad visual, son algunos ejemplos de los testimonios que tendrían que ser analizados semántica, contextual y/o socialmente.

En ese sentido y como bien se manifiesta en la publicación tres, se propone entonces la posibilidad de extender este ejercicio de investigación desde la pertinencia que tendría el hacer un análisis de la narrativa transmedia LPMCI, desde sus distintas aristas: como producto transmedia inclusivo, como narrativa de inclusión social sobre paz y cultura ciudadana y/o como estudio de caso sobre pedagogía activa inclusiva.

Otra línea de futuro, es poder realizar la pauta metodológica LPMCI, con niños de otras ciudades o países. En ese sentido, se prevé que el proyecto arroje distintas percepciones sociales alrededor de la paz y cultura ciudadana, así como distintas adaptaciones a la pauta metodológica que se contemplan en su formulación a plantearse como un documento que pretende ser aplicado, más no replicado en otros contextos. Igualmente, se deja planteada la posibilidad de realizar este trabajo ampliando su inclusión social a otras poblaciones como la *neurodivergente* u otro tipo de discapacidad. En ese sentido, la adaptación de la pauta metodológica se consideraría imperativa.

Para finalizar, se quiere manifestar que todo este proceso de investigación doctoral permite confirmar que el doctorado en ocio, comunicación y cultura para el desarrollo humano, de la Universidad de Deusto, ofrece verdaderamente una oportunidad para desarrollar proyectos en investigación social bajo una metodología de investigación acción que más allá de generar nuevo conocimiento, permite que el ejercicio doctoral pueda también contribuir directa y verdaderamente al cambio y la transformación social.

7. REFERENCIAS

- Acevedo, J., Vázquez, M., Oliva, J., Acevedo, p., Paixao, M., & Manassero, M. (2005). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2), pp. 121–140.
- Alcaldía de Bogotá, (1995). *Decreto 295 de junio 1 de 1995, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá, D.C., 1995-1998 – Formar Ciudad*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá D.C.
- Alper, M. (2012). Promoting emerging new media literacies among young children with blindness and visual impairments. *Digital Culture & Education*, 4(3), 243-256.
- Argyris, C. & Schon, D. (1991). Participatory action research and action science compared: a commentary. En Whyte, W. F. (Ed.), *Participatory action research* (pp. 85–96). Sage Publications.
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 4(7/8), 59-67.
- Barab, S., Thomas, M. & Merrill, H. (2001). Online learning: from information dissemination to fostering collaboration. *Journal of Interactive Learning Research*, 12(1), 105-143.
- Biggs, J. B. (2005). Calidad del aprendizaje Universitario. *Educatio Siglo XXI*, 22, 272.
- Bradbury, H. & Reason, P. (2002). Conclusion: broadening the bandwidth of validity: issues and choice-points for improving the quality of action research. En Reason, P. & Bradbury, H.

- (Eds.), *Handbook of action research: participative inquiry & practice* (pp. 447–455). Sage Publications.
- Calvache, J. (2001). Las Corrientes pedagógicas en la educación colombiana. *Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje* 10, 1-22. Universidad de Nariño.
- Campbell, D. & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin Company.
- Cardozo, I. & Madariaga, A. (2021). Narrativas transmedia e inclusión: diseño de un proyecto transmedia para contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de niños con discapacidad visual/auditiva. En Vega, L., Vico, A & Recio, D. (Eds.), *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva*, (pp. 642 – 663). Dykinson.
- Cardozo, I. & Madariaga, A. (2022a) Formulación de talleres para realizar una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana [En imprenta]. En Nuñez, M. (Coord.), *Nuevas estrategias y metodologías en comunicación*. Tirant Lo Blanch.
- Cardozo, I. & Madariaga, A. (2022b). Narrativa transmedia, inclusión y cultura ciudadana: la paz es mi cuento inclusiva, proyecto realizado para niños con discapacidad visual, auditiva y regulares [En imprenta]. *Revista Visual Review*. GKA.
- Castells, M. (1995). La sociedad de la información. *Diario El País de España*. Recuperado el 13 de junio de 2022 de https://elpais.com/diario/1995/02/25/opinion/793666808_850215.html

- Chacón, A. (2007). La atención a la diversidad con medios tecnológico-didácticos. En Ortega, C. & Chacón, A. (Coords.), *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*, (pp. 262-278). Pirámide.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). *Inside/Outside: teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Costamagna, P. & Larrea, M. (2017). *Actores facilitadores del desarrollo territorial. Una aproximación desde la construcción social*. Instituto Vasco de Competitividad – Fundación Deusto.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia, DANE. (2005). *Población Con Registro Para La Localización Y Caracterización De Las Personas Con Discapacidad*. DANE.
- Díaz-Noci, J. (2008). Definición teórica de las características del ciberperiodismo. Elementos de la comunicación digital. *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, 6, 53-91.
- Durston, J. & Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, ONU.
- Echeverri, J., Mazo, J. & Pérez A. (2019). Diseño mixto para la evaluación de experiencias de cultura ciudadana. *Cultura ciudadana reflexiones y experiencias de ciudad*. Alcaldía de Medellín.

- García-López, M. & Simancas, E. (2015). *No te dejes de cuentos. El poder de las narrativas transmedia para la transformación social* [ponencia]. Congreso #comunicambio, Valencia, España.
- Gea, M., Alaman, X. & Rodríguez, P. (2016). Transmedia storytelling for social integration of children with cognitive disabilities. *Smart Education and e-Learning*. (pp. 463-471). Springer.
- Gómez, E. (2016). *El camino de la Cultura Ciudadana y de la pedagogía para la paz*. Santillana Plus.
- Greenwood, D. & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research – second edition*. Sage Publications.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En Denzing N. & Lincoln Y.S. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Sage Publications.
- Hayes, G. (2011). *How to write a transmedia production bible*. [Traducción por Prádanos, E. (2012)]. Recuperado el 13 de junio de 2022, de www.eduardoprados.com/2012/12/30/como-escribir-una-biblia-transmedia/
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* - sexta edición. McGraw-Hill.
- Herr, K. & Anderson, G. (2005). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. Sage Publications.

- Hissong, R. (1996). Las teorías y prácticas de desarrollo desde la perspectiva de la modernidad. *CIDER, Cuadernos Ocasiones*, 10, 88.
- Ibarra, P. (2006). *Diseño de sitio web accesible para personas con discapacidad visual, auditiva, físicas y de hardware* [Trabajo de grado, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/100946>
- Jenkins, H. (2001). Convergence? I Diverge. *Technology Review*, 104(5), 93.
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. Recuperado el 13 de junio de 2022 de <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jiménez, M. & Ramírez, L. (2014). *Desarrollo de una guía para la producción de contenidos informativos audiovisuales accesibles dirigidos a personas sordas, con discapacidad auditiva y visual en el Sistema Universitario de Televisión Canal UCR* [Trabajo de grado, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Institucional. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/28970?locale-attribute=es>
- Kemmis, S. (1982). *The action research reader*. Deakin University Press.
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California.
- Lesta, M., Roco, A. & Torres, C. (2015). Narrativas transmedia en educación. En Irigaray, F. & Lovato, A. (Eds.), *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías*. Universidad Nacional de Rosario.
- León, J. E. (2011). *Tratado sobre aprendizaje significativo*. Recuperado el 13 de junio de 2021 de www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo

- Llorente, J. (2006). Recursos tecnológicos y acceso a la información para usuarios con discapacidad visual. En *Revista general de información y documentación*, 16(1), 105-127.
- Lovato, A. (2018). *Plantilla para diseño de narrativas transmedia*. Universidad Nacional de Rosario.
- Mathivet, C. (2017). *El derecho a la ciudad: claves para entender la propuesta de crear “Otra ciudad posible”*. Recuperado el 13 de junio de 2022 de <http://base.d-ph.info/es/fiches/dph/fiche-dph-8034.html>
- Maya, A. (2007). *El taller educativo ¿qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo segunda edición*. Magisterio.
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2019). *Sala situacional de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 5 de Mayo de 2022 de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-dic2019-v2.pdf>
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista Perspectivas*, 32(1), 21 – 37.
- Noreña, M. & González, P. (2014). *Emergencia del territorio y Comunicación Social*. Universidad del Norte.
- Novak, J. & Gowin, D. (1996). *Aprendiendo a Aprender*. Martínez Roca
- Ordóñez, C. & Ordóñez, J. (2004). Cuando el cambio pedagógico es sólo metodológico. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 33-50.

- ONU. (2015). *Agenda 2030*. Recuperado el 13 de junio de 2022 de [Portada - Desarrollo Sostenible \(un.org\)](#)
- Pratten, R. (2015). *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners, second edition*. London.
- Rayo, J. (2006). Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática. En *I Jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación y cultura para la Paz* (pp. 1-20).
- Renó, D. & Flores, J. (2012). *Periodismo Transmedia*. Fragua.
- Saavedra, C., Cuervo-Gómez, W. & Mejía-Ortega, I. (2017). Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora. *Revista Científica*, 28(1), 6-16.
- Sánchez, Y. (2001). Vygotsky, Piaget y Freud: a propósito de la socialización. *Revista Enunciación*, 6(1), 29-34. <https://doi.org/10.14483/22486798.2440>
- Scolari, C. (2018). "En una división internacional de narrativas transmedia, probablemente Latinoamérica estaría entre las primeras" [Entrevista por Alba Ortega]. Recuperado el 13 de junio de 2022, de <http://mip.umh.es/blog/2018/07/16/entrevista-carlos-scolari-narrativas-transmedia-latinoamerica-periodismo/>
- Serrano, E. (2009). La e-accesibilidad y la discapacidad visual en España. *Revista General de Información y Documentación*, 19, 189-219.
- Spjelkavik, O. (1999). Applied research or action research? Different or complementary methods. En Greenwood, D. (Ed.), *Action research: from practice to writing in an international action research development program* (pp. 117–130). John Benjamins.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam Books.

Tunjano, Y. (2014). *La cultura ciudadana como eje transversal de la convivencia y seguridad ciudadana*. Universidad Católica De Colombia.

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI.

Zapata, C., Suárez, M., Acosta, J. & Rodríguez, M. (2018). *Modelo para producción de contenidos digitales educativos para inclusión de sordos*. Corporación Universitaria Rafael Nuñez. ISBN: 978-958-57186-7-8

Zorrilla, M. & Hernández, I. (2016). *Ficción transmedia+ círculo de lectura enriquecido para reflexionar en torno a la discapacidad y la inclusión* [ponencia]. XI Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Cuernavaca, México.

Zorrilla, M., Cruz, C. & Hernández, I. (2015). *Narrativas transmedia como vía para el fomento a la lectura y la reflexión inclusiva* [ponencia]. Virtual Educa, Guadalajara, México.

8. ANEXOS

ANEXO I. CERTIFICADOS DE ACEPTACIÓN DE LAS PUBLICACIONES



**Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2020 «Universidad,
innovación e investigación ante el horizonte 2030»
10 y 11 de diciembre de 2020**

El Sr. D. Francisco Anaya Benítez, Secretario Técnico Congreso Internacional Nodos del Conocimiento 2020.

CERTIFICA

Que el capítulo de libro titulado: "NARRATIVAS TRANSMEDIA E INCLUSIÓN: DISEÑO DE UN PROYECTO TRANSMEDIA PARA CONTRIBUIR AL RECONOCIMIENTO DE LA PAZ EN LA COTIDIANIDAD DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL/AUDITIVA", del autor/a, Ismael Cardozo Rivera, se encuentra incluido en la publicación: "Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: En busca de una educación inclusiva", con ISBN reservado "978-84-1377-321-6". Dicha publicación se encuentra en estos momentos en proceso de edición, por la editorial Dykinson S.L., teniendo prevista su publicación para finales de abril de 2021.

Dicho libro es fruto de una compilación de investigaciones originales que han superado una doble revisión por pares ciegos en su fase de aceptación de propuestas.

Y para que así conste, se firma el presente certificado en Sevilla el 03 de Febrero de 2021.

Sr. D. Francisco Anaya Benítez

Madrid, 20 de junio de 2022

Marian Núñez Cansado en mi calidad de Coordinadora del Libro: *“Nuevas estrategias y metodologías en comunicación”*

HAGO CONSTAR

Ismael Cardozo Rivera es autor del capítulo que lleva por título: *“Formulación de talleres para realizar una narrativa transmedia inclusiva sobre cultura ciudadana”*, dentro de la obra titulada: *Nuevas estrategias y metodologías en comunicación* de la colección Editorial Tirant lo Blanch (ISBN por confirmar).

La obra mencionada ha sido aceptada por la editorial Tirant lo Blanch para su publicación en formato digital, encontrándose a día de hoy en fecha de proceso de preimpresión.

Y para que así conste, se firma el presente certificado a petición de la persona interesada, en la fecha que figura en el encabezamiento.



Dra. Dª. Marian Núñez Cansado

Coordinadora de la colección *“Nuevas estrategias y metodologías en Comunicación”*.

Profesor Universidad de Valladolid.



Universidad de Valladolid



Universidad de Valladolid





VISUAL REVIEW
INTERNATIONAL VISUAL CULTURE REVIEW
REVISTA INTERNACIONAL DE CULTURA VISUAL

Madrid, 2 de septiembre de 2022

A quien corresponda:

En nombre del Consejo Editorial

se certifica

que el artículo «Narrativa Transmedia, Inclusión y Cultura Ciudadana: “La Paz es mi Cuento inclusiva”. Proyecto realizado para niños con discapacidad visual, auditiva y regulares» elaborado por CARDOZO RIVERA, Ismael, se publicará en 2022 en el monográfico «Modelos de comunicación basados en la lectoescritura» de la revista **VISUAL REVIEW International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual** con ISSN 2695-9631, tras superar la fase de evaluación por pares llevada a cabo por **GKA Ediciones** y cumplir con todos los **criterios de calidad** estipulados en la política editorial.

VISUAL REVIEW se edita en Madrid y se publica en dos soportes:

- Digital, con distribución global.
- Impresa bajo demanda a través de Amazon.

VISUAL REVIEW está indexada en SCOPUS, REDIB y Dialnet.

Cordialmente,



Consejo Editorial
GKA Ediciones
Madrid - España

Pauta Metodológica Inclusiva



Presentación

El título de “La Paz es Mi Cuento” (LPMC) hace alusión al trabajo final que se realiza en este programa y es una cartilla homónima que en sí misma es una estrategia pedagógica la cual propone dar voz a los niños y a sus opiniones frente a la construcción de la paz desde su entorno. El proyecto tiene el objetivo de “Fomentar la reflexión sobre la paz en niños, niñas y adolescentes (NNA) de la ciudad y corregimientos de Santiago de Cali”. Sus objetivos específicos son:

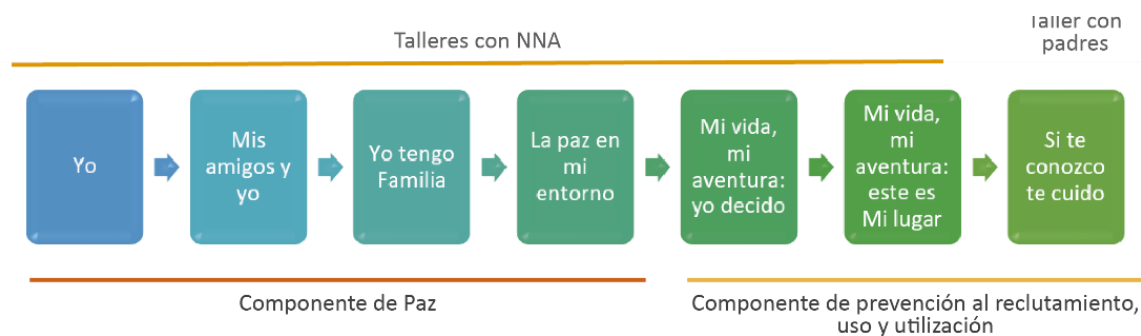
- Identificar los hechos de paz en los contextos cotidianos de NNA de la ciudad.
- Presentar el concepto de la paz como algo que se genera en situaciones de la vida cotidiana.
- Promover el fortalecimiento de vínculos familiares y comunitarios entre las personas participantes del proyecto.
- Entregar herramientas a lo NNA que ayuden en la prevención al ingreso a dinámicas de violencia.
- Proporcionar la publicación como un insumo de lectura, uso del tiempo libre y reflexión sobre la paz a los NNA de la ciudad de Cali.

Alrededor del proceso de observación de necesidades latentes en los talleres ejercidos durante el año 2017 (año en que se escribió la primera propuesta de pauta y se realizó el pilotaje de esta), se ha establecido que la idea principal de “La Paz es mi cuento”, es que cada participante del programa se perfeccione a sí mismo: que cada niño, al terminar el proceso, sea un mejor ciudadano y que cada uno de los lectores de las cartillas, puedan trascender de la idea de la paz y la cultura ciudadana como el cese del conflicto y/o hacer la fila para tomar un transporte público. De esta manera, el crecimiento y el aprendizaje del proyecto en general, resulta ser un ejercicio personal, íntimo. Es un proceso que, en una serie de actividades grupales al interior de un aula, propone la acción como eje central y la posterior reflexión personal como ejercicio de introspección y cambio.

La pauta metodológica de “La Paz es mi Cuento” se diseñó de tal forma en que las actividades propicien un ambiente donde los niños se empoderen en el proceso de definición de lo que consideran que es la paz (y lo que ésta implica), para que a partir de sus conocimientos y la interacción con los pares que le rodean, el apoyo de los talleristas y las orientaciones dictadas por el docente/acompañante, se realice una construcción tanto individual como colectiva del concepto, para así, dar un salto desde este punto, a la acción en su individualidad, con sus pares y en su entorno. Es así, como LPMC plantea 7 talleres: 6 con los NNA y uno como taller de padres (Figura 1).

Figura 1.

Distribución de temas, población y módulos del proyecto LPMC



Nota. Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, Alcaldía de Santiago de Cali, 2020.

De acuerdo con Thornton (1998), el motivar un niño a la elaboración/solución de un problema (construcción colectiva, retos, procesos metacognitivos...) provoca que el niño estimule todo su sistema personal de valoración de sí mismo, de sus capacidades (herramientas con la que se cuenta) y la creación de variadas estrategias que dan solución a ese problema. En otras palabras, y referente a este caso, transformar el programa a un proceso de reflexión individual y colectiva donde el niño se conoce a sí mismo y a los demás, es más pertinente para un aprendizaje significativo en el que se empiecen a generar hechos de paz, que el realizar un proceso en el que se imparte una serie de sesiones magistrales sobre los conceptos de paz y cultura ciudadana, y por ende quede por fuera la práctica de lo aprendido.

El proyecto intenta promover desde las actividades, la expresión de las reflexiones en torno a la paz y la prevención del ingreso a dinámicas de violencia de una forma constructiva y participativa a partir de los saberes cotidianos de los niños que hacen parte de los grupos de trabajo. Estrategias como la lectura de cuentos, escritura de mensajes, dibujo, dramatizado libre y dirigido de situaciones donde se deben manejar estrategias de transformación de conflictos. Así como el llevar a la práctica las reflexiones y compromisos adquiridos a lo largo de cada sesión (reto diario). De esta forma, se busca que los niños y niñas se sientan en confianza a la hora de expresar sus opiniones.

Por otro lado, al momento de pensar desarrollar un programa de esta naturaleza en una población con diversidad funcional de vista y oído, la verdad es que se evidencian de manera directa las dificultades inclusivas, si las actividades no se adaptan al nuevo público. Así que, ¿Cuál es la mejor manera de hacerlo?

La paz es mi cuento inclusiva, LPMCI

Desde el punto de vista temático, la propuesta de trabajo que sumaría niños y niñas con discapacidad visual o auditiva, mantendría su esencia de hacer un recorrido metodológico desde un nivel personal, hasta un nivel colectivo como ciudadanos. En otras palabras, es un proceso que metodológicamente será una sensibilización que va desde lo micro (el yo a través del otro), hasta la propuesta individual de un hecho de paz en el que se involucre el país (macro).

Este proyecto entonces se desarrollará en 7 talleres con una duración de 2 horas cada uno, donde se abordarán diferentes áreas de las relaciones de los niños y niñas con su entorno y consigo mismo. En el recorrido del proyecto, los niños y niñas se cuestionan, reflexionan y proponen estrategias de construcción de paz cotidiana consigo mismos, con sus amigos, con su familia, la ciudad y su entorno. A su vez, uno de los talleres estará dedicado a desarrollar las temáticas de prevención al reclutamiento, uso y utilización desde dos tipos de ruta (la institucional y la comunitaria construida a partir de la confianza y cuidado del otro).

A su vez, la propuesta contemplará unos ejes temáticos alrededor de valores sociales, los cuales irán permitiendo el abordaje de la cultura ciudadana en las actividades, como un resultado de acciones individuales y colectivas, donde todos (incluyendo los niños) tenemos que aportar. De esta manera, las temáticas elegidas en orden pedagógico a partir de las propuestas de taller son: la paz, la tolerancia, el amor, el respeto y la cultura ciudadana.

El déficit democrático de las sociedades actuales demanda poner especial énfasis en la capacidad de los ciudadanos para saber “vivir juntos” en una época como la nuestra, caracterizada por el pluralismo de valores y de culturas, el ascenso del individualismo, los desafíos de la globalización y la proliferación de diferentes conflictos que amenazan la cohesión social (Rayo, 2006, p.9).

Tabla 1. Talleres para La Paz es mi cuento, en población con diversidad funcional

Siete talleres con una duración individual de dos horas		
Número de Sesión	Nombre del Taller	Temática / valores
1	Yo soy Paz	Paz
2	Cuido a mis amigos	Tolerancia
3	Yo tengo Familia	Amor y respeto
4	Cali es mi Entorno	Cultura ciudadana
5	Mi vida, mi aventura: Yo Decido (Lugares seguros, espacios de riesgo)	Paz y cultura ciudadana
6	Somos iguales, Somos diferentes	Cultura ciudadana
7	Mi Compromiso es...	Paz y cultura ciudadana

Por último, LPMC Inclusiva finalizará con un octavo encuentro dirigido a los padres de familia, y/o cuidadores llamados: “Si te Conozco, Te cuido”; para abordar la temática de prevención al reclutamiento uso y utilización, y para el desarrollo de la actividad de comunicación con los niños y niñas que participaron.

Diseño metodológico LPMCI

Una vez determinado la cantidad de encuentros y sus distintas temáticas y a partir de la intención de abordarla desde la pedagogía activa, es hora de trabajar alrededor de la propuesta en didáctica activa para cada uno de estos talleres. La pedagogía activa es una forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, pero las acciones directas encaminadas para tal fin deben variar de acuerdo con las características del conocimiento (objetivos de aprendizaje), y, por supuesto al público que las recibe. Estas acciones pedagógicas son las denominadas didácticas, o técnicas, es decir, aquellas actividades que ponen en marcha las diferentes pedagogías y en las que el alumno aprende a generar su conocimiento a partir del trabajo en el aula.

Las didácticas activas entonces, promueven el desarrollo de actividades que involucren al estudiante en su ejercicio de aprendizaje con el fin de estimular, en este caso, sus habilidades sociales, capacidad de comunicación, actitud activa y capacidad de participación alrededor de la Cultura ciudadana. En otras palabras, las didácticas son las acciones que ejecuta el maestro o guía dentro del aula, que, para el caso de esta propuesta, cada taller tendrá una actividad lúdica que propicie la interacción del grupo a intervenir y posteriormente una actividad específica que buscará abordar directamente el objetivo de aprendizaje propuesto, claramente desde la didáctica activa.

De igual manera, la propuesta también contempla una actividad alternativa en caso de que la actividad inicial no pueda ser realizada por niños con discapacidad visual. Igualmente, en las sesiones con niños con discapacidad auditiva, se contaría con un intérprete de señas para lograr la interacción. A su vez, cabe señalar que cada uno de los talleres tiene una estructura determinada que busca optimizar los tiempos de encuentro. En otras palabras, los siete talleres tienen un patrón similar cambiando las actividades en torno a la temática, la cual se presenta a continuación:

Rompe-Hielo (Actividad lúdica inicial):

En LPMCI se define este espacio como una actividad que puede o no tener relación con la temática de taller. Es una actividad que además tiene la funcionalidad de ubicar a los niños y niñas participantes en un ambiente de taller (diferente del contexto de “clase”) en los que se puede reconocer al facilitador como una persona que no va a la institución con el objetivo de medir o evaluar el rendimiento académico de los niños y niñas.

Lectura de cuento:

En este segmento se realiza la lectura de un cuento a fin con la temática del taller, donde posteriormente, se abre un panel de preguntas sobre el texto seleccionado y se introduce la actividad central. Esta actividad puede tener un momento previo que se denomina **Respirando paz** el cual busca una regulación de la activación emocional que consiste en el uso de técnicas de relajación para favorecer un ambiente de preparación a la lectura/escucha del cuento. Esta actividad se define de manera detallada únicamente en la pauta de la sesión 1, pero es probable que se realice en los demás encuentros.

Actividad central (Específica):

es la actividad dedicada al trabajo y desarrollo del tema a trabajar en la sesión. En este orden de ideas, es la actividad que favorece el desarrollo del ejercicio de reflexión y recolección de la percepción de los niños en torno al tema en relación con la paz.

Cierre:

actividad que concreta lo socializado a lo largo del taller. También, es el punto del taller en el que se hacen las actividades de los derechos del niño y en ocasiones se expondrá el reto diario (Acciones de paz).

Propuesta de Actividad “Rompe-Hielo”

A continuación, presentamos las distintas actividades lúdicas iniciales, que pretenden propiciar un ambiente positivo y alegre al comienzo de cada taller. La idea es tener este listado de actividades a la mano y de acuerdo a la naturaleza de cada encuentro elegir entre uno y otro para comenzar los talleres. De igual manera, en algunos casos se presentan los juegos con ligeras variaciones de acuerdo a la diversidad funcional de los niños y niñas atendidos.

ACTIVIDADES LÚDICAS INICIALES

Epo e Taita

Se explicarán las reglas del juego, especialmente se les hablará del respeto, no agredirse, no empujar. Se les pedirá a los niños y niñas que se sienten en círculo y la facilitadora inicia cantando *Epo e taita eh*, luego ellos repiten. Se les explica que se deben tocar determinadas partes del cuerpo, quién se equivoque se quedará quieto hasta que se haya terminado el juego. El facilitador del juego empieza cantando:

Epo e taita ehhhhhh

Epo e taita ehhhhhh

Epo e taita epo

eh tuqui tuqui tuqui epo

eh tuqui tuqui tuqui eh

Se inicia tocando las rodillas cuando se canta EPO, luego los hombros cuando se canta E TAITA, luego la cabeza cuando se canta EHHH y cuando se canta TUQUI TUQUI se dan palmas.

Siempre tener en cuenta que antes de iniciar el juego se les explica que parte del cuerpo corresponde a cada palabra de la canción. Este juego estimula la concentración.

NOMBRE / FRUTA

<p>Nos hacemos todos en un círculo y nos sentamos. Cada uno dice su nombre y una fruta, quien sigue, debe decir el nombre y la fruta de los que han pasado.</p>	<p>LENGUA DE SEÑAS:</p> <p>Nos hacemos todos en un círculo y nos sentamos. Cada uno dice su nombre, su seña y una fruta, quien sigue, debe decir el nombre, la seña y la fruta de los que han pasado.</p> <p>De esta manera también incentivamos a que los niños y niñas les asignen una seña a los talleristas.</p>
---	--

TINGO TANGO

<p>VISUAL / REGULARES</p> <p>Los chicos se organizan en círculo, se les entrega un objeto y se le pide a uno de los niños y niñas que dirija el juego. Empezará diciendo Tingo, tingo, tingo, tingo, tango. Cuando diga Tango el niño o niña que tenga en su mano el objeto hará lo que se le pida, por ejemplo: darle un abrazo al compañero de la derecha, decir una frase bonita para todo el grupo, bailar, preguntarle algo del Taller anterior, etc.</p>	<p>LENGUA DE SEÑAS:</p> <p>Los chicos se organizan en círculo, se les entrega un objeto y se le pide a uno de los niños y niñas que dirija el juego. Esta persona se cubrirá los ojos y se dirigirá a la toma de luz y cuando decida, apagará la luz, de esta manera, el niño o niña que tenga en su mano el objeto hará lo que se le pida, por ejemplo: darle un abrazo al compañero de la derecha, decir una frase bonita para todo el grupo, bailar, preguntarle algo del Taller anterior, etc.</p>
--	--

EL CAMINO

Los chicos se organizan en dos filas y se le entrega a cada uno, la mitad de una hoja de papel periódico, se establece una meta. La primera persona de la fila coloca el papel en el piso se pone de pie sobre él, luego recibe el papel que tiene la de atrás y se para la segunda sobre él y así van pasando todos; la idea es ir formar un camino donde todos deben ir pasando por encima del papel, ninguno puede pisar por fuera del papel quien lo haga pierde su equipo. Gana el primer equipo que llegue a la meta.

EL NUDO HUMANO

En grupos de 5 niños, formarán un círculo mirando hacia el centro, hombro con hombro. Se les pedirá que estiren el brazo derecho y tomen la mano de alguien de enfrente. A continuación, se les dirá que saquen el brazo izquierdo y agarren otra mano al azar de otra persona situada enfrente. En un plazo de tiempo determinado, el grupo tendrá que desenredarse los brazos sin soltar las manos.

SIMÓN DICE

La facilitadora les pedirá a los niños y niñas que se sienten en círculo, luego ella dirá “Simón dice” y pedirá que realicen algo.

Ejemplo:

Simón dice que todos nos demos un gran abrazo.

Simón dice que todos se toquen la nariz con la mano derecha.

Simón dice que todos se toquen la oreja izquierda con la mano derecha.

Quién se vaya equivocando hará el papel de Simón. Se irán dando diferentes órdenes gana quien logre cumplirlas todas sin equivocarse.

EL BARCO

Nos hacemos todos en un círculo y nos sentamos. El guía dirá:

“Del oriente viene un barco cargado de...

(y dirá cualquier categoría: Color, fruta, animal”).

Todos deben decir un elemento sin repetirlo. Quien repita una palabra, tendrá que cumplir penitencia. Por ejemplo: darle un abrazo al compañero de la derecha, decir una frase bonita para todo el grupo, bailar, preguntarle algo del Taller anterior, etc.

“La Tortuguita”

En una ronda, todos sentados cantamos la canción de la tortuguita que dice así:

—¡Tortuguita, vení a barrer!

—No tengo manos ni tengo pies

(y movemos las manos y pisoteamos fuerte en la silla).

Así cantamos con diversas acciones (trapear, estudiar, leer, cantar, etc.). Hasta que alguien diga “Bailar” en ese momento nos ponemos de pie y respondemos:

—Sí tengo manos si tengo pies (x2)

PATO / GANSO

REGULARES

Organizamos a los niños en una ronda, todos sentados. Empezamos el juego seleccionando a uno de ellos para que se ponga de pie y se ubique por fuera del círculo. Este niño irá tocando la cabeza de cada compañero diciendo

Pato, pato, pato....

PATO / POLLITO

LENGUA DE SEÑAS

Organizamos a los niños en una ronda, todos sentados. Empezamos el juego seleccionando a uno de ellos para que se ponga de pie y se ubique por fuera del círculo. Este niño irá tocando la cabeza de cada compañero haciendo la seña de:

Pato, pato, pato....

En el momento que el niño decida le tocará la cabeza a un compañero y hará la seña de:

<p>En el momento que el niño decida le dirá a uno de sus compañeros:</p> <p><i>¡Ganso!</i></p> <p>En ese momento el niño corre por fuera del círculo, mientras que a quién él le dijo ganso lo hará por dentro del círculo. El primero que llegue al puesto y se siente gana. El otro, tendrá que cumplir penitencia. Por ejemplo: darle un abrazo al compañero de la derecha, bailar, etc.</p>	<p><i>¡Pollito!</i></p> <p>En ese momento el niño corre por fuera del círculo, mientras que a quién él le dijo ganso lo hará por dentro del círculo. El primero que llegue al puesto y se siente gana. El otro, tendrá que cumplir penitencia. Por ejemplo: darle un abrazo al compañero de la derecha, decir una frase bonita para todo el grupo, bailar, preguntarle algo del Taller anterior, etc.</p>
---	---

Ritmo...

Nos hacemos todos en un círculo y nos sentamos. Les enseñamos un compás que consiste en golpear dos veces las rodillas con las manos y después dar dos palmadas. Con ese ritmo, El guía dirá:

Ritmo...

Atención...

Diga usted

Nombres de... (Categoría que queramos)

Por ejemplo...

Y uno a uno deberá ir diciendo una palabra sin perder el ritmo. Quien repita una palabra, tendrá que cumplir penitencia. Por ejemplo: darle un abrazo al compañero de la derecha, decir una frase bonita para todo el grupo, bailar, preguntarle algo del Taller anterior, etc.

¡La Guitarra Eaaaa!

En un círculo, puede ser de pie o sentados, cantamos la siguiente canción:

La Guitarra Eaaaaaaa (bis)

Esta muy desafianda...

Y para poder tocarla....

Hay que cantar (Llorando, riendo, aplaudiendo, saltando en un pie, en paz...)

De esta manera vamos cantando la canción con lo que se nos ocurra, incluso proponiendo cantarla en paz, para ver qué se les ocurre a los niños.

Después de esta lista de “Rompehielos” se presenta a continuación la pauta detallada de cada una de las siete sesiones con los niños y de una octava adicional en caso que se pueda realizar un encuentro con los padres de familia, el cual se denomina: “*Si te Conozco, Te cuido*”.

Sesión 1.

TEMA		YO SOY PAZ
Tiempo de la actividad	2 horas	
Número de participantes	Máximo 15 niños y niñas	
Objetivo (s)	Fortalecer la autoestima y la aceptación de sí mismo, con las virtudes y debilidades propias. Facilitar un espacio de generación de procesos empáticos a partir del reconocimiento del otro.	
Actividades del taller	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo inicial y bienvenida. 2. Rompe hielo. 3. Lectura de Cuento: El Monstruo de Colores”. 4. Actividad Central: Fase 1 (Yo). 5. Cierre 	
Metodología utilizada	Acción Participativa	
Recursos	Salón, Monstruo en cartulina, colores, ega, palitos de madera, diversos materiales.	

DESARROLLO DEL TALLER

1- Saludo inicial y bienvenida:

Se hará una breve presentación de la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, su misión y visión, al igual que una breve presentación del programa, contándoles qué es y dónde fue realizada la publicación anterior para motivarlos a ser partícipes y autores de la siguiente edición.

Una vez se ha realizado la presentación y contextualización del programa, el facilitador del taller procede a socializar los acuerdos mínimos o normas que se establecen con los participantes para la convivencia durante el desarrollo del taller. Así mismo, les motivará a proponer otras normas de juego. Estas serán:

- Hago silencio cuando otros estén hablando.
- Antes de hablar, levanto la mano y pido la palabra.
- Comparto mis materiales de trabajo.
- Participo en cada una de las actividades que se proponen.

2- Rompe hielo

Elegir una Actividad lúdica inicial de la tabla previa.

3- Lectura de Cuento.

- **Respirando Paz (En caso de ser necesaria):**

Se invitará a los niños a sentarse en el espacio. Los niños se podrán ubicar en un círculo o dispersarse alrededor de este (varía en las preferencias del grupo y la calidad del espacio). Una vez sentados, se hace uso de diferentes técnicas de relajación, respiración o meditación. Esto con el objetivo de regular la activación de los niños como un preparativo a la lectura del cuento. La forma en cómo se realizarán estas actividades puede variar de acuerdo con las características del grupo y del espacio. Como una generalidad, se plantean ejercicios de respiración guiada y/o posturas de yoga utilizando la imaginación y aspectos de la vida cotidiana para dar las consignas.

- **Cuento: “El Monstruo de Colores”**

Se realizará la lectura del cuento EL MONSTRUO DE COLORES que trae una problemática en torno al autoconocimiento. El cuento debe tener láminas grandes de colores vivos y se debe ir haciendo la descripción de cada lámina a medida que se va narrando el cuento. Esto se hará como una introducción a la actividad de reconocimiento de sí mismo a partir de preguntas sobre el contenido del texto y la relación con su vida cotidiana. Para el caso de grupos que manejen lengua de señas, las láminas se suprimen, pues la atención debe estar en la intérprete:

EL MONSTRUO DE COLORES - ANNA LLENAS

El monstruo de colores no sabe qué le pasa. Se ha hecho un lío con las emociones y ahora toca deshacer el enredo.

¿Será capaz de poner en orden la rabia, la alegría, la tristeza, el miedo, la calma?

Hoy se ha levantado algo raro, confuso, aturdido, no sabe muy bien que le pasa.

Al caminar va dejando estelas de colores.

- ¿Ya te has vuelto a enredar? No aprenderás nunca.

- Menudo lío el que has hecho con las emociones, así todas revueltas no funcionan.

- Tendrías que separarlas y colocarlas cada una en un frasquito.

- Si quieres te ayudo a poner orden

- Cuando estas alegre saltas, ríes, bailas, juegas y quieres compartir tu alegría con los demás.

La alegría es contagiosa y brilla como el sol; parpadea como las estrellas.

Cuando estás alegre te ves de color amarillo.

- Cuando estás triste te escondes, y quieres estar solo, no te apetece nada.

- La tristeza siempre está echando de menos algo, es suave como el mar, dulce como los días de lluvia.

- Cuando estás triste te ves de color azul,

- Cuando estas enfadado sientes que se ha cometido una injusticia y quieres descargar la rabia en otros. La rabia arde como el rojo vivo y es feroz como el fuego, que quema y es difícil de apagar.

- Cuando estas enojado te ves de color rojo.

- Cuando sientes miedo te vuelves pequeño y poca cosa.... crees que no podrás hacer lo que se te pide. El miedo es cobarde, se esconde, y huye como un ladrón en la oscuridad.

- Cuando tienes miedo te ves de color negro.

- Cuando estás en calma respiras poco a poco y profundamente, te sientes en paz. La calma es tranquila como los árboles ligera como una hija al viento.

- Cuando estas calmado te ves de color verde.

Estas son tus emociones y ordenadas funcionan mejor. Cada una tiene un color:

Amarillo la alegría, azul la tristeza, rojo la rabia, negro el miedo, verde la calma.

Ves que bien, ya están todas en su sitio.

- ¿Y ahora qué te pasa? De pronto el monstruo se puso de color rosado,

- ¡Ahhhh ya sé! Te has enamorado, cuando el amor llega a tu vida estas de color rosa.

Y así con todas tus emociones en orden sabrás como puedes vivir mejor y tener buena relación contigo y los demás.

FIN.

4- Actividad Específica: Fase 1 (Yo)

A cada niño se le entregará una máscara del Monstruo de los mil colores, la cual pintarán de acuerdo al color/sentimiento que tienen en el momento. Esto permitirá que manifiesten sus emociones y a su vez, generarán productos para la narrativa transmedia que se desarrollará a futuro.

5- Cierre

Una vez realizada esta actividad, se hará una reflexión en la que se conecta la última parte de la actividad (socialización con los otros) de tal forma que los niños identifiquen individualmente que, así como hay cosas que le gustan y no le gustan de sí mismo, y estas cosas generan emociones en él/ella, a su compañero le sucede lo mismo. Además, se hace una breve reflexión donde se evoca la paz, como algo que inicia desde cada persona, el reconocimiento de sí mismo y del otro; para así, reconocer que empezar a cuidar (se) es un hecho de paz.

Al final se les pide a los niños y niñas que en una frase expresen como pueden hacer Paz con ellos mismos y la facilitadora lo escribirá en una cartelera o en caso tal se hará una grabación.

Sesión 2.

TEMA	CUIDO A MIS AMIGOS
Tiempo de la actividad	2 horas
Número de participantes	Máximo 15 niños y niñas
Objetivo (s)	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar la resolución pacífica de conflictos.• Promover el respeto por el otro a partir de la aceptación de sus debilidades.• Crear espacios de diálogo entre compañeros.
Actividades del taller	<ol style="list-style-type: none">1. Saludo inicial y Bienvenida.2. Rompe hielo.3. Lectura de Cuento: “La Tortuguita”.4. Actividad Central: Fase 2 (Amigos, Compañeros).5. Cierre.
Metodología utilizada	Acción Participativa
Recursos	Salón, Tortuguitas en cartulina, panales de huevo, ojos decorativos, colores, pegamento, escarcha.
DESARROLLO DEL TALLER	
1- Saludo inicial y bienvenida: Recordatorio de las reglas de juego y de lo visto en las jornadas anteriores.	
2- Rompe hielo Elegir una Actividad lúdica inicial de la tabla previa (Se sugiere el de “La Tortuguita”).	

3- Lectura de Cuento “La Tortuguita”

Se lee el cuento de “La Tortuguita”. (Con o sin Actividad de “Respirando Paz”, de acuerdo con la disposición del grupo). Este cuento sirve para el autocontrol. Al final se les pedirá a los niños y niñas que imiten el movimiento de la tortuga y que cada que se enojen puedan auto controlarse.

¡Importante! Para trabajar con el modelo de regulación de la activación emocional de “La Tortuguita”, se sugiere que los niños, posterior a la respiración, se les enseñará la posición de la tortuga con la lectura de este cuento. Se puede motivar la atención de los niños invitando a voluntarios para actuar como los personajes del cuento.

“LA TORTUGUITA”⁵

Esta es la historia de una pequeña tortuga a la que le gustaba jugar a solas y con sus amigos. También le gustaba mucho ver la televisión y jugar en la calle, pero no parecía pasárselo muy bien en la escuela: a esa tortuguita le resultaba muy difícil permanecer sentada escuchando a su maestro.

Cuando sus compañeros y compañeras de clase le quitaban el lápiz o la empujaban, nuestra tortuguita se enfadaba tanto que no tardaba en pelearse o en insultarles hasta el punto de que luego la excluían de sus juegos.

La tortuguita estaba muy molesta, estaba furiosa, confundida y triste porque no podía controlarse y no sabía cómo resolver el problema. cierto día se encontró con una vieja tortuga sabía que tenía 300 años y vivía al otro lado del pueblo. Entonces le pregunto:

- ¿Qué es lo que puedo hacer, la escuela no me gusta no puedo portarme bien y por más que lo intento nunca lo consigo? Además, no puedo tener amigos todos se molestan conmigo y me toca jugar sola.

Entonces la anciana tortuga le respondió:

- ¡La solución a este problema está en ti misma! cuando te sientas muy contrariada enfadada y no puedas controlarte, métete dentro de tu caparazón de la siguiente manera: El dedo pulgar llévalo al centro luego cierra los otros deditos encima de este como haciendo un puño. Después, cruza los brazos sobre tu pecho y mete tu cabeza dentro de tu caparazón (Dentro de las piernas), ahí dentro podrás calmarte. Respira profundo tres veces y piensa un poco ¿qué es lo que pasa contigo y tus amigos? Cuenta hasta diez y verás como el enojo se habrá ido.

A continuación, las dos practicaron juntas varias veces hasta que nuestra tortuguita dijo que estaba deseando que llegará el momento de volver a clase para probar su Eficacia.

Al día siguiente la tortuguita Estaba en clase cuando otro niño empezó a molestarla y apenas comenzó a sentir el surgimiento de la ira en su interior, que sus manos empezaban a calentarse y que se aceleraba el ritmo de su corazón; recordó lo que le había dicho su vieja amiga y lo puso en práctica. Dentro de su caparazón, la tortuguita pudo pensar en lo que tenía que hacer.

Después de respirar profundamente varias veces salió nuevamente de su caparazón y vio que su maestro estaba sonriéndole. Desde ese día, siempre que la tortuguita sentía rabia, hacía el ejercicio. A veces lo conseguía y otras no, pero poco a poco el hecho de pensar dentro de su caparazón y respirar, fue ayudándole a controlarse y de esa manera, ya tiene más amigos y amigas y disfruta mucho yendo a la escuela.

FIN

⁵ Tomado de la Cartilla “La Paz es mi Cuento” 2018. Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Santiago de Cali

4- Actividad Central: Fase 2 (Amigos, Compañeros):

Se les pedirá a los niños que se organicen en semicírculo, una de las facilitadoras les hará preguntas acerca del cuento, y qué solución darían ellos si estuvieran en el lugar del personaje. Posteriormente, Se le entregará a cada niño una tortuga en cartulina para que la colorean a su gusto. Posteriormente, se les dará fragmentos de panales de huevo para semejar el caparazón de la tortuga, y los ojos decorativos, los cuales se pintarán y pegarán a la tortuga de cartulina.

Este producto será el insumo narrativo para la narrativa transmedia.

5- Cierre

Una vez realizada la presentación, se hará una reflexión de lo sucedido y la importancia de empezar a desarrollar estos gestos de paz con los compañeros que comparten procesos. Finalizando con un conversatorio dando voz a los niños sobre la transformación pacífica de conflictos.

El facilitador debe estar atento a las expresiones de los niños referentes a dichas situaciones (de ser posible, escribirlas textualmente como insumo para la publicación). Asimismo, el rol del facilitador debe enfocarse en el jalonamiento y refuerzo de estas reflexiones (a partir de preguntas o conclusiones de lo dicho por los niños y niñas).

Sesión 3.

TEMA	YO TENGO FAMILIA
Tiempo de la actividad	2 horas
Número de participantes	Máximo 15 niños y niñas
Objetivo (s)	<ul style="list-style-type: none">• Conocer los diferentes tipos de familia.• Fomentar los hechos de paz en el entorno familiar• Valorar al núcleo familiar como entorno protector y de formación.
Actividades del taller	<ol style="list-style-type: none">1. Saludo inicial y bienvenida.2. Rompe hielo.3. Lectura de Cuento: "La Mejor Familia del Mundo".4. Actividad Central: Fase 3 (Familia).5. Cierre.
Metodología utilizada	Acción participación
Recursos	Salón, mesas, octavos de cartulina, plastilina, Colores, hilo de lana, ega.
DESARROLLO DEL TALLER	
1- Saludo inicial y bienvenida Recordatorio de las reglas de juego y de lo visto en las jornadas anteriores.	
2- Rompe hielo Elegir una Actividad lúdica inicial de la tabla previa.	

3- Lectura de Cuento “La Mejor Familia del Mundo”

Se lee el cuento de “La Mejor Familia del Mundo”. (Con o sin Actividad de “Respirando Paz”, de acuerdo con la disposición del grupo). Este cuento sirve para Valorar al núcleo familiar como entorno protector y de formación.

LA MEJOR FAMILIA DEL MUNDO SUSANA LÓPEZ

Una bonita mañana de mayo, Carlota estaba jugando en el jardín del orfanato cuando la directora la llamó a su despacho y le dijo:

- *¡Carlota, te ha adoptado una familia, vendrán por ti mañana!*
Por supuesto los otros niños No tardaron en enterarse de la buena nueva:
- *¡Qué suerte!*
- *¡Qué Envidia!*
- *Felicidades Carlota!*
- *¿Cómo crees que será tu nueva familia?*

Carlota cruzó los dedos y pidió un deseo:

- *¡Espero que sea la mejor familia del mundo!*

Esa noche Carlota no podía dormir de los nervios y pensó en cómo sería la familia perfecta. Imagino que él adoptaba... ¡una familia de pasteleros! Si la adoptaba una familia de pasteleros, viviría en una pastelería. Podría pasar el día entre tortas, pasteles, bombones y galletas. Tendría palmeras de chocolate para desayunar, comer y cenar. Sin duda, ¡una familia de pasteleros sería la mejor familia del mundo!

Aunque pensándolo mejor... cómo seguía sin poder dormir, Carlota volvió a pensar en cómo sería la familia perfecta. Imagino que la adoptaba... ¡una familia de piratas! Si la adopta una familia de piratas, viviría en un barco pirata. Podría navegar por los siete mares, pintar banderas de calaveras y huesos y Buscar tesoros de doblones de oro. Luciría un mono en el hombro derecho, un loro en el izquierdo, un parche en el ojo y una pata de palo. Sin duda, ¡una familia de piratas sería la mejor familia del mundo!

Aunque pensándolo mejor... cómo aún no podía dormir, Carlota volvió a pensar en cómo sería la familia perfecta. Imagino que la adoptaba... ¡una familia de domadores de Tigres! Si la adoptaba una familia de domadores, vivirían un circo.

Podría pasar el día jugando con los tigres. Rizar Los bigotes de Los cachorros y contar las rayas de su pelaje. Llevaría un tigre de bengala al colegio para ser la más popular del recreo. Sin duda, ¡una familia de domadores sería la mejor familia del mundo!

Aunque pensándolo mejor... como todavía no conciliaba el sueño, Carlota volvió a pensar en cómo sería la familia perfecta. Imagino que la adoptaba... ¡una familia de astronautas! Si la adopta una familia astronautas, vivirían una nave espacial. Podría visitar los planetas, beber batidos en la vía láctea y bailar el hula hop con el anillo de Saturno. Contaría estrellas para dormirse por las noches. Sin duda, ¡una familia de astronautas sería la mejor familia del mundo!

Aunque pensándolo mejor... con sorpresa, Carlota miró la ventana y descubrió que ya se había hecho de día. Había pasado la noche entera sin dormir y su nueva familia ya había llegado a buscarla: Los Pérez.

Leonor, la nueva madre de Carlota, es funcionaria de correos. No es pastelera, Pero todas las tardes al volver del cole, nunca se olvida de comprarle a Carlota una enorme Palmera de chocolate para merendar. Roberto, el nuevo padre de Carlota, es agente de seguros. No es un pirata, pero le encanta jugar con Carlota a buscar tesoros escondidos en el parque del barrio. Elvira, la nueva abuela de Carlota, está jubilada. No es domadora de Tigres, pero tiene dos gatos: Bigotes y Bruno que se pasan el día durmiendo en su rezago. Pedro, el nuevo hermano de Carlota, estudia en la misma escuela que ella. No es astronauta, pero ha decorado todo el cuarto con estrellas que brillan en la oscuridad, para que él y Carlota las cuenten por la noche.

*En ese momento Carlota se dio cuenta que su familia era ¡la mejor familia del mundo!
FIN.*

4- Actividad Central: Fase 3 (Familia):

Se les pedirá a los niños que se organicen en semicírculo, una de las facilitadoras les hará preguntas acerca del cuento, y qué solución darían ellos si estuvieran en el lugar del personaje. Posteriormente, Se realizará la siguiente actividad, dependiendo de la existencia o no de diversidad funcional.

DISCAPACIDAD VISUAL	REGULARES / AUDITIVA
<p>Se les pedirá que, con plastilina, moldeen las personas que conforman su familia, se tendrá en cuenta explicar a los niños y niñas que se iniciará por la cabeza moldeando una bolita y luego el resto del cuerpo, quienes necesiten ayuda estarán pendientes las facilitadoras.</p> <p>Este insumo nos servirá para la narrativa transmedia.</p> <p>Ahora que se tienen a los miembros de la familia dibujados o moldeados, se procederá a identificar: ¿Con cuál de tus familiares te la pasas mejor y por qué? ¿con quién no te gusta estar tanto tiempo y por qué? ¿Cuál de ellos es el más feliz y por qué? ¿Cuál de ellos es el menos feliz y por qué?</p>	<p>Se les pedirá que dibujen y colorean a las personas que conforman su familia, se tendrá en cuenta explicar a los niños y niñas que se iniciará por la cabeza moldeando una bolita y luego el resto del cuerpo, quienes necesiten ayuda estarán pendientes las facilitadoras.</p> <p>Este insumo nos servirá para la narrativa transmedia.</p> <p>Ahora que se tienen a los miembros de la familia dibujados o moldeados, se procederá a identificar: ¿Con cuál de tus familiares te la pasas mejor y por qué? ¿con quién no te gusta estar tanto tiempo y por qué? ¿Cuál de ellos es el más feliz y por qué? ¿Cuál de ellos es el menos feliz y por qué?</p>

5- Cierre

Se presentan los dibujos realizados (Tarea) y se les dice a los niños que escojan uno de esos personajes dibujados. Seguido se les invita a pensar de qué manera pueden hacer un gesto de paz con el personaje que escogió. La reflexión está orientada en el reconocimiento de las dinámicas familiares y cómo estas, incluso con dinámicas conflictivas, pueden llegar a representar en cada uno figuras de confianza y cuidado (entornos protectores).

Sesión 4.

TEMA	CALI ES MI ENTORNO
Tiempo de la actividad	2 horas
Número de participantes	Máximo 15 niños y niñas
Objetivo (s)	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la importancia de cuidar a Cali y a sus habitantes, por ser el sitio donde vivo. Dar voz a los niños y niñas a través de sus mensajes con los que construye cultura ciudadana en sus entornos.
Actividades del taller	<ol style="list-style-type: none"> Saludo inicial y bienvenida. Rompe hielo. Actividad Central: Fase 4 (Paz y Cultura Ciudadana: Cuido mi entorno). Cierre.
Metodología utilizada	Participativa
Recursos	Vasos Plásticos, tierra abonada, semillas de cualquier planta, papel, cinta adhesiva, palitos de madera, colores, ega.
DESARROLLO DEL TALLER	
<p>1. Saludo inicial y bienvenida: Recordatorio de las reglas de juego y de lo visto en las jornadas anteriores</p> <p>2. Rompe-Hielo: Elegir una Actividad lúdica inicial de la tabla previa.</p> <p>3. Actividad Central: Fase 4: (Paz y Cultura Ciudadana: Cuido mi entorno). Comenzamos introduciendo el tema, hablando acerca de la importancia de cuidar nuestro entorno tanto cercano (Cali), como amplio (Planeta). Le iremos dando la palabra a los niños para que nos digan cómo podemos contribuir para cuidar el entorno y por qué es importante hacerlo.</p> <p>Después, haremos que cada niño siembre una planta en un vaso, el cual simbolizará la forma como podemos reciclar. Para ello les daremos la tierra abonada, las semillas y les enseñaremos a sembrarla con un poco de agua.</p> <p>Una vez sembrada, les daremos un cartel de cartulina pequeño en el que escribirán un mensaje alrededor de cuidar el entorno, el cual pondrán en el vaso.</p> <p>Este insumo nos servirá para la narrativa transmedia.</p> <p>4. Cierre</p> <p>Al finalizar la actividad se plenaria correspondiente, reforzando la importancia de hacer de Cali y por ende el planeta, un mejor lugar para convivir, a partir de nuestro buen comportamiento.</p>	

Sesión 5.

TEMA	MI VIDA, MI AVENTURA: YO DECIDO
Tiempo de la actividad	2 horas
Número de participantes	Máximo 15 niños y niñas
Objetivo (s)	<ul style="list-style-type: none"> Prevenir nuevos casos en Niños y niñas de reclutamiento forzado en las diversas comunas y/o corregimientos del Municipio de Santiago de Cali. Definir los conceptos de uso, utilización y reclutamiento a los niños y niñas desde un discurso directo que ejemplifique situaciones de riesgo en el tema
Actividades del taller	<ol style="list-style-type: none"> Saludo y Bienvenida. Rompe Hielo Lectura de cuento “El Día que Abel dejó de ir a la Escuela”. Actividad Central: Fase 5: (Este es mi Lugar: Lugares Seguros y Espacios de Riesgo). Cierre.
Metodología utilizada	Acción Participación
Recursos	Pliegos de Cartulina, colores, figuras para colorear alusivas a la ciudad (Casas, vehículos, policías, niños, parques, hospitales, etc.); marcadores (principalmente rojos y verdes), colores, ega.
DESARROLLO DEL TALLER	
<p>1- Saludo inicial y bienvenida Recordatorio de las reglas de juego y de lo visto en las jornadas anteriores</p> <p>2- Rompe hielo Elegir una Actividad lúdica inicial de la tabla previa.</p> <p>3- Lectura de Cuento “El día que Abel dejó de ir a la Escuela” Se lee el cuento: “El Día que Abel Dejó de ir a la Escuela”. (Con o sin Actividad de “Respirando Paz”, de acuerdo con la disposición del grupo). Este cuento sirve para representar los riesgos que tienen los niños y niñas alrededor del reclutamiento, uso y explotación infantil.</p> <p style="text-align: center;">“EL DÍA QUE ABEL DEJÓ DE IR A LA ESCUELA”⁶</p> <p><i>Cuenta la historia que existía un lugar mágico, calientito y pacífico llamado: “Villa Animales”. En este lugar vivían muchos animales, todos eran amigos, jugaban e iban juntos al colegio. Cómo era un pueblo muy caluroso, cuando llegaba el mediodía y los animales salían de estudiar, todos se iban corriendo y riendo hasta el río chimpy: A Adita, la pajarita y su hermano Abel, a Leo el león y a Pinta la tigresa les encantaba ir a ese río cuando salían del colegio. Jugaban un rato y bebían agua fresca. Luego todos se iban a sus casas donde eran esperados por sus madres y padres.</i></p>	

⁶ Tomado de la Cartilla “La Paz es mi Cuento” 2017. Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Santiago de Cali

Con el transcurso de los días, Abel, el pajarito, comenzó a cambiar. Algunas veces no iba al colegio y se ubicaba en un lugar lejano de sus amigos y decía que estaba jugando a los detectives. Otras veces se enojaba mucho o llegaba asustado al salón como si alguien lo persiguiera. Sus amigos no sabían qué le pasaba y aunque le preguntaron varias veces él siempre decía que no pasaba nada que él estaba trabajando de detective y no podía decirles a ellos lo que hacía.

Un día, cuando se disponían a ir al río que tanto les gustaba, Abel les dijo que debía ir a verse con unos animales que vivían en el bosque oscuro, pero que no le dijeran nada a sus padres porque si lo hacían ellos se iba a enojar mucho y les pegaría. Su hermana Adita la pajarita, se asustó un poco y entonces tomó la decisión de dejar solo a Abel e irse con el resto de amigos hasta el río chimp. Así pasaron los días y Abel dejó de ir más y más al río, dejó de jugar con sus amigos y todo el tiempo decía que iba a ir al bosque oscuro con los animales que estaban allí.

Hasta que llegó el día en que Abel dejó de ir a la escuela. Ese día su hermana, Adita la pajarita, Leo el león y tinta La Tigresa lo buscaron por todas partes: debajo de los asientos, encima de las mesas, detrás de las ventanas. Buscaron y buscaron hasta que llegó la hora de ir a casa, pero nada que Abel aparecía. Entonces Adita, la pajarita se fue corriendo a su casa y le informó a sus padres que Abel, su hermano no aparecía que no había ido al colegio.

Sus padres fueron hasta la estación de policía del pueblo buscando ayuda y ellos enseguida empezaron a investigar. Recorrieron los caminos que había andado Abel y se encontraron con qué hacía varios días, los animales del bosque oscuro habían merodeado la escuela y varias veces habían hablado con Abel. De hecho, una vez llevaron un regalo para Abel, sólo si a cambio recibía un paquete y se lo llevaba a otro animal del bosque oscuro. En otro momento, Abel hacía de detective y vigilaba quién entraba y salía del barrio. Pero esta vez ya no le dieron regalos, sino que le gritaron muy fuerte. Ese día Abel se asustó y se escondió debajo de la mesa de la cafetería.

Finalmente, un día mientras Abel iba para el colegio, los animales del bosque oscuro se lo llevaron y ese fue el día en que Abel dejó de ir a la escuela.

Todos en la escuela y en Villa animales estaban tristes. Extrañaban la sonrisa de Abel, su mirada vivaz y sus habilidades para volar y rebotar. Una de los animales que más extrañaban a Abel, era su gran amiga "Veo-Veo" una jirafa que siempre andaba con sus binoculares en los ojos y podía ver más allá de lo que los demás veían. Veo-Veo la jirafa subió entonces a la montaña más alta de Villa Animales y con sus binoculares logró ver a Abel en el bosque oscuro. Se veía, muy flaco y triste. Veo-Veo al verlo, bajó de la montaña y les contó a los padres de Abel, al rector y a la psicóloga del colegio lo que vio.

La madre y el padre, el rector del colegio y la psicóloga se reunieron para mirar cómo rescatarlo y traerlo de nuevo a casa para devolverle La sonrisa de siempre y evitar que otros animalitos del colegio fueran atrapados por los animales del bosque oscuro.

Finalmente Encontraron la solución informaron: lo qué sucedía a la policía de Villa Animales y ellos les dijeron que Abel era víctima de reclutamiento infantil, pues se lo habían llevado sin permiso, le estaban pegando, lo tenían trabajando mucho y sin comida. Inmediatamente se pusieron en acción y fueron a rescatar a Abel, quien al ver de nuevo a sus padres y amigos volvió a ser muy feliz.

Después de lo sucedido con Abel, todos en el colegio y en Villa Animales se pusieron en acción conversaron con los estudiantes sobre los riesgos del reclutamiento infantil y les dijeron que, si alguna vez los animales del bosque oscuro volvían a la villa, lo primero que debía hacer era informar a un adulto con quién tuvieran más confianza y con quién se sintieran más seguros.

Y fue así como volvieron las risas, los días de juegos, de tomar agua en el río chimp; pues ahora todos los animalitos del pueblo sabían que podían hablar sin temor con una persona de confianza y que había instituciones como la policía que los protegen de los animales del bosque oscuro.

FIN.

Después de la lectura del cuento, se harán preguntas alrededor del personaje principal: ¿quién es Abel? ¿quiénes eran los demás personajes de la historia? ¿qué sucedió con él?, ¿razones que lo llevaron a dejar de ir a la escuela?, ¿qué harían ellos si fueran Abel? ¿si tuvieran la posibilidad de hablar con Abel antes que dejara de ir a la escuela qué le dirían? ¿a quién creen que deberían acudir ellos? ¿qué pasó para que Abel regresara a la escuela? A medida que los niños van contestando se va dialogando sobre los conceptos de Reclutamiento a menores, uso y utilización, mecanismos y rutas de prevención. Tener en cuenta que en la narración de este cuento colocar las onomatopeyas de los animales del cuento y hacer una descripción muy exhaustiva del mismo. Ambientar la historia.

4- Actividad Central: Fase 5: (Este es mi Lugar: Lugares Seguros y Espacios de Riesgo).

Inicialmente, se tendrá listo en un pliego de cartulina, un mapa de los alrededores del colegio o institución con el Título: “Este es mi Lugar”. A continuación, se hará la siguiente actividad, dependiendo de la existencia o no de diversidad funcional en visto u oído.

DISCAPACIDAD VISUAL	REGULARES O CON DISCAPACIDAD AUDITIVA
Se le pedirá que, con plastilina, moldeen lugares, personas o elementos que pudiesen estar alrededor de la institución (Casas, vehículos, policías, niños, parques, hospitales, etc.).	Se le entregará a cada niño de 3 a 5 figuras alusivas a la ciudad, para que pinten libremente.

A medida que los niños vayan terminando de pintar o moldear, los iremos llevando uno a uno para que peguen sus trabajos en el mapa “Este es mi Lugar”. Posteriormente, haremos un círculo alrededor del mapa e iremos haciendo las siguientes preguntas bajo la guía del facilitador:

- 1) ¿En qué personas puedo confiar?
- 2) ¿En qué sitios me siento más seguro?
- 3) ¿En qué personas no puedo confiar?
- 4) ¿En qué lugares me siento en riesgo?

Aquellas personas o espacios que generen riesgo, se encerrarán en un círculo con marcador rojo. De igual manera, aquellas personas o espacios seguros, serán encerrados con marcador verde.

Este mapa “Este es mi Lugar” será otro insumo para la narrativa Transmedia.

Al final, se dirá la siguiente consigna: “Ahora que hemos identificado estos espacios, ustedes tendrán la misión más importante de todas:

¡ES HORA DE QUE CUIDARNOS ENTRE NOSOTROS!

Si sabemos que uno de nosotros, los que estamos aquí y ahora haciendo este pacto, está o puede estar en peligro, será nuestro deber activar nuestra ruta (se señala el mapa), esta que ustedes valientemente han creado hoy... No olvidemos que también podemos contar con ayuda de personas especializadas en ayudarte.

5- Cierre

Para finalizar, se hará una plenaria reforzando la importancia de auto protegerse valiéndose de los entornos seguros, para evitar cualquier acción negativa contra nosotros. Finalmente, los facilitadores solicitan que un voluntario del grupo haga una conclusión sobre el tema trabajado en la jornada, la cual se refuerza con una reflexión final.

Sesión 6.

TEMA	
SOMOS IGUALES, SOMOS DIFERENTES	
Tiempo de la actividad	2 horas
Número de participantes	Máximo 15 niños y niñas
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Promover un trabajo alrededor del rechazo a acciones o actitudes de racismo, clasismo, sexismo.
Actividades del taller	<ol style="list-style-type: none"> Saludo y bienvenida Rompe hielo Actividad Central: Fase 6 (Identidad ciudadana). Cierre
Metodología utilizada	Acción Participación
Recursos	Cartelera grande (Dos pliegos) con la frase: "SOMOS IGUALES SOMOS DFERENTES", Marcadores, colores, temperas.
DESARROLLO DEL TALLER	
<p>1. Saludo y Bienvenida Se realiza un breve recordatorio de las sesiones anteriores.</p> <p>2. Rompe hielo Elegir una Actividad lúdica inicial de la tabla previa.</p> <p>3. Actividad Central: Fase 5 (Identidad Ciudadana)</p> <p>En esta actividad se hará una plenaria alrededor de reconocer las semejanzas y diferencias entre nosotros, las cuales pueden ser físicas, emocionales, de gustos, etc. En ese momento se les hablará de la importancia y características de las huellas digitales para nuestra identificación como ciudadanos. En ese momento se divide el grupo en parejas y se les pedirá que se pongan frente a frente y se reconozcan a través del tacto: tocarse las manos, la cabeza, la orejas etc. En ese momento se hará énfasis en identificar nuestras huellas digitales, reforzando que son las que nos permiten identificarnos entre los demás, pues no hay huellas digitales iguales. Después se hará una plenaria para que los niños puedan contar qué otras similitudes y diferencias en encontraron con la actividad. Posteriormente, se realizará un cartel con dos pliegos de cartulina, en donde escribiremos la frase que da nombre a esta actividad:</p> <p style="text-align: center;">"SOMOS IGUALES, SOMOS DIFERENTES"</p> <p>Posteriormente, se dividirá el grupo en parejas, para que entre ellos se dibujen las manos en el cartel y las coloren libremente. Este cartel será otro insumo para la narrativa Transmedia.</p> <p>4. Cierre Se realizará una reflexión en la que los niños narren lo que descubrieron alrededor de las actividades.</p>	

Sesión 7.

TEMA	MI COMPROMISO ES...
Tiempo de la actividad	2 horas
Número de participantes	Máximo 15 niños y niñas
Objetivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> Formular mi compromiso alrededor de la paz y la cultura ciudadana.
Actividades del taller	<ol style="list-style-type: none"> Saludo de bienvenida Rompe-Hielo Actividad Central Fase 7: (Mi Compromiso Es...) Cierre
Metodología utilizada	Participativa
Recursos	Sillas, mesas.

DESARROLLO DEL TALLER

1- Saludo de bienvenida

Recordatorio de las reglas de convivencia

2- Rompe hielo: (Libre).

Para esta jornada, se les preguntará cuál actividad de las que hicimos quisieran repetir y se hará.

3- Actividad Central: Fase 7: (Mi Compromiso Es...)

“Mi Compromiso Es”: Para esta actividad empezaremos haciendo un recuento de cada uno de los seis talleres anteriores. Después y alrededor de pensar cada uno de los procesos, actividades, mensajes y reflexiones, se les pedirá A TODOS que digan un gesto de paz/Cultura Ciudadana que pueden hacer ellos en su entorno (colegio, familia, barrio, ciudad) para que sea mejor (Pedir perdón, hacer la fila, respetar al otro). Después les pediremos que piensen en su compromiso de paz: Es decir a aquello a lo que se comprometerán después de haber estado en estos siete talleres.

Este compromiso será grabado audiovisualmente como insumo para la Narrativa Transmedia.

4- Cierre.

Cerramos la sesión y el proyecto con un gran aplauso para todos y con la invitación para el evento de entrega de la cartilla “La Paz es mi Cuento inclusiva”

Sesión 8. Padres de familia

TEMA	SI TE CONOZCO, TE CUIDO.
Tiempo de la actividad	2 horas
Número de participantes	Máximo 30 padres o acudientes
Objetivo(s)	<p>General: realizar un ejercicio de prevención temprana de reclutamiento, uso y utilización los a niños y niñas en las diversas comunas y/o corregimientos del Municipio de Santiago de Cali.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar a los adultos invitados el proceso realizado con los Niños y niñas participantes del proyecto. • Informar a los adultos involucrados en el entorno de los niños y niñas sobre las dinámicas de violencia que se viven en los diferentes contextos urbanos y rurales, específicamente en el tema del uso, utilización y reclutamiento. • Promover la construcción de un espacio de comunicación y confianza familiar (creación de hábito).
Actividades del taller	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo de bienvenida y Rompe hielo 2. Presentación La Paz es Mi Cuento 3. sondeo de situaciones de sectores de riesgo. 4. introducción conceptos. 5. 5 minutos contigo 6. Cierre
Metodología utilizada	Conversatorio
Recursos	Sillas, mesas, cartulinas, stickers, marcadores, ega, colores, lápices, post it.
DESARROLLO DEL TALLER	
<p>1- Saludo y rompe hielo Se hace una breve presentación de los facilitadores del taller y del organismo de la Alcaldía que les visita. Asimismo, se nombra el proyecto y se pide a los participantes que se pongan de pie en un círculo. (antes de empezar el taller, el salón estará dispuesto con las sillas en mesa redonda de tal forma que facilite el conversatorio).</p> <p>2- Rompe hielo: A que te beso Una vez en el círculo, se explica a los participantes a que se jugará “A que te beso primero”, una actividad que permitirá conocer y memorizar los nombres de los participantes y las facilitadoras.</p> <p>Para empezar, se hace una ronda rápida de presentación en la que dicen solamente su nombre. Después de esto, se les dice que las facilitadoras mencionarán el nombre de uno de los participantes; el deberá agacharse al escuchar su nombre. Inmediatamente después, los jugadores que estén al lado derecho e izquierdo de quién se agachó, se girarán de tal forma que puedan mirarse. Cuando se giran,</p>	

deberán tirar un beso sonoro a la persona que tienen de frente, el último en tirar el beso sale del juego; y el que estaba agachado, debe decir el nombre de otro participante. Gana el último participante en el círculo, los dos últimos se enfrentan jugando piedra, papel o tijera. Para facilitar el juego, cada jugador llevará escrito su nombre en el lado izquierdo de su camiseta.

3- Presentación La Paz es Mi Cuento Inclusiva

Se inicia mostrando un video que recopila el registro audiovisual realizado con los niños y niñas que participaron durante el proyecto.

4- Sondeo situaciones de riesgo

Se pregunta si conocen ¿cuáles son esos factores de riesgo y protección a los que sus hijos están expuestos?

Se hace una lluvia de ideas con las respuestas (que se escribirán en el tablero).

Cuando finalice este punto de la actividad, se mostrará a los participantes, el mapa de ruta que los niños y niñas hicieron durante la sesión 5 para comparar sus respuestas.

Una vez finalizada la comparación, se hace una reflexión de las coincidencias y diferencias de las perspectivas de los niños y niñas comparadas con los participantes del taller. Esta actividad será la inducción a la socialización de los conceptos uso, utilización y reclutamiento.

5- minutos contigo

Se hace la pregunta: ¿quiénes recuerdan el nombre de este taller? se recuerda el nombre del taller y se hace mención a las actividades de comparación de sus respuestas con las de los niños y niñas participantes haciendo énfasis en las diferencias. ¿cómo podemos lograr que nuestras respuestas coincidan con las de nuestros niños?

Se hace una lluvia de ideas para introducir a la pregunta ¿Cuántos de nosotros, honestamente hablando, dedicamos un espacio de tiempo AL DÍA, para conocer algo más de nuestros niños? Sabemos que a veces es difícil para nosotros dedicar ese tiempo. Todos tenemos múltiples ocupaciones... el trabajo, la casa, problemas familiares, vida social etc.; y puede que en ese afán del vivir olvidemos preguntar a nuestros hijos cómo estuvo su día. Entonces se les reta a hacer la diferencia, se ha demostrado científicamente que los seres humanos necesitamos 21 días para crear un hábito.

En los papeles que tienen en sus manos, van a escribir 7 preguntas que les harían a sus hijos para conocerlos más; estas preguntas las pegarán en un lugar visible para ustedes y cada día de la semana dedicarán 5 minutos de su tiempo para dialogar sobre esa pregunta y la respuesta del niño.

Este diálogo no sólo nos permitirá conocer más de la vida de nuestros niños, sino que creará un lazo de confianza que nos ayudará a identificar fácilmente cuándo nuestros niños y niñas están en riesgo.

6- Cierre

Se realiza un compromiso que se pactará con una manilla hecha de hilo color rojo. Adicionalmente, cada uno llevará una manilla adicional que será el símbolo del inicio del ciclo de preguntas 31 colocándola a sus niños en casa (creación de hábito).

De esta manera, se proponen entonces los siete talleres basados en los alcances del proyecto “La Paz es mi cuento” de la Secretaría de Paz y cultura Ciudadana de la alcaldía de Cali, en los postulados de la pedagogía activa y la inclusión social.

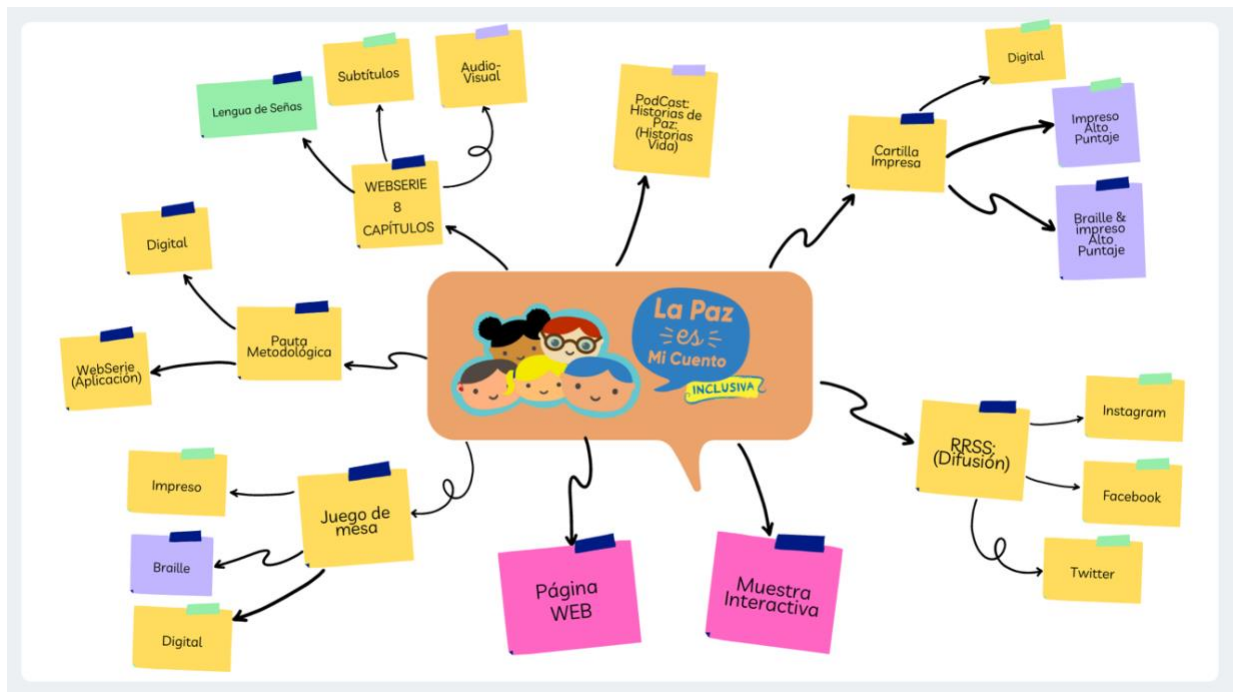
Alcance de la propuesta de taller con miras a la realización de una Narrativa Transmedia sobre cultura ciudadana (Discusión).

Para empezar, se puede apreciar en una primera instancia, que en la propuesta pedagógica sugiere el registro audiovisual del compromiso de cada niño, el cual corresponde a la actividad final de todo el programa. De la misma manera, se propone que todas las sesiones serán grabadas a tres cámaras para lograr el registro de todos los pensamientos, opiniones, participaciones, consensos y disensos en los encuentros. Además, cabe resaltar que, en las distintas sesiones se tendrán otros insumos como dibujos, carteleras, y distintos productos escritos.

Todos estos productos comunicativos, permitirán que posteriormente se pueda desarrollar un proyecto transmedia como lo sugiere la propuesta de narrativa transmedia inclusiva desde la diversidad funcional de vista u oído propuesta por Cardozo (2021), que conlleva a pensar contenidos o elementos narrativos en los que confluyen todas estas públicos diferenciados desde la discapacidad y que finalmente conllevarían a la visibilizar, en este caso los imaginarios de cultura ciudadana de niños con discapacidad visual y auditiva a partir de su reconocimiento en su cotidianidad.

Figura 2.

Esquema narrativo para una transmedia desde la discapacidad



De esta manera, se propone entonces una serie de talleres para abordar distintos elementos de la Cultura ciudadana, en niños con discapacidad visual o auditiva, bajo una metodología en didáctica activa que promueve, no sólo, la enseñanza/aprendizaje a partir de las experiencias y opiniones de los propios niños, sino también la posibilidad de generar insumos para la creación de productos comunicativos que deriven en una narrativa transmedia de naturaleza inclusiva.

Pauta Metodológica Inclusiva



Equipo:
Alexandra Díaz Paz
Ismael Cardozo Rivera



ANEXO 3. DESCRIPTIVOS NARRATIVA TRANSMEDIA LPMCI

BIENVENIDOS A

La Paz es Mi Cuento

INCLUSIVA

Realizado por la Universidad Autónoma de Occidente y por la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de Cali".

Una Narrativa Transmedia que busca socializar los imaginarios de paz y cultura ciudadana de niños y niñas de tres instituciones: El Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, el Colegio Arango y Cuero y el Instituto de Terapia Especial de los Sentidos (ITES) a partir del desarrollo de una pauta metodológica en pedagogía activa compuesta por 7 talleres con los niños y niñas y un octavo taller con sus padres de familia.

Puro Corazón por Cali

ALCALDIA DE SANTIAGO DE CALI
SECRETARÍA DE PAZ Y CULTURA CIUDADANA

Universidad AUTÓNOMA de Occidente

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE ALTA CALIDAD
Vigilada por Educación

SECRETARÍA NACIONAL DE INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN CÍVIL

centro cultural CALI

Conoce los productos del proyecto:

Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca
Institución de Educación Especial y Rehabilitación

ITES

Biblioteca DEPARTAMENTAL

EQUIPO

- **Dirección General y Conceptual:** Ismael Cardozo Rivera
- **Community Manager:** Valeria Prato Facundo
- **Diseño Web:** Stephanía Cañas Salazar
- **Diseño Gráfico:** Daniela Quintero Correa, Valeria Prato Facundo, Valeria Mondol Madrid, Melissa Granada Montoya & Ismael Cardozo Rivera
- **Diseño Editorial Cartilla:** Natalia Rayo Ibarra
- **Realización Podcast:** Melissa Granada Montoya, Valeria Prato Facundo, Andrés Moisés Molina & Ismael Cardozo Rivera
- **Fotografía:** Valeria Prato Facundo, Melissa Granada Montoya & Ismael Cardozo Rivera
- **Producción Audiovisual:**
 - o Cámaras: Valeria Prato Facundo, Melissa Granada Montoya & Ismael Cardozo Rivera
 - o Montaje y Edición: Ismael Cardozo Rivera
 - o Postproducción: Manuel E. Rincón Pava
- **Talleristas SecPaz:** Alexandra Díaz Paz, Luz Marina Viveros, Ana Lucía Gonzales & Gregor Agudelo
- **Intérpretes de Señas:** Joyce Salazar & Anyela Pardo
- **Transcripción Braille:** Instituto Para Niños Ciegos y Sordos y Biblioteca Departamental – Sala Helen Keller.



¡CONECTA!



Visita nuestras redes sociales: **Instagram**, **Facebook**, **YouTube** y **Twitter** para que accedas a infografías, imágenes y videos únicos, tomados a lo largo de los talleres. En cada una de nuestras redes encontrarás contenidos diferentes:



Fue nuestra red social base. En ella puedes mirar todo el **historial del desarrollo** de los talleres, testimoniales, infografías que resumen la pauta metodológica de cada taller y algunos tips de alrededor de la paz y la inclusión.



Es una página de contenido complementario en la que subimos más fotos y videos de los **28 talleres realizados**.



Esta red social la usamos principalmente para ampliar la promoción de las otras redes sociales, así que es un **CrossMedia** de las redes sociales y su contenido distintivo esta relacionado con Tendencias puntuales alrededor de la inclusión social.

**ENCUENTRA NUESTRAS
REDES SOCIALES
ESCANEARDO EL CÓDIGO QR**



¡APLICA! La pauta metodológica desarrollada para estos Talleres de **La Paz es mi Cuento Inclusiva**. Y claro, si la quieres descargar, puedes hacerlo escaneando el código QR y visitando la página web en la sección: **¡APLICA!**

Donde además, encontrarás otra **webserie de tipo documental**, que evidencia cómo fue el desarrollo de los talleres en las instituciones participantes, y así te antojas de aplicarlo con otros niños.



ANEXO 4. CERTIFICADOS PONENCIAS Y OTRAS PUBLICACIONES



La **Asociación Colombiana de Investigadores en Comunicación (ACICOM)**
certifica que:

Ismael Cardozo Rivera

Participó como conferencista:

Formas de narrar la conflictividad social

Durante el **IV Entuentro de la Asociación Colombiana de Investigadores en Comunicación "Interculturalidad, comunicación y territorio: Tejidos de poder en tensión"** que se desarrolló los días 11, 12 y 13 de septiembre de 2019 en la Corporación Universitaria Comfauca, Popayán.

Beatriz Elena Marín Ochoa
Presidencia ACICOM

Mónica Fernanda Canencio Nates
Directora Programa de Comunicación Social y Periodismo
Corporación Universitaria Comfauca

mei
studies

Congresso Internacional
Media Ecology and
Image Studies

CERTIFICADO

Certificamos que

Ismael Cardozo Rivera

apresentou o trabalho "Proyecto Labels de Telepacífico: ¿Transmedia o no Transmedia?" na Mesa 5 - Narrativas Transmídia, no 2o CONGRESSO INTERNACIONAL MEDIA ECOLOGY AND IMAGE STUDIES - O protagonismo da narrativa imagética, realizado entre os dias 01 a 31 de OUTUBRO de 2019, com carga horária de 40 horas.

Andrea Versuti
Diretora Acadêmica

Denis Renó
Diretor Acadêmico

Vicente Gosciola
Diretor Acadêmico

organização:



apoio:



Certifica que

ISMAEL CARDOZO RIVERA

Al cumplir con los requisitos reglamentarios, obtiene el certificado de Asistencia al **III Congreso de Comunicación "Retos de la comunicación en la sociedad del conocimiento"**

Realizado de manera virtual en la ciudad de Medellín el 17 y 18 de Marzo de 2021.

María Victoria Pabón Montealegre
Presidenta AFACOM

Beatriz Eugenio Quiceno Castañeda
Vocal Regional Antioquia



20213190PCIIIICDCA7778608



Deusto

Instituto de Estudios de Ocio
Aisialako Ikaskuntzen Institutua
Leisure Studies Institute

D. Fernando Bayón Martin
Director del Instituto de Estudios
de Ocio

Fernando Bayón Martin jauna
Aisialako Ikaskuntzen Institutoko
Zuzendariak

CERTIFICA:

ZIURTATZEN DU:

Que, Aurora Madariaga Ortuzar e
Ismael Cardozo Rivera, han
presentado la comunicación
Narrativas transmedia e inclusión
en el **Foro OcioGune 2020**.

Aurora Madariaga Ortuzar eta
Ismael Cardozo Rivera,
Narrativas transmedia e inclusión
komunikazioa aurkestu dutela
Ociogune 2020 Foroa.

Dicho Foro está organizado por
el Instituto de Estudios de Ocio y
se ha celebrado en Bilbao el día
11 de junio de 2020.

Aisialako Ikaskuntzen Institutuak
antolatu du eta Bilbon ospatu
egin da, 2020ko ekainaren 11n.

En Bilbao, a 11 de junio de 2020

Bilbon, 2020ko ekainaren 11a

Fdo./Sin.: Fernando Bayón Martin

D. Fernando Bayón Martin Director del
Instituto de Estudios de Ocio

Fernando Bayón Martin jaunak,
Aisiako Ikaskuntzen Institutoko
Zuzendariak

CERTIFICA:

ZIURTATZEN DU:

Que **Ismael Cardozo y Aurora
Madariaga** han presentado en el **Foro
OcioGune 2021** la comunicación titulada:

Ismael Cardozo jaunak eta **Aurora
Madariaga** andreak behean ageri den
komunikazioa aurkeztu dutela
OcioGune 2021 Foroan:

“El ocio como imaginario social: una perspectiva posible”

En Bilbao, a 11 junio de 2021.

Bilbon, 2021eko ekainaren 11n



Fdo./Sin.: Fernando Bayón Martin



Instituto de Estudios de Ocio
Aisiazko Ikaskuntzen Institutua
Leisure Studies Institute

D. Fernando Bayón Martin
Director del Instituto de Estudios
de Ocio

Fernando Bayón Martin jauna
Aisiazko Ikaskuntzen Institutoko
Zuzendariak

CERTIFICA:

ZIURTATZEN DU:

Que, Ismael Cardozo Rivera, ha
presentado la comunicación, *La
paz es mi cuento inclusiva:
narrativa transmedia sobre paz y
cultura ciudadana*, en el
Seminario OcioGune 2022.

Ismael Cardozo Rivera, *La paz es
mi cuento inclusiva: narrativa
transmedia sobre paz y cultura
ciudadana*, komunikazioa
aurkestu duela **Ociogune 2022
Mintegian.**

Dicho Foro está organizado por
el Instituto de Estudios de Ocio y
se ha celebrado en Bilbao el día 9
de junio de 2022.

Aisiazko Ikaskuntzen Institutuak
antolatu du eta Bilbon ospatu
egin da, 2022ko ekainaren 9n.

En Bilbao, a 10 de junio de 2022

Bilbon, 2022ko ekainaren 10a

Fdo./Sin.: Fernando Bayón Martin



Universidad del Cauca



2do Campamento de Semilleros de Investigación
UNICAMP2022
Popayán | Cauca | Colombia

LA VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

CERTIFICA QUE:

Ismael Cardozo Rivera

Participó en calidad de CONFERENCISTA con la conferencia titulada:
DESMENUZANDO EL CONOCIMIENTO: ¿CÓMO ATERRIZAR LA INVESTIGACIÓN AL PÚBLICO EN GENERAL?
Segundo Campamento de Semilleros de Investigación - UNICAMP 2022, realizado en Popayán, Cauca los días 30 y 31 de marzo y 1 de abril de 2022.



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES



Semilleros de Investigación



HÉCTOR SAMUEL VILLADA CASTILLO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES



LINA MARÍA LÓPEZ ROA
Jefa de la División de Gestión de la Investigación



APRENDIENDO EN AMBIENTES VIRTUALES:
CONTEXTOS Y REFLEXIONES

Diseño de talleres sobre paz y cultura ciudadana para realizar una narrativa transmedia inclusiva

Martes 19 de abril 2022
Hora: 5:00 p.m.

Invitado:



Ismael Cardozo Rivera
Coordinador Especialización en Estrategias de Comunicación Transmedia
Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales

Modera:



Diego Lenis
Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales

Organiza:
Grupo de Apoyo Pedagógico
Vicerrectoría Académica



Co-Lab



La educación es de Todos



Ministerio de Educación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAUCA



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE ALTA CALIDAD

#3 Foro virtual de
**Creatividad
solidaria**




3º Foro Virtual de Creatividad Solidaria
Semana Virtual Internacional de Diseño en Palermo
Del 25 al 29 de Julio de 2022

Constancia de Expositor en el Foro

Ismael Cardozo Rivera

Narrativa transmedia infantil e inclusiva sobre cultura ciudadana: La paz es mi
cuento inclusiva

Buenos Aires, Argentina
Julio 2022


Mg. Oscar Echevarría
Decano
Facultad de Diseño y Comunicación



Letter Of Presentation

TITLE:

Designing Workshops on Civic Culture for Inclusive Transmedia Storytelling

PRESENTED BY:

ISMAEL CARDOZO RIVERA

Professor, Faculty of Communication and Social Sciences, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

AT:

Twenty-second International Conference on Diversity in Organizations, Communities & Nations
Willemstad, Curaçao
June 02 - 04, 2022

FORMAT:

Online



Dr. Phillip Kalantzis-Cope
Chief Social Scientist, Common
Ground Research Networks



Universidad Zaragoza



Congreso Internacional **NODOS** DEL CONOCIMIENTO

La Dirección del I Congreso Internacional Nodos del Conocimiento.
Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030,
celebrado de manera virtual en la plataforma nodos.org
y organizado desde Sevilla, Zaragoza y México D.F.,
hace constar que:

Ismael Cardozo Rivera

ha participado con aprovechamiento en dicho Congreso (duración 10 horas),
celebrado durante los días 10 y 11 de diciembre de 2020,
presentando la ponencia titulada:

***NARRATIVAS TRANSMEDIA E INCLUSIÓN: DISEÑO DE UN PROYECTO
TRANSMEDIA PARA CONTRIBUIR AL RECONOCIMIENTO DE LA PAZ EN LA
COTIDIANIDAD DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL/AUDITIVA***

Un resumen de dicha ponencia será publicado por Ediciones Egregius en el libro
"Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030",
con ISBN 978-84-18167-39-3.



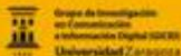
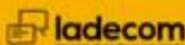
Rosalba Mancinas-Chávez
Directora del Congreso



Francisco Ahaya Benítez
Secretario Técnico del Congreso



David Pastor Vico
Director del Congreso



ANEXO 5. BITÁCORA O DIARIO DE CAMPO – APLICACIÓN TALLERES

Bitácora Trabajo de Campo – La Paz es Mi Cuento Inclusiva.

La siguiente bitácora se ordenó por talleres y no por desarrollo cronológico de las actividades. Los motivos es que en algunas instituciones comenzamos a destiempo por la organización de horarios y permisos para su desarrollo. Además, se considera que de esta manera, el estudio del trabajo queda mucho más organizado para efectos del análisis posterior.

TALLER 1 “YO SOY PAZ”

Lunes, 6 de septiembre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 1 “Yo Soy Paz” con niños con Discapacidad Auditiva

Este primer día comenzó muy bien. En total se va a trabajar con 10 niños con discapacidad auditiva, 8 niños y 2 niñas. Los estudiantes tienen mucha motivación, son participativos y están respondiendo muy bien a la pauta metodológica. Sin embargo, por temas de pandemia, los niños no se pueden retirar el tapabocas y esto dificulta muchísimo el poder comprender sus intervenciones y opiniones. Lo mismo sucede para efectos de la grabación. Como la idea es no interferir en los talleres, las cámaras se ponen alejadas a los niños y por ende el audio no queda de la mejor manera. Se piensa que una opción sería poner un micrófono de Solapa a la tallerista de la Alcaldía para que ella pueda reinterpretar los testimonios de los estudiantes.

Con respecto a la pauta, funcionó muy bien, el juego nombre/fruta resultó ser un buen rompe-hielo. Igualmente, el cuento del monstruo de los mil colores les llamó la atención y dio paso al juego de las gafas y el antifaz. Se podría fortalecer el tema de las gafas, diciéndoles que cómo hablarían- se expresarían con las gafas (Como hablarían enojados, o felices, o en paz). De esta manera, podemos reforzar las acciones de paz y los imaginarios de los niños alrededor de las emociones. Por último, los niños/as que podemos tener presentes para las historias de vida de los podcast son: Juan José Muñoz, Juan Pablo Hernández, Sara Varón, Lauren Ñañez, Juan José Cote (Karts),

Jueves, 9 de septiembre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 1 “Yo Soy Paz” con niños con Discapacidad Visual.

Este primer día del taller con los niños con Discapacidad visual empezó con retrasos debido a las dificultades para adecuar la experiencia de manera híbrida, pues habían estudiantes en casa conectados vía Zoom y estudiantes presenciales. Sin embargo, una vez empezamos pudimos ir adaptando la pauta metodológica. En el juego Nombre/fruta, pudimos trabajar la memoria, al proponer que cada niño repitiera el nombre y la fruta de los niños que la iban diciendo. De igual manera, en el cuento del monstruo de los mil colores, se pudo conectar la idea y logramos testimonios alrededor de la paz y sus emociones.

En la actividad del antifaz, se tienen también insumos para poder ir construyendo las narrativas. Además, al final se adecuó el tema de las gafas de colores, para ellos contar sus formas de expresión frente a las emociones. A su vez, con ellos evidenciamos que los niños están abiertos y dispuestos a contar sus historias, sus imaginarios y experiencias personales. A su vez, sólo con nuestra apertura de escucha, ellos se sienten “empoderados” para hablar de sus cosmovisiones. Es decir que siente que son visibilizados cada que tu les brindas la oportunidad de hablar, de expresar sus emociones, sentimientos y experiencias.

Por último, los niños/as que podemos tener presentes para las historias de vida de los podcast son: Keilly Marcela Acosta, Salomé Ocampo Franco, Juan David Viáfara, Sofía Muñoz (Hermana de Juan José de auditiva) y Samantha Marmolejo

Lunes 13 de Septiembre de 2021 - 2pm a 4pm
Asociación Educativa - Colegio Arango y Cuero
Taller 1 “Yo Soy Paz” con niños regulares

Para nuestra sorpresa, las directivas de la institución nos han enviado 32 estudiantes, pese a que nuestro límite de 20 estudiantes fue claro. Sin embargo, en estos contextos es mejor ajustar la pauta que dejar a niños y niñas por fuera. Además, como la reunión fue en horas de la tarde, tuvimos que jugar también con esa situación, así que lo que hicimos fue trabajar el cuento del monstruo de los mil colores, con la actividad “Respirando Paz”, la cual es una actividad de relajación para ayudar con la disposición de los estudiantes.

Posteriormente, hicimos el trabajo de análisis y cierre de la actividad frente al trabajo alrededor de las emociones de los niños, para después dedicarnos a la manualidad del monstruo. En este colegio, pudimos evidenciar que los talleres están pensados para 20 estudiantes máximo, pues al tener 32 el tiempo se acorta, especialmente, pensando en los insumos narrativos para construir la transmedia storytelling. Igualmente, pudimos identificar a los estudiantes con quienes podríamos hacer el podcast. Un factor clave es que en esta ocasión, primaron las pinturas del monstruo con mucha mezcla de color, factor que evidencia su refuerzo por contar la combinación de emociones en nuestro interior, pues así nos lo hicieron saber.

Por último, los niños/as que podemos tener presentes para las historias de vida de los podcast son: Sahili Jaretsy Cobo, Aylin Dayana Mosquera, Helen Sofía Palacios y Cristian Bohorquez, César Ramírez.

Miércoles 6 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm

Instituto de Terapia Especial de los Sentidos, ITES.

Taller 1 “Yo soy Paz” con niños con Discapacidad auditiva que manejan lengua de señas.

En este primer taller de La Paz es mi Cuento con el ITES, hemos contado con la participación de 13 niños. El taller inició con la actividad “rompe Hielo” de nombre/fruta, con la que se pudo generar la “seña” de las personas que no la tenían y además conocer a los niños. Posteriormente procedimos a contar el cuento del monstruo de los mil colores. En este punto tuvimos dos grandes dificultades: La primera es que la intérprete “sufrió” un poco al tener el tapabocas, pues perdía mucha gesticulación que hubiera permitido una mayor comprensión del cuento. Se intentó sin el tapabocas, pero fue inmediatamente prohibido por la institución. La otra dificultad fue con la adaptación de Alexandra, la facilitadora del taller con el proceso de interpretación, pues ella “sentía” que los niños no prestaban atención porque o la miraban y no miraban las marionetas del monstruo, pero la verdad es que en lengua de señas, los niños le deben prestar atención a la intérprete y no a la tallerista. De esa manera, es un hallazgo que en estos talleres se supriman las marionetas para que los niños se concentren en la interpretación de señas.

Además, se notó también que el ritmo de narración del cuento por parte de la tallerista, debe ser más lento para que la intérprete pueda alcanzar a narrar bien la historia. Ello también sugiere entonces que el cuento se simplifique lo más posible, para que se optimice el tiempo, sin perjudicar el objetivo de la historia.

Posteriormente, se hizo la plenaria y con ella se pudo establecer que los niños sí le prestaron atención a la historia y que el objetivo se cumplió, así que se pasó a la actividad de la pintura de las máscaras del monstruo. En ella vimos que los niños las pintaron de muchos colores, acción que no había pasado en las otras instituciones. Al momento de preguntarles las razones, confirmaron la comprensión del cuento pues en términos generales dijeron que además de que quedaban más bonitas, era porque “todos tenemos todas las emociones”.

TALLER 2 “CUIDO A MIS AMIGOS

Lunes 13 de Septiembre de 2021 - 9am a 11am

Instituto Para Niños Ciegos y Sordos

Taller 2 “Cuido a mis amigos” con niños con Discapacidad Auditiva.

Para este taller tuvimos la dificultad/reto de reducir el tiempo, pues ese día la Institución tenía un simulacro de evacuación, así que debimos ajustar el trabajo a una hora y media. Al hacer la revisión de los videos, nos dimos cuenta que el micrófono de solapa no era una opción que nos ayudara con el sonido, pues perdíamos los audios de los niños, así que lo suprimimos.

Para optimizar el tiempo, comenzamos directamente con la lectura del cuento de “La Tortuga” y a partir de ella, desarrollamos el ejercicio de la manualidad sobre el cuento. Cabe señalar que definitivamente, los imaginarios y experiencia recientes de los niños se evidencian incluso en la pintura de la tortuga, pues muchos la dibujaron con

tapabocas. A su vez, pudimos trabajar “El Amigo Secreto” como un ejercicio a desarrollar en clase, pues debido a las dificultades para acompañar el proceso en casa de muchos niños, decidimos suprimir las pequeñas tareas planteadas.

Con “el amigo secreto” pudimos conectar de mejor manera a los niños con lo que buscábamos encontrar alrededor de la amistad y los amigos. Sin embargo, a los niños les costaba mucho decir “que les gustaba” de su compañerito, pues el concepto de lo que más te gusta lo relacionaron más con el tema del amor y las relaciones interpersonales, a si que nos tocó orientar la respuesta un poco.

Por último, los niños/as que podemos tener presentes para las historias de vida de los podcast son: Isabella Jurado, Edrismar Valderrama, Martín Leonel Ángulo, Evans Borja.

Jueves, 16 de septiembre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 2 “Cuido a mis Amigos” con niños con Discapacidad Visual.

Para este segundo taller, pudimos encontrar otro espacio, con una mejor acústica, pues el ruido de la cafetería donde estábamos impedía un mejor registro de audio, el cual per se no es el mejor. Los niños/as llegaron muy felices y motivados, lo que indica que la primera actividad fue de su agrado, de hecho, una niña (Nicol) nos expresó que nos había extrañado esta semana.

El Taller “Mis Amigos y yo” se dió de buena manera, la canción de “La Tortuguita” funcionó muy bien para este esquema de grupo mixto, con los dos niños que se encontraban virtual, pues pudimos integrarlos de mejor manera. El cuento también permitió la reflexión. Para el momento del amigo secreto, decidimos trabajarlo de manera circular, pues su discapacidad funcional en la vista, dificulta el hacerlo con papeles escritos y además permitía también hacer la actividad con los niños que estaban desde casa. Al final, este ejercicio funcionó muy bien.

La manualidad de la tortuga también fue un acierto, pues pudimos usar cartones de huevo, temperas y crayolas que permitían darle “textura al personaje”. Al final, creo que el objetivo de la actividad se cumplió, aunque hay que esperar al evento final del compromiso de paz. Para la siguiente actividad que es “La Familia” se trabajará con plastilina.

Lunes 20 de Septiembre de 2021 - 2pm a 4pm
Asociación Educativa - Colegio Arango y Cuero
Taller 2 “Cuido a mis Amigos” con niños regulares

Después de hacer la gestión pertinente, este segundo taller lo hicimos en un espacio un poquito más amplio ubicado en el primer piso del colegio. Como el juego de “la tortuguita” activa mucho más a los estudiantes y este es un grupo de 32 estudiantes, decidimos dejarlos sentados en el suelo a manera de ronda y jugar “Ritmo”. La actividad funcionó muy bien y se decidió que empezáramos con la narración del cuento, sin la actividad de “respirando paz”. Los niños estuvieron muy atentos a la historia. La plenaria resultó muy bien también pues se pudo abrir la discusión alrededor de la amistad, los amigos, el buen trato y el rechazo al bullying.

Posteriormente, se procedió a la actividad de colorear la tortuguita. Para ello, dividimos a los 32 estudiantes en grupos de ocho y les entregamos su tortuga y colores para compartir. No contábamos con el reto de tener que “sacar punta” de manera simultánea a muchos lápices de color, así que se evidenció la necesidad de tener sacapuntas suficientes. El reto al final, y como bien nos sucedió el taller anterior, fue poder terminar la actividad y hacer el registro de las 32 tortugas dentro del tiempo establecido, el cual es estricto, pues al ser en horas de la tarde, son los padres quienes lo recogen. Finalmente se logró hacer el registro pero no se pudo despedir adecuadamente. definitivamente 32 estudiantes es un número muy difícil de manejar para estos talleres.

Jueves 7 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm
Instituto de Terapia Especial de los Sentidos, ITES.
Taller 2 “Cuido a mis amigos” con niños con Discapacidad auditiva que manejan lengua de señas.

Para este taller, logramos conseguir una máscara transparente para la intérprete. De esta manera no tenía que usar tapabocas y por ende permitía que los niños pudieran ver sus gestos faciales. El taller lo comenzamos con la

actividad “La tortuguita” la cual funcionó bien. aunque se pudo fortalecer más la interacción de los niños en la parte de “No tengo manos no tengo pies”. Sin embargo la parte final funcionó perfectamente. La narración de la historia funcionó mucho mejor, tanto con la máscara, como con el ritmo de la narración. Sin embargo, comenzamos a notar que la atención de los niños es compleja, pues si alguno le habla a otro, la vista se va hacia ese lado y la historia se pierde un poco. Es un elemento a tener en cuenta de ahora en adelante. La parte interactiva del cuento en la que invitamos a “meterse en el caparazón” funcionó muy bien.

Después en la plenaria se pudo hablar del tema, aunque hubo un momento en el que se necesitó detener un poco las intervenciones porque comenzaron a culparse unos a otros. Es decir en vez de hablar de acciones de paz o de ejemplo de lo que NO se debe hacer, comenzaron a acusarse unos a otros y a recordar eventos pasados en donde no habían sido tolerantes. Una vez les dijimos que la idea no era acusarse, hubo testimonios en retrospectiva: “Yo antes era muy peliona, pero ahora no, ya soy más calmada...” Entonces comenzamos a tener testimonios más acordes con los que buscamos en el proyecto.

Por último, al momento de pintar la tortuga, evidenciamos nuevamente un alto nivel estético en los trabajos. Sin embargo, ya finalizando la actividad, uno de los niños se sobresaltó mucho al recibir un llamado de atención por no compartir adecuadamente con sus compañeros. En ese momento el niño intenta hacerse daño él mismo y es detenido por la docente, sin embargo su fuerza era mayor y al ella pedir ayuda tuve que intervenir para detenerlo. Intenté calmarlo como pude pero finalmente el niño fue retirado de la actividad. cabe resaltar que el niño no estaba inicialmente en el grupo del taller, pero en la sesión anterior me dijeron que si se podía vincular y no le ví problema. De verdad espero que pueda volver a integrarse.

TALLER 3 “YO TENGO FAMILIA”

Lunes 20 de Septiembre de 2021 - 9am a 11am

Instituto Para Niños Ciegos y Sordos

Taller 3 “Yo Tengo Familia” con niños con Discapacidad Auditiva.

Para este taller cambiamos el espacio para hacerlo por el que usamos en el taller 2 con el grupo de visual. Este espacio reduce el ruido y permite una mejor concentración de los niños con la actividad. La actividad “rompe hielo” elegida fue Nombre/Fruta y funcionó muy bien. Las penitencias también sirvieron para repasar los dos talleres anteriores, sino también para tener mayores testimonios pensando en la narrativa transmedia.

Posteriormente y previo a la narración del cuento, la facilitadora preguntó por la composición de cada familia. Al preguntarle posteriormente la razón, me dice que de esta manera puede hacer un sondeo rápido de la composición de los hogares y es un insumo para la Alcaldía. Después se pasó a la narración del cuento “La Mejor Familia del Mundo”. Los niños estuvieron muy muy atentos. Después en la plenaria, los niños participaron activamente y al momento de preguntarles por su familia, manifestaron en su totalidad que eran muy felices en ella y que no los maltrataban (Aunque sus maestras insistían un poco).

En la actividad específica, dibujaron con mucho entusiasmo a sus familias: Uno en navidad, otros bailando, otros en piscina, en fin. Fueron dibujos muy alegres, festivos. Algunas familias se componían por núcleo básico (papá, mamá, hermanos) y otras incluían abuelos, abuelas, tías, mascotas. Al final, se tomaron las fotos de cada trabajo y todo fue muy bien.

Jueves, 23 de septiembre de 2021 - 9am a 11am

Instituto Para Niños Ciegos y Sordos

Taller 3 “Yo Tengo Familia” con niños con Discapacidad Visual.

El taller comenzó con mucho entusiasmo. Esta vez nos “Aventuramos” a jugar con ellos “Epo e Taita”, digo nos aventuramos porque no sabíamos cómo iba a funcionar el tema de las instrucciones de alzar sus manos, golpear las rodillas, etc. Pero la verdad es que funcionó muy bien. Obviamente toma un poco más de tiempo pero se puede hacer el juego con niños con discapacidad visual. Posteriormente hicimos el cuento y también funcionó. Los niños del instituto en general son muy muy atentos! Al momento de hacer el “sondeo” sobre la familia, el resultado fue igual que el de Auditiva: Todos Felices.

Con la actividad de hacer el cuadro de su familia, tuvimos técnicas mixtas: Los niños con ceguera total lo hicieron con plastilina y los niños con Visión reducida lo hicieron coloreando y dibujando. Al final cada uno presentó a su familia y algunos le enviaron un mensaje a ellas.

Lunes 27 de Septiembre de 2021 - 2pm a 4pm
Asociación Educativa - Colegio Arango y Cuero
Taller 3 “Yo Tengo Familia” con niños regulares

Con el grupo de Arango y Cuero, trabajamos en el salón que ubicamos el taller pasado. Ahora, a raíz de una situación puntual con un estudiante que no entendió la forma de hacernos en círculo, pues quería estar sí o sí al lado de la facilitadora de la Alcaldía y también por la cantidad de estudiantes y la presencia de un tablero borrable en el salón, decidimos hacer un rompe hielo que está en la pauta de la paz es mi cuento regular y es “el mensaje escondido”. En este juego se hacen 4 filas de estudiantes, todos sentados en el suelo. Al primero de la fila frente al tablero se le da un marcador, mientras que al último se le muestra una tarjeta con alguna figura (triángulo, cuadrado, un número, una casa, etc). El estudiante debe hacerla en la espalda del compañero del frente y este al siguiente hasta llegar al primero que tiene el marcador. Esta persona se debe poner de pie y dibujar lo que entendió en el tablero. Si es igual al dibujo inicial, esa fila tiene puntos. El juego permitió literalmente “romper el hielo” y sirvió para que vieran cómo todos entendemos cosas diferentes y por eso hay que ser tolerantes con el otro.

Después se procedió con el cuento “La Mejor Familia del Mundo” no sin antes hacer el correspondiente sondeo. Particularmente en este grupo son más los niños que viven sólo con la mamá y hay 3 que viven con familia extensa en su hogar (más de 12 personas en el hogar). También sucedió que hablando de si eran felices o si en su familia había amor, hubo una niña que lloró tratando de contar una situación de violencia intrafamiliar. En ese caso particular y a pesar que la niña dejó que sucedió hace mucho tiempo, se estableció la alerta para proceder al acompañamiento de la Secretaría.

El cuento funcionó muy bien, hubo que hacerlo con la actividad “Respirando Paz” para controlar un poco las emociones de los niños. Posteriormente se hizo el cuadro de la familia y nuevamente se evidenció el problema del tiempo, pues son muchos niños. Los testimoniales para la Transmedia se hicieron fuera del salón pero faltó mejorar un poco más las condiciones de audio, que igual ya son bien complejas en este colegio.

Lunes 11 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm
Instituto de Terapia Especial de los Sentidos, ITES.
Taller 3 “Yo Tengo Familia” con niños con Discapacidad auditiva que manejan lengua de señas.

Para este taller, lo primero que hice fue preguntar por el niño que se “descontroló” el taller anterior pero me ya bajaba y efectivamente bajó, muy calmado. También tuvimos que empezar sin la intérprete, pues se retrasó en el transporte. Así que la maestra de los estudiantes nos ayudó mientras llegaba. Ella definitivamente tiene mucho más manejo de los niños (Obviamente), y tiene la capacidad de ir hablando a medida que ella habla en señas. Nos pareció interesante eso, así que cuando llegó la intérprete le dijimos pero nos dijo que no tenía esa capacidad pues es una habilidad muy complicada. Sin embargo, el fuerte de la intérprete es que sabe mucho más de lengua de señas que la maestra, así que como decimos coloquialmente “unas por otras”.

Con ellos el sondeo sobre la familia resultó muy bien. Todo dentro de la normalidad. Muy felices todos con sus familias. El dibujo de sus casas muy muy bien, nuevamente muy habilidosos con los dibujos. Los testimonios de los niños también muy muy bien. Hablaban mucho de sus familias, de su hogar, su casa, describieron muy bien todo.

TALLER 4 “CALI ES MI ENTORNO”

Lunes 27 de Septiembre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 4 “Cali es Entorno” con niños con Discapacidad Auditiva.

Para este día trabajamos en el espacio habitual, de juego hicimos Ritmo, que funcionó muy bien con los niños. Como no hay cuento, empezamos directamente con el tema, el cual es el cuidado de la ciudad, el cual, lo enfocamos en el cuidado del entorno. Desde cuidar las plantas, los animales, los ríos y por supuesto la ciudad. Esto nos permitió introducir mucho mejor la actividad de Sembrar una semilla. En ese momento, Sara y Violeta literalmente “se apoderaron” de la palabra, pues su experiencia en ese tema las empoderó para hablar. así que es probable que las elijamos para el podcast. Además, ellas también hablaron del reciclaje y ese tema sirvió muchísimo para la actividad.

Para la siembra de la planta, nos fuimos al parque central y nos sentamos en el pasto, ahí pudimos tener imágenes muy bonitas, pues entre todos se colaboraba con la tierra, las semillas y el agua. Posteriormente volvimos a sentarnos y cada uno escribió su mensaje para ponerlo a la materia y así concluimos la actividad.

Jueves, 30 de septiembre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 4 “Cali es Entorno” con niños con Discapacidad Visual.

En este taller tuvimos que hacernos en un espacio que nunca habíamos estado. Era un poco lineal, lo que impidió un buen registro audiovisual. Ahora, como aspecto positivo y en especial para el tema que íbamos a tratar, el espacio tenía un mural con un gran árbol que invitaba a cuidar a la naturaleza. En este taller tuvimos niños que habían estado de manera virtual, entonces se decidió volver a hacer Epo E taita Eh como rompe hielo. Posteriormente el trabajo fue muy similar a los niños de Auditiva: Hicimos una charla alrededor de cuidar el entorno, de hablar de los ríos, las basuras, la naturaleza, el reciclaje y por supuesto la ciudad.

Posteriormente y antes de la siembra, hicimos un ejercicio en el que los niños pudiesen palpar y oler distintos frutos y raíces (frutas y verduras), esta ambientación facilitó la posterior siembra, para la cual y con la ayuda de la maestra, pudimos tener los nombres de las dos semillas que sembramos (cebolla y tomate) en braille. Igualmente, algunos niños llevaron el mensaje en braille y otros lo hicieron en el momento. Todo salió muy bien.

Lunes 4 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm
Asociación Educativa - Colegio Arango y Cuero
Taller 4 “Cali es Entorno” con niños regulares

Para este taller nuevamente tuvimos que trabajar en el salón del primer taller, y tanto la acústica como la comodidad se vio afectada al ser más de 30 niños. Para ellos, variamos el ejercicio e incluimos preguntas en sobres para que al azar eligieran las preguntas alrededor de cuidar el entorno. pero la verdad, por no mezclar muy bien las preguntas la actividad no fue muy provechosa, increíblemente salieron muchas preguntas repetidas y ello hizo que respondieran igual. Entonces cambiamos inmediatamente la estrategia a la que nos había funcionado en el instituto y fluyó de mejor manera.

Al final la siembra tuvo los mismos inconvenientes de los demás días: son muchos niños y como esta actividad lleva más tiempo pues nos dilatamos mucho más. Al final, tuvimos que “correr” para poder terminar y tomar el registro fotográfico de todos los trabajos.

Jueves 14 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm
Instituto de Terapia Especial de los Sentidos, ITES.
Taller 4 “Cali es Entorno” con niños con Discapacidad auditiva que manejan lengua de señas.

En esta ocasión, iniciamos con el rompe hielo de Pato - Pollito (Que en algunas partes se conoce como pato - ganso, pero en lengua de señas es más fácil hablar de pato . pollito). El juego funcionó muy muy bien. al punto que los niños pusieron a jugar a Alexandra, la facilitadora del taller. Además porque en esta ocasión jugamos con preguntas de repaso de los talleres pasados, pero también por iniciativa de ellos con la penitencia de bailar. Definitivamente tienen mucho ritmo y les encanta bailar! eso nos sorprendió debido a su diversidad funcional, pero estaban muy motivados, al punto que querían “perder” para poder bailar.

Con respecto a la charla alrededor del entorno y del reciclaje, también estuvieron muy participativos. Ellos comprendieron muy bien el mensaje e hizo que la actividad funcionara muy muy bien. Al momento de sembrar también fue provechosa. Ellos también hicieron sus mensaje par ala matera y el tiempo rindió mucho.

TALLER 5 “MI VIDA, MI AVENTURA, YO DECIDO”

Lunes 4 de Octubre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 5 “Mi Vida, Mi Aventura, Yo Decido” con niños con Discapacidad Auditiva.

Este taller lo trabajamos en el sitio habitual. Ya con la experiencia en la producción, el registro audiovisual lo hicimos sólo a dos cámaras, pues la tercera se desperdicia porque era un plan general y los que hacíamos cámara nos veíamos todo el tiempo. Empezamos con el rompe hielo de “Tingo Tango” el cual funcionó perfecto. Lo aprovechamos para hacer preguntas de los talleres anteriores.

Con el cuento de “El día que Abel dejó de ir a la escuela! también nos fue muy muy bien, pues efectivamente permitió que los niños reconocieran el peligro de estar solos en la calle. Entonces el cuento efectivamente permitió que hablaran de distintas situaciones que han visto, escuchado o vivido en su cotidianidad. posteriormente, en la jornada de hacer el mapa “Este es mi Lugar” también participaron activamente. Ahora, al momento de identificar los lugares seguros y los espacios de riesgo, pudieron separar muy bien. Por ejemplo: unos señalaban casas como riesgosas porque no conocían a nadie, pero otros como espacios seguros porque decían que era su casa, o la de sus abuelos. Igual con los vehículos. Cabe señalar que en un momento alguien señaló el MIO y dijo que era de riesgo porque las puertas estaban todas partidas... Reflejando un poco lo sucedido en el último año en la ciudad.

Por último el cierre se pudo hacer de buena manera.

Jueves, 7 de Octubre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 5 “Mi Vida, Mi Aventura, Yo Decido” con niños con Discapacidad Visual.

Debido a un simulacro de evacuación, tuvimos que hacernos en un pasillo. Sin embargo y a pesar del cambio, la ubicación resultó muy funcional para el registro audiovisual. Tuvimos niños conectados en virtual, quienes se integraron muy muy bien al taller. Estas personas nos motivaron a jugar “el Barco” como actividad Rompe Hielo. Este juego resultó muy útil para jugar en esta modalidad mixta entre presencial y virtual y por supuesto, sirvió para hacer el repaso de los talleres anteriores y poder tener también más testimonios de los niños.

Después vino el cuento, que también fue bien recibido por todos, lo entendieron muy bien y eso que como el simulacro era en todo el municipio, pasaron helicópteros que dificultaron el sonido. Además, Alexandra lo supo adaptar a situaciones de riesgo que pueden experimentar los niños con discapacidad visual. Posteriormente hicimos la actividad del dibujo de los sitios de la ciudad, con su adaptación a plastilina para los niños con ceguera total.

Después hicimos la actividad de señalar los lugares seguros y los espacios de riesgo y también fue muy provechoso. Hubo niños por ejemplo que dijeron que a veces no basta con ir con un adulto, si esa persona está más pendiente del celular que de ellos.

Al final, se sufrió un poco alzando la cartelera debido a los trabajos de plastilina pero se pudo solucionar.

Martes 19 de Octubre de 2021 - 9am a 11am
Asociación Educativa - Colegio Arango y Cuero
Taller 5 “Mi Vida, Mi Aventura, Yo Decido” con niños regulares

Esta vez hicimos el taller en horas de la mañana, pues el receso escolar nos retrasó una semana. El espacio definitivamente era mucho más difícil que el primero que tuvimos, además que nos retrasamos un poco para iniciar mientras nos ubicaban y otro tanto más porque se cruzó con el descanso de los niños. Sin embargo, con algo de creatividad y paciencia se logró dictar el taller. Lo primero que decidimos entonces (además porque los niños estaban muy muy inquietos, fue suprimir el rompe hielo, pues pensábamos que los íbamos a dispersar más. Así que hicimos el

saludo inicial y la bienvenida al tema del taller para inmediatamente iniciar la historia de “El día que Abel dejó de ir a la escuela”. Sin embargo, ni el espacio, ni la disposición, permitieron que los niños se conectaran con el cuento. De nuevo: 32 niños no es un número adecuado para estos talleres. Sin embargo, se resalta muchísimo la adaptación del cuento por parte de Alexandra a la realidad que ella conoce de estos niños que viven en sectores populares. Las problemáticas, las descripciones del “bosque oscuro” para centrar a la realidad de los niños, fue simplemente magistral.

Al momento de pintar las partes de la ciudad, fue también el espacio para que ellos salieran a tomar la lonchera, entonces el grupo se partió: entre los que iban a comprar algo, y los que llevaban. Así que cada niño fue llegando a pintar a destiempo. Sin embargo, se pudo terminar la actividad, resaltando que todos querían pintar el parque. La razón puede ser que alrededor del colegio y en el barrio como tal, no existe uno. Sólo son espacios verdes, pero ninguno con juegos infantiles adecuados y pasar a la plenaria donde se encierran los lugares seguros y los espacios de riesgo.

En este momento, como el salón era más lineal que abierto, “sufrimos un poco” en la grabación pero algo pudimos captar del trabajo. Las expresiones de los niños fueron contundentes: “La casa a veces no es un lugar seguro porque ahí también nos pueden violar”, “Esta calle puede ser peligrosa porque mi mamá me dice que nunca vaya por ahí porque es oscura, destapada y llena de basura”. El cierre fue muy ágil, pues tanto ellos como nosotros estábamos agotados.

Miércoles 20 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm

Instituto de Terapia Especial de los Sentidos, ITES.

Taller 5 “Mi Vida, Mi Aventura, Yo Decido” con niños con Discapacidad auditiva que manejan lengua de señas.

Para este taller decidimos hacerlos en círculo pero no en el suelo sino en sillas. La opción no resultó la más adecuada, pues se comenzaron a disputar las sillas y los espacios. El otro taller de seguro lo haremos en el suelo nuevamente. Como rompe hielo hicimos el juego del “tingo Tango” haciendo la adaptación para que el “tango” no fuera dicho obviamente, sino con un estímulo visual que fue el prender y apagar la luz del salón y funcionó a la perfección. La actividad tuvo el mismo efecto que el juego de pato . pollito. Muchos comenzaron a retrasar la entrega del objeto para poder “perder” y así bailar frente a sus compañeros. Así que esta vez decidimos no preguntar y simplemente dejar que bailaran.

Algo positivo a destacar (por el momento) es que el niño que había presentado dificultades para seguir órdenes y tener autocontrol volvía al taller e inició muy animado y alegre: jugó y bailó. Sin embargo, ya el final del rompe hielo comenzó a tirar el objeto de lado a lado, así que se le corrigió y terminamos la actividad.

Posteriormente, hicimos el cuento. En él perdimos un poco la atención, pues tiene muchos personajes y situaciones y ello dificultó la interpretación en señas, además que los niños se dispersaron mucho y una vez se pierde la atención, ya cuando quieren volver al cuento, está va avanzado y no se alcanza a percibir bien. En otras palabras, debimos haber simplificado más esta historia para ellos. Así que la plenaria tocó hacerla un poco más guiada por parte de Alexandra, para poder encauzar el taller, cosa que finalmente se logró. Ahí los niños hablaron de situaciones y vivencias alrededor de los espacios de riesgo y lugares seguros.

Después pasamos a las mesas a empezar a dibujar los sitios de la ciudad. Mientras, Alexandra fue haciendo la cartelera de “Este es mi Lugar”. Posteriormente comenzamos la plenaria para ubicar los sitios seguros y los espacio de riesgo. En ese momento, los ubicamos alrededor de la cartelera que estaba en la mesa y una niña que quería estar más cerca, quiso correr un poco al niño con el que habíamos tenido dificultades y de manera muy repentina, la agredió fuertemente. En ese momento los demás niños rodearon a la niña y yo tuve que intervenir para separar al niño y tratar de hacerlo caer en cuenta de lo que había hecho, pero el niño simplemente estaba fuera de sus cabales. Los demás niños consolaban a la niña, al tiempo que recriminaban al otro niño, no sólo por lo que había acabado de hacer, sino por sus repetidas acciones negativas. Finalmente el niño fue retirado, nosotros terminamos el taller como pudimos, pero quedamos con un sinsabor terrible, pues preciso en un taller sobre paz y cultura ciudadana, sucede una agresión de este tipo. La verdad, ese evento me dejó perplejo.

TALLER 6 “SOMOS IGUALES, SOMOS DIFERENTES”

Martes 19 de Octubre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 6 “Somos Iguales, Somos Diferentes” con niños con Discapacidad Auditiva y Visual (Juntos)

Por disposiciones del ICBF, este taller lo hicimos de manera simultánea con los niños con discapacidad auditiva y visual. Es decir que se sumaron casi 20 estudiantes con distintas discapacidades. La labor no fue fácil pero se pudo sacar adelante. De Rompe hielo, se hizo “La Tortuguita” pues sabíamos que fue un juego que le gustó a ambos grupos; además porque como fue una actividad especial con el ICBF, entonces tuvimos la asistencia de varios padres de familia como observadores del taller. El juego finalmente fue un hit.

Después hicimos la introducción del taller, no sin antes hacer el repaso (Especialmente por nuestros invitados), así que tuvimos nuevamente más testimonios. La introducción resultó muy bien, pues al hablar de lo que nos hace iguales y lo que nos hace diferentes tuvimos testimonios que iban desde lo físico hasta el género y la personalidad y no sólo con relación a sus compañeros, sino también a sus padres (nuevamente aprovechando las circunstancias. De ahí obtuvimos testimonios como este donde Darelly dice que: “se parece a su mamá porque tienen la misma cabeza”. Se entiende pues es invidente y reconoce la forma por sobre alguna otra característica.

Con respecto al ejercicio de palpar al compañero, identificar diferencias en sus manos, cabeza, etc. Los niños pudieron identificar diferencias y similitudes varias, entre las que se destaca por ejemplo hablar de que las manos de los compañeros eran más calientes o más suaves. En el ejercicio también se habló de las huellas como símbolo de nuestra identidad como ciudadanos.

Finalmente, se hizo la cartelera de “somos iguales, Somos Diferentes” con las manos de todos los niños, lo cual permitió que todos compartieran y así fomentar el compañerismo. Para finalizar, quiero resaltar una situación con los padres. Hubo un momento en que me acerqué para compartir la narrativa y contarles lo que se estaba haciendo. En el momento que me presenté, una madre me dijo que era la mamá de uno de los niños con discapacidad auditiva, y yo les expresé que en el Taller 3 de la Familia, Santiago había dicho que estaba muy feliz con la suya y en ese momento ella se puso a llorar, y me dijo que definitivamente él era un niño muy fuerte porque en este momento la situación familiar no era la mejor. La narrativa y estos talleres permiten también fortalecer a la familia.

Lunes 25 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm
Asociación Educativa - Colegio Arango y Cuero
Taller 6 “Somos Iguales, Somos Diferentes” con niños regulares

Por temas de tiempo y de desgaste por qué no decirlo, se decidió que en esta jornada se hiciera el taller 6 y 7 con el Colegio Arango y Cuero. Entonces se les puso a elegir el rompe hielo y decidieron Epo E Taita Eh, peeeeero Alexandra tuvo una idea magistral al añadirle un poco más de dificultad y era que ella iba a hacer acciones equivocadas y quien cayera salía del juego. Fue así como todos entraron muy concentrados en el juego hasta que quedó solo una niña que al último momento también perdió pero generó muchísimas alegrías entre todos.

Posteriormente se hizo la introducción del taller y la actividad de reconocimiento de “somos iguales somos diferentes” aquí los niños hablaron mucho de la personalidad y de las semejanzas, eso sí, muy alejados del tema del color de la piel y del género, hecho que me llamó mucho la atención. Después se hizo el ejercicio del cartel, en el que se dividieron en dos grupos, uno tenía la frase “somos iguales” y otro la de “somos diferentes”. De esta manera pudimos controlar mejor el grupo. El problema al final fue que cayó un aguacero muy fuerte y el audio se nos perdió un poco (sin nombrar que estábamos en un salón poco práctico para el taller).

Jueves 21 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm
Instituto de Terapia Especial de los Sentidos, ITES.
Taller 6 “Somos Iguales, Somos Diferentes” con niños con Discapacidad auditiva que manejan lengua de señas.

Para este taller todos llegamos muy pensativos por lo sucedido anteriormente. Sabíamos que el estudiante que agredió no iba a asistir y que había poco chance de que la niña también lo hiciera. Así que tomamos una decisión antes

de iniciar: No íbamos a hacer el taller 6 como tal. No podíamos dejar pasar lo sucedido (para bien y para mal). Así que sacamos la marioneta del monstruo de colores de la tristeza. La idea era decir que estábamos muy tristes por lo sucedido, especialmente por ser este una serie de talleres alrededor de la paz, pero que sin embargo, reconocimos la actitud de ayuda, consuelo y acompañamiento con la compañera, pero que de cierta manera no estábamos de acuerdo con la forma como acusaron al otro estudiante, pues eso tampoco contribuía a la convivencia. Posteriormente les íbamos a preguntar a cada uno cómo se sintieron con lo sucedido y qué aprendizaje podría dejarles todo. Con eso orientamos el taller hacia el sentimiento y el respeto por el otro. y terminaríamos con la elaboración de una cartelera para la estudiante, pensando que cuando volviera al colegio, la pudiera ver.

Sin embargo, justo antes de empezar, vemos que la niña sí asistió al colegio y sí iba a estar en el taller. De hecho se me acercó y me dió un fuerte abrazo que yo respondí con mucha alegría. Hablé con ella (como pude) y la noté muy tranquila y como con todo superado, a pesar de tener el ojo hinchado todavía. Al verla así, pensamos que la actividad que teníamos había que modificarla. Así que usamos el muñeco de la tristeza para retomar el tema y el taller pero esta vez no reforzando lo sucedido sino desde la perspectiva de que creíamos que ellos no tenían claro que es paz. A lo que ellos respondieron muy bien con diversos testimonios y recuerdos de los talleres pasados. De esa manera, los invitamos entonces no a hacer una cartelera para su compañera, sino sobre qué es paz e invitamos a que cada uno pasara y escribiera una sola palabra que la pudiera definir.

Mientras iban escribiendo, le dije a Alexandra que entonces hiciéramos el cierre del Taller 7 que es “Mi Compromiso Es...” De esta manera, podíamos hacer que el próximo encuentro fuera el Taller 6 y así terminar todos los talleres. Así lo hicimos con muy buenos resultados, pues ellos tenían todo el repaso, la cartelera de qué es paz y la charla inicial sobre lo triste que estábamos nosotros.

Finalmente, creo que todos pudimos pasar la página y avanzar en nuestra construcción alrededor de la paz y la cultura ciudadana.

TALLER 7 “MI COMPROMISO ES...”

Lunes 25 de Octubre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 7 “Mi Compromiso Es...” con niños con Discapacidad Auditiva.

Este taller es un taller que permite hacer todo el recuento de lo visto y de esta manera cerrar con el compromiso individual de cada niño. Como hay tiempo y es uno por uno, este registro tiene una mejor producción audiovisual, pues por ejemplo se le puede poner micrófono de solapa a cada niño.

En el taller les preguntamos por el mejor cuento, el mejor rompe hielo y la mejor actividad y las respuestas fueron muy variadas. Al punto que nombraron casi todos los cuentos y casi todas las historias. Al final, les dimos un dulce a cada niño y sentimos su calidez y agradecimiento por todas las jornadas.

Jueves, 21 de Octubre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 6 “Mi Compromiso Es...” con niños con Discapacidad Visual.

Al igual que con los niños con discapacidad auditiva, fue un buen último encuentro. De hecho, y como se me olvidó mencionarlo antes, el taller se hizo en la biblioteca del Instituto, el cual es un espacio muy agradable para grabación. Cabe anotar (que tampoco lo dije en la bitácora anterior) que para la vez pasada había un letrero del Instituto que aprovechamos como ambientación, pero que para esta ocasión ya no estaba, así que replanteamos el ángulo de las tomas.

El rompe hielo con ellos fue “Ritmo” con el que terminamos de hacer el recuento de todos los talleres previos, que diera pie para que cada uno pensara su objetivo .

. Ahora, antes de la grabación individual, con ellos se añadió una actividad previa adicional, que fue “presentarles” al tacto la cámara y el micrófono de solapa, para que ellos pudieran saber qué estábamos haciendo y así hacerlos sentir lo más cómodos posible.

También hubo que ajustar la forma como lo hacíamos, pues para hacer el contraplano con la cámara flotante, tuve que hablarle desde la cámara de trípode para que ellos miraran allá y de ahí si acomodar mi plano de apoyo. Buen cierre también.

Lunes 25 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm
Asociación Educativa - Colegio Arango y Cuero
Taller 7 “Mi Compromiso Es...” con niños regulares

Como bien lo expresamos en la bitácora anterior, este taller se hizo al tiempo del taller 6. Entonces nos resta comentar que para el registro, tuvimos que hacer muchos esfuerzos por encontrar un plano estético. Finalmente lo hicimos sobre el fondo blanco de una baldosa de baño, con micrófono de solapa y con el aguacero de fondo. Así que para las circunstancias adversas que tuvimos, lo logramos hacer. Hubo buenos testimonios también que dieron cuenta del proceso. De hecho no sé en qué momento se hicieron todos los testimonios pero se pudieron hacer. Al final, y como estaba lloviendo, los padres estaban al interior del colegio ,así que pude conocer a algunos y en especial a los que necesitaba para poder hacer la grabación en audio. Así que positivo eso también.

Jueves 28 de Octubre de 2021 - 2pm a 4pm
Instituto de Terapia Especial de los Sentidos, ITES.
Taller 7 “Mi Compromiso Es...” con niños con discapacidad auditiva que manejan lengua de señas.

Como estaba previsto, este taller fue el Taller número 6, pues ya en el anterior habíamos hecho el compromiso a raíz de todo lo sucedido en el taller 5. Así que hicimos la bienvenida y el contexto para el taller 6 de “somos iguales, Somos diferentes”.

Iniciamos entonces todo el recuento de los distintos talleres y posteriormente introducimos el tema. En esta ocasión, las diferencias y similitudes más marcadas fueron alrededor de los aspectos físicos: Cabello, estatura, ojos, piel. Después pasamos a la parte donde les pedimos que en parejas se palpen entre sí para reconocer sus similitudes y diferencias y en esa actividad cometimos un error de apreciación y de atención al público. Resulta que en el ITES, uno de los niños tiene una discapacidad física en sus manos, entonces cuando dimos la directriz de tocarse las manos, el niño no quiso hacerlo y salió del taller con mucha tristeza. La verdad se nos pasó, estábamos concentrados en el taller, la grabación y demás que obviamos ese detalle. Finalmente, y con la ayuda de un docente del Instituto, logramos que se vinculara de nuevo para el ejercicio final.

Ahora, dentro de las opciones que se nos ocurrieron para que volviera, fue que también se midieran los pies y que en el mural no sólo pudieran pintar sus manos, sino también sus pies. Sin embargo no sirvió para que el niño volviera, pero sí para que se hiciera esa variación por parte de otros, intentando hacerlo sentir bien. Así que esa situación también permitió ver el compañerismo de los demás estudiantes.

Al final hicimos el cartel de “Somos Iguales, Somos Diferentes”, tomamos la foto para la cartilla y cerramos la plenaria y los cursos con dulces.

TALLER 8 “SI TE CONOZCO TE CUIDO” TALLER DE PADRES DE FAMILIA

Jueves 11 de Noviembre de 2021 - 9am a 11am
Instituto Para Niños Ciegos y Sordos
Taller 8 “Si te Conozco, Te Cuido”.

Finalmente, sólo pudimos adelantar este taller con los padres del instituto Para niños Ciegos y Sordos del Valle, pues con el ITES, era muy difícil pues hay muchos niños bajo la custodia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, así que no tienen una figura de padres como tal. Y en el caso del Colegio Arango y Cuero fue imposible la logística con los padres de familia.

Al taller llegaron cerca de 15 padres de familia, con quienes empezamos el taller con el rompe hielo que más se disfrutaron los niños que fue el de “La tortuguita”. Efectivamente fue un rompe hielo para presentarles el proyecto y los alcances del mismo. Posteriormente, les presentamos un video que resumía los alcances de los tres primeros

talleres de “La Paz es mi Cuento Inclusiva”. El efecto que tuvo el video fue muy alto, de verdad que se evidenció que los testimonios de los niños, conmovieron a sus padres de familia.

Después, el taller continuó con la actividad específica del Taller “Si te Conozco te Cuido”. Para ello, Alexandra, la facilitadora, tomó la palabra y fue abordando el tema con casos puntuales que conducían a que los padres comprendieran lo importante que es acompañar, hablar y comunicarse con los hijos, en otras palabras, no dejarlos solos. Fue así como se hizo la invitación puntual a los padres de hacerle una carta a sus hijos y para ello se tenía dispuesto papeles, stickers, marcadores, lápices y bolígrafos. Los padres se pusieron a la tarea. Por último, les hicimos la invitación para que hicieran este ejercicio periódicamente, que le escribieran cartas a los hijos, que dedicaran tiempo para hablar con ellos pero sobre todo a escucharlos. Y fue de esta manera que dimos por finalizado el taller.