

Para el olvido, nada:

Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la identidad cultural ancestral mediante la narrativa transmedia, en torno a la tradición oral de las estudiantes de grado octavo de la Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, en el marco de la Pedagogía Crítica

Lisved Catherine García García

Universidad Santo Tomás

Maestría En Pedagogía

Milton Adolfo Bautista Roa

20 de abril de 2023

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma de jurado

Tunja, 20 de abril de 2023

Agradecimientos

Esta investigación tiene un valor significativo a nivel profesional y personal. El desarrollo de este trabajo y el alto compromiso que implicó. Sin lugar a dudas no fue un camino que se transitó en solitario, por eso doy gracias a mis compañeros de viaje:

Hoy tengo la oportunidad de agradecer a mi familia por las horas de comprensión y ayuda desinteresada.

A las estudiantes de la Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón por la excelente disposición para la implementación de la propuesta.

A mi director, Milton Adolfo Bautista Roa, por ayudarme a materializar las ideas iniciales y encaminarlas por la ruta más enriquecedora, por el tiempo dedicado, por no limitar mis ideas, por sugerir sin imponer, por escucharme sin desvalorizar cada esfuerzo y por confiar en mí.

A mis compañeros de maestría con quienes creamos un ambiente propicio de estudio, solidaridad y compañerismo.

Por su puesto, a la Universidad Santo Tomás, que me abrió las puertas en medio de la crisis generada por la pandemia y me permite hoy alcanzar una nueva meta.

Dedicatoria

A Dios por mantener su presencia en mi vida, por alimentar mi valentía.

A mi papá Omar y a mi mamá Rosalía por su amor incondicional y su paciencia, por impulsarme a lograr mis sueños. A mis hermanos Omar, Dora, Johana, Yeison y Yesid, por ser ejemplo de perseverancia y valentía, por su comprensión y apoyo siempre tan valioso. A Él, a ellos y ellas; papá, mamá, hermanos, hermanas, sobrinitos y sobrinitas, cada una de estas letras, cada esfuerzo en este proyecto, son dedicados a ustedes y a su grandeza humana.

Tabla de Contenido

Índice de figuras	8
Lista de anexos	10
Lista de abreviaturas y símbolos	11
Introducción	12
1. Marco referencial	18
1.1 Descripción del problema de investigación	18
1.2 Pregunta de investigación	20
1.3 Justificación	21
1.4 Objetivos	25
1.4.1 Objetivo general	25
1.4.2 Objetivos específicos	25
1.5 Estado del arte	25
1.5.1 Antecedentes internacionales	26
1.5.2 Antecedentes nacionales	29
1.5.3 Antecedentes locales	35
2. Marco teórico	37
2.1 La memoria y la identidad cultural	37
2.1.1 La cultura como objeto de estudio contemporáneo	39
2.1.2 La construcción de identidad desde la tradición oral y cultural	42
2.2 Narrativa transmedia	44
2.2.1 Historia y desarrollo de la narrativa transmedia	46
2.2.2 Principios y características básicas de una narrativa transmedia	49
2.2.3 La Narrativa transmedia en procesos de formación escolar	50
2.3 La Pedagogía Crítica	51

2.3.1 Génesis de la Pedagogía Crítica	52
2.3.2 Ejes Fundamentales de la Pedagogía Crítica	54
2.3.3 De las simbologías al discurso pedagógico crítico	57
2.3.4 Criterios de aplicación de la Pedagogía Crítica	59
2.3.5 Lectura y Pedagogía Crítica	61
3. Diseño metodológico	64
3.1 Bases epistémicas de la investigación	64
3.2 Tipo y enfoque de investigación	65
3.3 Población, muestra y criterios de inclusión	67
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	68
3.4.1 Entrevista	70
3.4.2 Observación participante	70
3.4.3 Diario de campo	71
3.4.4 Cuestionario	72
3.5 Propuesta pedagógica	73
3.6 Categorías de estudio	75
3.6.1 Identidad cultural	76
3.6.2 Narrativa transmedia	77
3.6.3 Pedagogía Crítica	79
3.7 Consideraciones Éticas	79
3.8 Técnicas de análisis	80
4. Análisis de resultados	82
4.1 Etapas operacionales del proceso analítico	82
5. Primera categoría: identidad cultural ancestral	86
5.1 Memoria colectiva	87

5.2 Historia y memoria histórica	88
5.3 Tradición	90
5.4 Tradición oral	92
5.5 Patrimonio	94
5.6 Imaginario colectivo	95
6. Segunda categoría: narrativa transmedia	98
6.1 Ecosistema transmedia	98
6.2 Innovación	103
6.3 Multiformato	110
6.4 Digitalización	142
7. Tercera categoría: pedagogía Crítica	148
7.1 Pensamiento Político	148
7.2 Pensamiento Activo	152
7.3 Pensamiento crítico	154
8. Conclusiones y recomendaciones	162
9. Referencias bibliográficas	166
Anexos	174

Índice de figuras

Figura 1. Los 7 principios transmedia	53
Figura 2. Características de la Pedagogía Crítica desde la construcción socio - crítica.....	64
Figura 3. Esquema tareas operacionales del proceso metodológico.....	69
Figura 4. Planificación de la observación y recursos auxiliares de la investigación	74
Figura 5. Propuesta pedagógica con formato transmedial	76
Figura 6. Etapas operacionales del proceso analítico de la información	83
Figura 7. Propuesta pedagógica: ecosistema transmedia	98
Figura 8. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica	100
Figura 9. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica	101
Figura 10. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica	102
Figura 11. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a los talleres y la identidad cultural	104
Figura 12. Experiencia realidad aumentada en escenario muisca	105
Figura 13. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la realidad aumentada	105
Figura 14. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural	113
Figura 15. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica	114
Figura 16. Producción de infografía digital	114
Figura 17. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural	115
Figura 18. Comentario reflexivo de una estudiante respecto al diseño de la infografía	116
Figura 19. Comentario reflexivo de una estudiante respecto la infografía	117
Figura 20. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la realidad aumentada	119
Figura 21. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica	120
Figura 22. Experiencia realidad aumentada en video	121
Figura 23. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica	122

Figura 24. Ilustración del mito “Huitaca” en formato de cómic	123
Figura 25. Ilustración icónico - verbal de la historia del dios muisca Nencatacoa	123
Figura 26. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural	124
Figura 27. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica	124
Figura 28. Cartografía social de lugares ancestrales de Tunja	128
Figura 29. Socialización de cartografías sociales	128
Figura 30. Comentario de una estudiante, enfocado en la identidad cultural ancestral y la cartografía	130
Figura 31. Socialización de cartografías sociales	131
Figura 32. Consulta y documentación	133
Figura 33. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural	133
Figura 34. Comentario reflexivo de una estudiante respecto al podcast	135
Figura 35. Experiencia en el moldeado de representaciones muisca con arcilla	138
Figura 36. Comentario reflexivo de una estudiante respecto al trabajo con arcilla	139
Figura 37. Representaciones de personajes y deidades muisca con arcilla	140
Figura 38. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural	140
Figura 39. Percepción de una estudiante respecto a los elementos de su identidad cultural	143
Figura 40. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica	147
Figura 41. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a los talleres.....	147
Figura 42. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a los formatos transmedia	150
Figura 43. Percepción analítica de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica	155
Figura 44. Comentario reflexivo de una estudiante respecto a los muisca y la experiencia multiformato	157

Lista de anexos

Anexo 1: Esquema de planificación para la entrevista a la muestra	172
Anexo 2: Rejilla entrevista de entrada	173
Anexo 3: Guion entrevista a la muestra	175
Anexo 4: Matriz definición de subcategorías	176
Anexo 5: Cuestionario	178
Anexo 6: Propuesta pedagógica	179
Anexo 7: Diario de campo sesión 4	193
Anexo 8: Consentimiento informado	195
Anexo 9: Página web	196
Anexo 10: Galería fotográfica	196

Lista de abreviaturas y símbolos

D.C, T5, 12/05/22: Diario de Campo, taller 5, con fecha del día 12 del mes 05 del año 2022

(E.E 04, l. 11): Entrevista de entrada número 4, inicia en línea 11

ENSLAP: Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón

MEN: Ministerio de Educación Nacional

NT: Narrativa Transmedia

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

RA: Realidad aumentada

Introducción

La identidad cultural es un fenómeno fundamental para la comprensión de Las Ciencias Humanas. Actualmente en un contexto globalizado, la identidad de las generaciones contemporáneas se encuentra en un proceso de cambio. Para que, en el proceso, la identidad cultural desarrolle una acción de fortalecimiento y proyección, es necesario valerse de otras dimensiones. Una de ellas, que otorga una gran riqueza simbólica y guarda la memoria histórica de un territorio, es la ancestral. Los trabajos que resaltan el factor ancestral constituyen un ejercicio significativo y estratégico para la resignificación del pasado, es una hoja de ruta que muestra cómo el estilo de vida de los grupos sociales, no necesariamente étnicos, deriva de tradiciones ancestrales. Colombia, por ser un país multicultural y pluriétnico, guarda en su proceso de identificación una amalgama de características provenientes de colectividades ancestrales, y de modo semejante, Tunja también alberga memoria ancestral, que, de forma consciente o inconsciente, compone la identidad de sus habitantes. Al explorar la memoria del territorio tunjano se encuentra que, gracias a un estudio en torno a la trasmisión oral, se han arrojado a la luz elementos importantes que estaban en la sombra. De ahí que la tradición oral sea un género irrenunciable para el cotejo y el estudio de la cultura, la ancestralidad, y testimonio de ello son las prácticas sociales del lenguaje.

Esta consideración sugestiva, desde un ámbito local, conlleva una remembranza y resignificación que tiene la presencia y protagonismo de la comunidad muisca, que desarrolló una sociedad compleja fundamentada en el medio ambiente y basada en lo que para algunas de sus comunidades se había convertido en sus tres pilares morales: “No hagas daño, no te hagas daño y no permitas el daño” (Reyes et al., 2017).

El acercamiento a la realidad ancestral tunjana se logra despojándose de supuestos asumidos y confrontando otras versiones, puesto que de alguna manera acoger otras

perspectivas es un intento por una resignificación étnica con objeto de lograr que el factor ancestral de nuestra identidad resista el peso de la historia. En este mismo sentido, se ha llamado “Alzheimer Cultural” (Reyes et al., 2017) al olvido de la memoria, de la tradición y de la identidad cultural. Tal fenómeno amnésico se ha percibido, en concreto, en la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, y por eso, es imperativo propiciar espacios para el reencuentro con la memoria ancestral como un elemento constitutivo de la identidad que garantiza la permanencia en la diversidad cultural.

Entonces, la finalidad de esta resignificación muisca, por un lado, explora en las estudiantes su capacidad de usar constructos que contribuyan a la transformación de su territorio para que, desde los Fundamentos de la Pedagogía Crítica, afiancen procesos comunitarios favorables para la convivencia. Por otro, genera una nueva interpretación propia de la subjetividad de las alumnas como una forma necesaria de alimentar su historia, sus tradiciones y su cultura.

Ahora bien, este trabajo investigativo presenta una distribución de seis capítulos que representan las etapas operacionales y metodológicas del proceso, diseñadas con el fin de dar respuesta a la necesidad observada y guardar concordancia con el momento educativo de la población estudiada. En primer lugar, el trabajo se inicia con una etapa exploratoria de la realidad problémica desde donde se originaron la justificación y los objetivos de investigación que sirvieron como derroteros en el recorrido investigativo.

En segundo lugar, mediante la realización del estado de arte, se buscó sustentar el presente trabajo investigativo a partir de 3 ejes conceptuales: la Identidad Cultural, la Narrativa Transmedia y la Pedagogía Crítica. En tercer lugar, el marco teórico profundizó: un primer eje de la identidad cultural, que prioriza la memoria colectiva de un territorio considerando la paráfrasis transmitida de voces, costumbres y conductas que atestiguan de la existencia de las comunidades ancestrales; un segundo eje mediado por la Narrativa

Transmedia, principalmente referencia los principios derivados del uso de una experiencia multiformato que alberga un tejido de narrativas y experiencias; y, finalmente, el tercer eje de la Pedagogía Crítica que describe las simbologías del discurso reflexivo y da espacio a un tipo de pensamiento político y crítico.

En cuarto lugar, el proceder metodológico del trabajo tuvo un enfoque cualitativo en la modalidad de investigación acción. Esta modalidad esta provista de una amplia gama de posibilidades puestas en acción para propiciar la practica pedagógica que, alineada con una postura progresiva del maestro, logra generar cambios favorables en la realidad estudiada (Latorre, 2005). La toma de decisiones metodológicas, con el fin de generar mejoras, partió de una exploración de la población por medio de entrevistas semiestructuradas con la pretensión de conocer las nociones y connotaciones obtenidas en torno a la identidad cultural, además la relación de las estudiantes con estrategias digitales en su realidad. Se empleó el diario de campo, la observación participante y el cuestionario como instrumentos y estrategias de recolección de los datos.

En la quinta parte, el análisis hace un compendio descriptivo donde se da cuenta de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta. Cabe señalar que, la investigación resultó altamente fructífera dado el aporte realizado al grupo en estudio. Las evidencias sustentadas desde la anterior aseveración se ven plasmadas en los comentarios y galería fotográfica y producciones albergadas en la página web dando cuenta del sentir de las estudiantes en relación con la estrategia pedagógica. Finalmente, tras el culmen de este hecho investigativo, se presenta en sexto lugar la redacción de las conclusiones.

Fue interés de todo el trabajo encontrar una estrategia, la cual permitiera generar un entorno de aprendizaje afín con la realidad de las estudiantes. Para tal propósito y desde la estrecha relación que las estudiantes guardan con formatos digitales, la narrativa transmedia se perfiló como una alternativa tan novedosa como desafiante para el desarrollo de la

investigación. El papel que desempeñó la narrativa transmedia desde su carácter inmersivo y la oferta de una amplia gama de soportes fue un aspecto trascendental para alcanzar el objetivo de la propuesta. Ante la gran variedad de posibilidades, para efectos de promover la identidad cultural ancestral de las estudiantes, se determinó vincular medios digitales y tradicionales que otorgaran una propuesta dinamizada entre novedad, motivación y aprendizaje activo, para favorecer una experiencia distinta y renovada pensada para permitir un espacio de confrontación, emancipación y criticidad. En congruencia con lo anterior, se diseñó una propuesta multiformato que integró, la película, la infografía, la realidad aumentada, el cómic, la cartografía social, el podcast, la arcilla y la fotografía. Cada formato es descrito respectivamente en los talleres que conforman la propuesta, los cuales están dispuestos en los anexos y la página web.

Como se indicará a profundidad en la metodología, el proyecto desarrollado se acogió a la línea de investigación *Mediaciones y prácticas pedagógicas* de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás de Tunja. El aporte de la propuesta fue, sin duda, significativo, pues la riqueza aportada por un trabajo de campo puede fácilmente ser replicado en otros escenarios; de este modo las sesiones no se pensaron para un escenario equipado de medios digitales, se diseñó para todo espacio de tipo tradicional. Esto significó una resignificación de estrategias, formatos y recursos ya dispuestos para dinamizar con estrategias de formato digital.

Con la culminación de la investigación se plantean estrategias para su divulgación y apropiación social. Pues bien, la propuesta, al ser diseñada para la promoción y fomento del factor ancestral de la identidad cultural, puede ser aplicada en múltiples escenarios, incluso trascendiendo el salón de clase, dada la riqueza histórica y cultural albergada el estudio de lo ancestral para el desarrollo de la identidad cultural de una comunidad. De esta manera, la propuesta se podrá repicar en escenarios tanto de modalidad presencial como virtual donde se

promueva la cultura, la tradición y el cuidado del patrimonio, es decir, gremios que propendan por la preservación del territorio, las universidades, las redes donde se promueve la cultura, o secretarías de educación y cultura, la propuesta estará habilitada de manera pública para que otras instituciones o entidades la acojan como proyectos transversales o ejes temáticos. Se invita al lector a visitar la página en mención a través del siguiente enlace:

<https://sites.google.com/view/propuestapedagogicatanmediada/inicio?authuser=0>

En concreto, a nivel nacional, se pretende proponer esta experiencia como una estrategia en el Programa Nacional de Estímulos promovido por el Ministerio de Cultura, convocatoria pública que busca dar apoyo a iniciativas diseñadas por gestores culturales en diversos campos para promover el desarrollo artístico y cultural del país. Sin duda la propuesta daría un aporte a la memoria histórica nacional tejida desde la alta tradición étnica de la cual se hablaba al inicio de este apartado. A nivel local, puede asumirse como componente temático transversal en las instituciones educativas de la ciudad de Tunja para fomentar un sentido de pertenencia tanto institucional como social. De esta manera se lograría tener alcance a un grupo mayor de la población estudiantil y tener un impacto significativo en el desarrollo de apropiación de la identidad cultural y manejo conceptual de la historia ancestral de la ciudad, favoreciendo una mirada crítica en los estudiantes con el fin de proponer mejoras en las dinámicas de su territorio que empiezan a considerar propio.

Cabe mencionar que el proyecto desarrollado ha obtenido algunos productos parciales, tales como la participación como ponente en el I Congreso Internacional y IV Congreso Nacional de Psicopedagogía “Prácticas, Saberes y Aprendizajes en la Configuración de Campos de Acción Psicopedagógicos” (2022). La asistencia como ponente a este evento académico, permitió conocer experiencias investigativas en el ámbito de la educación. El producto fue de carácter académico, se anexa el informe de investigación. Así mismo, se diseñó una página web para albergar los productos de las estudiantes y relatos

mítico - fantásticos empleados en los talleres pedagógicos para el desarrollo de la propuesta.

A largo plazo se proyecta presentar los resultados a una revista o proyecto académico como artículo científico.

Finalmente, es necesario indicar que este trabajo realizado se busca robarle un trozo de historia y tradición identitaria al olvido, a él no le corresponde quedarse con algo tan valioso para las futuras generaciones inmersas en la revolución tecnológica presente: su memoria y la conciencia de sus ancestros. Por eso, ¡Para el olvido, nada!

1. Marco referencial

1.1 Descripción del problema de investigación

La identidad cultural se construye de manera compartida. Se tipifica en imaginarios simbólicos a partir de una conciencia histórica fortalecida por medio de la educación formal y no formal. Hoy en día, la cultura se ve amenazada por una interpretación cada vez más hegemónica; por tanto, se debe propender por garantizar su supervivencia. Si no se preserva la cultura, se da lugar a su desaparición y con ella la desaparición de la diversidad cultural (Unesco, 2012). Dada la importancia de la identidad cultural se sugiere considerar su trascendencia en la educación pues, según Fernández y Fernández (2012), la identidad:

Se ubica dentro del proceso docente educativo al sujeto histórico cultural, por lo que en manos de los educadores está la responsabilidad de emplear procedimientos pedagógicos para educar a cada generación en los valores que conforman la identidad que ha heredado, asumido y enriquecido. (Fernández y Fernández, 2012, p. 7)

En función de lo planteado y una vez se ha observado a la población, llama la atención que una de las problemáticas más evidentes en el escenario educativo de la Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, concretamente en el grado octavo, es el poco reconocimiento de la identidad cultural a nivel local y el desconocimiento de las tradiciones orales y ancestrales que la configuran. Si bien es cierto, muchos elementos orales de carácter cultural aún se mantienen en los hogares a través de los miembros de la segunda y terceras generaciones, específicamente en los abuelos, pero en grado menor o inexistente en los jóvenes y niños. Tal es el caso de la población citada, quienes se muestran desconocedores de acervos de conocimientos, costumbres y tradiciones de su territorio. La historia de Tunja, una ciudad con un gran legado ancestral inherente, ha trascendido en el tiempo gracias a la tradición oral que como dimensión intangible ha visibilizado lo tangible. Folklore,

costumbres, relatos, arte y otros elementos que añaden valor a la identidad cultural, no sirven de mucho si no se preservan y se aprecian por los habitantes de las nuevas generaciones.

A condición de lo anterior, las estudiantes, al no relacionarse con las manifestaciones de su identidad cultural, en primera instancia, no fortalecen el desarrollo de un sentido de pertenencia y cuidado por los bienes materiales o inmateriales, pues no se forja un apoderamiento de lo que como patrimonio se considera propio. El distanciamiento con el desarrollo de su identidad cultural desencadena la incomprensión del patrimonio y olvido a lo ancestral, al entorno físico, a las costumbres, perdiendo sentido como referente de identidad.

En segunda instancia, las estudiantes que no se vinculan con el conocimiento de la memoria histórica de su cultura, difícilmente tendrán comprensión de su singularidad con respecto a otros individuos o colectividades. Entenderse como un individuo claramente definido, guarda relación con la autoestima favorable, en la medida en que una identidad cultural concreta, perfila al individuo en un autoconcepto claro para establecer la identidad personal y marcadores de bienestar. A través del reconocimiento de su identidad, se logra que la identidad cultural propia también implique la identidad cultural del otro, por cuanto la consciencia en el reconocimiento de los demás favorece la articulación de cualquier grupo social, alcanzando el respeto hacia los otros, a lo colectivo y a lo diferente.

Desde la práctica pedagógica, a nivel institucional se observaron dos condiciones que no favorecen el desarrollo de identidad cultural en las estudiantes. En primer lugar, es evidente el impulso al crecimiento académico de las estudiantes a través de medidas cuantitativas, pero no a un escenario de favorecimiento y protección de lo cultural. La institución debe de garantizar de que los valores ancestrales sean transferidos a las estudiantes, además de promover el reconocimiento de los elementos diferenciadores e identificadores, para que la estudiante tenga un espacio de autoreconocimiento, y a partir de lo colectivo comprenda mejor su singularidad. En segundo lugar, en la clase de lenguaje los relatos del

patrimonio inmaterial se ven reducidos a un recuento superficial y descontextualizado. Los cuentos, fábulas, mitos o leyendas son desprovistos de la mezcla de símbolos, historia y reflejo de la cotidianidad de nuestro antiguo pueblo muisca, por cuanto, en un espacio corto del componente de Literatura Precolombina no hay una inmersión significativa en la historia y su cultura.

En tal sentido, se hace énfasis en tal problemática, debido a que es trascendental que las estudiantes en etapa de consolidación de su subjetividad comprendan e incorporen el sentido de pertenencia de su patrimonio, el cuidado cívico por el entorno y el reconocimiento de las prácticas culturales que marcaron historia en el lugar donde viven, para tener sentido de pertenencia necesario y favorezca el desarrollo armonioso de los diversos elementos pertenecientes a la identidad cultural. Por su parte, González (2000) sostiene que “la identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura” (p. 43). Así entendida la identidad cultural, es requisito para las estudiantes contar con un sentido de pertenencia.

Ahora bien, hablando de la memoria, se ha dejado de lado como campo de estudio a nivel educativo. Se ha priorizado la reivindicación de una identidad que responde mejor a los esquemas de la globalización que a motivar pensamientos de permanencia de la identidad cultural derivada de un factor ancestral de tradiciones y creencias fundamentales la base social del país. Dado este vacío de identidad, se ha considerado que la memoria ancestral y la tradición oral sean componentes centrales de la presente investigación, buscando fortalecer la reivindicación y construcción de identidad legítima que, para este caso en particular, se trata de narraciones míticas fantásticas de origen muisca que fluyen en las creencias, costumbres e imaginarios de la ciudad de Tunja.

1.2 Pregunta de investigación

¿De qué modo una estrategia pedagógica basada en la narrativa transmedia contribuye a la preservación de la identidad cultural ancestral de las estudiantes de octavo grado de la Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón?

1.3 Justificación

La identidad cultural permite que las estudiantes, como miembros de una comunidad, tengan conciencia de su subjetividad en forma coherente, a pesar de los cambios. Es el nivel de conciencia que les da seguridad e integridad para diferenciarse de otros. Desde la subjetividad, la identidad cultural se aprecia como un auto reconocimiento y defensa del yo que maneja una continua dialéctica entre lo individual y lo social (Fernández y Fernández, 2012).

El presente trabajo se justifica en primer lugar, a partir de la idea expuesta anteriormente, dado que resulta imprescindible fomentar el desarrollo de las prácticas asociadas a la identidad cultural en las estudiantes. Enfocarse en el desarrollo del sentido de pertenencia y respeto por lo propio permite afianzar en los mismos, el sentido de pertenencia por la comunidad, por el entorno natural y por el patrimonio material e inmaterial. Sin duda, no es suficiente un autorreconocimiento como miembros de una comunidad, también es significativo presenciar y experimentar la dimensión histórica concretada en la cultura local, tradición y ancestralidad que le ofrece la singularidad a cada grupo que “en parte se hereda, en parte se construye y en parte se proyecta” (Orduna, 2003, p. 9).

Atendiendo a estas consideraciones, el proyecto abordará factores fundamentales en la interacción del ser humano consigo mismo, con el entorno y con herramientas digitales, con el propósito de facilitar un punto de encuentro entre las generaciones y compartir saberes hereditarios. Ya que la memoria cultural se pierde entre rupturas y se va transformando en imaginarios sociales a causa de la interacción entre las comunidades tradicionales con prácticas y discursos modernos, con la presente propuesta se busca, además de contribuir en

la búsqueda del pleno desarrollo de la personalidad humana de la estudiante, una consciencia por la cultura de los relatos que dan pie a la toma de conciencia de su origen prehispánico y el desarrollo de los sentimientos hacia la tierra donde se nace. Por tanto, son las múltiples manifestaciones de la cultura local que le brindan a la población la posibilidad de adaptarse al entorno e intervenir sobre la realidad social de manera diversa, rica y compleja.

Consecuente, los Estándares Básicos de Competencias (2006) dejan claro la importancia de orientar en su cultura a los estudiantes en las clases de lenguaje, pues, es el desarrollo de los procesos mentales en articulación con el contexto socio - cultural cumple con el propósito de intervenir en la configuración de la individualidad, de la categorización del mundo y de los mecanismos de organización de la forma de pensar y actuar.

Visto de esta forma, y entendiendo que la ciudad de Tunja cuenta con un desarrollo histórico trascendental comprendido por el ambiente moral, el Estado y sus costumbres, las cuales actúan en identidad con su entorno físico, es imperativo reconocer el valor ancestral de la ciudad dado que “al escribir de Tunja, se escribe la historia de Colombia, pues en esa ciudad ha latido con fuerza el corazón de la patria” (Moreno, 1982, p.134). En concordancia con lo referido por el autor, con la elaboración del tejido teórico y la constante reflexión sobre el reconocimiento de la identidad cultural, nace la propuesta pedagógica denominada: “Para el olvido, nada: una propuesta pedagógica para el desarrollo de la identidad cultural ancestral mediante la narrativa transmedia, en torno a la tradición oral de las estudiantes de grado octavo de la Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón en el marco de la Pedagogía Crítica”. Una alternativa metodológica que busca fomentar un escenario de sensibilización, apropiación, conocimiento y reconocimiento de la identidad cultural, además del sentido de pertenencia por el legado de la matriz cultural de Tunja como la tradición oral y ancestral, y a su vez generar una conciencia cívica hacia su herencia cultural. Para tal propósito, es conveniente la ejecución de una acción pedagógica motivante, que, desde el oficio docente,

se logre responder a la necesidad de crear espacios donde sea protagonista una acción para salvaguardar el patrimonio cultural en el plano local. Como los pueblos aborígenes del territorio no tuvieron escritura, la tradición oral era la forma de guardar memoria de los hechos ocurridos, y hoy en día con el propósito de que no hagan parte de un remoto pasado del que ya no se tenga noticia, la tradición oral cumple con un papel fundamental de salvaguardar la cosmovisión de las voces que las reprodujeron. Salvaguardar estos relatos garantiza la viabilidad del legado cultural a través de procesos que impliquen identificar, investigar, documentar, preservar para finalmente alcanzar la protección, promoción, valorización y transmisión a partir de la enseñanza. A propósito, La Unesco, en apoyo del proceso de estudio del sistema base de las generaciones, en 1989 invita a valorar y resguardar la cultura tradicional y popular, ya en el 2003 se crea la convención donde se evidencia la intención de preservar el patrimonio inmaterial de las naciones. En otras palabras, el uso de la tradición oral motiva al diseño de la presente propuesta pedagógica a condición de que,

Las creaciones de una comunidad cultural fundadas en las tradiciones expresadas por individuos que responden a las expectativas de un grupo, como expresión de identidad cultural y social, además de los valores transmitidos oralmente. Son testimonio de ello la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, los conocimientos ancestrales. (Unesco, 2001, p. 62)

De lo anterior puede colegirse que el docente es el puente entre dos generaciones, en la medida en que ofrece adaptabilidad al estudiante con respecto del sistema cultural. Dentro de esta misma perspectiva, desde la educación se promueve la reproducción social y cultural en congruencia con el papel del docente facilita, acompaña, socializa y recrea las simbologías culturales caracterizando el contexto de las estudiantes con sus rasgos propios y específicos diferenciados de otros pueblos. Así, la educación tiene como principal misión mejorar al alumno desde sus diversas dimensiones (moral, social, individual).

Estas consideraciones le otorgan a la educación la responsabilidad de garantizar los derechos de las estudiantes, entre ellos el derecho a la cultura, pues la educación es un derecho que posibilita otros derechos. Por eso cabe preguntarse, si el derecho a la cultura no implica que la educación provea estrategias para el desarrollo de la personalidad, ¿no debe también facilitar la aproximación de la estudiante con lo que necesite para el desarrollo de su identidad?

Pues bien, la propuesta de fomentar la identidad cultural ancestral de las estudiantes va asociada con otro componente importante del escenario educativo actual como lo es la era de medios digitales, en cuanto influyen en las expectativas de las estudiantes ante el conocimiento. Es bien sabido que uno de los factores clave para lograr la motivación de las estudiantes es el uso de estrategias diferenciadas y desafiantes. Por ello, una propuesta donde la práctica educativa se vea influida por la actual convergencia de los medios, como la narrativa transmedia, afecta positivamente en los escenarios de aprendizaje, en la medida en que estas estrategias didácticas se ajustan a las características del contexto generacional de un escenario escolar. Así mismo, una propuesta que incluya la exploración de la tradición oral es una alternativa pertinente al propiciar espacios de contar y escribir todo aquello que hace parte de su existencia y entorno, dado que las tradiciones culturales y, especialmente, las orales se han mantenido por su producción constante a través de la manifestación de la consciencia colectiva.

Finalmente, la propuesta pretende vincular al trabajo investigativo el paradigma de la Pedagogía Crítica, ya que desde su perspectiva, se concibe la educación como potencial alternativa para la identificación de problemas que circundan a las estudiantes y la exploración de las alternativas de solución de tales dificultades desde las posibilidades de la propia cultura, de tal suerte se generan críticos de su propia cultura, pues desde este paradigma pedagógico, se toma el conocimiento como fuente de liberación (Freire, 1989). En

esta dirección, la educación tiene la obligación de insistir en la comprensión de los significados de la realidad y al unísono, tiene la responsabilidad de descubrir las posibilidades de la autogestión con meta a la construcción del pensamiento propio.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Promover la identidad cultural ancestral de las estudiantes de grado octavo de la institución educativa Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, mediante la implementación de narraciones transmedia, en el marco de la Pedagogía Crítica.

1.4.2 Objetivos específicos

- Reconocer los elementos que configuran la identidad cultural ancestral en las estudiantes.
- Valorar el grado de apropiación de la identidad cultural ancestral de las estudiantes de grado octavo a partir de la creación de narrativa transmedia.
- Identificar los criterios de la pedagogía crítica contenidos en la propuesta pedagógica mediante la narrativa transmedia.

1.5 Estado del arte

Teniendo en cuenta que la presente investigación se orientó hacia el fomento de la identidad cultural mediante la narrativa transmedia, en torno a la tradición oral, se exploraron los repositorios académicos a nivel Iberoamericano, nacional y local, en los que se tuvieron en cuenta como descriptores de búsqueda los siguientes: “identidad cultural”, “narrativa transmedia” y “tradición oral”. Además, se usaron 7 bases de datos académicas de ámbito educativo (Dialnet, REDALYC, EBSCO, Scielo, Scopus, Academia y Google Académico). Estos descriptores fueron seleccionados atendiendo a los objetivos y la pregunta de investigación del presente estudio.

Para realizar la búsqueda, nivel internacional, se tuvo en cuenta un rango de tiempo entre los años 2015 a 2021. A nivel nacional se tomó como referente el Ranking U- Sapiens 2021 – 2, y a nivel local, los repositorios de las universidades que son referentes en Pedagogía en el departamento de Boyacá (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad Santo Tomás).

1.5.1 Antecedentes internacionales

De acuerdo con el artículo sobre transmedia titulado: *Una propuesta transmedia para la Educación Literaria: El Ministerio del Tiempo* (2006) de la revista Jornadas de redes de investigación de docencia universitaria XIV, los autores desarrollaron una propuesta investigativa como respuesta a la necesidad de hacer un aprovechamiento adecuado de los estímulos de los estudiantes hacia las herramientas audiovisuales y digitales con el propósito de incrementar su formación lectora y así mismo de fortalecer la competencia lecto-literaria.

El propósito primordial de este trabajo es plantear una propuesta para el desarrollo de la educación literaria del alumnado de grado sexto de un instituto de la provincia de Alicante en España. Para ello los investigadores adelantaron una serie de propuestas didácticas relacionando la literatura, la televisión y las extensiones transmedia adheridas al currículo escolar de Lengua y Literatura. La serie el Ministerio del Tiempo se muestra como una opción novedosa por contar con personajes reconocidos hitos de la Literatura Española en el hilo argumentativo en sus episodios. Al analizar las conexiones intertextuales de la saga, los tres investigadores percibieron un valor singular en la serie ya que, en primer lugar, en sus episodios cobran vida algunos célebres escritores clásicos de la literatura española: el Cid, Lázaro de Tormes, Lope de Vega, García Lorca y Cervantes. En segundo lugar, el Ministerio del Tiempo cuenta con elementos de ficción, pero con el nuevo acervo cultural usando el formato hipertextual. Los episodios se encuentran en diversas extensiones transmedia;

proponen un juego interactivo a través de la web de la serie y distintas webs y blogs como herramientas de análisis para dar validez a la historia.

Las narraciones secuenciales como la trabajada en la propuesta en mención cumplen el propósito de enganchar, dado su estilo secuencial de las narraciones fantásticas, de las cuales se están empezando a nutrir los adolescentes. Parte importante de la investigación plantea identificar en cada propuesta didáctica el reconocimiento de los aspectos reales de la vida y obra los personajes figurativos en la serie para contrastarlos con los aspectos ficticios

Las investigadoras García y Bravo (2019) de la Universidad Española de Extremadura, han profundizado en el vínculo y paralelismo que tienen los textos de carácter mítico ancestral con las narrativas suscitadas a partir del desarrollo tecnológico. En este estudio se buscó identificar los factores que inciden en la recepción de textos mitológicos en época de auge digital. Las autoras desarrollaron la propuesta en función del análisis de tres apartados con el propósito de evaluar la incidencia en las prácticas lectoras y literarias en las narrativas extendidas. En el primer apartado se manifiesta que tal interacción entre la tradición y la cultura popular mediática si es evidente, puesto que, míticamente, las narraciones que incluyen, por ejemplo, ánimas del purgatorio se ven representadas ahora por fantasmas, aliens a través las leyendas urbanas vertidas en el universo transmedia con el nombre de series o sagas, es decir, se da una funcionalización en la historia. El segundo apartado se centró en la polifonía de la era transmedia al difundir la tradición. Por ejemplo, en la época tradicional, las leyendas narran historias sobre apariciones de la Virgen en paralelo con interpretaciones alternativas en su mayoría escépticas, pero siempre compartiendo un mismo universo cultural. Analógicamente, en la actualidad se tejen teorías conspiracionales, con la polifonía del mismo imaginario, pero ramificada en varios recursos digitales como las historias reprocesadas de ángeles en blogs, música, libros digitales, etc. Finalmente, los

investigadores admiten la preferencia que tienen los jóvenes del siglo XXI con los mundos transmediales.

La generación de textos por alumnos de segundo año de secundaria a partir del tema: la tradición oral como manifestación cultural vigente, es una propuesta didáctica desarrollada en México y diseñada por Ferreira (2009). La propuesta surge a raíz de índices donde se demuestra que, en primer lugar, aún no se ha superado el analfabetismo en algunas zonas del país mexicano y, en segundo lugar, al terminar la educación básica no se garantiza en los estudiantes la adquisición de las competencias comunicativas para crear textos con propósitos definidos y convencer al lector de sus propios puntos de vista. De este modo, se proponen espacios donde los estudiantes tengan la capacidad de generar producción escrita de manera consciente dependiendo del marco social y contextual desde un referente constructivista, es decir, que los alumnos no sean simples “copistas”

En este sentido, la propuesta busca que, por medio de la mediación asistida de la didáctica, la escritura se comprenda como un acto global de composición. El autor de la propuesta reconoce la manera cómo los estudiantes no demuestran habilidad para componer sin apoyo externo, y por eso centra su estrategia investigativa en un esquema de habilidades de producción desde la conversación con otros y guiados por ejercicios de modelado, ejercicios de reestructuración y redacción con mayor profundidad cognitiva de manera que puedan exponer sus ideas con claridad. A lo largo del trabajo investigativo se reitera la necesidad de implementar una didáctica de la escritura y enfatiza en los procesos de abstracción y sistematización para tal fin. En cuanto a la inclusión de la tradición oral como componente temático en la propuesta, es de rescatar actividades donde los estudiantes buscaban particularmente a la gente mayor de la ciudad, para conocer los relatos que corresponden a su tradición oral.

1.5.2 Antecedentes nacionales

Este rastreo se abordó desde el Ranking U- Sapiens 2021 - 2, la entidad reconocida por Colombia para el observatorio internación IREG, que publica el escalafón de las universidades, ubicadas en una escala, de acuerdo con indicadores de investigación. Esta clasificación es presentada cada semestre desde el año 2011. A partir del escalafón se identificaron 6 repositorios (Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Rosario y Universidad de los Andes).

Gordillo (2019) presenta una experiencia investigativa que pretende demostrar el de incorporar las nuevas extensiones narrativas TIC en contextos de formación diferentes al aula. Con la investigación *¡Te tengo que contar!* Una propuesta transmedia para los jóvenes bogotanos, la autora diseña y ejecuta una plataforma transmedia para jóvenes, donde se crean guiones de ficción teniendo en cuenta los desafíos que suscitan en la vida cotidiana. La autora propone la experiencia transmedia para darle solución a la falta de espacios para desarrollar producción narrativa participativa. En el trabajo Gordillo (2019) considera importante hacer uso y difusión de las alternativas tecnológicas que nos rodean hoy en día, facilitando producir microrrelatos que eventualmente serán llevados el formato guiones de ficción, para ello se crea un espacio virtual participativa donde la autora trabaja sobre las bases conceptuales referentes a narración participativa virtual.

Frente al término “narrativas transmedia” también da su perspectiva, afirmando que es un tipo de contenido fraccionado en diferentes plataformas, soportes y canales online y offline, de esta forma, la apropiación profunda del conocimiento en cuanto a la narración, se da cuando se discurre por las mediaciones multiformato, los soportes y canales. Es un mecanismo de interacción que también incluye al usuario (Gordillo, 2012).

Esta investigación de carácter cuantitativo realizó en primer lugar una búsqueda de los intereses socio-juveniles, en segundo lugar, el diseño y desarrollo de una página web para finalmente difundir en diferentes colegios de Bogotá. En cuanto a los resultados la autora manifiesta que, debido a la relevancia mediática del proyecto, las historias se extendieron a WhatsApp y Facebook, en total la página recibió 192 historias y desde que se activó la plataforma, 1319 personas iniciaron sesión, 10347 personas visitaron la página en su mayoría para leer las historias y otros para crearlas.

De igual manera Acevedo y Salazar (2017), en su tesis titulada: *Transmedia, un nuevo clic en la educación*: presentan una secuencia didáctica basada en el uso de narrativas transmedia para ayudar a fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos. La investigación se llevó a cabo con los estudiantes que cursan grado décimo de la institución educativa Carlos Castro Saavedra en la ciudad de Pereira. Dentro de las necesidades abordadas se encuentra la del alto grado de desmotivación ante el ejercicio lector debido a que, en el hogar de los estudiantes,

Rima el entretenimiento televisivo, las narconovelas, los reality shows, los periódicos amarillistas; pero escasean los libros, las reflexiones, el periódico cultural, escasea la actualidad, la posición crítica, y se evidencia el desentendimiento y el poco interés por conocer el mundo al que pertenecen. (Acevedo y Salazar, 2017, p. 13)

Los autores reflexionan ante el recurrente uso de los teléfonos móviles en espacio escolares y, en consecuencia, consideran pertinente desarrollar espacios de interacción educativa donde se vinculan herramientas didácticas y comunicativas como las mencionadas. En este sentido los autores desarrollan una secuencia didáctica cualitativa categorizada en varias fases: una de observación y diagnóstico; la segunda de desarrollo donde convergen la narrativa transmedia, el cómic, posibilidad de darle continuidad a un relato a través de

diferentes medios; la fase de evaluación y cierre, fase de ejecución del instrumento de recolección de información y finalmente el análisis y síntesis de información.

Posterior a la implementación de la secuencia didáctica basada en el uso de las narrativas, los autores concluyen que lograron alejar a los estudiantes de encuentros pedagógicos monótonos; haciendo un buen uso de las tecnologías se evidenció un avance en cuanto a la identificación de los elementos bases del texto narrativo, la secuencia didáctica permite llevar actividades alineadas con el propósito de realizar las actividades en cada una de las sesiones.

CIS TV: la plataforma transmedia de los estudiantes de 10 del Cartagena

International School es una propuesta de intervención en TIC en la clase de Lengua y Literatura. Esta estrategia abordada por Olaya (2019) parte de la necesidad de reconstruir el currículo educativo y preparar a los alumnos para comprender los mensajes mediáticos, ello en consecuencia del aumento de plataformas tecnológicas en el contexto de los alumnos, además de la búsqueda por fortalecer en ellos competencias para la producción y divulgación de mensajes a través de los medios contemporáneos. De esta manera ejecutó el diseño e implementación de un canal online con la dirección de los estudiantes de grado décimo y difundido por canales como Facebook e Instagram. Este despliegue transmedial con contenido audiovisual cumple con el objetivo de lograr una alfabetización mediática a nivel local articulando, lenguaje, escuela, medio y comunicación a través de programas como noticias, booktubers y entrevistas.

En el caso de Olaya (2019) propone que, con la investigación y preparación de los programas de formato televisivo, los estudiantes logren fortalecer las habilidades de expresión y comprensión oral y, a su vez, incrementar la motivación por el correcto uso gramatical y el aumento de léxico. De acuerdo con los resultados de la propuesta, la autora reconoce la investigación como pertinente y significativa en la medida en que se logra una

mayor capacidad de interpretación crítica de la información mediática, considerando que las herramientas tecnológicas hacen parte del contexto y cotidianidad juvenil actual. De igual manera, el trabajo basado en proyectos usados en la propuesta favoreció que el trabajo cooperativo mediara en la búsqueda de una meta común entre los estudiantes y es viable de convertirse en un proyecto institucional con la participación de otras asignaturas y cursos según con sus requerimientos curriculares. Por otra parte, se sugiere la urgente formación de los docentes en el manejo de la tecnología para tener capacidad de acompañamiento idóneo del desarrollo del proyecto. En cuanto a las limitaciones, estas se ven relacionadas con el contexto, pues el proyecto no podrá desarrollarse en un contexto que carezca de los medios tecnológicos necesarios para emitir un programa online.

De igual manera se destaca la investigación bajo el método de Investigación acción participación realizada por Villa y Guerrero (2019) intitulada: “la tradición oral como una alternativa para fortalecer la producción textual en estudiantes de tercero de primaria”. Para esta investigación de enfoque mixto, se contó con una muestra de 36 estudiantes de tercer grado de la Institución Técnico-Agropecuaria de Santa Cruz de Luruaco del departamento de atlántico. Surge debido a que en ese nivel escolar los estudiantes pueden alcanzar un nivel de escritura argumentativa sin embargo se evidencia un alto índice de deficiencia en competencias comunicativas. Los investigadores observaron que las pruebas externas y prueba diagnóstica arrojaron resultados desalentadores en relación con la competencia comunicativa-lectora y comunicativa-escritora a nivel macroestructura y superestructura. Es por eso que uno de los logros que se busca alcanzar es el de revertir los bajos índices de producción textual a través de la alternativa de su tradición oral en especial, las leyendas, dado que es el recurso tradicional más utilizado entre los padres de los estudiantes. Para el desarrollo de la propuesta, los autores diseñan una secuencia didáctica donde los niños logren un nivel competente en las destrezas lingüísticas teniendo en cuenta el contexto de las

manifestaciones de la tradición oral. Villa y Guerrero (2019) estiman de gran importancia las tradiciones orales a partir de dos consideraciones; la primera porque a partir de la tradición, ante todo oral, se reproduce la conciencia colectiva de la región donde las voces del pasado concuerdan con los valores e imaginarios del presente despertando la motivación en los estudiantes al considerarlos válidos y significativos (Ramírez, 2012). La segunda por la resonancia y poder que se deriva de la palabra hablada y aún más con la espiritualidad de las historias patrimoniales ancestrales o la inclusión de figuras como fantasmas, guerreros, indígenas o familiares.

Después de las 8 sesiones dispuestas para despertar el interés de los niños hacia el fortalecimiento de las competencias comunicativas, los resultados muestran que fue posible evidenciar un cambio favorable en los estudiantes, pues su producción textual logró alcanzar un nivel alto ratificando el valor didáctico de la tradición oral como herramienta pedagógica además de favorecer los valores de su cultura y contexto.

El autor Pineda (2016), de la Universidad Nacional de Colombia, presenta la investigación “Elementos para una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad”, en la que describe elementos para una estrategia didáctica de oralidad en función de la construcción de identidad de estudiantes entre 9 y 12 años. Para establecerlos, el autor implica referentes teóricos tales como: didáctica de la oralidad, la comunicación oral, identidad: concepto tripartito, criterios desde donde se establecen la formación de identidad. Se propone, en primera instancia, crear una estructura categorial entre la didáctica oral y la identidad; posteriormente, se pretende interpretar el cúmulo de significados que la definición de una didáctica de oralidad y el constructo identitario representa para los sujetos implicados.

La investigación es de corte cualitativo, delimitado por la investigación etnográfica con propósito educativo. Se desarrolló a través de diferentes etapas para buscar tener un

ejercicio de observación etnográfica donde, de manera descriptiva se narrara las acciones de los docentes y estudiantes, las interacciones comunicativas y dinámicas que los docentes manejan para un constructo identitario. Además, identificar los dispositivos con los cuales interactúan. En la etapa preliminar se desarrollaron y aplicaron las técnicas investigativas, en un segundo momento se procede a hacer un análisis y cotejo comparativo de los datos recogidos, de tal manera que al integrar el análisis la investigación arrojó que si se evidenció en los alumnos un proceso identitario, lo cual refiere nuevas estrategias didácticas para fortalecerlos (Pineda, 2016).

Durante el análisis y presentación de los resultados, el autor reafirma que la oralidad aporta de manera significativa a la construcción de identidad, por lo cual, a través de la palabra se desarrolló un juego del lenguaje, evidenciando prácticas creativas, nutridas de significados que contribuyen a construir la identidad de los estudiantes. Sin embargo, a partir de la observación se puede entrever que los momentos exclusivos para el diálogo en el salón de clase son pocos y casi siempre terminan enlazando directamente con el desarrollo de las actividades de clase y es el maestro quien la domina a través de las preguntas.

Para cerrar el grupo de investigaciones a nivel nacional, se reseña la investigación, “La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad” realizada por el profesor Vásquez (2011). Sus descubrimientos aportan a la base fundamental en la pretensión de la oralidad que facilite la construcción de la identidad en contexto educativo. El autor categoriza los conceptos oralidad y didáctica. El primero, conceptualizado como la base de expresión y comunicación humana, además es un instrumento para transmitir y conocer tradiciones, valores y saberes. El segundo, descrito como un saber práctico, escenario donde convergen la experiencia, el sentido de la reflexión continua. El profesor plantea siete criterios para caracterizar una didáctica de oralidad, consisten en incluir en las aulas espacios

para la oralidad de carácter informal, es decir, de la vida cotidiana. Es decir, poner a circular las modalidades de la oralidad para favorecer la interacción. Vásquez concluye manifestando que los ejercicios de oralidad previamente planeadas deben ser diseñadas de manera estratégica con pretensión a mostrar la relatividad de creencias, configurar la madurez intelectual, permitir la participación. Como conclusión se señala que el espacio del aula fue un escenario teatral donde se hicieron audibles las múltiples oralidades, la diversidad entre historias y relatos que resignificaron sus identidades (Vásquez, 2011).

1.5.3 Antecedentes locales

Sacristán (2021) realiza una investigación que se llevó a cabo con estudiantes del grado transición del municipio de Sutatausa del departamento de Cundinamarca. Para dar lugar a la propuesta, la investigadora se apoya en desarrollar un trabajo integral destinado a los estudiantes y sus familias para contrarrestar el descuido de los valores culturales y el sentido de pertenencia hacia el municipio. Para tal propósito, la autora diseña una propuesta pedagógica titulada “Sutatausa cultura viva”, conformada por 8 talleres remitidos a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de primeros grados de escolaridad del municipio en mención. Esta propuesta vincula la historia, la memoria y la cultura

Frente al fomento de la identidad cultural, Sacristán (2021) polemiza las prácticas en relación con la tecnología, denominándose como “inadecuadas” a consecuencia del privilegio que se le otorga como medio de entretenimiento, desplazando el juego tradicional que es eco de la cultura y de las dinámicas sociales de la comunidad, puesto que en él los niños y niñas activan el desarrollo de su vida y contexto. Es de destacar que dentro de la propuesta se tomó como punto de partida la historia de aborígenes y generaciones ancestrales de la población. Así se hizo inmersión de los niños en la caracterización de la cultura musical a través de dinámicas y juegos. En los demás talleres la investigadora crea un escenario para la

compilación y socialización de los acervos culturales Sutatausanos, además de promover el reencuentro con los juegos tradicionales de la región.

Por otra parte, Castañeda (2018) plantea un escenario donde de cara a la modernidad avanzada se han visto debilitadas las identidades sociales colectivas. Tal es el caso de la identidad campesina, concretamente en la región valletenzana. El autor precisa en la importancia de conservación de rasgos inmanentes a la tradición oral campesina como las cantas, o coplas, siendo estas un ejemplo de las formas analógicas entre lo músico y literario que logró acogida después de la conquista de América. El investigador toma la canta como subcategoría de la tradición oral, como elemento de la identidad portadora de fenómenos literarios en concordancia con la historia, los saberes, espacio de memoria y conexión entre la tradición y el pasado llamado eco-literatura como el hecho diferenciador en el proyecto investigativo.

Castañeda (2018) expresa que “El uso de la Eco-literatura de la canta tradicional valletenzana ayuda en la conservación de la tradición oral, la promoción de los valores ambientales y comunicativos” (p. 32), a razón de que reconecta a los habitantes con la identidad y la dignidad campesina en congruencia con el respeto a la madre tierra para lograr un potencial de desarrollo cultural mediante alternativas de desarrollo sostenible. El uso de los 7 talleres permitió vincular cantas narradas por padres de familia, aunque reconoce algunas contenían lenguaje no apropiado para los estudiantes. El investigador evidenció como los estudiantes reflejan mediante la autorreflexión de su propio discurso elementos por mejorar. En sí el desarrollo de la propuesta logró en los estudiantes enseñar lo que sabían acerca de lugares de la vereda, sus riquezas, problemas, y además visibilizar la realización del trabajo pedagógico.

2. Marco teórico

Para el desarrollo de este trabajo investigativo se toma como punto de partida, en un primer momento, la identidad cultural, se prosigue con el abordaje de la narrativa transmedia y, finalmente se referencia la génesis y proceso evolutivo de la Pedagogía Crítica.

2.1 La memoria y la identidad cultural

Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos, dice el poema “Cambridge” de Jorge Luis Borges (1969), afirmando como estamos definidos por los recuerdos. La historia es retratada por los recuerdos y gracias a ellos se construye un reflejo de los actos remotos de transformación de recursos, formas de subsistencias, perfiles biográficos y la matriz del sistema base de otras generaciones.

No obstante, al tocar el tema de la memoria como elemento inherente a la cultura, se siente un efecto de saturación, asumiendo que ya casi todo está dicho. Aunque algunos textos hablan sobre la memoria, pretenden revivir voces, explorar testimonios o rendir duelo a lo ya está muerto, no ofrecen aclarar algunas mentiras de la historia. La clave es, en primer lugar, acercarse y tomar conciencia de una reflexión colectiva de lo que fuimos, nuestra relación con el pasado y el impacto que ha traído hasta el presente. De modo tal, el primer paso para explorar el pasado es a través de un punto de vista reflexivo, desde una mirada dialogada y crítica que permita encontrar un nuevo pasado; rechazar la convicción de estar en un presente que apareció súbitamente. Segundo, basar el proceso de desarrollo emanado de un continuo ensayo y error; un debate cobijado por reflexión colectiva donde convergen varias perspectivas. En sí, determinar cuál es la memoria la cual vale la pena traer al presente y reconstituirla hoy bajo un ejercicio de catarsis, porque nunca se recuerda lo suficiente. Como expresa Aguado (2013), “No obstante, echar luz sobre la abundancia de memorias y discusiones sobre identidades por fuerza debe mirar hacia su proliferación indiscriminada, su

apabullante presencia en la esfera pública y su inserción en esquemas narrativos melancólicos” (p. 13).

Pero, ¿de qué manera se llega a conocer el proceso evolutivo de un colectivo? el método es claro: se recobran los relatos y prácticas de padres y abuelos, para luego encadenarlos semántica y hermenéuticamente en relatos como mitos y figuras primordiales dando origen a una narrativa que retrate los caracteres distintivos culturales.

Ahora bien, la memoria ha sido definida desde un punto de vista individual o colectiva, la memoria individual es designada para explicarnos a nosotros mismos el porqué de nuestro actuar; mientras que, la memoria colectiva hace referencia a esa narrativa en la cual una comunidad se justifica a partir de sus creencias y valores. A través de datos compilados, podemos interpretar el pasado por vía de la historia como disciplina, una guía para ver los procedimientos en elaboración de hipótesis y contraste. Es decir, de una manera más objetiva e imparcial a la hora de ejercer su análisis. Si hablamos de la memoria colectiva, las reglas son diferentes: la memoria colectiva valida en sus elaboraciones los mitos (Aguado, 2013).

La memoria colectiva humana es necesaria para ubicarse en un marco temporal y espacial, significa poder hacer parte de un entramado de relaciones sociales. Por consiguiente, la memoria es imprescindible en las redes simbólicas culturales y sociales de la identidad como individuo y como comunidad de una manera internacional o subjetiva íntima y personal. Acudimos a la memoria para entender hasta dónde hemos llegado y la razón para determinar de qué manera podemos actuar ante el mundo. Si la memoria no existiera, no podríamos tener un recorrido social puesto que no entenderíamos las pautas culturales que expresan los actos más elementales de nuestro convivir, de nuestro vivir, de nuestro pensar. En esta perspectiva, la memoria necesita ser actualizada para no llegar a un momento de disolución. Es como sentir dolor de una enfermedad atemporal, de otro momento, una

memoria de la memoria misma. Es cierto que la memoria no abarca todo el pasado, sino la estructura de retazos de recuerdos sigue viviendo en nosotros, alimentados por porciones de representaciones del presente.

Ahora bien, a causa de las experiencias vividas, manifestadas por medio de transmisiones familiares, sociales o políticas, perviven ciertos marcos de poder, donde los científicos, antropólogos e historiadores guardan silencio, como medio de censura y establecimiento de alianzas que silencian las voces legítimas y verdaderas de la historia; voces que manifiestan tortura, invasión, negación, olvido, guerra y colonización. Olvido que en términos de Nietzsche llamaría “olvido creativo”, la reducción de alforjas tanto históricas como culturales, es decir, la cabida de distorsión en las competencias sociales que deliberan en aprobar un ayer oficial y otro que no exponerlo, en lugar de un sujeto o comunidad en control de su destino, conocedor del pasado para no repetir sus errores en el presente, dueño de sus decisiones y diseñador del futuro sin limitaciones en los recuerdos para posarse en una mirada crítica de lo traslúcido y no de lo difuminado (Aguado, 2013).

2.1.1 La cultura como objeto de estudio contemporáneo

La historia de la vida son todos los recuerdos se pueden revivir. Junto a una historia escrita, hay una historia viva que se perpetúa a través del tiempo gracias a que se cuenta grandes historias que aparentemente habían desaparecido o muerto. Si no revivimos el pasado por medio de las historias, es como si el mundo de los ancianos se fuera volando lentamente. Sin esas historias tal vez no tendríamos el derecho de hablar de memoria e identidad cultural. La memoria es un elemento constitutivo de la identidad y en países como Colombia, se recurre a la memoria para garantizar la permanencia en la diversidad cultural que pertenecen en la base como sociedad. A través de la memoria, se llega a la identidad cultural, pues se alcanza la construcción de identidad, aunque la cultura se encuentra en procesos de reinvencción. De este modo, la identidad tiene que ver con la posibilidad de dar vida de los

individuos o los colectivos a través de algunos elementos que han sido guardados durante el tiempo permaneciendo en silencio, no haciendo parte de la identidad nacional.

La percepción de cultura ya no se encuentra en función de la caracterización del grupo de actitudes, valores y prácticas compartidas de un grupo social. Es ahora una gama más extendida de construcción y transmisión de memorias. Entonces, la memoria cultural se entiende como aquel proceso que emergen de distintos eventos colaterales alternos y la memoria colectiva puede hacer una herramienta útil para revelar esta presencia contemporánea del pasado o sociedades antiguas; por ejemplo, cómo sociedades antiguas formaron su identidad y cómo sacaron una memoria acordada para el colectivo presente. Entonces se puede decir, la identidad cultural es la forma como los individuos recuerdan el pasado y al mismo tiempo define su experiencia social presente. En otras palabras, la narrativa de estas historias permanece en el imaginario colectivo provocando que los grupos sociales que establecen unidad con su propio pasado a través del discurso literario, crónicas y relatos orales desde una configuración cultural, estos diálogos ponen en juego una conversación entre dos generaciones (Rivera, 2013).

Sin darnos cuenta, la memoria es reproducida en el presente por medio de tradiciones, como los remedios caseros, que representan parte de cierta usanza de un discurso que sistemáticamente se repite. Por tanto, el interés por la memoria e identidad cultural conduce al replanteamiento de las fuentes que traen las prácticas legítimas de la información histórica, es en esta perspectiva que se ubica esta aproximación a la identidad que se mueve entre la historia y la memoria narrada por algunos miembros de la comunidad. Por esta razón es relevante darles mayor significación a las reflexiones sobre los encadenamientos entre historia, memoria e identidad.

En cuanto al término cultura, según la Unesco (2017) la cultura es considerada como:

El conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. (p. 50)

En efecto, nuestra identidad puede consistir en apropiarnos de todos estos elementos ancestrales que se encuentran en nuestro entorno social y cultural, lo cual resulta claro que el término identidad y cultura debe de permanecer indisoluble. En concordancia, se puede manifestar que antes de entender la identidad es necesario entender qué es cultura.

Pues bien, se entiende este término a través de las definiciones y su evolución en el tiempo, el proceso histórico de la definición de cultura abarca desde el “modelo de comportamientos hasta pautas de significados, dando un paso más, también definen la cultura como una telaraña de significados. En otras palabras, como lo señala Verhelst (citado por Molano, 1994) la cultura es algo vivo, estructurada bajo elementos heredados del pasado, de igual manera, por perspectivas exteriores que han influenciado a la adopción de novedades creadas desde lo local sea personal o colectivo.

En este sentido se comprueba cómo la identidad encierra una red de elementos culturales como creencias, valores, la lengua, relaciones sociales y costumbres que hacen que un individuo se siente identificado con un grupo social. Esta identidad no es un concepto estático sino un concepto vivo que evoluciona y se alimenta colectivamente (Molano, 1994). En sí, un rasgo inmaterial resultado de la colectividad. Tener relación y sentido de pertenencia con esa colectividad es lo que se puede definir como identidad. En este momento es válido preguntarse ¿qué tiene que ver el patrimonio cultural con la identidad de cada sujeto?, pues bien, la identidad se hace posible a través de la manifestación del patrimonio cultural que previamente existe, se reconozca o no (Molano, 1994).

Estos elementos del patrimonio con el tiempo se van volviendo referentes, sea por una cultura educativa o sea porque deseamos valorarlos y asumirlos como propios. Y es así que se genera el carácter activo de la identidad cultural ligada del mismo modo por la memoria. Por ejemplo, la memoria se ha mantenido viva gracias a hechos del pasado y en la tradición oral por lo mismo, la memoria ha explorado los testimonios de la experiencia vivida o imaginada y, por tanto, abierta a todas las transformaciones por su carácter vulnerable a toda manipulación siendo capaz de ajustarse, de generar despertares y permanecer latente, como algo más que un acontecimiento y qué lleva a los sujetos a auto reconocerse como sujetos sociales. Es decir, gracias a la memoria las nuevas generaciones pueden darle significado a la identidad pues la transmisión de aquellos recuerdos mediante archivos, museos, inscripciones, libros, tradición oral, textos escolares, conmemoraciones no permiten que la memoria se fracture y que la distancia entre el pasado y el presente se ha integrado a partir de retazos de memoria. En gran medida el Estado es el responsable de reproducirla y hacerla durable con las políticas de la modernidad, diferente de la memoria nutrida más por experiencia que por historia de, pues son consideradas aún como identidad nacional.

2.1.2 La construcción de identidad desde la tradición oral y cultural

La tradición oral alberga múltiples y diversos textos, en ellos se evidencia la religión, historia, rituales, recreación y diversión, muchos de ellos fuertemente anclados a la dinámica social y cosmovisión de comunidades específicas. Se trata de un proceso de reproducción en tanto que el origen muere con el tiempo o por el anonimato de un sujeto o colectivo, “es memoria colectiva, trabajo reconstruido siempre sobre el lenguaje y lo imaginario, recreación simbólica de lo cotidiano (Ferrerías, 2003, p. 78). En definitiva, es un proceso de interacción entre los formatos culturales que funcionan en paralelo a los modelos del universo. Parte de la responsabilidad de la reconstrucción de la historia, recae en las tradiciones orales, pues ofrecen testimonio para la reconstrucción de la memoria. Por ello la firme convicción en que

en las instituciones educativas conserven la existencia de una narrativa literaria donde se refleje mejor la experiencia cultural ante los mármoles y sirva de apoyo en el difusionismo más que una figura de bronce, una imagen fiel de la experiencia del pensamiento (Cerrillo, 2010).

Gracias a la tradición oral en el siglo XVI, los frailes españoles con el propósito de evangelizar las comunidades indígenas, se convirtieron en cronistas, transcribiendo vivencias y relatos provistos de valor literario. Hasta tal punto, la narrativa tradicional oral indígena mostraba leyendas, relatos, canciones, mitos y experiencias de acontecimientos sobrenaturales pues en su momento eran documentos probatorios de supervivencia; elementos prehistóricos, prehispánicos y ahora hacen parte de la literatura tradicional viva y vigente en las aulas y parte de nuestra amalgama cultural sirviendo como componente esencial a los ojos de la Antropología, de la Sociología y de la Literatura, pues han sido documentos probatorios del contexto tanto comunicativo como cultural. Si no fuera por la transmisión oral y que resultan imprescindibles a los estudios sociales sobre el contexto cultural e histórico que expresan valores colectivos donde se perpetúa una tradición, no sería posible tener una escena de transmisión frente a su audiencia, quienes, a través de unos códigos culturales, han arrojado a la luz elementos importantes que estaban en la sombra. De ahí que la tradición oral sea un género trascendental para el cotejo y el estudio de la cultura.

Desde luego en el ámbito escolar se busca que a través de una tradición oral se cree un vínculo de los niños con la visión del mundo de su pueblo, pues en relatos y narraciones de corte tradicional se difunden y enseñan arquetipos, valores, regulaciones y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones. El alto nivel significativo de la tradición oral en la enseñanza en parte radica porque en ella se albergan manifestaciones vivenciales acumuladas de manera colectiva por una comunidad (Álvarez, 2013). Los mitos y relatos cumplen con la función de transferir sistemas de ideas, enseñanzas, nociones, valores, tradiciones y patrones

de conducta, concediendo un sustento ancestral a la cultura actual de las comunidades. Algunos relatos no cumplen con parámetros de la lógica, pero nacen de la imaginación popular, desde donde se expresan sensaciones fieles a las emociones del alma representadas en imágenes, emblemas y símbolos. Por otro lado, otros relatos son fundamento de folklor que parten de la expresión lacónica de las comunidades ancestrales y se reconocen como muestras fieles de la conservación de la memoria colectiva y su sabiduría popular (Montoya, 2003).

Para terminar esta categoría conceptual es necesario hacer mención de la comunidad que representa el factor ancestral de este estudio. Puntualmente la sabiduría ancestral de la ciudad de Tunja proviene de la historia muisca, una sociedad precolombina que guarda un contraste ancestral entre origen y olvido. Este pueblo primitivo ubicado en el altiplano cundiboyacense, regido por las enseñanzas de Bochica, pero también influenciado por la cultura Inca, era una comunidad indígena adelantada para su época, en términos de política y religión. Dominaban a su medida los cambios del clima y las técnicas para atacar las plagas, para mantener la armonía social, crearon sus propios códigos de justicia y se apropiaron del conocimiento de las plantas para sus remedios, de la astronomía para determinar ciclos climáticos y del comercio para canjear textiles y cerámica. Esta comunidad hace parte de la etnogénesis de Colombia, tanto los muisca como otros grupos indígenas le dan al país la diversidad de contrastes entre tradiciones, religiones y cultura con la que ahora goza su memoria histórica.

2.2 Narrativa transmedia

Antes de dar inicio a este apartado es de aclarar que, de ahora en adelante, en el documento se tomará la abreviación (NT) para hacer referencia a la narrativa transmedia.

Las sociedades se sostienen por su cultura, es allí donde convergen la manifestación del lenguaje y los procesos de comunicación que solidifican las relaciones sociales. Dentro de

los procesos de comunicación hemos visto cómo se han incorporado ambientes digitales que antes no eran considerados de gran impacto; no obstante, al pasar el tiempo, y la internet ha ofrecido un gran abanico de oportunidades comunicativas en el cual no hay fronteras ni de espacio ni de tiempo. Estos procesos existentes desde la sociedad contemporánea, han dirigido a los usuarios hacia un nuevo fenómeno intertextual, hoy en posmodernidad, conocido como transmedia. Con el paso de los años, este uso de recursos que confluyen en una misma línea argumentativa, han sido una opción significativa en el camino al éxito de los medios digitales, por cuanto dispone de varios modelos de discurso dirigidos a diversidad de usuarios; lectores, espectadores, oyentes y jugadores, entre otros.

En esta era de la digitalización, por razón al consumo de internet y la aparición de nuevas tecnologías de difusión, el universo multimodal ha venido evolucionando hasta el concepto que hoy conocemos como vida en línea. Pues bien, actualmente, existen escenarios de negociaciones semánticas donde el relato despliega su historia por más de una plataforma y formato. Este efecto polifónico recibe el nombre de narrativa transmedia, “Cuando hablamos de narrativa transmedia el mundo narrativo se materializa a través de diferentes medios, lenguajes y plataformas, tanto digitales como analógicos” (Molas, 2018, p. 29).

Al referirnos a la NT pensamos en una misma línea conectora que se expande a diversos recursos electrónicos. Pues bien, más allá de ello, se trata de una historia que despliega una combinación de líneas argumentativas, escenarios, personajes y momentos en distintos soportes o medios; de manera alterna encaja piezas como cómics, películas, video juegos, o novelas (Molas, 2018). Cada una de estas piezas hacen parte de historias expresadas por medio de una combinación de lenguajes y aunque tales piezas parezcan aisladas, llevan la misma línea narrativa. Por ejemplo, por medio del cómic se inicia la descripción de la historia de un personaje que busca un tesoro; sin embargo, esta no es la

única forma en que el cómic aporta a la historia, pues puede hacer parte de un medio narrativo más amplio que vincule, por ejemplo, a una película (Molas, 2018).

Hasta aquí es evidente como detrás de la NT, las historias se dispersan en diferentes recursos, medios y plataformas, pero siempre con una consistencia coherente en la unión de sus partes. Esta polifonía de formatos otorga una perspectiva holística que permite la comprensión de la línea narrativa en su totalidad. Así, la convergencia de todos los formatos se ven en diferentes tiempos y lugares operando en función de unificar la narrativa global.

2.2.1 Historia y desarrollo de la narrativa transmedia

De la historia y desarrollo de la NT podemos situarnos en un escenario reciente, exactamente en los años 90, momento en que Henry Jenkins hace públicos los artículos que él denominó transmedia *Storytelling* y *Convergence is Reality* (Jenkins, 2006). En los artículos el autor hace referencia a la necesidad de replantear la audiencia y el consumo de medios. En su estudio, el mayor porcentaje de la audiencia señalaba a la juventud, por tanto, son los jóvenes los consumidores activos que exigen replantear su conexión con los medios. En 2007, Jenkins define la transmedia como “un proceso según el cual los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada” (Jenkins, 2003, p 13).

En ese momento, se popularizó el término, tomando una presencia importante en diferentes sectores tanto cinematográficos como publicitarios y hoy en día abarcando el ámbito académico. Durante la era posmoderna, la NT es solo un indicio de los profundos cambios comunicativos y culturales presentes en los contenidos que convergen en diferentes plataformas y audiencias (Ferrerías, citado por Sepúlveda, 20016). Las industrias digitales evolucionan de manera casi imperceptible en dinámica clave del paradigma contemporáneo, al solo hablar de Netflix, es una plataforma útil como medio entre producción y audiencia

cuenta con más de 208.000.000 usuarios a nivel global, con presencia en más de 150 países (Morales, p. 2021, 12 mayo), dando cuenta que el contenido audiovisual circula activamente, apelando a relatos comunes, con personajes y tramas ordinarios como la mitología clásica e incluso literatura universal proponiendo como la audiencia tome participación en la expansión a través de otros soportes como redes sociales, cómics, videojuegos, blogs, webinars, podcast, etcétera, es decir, la NT, y lo que en el 2006 Jenkins llamaría *cultura convergente*, lentamente ha generado una cultura de convergencia (Sepúlveda y Suárez, 2016).

Dicho de otra manera, se ha consolidado una transformación generalizada de llevar a los usuarios a hacer parte de una cultura participativa donde coexisten usuarios e industrias mediáticas las cuales generan un universo simbólico de interdependencia. En concordancia, se crea un ecosistema digital potenciado por el número de experiencias posibles a nivel local y global de interculturalidad; una gran ola que abarca al mismo tiempo múltiples tiempos y espacios multimodales. Retomando el punto de inicio, de las NT, Sepúlveda (2016) invita a una analogía donde el vino y la botella sirven de metáfora para comparar el vino con el universo narrativo y su historia central que a la vez abre paso a historias subyacentes conocidas como secuelas y personajes alternos.

Por su parte, la botella simula a los formatos textuales, hipertextuales, audiovisuales, sonoros e interactivos para que las historias puedan integrarse en su camino a la extensión. Por consiguiente, al hablar de NT no se permite la disociación de lo narrativo y los medios. Es más, lo plasma de una manera más gráfica Marsha Kinder y Gerard Genette (citado por Sepúlveda, 20016), quienes describen este proceso como una dinámica intertextual y horizontal denominado “eje” donde se convierte en los contenidos que afectan la narrativa y los relatos y una coordenada intertextual vertical llamada eje paratextual para nombrar los elementos identificadores de marca, los medios; blogs, noticias, televisión, bloggers, redes

sociales, entre otros, en definitiva, donde se distribuyen los relatos. Es por ello que la NT se destaca dentro de las narrativas digitales por su amplia diversidad de opciones que ofrece, pues la narrativa se distribuye, en una historia lineal, pero en secuencias que operan conjuntamente de diferentes modos.

En su libro de 2006, *Convergence Culture*, Henry Jenkins (2006) prácticamente consolida la definición de narración transmedia e incluso advierte sobre la diferencia entre narración transmedia y crossmedia. Si bien el crossmedia es un proyecto, casi siempre publicitario, que hace uso de diferentes plataformas para difundir la misma historia, el *Story Telling*, transmedia es una historia expandida dividida en varias partes que se distribuyen entre diferentes medios, exactamente aquellos que mejor pueden expresar su parte de la historia. Así, todos los medios y todas las partes de la historia están integrados, aunque no exactamente de la misma manera. Jenkins enfatiza en la importancia de las redes sociales para los videos transmedia y virales, aunque no son obligatorios (Jenkins, 2011).

De este modo, el elemento diferencial de la transmedia, con otras narraciones, es que lo argumentativo se divide en otras partes de la historia emitidas por diferentes formatos, cada uno para explorar asumiendo un compromiso con la audiencia, de tal manera que, cada soporte debe contar con un éxito, calidad narrativa, innovación y creatividad *per se*. Esta forma de comunicación contemporánea sobrevive gracias a los fundamentos y pilares que interactúan de manera imperceptible a través de la participación, la integración interactiva, la circulación por redes sociales, la blogosfera, la movilidad, lo lúdico y la narración, de tal manera que es un resultado estratégico de una variedad de oportunidades para distribuir el contenido en múltiples escenarios, lo que algunos consideran un fenómeno de transmediación. En un primer momento, estos fenómenos fueron conocidos como la transformación televisiva; en todo tipo de estrategias provisionaron que el consumo circulara en televisión y en otras plataformas. Así, las estrategias de publicidad transcurrieron a

plataformas gratuitas, programas de edición generalizados y, en consecuencia, a la construcción de NT una estructurada malla de medios.

2.2.2 Principios y características básicas de una narrativa transmedia

Varios autores no apuestan por una categorización definitiva con respecto al término, pues se considera que la NT ofrece una perspectiva de la inestabilidad y la evolución permanente y sistémica de las prácticas anteriormente expuestas.

Si nos referimos únicamente al concepto transmedia se puede considerar como un adjetivo y un dispositivo cultural (Molas, 2018). Pese a los diferentes matices en la especificación del universo transmedia, existen características base que pueden reconocerse y aceptarse. En primer lugar, la característica fundamental es la conexión de los diferentes medios al presentar un relato con forma de madeja, de modo que la misma narración se explica a través de diferentes medios, dispositivos y plataformas.

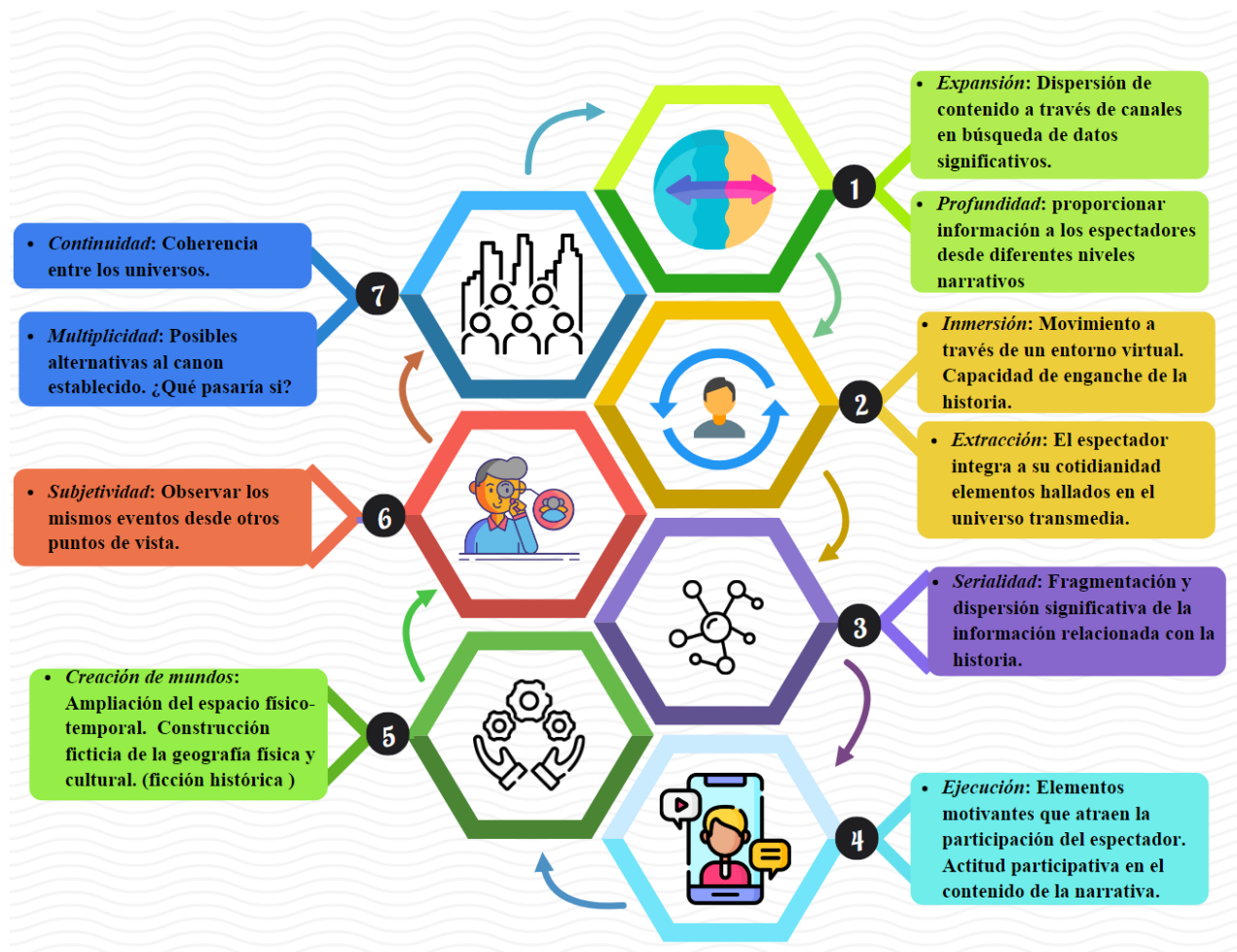
En segunda instancia, la omnipresencia de la narrativa, puede ser reproducida en cualquier momento con la disposición del usuario. Finalmente, una característica que hace distintiva esta nueva herramienta de la NT es la gran aproximación que tienen los usuarios para apoyar el desarrollo de la historia. Por tanto, despierta interés desde dos perspectivas; en primer lugar, porque se puede acceder y tener habilidad en todos los formatos para comprender y crear los significados totales. En segundo lugar, porque se permite emplear, resignificar, transformar y remezclar la narración. En pocas palabras, desde cualquier punto de vista el usuario siempre será implicado a la NT a través de una experiencia inmersiva, así lo expone Campalans (2015):

Estas mismas tres perspectivas que, precisamente, nos ayudan a entender nuestro tiempo, también nos dicen mucho sobre la NT que se estructura en la simultaneidad (destemporalización) de múltiples narrativas complementarias (de totalización) que se ofrecen en las más diversas pantallas o medios. (Campalans, 2015, p. 16)

A continuación, Jenkins (2010) ofrece una orientación de la NT a partir de los 7 principios que integran los parámetros en la creación de los universos digitales.

Figura 1

Los 7 principios transmedia



Fuente: Elaboración propia

2.2.3 La Narrativa transmedia en procesos de formación escolar

El acelerado uso de esta mediación entre los sujetos y los distintos sistemas y redes de transmisión de mensajes, hace que la NT sea un fenómeno fructífero, siendo uno de los referentes de la comunicación masiva digital en todas las esferas sociales, puesto que la distribución de esta narrativa en diversos medios hace parte de un fenómeno de estudio llamado New Media Ecology, que se señala como la ecología de los medios donde se generan cuestionamientos en cuanto a cómo los medios de comunicación inciden en la opinión, la

sensación, la posición y el valor de las personas. La palabra “ecología” conlleva pensar en la organización, el contenido e impacto en la gente en relación con el estudio de ambientes (Sepúlveda, E. y Suárez, 2016).

Las posibilidades de crear contenido, y ser creador de las publicaciones, se han multiplicado tanto que las audiencias ya no tienen límites temporales, y ni espaciales, pues, en la cibercultura solo existen ciberespacios e interfaces y plataformas.

En la NT es necesario hablar de dos lenguas que convergen: la verbal y la de los medios de comunicación. Allí se presenta un fenómeno abierto para la creación de contenidos con la paradoja del encuentro e intersección de historias clásicas con medios posmodernos. Esta alternativa transmedial se convierte en una experiencia donde los usuarios pueden sentirse implicados de manera activa e interactiva al pasar por la fragmentación de un relato dividido en múltiples escenarios; escenarios en diversidad de formato de canales que profundiza en los personajes o la historia. Por lo anterior, el éxito de cada aventura de NT será medido bajo la óptica de tres elementos:

El primero de ellos es el “topos”, que se refiere al contexto en el que se sitúa el conflicto de un relato; el *mythos*, que es el conflicto como tal de los personajes; y el *Ethos*, que son los comportamientos individuales de los personajes o de las sociedades, la moral implícita. (Sepúlveda, E. A. y Suárez, 2016, p. 34)

Estos componentes se pueden encontrar en películas como *Star Wars* de George Lucas, que brinda la posibilidad de difusión y de elevar los niveles de profundidad, creando una ecuación de expansión versus profundidad y continuidad versus multiplicidad.

Los relatos en NT pueden originarse en un cómic, expandirse en un podcast, difundirse en una película, propagarse en libro y ser experimentado a través de un video juego o televisión y viceversa.

2.3 La Pedagogía Crítica

2.3.1 Génesis de la Pedagogía Crítica

Hablar de Pedagogía Crítica es reconocer una fuerte disrupción epistemológica con los acostumbrados postulados de la pedagogía tradicional. La Pedagogía Crítica nace durante las décadas de los 80 y los 90, a partir de estudios y teorías con una consigna emancipadora. El fin fundamental, en sentido amplio, se configuraba en la presentación del sujeto como reivindicador de su propia historia. Durante ese tiempo, nacen perspectivas que luego pasan a ser la base de varios de los paradigmas teórico - críticos de la actualidad. Es por eso que, ante los trabajos que sucesivamente se vinieron creando, es pertinente reconocer los estudios adelantados en la Escuela de Frankfurt, donde se cultivaron los cimientos de una sociedad crítica. Autores como Adorno, Marcuse, Fromm y Benjamín, entre otros, empezaron a considerar el desarrollo de un diálogo dentro del contexto social e influenciado desde la teoría crítica, diálogo que más tarde toma fuerza en terreno anglosajón con la configuración de los pensamientos en contra de las manifestaciones de racismo, de las políticas de segregación y de las actitudes excluyentes.

Por su parte en Latinoamérica, se venía contemplando un ideal de autonomía y reconocimiento siguiendo la línea del discurso emancipador, a raíz del descontento por un panorama educativo que contemplaba decisiones reglamentarias y leyes con medidas administrativas con el fin de responder a una urgencia con una función estratégica dominante. Así mismo, una continua lucha en contra de acciones opresoras que ya se veía desde que los españoles dominaban sobre colonias y comunidades indígenas.

Una memoria que trascendió el tiempo para continuar con procesos conflictivos, dolorosos y traumáticos para las poblaciones y colectivos subalternos en coherencia con el surgimiento e inminente estadía de la sociedad industrial. Por su parte, la educación también va configurando su estructuración en favor de esta. La educación toma como referente un modelo donde se deben alcanzar estándares especializados de Matemática, Física, Biología,

etc, proyectando en la educación una metodología que aparte de marginalizar, excluye (Grajales y Marín, 2018).

Estos antecedentes dieron inicio a la búsqueda de una nueva pedagogía que respondiera a las necesidades particulares del contexto. Toma fuerzas en Latinoamérica, cuando otros investigadores se acercan a la teoría desde la perspectiva de la labor reflexiva de los docentes. Además, se contempla la experiencia en la educación popular, los Derechos Humanos, los procesos de formación en ciudadanía, los componentes metodológicos y la lucha de las clases, reconociendo, que el ambiente escolar permite la posibilidad de aplicación de diversidad social. Es en este panorama donde la Pedagogía Crítica reafirma su importancia, pues implica prácticas pedagógicas que se constituyen desde la ética y, en consecuencia, desde la política, derivando condiciones para su participación en la fuerza del debate educativo emancipador.

Luego de que Freire promulga la emancipación de los oprimidos, la fundamentación de la Pedagogía Crítica se enfoca en conceptualizar a las clases como dominadas y dominantes; como opresores y oprimidos. Se irrumpe con el modelo tradicional que se venía replicando, considerando la ruptura de la neutralidad científica pedagógica para reemplazarla por una metodología que descubra las potencialidades dialógicas de los agentes en el ejercicio educativo por medio de la lectura de la realidad. Freire (citado por Calderón, 2017) establece que nadie puede educar a nadie, todos nos educamos juntos.

A partir de postulados semejantes, las propuestas de base de la Pedagogía Crítica, ligada a una propuesta de conocimiento, buscan la transgresión de un sujeto pasivo a un sujeto que no acepta por natural, ser oprimido y adiestrado para la dominación. En este matiz, es donde se toma conciencia del dialecto dominador y las posibilidades que tiene de alfabetización en términos de emancipación para promover una propuesta pedagógica no alineada con el capitalismo. Para el Dr. Peter McLaren, la Pedagogía Crítica Revolucionaria en el siglo XXI es una necesidad si queremos contribuir a la lucha por la preservación del género humano frente

a la embestida de un capitalismo en decadencia que acelera cada vez más su carácter depredador a consecuencia de la agudización de sus contradicciones.

2.3.2 Ejes Fundamentales de la Pedagogía Crítica

Uno de los puntos significativos, es el de considerar a los estudiantes como sujetos que pueden constituir una transformación en su entorno educativo. Quienes defienden la reproducción social, consideran que el propósito es evitar la dominación de clases oprimidas bajo un sistema educativo donde la red de relaciones exime la voluntad colectiva de los individuos, nutriendo un espacio social que no genera razonamiento ni análisis ante situaciones de subordinación ni ante las desigualdades. De esta manera, una educación bajo esta perspectiva crítica, contribuye a desacoplar estructuras donde la élite pretende conservar su estatus en la esfera social y económica. Se señala como en los espacios educativos, los miembros están amilanados frente a una ideología dominante. Es allí donde la Pedagogía Crítica establece una ruptura de una idea tradicional.

Freire, autor que ha dejado más rédito con vistas a abogar por el modelo pedagógico crítico, presenta una fisura epistemológica en el paradigma pedagógico que tenía el sistema educativo moderno. Este autor brasileño, dirige su interés hacia el desarrollo de una educación liberadora encaminada a un propósito de humanización del hombre. Es decir, desde estas alternativas, crear una situación pedagógica con acción reflexiva en escenarios educativos reales a los que hacen parte y en concreto, considerar que educación y cultura deben de estar dinámicamente conectadas con la posición política, pues es en el espacio educativo donde las voces reflejan su pluralidad, donde se constituye como la reproductora de la cultura y la estructura social, por medio de estrategias de clases sociales.

Es por ello que, a pesar del desarrollo de procesos lectoescritores, la práctica educativa debe ir más allá, hasta alcanzar la conciencia de actores de su propia historia; más allá de decodificar textos se debe decodificar de manera política y social al mundo, identificando

opresor y oprimido y, por consiguiente, romper las cadenas lacerantes que retienen al excluido. Ahora bien, Freire propone un esquema enfático relacionado con la teoría y la práctica; reiterando que, a parte de la escuela, no hay escenario más apto para quitarle la voz al silencio y abrir espacio a la cultura del diálogo ético de la crítica de la libertad y de la transformación que por medio de una lucha evita una existencia miserable que se manifiesta en analfabetismo funcional y exclusión social.

La clase dominante, con apoyo de su hegemonía, impone la construcción y transmisión de conocimientos a través de contenidos curriculares que, en su mayoría, desconocen la contextualización de los educandos. Currículos que están dirigidos a una población homogeneizada. A partir de la Pedagogía Crítica, el rol del educador se re configura, pues ya no será un transmisor de conocimiento sino un agente problematizador. Por otra parte, al estudiante, se tratará como a un agente que descubre explora y explota una conciencia crítica; En sí, la representación de un hombre dotado de razón que puede comprender el mundo, darle un sentido, decodificar su entorno y las situaciones problemáticas que en él se generan. Al optar por la Pedagogía Crítica se crean nuevas ideas para transformar, puesto que se pretende evitar todo intento de deshumanización proclamada desde una igualdad formal.

De igual modo, se pretende por cambiar un discurso del estudiante que se siente cómodo para encajar en el mundo de las injusticias por un sujeto que a nivel racional prefiere los méritos académicos individuales ante los privilegios sociales, por tanto, que tenga disposición a la crítica, pues la palabra debe ser vista como un privilegio de todos y no un derecho de pocos. Ahora bien, al hablar en relación con la injusticia en escenarios académicos, cabe mencionar que se ha dado espacio a una dinámica educativa donde el monopolio de las ideas es intimidante, en ese discernimiento que se proyectará una educación bancaria que no permitía la expresión de lo intersubjetivo (Bórquez, 2006).

La educación bancaria se caracteriza por concebir al estudiante como un agente pasivo que solo escucha, memoriza y repite. Por su parte, el educador es evaluado en parámetros en relación con cantidad de contenidos y cuanto más dócilmente sean sus estudiantes más terminadas estará la labor educativa. Esta concepción bancaria, que toma parte aún en nuestra sociedad, alberga una cultura del silencio, desactivando su libertad como agente social crítico. Basados en el pensamiento de Freire, se suscitó un abandono al pensamiento escéptico alejando la concepción de incapacidad para generar propias ideas, para oponerse a un reproduccionismo estructuralista donde las relaciones patriarcales controlan. Sin embargo, es fácil confundir este discernimiento con una analogía puesto que se piensa que un docente sería igual que un agitador político, lo que conlleva un acercamiento al socialismo.

Freire cuestiona los intereses que le subyacen a la educación bancaria y propone pensar en una escuela intersubjetiva entre educadores y educandos; en esta relación, el primero tiene como función ser un facilitador de la comunicación, cuyo objetivo final responda a las dinámicas de una sociedad completamente liberada de alienación, con una democracia extendida, es decir, la formación ciudadana; por tal motivo, la práctica educativa de acuerdo con Bórquez (2006), "exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática" (p. 147).

Desde otra perspectiva, de acuerdo con Bórquez, el sociólogo Henry Giroux, propone una estrategia fundamental para integrar de manera adecuada a los estudiantes con la sociedad, puesto que, la perspectiva tradicional no logra comprender de manera holística todos los miembros que conforman la comunidad educativa, pues se debe evitar que el propósito sea funcional a favor de la cultura dominante. Giroux hace una serie de críticas a la nueva sociología de la educación y manifiesta que "este paradigma de orientación fenomenológica se planteaba comprender la manera en que, en el interior de las escuelas, se construyen subjetividades y generan significados" (Giroux, 1997, p. 102).

Para la trayectoria de esta pedagogía se ha evidenciado que ser un agente de la resistencia puede representar elementos represivos derivados de la cultura dominante. Para Giroux (1997), la resistencia como concepto debe asumirse con un compromiso por la emancipación, enfocando siempre el propósito hacia la transformación vital. Es pertinente resaltar que, es la trayectoria de la Pedagogía Crítica que permite pensar en los contextos dónde es urgente afirmarnos como sujetos políticos con potencialidades de responsabilidad de generosidad, en la ética ante el cuidado del otro y empezar a pensar en una pedagogía del nosotros, que desde la pensativa de Cascante y César (2013), sea un quehacer pedagógico que se enfoque, en primer lugar; en una construcción del conocimiento desde el colectivismo; y en segunda instancia que invite a una resignificación del sujeto, transformado en función de su realidad socio cultural. Es decir, que todo aquel proceso investigación cuente con el objetivo de fortalecer la práctica pedagógica a partir de la remodelación del uso del lenguaje como práctica social y reflexiva no mecánica.

De esta manera podemos situarnos en dos referentes analíticos que orientaron la delimitación de la Pedagogía Crítica; En primer lugar, el precepto conceptual y, en segundo lugar, el contextual. Es desde esta mirada que las teorías configurativas posibilitan la estructuración discursiva del propio reconocimiento de todos los sujetos; el maestro, los colectivos, la movilización, entre otros. De tal manera que sean consultados para todos los procesos de formación.

2.3.3 De las simbologías al discurso pedagógico crítico

Las simbologías son mundos que se abstraen a nivel mental representando las diversas maneras de vivir y cómo se acoplan los objetos y fenómenos en estas formas de vida. La Pedagogía Crítica en su implementación y trayectoria, siempre ha tenido que lidiar con los imaginarios simbólicos que configuran a una comunidad, que buscan en sus entrañas y evidencian en la praxis la reconstrucción de nuevas cosmovisiones y nuevas interpretaciones

de la vida de la sociedad. Pero, ¿qué relación existe la simbología y el accionar pedagógico? Bien, en el currículo se ve representada la particularidad de las culturas, así y sin ambigüedades para que los recursos simbólicos beneficien la confianza entre unos y otros. Desde este ángulo el docente cumple el rol como mediador ético, pero sosteniendo el rol debe de tener en cuenta cuatro disposiciones: 1. Amplitud conceptual para definir el desarrollo de la tarea; 2. Disposición que estimula las habilidades de pensamiento de orden superior; 3. Autodeterminación en la creación de fundamentos con los que es evaluado el trabajo y 4. Reconocimiento para considerar la autoevaluación de la tarea. Es de señalar que desde este panorama tanto el estudiante como el docente profundizan en capacidades metacognitivas que les permiten visualizar metas alcanzables asumiendo sus propias fortalezas, debilidades y necesidades (Ramírez, 2008, p. 113).

Es por eso que, los currículos deben de ser abiertos de tal manera que, los estudiantes puedan discutir en torno a un contacto con su realidad, más allá que con la realidad que están estudiando; que descubran, compartan y construyan nuevos significados. La Pedagogía Crítica como se definió en líneas anteriores, debe asumir una participación horizontal entre significados, actores imaginarios o simbólicos y la humanización de las estudiantes permitiendo diálogos éticos, es decir, contextualización contacto vivo del estudiante con la realidad. En palabras concretas, se debe de reconocer cuáles son los contenidos relevantes que se deben enseñar y más allá de la teoría ejemplificar con los casos de la vida real, incluso con la situación cotidiana de los estudiantes.

La violencia simbólica en la sociedad y la educación: el poder en acción la forma en que la sociedad clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo, refleja el poder y cómo este se distribuye, al igual que también los principios de control que la rigen. (Berstein, 1990, p. 80)

2.3.4 Criterios de aplicación de la Pedagogía Crítica

De acuerdo con los fundamentos anteriores, hay una estructura en estas concepciones que no debe dejarse al *discurso*, pues es una herramienta de control con la cual puede ejercerse el poder, pero en contraposición, es un elemento favorable en su faceta transformadora. Por cuanto debe ser percibido como un apoyo que permite un cambio social. En otras palabras, el discurso llevado al contexto pedagógico puede ser un recurso para la emancipación, desencadenando el ejercicio de la libertad de pensamiento y la expresión libre de las ideas. Una de las derivaciones del discurso de la Pedagogía Crítica abarca la crítica al neoliberalismo, por una parte, genera una denuncia de los abusos que se ha tenido en los claustros escolares, por otra, recuperar el valor de las etnias, el género y la raza.

Como maestros, asumir una Pedagogía Crítica en el contexto educativo, se traduce en adoptar un nuevo enfoque en la práctica profesional. Poner una base como eslabón del sistema educativo para que la construcción del conocimiento se dé de manera crítica, reconociendo como a través del conocimiento se puede llegar a la fuerza social. Por lo tanto, un maestro que está vinculado y comprometido con el desarrollo de la Pedagogía Crítica, asimila un proceso educativo contextual dentro de la interacción comunicativa. En tal sentido, la educación cumple un rol de reproductora de sus clases sociales y en ella el docente tiene la tarea fundamental de interpretar, reflexionar y analizar los problemas de la comunidad para transformarlos en posibilidades encaminadas a crear su propia cultura logrando superar roles tradicionales de sumisión, dependencia y reproducción de la injusticia a partir de un criterio cuestionador desde el pensamiento crítico.

El maestro interpreta las prácticas educativas en los marcos político y social: en lo político, por cuanto que “recupera el análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia” (Ramírez, 2008, p. 112). Los docentes cumplen una función social relacionada con el pragmatismo, que, de alguna manera, ha sido

interpretado en la escuela. En este sentido, señala Freire que (como se citó en Ramírez, 2008) un docente desde la mirada de una Pedagogía Crítica no consigue un establecimiento educativo cimentado en los reglamentos de naturaleza instrumental, un conocimiento más que social económico que genera de manera inmediata una salida a situaciones problemáticas. en cambio, sí será un sujeto que conciba el conocimiento como fuente de liberación.

Ahora bien, el proceso de encuentro entre significados y sentidos que subyacen de la realidad representan fuentes de interpretación para transformar de manera social el compromiso con los más débiles, esto supone que las ideologías dominantes sean superadas y separadas de un sistema estructurante que cambie de un discurso dominante al discurso de participación social, de comunicación horizontal propiciando la resignificación de aquellos actos de humanización en la educación. Todo lo anterior implicar la participación social en el acto pedagógico, quiere decir, optar por el desarrollo a futuro, pues el pensamiento crítico, en su práctica, permite una inclusión del pensamiento democrático que alienta y fomenta la participación en los problemas y las alternativas para solucionarlos.

La comunicación horizontal tiene como esencia la Pedagogía Crítica; dado que los actores en el ejercicio educativo tienen igualdad de condiciones de acción. Por consiguiente, el docente valida el discurso del estudiante y viceversa, basándose en la reciprocidad de intercomunicación de la legitimación de cada intervención (Ramírez, 2008).

Ahora bien, al nombrar la Pedagogía Crítica, no se puede pensar en un concepto delimitado, pues, aunque se tenga certeza de que su inclinación está determinada por relacionar la educación con las circunstancias sociales, las interpretaciones en torno a tal relación serán diversas, dadas por su dependencia al análisis e implicaciones que conlleva hacer un estudio de la sociedad de nuestro tiempo. A continuación se presentan los elementos implicados en la Pedagogía Crítica que retoma el concepto dentro de una caracterización basada en los sujetos y contextos.

Figura 2

Características de la Pedagogía Crítica desde la construcción socio - crítica



Fuente: Elaboración propia

2.3.5 Lectura y Pedagogía Crítica

La lectura como proceso social y cognitivo, donde se requiere un compromiso intelectual, y participación activa, como proceso cognitivo, supone una posibilidad de emprender un desarrollo de ciudadanos críticos, capaces de abordar a partir desde un abordaje reflexivo, situaciones complejas tanto en el escenario educativo como en el social y político. La Pedagogía Crítica manifiesta una actitud irreverente y cuestionadora, y se le adjudica una conciencia reflexiva ante las relaciones dadas en la sociedad. Por su parte, la lectura desempeña un papel de liberación propiciando mayores de autonomía y participar en espacios de reflexión para un diálogo responsable con el conocimiento proveniente de diferentes fuentes (Cassany, 2006). Asimismo, brinda acciones contundentes y efectivas, dado que la educación siempre ha sido un instrumento indispensable para el desenvolvimiento de la sociedad y alcanzar la cohesión social. De esta manera, las postulaciones teóricas de Freire son referentes apoyados en las acciones efectivas de transformación, por medio del desarrollo del pensamiento pues a partir de lo expresado, es pertinente enfatizar que las pedagogías tradicionales:

han profundizado las desigualdades sociales al imposibilitar el desarrollo del capital humano y de las habilidades cognitivas necesarias para actuar frente a los embates de los aparatos de dominación, a los que se le atribuye como logro cercenar y hasta castigar la divergencia y el pensamiento crítico por considerarlos perniciosos para la prosecución de sus objetivos ideológicos y políticos (Giroux, citado por Morales, 2020).

La educación es el escenario para encargarse de la promoción de una conciencia histórica, de manera que a partir de una mirada en retrospectiva se conozca el pasado, se enfrente el presente y se ejerza una posición crítica para apoyar relaciones donde prime el bien común y la justicia social trascendiendo los límites de imposición monopolizada, dejando de ser un actor pasivo para ser un actor activo, pero que implica la lectura práctica pedagógica al servicio del aprendizaje, dado que a través del desarrollo de contenidos concernientes a la posibilidad de usar y fortalecer competencias críticas de donde se generan nuevos conocimientos.

Por lo anterior, la lectura puede concebirse como una opción de emprendimiento, para recrear un intercambio social asincrónico, reevaluando los conocimientos previos, desentrañando elementos causales que dialoga con la información nueva con el mundo con el fin de enriquecer la visión de mundo, en sí, una interacción crítica con la nueva información.

Lo anterior expuesto refleja un ángulo transformador de la educación; la lectura es un instrumento que afina el pensamiento, es un medio para lograr establecer premisas soportadas en la habilidad de identificar la validez de la información tanto explícita como implícita de tal manera, se logren romper los supuestos que encierran los paradigmas establecidos a partir de cánones acumulados que imposibilitan la participación social. Es decir, a partir de la lectura el estudiante explora alternativas y logra un dominio de habilidades inferenciales que al exteriorizarse se convierten en discursos sustanciales para razonar autónomamente y plantearse perspectivas sobre el mundo e interpretaciones de situaciones que van emergiendo. En otras

palabras, la lectura ofrece funciones irremplazables al servicio de su Pedagogía Crítica, pues permite el acercamiento crítico a las relaciones sociales no homogeneizadores, es decir, no contienen un significado neutro (Morales, 2020).

Finalmente, Oly (2008) concibe la Pedagogía Crítica como un respaldo emancipador de la formación para que, a través de la investigación, el ejercicio reflexivo crítico y la apropiación de una conciencia persistente en la transformación de la praxis pedagógica se le pueda dar solución a los problemas. Es en el espacio académico donde el conocimiento y la verdad sólo son verificables en el escenario de la práctica y no de la teoría. Acá vale validar el argumento central al respecto: no hay reflexión sin realidad ni realidad sin reflexión. En sí, la Pedagogía Crítica se preocupa por la adopción de valores y relaciones sociales y culturales, más que de la producción de conocimientos de tal manera que, se permita el surgimiento y de una ciudadanía crítica.

3. Diseño metodológico

3.1 Bases epistémicas de la investigación

Los objetos del conocimiento no se descubren, no han sido escondidos para que alguien afortunado dé con ellos. Tampoco el objeto del conocimiento se halla constituido por actividades realizadas por los seres humanos, el conocimiento es una apreciación abstracta perceptible a través de conceptos (cualitativos, comparativos o métricos). Por ello, quien no sabe, en riguroso carácter epistemológico, no puede construir objetos del conocimiento. El objeto de conocimiento abarca un conjunto de hechos elevados por el entendimiento. Es así que, el objetivo de la presente investigación buscará conseguir la demostración en observables conceptuales como objeto de conocimiento, es decir, contar con un rigor epistemológico que trascienda el empirismo, para perseguir la creación de conocimiento, construir el objeto y lo realizable. Por lo tanto, este trabajo de investigación reposa sobre dos paradigmas, por un lado, la epistemología del Sur, y por otro, las pedagogías críticas.

La historia registra como los países del Sur no poseen el poder, no han sido dominantes en cultura o tradiciones. Desde esta perspectiva, Sousa (2020) menciona la manera como los pueblos del Sur han sido condenados a ser señalados como la periferia oprimida y explotada. La epistemología del Sur, como la Pedagogía Crítica, busca reflexionar sobre un modelo social que enfrente los problemas los cuales hacen de América Latina un territorio en estado de dependencia. Esto es, esta perspectiva epistemológica induce a mantenerse en situación reflexiva en torno de la realidad y a reparar los daños que han causado la homogeneización del mundo. A partir de un diagnóstico crítico se permite legitimar alternativas para sociedades y comunidades educativas más justas y libres. Santos (2020) al respecto menciona que “contextos, aclarando o desmantelando los preceptos normativos, facilitando la interacción con aquellos que caminan más lento y aportando complejidad cuando las acciones parecen apresuradas y poco reflexivas, o simplicidad cuando la acción parece paralizada por la

reflexión” (p. 304). El autor refiere como los países en vía de desarrollo caminan más lento, han conocido desde siempre la supresión; la devastación de tradiciones, de espiritualidades, de modelos organizacionales y del legado.

La epistemología del Sur hace énfasis en reconocer a profundidad el futuro heredado a las generaciones de jóvenes, puesto que les pertenece el derecho de conocer la historia desde la igualdad de oportunidades para todos. Una herencia que les permita reconocerse como parte del proceso de crear una tradición crítica en contraposición a la supresión (Santos, 2020, p. 306). Por ello el reconocimiento de la existencia de los recursos culturales, sus funciones, cualidades y elementos apoyan el desarrollo de la identidad cultural como una estrategia que permite el aprovechamiento de las potencialidades locales circundantes a los estudiantes.

En sí asumir el paradigma basado en la epistemología del Sur de Boaventura de Sousa y el paradigma de las pedagogías críticas implica concebir la investigación como posibilidad para reconocer problemas y para la exploración de alternativas desde las posibilidades de la propia cultura circundante a los estudiantes. Es así que en el presente trabajo investigativo se considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento reflexivo.

3.2 Tipo y enfoque de investigación

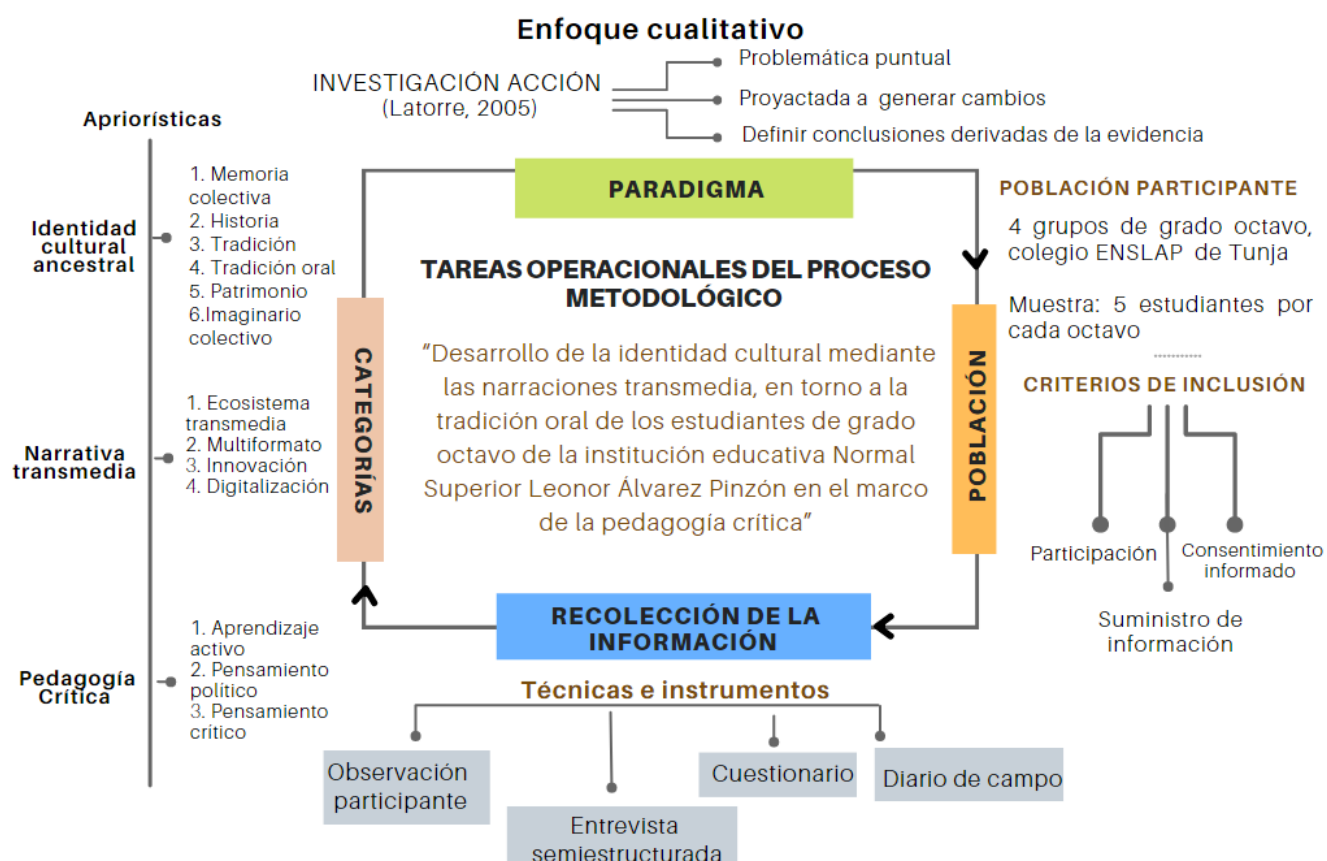
En este apartado se determina la metodología a través del enfoque, el método investigativo adoptado, la población de estudio, los instrumentos implicados en la recolección de datos, y por último, en las técnicas involucradas en el análisis de los datos. El presente trabajo investigativo es de corte cualitativo y se orienta a partir del método investigación acción en el aula.

A continuación, se ilustra el recorrido de las diferentes fases del proceso metodológico en cuanto a las representaciones y prácticas interpretativas que buscaron dar sentido al

fenómeno estudiando en función de sus significados. Cada fase está descrita y detallada a lo largo del presente apartado.

Figura 3

Esquema tareas operacionales del proceso metodológico.



Fuente: elaboración propia

El enfoque adoptado fue el de corte cualitativo por cuanto se pretendió comprender el aporte de la propuesta pedagógica en el desarrollo y fortalecimiento de la identidad cultural ancestral. Para Rodríguez y García, (1999) la investigación cualitativa se concibe como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (p. 32).

Por su parte, la investigación acción implica una amplia gama de estrategias puestas en acción para optimizar el sistema educativo y social (Latorre, 2005). Su propósito es generar cambios en la realidad estudiada mediante la postura progresiva del investigador. La investigación acción está orientada a la toma de decisiones con la intención de mejorar una situación mediante la intervención de procesos de evaluación y realimentación basados en un discurso interpretativo y democrático. Parte de los fundamentos de este tipo de investigación se relacionan con el rol del investigador, quien debe abarcar perspectivas múltiples hacia los datos, verificando con exactitud su manejo a través de una autovaloración para, finalmente, presentar las pruebas sustentando las tesis planteadas y definir conclusiones derivadas directamente de la evidencia (O'Hanlon, 2018). La implementación de este enfoque tiene importancia en el ámbito pedagógico, así como en las prácticas y problemas surgidos alrededor de este involucra aspectos teórico-prácticos, con el fin de generar cambios y mejoras basadas en un diseño flexible, priorizando la relación investigador-investigado (Marín, 2018).

El objeto de estudio para el diseño investigación-acción corresponde a una problemática puntual de un grupo en particular, ya sea en un entorno educativo o comunitario, para la cual es esencial la participación de la muestra a fin de hallar la solución a la problemática propuesta (Hernández, 2014). El proceso llevado por la investigación es descrito como un espiral de ciclos compuestos por una serie de momentos; Cohen y Manion (citado por en Arnal y Latorre, 2005) plantean una primera fase correspondiente a una idea general acerca de las necesidades por cambiar o la situación problemática dentro de la práctica educativa. En un segundo momento, se planifican los pasos por realizar, luego se ejecuta la acción y se termina el ciclo con una valoración de los efectos de tal acción.

3.3 Población, muestra y criterios de inclusión

Considerando que el enfoque cualitativo pretende caracterizar las prácticas observadas y no generalizar los resultados en la toda la población, se estimó una selección de los participantes. Para el desarrollo de la investigación se vincularon las estudiantes de los grados 802, 803, 805 y 806 de la institución educativa Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. Esta institución de carácter oficial está ubicada en el kilómetro 4 vía a Arcabuco. Su población está conformada por estudiantes de género femenino en su totalidad, imparte enseñanza formal en los niveles de preescolar, básica, media y en el programa de formación complementaria, labora con calendario A. El modelo pedagógico “Hacia una proyección multidimensional del ser” se enfoca en los principios fundamentales del desarrollo humano sustentado por 4 ejes, a saber: el desarrollo humano, el aprendizaje significativo, la investigación y la educación artística.

Cada grupo está compuesto por 34 estudiantes, sus edades fluctúan entre 13 y 16 años, todas de género femenino. A nivel grupal, en estos grados hay estudiantes en una edad escolar media, quienes están pasando por diferentes etapas de descubrimiento y redescubrimiento de índole social y personal, les gusta expresar sus opiniones para construir sus propias posturas ante los temas de clase de lenguaje, además de ser activas en el consumo suntuario y las redes sociales.

La selección de la muestra de participantes se basa en los criterios mencionados a continuación: 1) Las estudiantes pertenecen al grado octavo de la institución educativa Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. 2) Las estudiantes se encuentren domiciliadas en la ciudad de Tunja. 3) Las estudiantes se encuentran con el gusto de participar de forma voluntaria expresada a la investigadora y confirmada con la firma del consentimiento del padre o madre de familia. 4) Las estudiantes se encuentran dispuestas a suministrar sus escritos escolares y personales. Tales documentos se encontrarán en la página web y en el apartado de anexos.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Todo proyecto de investigación requiere de un proceso donde se implique la lectura de contexto, interpretación y apropiación de información acorde con el tema objeto de estudio. Para la apropiación de tal información, el investigador requiere de la planificación del proceso de recolección de datos y la adecuada selección de las técnicas e instrumentos en función del problema, el método, las características de los datos y la comunidad implicada. Las acciones para recolectar, procesar y analizar información manifestarán los efectos derivados de la acción investigativa. Claramente, la obtención de los datos y su control posibilita mostrar los cambios generados y serán imprescindibles para dar respuesta a la pregunta de investigación (Monroy et al., 2018).

A continuación, se presenta los tres momentos específicos que sustentan el quehacer del desarrollo de la investigación en concordancia con los objetivos:

Tabla 1

Matriz fases metodológicas

Objetivos	Fases
Reconocer los elementos que configuran la identidad cultural ancestral en las estudiantes.	Fase 1. Se dan los criterios de selección de la muestra a través del análisis de selección de informantes potenciales de las participantes. A partir del primer ejercicio de análisis de la situación problema se construyen las primeras técnicas de investigación: la observación, el cuestionario y la entrevista semiestructurada.
Valorar el grado de apropiación de la identidad cultural ancestral de las estudiantes de grado octavo a partir de la creación de narrativa transmedia.	Fase 2. Durante la segunda fase se lleva a cabo el pilotaje de los instrumentos con dos estudiantes, para lograr estructuración conforme avanza el trabajo, con el propósito de valorar posibles debilidades en la formulación de las preguntas al igual como

	el número de las mismas y el manejo de los tiempos. Luego, se lleva a cabo la creación de datos dialógicos con ayuda de las entrevistas y las respectivas transcripciones.
● Identificar los criterios de la pedagogía crítica contenidos en la propuesta pedagógica mediante la narrativa transmedia.	Fase 3. Finalmente se da espacio al análisis integral cualitativo para establecer las posibles categorías de análisis. Para que en el presente trabajo las técnicas se ajusten al diseño.

3.4.1 Entrevista

Para el uso de este instrumento se debe de definir con antelación los asuntos y tópicos por tratar, así se garantiza mediante un marco de referencia, realizar la misma entrevista y una recolección de datos sistemático (Bonilla y Rodríguez, 2013). Por medio de la entrevista se pretende averiguar acerca de concepciones, imaginarios, creencias, actitudes, conocimientos e interpretación de la realidad de las estudiantes con relación a los escenarios propuestos en las categorías de análisis. Asimismo, se procura conocer cómo cada una de las estudiantes desean involucrar los elementos de la identidad cultural a los espacios de clases en la asignatura de Lengua Castellana. Para tal fin, la entrevista será semiestructurada con preguntas abiertas donde se prepara un guion para realizarlo de forma secuenciada y dirigida, (ver anexo entrevista)

3.4.2 Observación participante

Esta técnica es inherente a la investigación acción, lo que caracteriza a este tipo de observación es su naturaleza participativa donde se requiere de un compromiso investigativo pues no es un simple ejercicio de ver, pues implica más allá del sentido de la vista, todos los sentidos. Se considera como una técnica de inmersión profunda, donde el observador se ve implicado en los fenómenos observados; allí, el observador sostiene un rol activo y una

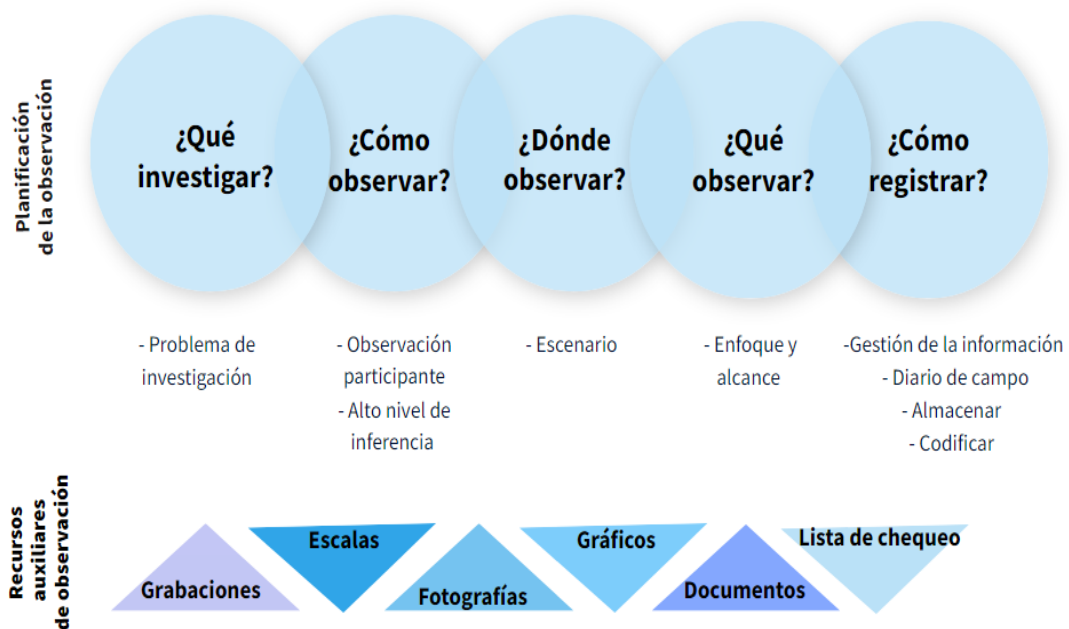
actitud reflexiva constante (Latorre, 2005). En el presente trabajo, la observación es de tipo participante, por cuanto involucra una relación simultánea entre el sujeto investigador y la población observada, por esta razón el observador tomará nota, a la vez que se va explorando la vida social y el significado de sus interacciones frente al objeto de investigación.

3.4.3 Diario de campo

Técnica narrativa que permite, en primer lugar, lograr una sistematización de las experiencias observadas por el sujeto investigador y, en segundo lugar, obtener un análisis de los resultados obtenidos basado en el registro continuo, descriptivo, reflexivo y exhaustivo, con alto nivel de inferencia de los fenómenos presentes en la población observada en contexto natural. Esta herramienta analítica incluye observaciones propias y tentativas de los eventos (Latorre, 2005). Es de anotar que los registros de las acciones y reacciones detalladas aparecen fechados en una bitácora de registro inmediato después de haber abandonado el escenario. El diario de campo, más allá de concentrarse en el registro de datos, también propicia una tarea reflexiva sobre el proceso desarrollado, (ver anexo, Diario de campo)

Figura 4

Planificación de la observación y recursos auxiliares de la investigación



Fuente: elaboración propia

3.4.4 Cuestionario

Instrumento que consiste en un grupo de preguntas para obtener información básica que no ha sido posible obtener con otras herramientas. De acuerdo con Fresno (2019), es otra vía de conseguir información primaria a partir del diseño de un formulario, donde se pretende incluir correspondiente al problema de investigación. Los requisitos básicos para el diseño comprenden la claridad y precisión de las preguntas evadiendo aquellas donde se induzcan las respuestas. Por su parte, Latorre (2005) sugiere ciertas consideraciones por tener en cuenta: mantener la idea de que no existen respuestas falsas o verdaderas, sino respuestas apropiadas. Construir el cuestionario considerando aspectos determinantes como el propósito, población y recursos disponibles; además, incluir datos de identificación, formulación de preguntas y un estudio piloto para la revisión de las preguntas en aspectos de contenido, redacción, ubicación e interés por parte de los encuestados.

Teniendo en cuenta que las preguntas del cuestionario deben representar el contenido del tema, en el presente trabajo las preguntas están orientadas a los dominios temáticos: elementos configuradores de la identidad cultural ancestral y formatos de la narrativa transmedia mediante comentarios reflexivos con énfasis analítico. En el primer dominio temático se busca indagar por las preferencias e inclinaciones prevalentes en las estudiantes a la hora de entrar en contacto con la información. En cuanto al segundo dominio, la lectura y escritura, la motivación y percepción de los encuentros con el ejercicio de lectura.

3.5 Propuesta pedagógica: Identidad cultural ancestral transmediada

Como lo señala González (2015) es un medio idóneo para el desarrollo de habilidades en camino hacia la construcción de conocimiento, permite a las habilidades interactuar para el desarrollo del pensamiento más profundo al seguir el principio de aprender haciendo. A través de esta herramienta, se supera la clase magistral, el docente no actúa en solitario, sino que crea equipos de trabajo entre el docente y los alumnos. De este modo, el aprendizaje convive con la acción- reflexión y el trabajo en común realizado por las estudiantes. Aunque el factor dominante no se limita a los conocimientos teóricos, se privilegian espacios de práctica para producir conocimiento, no por ello desestima la formación teórica. A juicio de Ander-Egg (1991), la teoría es decisiva para orientar las decisiones y acciones para pretender llevar a cabo, además de influir en la interpretación de las problemáticas suscitadas, en resumen, ilumina la práctica. Por tanto, en una propuesta pedagógica la práctica y la teoría coexisten en permanente referencia uno del otro.

La propuesta pedagógica implementada en este estudio está instaurada en la siguiente ilustración donde se da cuenta del recorrido por los ocho talleres transmediales los cuales se encuentran en el apartado de anexos. Allí, el recorrido se extiende por un tejido multiformato descrito detalladamente en 4 momentos. Momento 1: Apertura y motivación; Momento 2:

Contextualización; Momento 3: Identidad cultural transmediada, y Momento 4: sensibilización, reflexión y cierre. La ruta transmedial inicia desde la película para luego diseñar una infografía donde se condense la esencia del concepto identidad cultural, tales datos son ilustrados por medio de videos e imágenes emergentes de un código QR dando lugar a la realidad aumentada. Tras el reconocimiento de los primeros rasgos de la comunidad muisca, los relatos que de ella se tiene, son representados de manera secuencial en un cómic. La historia y memoria de los lugares mencionados en los cómics se representan en una construcción cartográfica delimitada y profundizada en los escenarios con carga simbólica y cultural, tal ejercicio reflexivo del territorio es verbalizada en la grabación de un podcast. La reproducción del audio se expande a un ejercicio de modelado de arcilla para perfilar recreaciones de humanos, lugares, cerámica y escenarios muisca. Posterior a la expansión de la propuesta por el mismo territorio en un ejercicio de apreciación presencial de las estudiantes en los lugares históricamente esenciales de la ciudad, todos los productos encuentran espacio en una página web diseñada para albergar las muestras significativas derivadas de los talleres y servir como recurso de consulta.

<https://sites.google.com/view/propuestapedagogicatranmediada/inicio?authuser=0>

Figura 5

Propuesta pedagógica con formato transmedial



Fuente: elaboración propia

3.6 Categorías de estudio

Para la recolección y el análisis de la información, se consideran los elementos aportados por el marco teórico en cuanto a factores contributivos de la identidad cultural mediada por la tradición oral y la narrativa transmedia.

Tabla 2

Matriz de consistencia

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORIAS (iniciales - emergentes)	SUBCATEGORIAS (iniciales – emergentes)
● Reconocer los elementos que configuran la identidad cultural ancestral en las estudiantes.	Entrevista Cuestionario	Identidad cultural ancestral	1. Memoria colectiva 2. Historia 3. Tradición 4. Tradición oral 5. Patrimonio 6. Imaginarios colectivos
● Aplicar una estrategia pedagógica basada en la narrativa transmedia desde los criterios de la Pedagogía Crítica.	Observación participante registrada en diario de campo	Narrativa transmedia	1. Ecosistema transmedia 2. Innovación 3. Multiformato 4. Digitalización
● Valorar los resultados de la creación de la propuesta pedagógica basada en narrativa transmedia en apropiación de la identidad cultural de las estudiantes del grado octavo.	Diario de campo Cuestionario de salida	Pedagogía Crítica	1. Aprendizaje activo 2. Pensamiento político 3. Pensamiento crítico

3.6.1 Identidad cultural

Para abordar la identidad cultural es necesario ahondar en la tradición oral, la relación que los mitos y relatos fantásticos tienen para definir la concepción de identidad y la percepción que ésta tiene los niños. Hablar de identidad cultural remite a una reflexión en torno al reconocimiento de distintos aspectos configuradores de la identidad de la población. Para tal reconocimiento es imperativo pensar que la identidad no es uniforme, sino multiforme, donde fluyen varios contrastes históricos y culturales como las razas, las tradiciones y los imaginarios, entre otros. En esta categoría prima la comprensión de la diferencia y el pluralismo. Teniendo como base este elemento se puede afirmar que, a raíz de la identidad cultural, se distinguen componentes que se desean valorar y que se asumen como propios convirtiéndose en referente de identidad y asumiendo una postura consciente de

como el patrimonio y las tradiciones no son estáticos, sino que están sujetas a variaciones por condiciones externas. En esta categoría se puntualiza en dos elementos, la tradición oral, los relatos mítico fantásticos y la memoria (De la Ossa, 2016).

El papel de la tradición oral representa un grupo de voces colectivas formadas por la tradición de dar veracidad y simbología al lenguaje espontáneo y sencillo. Así, de persona a persona y reteniendo lo escuchado, la transmisión de cada relato va tejiendo el pasado y el presente sin usar la palabra escrita, apoyando la conservación de conocimientos ancestrales trascendiendo el tiempo, para llegar a nuestros días y establecer gestiones de conservación del patrimonio cultural. La tradición oral es un mecanismo de memoria, como resultado de una acción conjunta. Lo anterior se enriquece con los relatos mítico fantásticos, pues incluso la supervivencia de esta manifestación cultural depende del reconocimiento a tal particularidad, por cuanto esta no ofrece nunca un estado permanente sino uno transitorio (Fernández, 2006). Para tal conservación y reconocimiento se contemplan los cuentos de espanto, relatos, mitos y leyendas, reconociendo estas narraciones como patrimonio vivo y dinámico que puedan ser protegidos a través de su transmisión. Finalmente, a través del concepto “memoria” de la se exploran los símbolos intangibles de preservación de la identidad. La memoria cultural ejerce una representación social influyendo en la transmisión de valores. La memoria evoca un conjunto de representaciones colectivas, una presencia del pasado como resultado de negociaciones sociales, para un conjunto de individuos, la memoria hace parte de un recurso cultural, un elemento retórico, político e ideológico.

3.6.2 *Narrativa transmedia*

El universo narrativo puede expandirse por cualquier plataforma o medio. Se valora como narrativa transmedia aquella convergencia de medio donde ningún formato o distribución no ser el mismo de formatos ya distribuidos (Scolari, 2013). Tal convergencia

entendida como un caldo de cultivo donde nace el universo transmedia. La confluencia entre la producción de quien o quienes crean el universo transmedia y los contenidos creados por los usuarios Henry Jenkins, los prosumidores son los responsables de generar la cultura de convergencia donde se comparte y participa en el ecosistema mediático. Así los prosumidores como audiencia irán más allá del consumo tradicional y generarán nuevos contenidos a través de un margen de maniobra de manipulación de los contenidos que el productor les ha dejado. Los componentes generados por el mundo narrativo se apoyan en lugar, tiempo y personajes (Scolari, 2013), de esta manera la historia se podrá narrar en formato lineal o saltos en su cronología. Por otro lado, es imprescindible jugar con la elipsis, lo cual no se ha contado desde un formato, se cuenta desde otro. Finalmente, del despliegue transmedia o fluidez de la historia sin olvidar que “cada medio es una interfaz con un tipo de consumidor” (Scolari, 2013, p. 88).

Por otro lado, construir una historia permite a los individuos conectar su pasado con el presente y el futuro, dando como resultado una narración. En el caso de la presente investigación, la narrativa representa una herramienta testimonial. La narrativa se refiere al esquema estructural, el conocimiento y las competencias necesarias para construir una historia. En tal historia, se evocan voces de otros, es decir, no es una construcción solitaria sino el producto de un espiral poli vocal donde se configuran intersubjetividades. En cuanto a la NT, el mundo narrativo fluye de manera digital y analógica y se materializa en diversos formatos, plataformas, medios y lenguajes. Ya que no es un mismo hilo argumental, la narrativa ha de ser presentada en diferentes medios y en distintos momentos; no será una única historia donde se interrelacionan líneas argumentales, situaciones, personajes y lugares. Los aportes de cada medio pueden ser únicas y podrán agrandarse mientras la complejidad de la historia lo permita (Molas, 2018).

3.6.3 Pedagogía Crítica

En la Pedagogía Crítica, se considera aquel profundo ejercicio reflexivo para cuestionar determinada forma de pensar, o como lo dice Ávila (2019) el inconformismo con la proporción dominante, proponiendo alternativas para una vida plena y sin ninguna muestra o gesto de exclusión, en sí es un criterio el cual aspira a recoger la perspectiva del excluido. Por tanto, se entiende que el pensamiento crítico como parte fundamental de este paradigma pedagógico consiste en una formulación con propósitos de formación el cual busca direccionar de manera diferente las contradicciones de la realidad. En esa dirección, la crítica permite construir un campo analítico y una postura ética diferencial respecto a lo que se concibe como verdadero. Es de aclarar que este eje de estudio es basado en la aseveración anterior.

3.7 Consideraciones Éticas

La presente investigación está orientada en la búsqueda de datos reales, a partir de la compilación e interpretación de datos hasta la presentación de los resultados. La interacción entre los participantes se desarrolló en el ámbito académico, predisponiendo un escenario respetuoso y ameno entre estudiantes y docente investigador, respetando a los niños como sujetos de derecho. En este sentido, la participación en proyectos de investigación es una decisión libre y autónoma de los individuos, grupos e imaginaciones. Las relaciones investigador – participantes deben estar mediadas por la verdad. En los proyectos de investigación los dueños de la información son los participantes quienes voluntaria y conscientemente la comparten o entregan a los investigadores (Galeano, 2004).

Desde el punto de vista de la autora, el docente investigador debe establecer un escenario caracterizado por patrocinar los derechos de la población implicada, además de garantizar el bienestar físico, social y psicológico. Para tal efecto, durante el desarrollo de la

investigación se tuvieron en cuenta los fundamentos asociados con la decisión libre y autónoma de las estudiantes, referidos a continuación:

- Respeto por la privacidad de interpretaciones, aportes y comportamientos de los participantes.
- Puesta en marcha del proyecto a partir del consentimiento informado de los acudientes de las estudiantes al ser los mismos menores de edad. En tal consentimiento se especifica de manera clara y sencilla los objetivos, beneficios y procesos implicados en la investigación.
- La información derivada del proceso investigativo solo fue utilizada con fines académicos.
- Aseguramiento de confidencialidad y la protección de la propiedad intelectual de los productos de los participantes.
- Divulgación del informe de investigación con el objeto de que la comunidad conociera las dificultades, los hallazgos y los beneficios de la propuesta.

3.8 Técnicas de análisis

El análisis de datos cualitativos es el conjunto de ejercicios empíricos y teóricos para procesar los datos con el propósito de interpretarlos. Para el análisis de datos y posterior categorización, se tuvo en cuenta el seguimiento de distintos pasos a saber: Teniendo en cuenta el cuadro donde están representadas las categorías (ver apartado de anexos). Siguiendo la ruta de Cisterna, y también de García et al (1994) para tomar la ruta de análisis de datos cualitativos, se da lugar a, en primer lugar, la recolección de los datos, y en segundo lugar, la reducción de datos, ambos como parte explicativa de un proceso metodológico del trabajo:

Recolección: los relatos de experiencia se recolectaron en un tiempo de dos meses. En total, se recolectaron 8 talleres pedagógicos.

Reducción de datos: se hace lectura de cada uno de los relatos y productos de las estudiantes a lo largo de la ejecución de los talleres pedagógicos identificando los elementos de categorización y codificación.

La codificación: se diseña un cuadro matriz de fragmentación (en relación con las categorías). Para la Experiencia se usó el amarillo, para la narrativa transmedia, se usa el azul celeste para la identidad cultural, y para la competencia lecto escritora se usa el color verde claro.

Categorización: categorizar consiste en asignarle nombre y conceptualizar cada unidad analítica. Dentro de cada categoría del presente proyecto, se pueden definir subcategorías. Así mismo, la categorización se realiza de manera deductiva, es decir, derivada del marco teórico.

Triangulación: la triangulación como método para el análisis de datos cualitativos supone el uso de diversas estrategias propuestas para estudiar un mismo fenómeno. En el caso del presente proyecto, busca relacionar la teoría con el contexto y la experiencia del investigador por medio de la entrevista a grupos focales, los cuestionarios, los diarios de campo. Se opta por considerar esta estrategia porque al utilizar una sola herramienta se corre el riesgo de incurrir en el análisis sesgado y una falla metodológica.

Para finalizar el presente apartado, se considera pertinente indicar que el proyecto desarrollado fue enmarcado en la línea de investigación *Mediaciones y prácticas pedagógicas* de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás de Tunja. Acoger esta línea fue pertinente, pues la dimensión didáctica y metodológica de la estrategia implementada, estuvo configurada por componentes que funcionaron con un tratamiento de los contenidos diferencial. Es decir, la narrativa transmedia y el uso de los fundamentos de la Pedagogía

Crítica, aportaron a la propuesta elementos mediadores en función del objetivo de aprendizaje: la identidad cultural ancestral.

4. Análisis de resultados

4.1 Etapas operacionales del proceso analítico

A partir del paradigma cualitativo que sustenta este proyecto de investigación, este apartado está orientado a presentar los hallazgos obtenidos a lo largo del proceso investigativo

sobre la base de diferentes acciones implementadas. Los datos que fundamentan el análisis, fueron derivados de los instrumentos y técnicas de recolección de datos, con el propósito de identificar las incidencias en la aplicación de la estrategia pedagógica respecto al fomento de la identidad cultural ancestral en la población seleccionada. Para este proceso se siguieron las siguientes etapas: recopilación de datos, reducción de datos, transformación de la información e interpretación de la misma. Tales etapas se esquematizan a continuación:

Figura 6

Etapas operacionales del proceso analítico de la información.



Fuente: elaboración propia

Cabe anotar que, como cualquier tipo de análisis cualitativo, el presente es sumamente contextual, es decir, no es un análisis paso a paso, por el contrario, se centra en el análisis de cada dato *per se* y en relación con las categorías. Aunque es un recorrido con un rumbo, no significa que dicho rumbo se dé en línea recta, el proceso investigador implica moverse entre los primeros datos recolectados y los últimos.

Recopilación de datos: La primera fuente de información para el análisis derivó de las entrevistas. Este instrumento se aplicó en los 4 grupos, tomando una muestra de 5 estudiantes por cada uno, en total fueron 20 entrevistas semiestructuradas, grabadas, transcritas y cargadas al programa Atlas ti para su codificación, categorización y análisis. Una segunda fuente fue el diario de campo permitiendo un monitoreo del proceso de observación. Allí, a través del relato, se detalló de manera objetiva y neutra las acciones vistas e interpretadas por el encuadre mental de la investigadora. Además, de manera paralela, en este documento se referenciaron los temas destacados por registrar, ejemplos descriptivos específicos; nuevas hipótesis o supuestos; la interpretación entre categorías y subcategorías apriorísticas y el registro de lo incomprensible y de lo sorprendente (Ruiz, 2013). Al culminar la recolección de datos, se hizo lectura inicial de entrevistas, diario de campo y cuestionarios de salida con el fin de hacer los primeros señalamientos y subrayados de patrones de campo y temas de unidades de análisis significativas.

Reducción de datos. De conformidad con la fundamentación teórica y en función de los objetivos, se seleccionaron las categorías y subcategorías apriorísticas. Se distinguió entre categorías denotando un tópico significativo en sí mismo y las subcategorías que detallan dicho tópico en micro - conceptos (Herrera, 1015). Como se señaló en la metodología, las categorías apriorísticas o inductivas están estructuradas en: identidad cultural, Pedagogía Crítica y narrativa transmedia. Estas tres categorías inician siendo la base neurálgica de la creación y orientación de los instrumentos según su objetivo, sin que ello indique o suponga que necesariamente serían las únicas, pues a partir del trabajo de campo surgieron nuevas subcategorías, en el diagrama reconocidas como emergentes o deductivas. Las categorías cumplieron con una tarea tanto teórica como operativa, su finalidad fue crear parámetros conceptuales para facilitar el proceso de recopilación que derivó en el análisis e interpretación

de la situación estudiada. En un segundo momento, se dio tratamiento a la información dando un código a cada categoría y subcategoría.

Transformación de la información. En esta etapa, dado el amplio volumen de información, a los datos no estructurados se les otorgó un orden categórico, para dicho proceso fue necesario capturar los fragmentos más relevantes y asignarles un código. Así, la información primaria fue agregada a la herramienta tecnológica Atlas ti para segmentarla en unidades de significado las cuales eventualmente constituirían las categorías. En concreto se resaltaron las fracciones textuales consideradas significativas en función del planteamiento del problema. Terminado tal proceso de síntesis y agrupamiento, se recurrió por una forma de validez que, en virtud de la aplicación del método de indagación de forma rigurosa, trascendiera de la confiabilidad a la validez del hecho empírico.

Además, se buscó que para el análisis de resultados se reflejara una imagen lo más completa, clara y representativa de la realidad, mediada por la aplicación de tres métodos: práctica de observación permanente y persistente, triangulación y saturación (Moral, 2006). Concretamente, con la observación permanente, se logró una comprensión profunda del fenómeno estudiado; con la triangulación, la polifonía de instrumentos, evidenció múltiples realidades refractadas simultáneamente en la representación textual de entrevistas, diario de campo, cuestionario de salida y referentes conceptuales. Finalmente, alcanzar la saturación implicó la estructuración y análisis de la información, de tal manera que se lograra entender cómo se vinculan las categorías hasta el momento de no encontrar más información novedosa. En términos generales, se han utilizado estas tres alternativas como estrategias de validez interna para aumentar la fortaleza, consistencia y calidad en el presente estudio cualitativo evitando una interpretación vulnerable a sesgos.

Interpretación de resultados. En esta última etapa, el camino propuesto para develar la información tuvo un proceso inferencial en función de dos horizontes; el primero, basado en la exploración y extracción de mensajes de los datos codificados que cumplieran con los criterios de búsqueda. Y el segundo, donde, los elementos hallados se relacionaron con fundamentación teórica para la producción de conocimiento. Este proceso final consistió en establecer conclusiones, para agrupar respuestas relevantes por tendencias referidas en las categorías y subcategorías. Dicho proceso de interpretación fue producto de la operación realizada entre el análisis y la síntesis.

A continuación, se hace una presentación reflexiva y analítica de los hallazgos obtenidos con la implementación de la propuesta pedagógica, la cual fue diseñada con el fin de dar respuesta al objetivo general y los objetivos específicos, pues en el apartado tras reconocer los elementos configuradores de la identidad cultural ancestral en las estudiantes, se describe el recorrido el cual tuvo lugar la propuesta pedagógica para finalmente hacer una valoración de los resultados en torno de la identidad cultural de las estudiantes.

5. Primera categoría: identidad cultural ancestral

A partir del análisis de la matriz de categorización, esta primera categoría se estructuró en 5 subcategorías apriorísticas orientadas a validar el primer objetivo específico que pretendía reconocer los elementos configuradores de la identidad cultural ancestral en las estudiantes a partir de las respuestas de la entrevista de entrada. La subcategorización se constituyó en: memoria colectiva, tradición, tradición oral, patrimonio e imaginario colectivo. Para abordar la identidad cultural ancestral, cabe recordar como esta se remite a una reflexión en torno al reconocimiento de distintos aspectos que configuran la identidad de la población, donde fluyen varios contrastes históricos y culturales como las razas, las tradiciones y los imaginarios, entre otros. A continuación, cada subcategoría es definida desde la alternativa teórica que mejor respondió a los objetivos de investigación y la estrategia pedagógica.

5.1 Memoria colectiva

En un primer momento, se puede señalar como la memoria colectiva nace para retener en el tiempo esa narrativa en la cual una comunidad se justifica a partir de sus creencias y valores (Aguado, 2013). Se justifica la memoria en la medida que se mantiene la reconstrucción de significados de un hecho pasado para un grupo. Las respuestas a la pregunta sobre los elementos que configuran la identidad cultural de los participantes, las estudiantes las interpretaron como “la forma como la sociedad se ha desarrollado pues como que tomamos parte de todo lo que han hecho las personas para poder completar nuestra identidad cultural” (E.E 04, l. 11).

En este sentido, aunque no es explícito, la identidad cultural está estrechamente vinculada con memoria colectiva, pues la estudiante conecta la idea de identidad con representaciones del pasado y la recuperación del mismo, lo cual alude al estado indisoluble entre el antes y el ahora. En relación con lo anterior, Erll (2012) asegura que la memoria colectiva está compuesta por las instituciones sociales, los símbolos, lugares y las acciones que metafóricamente reciben el nombre de memoria y las cuales representan los vínculos

sociales que mantiene una comunidad con su pasado. A propósito, la estudiante comenta:

“Yo diría que el puente de Boyacá, también he visitado los cojines del zaque, Eeeh ¿qué más? el pozo de Donato se podría también decir, si no estoy mal” (E.E 07, l.18).

Esta estudiante asocia la identidad cultural con la historia representada en los lugares nombrados y los recursos que en ellos se conservan para entender otras experiencias. Ello se da gracias a la memoria colectiva, permitida en estos lugares, afectando almacenamiento de recursos para entender las épocas pasadas, para conservar representaciones y los símbolos intangibles de generaciones pasadas. Es a partir de la memoria que se configuran nexos con el territorio. De igual manera se refieren a los lugares donde encuentran un vínculo representativo de la tradición. Al saber cómo las estudiantes vinculan estos lugares con su identidad cultural se puede exponer como los lugares si evocan en ellas representaciones de acontecimientos, además guardan historia y encierran narraciones permitiendo la continuidad del pasado que a través de la memoria colectiva la cual ha viajado hasta ellas, implicando una vinculación entre la identidad y los lugares claramente aceptada.

5.2 Historia y memoria histórica

Para abordar el esquema de la historia es necesario el apoyo de la memoria histórica, en el efecto, la memoria colectiva puede tener variaciones, pero la historia es solo una. La memoria se maneja más en el plano simbólico; la historia en las fuentes y la memoria histórica en las representaciones físicas del pasado, que viene a designar el esfuerzo de un vínculo con su pasado cercano o lejano sin silenciar las voces o personajes los cuales tuvieron lugar en ella, por el contrario, les asigna valor en el contexto histórico. En este sentido, sobresale la inclinación de las entrevistadas por incluir la historia en el concepto de identidad cultural, como la identidad está relacionada con la historia: “Pues digamos la historia y digamos a mí me interesa muchísimo lo que es las historias como por ejemplo la pila del

mono, el perro de san francisco y así” (E.E04, l. 16). “Es como conocer la historia, conocer todo lo que ha pasado, conocer hechos fechas, todo eso” (E.E 08, l. 9).

Al tener estas apreciaciones en las respuestas de la entrevista inicial, se pudo constatar como la historia sin duda fue una constante dentro de las nociones vinculadas con la identidad cultural. A partir de allí, el diseño de la propuesta pedagógica se orienta a profundizar en la historia del territorio tunjano. En cada taller fue necesario manejar un discurso reflexivo, donde se reconstruyeran las voces desde la perspectiva aborígen así mismo como la española, para no favorecer solo una versión de la historia en ese primer encuentro de dos mundos. Aquí, el concepto de esta subcategoría concibe los relatos desde las diferentes voces sin que se dé predominio a una dominante.

Y bien, la historia como representación del pasado también tomó parte dentro de las respuestas de las estudiantes en cuanto la refieren a la pregunta: ¿Cómo te gustaría que se promoviera la identidad cultural en el aula ? Las estudiantes refirieron: “Por ejemplo, se pueden hacer actividades dando a conocer lugares, eeh no se viendo un video sobre la historia, hechos que pasaron que han como marcado nuestra cultura” (E.E08, l. 6). “Trayendo como las historias de una manera muy dinámica que eso hace que las niñas les interese muchísimo más” (E.E04, l. 11).

En cuanto a la historia, las estudiantes se refieren a ese tipo de información útil para el empalme entre los tiempos; desde la espontaneidad, las estudiantes son partidarias de revivir una revisión o un bosquejo del panorama histórico del territorio. Por ejemplo, para buscar en el pasado respuestas a inquietudes en el presente, se puede lograr abordando los datos, registros y acontecimientos enmarcados en el pasado de Tunja y del mismo modo, seguir las secuencias de eventos originados en su territorio. Estas expectativas sirvieron como punto de partida para vincular ejercicios como el cartográfico y, el podcast, por mencionar algunos. La

cartografía apunta, por un lado, a la búsqueda de los lugares icónicos los cuales almacenan datos sustanciales de otros tiempos, y por otro, al estudio de los mismos datos derivados de esos hallazgos y con el podcast se da espacio a las narrativas que hilan secuencias del pasado más que cerrado. Por tanto, el propósito es orientado para que las estudiantes tomen el rol de historiadoras por el hecho de converse en sujetos cognoscentes de la historia.

Ahora bien, enfocando el origen del término rastreado desde el punto de vista epistemológico, la palabra castellana historia proviene directamente de la correspondiente palabra griega la cual significa narrar, describir, explicar. Esos significados, no obstante, que se pueden entender en ciertos ámbitos como sinónimos de historia, marcan también una problemática dentro de la filosofía de la misma, por cuanto narrar, describir o explicar pueden constituir más bien partes del proceso del conocimiento histórico por el cual atraviesa el historiador como sujeto cognoscente de su pasado.

5.3 Tradición

En el marco de las entrevistas, se tomó la siguiente pregunta para valorar las respuestas que permitieran develar las inclinaciones de las estudiantes hacia los elementos o nociones consideradas parte de la identidad cultural. Para tal propósito se referencia la siguiente pregunta: ¿Considerando que la identidad cultural tiende a desaparecer, crees que es necesario rescatar las tradiciones culturales de una ciudad? Se tomaron algunos aportes de dichas respuestas relacionadas con la presente subcategoría a saber. “Sí. Porque, por ejemplo, en una ciudad, digamos que en Tunja se está olvidando de dónde venimos nuestros ancestros y todas las tradiciones que teníamos por no hacer nada, o sea, por olvidar todo y de no se debería olvidar de dónde venimos” (E.E 08, l. 23).

Se advierte cómo la estudiante responde de manera impersonal, para recaer luego sobre su propia experiencia. Aquí lo impersonal se relaciona con lo que ella conoce. Desde su

punto de vista no menciona haber presenciado iniciativas para la conservación de lo tradicional del territorio; no obstante, logra un relato a partir de los saberes de su medio y asume una actitud crítica frente al olvido generalizado de lo ancestral. Es de recalcar la importancia de la tradición para reconocerse como parte de una generación la cual tiene su historia en lo ancestral, reconociendo como propias las tradiciones.

Desde esta perspectiva, dicho en palabras Madrazo (2005) la tradición es un fenómeno cultural que supone la suma de formas de conducta social y ritual transmitidas de una generación a otra y que se puede encontrar en todos los grupos sociales. La tradición abarca la caracterización del universo cultural de una comunidad. A partir de esta perspectiva, este concepto para las estudiantes sí posee una significación en su identidad cultural ancestral en cuanto es reconocida y aceptada. Igualmente, se reconoce por la función de reproducir valores, acontecimientos, rituales, creencias, prácticas y conocimientos originados en el pasado estableciendo así la importancia de dar continuidad a la identidad cultural de la ciudad de Tunja.

Yo diría que sí porque en este preciso momento se están perdiendo como la cultura que teníamos de Tunja o bueno que tenían los tunjanos porque yo soy de Bogotá, y la verdad cuando yo llegue en el 2019, todavía seguía la cultura todavía seguía como que los profesores vamos a investigar, vamos a trabajar sobre esto, salimos a conocer los lugares de Tunja, pero para ahorita no se ven esas cosas y Tunja se está perdiendo, se está volviendo así como Bogotá, entonces yo diría que sería muy importante desarrollar esa capacidad que teníamos sobre esa hermosa ciudad. (E. E 013, l. 21)

Como puede apreciarse, la estudiante hace referencia a los fragmentos de la historia próximos a perderse en la bruma de los años. La tradición es un componente primordial de toda sociedad en tanto posibilita salvaguardar la existencia de la faceta ancestral de la ciudad, pues es en el pasado fundamentado en el presente. El papel de la tradición debe trascender de

lo sucedido y encadenar el pasado con la actualidad. De esta manera el presente no será un momento evanescente, por el contrario, se convierte en un instante donde se da inicio a la continuidad de manifestaciones multigeneracionales. Desde este punto de vista el estudio de la tradición no implica repetir el pasado sino conservar los elementos representativos para combinarlos con las nuevas interpretaciones. En cuanto su función didáctica, es tomar el origen de la cadena de voces y actos reiterados por todas las generaciones han integrado y construido la comunidad y materializarlo en clases por medio de estrategias. De esta manera se proponen talleres donde se reconozca la tradición como refuerzo de la identidad cultural para que las estudiantes reconozcan su realidad y afiance el sentido de identidad pues resucitar una tradición se depende de las acciones de la comunidad que desea mantener los lazos con el pasado.

5.4 Tradición oral

Para tener una aproximación al concepto de tradición oral es necesario reconocer como existen manifestaciones de carácter anónimo, las cuales fueron transmitidas oralmente de una generación a otra. Jiménez (2016) declara que esta clase de tradición hace parte importante de la identidad cultural de un pueblo, ya que, las narrativas son vehículo de emociones, motivos, y formas recibidas de manera oral por una cadena de transmisores. La tradición oral se mantiene porque los relatos fluyen en el tiempo dentro de un contexto cultural y son transmitidos oralmente. Su importancia radica en como estas formas de transmisión son referentes del tiempo. Para saber si las estudiantes concebían los relatos de tipo oral como elemento de apoyo a la identidad cultural se formula la siguiente pregunta: ¿Crees que los relatos míticos podrían contribuir a la conservación de la identidad de una comunidad y su patrimonio inmaterial? ¿Por qué?

Las respuestas dadas por las estudiantes participantes en la entrevista reflejan en efecto, que los relatos integrados a la tradición oral, como los relatos mítico fantásticos si son

percibidos como elemento referencial básicos de lo ancestral y la dialéctica entre ellas y las raíces: “Sí, la verdad, sí, porque digamos, uno se da cuenta y uno lee eso y uno se va haciendo una idea de cómo era nuestros antepasados, nuestra ciudad, de cómo era y uno se va haciendo la idea. A Pues sí, el tiempo pasó, fui evolucionando, si no tuviéramos eso, esas son las bases, básicamente. Entonces quedaríamos como perdidos” (E.E 09, l. 13).

De esta forma, la concepción obtenida en la mayoría de las entrevistadas respecto de la tradición oral, o de algún modo, de los atributos caracterizados de este tipo de relatos, responde a las particularidades representadas en dicho concepto, en tanto son reconocidos como referentes para hacerse a una idea de manifestaciones culturales y formas de ver la realidad en el pasado. Así mismo, reconocer como las bases del presente de la entrevistada refuerza la idea de gracias a estos métodos se da la transmisión de maneras de pensar, que se nos permite un acercamiento indirecto y asincrónico a las vivencias de los antepasados.

Por ello es importante recalcar la relevancia que le atañe la estudiante al esfuerzo de descubrir y saber de dónde se originaron algunas de las pautas de comportamiento más comunes en su comunidad. Con base en las respuestas, parte de los talleres propuestos se focalizan en los relatos míticos en los cuales se relata la visión de mundo de los antepasados indígenas, sus posiciones frente al origen del mundo y la evolución del territorio en cuanto a las costumbres de sus habitantes; esto con la intención de recrear los relatos en trabajos de manualidad como la arcilla, ejercicios con multimedia como el podcast y actividades de mapeo como la cartografía, y así permitirles varias alternativas de descubrir y conocer sus raíces: “Sí, porque es una forma creativa, digámoslo así, de contar la historia. Y para los niños pequeños es una forma creativa, valga la redundancia, de saber toda la historia de su ciudad” (E.E 05, l. 17).

Cada una de las respuestas abordan la importancia que tiene para la identidad cultural los diferentes tipos conocimientos transmitidos de forma verbal de una generación a otra. Además, se reconoce como una de las características de la sociedad es la permanencia de una dialéctica entre el cambio y la necesidad de supervivencia y la conservación de las tradiciones. De allí la relevancia de la conservación, y de allí la relevancia de protección y el aprecio de la cultura y su transmisión. De hecho, gran parte de las narrativas literarias del pasado ha sido posibles gracias al acervo de información peregrinante en el tiempo. Con este fin se dio inicio a la propuesta pedagógica basada en talleres que apoyaran el reconocimiento manifestado por las estudiantes en sus respuestas para proponer actividades encaminadas en la manutención y resguardo de saberes populares.

5.5 Patrimonio

Se asume la existencia de numerosas definiciones en torno al patrimonio, pero, para el propósito de la presente investigación, interesan aquellas que vinculan a las personas. Así lo indica Fontal (2012), quien no limita el concepto de patrimonio cultural al compilado de objetos, monumentos y museos, sino que implica las tradiciones, por lo mismo habla de las manifestaciones vivas heredadas del pasado relacionado con los antepasados. Tales manifestaciones enmarcan las tradiciones orales, expresiones sociales, rituales, conocimientos y prácticas relacionadas con lo natural y el universo, además de los saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.

Con respecto a los anterior y al analizar las respuestas de las entrevistadas, se puede rescatar el siguiente aporte donde se responde por el concepto de identidad cultural: “Es como conocer la historia, conocer todo lo que ha pasado, conocer hechos fechas, todo eso” (E.E 014, l. 9), estos elementos a los cuales se refiere la estudiante se enmarcan en las definiciones de Fontal (2012), por cuanto las dos apreciaciones coinciden en como los elementos heredados y actuales tangibles como intangibles conciernen a lo que debe ser

preservados y, por tanto, formarían parte del patrimonio. Es así como a partir de las primeras apreciaciones de las 15 estudiantes entrevistadas, se puede manifestar como hay un vínculo con la identidad cultural. El estudio en torno al patrimonio es una realidad con muchas miradas, la educación es una de ellas, y es la que arroja luz a las demás.

Es necesario el reconocimiento de los elementos patrimoniales como suministro de recursos heredados de otras generaciones en el pasado, es el vehículo de transferencia al futuro. Es de aclarar que el trabajo del patrimonio debe contemplar su carácter mutable y dinámico el cual va recibiendo nuevas categorías de distintos sectores de los tradicionales, como el patrimonio natural.

Por razones metodológicas para dar respuesta al objetivo de investigación se dará enfoque al patrimonio cultural concibiendo lo material y lo inmaterial. Esa realidad frágil, amenazante y compleja de la identidad cultural es la razón por la que contempla al patrimonio para hacer parte de la propuesta pedagógica la cual incluye sensibilización a cosmologías y demás sistemas de conocimiento vinculados con el reconocimiento de la antigüedad como pilar de la promoción de la identidad cultural.

5.6 Imaginario colectivo

Para conocer mejor el propósito que dio origen a esta categoría, es pertinente iniciar con los aportes de Villar et al. (2010) los cuales afirman como el imaginario generalmente es un punto clave dentro del pensamiento humano:

Implica todo aquello que nace y vive en la mente del ser humano y se traduce en la conducta, y en elementos y manifestaciones físicas y culturales. Cuando los imaginarios son aceptados por una colectividad se vuelven imaginarios colectivos, y de la misma manera se representan colectivamente. (p.145)

Bajo este lente se entiende como el imaginario colectivo es la imagen que un grupo de personas o una región tiene de sí mismos o de algunas de sus características esenciales. Al

respecto del propósito de la identidad cultural las estudiantes comentan: “para saber quién soy yo, donde estoy, como para decir esto es algo a lo que yo pertenezco” (E.E 09, l. 51). “sí, O sea, como para tener las. Como para llevarlas siempre, o sea, para tener. Como que siento que esas culturas, para representar el pueblo” (E.E07, l. 6). “Es como algo. Como una identificación tipo de los muisca, como de nosotros mismos. Y así. Entonces ese es como identidad cultural, como algo del origen de otra cosa” (E.E 10, l. 14).

Estos comentarios ponen de manifiesto como los imaginarios son construidos desde el pensamiento, casi siempre, permeado por la cultura y que la cultura desempeña un papel determinante en las formas de comportamiento de una comunidad. En este caso, las estudiantes están vinculando la identidad cultural con el imaginario colectivo en cuanto asocian sus esquemas mentales como individuos el reconocimiento de su realidad con un conjunto de imágenes y símbolos que apoyan la interpretación y le da significado a su entorno y así mismas. Por ello, se busca que, a partir de ciertas actividades, se procure recrear un escenario donde se pueda acceder a la historia de las estudiantes para entender la cultura y usar la mítica como elemento vinculante entre la realidad y el pasado evocados por imágenes mentales en la interpretación del mundo y así fomentar el imaginario colectivo el cual permite una interacción entre la dimensión subjetiva de las estudiantes y el entorno

A continuación, se presenta otra apreciación en torno de la relación entre imaginarios e identidad cultural:

Sí, la verdad me parece muy importante porque a veces uno sin darse cuenta, poco a poco va perdiendo lo que empezó a construir su ciudad, a ser como es ahora. Y uno se va olvidando de eso, porque a veces lo que a nosotros como personas nos importa es evolucionar sin darnos cuenta que poco a poco estamos dejando nuestras raíces de lado y pues no, no estamos cultivando eso en vez de hacerlo florecer, como que

vamos dejando a un lado y haciendo ya nuevas cosas, pero sin tener esas bases, que fue lo que siempre nos ayudó básicamente. (E.E 03, l. 11)

Lo manifestado refuerza la incidencia de los imaginarios en las culturas. La importancia de vincular este concepto con la propuesta pedagógica reside en el valor el cual desde la respuesta de la estudiante se percibió y la resonancia manifestada de la identidad cultural. El propósito de la estrategia pedagógica radica en permitir que aquellas imágenes o manifestaciones cargadas de simbolismo generen una configuración de significados, pues estos permiten a las estudiantes enriquecer su realidad para integrar el imaginario con la conciencia colectiva desde un profundo nivel de abstracción.

6. Segunda categoría: narrativa transmedia

En función del segundo objetivo específico y buscando darle repuesta a la pregunta de investigación, se presentan a continuación los hallazgos obtenidos a partir de la propuesta implementada. Para ello se configuraron 6 subcategorías de análisis a partir de la matriz de categorización y a la vez se valora la influencia de la NT. Se aclara que los comentarios reflexivos vinculados al análisis son parte del cuestionario de salida, los mismos son referenciados como evidencia de los resultados de la investigación.

6.1 Ecosistema transmedia

En esta categoría se maneja un constante ejercicio analógico entre los hallazgos obtenidos a partir de la implementación del proyecto y el planeamiento de Ávila (2020) en torno al ecosistema transmedia. Ávila describe a tales ecosistemas como espacios donde conviven las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para el efecto del análisis de esta subcategoría se adopta una trasposición entre la caracterización de un ecosistema biológico y un ecosistema transmedia, toda vez que, en el ecosistema transmedia también se produce interacción, además, las interfaces implicadas en el, también se expanden y correlación entre sí como en un escenario biótico. El concepto de microorganismo biológico se contrasta con microorganismos transmediales que, para el caso de la estrategia pedagógica implementada, son todos los medios pertenecientes a los talleres aplicados los cuales se muestran esquematizados continuación.

Figura 7

Propuesta pedagógica: Ecosistema transmedia



Fuente: *elaboración propia*

A propósito del concepto de la NT, Scolari (2013) la presenta como “Un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (p. 23). Esta convergencia de medios abordada en una propuesta pedagógica permite una representación de los contenidos desde distintos formatos logrando un aporte innovador. A continuación, tomado del diario de campo, se refleja cómo la NT ofrece nuevas formas de interacción en el aula dado que, en las clases de Lenguaje, al momento de iniciar la implementación de la propuesta pedagógica, las estudiantes no habían tenido aproximaciones a este tipo de narrativas donde las temáticas se pueden presentar con la alternancia de varios formatos.

La docente pregunta si las estudiantes han escuchado el concepto de narrativa transmedia o si lo han trabajado en alguna clase, ellas, en su totalidad manifiestan no haberlo escuchado antes. La docente hace una presentación general sobre el tema, exponiendo que es una estrategia donde la historia recorre varios formatos expandiéndose por estrategias tanto digitales como físicas, actuales como

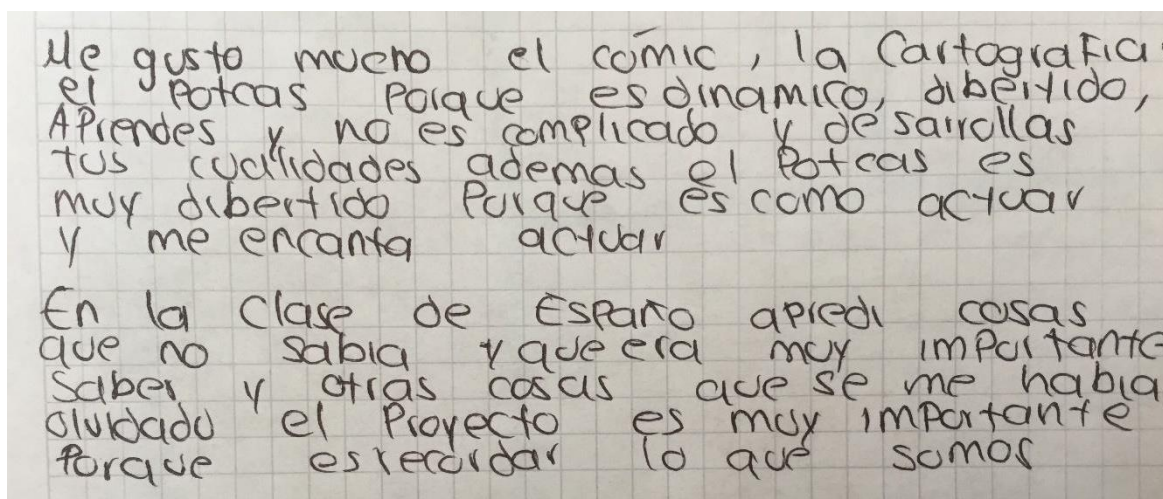
tradicionales. Se da el ejemplo de la infografía como punto de partida para el diseño de este recurso. (D.C. T2, 12/05/15)

A la luz del comentario del diario de campo se puede señalar que, para la clase de Lenguaje, un ecosistema transmedia es un recurso potencial para brindar innovación en las prácticas educativas. En el caso de la población investigada, a pesar del crecimiento de las formas de vinculación permitidos por los dispositivos digitales, y a raíz de ello el cambio generado en las audiencias, las tecnologías no parecen haber permeado en las instituciones educativas de manera tan voraz como sí lo han hecho fuera de ella. En concordancia con la apreciación anterior, en virtud de las nuevas subjetividades y las nuevas formas de expresión, se hace indispensable cobijar los nuevos formas de percepción de la realidad y sus condiciones con en el uso y selección de los recursos didácticos. La NT junto con condiciones favorables, combina una gran posibilidad de transmitir contenidos por medio de una experiencia lúdica en alternancia con el desafío, la motivación, y la apropiación de la información. Los ejercicios mediados por el esquema ecosistema transmedia, debería considerarse más allá de prácticas de renovación pedagógica, una alternativa viable para reducir la brecha entre la educación y los hábitos de consumos culturales contemporáneos.

En congruencia con lo anterior, a continuación, se muestra una apreciación con respecto a este nuevo mundo narrativo y la valoración manifestada como resultado de tal práctica.

Figura 8

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica



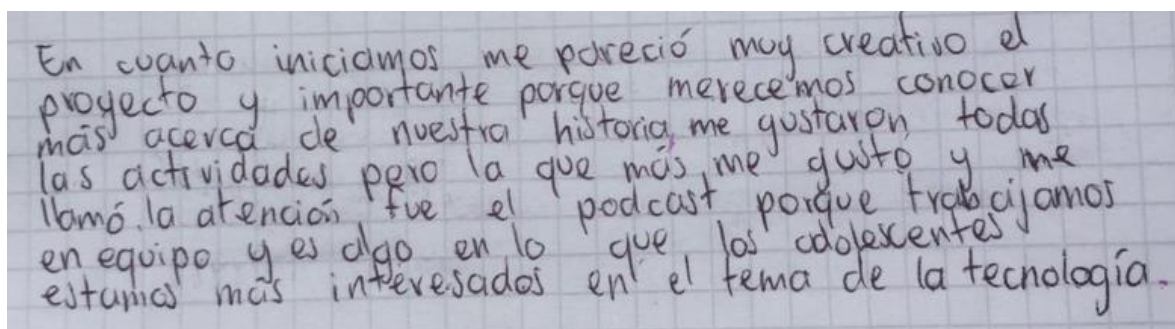
Nota: valoración manifestada como resultado de la práctica con la estrategia multiformato

Desde esta línea de reflexión contribuida por una estudiante, cabe señalar que es un aporte el cual justifica el valor obtenido desde la inclusión de las narrativas transmedia, además se otorga a la búsqueda de una estrategia concordante con la visión de mundo de las nuevas generaciones, pues el panorama actual desafía a la creación de nuevas formas de conectar con los estudiantes dándoles la posibilidad de construir un relato, expandirlo y ejercer el rol netamente activo, teniendo la oportunidad de ser un nuevo emisor de información.

La convergencia mediática de múltiples plataformas y equipos tecnológicos asequibles, ofrecen el momento óptimo para impulsar nuevas formas de proceso de información, ello se describe como el paso a la pedagogía de la participación en congruencia con la adopción de un perfil docente el cual implique “ser creativo, atreverse a ser diferente. Sin duda el reto está en exige confianza en sí mismo, conocimiento, receptividad, sentido del absurdo y capacidad del juego” (Claxton, 1995, p.67). En definitiva, asumir que ya estamos inscritos en un nuevo mundo y debemos aprender a convivir con él.

Figura 9

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica

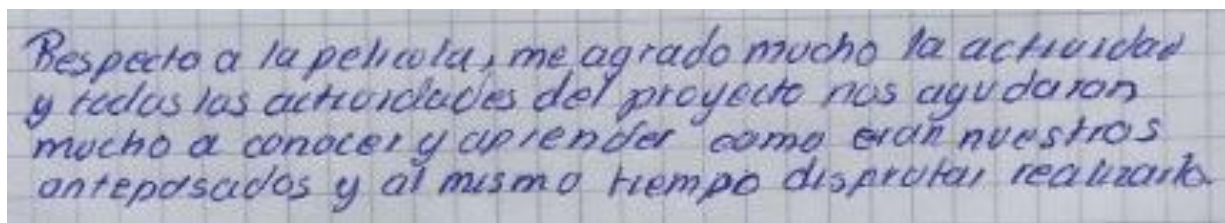


Nota: manifestación que demuestra los intereses e inclinaciones de las nuevas generaciones

Gracias a este comentario escrito es fundamental recordar la esencia del aprendizaje el cual implica fomentar en los estudiantes estímulos asociados con la motivación, el interés, la curiosidad y el asombro, al igual que contemplar su ritmo y posibilidades. Estas respuestas invitan a pensar en un espacio de clase preparado antes de la implementación de estrategias con el fin de no perder de vista el todo, ni la fuerza de estos factores no intelectivos para buscar las herramientas didácticas y pedagógicas que mejor respuesta generen en el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, para incursionar en el universo transmedia no se debe ejercer una labor técnica; por el contrario, la tarea del docente ejecutor es comprender el formato de mejor respuesta para lograr determinado desempeño y condición pedagógica, dado que los formatos son variados tanto como los microorganismos de un ecosistema biológico. Los docentes han de recrear situaciones especialmente pensadas para la interacción de los estudiantes con los recursos y los contenidos. Para el caso, incluir una estrategia basada en la NT, el docente contempla diversos medios, luego se busca en la narración un recorrido en múltiples canales para que los estudiantes tomen una perspectiva complementaria.

Figura 10

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica



Nota: valoración manifestada como resultado de tal práctica con la narrativa: película

Al reconocer como el mundo transmedia y sus aportaciones, cuyo alcance en escenarios educativos está todavía en etapa exploratoria, o incluso en su génesis, se puede predecir cual va a ser el efecto producido si es implementado de una manera con mayor alcance y presencia en las instituciones, pues en el caso de esta investigación ya ha permitido una actitud favorable en las estudiantes en relación con su motivación para apropiarse de contenido. En resumen, la respuesta del grupo investigado mostró respuesta de aceptación a un estímulo, el cual involucró un idioma mediático reconocido en su totalidad por ellas, dando a la educación una estrategia inmensamente rica.

6.2 Innovación

Históricamente se ha considerado al aprendizaje como la base para el desarrollo, el progreso y el crecimiento de una sociedad. Por consiguiente, el sistema educativo debe responder a los retos de la población y, si de retos se habla, a continuación, se presenta la respuesta de una estudiante con respecto a sus preferencias en las estrategias didácticas de la clase.

Pues digamos haciendo actividades, viendo películas, porque digamos o sea ahorita, yo siendo estudiante entiendo a mis compañeras porque es muy cansón que el profesor este dictando, que siempre sea escribir, copiar y escribir y a veces que leer y digamos que no hay cosas didácticas y digamos que deberíamos fomentar eso con películas, juegos con actividades reciclables y así (E.E 08, l. 10).

El aporte anterior es un llamado al diseño de nuevos escenarios innovadores para hacer frente a los desafíos de la población actual. Para lograrlo, se han de contemplar nuevas formas de presentar los contenidos. Sabiendo que para lograr asertividad en la forma de guiar las prácticas pedagógicas, es necesario reconocer la manera como el estudiante accede al aprendizaje por medio de la motivación. Es primordial buscar en ellos una actitud para enfrentarse a las actividades de manera favorablemente y lograr la eficiencia en la asimilación de conocimientos, por cuanto el gusto de aprender siempre genera mejores resultados, implicando la creación de un entorno en armonía con la dimensión corporal, mental y espiritual, así mismo.

Por lo anterior, para la aplicación de la presente estrategia pedagógica se propendió por tomar acciones a fin de crear escenarios innovados los cuales permitieran experiencias más motivantes con las estudiantes, en función de un aprendizaje basado en la autonomía y el goce. Por ello se profundiza en el término innovación, elemento fundamental en el despliegue de la estrategia. Para tal fin se considera la postura de Ferrari et al. (2018) quienes definen la innovación como la elección de nuevos itinerarios, haciendo cambios y renovaciones como resultado de un proceso creativo. En tal sentido y con base en el intento por encontrar una estrategia de aprendizaje que se alinee con requerimientos de una sociedad globalizada, se acogió la NT, por cuanto de igual manera permite un aprovechamiento de las posibilidades de las tecnologías y maneja una buena medida de elementos novedosos. A continuación, una primera apreciación de una estudiante al terminar la ejecución de la propuesta.

Figura 11

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a los talleres y la identidad cultural ancestral

Fue interesante, pues en cada uno de los talleres pude aprender varias cosas de la identidad cultural y nuestros ancestros. Me gusto mucho la Realidad aumentada ya que fue una dinamica diferente y me llamo mucho la atención, fue mi actividad favorita. Tambien me gusto mucho la actitud de la profesora, su actitud es muy positiva y dan ganas de trabajar <3.

Nota: Consideración favorable de una estudiante frente a la realidad aumentada como elemento innovador

Figura 12

Experiencia realidad aumenta en escenario muisca



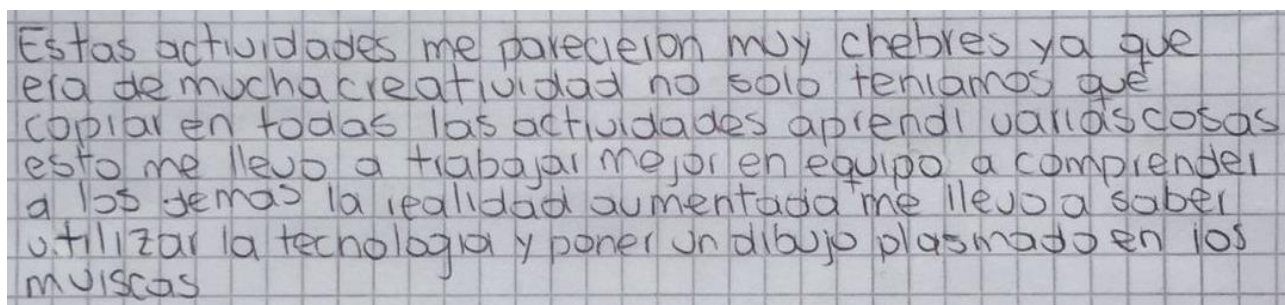
Nota: Estudiante usando su celular para proyectar la imagen inmersa en el código QR

El aporte anterior justifica por qué esta modalidad didáctica fue seleccionada.

Inicialmente, se buscó el cumplimiento de dos propósitos: en primer lugar, para ser eje metodológico y lograr un acercamiento a la realidad de las estudiantes y cumplir un papel motivador. En segunda instancia, para ser una alternativa la cual ofreciera expandir las perspectivas e impulsa un camino certero para el buen uso de los recursos innovadores en cuanto no solo contempla un formato sino una variedad de medios para viabilizar la generación de conocimiento, habilidades y actitudes. Tales objetivos alcanzaron aciertos y efectos favorables a la luz del anterior comentario y de la siguiente apreciación reflexiva:

Figura 13

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la realidad aumentada



Nota: La estudiante enfatiza en su gusto por actividades variadas y menos tradicionales

En esta postura, la vía de acercamiento a las nuevas formas de las estudiantes de interactuar con la información fue favorable, consolidando la NT, desde su propia metodología, como una intervención innovadora contundente, pues se basó en un proceso sistemático y planificado enfatizado en la innovación como proceso, no se dio un punto donde se diera el despliegue de elementos nuevos sino a partir de la red de formatos cada uno desde su estructura misma proporciono el elemento creativo. Tal es el caso de la cartografía, referida en el siguiente comentario derivado del diario de campo el cual cumple con el propósito de aportar novedad, y en consecuencia, motivación:

- Al preguntar si antes habían escuchado hablar de la cartografía social, las estudiantes aseguran que no conocen el término y no se ha usado la estrategia con

anterioridad. El trabajo es grupal, se hace entrega de una hoja de trabajo y las hojas guía que contiene parte de la historia de algunos lugares icónicos de la ciudad de Tunja. El uso de la cartografía en primera instancia cumple un rol motivador al ser un elemento novedoso no trabajado antes. Además, es una estrategia que permite el trabajo colaborativo y facilita el aprendizaje por medio de actividades de dibujo, investigación, lectura, comprensión de lectura, ubicación espacial, diagramas, narración, expresión oral. El ejercicio cartográfico permitió un reconocimiento del patrimonio material de la ciudad. (D.C, T5, 12/05/22)

- La docente hace una pregunta acerca del conocimiento o si las estudiantes han escuchado el concepto de narrativa transmedia, las estudiantes en su totalidad manifiestan no haberlo escuchado antes. La docente hace una presentación general sobre el tema, aprobándola como una estrategia donde la historia recorre varios formatos expandiéndose por estrategias tanto digitales como físicas, actuales como tradicionales. Se da el ejemplo de la infografía como punto de inicio para el diseño de este recurso”. (D.C, T2, 05/05/22)

Es claro cómo la población estudiantil actual está reclamando, por un lado, cambios en los procesos de producción del conocimiento y, por otro, la forma de lograr una relación más estrecha con el comportamiento actual de la sociedad. De acuerdo con los planteamientos de Salazar et al., (2019) una metodología con el propósito de una transformación tecnológica y social, debe adquirir el compromiso de confrontar estos ritmos acelerados de cambio. A propósito de la postura de los autores, a continuación, la estudiante advierte una necesidad de optar por nuevas formas de adaptarse y proveer innovación:

- “Me gusta mucho los trabajos creativos, dinámicos y pues también antes de escribir, pero en un tema que me guste mucho o cuando es así de lectura, por ejemplo, leer libros y después por ejemplo se resumen y eso me gusta mucho”. (E.E 13, l. 15)

- “Las aplicaciones, digamos hay juegos en internet sobre pues aprender entonces utilizo mucho de esos y también Wikipedia”. (E.E 06, l. 10)

- “En la clase de Lengua Castellana, yo diría que las diapositivas más aplicaciones creativas como las que estamos viendo en informática como genially ¿qué más estamos viendo?, Canva y todo eso para que las niñas como que se motiven con este tema porque pues es que es extenso con diapositivas las niñas se van a motivar y para desarrollar lo que vayamos a hacer”. (E.E 06, l. 19)

En el ámbito educativo, el concepto de novedad se crea en el marco de la triada docente, alumno y aprendizaje, de ahí que la innovación supone de docentes líderes de procesos donde se integren nuevas formas de abordar los contenidos sin perder la búsqueda del equilibrio con la calidad en el aprendizaje del alumno. Ante este panorama y al estar inmersos en la galaxia internet, se debe tener claro que, para sobrevivir entre tanta información y cambios ensordecedores, la educación debe concentrarse no solo en las herramientas sino en las alternativas posibilitadoras de prácticas exitosas en términos de innovación. Aunque si bien es cierto estas prácticas ya hacen parte del sistema educativo, su uso se ha limitado a su conocimiento, pero no a la incorporación con sentido didáctico.

Por estas razones, se esperaría que en estas instituciones el nivel de apropiación, con sentido pedagógico, fuese bastante significativo. Sin embargo, el nivel de aprovechamiento de las tecnologías de la información se ubica en niveles medio-bajos o bajos, pese al reconocimiento general de la importancia y utilidad que estos recursos pueden tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Iriarte y Barreto, 2017)

Se ratifica que las nuevas formas de presentar los contenidos, como la NT asociadas al proceso de innovación, brindó la oportunidad de responder a las nuevas demandas y necesidades originadas de la nueva sociedad del conocimiento. Tomando un segundo ejemplo del formato implementado en los talleres, el podcast como intervención innovadora

en el contexto educativo, reflejó ser un fomento de las potencialidades divergentes. Con su uso la clase se caracterizó por el aprovechamiento de los desafíos de las nuevas tecnologías pues permitió problematizar los encuentros pedagógicos y despertar en las estudiantes el reconocimiento de compartir cuanto sabemos. Con el podcast se dio a conocer una nueva forma de generar nuevos lenguajes y formas de representación y comunicación.

Con este espacio se buscó controvertir los argumentos de quienes consideran difícil innovar en educación, pues con el uso del celular, el cual es un recurso que ya disponible, se pudo modelar toda una sesión de clase. El podcast, por ejemplo, por ser desconocido, aportó novedad en el taller. Lo nuevo, lo novedoso configura otro tipo de aprendizaje alternativo e inconsciente como la alfabetización digital, y aunque las estudiantes en su mayoría desconocían algunos formatos como, la cartografía, la infografía y la realidad aumentada, se logró configurar un espacio propicio para la práctica de la innovación y además una respuesta favorable por parte de las estudiantes cuando en futuros espacios se proponga el uso de estas herramientas. Como lo señala Oviedo (2012) “Las TIC constituyen una herramienta muy importante en este sentido. Desarrollar la cultura de la documentación, evaluación y reajuste de nuestras prácticas docentes es otro de nuestros retos. Ninguna mejora es posible sin esta condición” (P. 14).

En síntesis, el aprendizaje es la meta y la innovación el camino. En esta premisa se rigió el proceso analítico de este apartado. Por lo tanto, se concluye que, en primer lugar, para que una estrategia sea innovadora debe ser ejecutada y pensada desde un desarrollo estratégico, esto supone avanzar en las posibilidades ofrecidas por las tecnologías sin victimizarnos por las mismas. Por el contrario, como docentes, ser selectivos en las modalidades que posibilitan la comunicación, la interacción y la interconexión entre las estudiantes y el aprendizaje, pues el fenómeno de la globalización ya está en manifiesto, ofreciéndose como una alternativa para el desarrollo de sociedades más democráticas e

inclusivas. En segundo lugar, este estudio ofrece la perspectiva de usar experiencia de innovación apoyada por la implementación de las tecnologías distintas a las convencionales, que pueden servir si en un contexto se encuentran resistencias y dificultades, pues aún se percibe una fuerte tensión entre el desarrollo de los currículos basados en contenidos que el estudiante pueda reproducir y el enfoque tipo abierto que ofrece las nuevas tecnologías. Ante esta disyuntiva se debe elegir el camino que considere los tipos y modos de estructuración del pensamiento de los nuevos ciudadanos inscritos en la era digital.

6.3 Multiformato

Como decía Voltaire, “antes de una conversación, aclaremos los términos”. Hace algún tiempo estaba de moda hablar de interactividad, multimedia y medios, ahora se habla de transmedia, crossmedia, multiplataforma y convergencia, términos que semánticamente, no dejan de estar sobre un terreno inestable. Para aclarar cuál es la relación de la NT (categoría) con el termino multiformato (subcategoría), cabe señalar que, en efecto, en gran medida están emparentados. Henry Jenkins, investigador de los medios y las culturas populares, en una entrevista concedida a Solari (2013) afirma:

Yo he hablado sobre una lógica transmedia. El transmedia, en su expresión más básica, significa historias a través de medios. Podemos imaginarnos distintas expresiones de esa lógica. podría hablar de performance transmedia, branding transmedia, educación transmedia. En algunas empresas ya se habla de transmedia knowledge management. Todas estas experiencias son diferentes, pero al mismo tiempo están conectadas entre sí. Cada una de ellas puede aprender de las otras. (P. 16)

Desde este aporte se aclara, como la experiencia derivada en cada formato del ecosistema transmedia es diferente. Una vez más citando a Jenkins, cada formato “hace lo que sabe hacer”. Cada medio incluido en la narrativa aporta a la construcción global del

relato y su consumo es autónomo. Tal vez aquí radica la confusión entre el término transmedia y otras estrategias multiformato como la crossmedia. Al respecto, dos aclaraciones importantes las cuales a la vez justifican el por qué incluir esta subcategoría: primero, en la transmedia las historias son contadas a través de múltiples medios, estos medios pueden estar presentados en diferentes sistemas de significación, impreso, visual, audio, icónico, interactivo, etc. segundo, las narrativas no pasan de un formato a otro adaptándose a su lenguaje, pues lejos de pensar que es la misma historia contada desde diferentes medios.

Aclarados los términos, a continuación, se evalúan las respuestas derivadas de la encuesta de entrada la cual da cuenta de los medios, recursos y formatos preferidos por las estudiantes para aprender, independientemente si son digitales o impresos, sin embargo, al respecto se refleja una notoria tendencia hacia los medios digitales:

- “Eeeeh utilizo mucho los libros, los libros demasiad, y las redes sociales en especial como Google y una plataforma que tenemos con mi familia para investigar y todo eso”. (E.E 05, l. 10)
- “Para ingles porque a mí se me facilita mucho el inglés yo tengo Duolingo y una que me ayuda mucho a hacer las tareas es ... no me acuerdo muy bien el nombre, es como nos ayuda para hacer crear grupos de estudias y digamos me recuerda que mañana tengo tal evaluación que hay que hacer tarea y digamos me ayuda a organizar mi tiempo”. (E.E 08, l. 17)
- “Aplicaciones, herramientas páginas web... Para manejar las diapositivas y las llamadas virtuales para poder explicar”. (E.E 11, l. 18)
- “Uno aprende muchísimo más con los libros, pero ahorita está muy de moda que digamos ya todo encontramos todo en el internet y es mucho más fácil a comparación de antiguamente que uno tenía que ir a la biblioteca u quedarse

hasta las 11 de la noche porque no prestan un libro y se usa mucho lo que es el celular, el computador, los Apple watch, las Tablet”. (E.E 02, l. 14)

- “yo veo algún tema y me gusta investigar y leer y así la mayor parte del tiempo me la paso leyendo digitalmente”. (E.E 03, l. 18)

En cuanto a las herramientas digitales que utilizan con frecuencia, las estudiantes expresan:

- “El celular, primero el teléfono, o sea los minutos y no sé, como Tik Tok, WhatsApp, son las tres que más utilizo”. (E.E 13, l. 19)
- “Snapchat, WhatsApp, tengo una cuenta de Instagram, es como de un famoso que yo veo mucho y eeh que más YouTube”. (E. E08, l. 10)
- “Pues las normales, como WhatsApp, como Instagram, el teléfono para hablar normalmente, a veces de vez en cuando. Facebook”. (E.E 07, l. 10)

Las experiencias revisadas dan cuenta de los medios más utilizados en la cotidianidad de las estudiantes: celular, computador y Tablet. En cuanto a las páginas y aplicaciones: Facebook, WhatsApp, Instagram y YouTube. En consideración de estas tendencias, se refleja que las estudiantes no son ajenas a la nueva confluencia de tecnologías, a los nuevos estímulos publicitarios, ni a los nuevos hábitos de consumo, sin embargo, estos recursos no se suelen incluir en el desarrollo de las clases, pues como se relata “la película me gusta, ya que no es frecuente que nos dejen ver películas” (E.E 08, l. 10).

Teniendo en cuenta que todo tiende a lo digital, se condiciona una transformación gigante en todos los escenarios de aprendizaje. La concepción del taller en la propuesta pedagógica procuró un margen digital y otro tradicional para desestabilizar la línea convencional de las practicas pedagógicas para dar paso a la convergencia, al multiformato, a la digitalización y a lo oculto de lo emergente. En este sentido, la aplicabilidad didáctica del

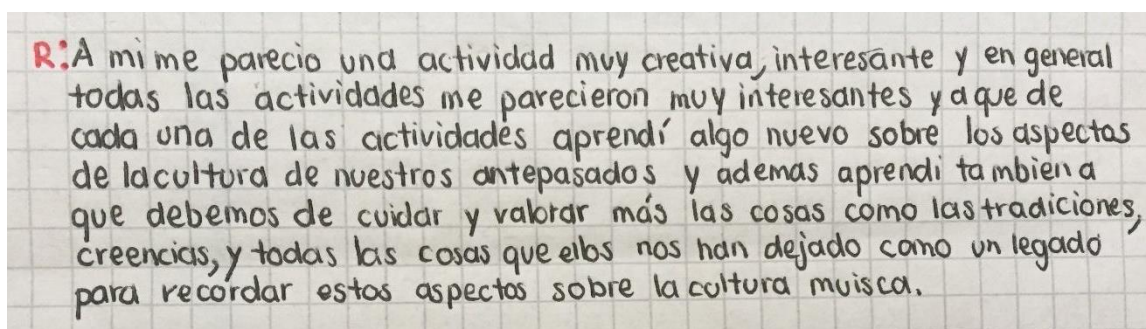
concepto transmedia reside en la variedad de formatos digitales o tradicionales que se pueden desplegar. De esta manera, para el caso de la identidad cultural, se buscó que los relatos, cuentos, narraciones y mitos muiscas llegaran a las estudiantes de diferentes maneras, en escenarios y tiempos distintos. A continuación, se hace un recorrido por la cada uno de los formatos seleccionados, detallando de manera separada la influencia que cada uno tuvo en función de caracterizar las experiencias en torno a la identidad cultural ancestral de las estudiantes. El tejido multiformato se vivió así: la identidad cultural fue introducida en una película, se expandió en el podcast, la infografía y el cómic, luego este mundo fue explorado y vivido a través de la cartografía, la arcilla y la fotografía.

Al iniciar la ejecución de los talleres se percibió en las estudiantes un bajo nivel de apropiación de su identidad cultural en términos de decendencia, por tanto, les resultaba difícil tener una certeza narrativa para definir su procedencia ancestral. A decir verdad, si de definirse se tratara, estarían más inclinadas a reconocerse como muiscas que de origen español. El tema central en relación con los componentes la identidad esta poco interiorizado, manifiestan que, a parte de un recorrido por los lugares históricos en grado quinto, en la institución no se volvió a tener intención de establecer nuevos espacios para la conservación de la memoria. Aunque cabe destacar que, en un primer momento sí se muestra interés y curiosidad frente a las tradiciones, el patrimonio y la memoria histórica de Tunja, pues a partir de un diálogo dirigido por la investigadora donde se ofrecía un esbozo panorámico del mestizaje y sus atributos culturales, las estudiantes mostraron una actitud de asombro frente a ciertos hábitos y costumbre arraigados en el tiempo y a ciertas tradiciones que han sufrido transformaciones.

La Infografía. A partir de la ejecución del segundo taller, se observó como el uso de las actividades multiformato en el aula de clase puede permitir varias formas de percibir el aprendizaje, dado que cada uno tiene consigo una oportunidad distinta de asimilación. Dale (1969) precisa que las personas recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que escuchamos y 90% de lo que hacemos y al respecto, la estudiante comenta:

Figura 14

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural



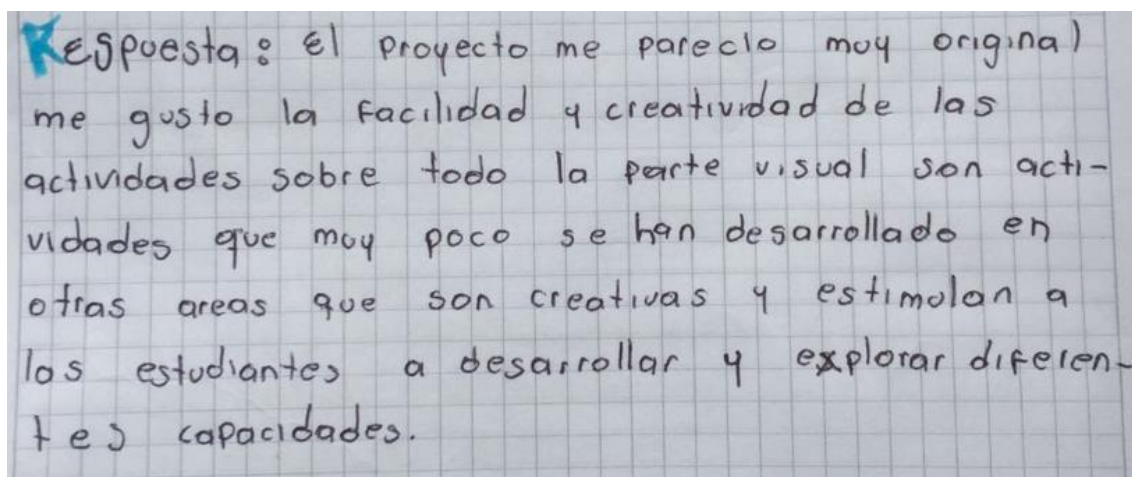
Nota: valoración manifestada ante el uso de estrategias con oportunidades distintas de presentar la información

La experiencia con este recurso se basó en la realización de 2 infografías; una a mano y otra digital. En la infografía elaborada a mano, con las herramientas habituales (cuaderno, esfero, lápiz, colores), las estudiantes utilizan los recursos cognitivos disponibles. Sin el uso de ayuda extra, implicó la recreación de una representación exacta del bagaje conceptual que se tenía en su mente en el momento. Así, se dio privilegio a la imaginación, a la destreza manual y a la creatividad para presentar la información de manera equilibrada entre texto e imagen. Por su parte, la infografía digital ofreció una perspectiva alterna para romper con la tendencia del texto plano; y en su lugar, intercalar ilustraciones, texto, imágenes, y otros elementos icónico visuales de diseño. Este recurso didáctico representa la información y los datos mediante un procedimiento que permite un dinamismo icónico textual, de manera que el lector pueda leerla y entenderla sin dificultad (Alcalde, 2015, p. 24). En conformidad con este

planteamiento, para el diseño de la infografía las estudiantes recogieron un hecho complejo y lo explicaron de manera simplificada para que pudiera ser interpretado fácilmente con un “golpe de vista”. En concordancia con el autor la estudiante expresa:

Figura 15

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica



Respuesta: El proyecto me pareció muy original me gusto la facilidad y creatividad de las actividades sobre todo la parte visual son actividades que muy poco se han desarrollado en otras areas que son creativas y estimulan a los estudiantes a desarrollar y explorar diferentes capacidades.

Nota: Se manifiesta asertividad en el recurso infográfico ya que contiene carga visual

Figura 16

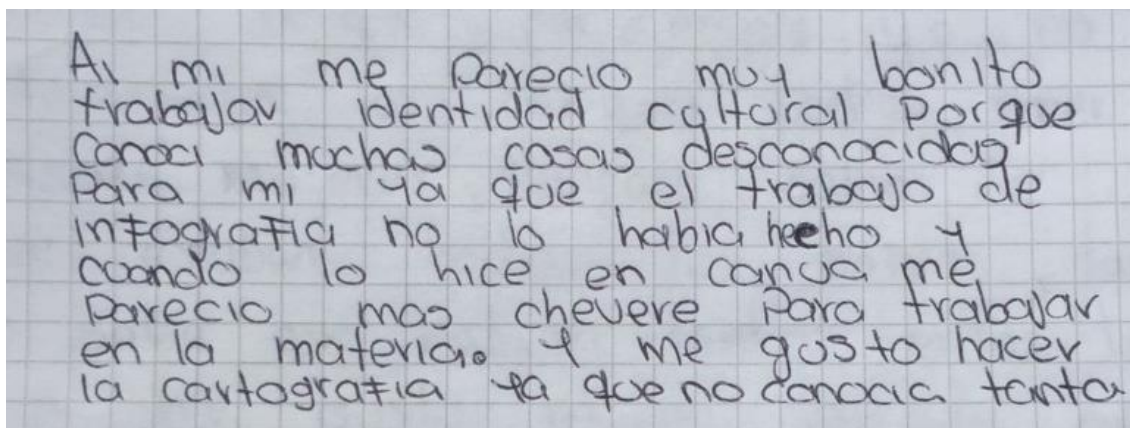
Producción de infografía digital



Nota: Infografía digital donde la estudiante sintetiza la información y hace buen uso de los recursos gráficos

Figura 7

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural

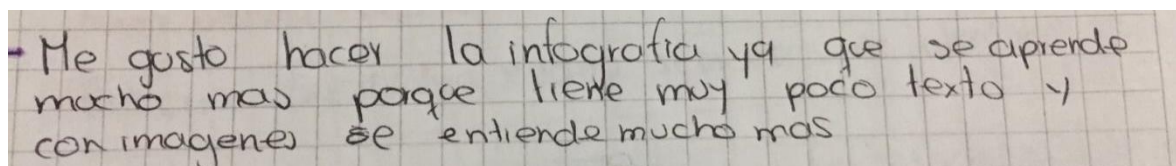


Nota: valoración positiva en cuanto al trabajo con recurso digitales

Este ejercicio autónomo les permitió a las estudiantes aumentar su capacidad de síntesis como se ve en el ejemplo, pues dada la abundante información relacionada con la identidad cultural contenida en la red, debieron quedarse con los datos los cuales, a su modo de ver, eran los más apropiados para presentar el concepto. Tal habilidad se evidencia en la anterior infografía pues su diseño implicó el desarrollo de competencias derivadas de un proceso de análisis, de síntesis y organización:

Figura 18

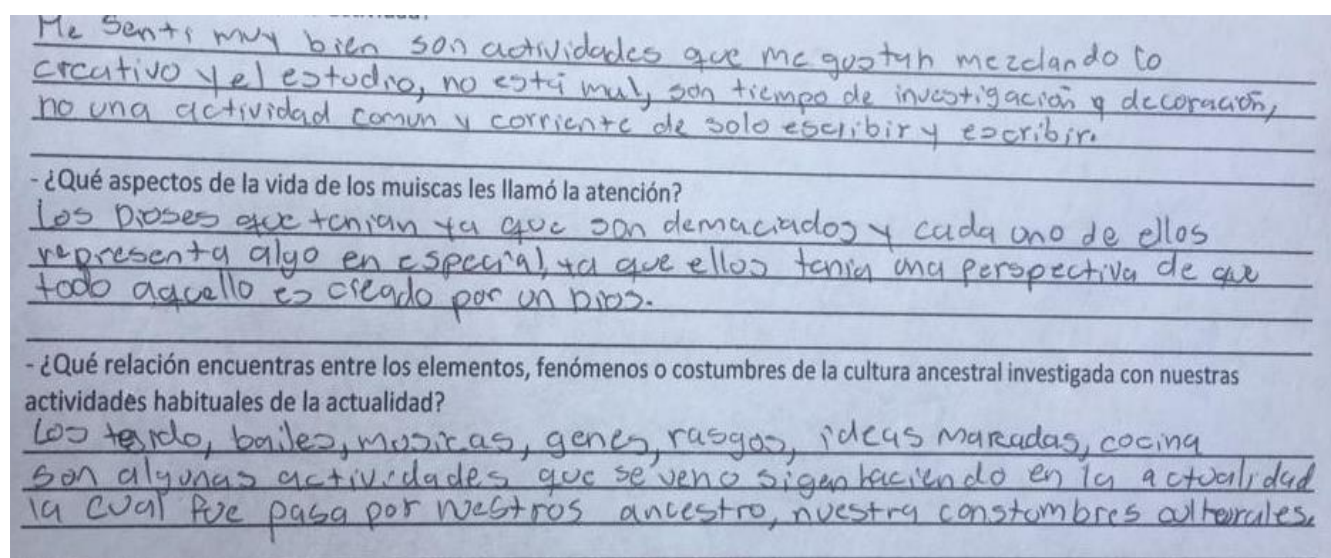
Comentario reflexivo de una estudiante respecto al diseño de la infografía



Nota: Apreciación positiva en cuanto al trabajo con la infografía

Figura 19

Comentario reflexivo - la infografía

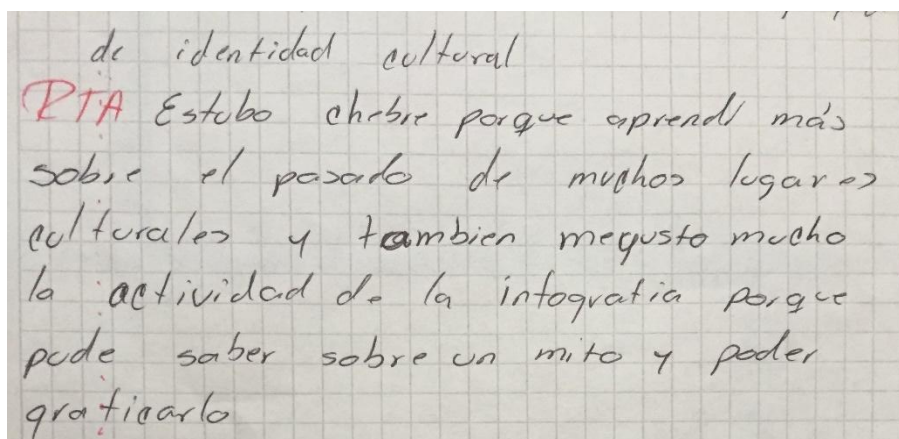


Nota: evidencia del reconocimiento de elementos ancestrales

Los comentarios reflejan la aplicación de ejercicios de decantación de la información para responder mejor a la presentación de contenidos teóricos. De igual modo, es notable como las estudiantes se involucraron en clase adoptando un papel activo, siendo ellas las encargadas de buscar información referente al concepto de identidad e identidad cultural ancestral. En términos generales, las estudiantes expresaron opiniones positivas con relación a la infografía como recurso protagonista del taller, además fue evidente ser un acertado para favorecer un primer acercamiento con los elementos que rodean la temática, así como la familiarización con el léxico propio de tal concepto. En cuanto a su actitud, se pudo inferir que la actividad fue de su agrado:

Figura 20

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural y la infografía



Nota: evidencia del reconocimiento de elementos ancestrales

Realidad Aumentada. En este punto se destaca el principal rasgo respecto a las nuevas generaciones, las cuales están protagonizado un cambio importante en la relación con los medios de comunicación, provocando una nueva forma de consumo audiovisual. Por su parte los “migrantes digitales”, término acuñado al profesor Mark Prensky en 2001 para referirse a quienes nacieron en la era pre- digital, han tenido que adaptarse progresivamente a estos cambios de interactividad. Provieniendo de un mundo analógico de la información, los migrantes digitales han venido modificando sus hábitos y estructuras mentales de procesos paso a paso. Es allí donde se manifiesta una de las más notorias diferencias con los nativos digitales, quienes no han vivido estos cambios, pues como lo menciona Freire (2018), en su trabajo de investigación: La nueva narrativa transmedia de la generación Google Kids: “los nativos digitales han crecido entendiendo que la era digital 2.0 y 3.0, las redes sociales y las plataformas de contenido audiovisual son el contexto natural de desarrollo e interacción con los medios y con su entorno” (p. 27). Es por lo mismo que un nativo digital ha crecido y crece en dimensiones multiformato, multifunción y multiplataforma. Por tanto, dadas las condiciones de los niños y jóvenes, se hace necesario transformar los procesos educativos en el aula para procurar generar experiencias acordes con el panorama comunicativo y social de los mismos. En razón a lo anterior, a las respuestas obtenidas en las entrevistas, y ver que la comunicación de las estudiantes discurre en infinidad de formas y formatos, se selecciona la

realidad aumentada como parte de la estrategia pedagógica pues es idónea para las estudiantes dada su habilidad para adaptarse a nuevas formas de interacción.

Ahora bien, para entrar en materia, en cuanto a la experiencia con el taller, es importante describir el contexto al inicio del mismo: a partir del ejercicio de contextualización donde se solicita a las estudiantes recrear imágenes las cuales den cuenta de la tradición muisca, se observó que no se cuenta con un conocimiento previo de representación visual para ser recreado en un dibujo. Les cuesta extraer de su memoria una imagen de un ámbito muisca específico, o un saber particular, lo cual deja entrever que el tema de la identidad cultural ancestral y sus adherencias no ha hecho parte del currículo de lenguaje ni de otras asignaturas.

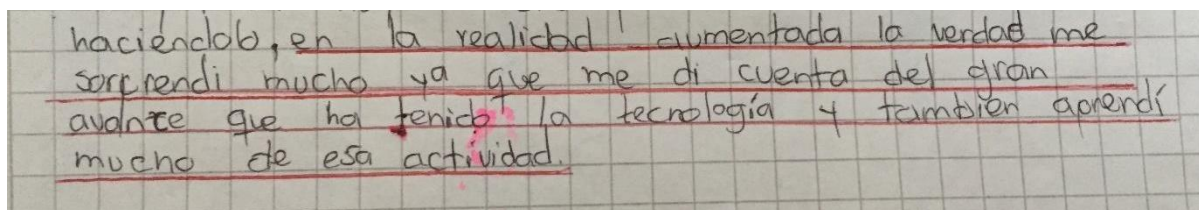
La realidad aumentada no es una estrategia totalmente nueva para las estudiantes, sin embargo, ellas manifiestan que no se ha llegado a usar en el entorno académico. El tiempo mantenido por las estudiantes en la actividad es notable, también es notable el bloqueo para fluir en la actividad sin contar con información adicional a los conocimientos previos o la proporcionada inmediatamente anterior por la facilitadora (D.C, T5, 12/05/22).

Definida como una experiencia emergente, la realidad aumentada, dispone de “un conjunto de dispositivos tecnológicos que añaden información virtual a la información física, para crear con ello una nueva realidad, pero donde tanto la información real como la virtual desempeñan un papel significativo” (Moreno y Cabero, 2014, p. 84).

A partir de las actividades de realidad aumentada (RA) en el aula de clase, se demuestra que es una herramienta con grandes posibilidades de impactar los espacios académicos de manera favorable. Pues en esta estrategia pedagógica, su aplicación brindó a las estudiantes la posibilidad de acercarse a espacios virtuales desde el aula de clase como se señalan a continuación:

Figura 21

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la realidad aumentada

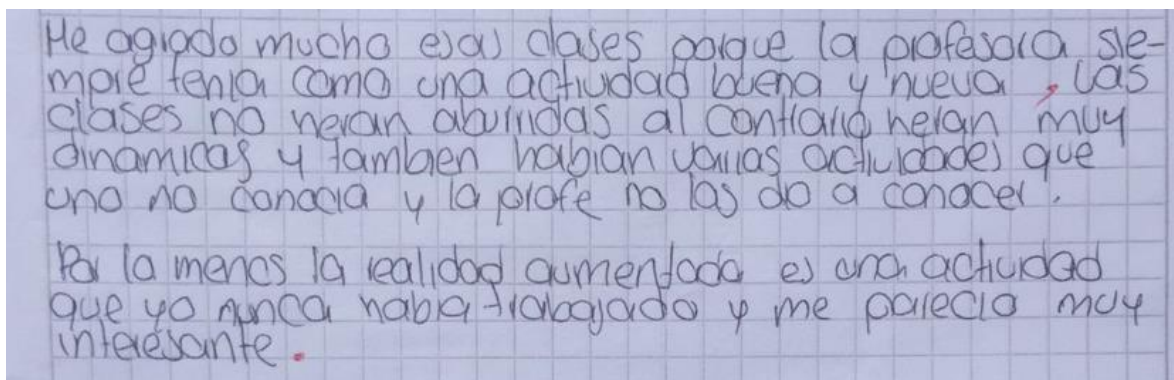


Nota: La estudiante considera sorprendida por la actividad de la RA

Es de aclarar que, la presencia de un recurso tecnológico como la RA no agrega valor pedagógico *per se*, su uso debe estar programado, mediado y diseñado para el contexto pedagógico en función de la competencia a desarrollar. Hasta aquí se puede ver como la RA es un factor de innovación el cual da pie al trabajo de un aprendizaje híbrido aportando interactividad, inmediatez y rápida asimilación a través de un ejercicio en gran parte práctico que requiere de un elemento que ya hoy en día es portado por gran parte de los estudiantes.

Figura 22

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica



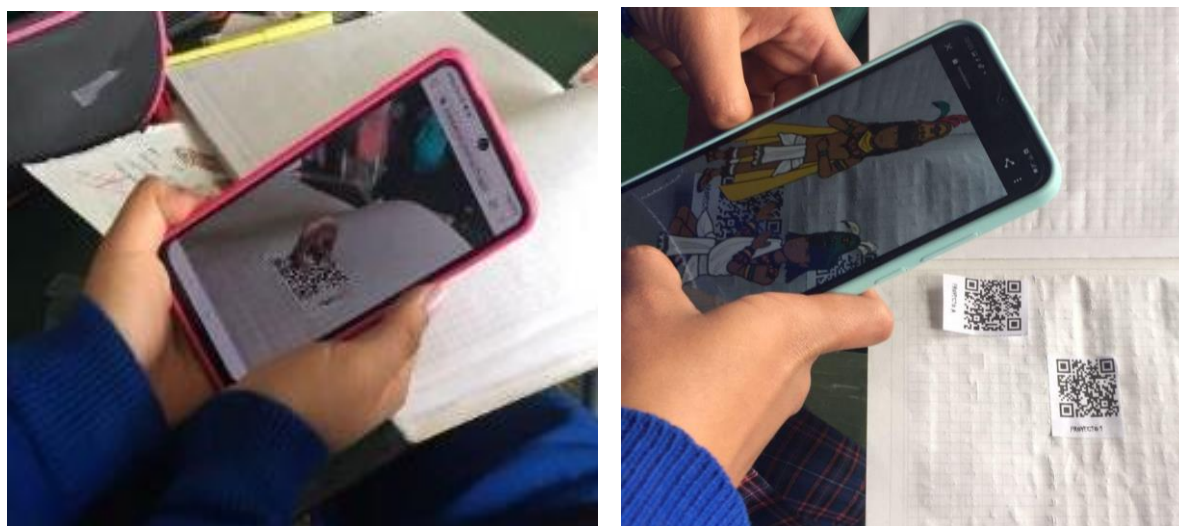
Nota: En el comentario se aprecia una actitud favorable frente a la propuesta, la estudiante manifiesta no haberse sentido aburrida

Como lo refiere la estudiante, en el aula de clase este factor innovador facilitó que las estudiantes propusieran una narrativa pues lo primordial radicaba en lograr una experiencia interactiva significativa. Al tratarse de una actividad interactiva, se reflejó gran motivación en

la participación del proceso de aprendizaje. La RA logró enriquecer la realidad con los elementos emergentes del código QR (personajes tridimensionales) mostrando en simultanea el personaje virtual y el escenario plasmados en sus cuadernos dando como resultado una narrativa que desde la imaginación logró incluir nuevos conocimientos acerca de la vida muisca y la cotidianidad que en esa realidad se vivía. Al final, se logra un juego interactivo entre realidad, elementos virtuales y la narrativa emergida del escenario, como se puede apreciar en las siguientes imágenes y en las respuestas del cuestionario, donde se forja una expectativa distinta frente a las posibilidades de manifestación escrita y oral. Pero más allá de eso ninguna estudiante dudó en experimentar la doble dimensión del escenario.

Figura 23

Experiencia realidad aumentada en video



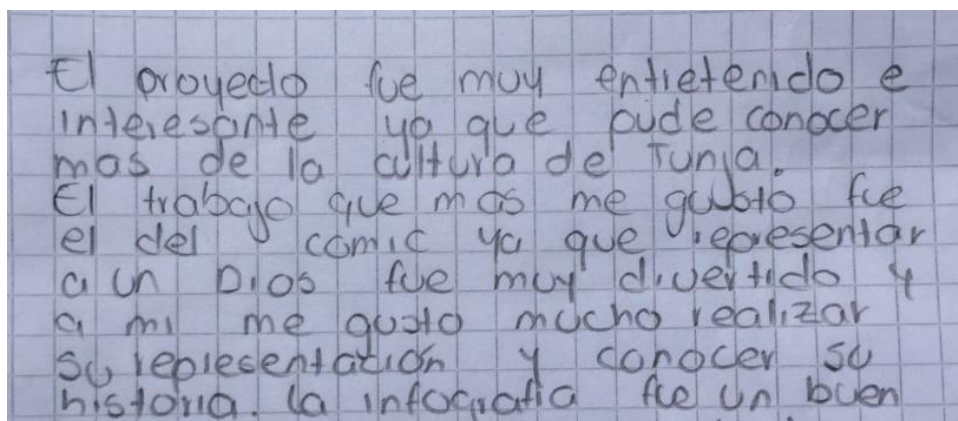
Nota: evidencia 2 estudiantes usando sus propios recursos en una actividad no antes implementada en clase

Cómic. La innovación en las prácticas pedagógicas depende de la utilización de elementos prácticos que atraigan la atención del estudiante, y sobre todo les permita manipularlos e interactuar con ellos. En la búsqueda o adaptación de recursos y la contextualización de los contenidos al ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes se encuentra el cómic. Este ofrece muchas posibilidades en este sentido, y suma valor cuando es

implementado para un objetivo específico; en este caso, conocer y apropiarse de varios relatos de carácter mítico fantástico muisca que a lo largo del tiempo han cumplido con dos propósitos; por un lado, sobrevivir en el tiempo para exponer a las nuevas generaciones rasgos y formas de entender el mundo de una cultura ya extinta; y, por otro lado, cumplir con un papel literario. Desde las dos perspectivas se está cumpliendo con una función cultural. Al combinar estos dos elementos cómic y mito dio como resultado un trabajo descriptivo de las estudiantes del referente de este estilo literario relacionándolos con su contexto; además que pudieran interpretar significados metafóricos dada la gran carga de simbolismos contenidos los relatos míticos. Durante este taller, para las estudiantes, los relatos míticos ya estaban cobrando valor al relacionarlos con su pasado ancestral, es por eso que graficar los mitos, les permitió construir saberes propios con un alto significado importante para ellas.

Figura 24

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica



Nota: evidencia del reconocimiento de elementos ancestrales de la ciudad de Tunja

Es de destacar que el cómic “se basa en los elementos clave de los que se vale el hombre para comprender al mundo: la imagen y la palabra, se construye mediante imágenes que se abastecen y significan a sí mismas, como las palabras” (Enoc, 2013, p. 14). En esta perspectiva, su uso como recurso didáctico, exploró la construcción de lenguaje y al mismo tiempo brindó ventajas para la creatividad. En referencia al comentario anterior, se destaca la

amplia aceptación de la que gozó este formato entre las estudiantes dada su finalidad predeterminantemente distractiva.

A esto se agrega el estímulo que la creatividad impone en la estética como punto de vista en su diseño. Mas allá de combinar palabras y dibujos, fue un arte secuencial, los espacios en blanco, permitieron que la imaginación de cada estudiante estableciera conexiones para crear su propio significado, así pudieron personificar sus ideas mediante parábolas. Por otro lado, al ser una actividad en grupo, propició un trabajo mediado por un ejercicio colaborativo de socialización y el dialogo dado pues todo lo que hay dentro de cada sucesión de viñetas, aporta significado dentro de la historia, dando como resultado la elaboración de un guion elaborado colectivamente. Antes de terminar este apartado, es pertinente aquí afirmar que las herramientas dependen también de la disposición y la voluntad para aprender.

Por consiguiente, es comprensible que la estudiante se sintiera motivadas con este medio dado su carácter artístico – creativo, y su presentación visual de texto e imagen, sus colores, caracteres y demás elementos llamativos. Este fue el criterio para elegirlo como parte de este proyecto de metodología transmedia de los mitos seleccionados para segmentarlos apropiadamente.

Figura 25

Ilustración del mito “Huitaca” en formato cómic



Nota: aproximación a uno de los relatos míticos de la cultura muisca

Figura 26

Ilustración icónico verbal del mito muisca Nencatacoa



Nota: una estudiante recrea de manera gráfica y completa un relato muisca

Como se puede apreciar, su poder didáctico se justifica en la medida que plantea un desafío a los estudiantes, donde la versión de cada mito plasmada en el cómic tiene autenticidad. Las historietas enganchan y estimulan a explorar otras literaturas y estimulan la creatividad de un lector desmotivado, potencializando la habilidad de lectura de textos discontinuos. La escuela está en mora de diferentes asignaturas las posibilidades de la narración secuencial, las novelas gráficas y la lectura de imágenes (Correa, 2012).

Figura 27

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural ancestral

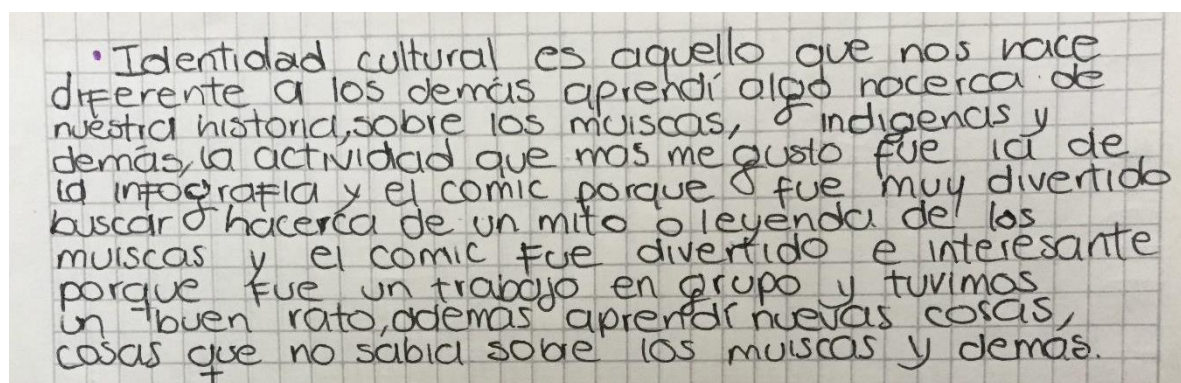
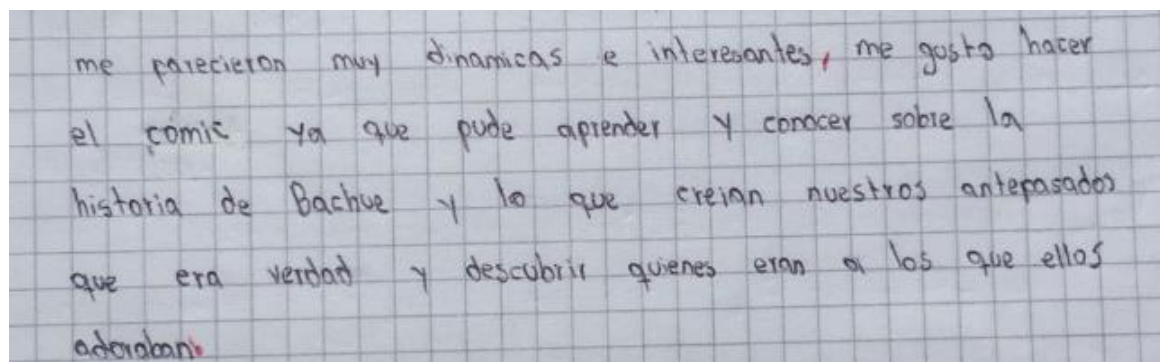


Figura 28

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica



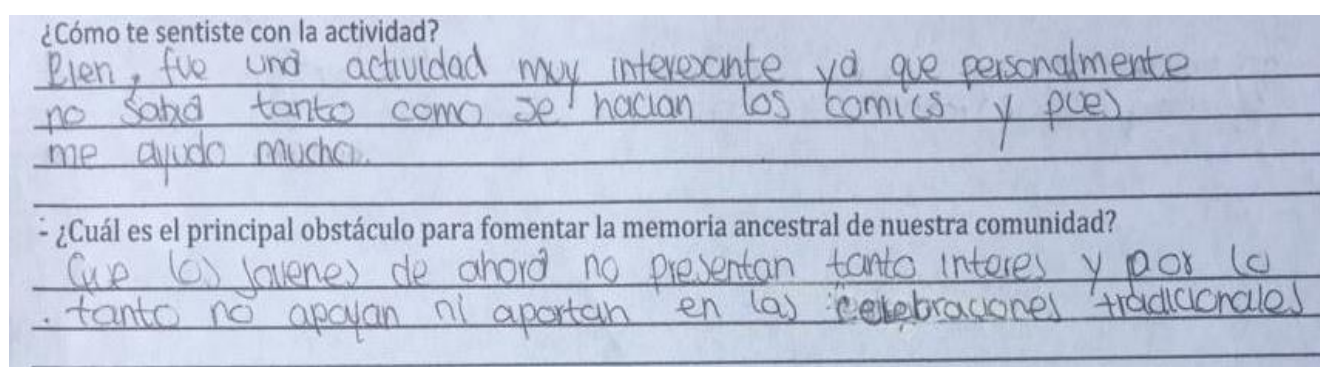
En este comentario se muestra cómo la estudiante ha expresado y exteriorizado un sentir surgido desde el entretenimiento. El cómic maneja una estrategia persuasiva oculta que invita al receptor, por cuanto es un medio de comunicación de masas al mismo tiempo, además de manejar un sistema de códigos que cumplen con el objetivo de entretener. En

cuanto a las posibilidades ofrecidas dentro de la implementación de la estrategia, fue una herramienta altamente aceptada por las estudiantes por medio de la cual pudieron aprender desde el deleite. Su objetivo fue plasmar por medio del discurso el pensamiento de cada personaje a través de una secuencia de narrativas que funcionaron como la contextualización de las historias muisca, partiendo de la creatividad y la participación de sus creadores, en este caso las estudiantes.

Las estudiantes comentan no trabajar con frecuencia la historieta, se confirma en seguida esta información pues ellas no tenían claros los elementos constitutivos de la misma. Luego de hacer la presentación de esta herramienta, se procedió a entregar el material, (mito, hoja de trabajo, personaje muisca) una vez más fue interesante ver como las estudiantes hacían varias lecturas del mito entregado para escoger un personaje más afín con lo que ellas desean transmitir en su cómic. El trabajo siguió la secuencia: lectura, interpretación, socialización, lectura, bosquejo del cómic, diseño de plantilla en viñetas, inicio de dibujo, socialización constante (D.C, T4, 12/05/15).

Figura 29

Cuestionario: el cómic



Nota: evidencia de la asertividad en cuanto a preferencias didácticas en las estudiantes

En conclusión, este formato como parte del ecosistema transmedia de la estrategia pedagógica, permitió que las estudiantes crearan imágenes autónomas, en un margen de libertad figurativa con respecto a su realidad. Además, se puede señalar que, el cómic como

recurso didáctico, fue un ejercicio donde se creó sentido ante la lógica de las concepciones indígenas. Su carácter verbo icónico ofreció una variedad de recursos comunicativos para expresar el sentido de los mitos muisca. La narrativa fue contada con predominio de la acción en secuencia, esto implicó que las estudiantes interpretaran e infirieran el momento de mayor tensión en la narrativa del mito.

Alternamente a las ventajas ya mencionadas, se pueden rescatar otras implícitas; el cómic propuso una metodología para el perfeccionamiento de la comprensión lectora y la expresión escrita, pues las estudiantes debieron interpretar y decodificar la narración a partir de la lectura y la observación, además de provocar curiosidad por la lectura de más textos que expongan más caracterización de la civilización muisca.

Cartografía. Dentro de los criterios de búsqueda para encontrar una herramienta la cual permitieran asegurar un alto nivel de participación en las estudiantes, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones; en primer lugar, que la herramienta contara con un factor diferencial para que la acción educativa adquiriera una dimensión rica desde los criterios de motivación y reflexión; además, que se acercara a los propósitos del proyecto de investigación donde se pudiera leer un desplazamiento hacia las nuevas formas de conservación de la identidad cultural ancestral ligado al territorio de las estudiantes; por otro lado, que las estudiantes pudieran expresar sus ideas e impresiones libremente basándose en la comunicación como técnica predominante de la actividad. Bajo estos parámetros, se propuso a la cartografía social como el quinto formato de nuestro ecosistema transmedia:

Es un ejercicio participativo que, por medio de recorridos, talleres o grupos de discusión, utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio en un proceso de conciencia relacional, invitando a los habitantes de un territorio a hablar sobre los mismos y las territorialidades. (López, 2018)

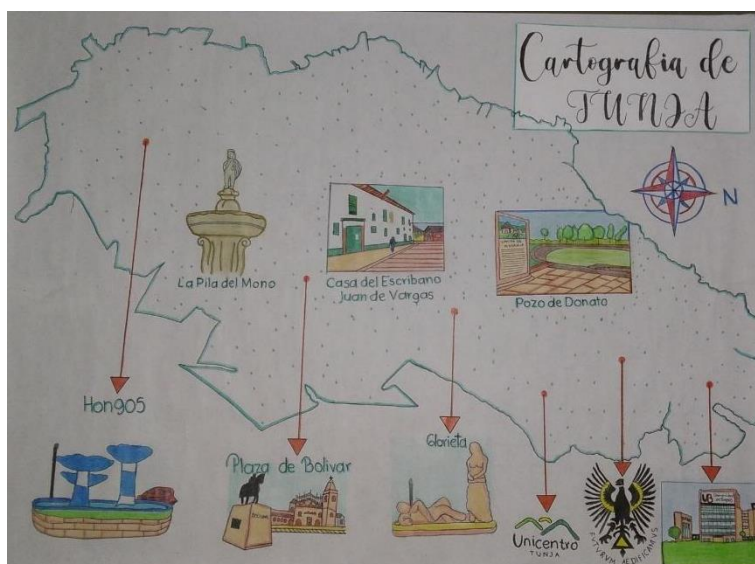
A partir de las ideas expuestas por Herrera, se propone a la cartografía como parte del ecosistema transmedia por tener un relato orientado al pensamiento social. Para esta pretensión, este recurso tuvo como objetivo propiciar la producción, transformación y construcción del conocimiento colectivo del saber de los sujetos en torno al territorio y los lugares que guardan un significado vivo. Como alternativa didáctica, tuvo de entrada un efecto novedoso pues como se indica en el diario de campo “Al preguntar si antes habían escuchado hablar de la cartografía social, las estudiantes aseguran que no conocen el término y no se ha usado la estrategia con anterioridad” (D.C, T6, 20/05/22).

La anterior puntualización parece hacer evidente que este formato propuso una alternativa desconocida para las estudiantes, permitiéndoles involucrarse en un trabajo teórico práctico no antes experimentado.

Para generar una construcción colectiva del conocimiento en torno a los lugares que guardan memoria ancestral de la ciudad, el taller fue estructurado en un primer momento para permitir un ejercicio interpretativo, reflexivo y crítico, basado en la búsqueda de significados históricos en las narrativas existentes en torno a la memoria de la ciudad de Tunja. Para tal propósito, se hizo entrega del material de trabajo (un pliego de papel y una guía con relatos, historia, y mitos de algunos lugares icónicos de la ciudad). Las estudiantes reconocieron como lugares ancestrales de la ciudad el pozo de Donato, los cojines del zaque y la plaza de Bolívar, de esos lugares algunas de ellas también reconocen su ubicación. Acerca de la historia de los lugares señalados se puede inferir como parcialmente la recuerdan por una salida pedagógica desarrollada en el grado quinto.

Figura 30

Cartografía social de lugares ancestrales de Tunja



Nota: cartografía de Tunja donde se representan los lugares con significado ancestral

Figura 31

Socialización de cartografías sociales



Nota: socialización como evidencia de la apropiación de las historias en torno a los lugares ancestrales de la ciudad de Tunja

Durante el trabajo se logró evidenciar que las estudiantes tuvieron una iniciativa de compromiso, pues, se descubrieron diálogos con disertaciones para delegar tareas acordes a las habilidades de cada una; expresión oral, dibujo y diagramación, además de intercambiar apreciaciones, recuerdos y socialización sobre los lugares plasmados en el recorrido

imaginario por el territorio tunjano. Por supuesto que este fenómeno obedece a la técnica dialógica propia del ejercicio cartográfico por cuanto “la cartografía social no tiene neutralidad u objetividad, sino que es un trabajo desde la subjetividad comunitaria, desde el aporte consensuado de cada sujeto que aporta a la construcción colectiva de la representación del espacio” (Zárate y Rueda. 2018, p. 88).

La experiencia generó en las estudiantes una actitud y desempeño favorable. El ejercicio cartográfico facilitó el aprendizaje por medio de actividades de dibujo, investigación, lectura, comprensión de lectura, ubicación espacial, diagramación, narración y expresión oral. En cuanto al afianzamiento de la identidad cultural ancestral, se comprobó como a partir del trazado del territorio, se materializó el reconocimiento e interiorización del valor patrimonial de los diferentes escenarios, primero bocetados en papel y luego sustentados ante el grupo junto con su valor histórico, características y percepciones personales.

Durante el taller se generaron comentarios esporádicos entorno a los escenarios representados permitiendo un acercamiento a nuevas versiones de la memoria ancestral del entorno y al sentido de pertenencia en la historia local y en su contexto geográfico. Según los resultados de la experiencia, como se evidencia en la siguiente imagen, se concedió una reconstrucción participativa de narrativas ancestrales pues este formato tanto conceptual como práctico motivó a usar instrumentos vivenciales para construir y reconstruir el conocimiento del contexto histórico, geográfico y comunitario.

Figura 32

Comentario reflexivo de un estudiante enfocado en la identidad cultural ancestral y la cartografía

muy único y original. Fue muy interesante también la Cartografía porque nos ayuda a conocer mitos y leyendas y en parte a ubicarnos y también la profé que nos enseñó sobre los pasados o nuestros raices y que no todo es como los españoles lo cuentan, y que hay que investigar sobre la realidad y el entorno en que vivimos, que hay cosas que nos diferencia de los demás. Fueron muy interesantes las clases, muy buena la

Nota: evidencia del reconocimiento de elementos ancestrales a partir del ejercicio

cartográfico

Figura 33

Cuestionario - Cartografía

Nombre: Cielo Dayana Monroy Vargas Fecha: 02/05/2022 Grado: 806 Actividad: CARTOGRAFÍA

- ¿Cómo te sentiste con la actividad?

Me senti bien, la verdad no parecia una actividad muy chueca y me gustó porque pude conocer mas lugares de Tunja de los cuales no sabia casi nada.

- ¿Qué concepciones se tenían acerca de los lugares expuestos?

De algunos lugares conocia muy poco, la verdad del que mas tenia información era de la plaza de Bolívar, el pozo de Donato y la pila del mono, pero del resto no sabia casi nada.

Nota: La estudiante reconoce haber tenido un mejor acercamiento a los lugares de su ciudad

La cartografía social como recurso de construcción gráfica de espacios, permitió rescatar importancia significativa de la memoria histórica, toda vez que su elaboración alternó los mapas sociales con los relatos por cuanto su construcción se apoyó en elementos como mitos, historias de dioses, relatos de creación del mundo, descripciones del ritos, costumbres y biografías de personajes muisca, además de reflexiones de tipo individual, comunitarias y organizativas. De tal manera, se fue creando un entramado de historias para la consecución de un meta relato que compiló los imaginarios de las integrantes de cada grupo en relación con la información investigada. En sí, la cartografía implementada en las aulas,

facilita el vínculo de institución, comunidad, familia y subjetividad. En Ante esta última, las estudiantes resaltaron el valor simbólico reconocido a partir del taller han, comentaron que ya la perspectiva alrededor de ellos, ha cambiado y ante una eventual visita las forma de percibirlos será considerablemente diferente y apreciativa.

Figura 34

Socialización de cartografías sociales



Nota: la estudiante organiza la información para compartirla, se evidencia mayor apropiación de la identidad cultural ancestral

Podcast. Hace apenas algún tiempo el termino podcast no existía; como fenómeno, empezaba a eclosionar a principios del 2004 (Orrantia, 2019). Hoy en día gravita tímidamente sobre el ámbito educativo. Aunque todavía está siendo tratado tenuemente en escenarios académicos, se puede decir que su aparente complejidad se da por el nivel de extrañeza. En líneas generales, el podcast educativo puede definirse como un recurso didáctico el cual supone la presencia de un formato sonoro con contenido educativo estratégicamente planificado para un fin pedagógico (Solano, 2010). Ante esta perspectiva, vincular el podcast en las practicas escolares se puedo asociar a una gran variedad de potencialidades, tanto para las estrategias de enseñanza, como para las posibilidades de aprendizaje, ya que aporta a la atención del estudiante por su virtud de emocionar y generar

curiosidad (Orrantia, 2019). Pero es de aclarar que, a pesar de ser una propuesta estratégica de motivación; pensar el podcast educativo como un proyecto de producción, todavía resulta un poco ambicioso si se pretende permanecer en el tiempo, por cuanto, las nuevas generaciones aún no están familiarizadas con esta línea de medios. A continuación, un fragmento del diario de campo en relación a los saberes previos de las estudiantes al inicio del taller.

Se dio inicio la clase a las 6:30. Se generan preguntas sobre los conocimientos previos del podcast. Las estudiantes, en su mayoría no conocen el término salvo dos compañeras que lo relacionan con grabaciones de audio. En sí el podcast como recurso didáctico no se ha trabajado con anterioridad, las estudiantes tampoco lo han experimentado desde su tiempo libre. (D.C, T7, 25/05/22)

Con base en esta apreciación, es pertinente aclarar que el podcast como recurso didáctico no se ha trabajado con anterioridad, en el grado 803, 805 y 806, varias estudiantes comentaron haber escuchado podcast en sus tiempos libres, pero a la vez también ellas confirmaron no haberlo trabajado en el ámbito académico.

La aplicación del taller con el recurso mencionado, inició con la presentación del concepto y sus elementos característicos. Se hizo la reproducción de 3 ejemplos de podcast con formato de entrevista, monólogo y audiolibro para tomarlos como ejemplo. Las estudiantes mantuvieron su atención en los ejemplos, se notó curiosidad e interés por la novedad del formato. Luego, se dieron las instrucciones para el trabajo (actividad grupal), se entregó a cada grupo un libro acerca de los muiscas, en ellos, las estudiantes tenían libertad en la selección del formato del podcast y la información a transmitir. Finalmente, se hizo hincapié en la importancia de redactar el guion de apoyo para la grabación.

En el trabajo de grupo, fue gratificante la actitud de agrado por tener libertad para escoger la temática, no se manifestaron gestos o expresiones de apatía o aburrimiento frente

al ejercicio. Es de destacar que, paradójicamente, el libro impreso, aunque es un recurso tradicional, fue un elemento novedoso en el aula de clase.

Figura 35

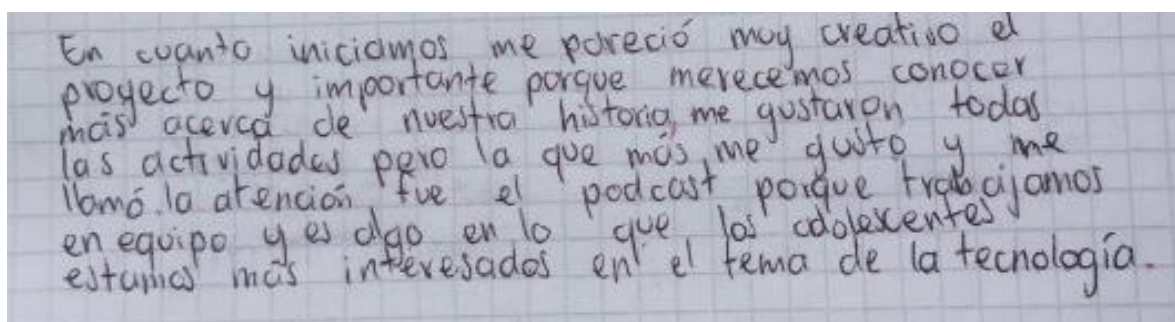
Consulta y documentación



Nota: Apropiación de las estudiantes del tema por compartir en el podcast

Figura 36

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la identidad cultural



Nota: Apreciación favorable del podcast como recurso mediático para conocer la historia

El podcast educativo brindó una posibilidad de acceso y consumo en la clase, sin necesidad de involucrar una serie de dispositivos de producción; en realidad, el celular fue una herramienta suficiente para la grabación de los contenidos. En esencia, desde la perspectiva de los dispositivos móviles, se viabiliza crear oportunidades para el desarrollo de

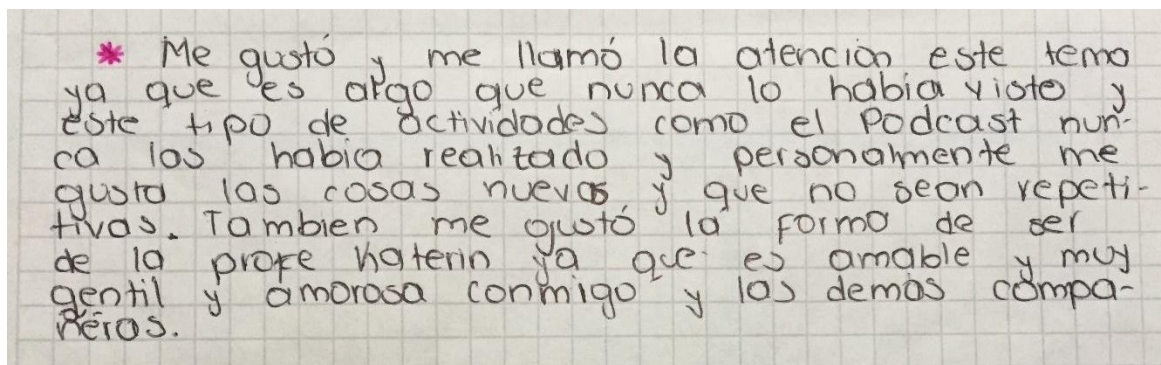
las posibilidades pedagógicas impensables en un contexto educativo tradicional. El uso masivo de los dispositivos móviles, es un claro ejemplo de la flexibilización en el acercamiento de la información. Así, esta perspectiva y con base en el comentario anterior de la estudiante, se concuerda con un aporte de Solano (2010) quien afirma que esta tecnología permite diversificar los recursos de enseñanza, fomentando el aprendizaje autónomo permitiendo a los estudiantes hacer parte de los creadores de contenidos multimedia que hace parte un aprendizaje bajo demanda (Solano, 2010). Gracias a esto se logró llevar a cabo este taller, dado que de los 4 grupos de estudiantes solo una estudiante no contaba con celular.

Esta estrategia propició un espacio de interacción y enriquecimiento pedagógico, brindando la posibilidad de conocer y aprender sobre la cultura muisca y algunos de sus rasgos culturales mediante la narración oral, además, una vez más, se creó un escenario de socialización de saberes. Para este punto, las estudiantes ya contaban con conocimientos previos para referirse a los personajes de los relatos muisca como dioses y personajes mitológicos, esto permitió un proceso de aprendizaje significativo; puesto que, las estudiantes de manera natural, lograron consolidar la información en un discurso grabado.

Cabe considerar que tal flujo de su narrativa obedece a una práctica flexible de la apropiación de contenido superando los límites del aula. Esta flexibilización permitió, además, que las estudiantes aportaran su propia interpretación la información contenida en los libros sobre el trauma histórico a partir del colonialismo, cosmología, caracterización de las divinidades magnánimas, además de algunos elementos de organización de la comunidad muisca descritas por los cronistas, no conocido antes. Las estudiantes gestionaron, organizaron y grabaron el contenido sonoro, este aprendizaje de minucias muisca fueron promovida por el favorecimiento de un aprendizaje a su medida.

Figura 37

Comentario reflexivo de una estudiante respecto al podcast



Nota: la estudiante reconoce que actividades como el podcast no se habían implementado en la institución

Tal como se señala, esta estrategia didáctica posibilitó una conexión entre docente y las nuevas generaciones, los nativos digitales. En sí este recurso demuestra que el aprendizaje no se promueve en función del medio sino del propósito y estrategias configuradas en torno a él. Esto significa que a pesar de ser una idea debe de ser concretado justificado por un propósito comunicativo en torno a un objetivo de aprendizaje. Aunque en el contexto estudiando el podcast no es una herramienta altamente difundida o implementada como mediación didáctica, si se evidencia que el estudiante es un agente activo de su aprendizaje, pues las estrategias de producción del podcast implicaron un proceso de planificación, estructuración síntesis y reflexión, de la información.

El podcast también puede aportar en el trabajo de desarrollo de habilidades creatividad, fluidez verbal y otras habilidades desde el punto de vista de competencias discursivas. A las estudiantes, les permitió experimentar fuera de los textos tradicionales, además que este al ser un elemento de la globalización no tiene por qué distanciarse del estudio del fomento a la conservación de la identidad cultural ancestral, aunque parezcas dos fenómenos opuestos, con mediación pedagógica se pudo lograr un resultado enriquecedor.

Arcilla. “Los sentidos constituyen una fuente primaria de aprendizaje” (Parra, 2015, p.89). Para los seres humanos, la facultad de aprender esta mediada por los estímulos externos que a través de los sentidos disparan las operaciones cognitivas para la adquisición

de conocimiento. Atribuyendo este proceso de gran importancia al sistema sensorial, se señala que aprender a usarlo inteligentemente debería convertirse en un compromiso en la agenda educativa. Desde esta perspectiva, el arte como manifestación creativa, es un medio estimulador de los mecanismos cerebrales para integrar la emoción con el pensamiento. Por tanto, el docente no debe desestimar las posibilidades infinitas que brinda el arte, y su valor didáctico, ante la obtención de un conocimiento para trascender a otras áreas. A este respecto, la arcilla fue una aliada estratégica en la culminación de la aplicación de la NT para el fomento de la identidad cultural ancestral, toda vez que, estimulaba la imaginación y creatividad de las estudiantes, sin profundizar en el incalculable valor terapéutico que desde la psicología se le asigna. El arte con arcilla puede acercar a las estudiantes a las experiencias de aprendizaje como forma de expresión. Desde su valor artístico, permitió el disfrute estético y resultó ser una ventana didáctica para mostrar otra forma de conocer el mundo y sobre todo el entorno local.

Para los muisca, la cerámica, como medio iconográfico, representaba un pensamiento mágico que respondía a concepciones ideológicas, aspectos políticos y fenómenos sociales en virtud de pautas distintas que dependían de la época. Viendo en retrospectiva hasta llegar al contexto muisca; la cerámica y su virtud versátil ha respondido a múltiples necesidades: simbolismo religioso; uso doméstico; intercambio comercial e incluso cumplir con la función de comunicar sobre la identidad de las personas o su posición social. (Langebaek, 2019, p.87)

Hoy en día, estos hallazgos arqueológicos representan continuidad y transformación; es gracias a piezas de cerámica y su perdurabilidad en el tiempo, que tenemos nociones de las costumbres de nuestras antiguas civilizaciones. Tunja, territorio pródigo en trabajo alfarero, no solo sorprendió a los primeros visitantes españoles sino a posteriores arqueólogos investigadores a largo de la historia y de lo que nos estamos valiendo para saber más de

nuestro origen. Precisamente desde estas apreciaciones arqueológicas, la cerámica ha sido uno de los objetos de mayor atención pues la disposición natural de la arcilla permitió que las sociedades prehispánicas las usaran con recurrencia. En Colombia, en las excavaciones es el material arqueológico más recolectado (Argüello, 2021).

Pues bien, se dio inicio al taller dando lugar a un conversatorio donde las estudiantes hablaban de la importancia y el uso de la arcilla para los muisca, ellas se refirieron a la importancia en cuanto a la cocción de alimentos y vasijas para guardar los cominos, es de anotar que en un taller anterior se habló de este tema, así que las estudiantes citaron la lectura compartida ese día. Luego se dieron a escoger los mitos, relatos y narrativas muisca de donde se tomaba un personaje para representarlo en arcilla. Finalmente se repartió una porción de arcilla. (D.C T.6 25)

Realizar este taller, con la arcilla como protagonista, implicó una reconstrucción histórica. En el desarrollo, se observó como las estudiantes se conectaron una vez más con su origen. Ellas pudieron, explorar, sentir, percibir ese elemento que ha trascendido el tiempo hasta nuestros días, perpetuando historias, cosmologías y manifestaciones de una civilización antigua. A tal conexión es a lo que se le denomina experiencia propia el aprendizaje derivado de la práctica. Inicialmente, el moldeado se tornó en un reto dada la dificultad de representar a un personaje humanoide muisca. De nuevo, en cada grupo delegaron funciones, una estudiante leía; al terminar la lectura; otra iba a buscar agua; una tercera ubicaba hojas de papel para cubrir los pupitres; y una cuarta repartía la arcilla, para al final, ver un grupo trabajando en concordancia con el objetivo de moldear un rostro, busto o cuerpo con significado ancestral como se evidencia a continuación:

Figura 38

Experiencia en el moldeado de representaciones muisca con arcilla



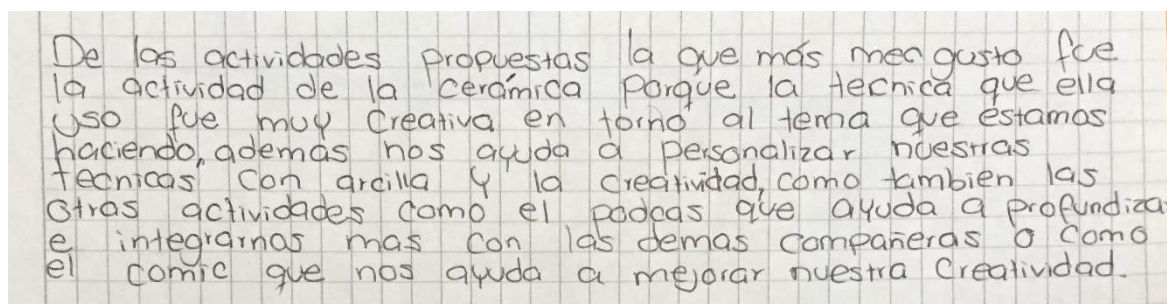
Nota: participación activa en el ejercicio de moldeado de arcilla

El taller con el uso de la arcilla podría llamarse “documentos en barro; una manera de conocer el pasado”. Este producto natural y sus derivaciones artísticas, cuentan por si solas una historia. Además, es un elemento que aún se conserva en la mayoría de los hogares. Cada personaje seleccionado para representar, implicaba una motivación, porque ya conocían la historia o porque contenía un significado representativo para la ciudad. La representación en

el ejercicio de escultura implicó fijarse en los detalles, y fuera en una pieza de cerámica, un bohío o un dios. De este modo, durante el ejercicio cada estudiante se apropió de una historia, profundizando más en los pormenores de la misma. Este ejercicio en particular, les brindó a las estudiantes un espacio de relajación con propósito pedagógico, un propósito que fluyó dentro de un escenario de relajación y tranquilidad. Sin duda se notó mayor percepción a la temática estudiada defendida con expresiones que reflejaban un claro desarrollo del sentido de pertenencia de los elementos culturales abordados en el taller.

Figura 39

Comentario reflexivo de una estudiante respecto al trabajo con arcilla

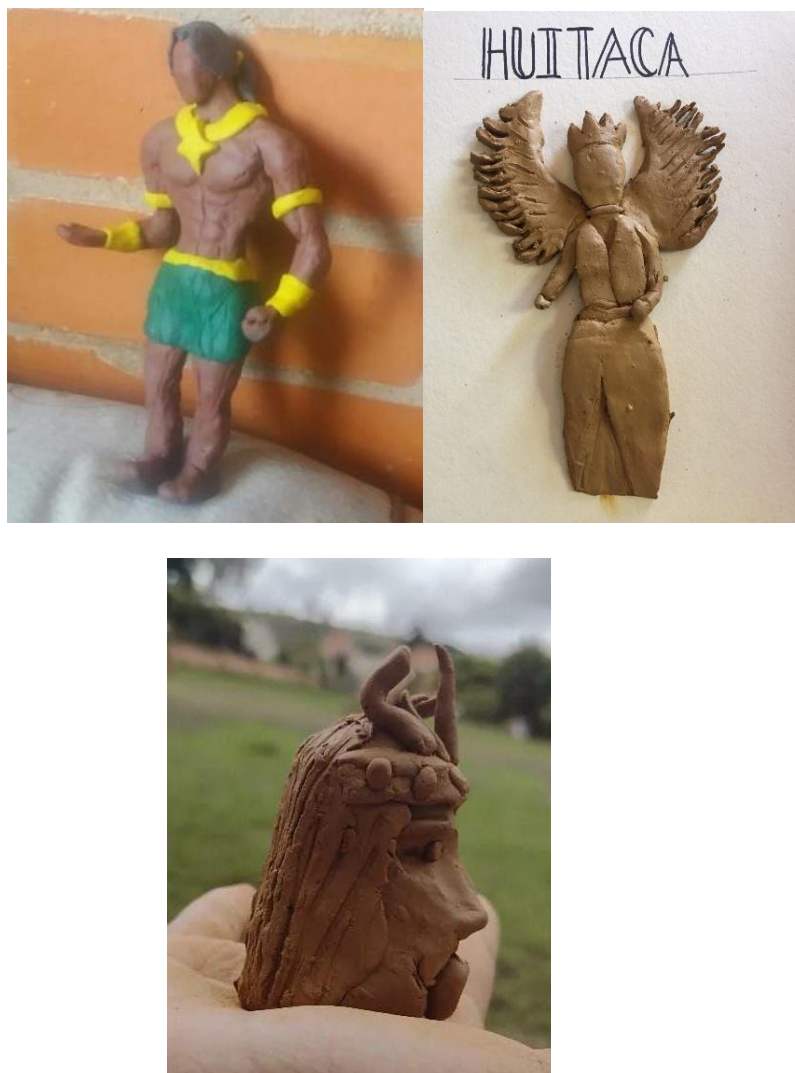


Nota: Apreciación positiva ante el uso de arcilla

Al respecto, Vigotsky (2003) manifiesta que fomentar la expresión artística durante la etapa escolar, propicia el desarrollo de habilidades fundamentales para enfrentar de manera creativa el presente y traspasar el devenir de los estudiantes “la formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana es preparada por la imaginación creadora encarnada en el presente” (Vigotsky, 2003, p. 56). Entendiendo este postulado, para representación de imágenes en cualquier formato, requiere de la imaginación, en otras palabras, la visión ligada al archivo de la memoria y la formación de conceptos. Por tanto, este ejercicio teórico práctico, proporcionó a los grupos experiencias únicas que seguramente perdurarán en el tiempo, como se interpreta en las piezas de las ilustraciones, se vio estimulada la creatividad, la socialización, su percepción sensorial bajo una coordinación visomotora. Jugar con la arcilla les dio espacio para materializar su imaginación sin barreras.

Figura 40

Representaciones de personajes y deidades muiscas con arcilla



Nota: Tres creaciones realizadas a partir de un trabajo activo y creativo por parte de las estudiantes

6.4 Digitalización

El concepto de digitalización propiamente dicho, es entendido como el resultado natural de la expansión de las tecnologías, donde se procesa, transmite, almacena y comparte información como resultados del uso de un formato digital. A partir de la digitalización, algunas operaciones son efectuadas por medio de equipos como computadores y celulares donde aquellos formatos físicos pasan a estar en un formato digital. Es un fenómeno que se

ha venido estructurando en diferentes ámbitos y además ha revolucionado la forma de proceder, con especial incidencia en el mundo de la educación (Gregorio, 2019).

Aunque predecir es una acción arriesgada, con los cambios ya evidenciados, no es difícil prever algunos perfiles de los seres humanos a partir de la convergencia de los avances tecnológicos con la vida cotidiana, Riegle (2007) comenta que en el futuro

El 80% de los nuevos empleos requiere habilidades sofisticadas de tratamiento de la información. En los próximos 5 años, el 80% de los trabajadores estará desarrollando su trabajo de forma diferente a como lo ha venido realizando durante los últimos 50 años, o estará desempeñando otros empleos. (P. 54)

Los ejemplos citados, solo por mencionar algunos, evidencian la urgencia de reconsiderar cambios en los procesos de enseñanza asumiendo nuevos retos. La proliferación de los artefactos tecnológicos en la educación ha cambiado y va a cambiar. Por ahora exige una metodología más flexible, que restrinja menos la acogida de las nuevas estrategias con las tecnologías para lograr en los estudiantes una preparación más acorde con los desafíos de la realidad inmediata y a futuro.

El paso siguiente a la pandemia vino marcado por la aparición de este fenómeno que conllevó entender como el aprendizaje debe dejar de ser una relación solitaria entre el usuario y equipo tecnológico. A partir de la masificación de los dispositivos digitales, el aprendizaje ha adoptado una dimensión social de una manera que hace años habría sido impensable. En tiempos de convergencia de medios, la conectividad es bidireccional, más rápida y más económica. Al tener esta diversidad de medios interactivos se debe reconocer potencial en función del aprendizaje.

Para los docentes, supone encontrar los mejores factores de innovación para dar respuesta a las necesidades educativas de la población estudiantil actual, por su parte Moreno (2014) revalida la manera en que las herramientas tecnológicas se pueden usar al servicio de

la construcción de los procesos emergentes de enseñanza, pues los considera como instrumentos que permiten una significación cada vez más compleja, siendo estas las herramientas más representativas del cambio social. En el contexto educativo, el uso de herramientas tecnológicas potencia un acercamiento a las estudiantes a una consciencia del mercado laboral, el ritmo social actual y a los mecanismos de interacción cada vez más circunscritos en la cotidianidad. Lamentablemente se está viendo una pronunciada desventaja en aquellos estudiantes que aún navegan en un aula desconectada y desprovista de nuevas formas de presentar la información. Al respecto se refiere Dussel (2011),

Los usos más ricos de los nuevos medios como la creación de contenidos multimedia, la reflexión sobre la multimodalidad, el acceso a procedimientos más complejos de producción del conocimiento, la traducción y la navegación entre distintas plataformas aparecen todavía muy raramente en la escuela. (p.36)

En Colombia, la dinámica de la digitalización no ha sido diferente al aporte de Dussel (2011). En lugar de una apoteosis de la digitalización, se ha conservado la tradición en estrategias, materiales y actitud. Por esto, no es necesario darle la espalda a las tecnologías por más difícil acceso que se tenga de ellas; desde antes de la pandemia en el colegio Leonor Álvarez pinzón, las estudiantes ya portaban un dispositivo móvil, ahora se puede decir que un 90 por ciento ellas tienen uno. Así ya se cuenta con la disposición de este elemento para el inicio de una primera etapa de digitalización.

Pues por ahora no, siempre hemos ido a la sala de informática cuando tenemos tecnológica los lunes y los miércoles, pues el profe de artística si nos había dicho que en el segundo periodo si iba a traer video - beam para ver una película del arte prehistórico. (E.E 01, l. 31)

Se logró evidenciar a partir de esta respuesta como las prácticas de los docentes se siguen orientando hacia lo práctico y conocido que termina en un escepticismo con el uso de las tecnologías.

Por tanto, reorganizar los métodos en la enseñanza se puede pensar desde los nuevos rasgos de generación de los saberes. Por eso, para implementar una propuesta pedagógica en función de lograr coherencia con la cotidianidad de las nuevas generaciones, se consideró pertinente incorporar actividades con la posibilidad de desarrollarse desde el celular y desde el computador para no desaprovechar, por un lado, el flujo de información y su fácil acceso y por otro, algunas destrezas que las estudiantes ya tienen con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pero con la necesidad de ser re orientadas para fines educativos. Para tal propósito se propuso la estrategia de la NT que implicó talleres como la realidad aumentada, la proyección de la película, la grabación del podcast y el diseño de la infografía donde las estudiantes tuvieron nuevas experiencias para abordar el conocimiento desde otras perspectivas.

Figura 42

Percepción de una estudiante respecto a los elementos de su identidad cultural

a: Son aquellos elementos que nos hacen ser diferentes de los demás aprendimos sobre cosas nuevas nos ayudó a conocer más sobre nuestra historia y a valorar más las estructuras de nuestra ciudad en general todas las actividades fueron chéveres pero la que más me llamó la atención fue el podcast, ya que es una actividad que no es muy convencional, el comic me ayudó a desarrollar la creatividad y graficar palabras plasmadas en un dibujo, la cartografía ya que nos llevó a investigar más sobre nuestra ciudad y nuestro país, la realidad aumentada me gustó por que era algo que no habíamos hecho antes y fue interesante la clave fue muy agradable y dinámica, experimentamos cosas nuevas y fue una oportunidad para salir de la rutina.

Nota: Apropiación de las estudiantes de la identidad cultural ancestral

Con el desarrollo de los talleres con componente digital, se concluyó que estas actividades pueden ser viables opciones para desarrollar hábitos intelectuales para desenvolverse en la ambigüedad como en el caso de la infografía donde tuvieron que manipular herramientas de diseño y alternamente discriminar información desde un aprendizaje por descubrimiento que sitúa a las estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, además de prepararlas para lograr competencia en un mundo digital.

Esta experiencia lleva a pensar que la realidad educativa, lo escolar y no lo escolar ya no tienen fronteras definidas como antes, hay mucho aprendizaje en el tiempo libre, y esta interacción del estudiante con la información no controlada por el docente, exige docentes con capacidad de respuesta y formas de entender el conocimiento en relación con las habilidades desarrolladas por el estudiante. Por eso el profesor es un guía que pauta el proceso de aprendizaje pero que debe conocer con suficiencia los mejores recursos conseguir su objetivo de aprendizaje; para eso el docente debe mantener un dominio de las fuentes de información y los flujos de estrategias de búsqueda.

En concordancia, se optó por implementar un proyecto integrador que permita la convergencia de “medios nativos digitales” (Lazo, 2018), y medios ya conocidos por su gran aporte didáctico, esta competencia de medios permitió no hacer a un lado otros métodos que han desarrollado de igual manera habilidades sustanciales en los estudiantes. Es aquí donde se hace necesarios mencionar la trascendencia no perder de vista que el ritmo de algunos fenómenos como la digitalización no permita una conectividad entre máquinas y hombres superior a la misma conectividad humana. Pues reducir los cambios producidos educación únicamente a la tecnología sería un reduccionismo, ya que en estos escenarios especialmente confluyen también elementos, psicológicos, sociológicos, y pedagógicos.

7. Tercera categoría: Pedagogía Crítica

Esta categoría se fundamenta en parámetros determinados por la Pedagogía Crítica de Freire. En los talleres se asume esta estrategia pedagógica proyectada a que, en primer lugar, se logre de manera autónoma que las estudiantes discutan la razón de sus saberes, y del mismo modo problematice la realidad y tenga una mirada más reflexiva del mundo para finalmente evidenciar un enfrentamiento de sus retos de aprendizaje y por medio de la comprensión crítica, ellas sean incentivadas a participar en el debate cultural y político como agentes activos de la sociedad y la historia.

En la línea de la Pedagogía Crítica se encuentra la educación bancaria y la pedagogía del oprimido. Una combinación de los dos paradigmas fue la constante en el diseño de la propuesta. Concretamente, fue pensada de manera cautelosa para evitar actividades donde se considerarían a las estudiantes como “repositorios” de información, implementar ejercicios donde se anulara su capacidad de análisis; al contrario, se concedió espacios para el impulso de la capacidad de reflexión y una revisión crítica acerca de su posición frente al eje que dio origen a esta investigación.

7.1 Pensamiento Político

Uno de los principales desafíos pedagógicos actuales y donde radica el problema de la alfabetización como lo concibe Freire (1970) reside en la existencia de espacios educativos renuentes al debate y al análisis, provocando en los estudiantes un hábito de pasividad e indiferencia. Como alternativa a este fenómeno, que también esta presenta en la institución donde se llevó a cabo esta investigación, se apostó por una estrategia problematizadora basada en una asimilación de la realidad más meditada. Pues bien, la dimensión política en la Pedagogía Crítica inicia resaltando las fuertes componentes sociopolíticas implicados en las practicas educativas; alude a la posibilidad de considerar tales prácticas como actividades dinámicas, alejadas de una dimensión netamente técnica, tecnológica o neutra. Tomando ese

principio como prioridad básica de la educación en su dimensión política, se insiste, en que la neutralidad no permite cambio y aún menos en un plano socialmente vibrante como el educativo.

Esta categoría se pinta con tintes dialógicos, por tanto, no es posible implicar enfoques metódicos ni doctrinales; al contrario, se debe privilegiar una cultura de autonomía con énfasis en la participación como medio para que las jóvenes den a conocer su visión de mundo en torno a la igualdad de oportunidades. Por ello, se abordaron estos fundamentos en razón del propósito del proyecto mismo. Pues la búsqueda por fomentar la identidad cultural ancestral va de la mano con el esfuerzo por intensificar la participación activa de los estudiantes por medio de una disertación reflexiva de su sentir frente al abandono y olvido de las costumbres, tradiciones e historia cultural de la ciudad.

Fue así que, en todas las sesiones, el diálogo igualitario en interacciones de empoderamiento fue una constante, aunque con más presencia en el taller del podcast, el de la infografía y el de la cartografía social. Especialmente, en este último, la generalidad estuvo ligada a problematizar el olvido e interactuar como miembros de una comunidad en torno a la comunicación. Los demás talleres se aproximaron a ser una manera incluyente que vincula a las jóvenes como sujetos históricos y ciudadanas plenos.

Figura 43

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica

Es importante conocer sobre nuestra cultura y nuestras raíces y no dejar de un lado lo nuestro.

Nuestra cultura viene de hace miles de años, todos tenemos una identidad y eso es lo que nos hace diferente a las demás culturas.

En este proyecto pudimos aprender muchas cosas que no conocíamos y pudimos saber más sobre nuestra cultura y Orígenes profundizamos en el tema de los muiscas y los chibchas ya que solo conocíamos lo principal.

También aprendimos que lo que está escrito por ejemplo en los libros son cosas que fueron escritas por los españoles y esta información no es 100% fiel solo era la perspectiva de los españoles.

Nota: autorreconocimiento como evidencia de pensamiento crítico de una estudiante

Figura 44

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica

2. Reflexión significativa entorno al proyecto de identidad cultural.

Yo creo que fue un buen proyecto de identidad cultural ya que nos ayudó a explotar nuestra creatividad y conocimientos, también a conocer nuestra identidad como personas y nuestros antepasados como muiscas y desarrollo como lo que somos hasta ahora, conocer cosas que para muchos no son importantes, como por ejemplo: cómo se vestían nuestros antepasados, sus viviendas, de lo que se alimentaban entre otras cosas que nos ayudan a entender nuestra identidad cultural.

Y mi proyecto favorito a sido el cómic ya que uno de mis pasatiempos favoritos es dibujar y hay pude expresarme con un mito que me llamó la atención.

Nota: autorreconocimiento como evidencia de pensamiento crítico de una estudiante

A partir de las afirmaciones anteriores, existe la gran posibilidad de lograr en las estudiantes un sentimiento inclinado hacia la indagación, la búsqueda y la curiosidad por su entorno, pues a medida que se problematizaba la realidad, sus miradas tomaban un cauce

diferente, una progresiva inmersión en un ejercicio retrospectivo más que como estudiantes como ciudadanas, dueñas de conocimientos de su historia y tradición que hacen y que las hace, incorporado a su naturaleza la noción de “saber que se puede saber más” y fue así como las sesiones discurrieron fundamentándose en ello y en una interacción con el misterio. En el fondo el estudio del territorio dependió del uso dado a su memoria, una memoria que comunicó, extendió y guardó.

Al lograr que las estudiantes asumieran su rol como agentes activas en un ejercicio aproximado a la construcción social por medio de las actividades, fueron asumiendo la responsabilidad ética de su vivencia como ciudadanas, de usar la información antes no asumida y ahora las hace más conocedoras de su territorio que un gran porcentaje de sus coterráneos. En este sentido sobresalió fuertemente la pedagogía del oprimido como componente de la subcategoría política al asumir prácticas pedagógicas las cuales priorizaron la liberación construida y forjada con ellas y desencadenada en un ejercicio de reflexión sobre la realidad. Solamente en la medida en que se conozca la realidad y se redescubra la historia, se podrá viabilizar una pedagogía liberadora (Freire, 1970).

Teniendo en cuenta los planteamientos del autor, se debe procurar por sembrar en las estudiantes una perspectiva del mundo dirigida a crear esperanza. Por ello con un pensamiento político se viabiliza una consciencia de la responsabilidad de transformación.

Como declaración final, se puede decir que mientras la práctica educativa se base en un modelo bancario, se suscitarán implicaciones que conllevan una especie de anestesia inhibidora del poder creativo de los alumnos, donde se impone una única visión de mundo. Así mismo, desde un modelo de educación bancaria donde solo se transmiten contenidos, generalmente descontextualizados, no se reflexiona sobre problemáticas actuales. Es necesario una enseñanza problematizadora de corte reflexivo, donde se involucre un acto constante de exposición a la realidad para buscar un surgimiento de la consciencia y la

introyección de ciertos valores y dinámicas saludables para dar un nuevo significado como ciudadanas. A lo anterior se suman dos argumentos; se debe dejar clara la importancia de incluir a las estudiantes en la resignificación de la ciudad, que la ciudad son las estudiantes, que sus tradiciones se gestan en ella dentro de un adinámica compartida y que ellas perfilan la ciudad y la ciudad las perfila a ellas.

7.2 Pensamiento Activo

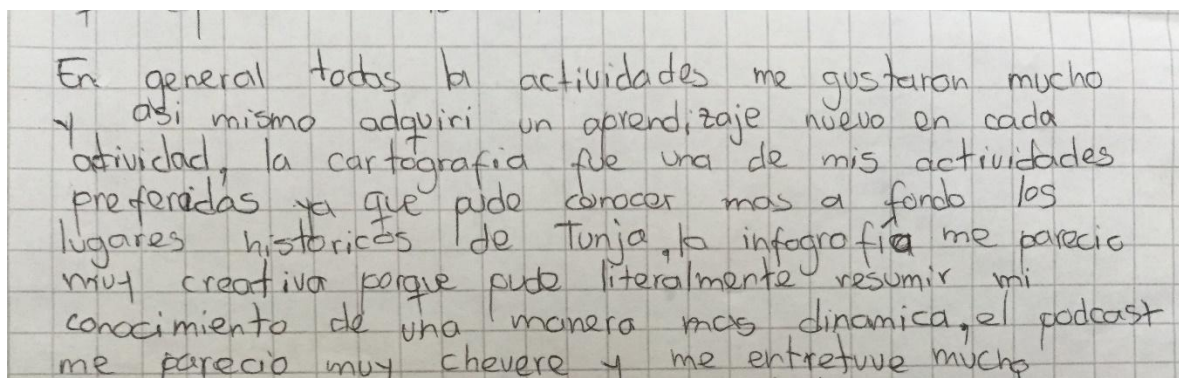
Una metodología enfocada en el aprendizaje activo promueve ejercicios de lectura, discusión y escritura bajo los parámetros del pensamiento de orden superior, al mismo tiempo que procura trabajar en las actitudes y valores de los alumnos. El aprendizaje activo está delimitado por el uso de “actividades de instrucción que involucran a los estudiantes en hacer cosas y pensar sobre lo que están haciendo” (Bonwell y Eison, 1991).

Frente a esta concepción, en los talleres se privilegiaron actividades que desarrollaran un aprendizaje activo, no significando esto que los ejercicios tuvieran alto nivel de dificultad en su ejecución; por ejemplo, se sustituyeron prácticas metódicas por actividades como hacer una pausa para que las estudiantes dieran orden a sus ideas debatiendo con las compañeras de grupo sin la obligación de renunciar a una postura ecléctica. En otros talleres se llegó a actividades más complejas como hacer estudio de lecturas como punto de referencia para tomar una decisión.

Zumba, et al. (2021) estiman que, para promover el aprendizaje activo, “a los estudiantes se les pide que hagan o produzcan algo, lo que luego puede servir para evaluar la comprensión” (p.20). Partiendo de ese estimado, no es difícil llegar a una definición sencilla; el pensamiento activo es el esfuerzo que cada estudiante realiza por usar el pensamiento de orden superior con objeto de construir sus conocimientos. Aquí es pertinente detenerse en la palabra activo que comprende un cúmulo de virtudes asociadas con las respuestas favorables para generar oportunidades de aprendizaje diseñadas por el maestro.

Figura 45

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a los formatos transmedia



Nota: proceso metacognitivo en una estudiante

Pues bien, dentro de estos parámetros conceptuales, el pensamiento activo tuvo lugar a lo largo de varias actividades donde las estudiantes le otorgaran sentido a la nueva información. Tales actividades fueron: la sustentación de las cartografías, la socialización de los productos de arcilla, el consenso de ideas y comentarios reflexivos, la creación de un guion para transmitir la información sintetizada a partir de un ejercicio de investigación en formato de audio, la discusión de ideas en la elaboración de la cartografía, y en general todos los ejercicios que fluían en un adinámica de trabajo en grupo ya que esta actividad está estrechamente vinculada con el pensamiento activo. Otro elemento importante es la metacognición, que como lo proponen Zumba, et al. (2021):

El pensamiento de los estudiantes sobre su propio aprendizaje- es un elemento importante, que proporciona el vínculo entre la actividad y el aprendizaje. El aprendizaje activo no es un método difícil, pero está centrado en el alumno, lo que significa que hace recaer en él más responsabilidad sobre su propio aprendizaje que los métodos tradicionales centrados en el profesor. (p.24)

El porqué de la eficacia del pensamiento activo en la retención de la información por parte de los estudiantes, se asocia con la recuperación cognitiva a través de la realización de esquemas. Cuando las actividades implican un desafío la recuperación cognitiva se da mejor.

Para la aplicación de la propuesta pedagógica se puntualizó en la recuperación de lo que se acaba de enseñar para integrarlo, pues, “El aprendizaje activo reduce la carga cognitiva de la memoria de trabajo, lo que hace más probable la retención y el almacenamiento de la nueva información (Zumba, et al., 2021, p.27). En otras palabras, el cerebro requiere de espacios de tiempo para evaluar la información que llega a la memoria de trabajo y decidir si es relevante para transferirla a la memoria a largo plazo.

7.3 Pensamiento crítico

¿Seguimos colonizados? ¿La colonización favoreció a los españoles, a los muiscas? ¿Hemos tenido éxito después de independizarnos? ¿Cuál ha sido el peor escenario en la historia del territorio? ¿Cuál es el mejor momento para que una sociedad considere la emancipación? Se podría seguir formulando un gran volumen de cuestionamientos de este estilo, algunas con el único propósito de intercambiar visiones, otros para meditar en las ideas o tomar una decisión, y otras de carácter más complejo como emitir juicios razonados por medio de una argumentación fiable. En todo caso, este proceder para abordar los fenómenos de estudio y acercarse a la verdad por medio de un juicio reflexivo con propósito, es el camino para dar inicio a un desarrollo del pensamiento crítico.

Esta subcategoría, presenta los hallazgos de la investigación desde una perspectiva teórica crítica en la que se discuten tres ejes conceptuales; el pensamiento crítico desde la acción pedagógica del docente, entorno al estudiante y en relación con la literatura. Además, presenta algunas tensiones actuales entre los ejes de estudio mencionados bajo la siguiente declaración de Freire: “quisiera realmente invitarlos a asumir ese papel, negándose así a transformarse en meros recipientes de mi análisis” (Freire, 2011, p. 67).

Pensamiento crítico – docente. El pensamiento crítico dispone de una larga historia en la Sociología, la Psicología y Filosofía, por cuanto está estrechamente ligado con la sensibilización de la realidad ética, social y personal en un compromiso con el otro y a la vez

con la sociedad. Especialmente cobra relevancia en los campos de la educación y allí, uno de los propósitos centrales es la formación del pensamiento crítico. Más allá de un aprendizaje de conceptos, esta dimensión del pensamiento, se constituye como fundamento en la formación de estudiantes que a partir de los aprendizajes razonen críticamente.

Por su parte, el docente con una mirada crítica requiere despojarse, de manera intencionada y consciente, de varias ideas establecidas, canónicas o incuestionables; aún más, cuando se pretende comprender el constitucionalismo de quienes representan al oprimido, pues en gran medida por ellos conviene asumir una postura que aprecie, resignifique y rescate las miradas y voces de los menos escuchados.

Pese a que el propósito principal de la escuela debería ser contribuir en la formación integral del estudiante, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo humano y social; la realidad es que, en la práctica educativa, el docente, desde la lógica adulta, tiende a seguir un proceso lineal y pasivo. Esta cultura académica neutral en el docente, en su mayoría derivada de una imposición de objetivos curriculares estrictos, conlleva una actitud apática a cualquier forma de emancipación propia o en sus estudiantes. Subyacente a esta causa de inacción, hay otras barricadas que impiden al docente asumirse como un libre pensador a saber: poseer una actitud aséptica de lo que está pasando en el mundo y su contexto sin tomar posición alguna; tener afán por llenar de contenidos las asignaturas; dejar pasar inadvertidos grandes flagelos nacionales y locales como la corrupción y la violencia, entre otros. En contraposición, un docente crítico asume una postura interpretativa más consciente de los aspectos la educación bajo una combinación significativa entre un sistema crítico y metacognitivo, así mismo, es consciente de las comprensiones intuitivas formadas mucho antes de que el estudiante ingrese a la vida académica, desde el pensamiento freireano manifestado como:

hacer una educación nueva, distinta de la colonial. Una educación por el trabajo que estimule la colaboración y no la competencia. Una educación que dé valor a la ayuda

mutua y no al individualismo, que desarrolle el espíritu crítico y la creatividad, y no la pasividad. (Freire, 2011, p. 175)

Ahora bien, el presente proyecto de investigación buscó atender al propósito del desarrollo del pensamiento crítico como fundamento de una formación integral. Sabiendo que desde una mirada crítica y liberadora se comprende mejor la dimensión cultural, el diseño de la propuesta buscó enfocarse en un esquema de actividades que fomentaran el desarrollo de habilidades para lograr una conciencia crítica en las estudiantes. Esta propuesta, pensada para intercambiar puntos de vista en torno a las comunidades indígenas y su desafortunada extinción, pretendió abarcar la diversidad de las dimensiones a nivel cultural de las estudiantes bajo el intento de entender las nuevas formas de relaciones entre docentes, alumnos y los conocimientos de la comunidad muisca que circulaban en las clases.

A partir de lo anterior y con la disposición de confrontar lo que se vio y porque se vio lo que se vio en referencia al proceso didáctico, se mantuvo una mente más dispuesta al estudio de los paradigmas para aplicar una acción pedagógica transformadora. Se constató como el docente con compromiso crítico debe comprender que, a partir de un esfuerzo por estimular una cultura participativa en el salón de clases, logrará gran impacto en cuanto se amplían las fronteras del aula, se potencian diversidades, y se da apertura a la incertidumbre y en consecuencia a una conciencia creativa. Este proceso se inscribió en tres niveles: romper con la cultura del silencio, promover una inteligencia más sensitiva y contribuir a una apropiación de métodos de evaluación que incurra en la restricción de ideologías y se procesione el reto de la permanente creación, en conjunto con el despliegue de la imaginación alineada con los procesos y acontecimientos sociales. Y en sí “volvemos conscientes, tan sólo cuando lo obvio se enriquece con la comprensión de lo que falta” (Kincheloe, 2001. p. 247).

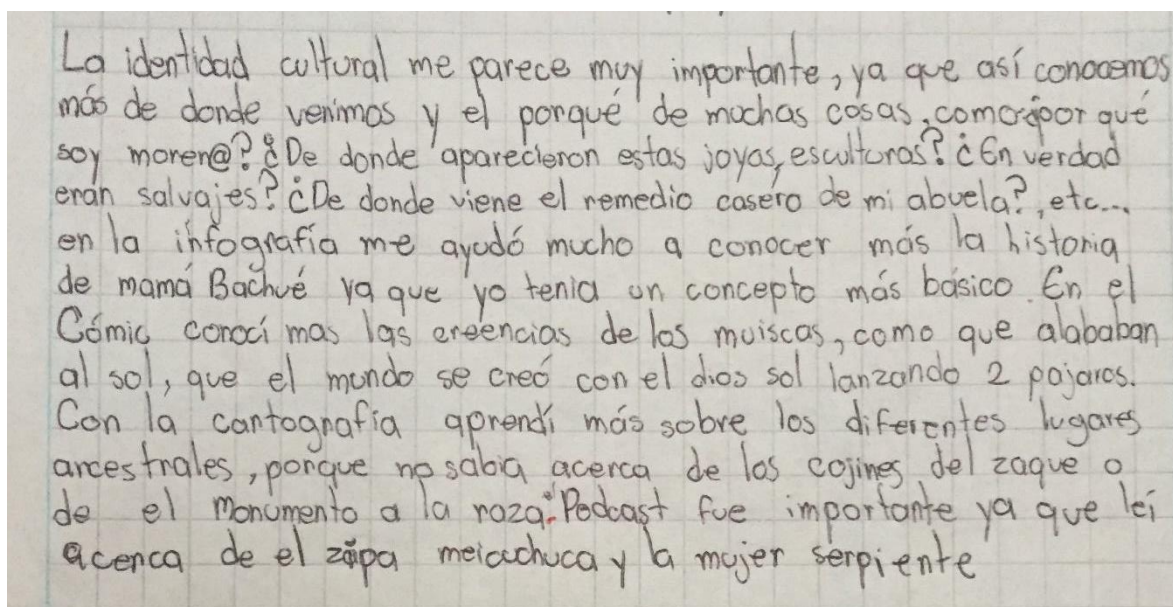
Este compromiso se puede promover mediante la ejecución de tareas de fácil realización que pueden contribuir a un compromiso crítico, como la promoción de un análisis

crítico de los temas que son objeto de las prácticas académicas en la cotidianidad educativa entre otras.

Pensamiento crítico – estudiante. “Ser crítico implica tomar distancia, un cierto grado de escepticismo que solo se abandona cuando la fuerza de la razón se impone” (Herrero, 2018, p.89). Frente a esta idea se establece que entre la relación de la razón y el pensamiento crítico la construcción de argumentos es su piedra angular. De allí aflora una de las conclusiones derivadas del desarrollo de la propuesta pedagógica relacionada con la predisposición analítica del estudiante. A partir de lo anterior, se percibió la manera como las estudiantes pudieron ser estimuladas a desarrollar fácilmente una costumbre al análisis argumentativo, toda vez que se dieron las condiciones adecuadas, mediante la proporción de recursos y las tácticas metodológicas que respaldaron una movilización de diversas capacidades. En concreto, se cita la mediación de la NT la cual desplegó un abanico polifónico de oportunidades para confrontar y confrontarse. El proceso que llevo a las estudiantes a estimular su pensamiento crítico, partió de la observación, la curiosidad y la introspección para culminar en aportes cortos pero decididos y visiblemente enriquecidos por un discurso emancipador. Estas iniciativas alternadas con la constancia de estímulos, llevó a las estudiantes a despojarse por completo de prejuicios y en cambio adquirir la capacidad para examinar sus pensamientos logrando una conexión lógica entre sus ideas. A continuación, se aprecia un comentario concluyente de una estudiante al finalizar la propuesta.

Figura 46

Percepción analítica de una estudiante respecto a la propuesta pedagógica



Nota: Manifestación crítica que evidencia de pensamiento crítico de una estudiante

Como es sabido, uno de los ejercicios genéricos del pensamiento crítico, es el análisis. De las alternativas para promover una posición crítica, es de la más ajustadas al contexto educativo siempre que se estimulen las manifestaciones y opiniones de los estudiantes en un plano argumental donde se abarque una extensión del pensamiento más allá de lo obvio y lo inmediato. Esta estrategia vinculada a cada taller, mostró como una alternativa posible, fácil y agradable para las estudiantes, a través de sus reflexiones analíticas se apreciaron las perspectivas obtenidas con relación al recorrido conceptual, histórico y simbólico que se siguió en los talleres.

El ejercicio concedió una reconstrucción participativa de narrativas ancestrales como resultado del reconocimiento del espacio donde las estudiantes habitan. Partiendo de la metodología propiciada por NT, se usaron instrumentos vivenciales para reflexionar y tomar una posición a favor y otras en contra de la sociedad indígena, la extinción y el olvido de las mismas, donde se constató una lectura crítica del pasado integrada de identidad por el mismo como se manifiesta a continuación. Se abrió la oportunidad para la evidencia de un aprendizaje mediado por la combinación de capacidades diversas con formatos y recursos diferentes. Esta estrategia admitió mecanismos como la observación, dialogo, acercamiento a

la realidad específica, visitas de campo, investigación, sistematización de la información y otros recursos que permiten una revisión lo más cercana y preciso posible del estudio con relación a la identidad cultural.

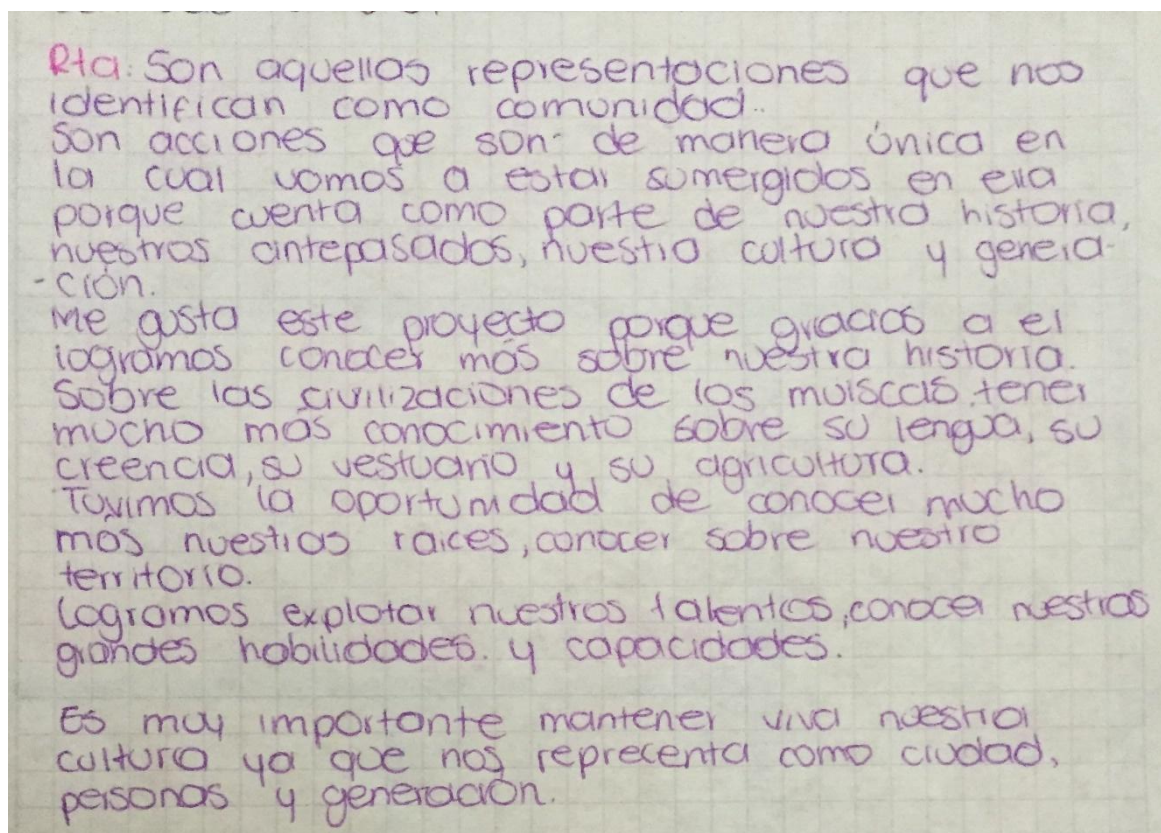
La cartografía social, por ejemplo, fue un recurso de construcción gráfica de espacios que profundizó en la representación de lugares patrimonio material e inmaterial de la ciudad permitiendo rescatar importancia significativa de la memoria histórica a partir del conocimiento del territorio convirtiéndose en el paso previo para llegar a una aproximación de la verdad y la racionalización objetiva para conocer los hechos bajo un juicio reflexivo. El ejercicio con estos mapas participativos, artesanales facilitó el trabajo de los rasgos más importantes del territorio. De esta manera, la actividad cartográfica de los lugares icónicos ancestrales de la ciudad de Tunja con una mirada reflexiva, propició un acercamiento a la recuperación de la memoria histórica que reivindican el territorio como medio de encuentro entre la identidad cultural ancestral y las estudiantes. Así lo considera Amaya (2014), La memoria, simbología e imaginación, posibilita una mirada en tres tiempos pues son prueba del pasado que ayudan a configurar el presente y dar una apropiación del futuro de una comunidad que se apropia con interés de la construcción de memoria.

Pensamiento crítico – literatura. La literatura tiene un lugar especial en el proyecto puesto que se recurrió a textos narrativos como leyendas, mitos y relatos para aportar en el ejercicio de desentrañar algunos fenómenos de la realidad música e histórica que las estudiantes no conocían. Como testimonios, los textos literarios proporcionaron representaciones del contexto histórico además del aporte ideológico de quien escribe. Entonces abrir la imaginación, explorar otras sensibilidades y la de la variada gama de atributos derivados de la literatura en función del acercamiento de las estudiantes con el contexto aborigen e histórico pues se pudo entender lo que sentían los antepasados a través de una interacción con circunstancias históricas. En este sentido se hizo uso de piezas narrativas

otorgaron una buena dosis de creatividad e imaginación. Un ánimo creativo surgida para convertirlo en reflexión analítica.

Figura 47

Comentario reflexivo de una estudiante respecto a los muiscas y la experiencia multiformato



Nota: autorreconocimiento como evidencia de pensamiento crítico de una estudiante

Más allá de un recurso retórico, a partir de los textos seleccionados de carácter mítico fantástico, se reconoció la plurinacionalidad, la cosmovisión de la comunidad indígena, una autodeterminación por mantener el derecho al territorio y la asimilación cultural. Sabiendo que leer implica crear una relación entre texto, el autor y el lector, la literatura provee un proceso de inferencias de significados para una construcción de nuevos conocimientos. En este sentido el uso de los relatos, y como se señala en el comentario en referencia a la concepción de la identidad cultural ancestral, como ejercicio de lectura de los textos, contribuyó en gran manera el pensamiento crítico toda vez que se formularon hipótesis, se asumieron las problemáticas actuales en relación con la historia desde puntos de vista

alternativos, se plantearon nuevos cuestionamientos a posibles situaciones. Al igual se favoreció el desarrollo de un conjunto de actitudes como el análisis de los mismos textos, poner en entredicho las versiones contadas en relación a la historia de la identidad cultural ancestral, y la búsqueda por informarse mejor para inferir críticamente la credibilidad de los datos.

La lectura como potenciadora de estrategias cognitivas, se mostró ser un elemento base como evidencia para confrontar ideas pues, permitió un manejo de conocimientos previos que sirvieron como componentes básicos para un punto de partida y llegar al pensamiento de alto nivel, en miras de lograr un crecimiento conceptual sobre el tema de la identidad cultural.

8. Conclusiones y recomendaciones

En este trabajo, enmarcado en la lucha contra el olvido y como lo indica su objetivo general, se promovió la identidad cultural ancestral de las estudiantes de grado octavo de la NSLAP, mediante la implementación de narraciones transmedia, en el marco de la Pedagogía Crítica, estrategia coherente con el contexto, congruente con los objetivos y significativa para el proceso de investigación. Coherente, en cuanto respondió al desafío de usar una estrategia que tuvo la aceptación por parte de las estudiantes, además de imprimir un factor motivacional para que ellas se involucraran en el objetivo de aprendizaje de manera amena y autónoma. Congruente, en definitiva, por cuanto, a la luz de los comentarios de las estudiantes y la observación de la investigadora, se constató cómo sesión tras sesión se iba tejiendo una nueva perspectiva de la identidad cultural ancestral con manifestaciones de asombro y de interés por preservar lo que empezó a considerarse propio. Significativa, pues se percibió un despertar reflexivo en torno a la conservación del patrimonio tanto material como inmaterial, además del estudio de rasgos de esa entidad tan compleja como es la identidad, posibilitando una mirada en tres tiempos: conociendo su pasado, empezaron a configurar su presente y gestando iniciativas para una apropiación cultural ancestral con interés en la construcción de memoria en el futuro.

Dado todo lo anterior, y como lo indica el primer objetivo específico, se reconocieron los elementos configuradores de la identidad cultural ancestral en las estudiantes a partir de las respuestas suministradas en la entrevista. En ellas, las estudiantes develaron sus perspectivas respecto a los elementos o nociones que consideraban parte de la identidad cultura. Estas apreciaciones, las cuales contrastaron lo histórico con lo cultural, propusieron tanto el problema como la solución, pues se concluyó que, a partir de este reconocimiento, las respuestas se enmarcaron en 5 ejes de estudio a saber: memoria colectiva, tradición, tradición oral, patrimonio e imaginario colectivo.

Con lo anterior, en el momento donde se reveló una inclinación a favor de iniciar un bosquejo histórico del panorama cultural del territorio tunjano y su pasado inminentemente muisca, se dio paso al segundo objetivo específico. Con el fin de alcanzar este objetivo, se considera acertada la propuesta, pues las estudiantes lograron reconocer que la clave de recorrer los territorios fue definir nuevos contrastes que guíen órdenes morales a favor de una lectura de la realidad renovada, especialmente en función de detectar los problemas culturales.

Al valorar los resultados de la creación de un ecosistema transmedial en apropiación de la identidad cultural de las estudiantes, se evidenció como lo impulsó la concreción del tercer objetivo específico, cómo la propuesta del sistema de creación de materiales didácticos sobre una base transmedial, abarcó dos propósitos; por un lado, transformarse en potencial colaboradora para una apropiación de la identidad cultural desde el factor ancestral, acogiendo al legado histórico de generaciones precedentes y encarando el desafío de estimular la función de los sentidos de una generación ya inscrita en el uso de las nuevas redes mundiales de comunicación. El uso de recursos didácticos multimediales, físicos, y naturales permitió difundir los mensajes mediante un cruce de lenguajes desprovisto de la idea de un único autor y dirigido a un público uniforme.

Esta decisión didáctica fue acertada como respuesta contingente a la problemática analizada. Permitió ejercicios de confrontación y problematización del lugar de las mediaciones tecnológicas en la práctica pedagógica, sin centrarse exclusivamente en factores relacionados con la infraestructura tecnológica o la destreza docente. La propuesta permitió que las estudiantes asumieran un papel activo en su proceso de aprendizaje haciendo suyos los conocimientos y mecanismos a través de los cuales lograron su autodesarrollo crítico.

Además de lograr un enfoque de aprendizaje activo, la vinculación de un mundo transmedia permitió un aprendizaje crítico y político que acogió las singularidades del

maestro y del estudiante. A pesar de estar en medio de una condición aguda en las desigualdades de conectividad, la estrategia no buscó la apropiación de herramientas sofisticadas de complejo uso y aplicación; el uso de pocos recursos tecnológicos fue suficientes para el despliegue de las narrativas y la ejecución significativa de los talleres. Esta experiencia mostró como las nuevas tecnologías y los formatos tradicionales logran interactúan de manera armónica, siempre y cuando se estructure cuidadosamente una estrategia didáctica en función de un logro de aprendizaje específico que permita a formatos digitales y tradicionales expandirse en el escenario pedagógico y de esa manera coexistir. Se invita al lector visitar la página web donde se albergan algunos ejemplos de los productos de las estudiantes:

<https://sites.google.com/view/propuestapedagogicatanmediada/inicio?authuser=0>

Se logró deducir que el avance acelerado y el imparable progreso tecnológico conlleva al replanteamiento de las estrategias metodológicas en los procesos de aprendizaje. Aunque el diseño de algunos recursos no fue pensado en ponerlos al servicio del campo educativo, se han convertido en medios de fortalecimiento de habilidades, dispuestas para que el docente las experimente como mediaciones didácticas. Es necesario asumir de manera consciente el avance de las tecnologías digitales pues está sacudiendo nuestra sociedad, además de haber llegado al campo educativo y con él, el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza. La preservación de la identidad cultural ancestral en las nuevas generaciones es una herramienta para que los estudiantes poco a poco vayan consolidando un papel activo en la sociedad, modificando realidades a favor de la preservación de la cultura en medio de la globalización.

Finalmente, se estableció que la memoria ancestral es una construcción de identidad transformadora en la estructura espacial de un lugar, además de asegurar la comunión entre los individuos sus individuos. Más allá de ser una alternativa para comprender una cultura, es

el reconocimiento de la carga simbólica consignada en esas imágenes, que por supuesto, no surgen espontáneamente, sino que han sido constituidas de manera profunda dentro de la misma esencia del territorio reflejando un entorno, las que configuran un tejido de significados, un sistema de concepciones y una estructura social inscrita en un tiempo histórico heredado de manera alegórica. En resumen, es innegable, la importancia del territorio, pues más allá de un espacio físico, debe ser reconocido desde sus estructuras sociales las cuales han venido reconstruyendo sus identidades culturales desde la interacción con el territorio. Este conocimiento y reconocimiento configura el código genético local donde desde el pasado se han construido valores, recursos y memoria, los cuales operan como un mecanismo de redes donde territorio y actores para formar la memoria histórica.

Querámoslo reconocer o no, como educadores estamos incidiendo en la concreción de un cierto modelo de sociedad, ya sea que fomentemos la indiferencia, irradiemos apatía, que transmitamos pasión por lo que hacemos, o bien generar un despertar en nuestros estudiantes el deseo de ser protagonistas de cambio.

“Para el olvido nada”. Esta línea que pone en marcha el recorrido por la memoria, se articula con el discurso del olvido en un desafortunado resultado de la cadena de silencios los cuales han llevado a enmudecer a lo vencido por el tiempo; una presencia muisca que desvanece y sucumbe dejando longevas ausencias. Con la sincera pretensión de socavar en el pasado y enriquecer la perspectiva histórica tanto de estudiantes como de la investigadora, se logró desviar a la memoria muisca, del camino hacia el olvido. Se propuso en esa nueva trayectoria este proyecto que contó con testigos ni ciegos, ni mudos y mucho menos insensibles que respaldaron el sentido del proyecto: para la memoria su reconstrucción, ¡para el olvido nada!

9. Referencias bibliográficas

- Acevedo, R. y Salazar, D. (2017). *Transmedia, un nuevo clic en la educación: Secuencia didáctica basada en el uso de narrativa transmedia para ayudar a fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado 10 de la institución educativa Carlos Castro Saavedra*. [Tesis de posgrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional – *Universidad Tecnológica de Pereira*.
- Aguado, T. (2013). *Tiempos de ausencias y vacíos: escrituras de memoria e identidad*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/33989?page=13>.
- Alcalde, I. (2015). *Visualización de la información: de los datos al conocimiento*. Barcelona. Editorial UOC.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/57832?page=24>.
- Álvarez, G. (2013). *La antigua palabra: relatos de tradición oral en contexto escolar*. Editorial Maipue.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/79015?page=9>.
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Dialnet*, 4(10).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232367>
- Argüello, P. (2021). *Métodos para la caracterización de la cerámica arqueológica*. 1. Editorial UPTC.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/219247?page=15>.
- Ávila, E. (septiembre de 2020). Los nuevos ecosistemas mediáticos y nuevas narrativas: una oportunidad para el periodismo transmedia y crossmedia en Bolivia. *Punto Cero*, 75-88.

Bonilla, E. (2013). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación de ciencias sociales* (3.^a ed.). Ediciones Uniandes.

Borges, J. L. (1969). *Elogio De La Sombra*. Ediciones Nepetus.

https://www.msj.go.cr/informacion_ciudadana/cultura/bibliotecas_municipales/SiteAssets/Libros_Elect/2.%20Elogio%20de%20la%20sombra,%20Jorge%20Luis%20Borges.pdf

Campalans, C. (2015). *Narrativas transmedia: entre teorías y prácticas*. Editorial UOC.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/57674?page=9>.

Cárdenas, B. (2006). Orientaciones metodológicas para la investigación - acción en el aula.

Lenguaje, 3, 187–216. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v34i0.4841>

Cascante, C., y Martínez, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado ISSN: 0213–8646, 27(2), 15–25.

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27430138002.pdf>

Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Ediciones Anagrama.

Chica, M. L. (2017). *Narrativa de tradición oral maya tojolabal*. Marcial Pons Ediciones

Jurídicas y Sociales.

Claxton, G. (1995). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida*

cotidiana. Alianza Editorial.

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Claxton_Unidad_3.pdf

Dueñas, M. (2019). *Una experiencia de promoción de la lectura literaria en el noveno grado*

de la institución educativa Técnica Rafael Uribe de Toca. [Tesis de posgrado,

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional –

UPTC.

Ferrari, R. Maldonado, C. y Pérez Cota, M. (2018). *Investigación e innovación en educación:*

nuevos paradigmas. Editorial Brujas.

- Ferreira, J. (2006). *La generación de textos por alumnos de segundo año de secundaria a partir del tema: la tradición oral como manifestación cultural vigente*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional Autónoma de México
- Freire, A. (2018). *La nueva narrativa transmedia de la generación Google Kids*. Barcelona. Editorial UOC.
- <https://elibro.net/es/ereader/usta/59119?page=27>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (21ª Ed). Siglo XXI Ediciones S.A.
- Fuster, G. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, M. (2011). *Memorias e identidades: los sefardíes en Colombia*. Editorial Universidad del Rosario.
- <https://elibro.net/es/ereader/usta/69572?page=20>.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones moratas.
- <https://epube64d0117adc04c5246b6d397dc615450.odilo.us/#/27b586fe-be83-4658-8927>
- González Martínez. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica E-ISSN*, 83–87
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>
- Gordillo Molina, E. (2019). *Te tengo que contar: Una propuesta transmedia para los jóvenes bogotanos*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.

- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGrawHill.
http://jbposgrado.org/material_seminarios/HSAMPIERI/Metodologia%20Sampieri%205a%20edicion.pdf
- Iriarte, F. y Ricardo, C. (2017). *Las TIC en la educación superior: experiencias de innovación*. Universidad del Norte.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jenkins, H. (21 de junio de 2010). Transmedia Education: the 7 Principles. *Confessions of an aca-fan*.
<https://normas-apa.org/referencias/citar-un-blog/>
- López, C. (noviembre-enero 2018-2019). La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Revista Científica*. 3,(10). 232/247 ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045
[file:///C:/Users/LISVED/Downloads/Dialnet-aCartografiaSocialComoHerramientaEducativa-7011992%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LISVED/Downloads/Dialnet-aCartografiaSocialComoHerramientaEducativa-7011992%20(1).pdf)
- Martin, B. (2011). *Cultural Memory and HISTORY IN Antiquity, Cultural Memory and Identity in Ancient Societies*. continuum international publish group.
- Meza Rueda, J. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, 54, 97–105.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). *Estándares básicos de competencia de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía: Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer*.
<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article339975.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje*.

<http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article339975.htm>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje*.

<http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article339975.htm>

Miranda, J., y Cabezuelo, F. (2018). Formación histórica del profesional audiovisual en la narrativa transmedia: el caso de “El Ministerio del Tiempo”. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 23(1), 15–27.

[https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23\(1\).15-27](https://doi.org/10.35742/rcci.2018.23(1).15-27)

Molano, L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera* ISSN: 1657–8651, 7.

<https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>

Molas, N. (2018). *La guerra de los mundos: la narrativa transmedia en educación*. Editorial UOC.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/106121?page=29>

Morales, P. (2021, 12 mayo). Así va el auge de usuarios a servicios de las plataformas de streaming a nivel global. *la república*.

<https://www.larepublica.co/internet-economy/asi-va-el-auge-de-usuarios-a-servicios-de-las-plataformas-de-streaming-a-nivel-global-3184155>

Moreno, N., Leiva, J., y Cabero, J. (2014). *Realidad aumentada y educación: innovación en contextos formativos*. Ediciones Octaedro, S.L.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/113894?page=84>.

- Olaya, V. (2019). *CIS TV: la plataforma transmedia de los estudiantes de 10 del Cartagena International School*. [Tesis de posgrado, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio Institucional – Universidad Internacional de la Rioja.
- Orrantia, A. (2019). *Diez claves para contar buenas historias en podcast: o cómo producir contenidos en un entorno digital cambiante*. Editorial UOC.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/120298?page=18>.
- Pagès, A. (2012). *Sobre el olvido*. Herder Editorial.
- Parra, O. (2015). El arte: una ventana didáctica. *Hallazgos*. (12),
 24. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2015.0024.05>.
- Pineda, F. (2016). *Elementos para una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional - Universidad Nacional de Colombia.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios ISSN: 0123–4870*, 28, 108–119.
- Reye, F. (2017). *Territorios y memorias culturales muiscas: etnografías, cartografías y arqueologías*. Ediciones USTA.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/68993?page=11>.
- Rivera, G., y Bravo, A. (2019). *Narrativa transmedia y textos tradicionales para la educación literaria*. [Tesis de posgrado, Universidad de Extremadura]. Dialnet
- Rivera, P. (2013). *Fantasmas del norte: imaginarios, identidad y memoria*. RIL editores.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/67251?page=14>.
- Rovira, J., Llorens, R., y Fernández, S. (2016). Una propuesta transmedia para la Educación Literaria: El Ministerio del Tiempo, *Dialnet*. 8(10).

- Ruiz, J. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a. ed. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/34009?>
- Salazar, E. Rodriguez, A. y Guevara, I. (2019). *Educación, innovación tecnológica y auto-aprendizaje*. Editorial Brujas.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia cuando todos los medios cuentan*. Fadu.
<https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>
- Sepúlveda, E., y Suárez, C. (2016). *Transmedia literacy e intertextualidad*. Universidad Católica Luis Amigó.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/127431?page=8>.
- Solano, I. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/95932?page=>
- Universidad Simón Bolívar. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1). http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000071-abf7bacf11/MARTINEZ_MIGUELEZ_La%20investigacion_accion_en_el_aula.pdf
- Vásquez, F. (2011). *La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad*. Enunciación.
- Vegas, A. (2016). El reto de la educación digital: más allá de la transformación metodológica. *Interculturalidade, linguagens e formação de professores*. 251-272.
<http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub>.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.

- Villa, E., y Guerrero, C. (2019). *La tradición oral como una alternativa para fortalecer la producción textual en estudiantes de tercero de primaria*. [Tesis de posgrado, Universidad de la costa]. Repositorio Institucional – Universidad de la costa.
- Villamizar, G. (2020). Encuentros entre la Pedagogía Crítica y la Teoría de la resistencia. *Ciencia y Educación*, 4(1), 83–90.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp83-90>
- Viltre, C., López, G., y Fernández, O. (2017). Lectura y Pedagogía Crítica compilación del centro latinoamericano de estudios en epistemología pedagógica. *Pedagogía crítica aportaciones de investigadores y educadores latinoamericanos*.
<https://www.redalyc.org/journal/773/77352074037/html/>
- Zárate, R. y Rueda, J. (2018). *Representación gráfica de espacios y territorios: teoría y práctica de una cartografía social en el área de influencia del Campo Escuela Colorado*. Ediciones UIS.
- Zumba, G., Mora, A., y Sánchez, M. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior*. Editorial Tecnocientífica Americana.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/190038?page=20>

Anexos

Anexo 1: Esquema de Planificación para la Entrevista a la muestra

Área temática de la Entrevista	Identidad cultural ancestral - Tradición y medios digitales
Objetivo general	Determinar los factores que impactan la identidad cultural y lograr un acercamiento a la percepción que los estudiantes de grado octavo de la NSLAP tienen respecto de la competencia lecto escritural
Modalidad de la entrevista	Semiestructurada
Numero de entrevistas	8
Temporalización	1 hora aprox.
Contexto físico	Instalaciones de la institución NSLAP
Personas a entrevistar y Datos de identificación	Nombre: Edad: Grado:
Moderador	Lisved Catherine García García

Anexo 2: Rejilla Entrevista de Entrada

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Objetivos
Identidad cultural	Grupos colectivos	1. Para ti, ¿qué es identidad cultural? 2. Para ti, ¿es importante tener identidad cultural? ¿Por qué? 3. ¿Cuáles son los elementos que consideras hacen parte o configuran tu identidad cultural?	Identificar los elementos que configuran la identidad cultural de los estudiantes
	Patrimonio	4. ¿Qué lugares culturales de la ciudad has visitado que permiten la construcción de identidad cultural?	Determinar la relación que los estudiantes tienen con la identidad cultural
	Tradicición	5. Considerando que la identidad cultural tiende a desaparecer, ¿crees que es necesario recatar las tradiciones culturales en la ciudad?	
	Tradicición oral	6. ¿Crees que los relatos míticos podrían contribuir a la conservación de la identidad de una comunidad? ¿Por qué? 7. ¿Qué relatos míticos de la tradición muisca conoces o te han contado?	Conocer la percepción que se tiene en torno a la tradición oral de los estudiantes
	Historia	8. ¿De qué manera y en que lugares has tenido contacto con estos relatos míticos del pueblo muisca?	Conocer las concepciones que manejan los estudiantes sobre los elementos que configuran la identidad cultural.
	Memoria Colectiva	9. ¿Qué personas te han transmitido aquellos relatos que conozcas sobre las narraciones míticas de los muiscas? 10. ¿Cómo te gustaría que se promoviera la identidad cultural en el aula de clase?	
Narrativa Transmedia	Digitalización	11. ¿Qué herramientas digitales utilizas con frecuencia? 12. ¿Con qué frecuencias visitas la sala de informática para realizar actividades pedagógicas?	

	Ecosistema transmedia	13. A la hora de realizar trabajos en medios digitales, ¿Cuáles son de tu preferencia?	Determinar la relación de los estudiantes con los medios tecnológicos para establecer los recursos o herramientas para la creación de la estrategia pedagógica de acuerdo con criterios como accesibilidad y preferencia.
	Multiformato	14. ¿Qué medios digitales o tradicionales te gustaría que se implementaras en la clase de lengua Castellana? 15. ¿Cuáles son las páginas o lugares en internet que más te llaman la atención? ¿Por qué?	
	Innovación	16. ¿Qué herramientas digitales utilizas para aprender?	

Anexo 3: Guion Entrevista a la Muestra

- MODERADORA: Cordial saludo estimado estudiante, soy la docente Lisved Catherine García, estudiante de la universidad Santo Tomás, en el momento me encuentro adelantando mi proyecto de grado titulado “para el olvido nada: una propuesta pedagógica para el desarrollo de la identidad cultural ancestral mediante la narrativa transmedia, en torno a la tradición oral de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Leonor Álvarez Pinzón en el marco de la Pedagogía Crítica”. La información que se genere a continuación será usada con propósitos estrictamente académicos. Además, se garantiza reserva, anonimato y derecho a conocer los alcances de esta investigación académica, sin ningún tipo de remuneración. Si en algún momento consideras renunciar a la encuesta, lo puedes hacer cuando lo desees.

¿Estás de acuerdo con lo antes mencionado y autoriza que la entrevista sea grabada?

Datos de Identificación

Nombre:

Grado:

Edad:

Para ti, ¿qué es identidad cultural?

¿Cuáles son los elementos que consideras hacen parte de tu identidad cultural?

¿Para ti es importante tener identidad cultural? ¿Por qué?

¿Considerando que la identidad cultural tiende a desaparecer? ¿cree usted que hay que rescatar las tradiciones culturales dentro de la comunidad?

¿Qué lugares culturales has visitado que permiten la construcción de identidad cultural?

¿Cómo te gustaría que se promoviera la identidad cultural en el aula de clase?

¿Crees que los relatos mítico fantásticos podrían contribuir a la conservación de la identidad de una comunidad? ¿Por qué?

Categoría narrativa transmedia

La narrativa transmedia se conoce como la acción de contar historias a través de múltiples medios plataformas y formatos contenido fluya por distintas plataformas a narrativa comienza en un cuento o novela, sigue en un cómic, continúa en una serie televisiva de dibujos animados, se expande en forma de largometraje y termina incorporando nuevas aventuras interactivas en un videojuego.

¿Qué herramientas digitales utilizas con frecuencia?

¿Con qué frecuencias visitas la sala de informática para realizar actividades pedagógicas?

A la hora de realizar trabajos en medios digitales, ¿Cuáles son de tu preferencia?

¿Qué medios digitales o tradicionales te gustaría que se implementaran en la clase de lengua Castellana?

- Gracias por tu colaboración

Anexo 4: Matriz definición de subcategorías

Categoría	Subcategoría	Definición
Identidad cultural ancestral	Imaginario colectivo	Los imaginarios colectivos abarcan al volumen intangible de símbolos y conceptos que tienen un significado común entre los miembros de una comunidad relativos a las creencias, mitos y tradiciones.
	Patrimonio	El patrimonio, elemento importante que compone parte del capital cultural, está ligado a la transmisión de experiencias entre generaciones. El patrimonio comprende no solo el patrimonio materia y tangible sino el inmaterial y natural. El patrimonio al ser un legado frágil requiere de estrategias para ser preservado, ya que una vez perdidos en el tiempo, difícilmente serán recuperables.
	Tradición	La tradición es la paráfrasis de aquellas prácticas que hacen que se mantengan vivas muchas de las costumbres, valores y conductas históricamente formadas y por la comunidad transmitidas.
	Tradición oral	La tradición oral, estimada como un fenómeno invaluable, se vincula con un grupo de voces colectivas formadas por el ejercicio de dar veracidad y simbología al lenguaje espontáneo y sencillo. Así, de persona a persona se va reteniendo lo escuchado; la transmisión de cada relato va tejiendo el pasado y el presente, sin usar la palabra escrita. La conservación de conocimientos ancestrales se apoya en la trascendencia del tiempo para establecer gestiones de conservación del patrimonio cultural.
	Memoria Colectiva	En cuanto a la memoria colectiva, se puede inferir que es gracias a ella que se compone mágicamente el pasado cuando se retoma el legado de las experiencias de otros. Esta subcategoría se refiere a la recuperación de ciertos eventos, una presencia del pasado como resultado de negociaciones sociales para un conjunto de individuos; la memoria hace parte de un recurso cultural, un elemento retórico, político e ideológico.
Narrativa transmedia	Digitalización	Catalogada como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente, es un fenómeno proliferado donde es el uso de dispositivos, herramientas o recursos digitales son usados para mediar en las prácticas pedagógicas híbridas. Con la digitalización se pretende una formación en los conocimientos necesarios para navegar en las nuevas tecnologías, a su vez implica una alfabetización digital por parte de docentes y estudiantes para desempeñarse en escenarios de este tipo.

	Ecosistema transmedia	Como una metáfora, el ecosistema transmedia ejemplifica la manera como se relacionan y comunican las narrativas, contenidos y recursos. El ecosistema transmedia es un complejo entorno mediático; los dispositivos vinculados se dispersan por diferentes dinámicas con otros elementos del ecosistema donde se relacionan, sin embargo, no por eso implica perder su naturaleza propia. Como metáfora el ecosistema es el ambiente donde los elementos pueden intercambiar información, redistribuirse y es justamente en el ecosistema adonde se corporizan las narrativas
	Multiformato	Referido a las múltiples formas de representación de la información, es una estrategia que posibilita la presentación, interacción y narrativa de los contenidos. Cumple con el propósito de apoyar la comprensión de los estudiantes dada la variedad de formas. Cada formato implica un desafío que apoyan a los estudiantes en sus diferentes destrezas y habilidades. Con esta estrategia se crean diferentes tipos de medios como texto, gráficos, videos, audios, está muy ligado a atender las necesidades en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
	Innovación	La innovación en el campo de la educación es un proceso de reinención y resignificación de las prácticas de enseñanza en relación con las necesidades, perfiles y características de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de los elementos que caracteriza la innovación la experimentación e introducción de nuevas estrategias
Pedagogía crítica	Pensamiento Activo	A través de este enfoque los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje a partir de un desarrollo de comprensión y conocimiento. Uno de sus funciones es otorgar sentido a la información y conectarla con los saberes previos, para que este aprendizaje tenga lugar.
	Pensamiento político	Que permite reflexionar sobre las acciones que posibilitan un cambio en la realidad social del contexto. Pensar como ciudadano activo frente a la cultura misma bajo una forma de organización participativa, es decir tener una percepción emancipadora de la construcción de escenarios sociales.
	Pensamiento crítico	Las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico van más allá de un entrenamiento de habilidades cognitivas, se distingue por que, con este tipo de pensamiento, se asume una sensibilidad hacia lo ajeno. Uno de sus objetivos claros es que los estudiantes tomen consciencia de su realidad desde su dimensión cultural e histórica como actores sociales.

Anexo 5: Cuestionario

Nombre: _____ **Fecha:** _____ **Grado:** _____

Actividad: LA INFOGRAFÍA

- ¿Cómo se sintieron con la actividad?
- ¿Qué relación encuentras entre los elementos, fenómenos o costumbres de la cultura ancestral investigada con nuestras actividades habituales de la actualidad?
- ¿De qué manera se lograría expandir la información contenida en la infografía por medio de otros recursos digitales o tradicionales?

Actividad: REALIDAD AUMENTADA

- ¿Cómo te sentiste con la actividad?
- ¿Qué compromisos podríamos adquirir para conservar nuestro patrimonio inmaterial?

Actividad: EL CÓMIC

- ¿Cómo te sentiste con la actividad?
- ¿Cuál es el principal obstáculo para fomentar la memoria ancestral de nuestra comunidad?

Actividad: CARTOGRAFÍA

- ¿Cómo te sentiste con la actividad?
- ¿Qué concepciones se tenían acerca de los lugares expuestos?
- ¿Qué compromisos podríamos adquirir los habitantes para conservar nuestro patrimonio material y permitir el empoderamiento de los recursos materiales e inmateriales de la ciudad?

Actividad: PODCAST

- ¿Cómo te sentiste con la actividad?
- ¿Actualmente ya estamos descolonizados? ¿por qué?
- ¿Qué elementos o actitudes son necesarias para que una comunidad sea libre?

Actividad: CERÁMICA

- ¿Cómo te sentiste con la actividad?
- ¿Qué papel jugaba la cerámica antes de la llegada de los españoles y que rol cumple ahora?

Anexo 6: Propuesta Pedagógica

Taller N. 1

El Camino hacia el Dorado

Película

Objetivos de la sesión	- Reconocer los fenómenos derivados del encuentro entre dos cultural, sus costumbres, tradiciones y valores. - Identificar las manifestaciones que configuran la permanencia de una cultura a lo largo del tiempo.	
Estrategia transmedia	Película: formato audiovisual	
Grado:	Fecha:	Lugar:
Octavo	Semana del 04 al 08 de abril	Salón de clases
Tema:	Duración:	Facilitadora:
Encuentro entre culturas	3 horas	Lisved Catherine García
Momento 1: Apertura y motivación	Se da la bienvenida a las participantes y se socializa el propósito de la sesión. Posteriormente, se inicia la sesión en función del planteamiento de las siguientes preguntas: - ¿Has escuchado acerca de la leyenda del dorado? - ¿Quiénes crees que sean los personajes y de la película? Se entrega un código QR a cada estudiante para que sea pegado en el cuaderno y así acceder de manera fácil e instantánea a la página web donde se encuentran algunas actividades de clase, se encuentran espacios para comentar, vínculos con los formatos y plataformas a través de los cuales es expandida la narrativa. Además, en este primer momento de la propuesta, se comenta respecto del concurso de fotografía "Tunja en 360 °" que tendrá una duración equivalente al tiempo de la implementación del proyecto, de tal forma que al dar cierre a la propuesta pedagógica se efectuará la socialización de las imágenes por cada participante. Esta actividad tiene pretende captar los lugares, monumentos, personajes o actividades que proporcionan valores a la identidad cultural ancestral como ciudadanas de Tunja.	
Momento 2: Contextualización	Se hace referencia al patrimonio material e inmaterial, el cual alberga información significativa de las prácticas de los indígenas antes de la llegada de los españoles.	
Momento 3: Identidad cultural transmediada	A continuación, se proyecta la película "el camino hacia el dorado". Al finalizar, se lleva a cabo un cine foro que permite la recolección de las primeras reacciones e impresiones de las estudiantes en relación con las costumbres y la influencia que tuvo el encuentro entre españoles y las comunidades indígenas referenciadas en la película, además se descifran las señales, los códigos y las cosmovisiones de las miradas colonizadoras y	

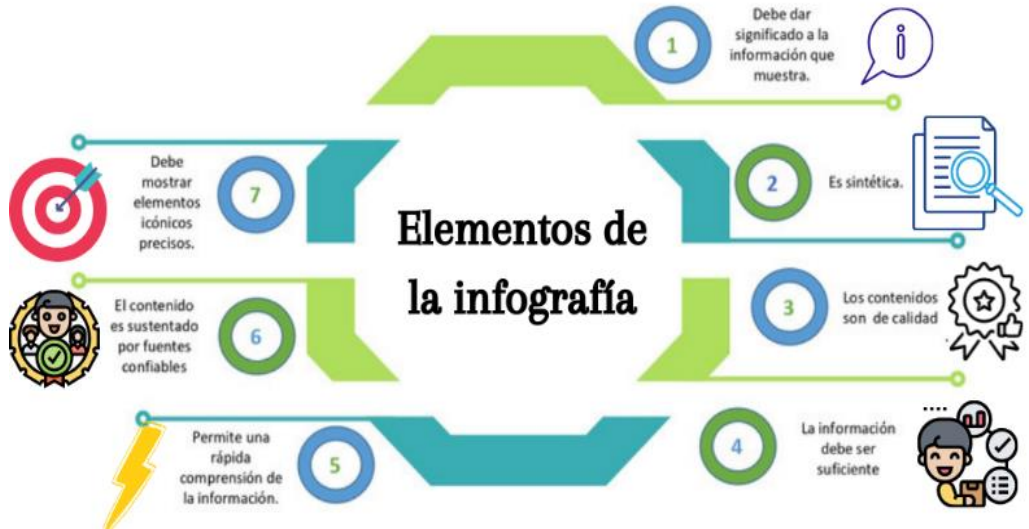
	las colonizadas, la idea de lo malo y lo bueno y las perspectivas ante los seres superiores, dioses, subordinados o pares.
Momento 4: sensibilización	Al finalizar la sesión, los estudiantes hacen un comentario con propósito reflexivo para dar respuesta a las siguientes preguntas: - ¿Cuáles son las representaciones sociales descifrables de la comunidad americana? - ¿Qué afirmaciones apoyan el discurso del cuidado de las comunidades ancestrales en la película? - ¿De qué manera se lograría expandir la información contenida en la película por medio de recursos digitales o tradicionales?
Recursos	Película: <i>el camino hacia el dorado</i> Video beam

Taller N. 2

Chiminigagua

Infografía

Objetivos de la sesión:	Diseñar una infografía a partir de la recopilación y sistematización de la información acerca de la historia, costumbres, legado y literatura oral de los muiscas con el propósito de tener un primer encuentro con la comunidad ancestral del territorio boyacense y empezar el recorrido hacia la creación de memoria histórica.		
Estrategia transmedia	Infografía: recurso de representación visual		
Grado:	Fecha:	Lugar:	
Octavo	Semana del 04 al 08 de abril	Salón de clases	
Tema:	Duración:	Facilitadora:	
Identidad cultural ancestral	2 horas	Lisved Catherine García	
Momento 1: Apertura y motivación	Conversatorio a partir de las preguntas ¿Cuál es nuestra historia como habitantes de la ciudad de Tunja? ¿Quiénes habitaban en nuestra región antes de la llegada de los españoles? ¿Qué elementos consideras que hacen parte de tu identidad cultural? Proyección de varios ejemplos de infografías donde los estudiantes de manera voluntaria delimitan las características de esta herramienta de representación visual de la información.		
Momento 2: Contextualización	Se da una visión general sobre los muiscas, el espacio geográfico de su asentamiento y una aproximación a la familia lingüística chibcha. Además, se genera un acercamiento al concepto de identidad cultural ancestral.		

	 <i>Fuente: elaboración propia</i>
Momento 3: Identidad cultural transmediada	El grupo es dirigido a la sala de informática de la institución. Allí se da inicio a la sesión recurriendo a una demostración de las etapas del diseño de una infografía por medio de la aplicación digital <i>canva</i>. A partir del reconocimiento y apropiación de la interfaz y herramientas de edición, las estudiantes se organizarán en parejas para la creación de la infografía que tiene como propósito hacer un compendio sintetizado de la información más destaca de la población muisca. Los estudiantes tendrán la opción de seleccionar el tema que consideren de su interés para recrearlo en la infografía, las opciones son: información a partir de la película, un mito muisca o información general de la población. Los mitos serán usados en el formato de la siguiente sesión. Los estudiantes socializarán las infografías dando a conocer generalidades, mitos y reflexiones derivadas del ejercicio.
Momento 4: sensibilización, reflexión y cierre	En un fragmento de la infografía el espacio es reservado para elaborar un texto reflexivo de la actividad. Los productos finales serán incluidos en la página web de la propuesta pedagógica a manera de galería. Al culminar, se da lugar a un ejercicio mediado por el dialogo para conocer las impresiones derivadas del ejercicio, tomando como punto de partida las siguientes preguntas: - ¿Cómo se sintieron con la actividad? - ¿Qué aspectos de la vida de los muiscas les llamó la atención? - ¿Qué relación encuentras entre los elementos, fenómenos o costumbres de la cultura ancestral investigada con nuestras actividades habituales de la actualidad? - ¿De qué manera se lograría expandir la información contenida en la infografía por medio de otros recursos digitales o tradicionales?
Recursos	Canva: https://www.canva.com/ Piktochart: https://create.piktochart.com/teams/26788880/dashboard?

Taller N. 3

Sue Y Chie

Realidad Aumentada

Objetivos de la sesión:	- Emplear la realidad aumentada para simular escenarios donde se dieron acontecimientos asociados con los mitos y leyendas de la sociedad Muisca. - Transferir de manera oral los relatos a los compañeros.	
Estrategias transmedia	Realidad aumentada: Elementos en 3D – juego de dimensiones	
Grado:	Fecha:	Lugar:
Octavo	Semana del 11 al 15 de abril	Salón de clases
Tema:	Duración:	Facilitadora:
Costumbres muiscas	2 horas	Lisved Catherine García
Momento 1: Apertura y motivación	Conversatorio basado en la socialización de dos mitos icónicos trabajados en la infografía. Planteamiento de las siguientes preguntas: - ¿Qué pasaría si se diera un encuentro entre nosotros y los habitantes que existieron antes de la colonización?	
Momento 2: Contextualización	La temática sobre la cual se contextualiza esta experiencia es: - Patrimonio inmaterial y tradición oral, costumbres muiscas, realidad aumentada, características y elementos 3D. ¿Cómo funciona la realidad aumentada?  <i>Fuente: elaboración propia</i>	
Momento 3: Identidad cultural transmediada	En una primera actividad el código QR de la infografía será el facilitador para proyectar el elemento en 3D donde las estudiantes podrán vivenciar la combinación entre la dimensión virtual y física. En cada infografía el código QR proyecta una escena de uno de los mitos	

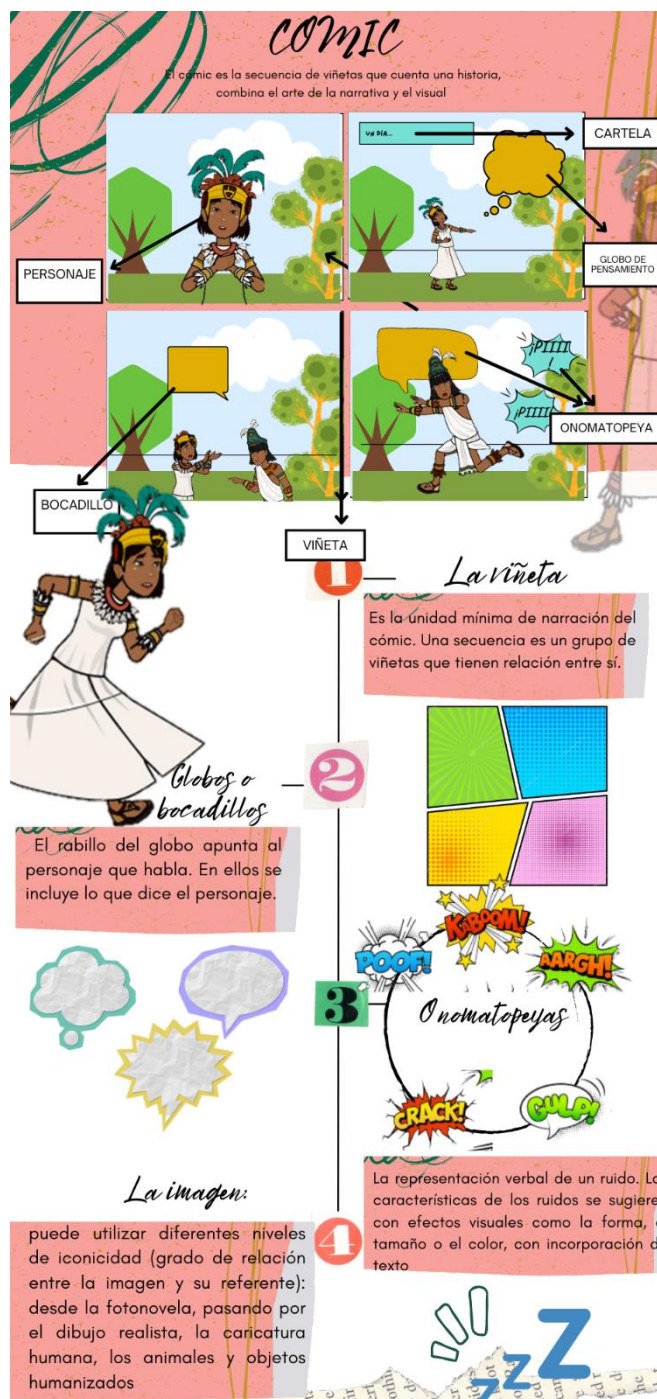
	socializados en el momento 1 de la presente sesión. Al estar en desorden las escenas, las estudiantes podrán organizarla y así reconocer el mito representado. En la segunda actividad, ellas diseñan el ambiente a donde pertenece el elemento digital que se proyecta a partir de la realidad aumentada. El objetivo allí es lograr concordancia entre los elementos, y alternamente compartir inferencias e interpretaciones del contexto del personaje y la creación de historias. Así mismo se pretende que las estudiantes viajen en el tiempo e imaginen una escena de la rutina diaria y la cotidianidad del personaje muisca. Para el cierre del ejercicio se presenta la socialización del escenario, la narrativa suscitada y sus características.
Momento 4: sensibilización, reflexión y cierre	Las estudiantes hacen un comentario con propósito reflexivo donde se expone el ambiente recreado y se da respuesta a las siguientes preguntas: - ¿Cómo se sintieron con la actividad? - Que compromisos podríamos adquirir para conservar nuestro el patrimonio inmaterial? - ¿De qué manera se lograría difundir la información contenida en la realidad aumentada por medio de otros recursos digitales o tradicionales para llegar a más personas?
Recursos	Cartulina, marcadores, tijeras, celular, infografías, códigos QR

Taller 4
Huitaca
Cómic – E-Book

Objetivos de la sesión:	Crear un cómic que logre un acercamiento con algunos mitos y leyendas representativos de la tradición oral de Tunja para recrear una situación narrada en secuencia.		
Estrategias transmedia	Cómic: Narración icónico verbal ilustrada en medio físico. E-book		
Grado:	Fecha:	Lugar:	
Octavo	Semana del 11 al 15 de abril	Salón de clases	
Tema:	Duración:	Facilitadora:	
Memoria histórica y tradición	2 horas	Lisved Catherine García	
Momento 1: Apertura y motivación	En esta etapa de la investigación es pertinente realizar una actividad de reconocimiento de imágenes y conceptos la cual consiste en que las estudiantes tomen una imagen que ilustra un concepto referente a identidad, memoria histórica, cultura, identidad cultural local. Las estudiantes por medio de la participación voluntaria comentan a qué concepto pertenece la imagen.		

Momento 2:
Contextualización

- Memoria ancestral
- Descripción del cómic como recurso gráfico y narrativo. A la vez se describen los elementos constitutivos del recurso.



Fuente: elaboración propia

Momento 3:
Identidad cultural
transmediada

Se diseña una narrativa ilustrada a través de un relato explicado mediante viñetas que referencie alguna de las siguientes opciones: uno de los mitos que ya se han trabajado, una creación del mismo estudiante con temas relacionados a las deidades muiscas, sus relaciones de jerarquía social, conexión hombre-naturaleza, encuentro españoles - muiscas.

	Al finalizar, se agrupan los cómics en una herramienta que permita un formato e-book, es decir un libro virtual. Para acceder a él se incluirá un enlace desde la página web de la propuesta pedagógica.
Momento 4: sensibilización, reflexión y cierre	Se efectúa la socialización del producto final del cómic, se da espacio al diálogo para que las estudiantes muestren su postura en la medida que van exponiendo las compañeras. Posteriormente se responden los siguientes interrogantes: - ¿Cómo se sintieron con la actividad? - ¿Cuál es el principal obstáculo para fomentar la memoria ancestral? - ¿De qué manera se lograría difundir la información contenida en el cómic por medio de otros recursos digitales o tradicionales para llegar a más personas?

Taller N. 5

Cuchavira

Cartografía

Objetivos de la sesión:	- Entender la reconstrucción del pasado del territorio local para su conservación y difusión a partir de una cartografía como documento histórico - Asociar los relatos de tradición oral con rasgos del territorio tunjano - Sistematizar información geográfica recurriendo al mapeo e identificando cómo los actores de la comunidad se relacionan con el entorno.	
Estrategias transmedia	Cartografía: mapeo y recorrido simbólico	
Grado:	Fecha:	Lugar:
Octavo	Semana del 17 al 21 de abril	Salón de clases
Tema:	Duración:	Facilitadora:
	2 horas	Lisved Catherine García
Momento 1: Apertura y motivación	Se presentan lugares de la ciudad en una ruleta para que cada estudiante haga mención del nombre y de una connotación histórica que se pueda derivar del mismo.	
Momento 2: Contextualización	Realizar la cartografía tiene como propósito el trabajo colaborativo y participativo. Así se pretende identificar, reconocer y ubicar los puntos de referencia de la tradición oral como el pozo de Donato, los cojines del Zaque, el monumento a la raza, entre otros.	

Descripción de los pasos del procedimiento cartográfico para el trato de la información.

La cartografía, arte y ciencia de representación



Fuente: elaboración propia

Momento 3:
Identidad cultural transmediada

Posterior a la contextualización de los mitos trabajados en clase y la descripción de la cartografía, las estudiantes ilustran los lugares que denotan identidad cultural en la ciudad de Tunja. Es decir, aquellos lugares que conservan hechos en el espacio y el tiempo. El objetivo a cumplir es lograr que las estudiantes repiensen el territorio desde el mapeo, dándole protagonismo al conocimiento de la memoria histórica y cultural de los actores. Esta ilustración de la ciudad cumple con 5 fases a saber: localización, análisis, relación, reflexión y socialización. Tal socialización será la explicación de la relación entre los fenómenos representados y la ubicación espacial. El trabajo grupal supone un trabajo colaborativo que permite activar mecanismos de análisis espacial para identificar y localizar los lugares que admiten hacer lecturas de situaciones ancestrales que han llegado al presente.

Momento 4:
sensibilización, reflexión y cierre

A continuación, se da lugar a la socialización donde las estudiantes hacen una relación entre el ejercicio cartografiado y el territorio en el que se da ese hecho.

- ¿Qué concepciones se tenían acerca de los lugares expuestos?
- ¿De qué manera puede un lugar reflejar la historia de una sociedad?
- ¿Qué compromisos podríamos adquirir los habitantes para conservar nuestro patrimonio material y permitir el

	empoderamiento de los recursos materiales e inmateriales de la ciudad? - ¿De qué manera se lograría difundir la información contenida en la cartografía por medio de otros recursos digitales o tradicionales para llegar a más personas?
Recursos físicos y digitales	Cartulina, marcadores, celular

Taller N. 6

Chibchacom

Podcast

Objetivos de la sesión:	- Argumentar un punto de vista acerca del proceso de colonización mediante la realización de la estrategia de narrativa digital: el podcast colaborativo. - Grabar un podcast propio sobre la base del tema que se pueda escribir pensando en sonido con la necesidad comunicacional sugerida.	
Estrategias transmedia	Podcast: formato en audio	
Grado:	Fecha:	Lugar:
Octavo	Semana del 17 al 21 de abril	Sala de informática
Tema:	Duración:	Facilitadora:
La descolonización	2 horas	Lisved Catherine García
Momento 1: Apertura y motivación	Se da inicio con una actividad que le permita a las estudiantes estar atentas y conectadas con las otras compañeras. El grupo se organiza en un círculo, las participantes se ponen la mano en la cabeza. Se da la indicación de tirar la pelota a una persona diferente, preguntarle el nombre y luego lanzarla a otra compañera. Se repite el juego, pero esta vez enviar una bola cada 30 segundos, es así que tendrán simultáneamente 3 pelotas en el aire. El reto del ejercicio consiste en recibir la pelota y decir el nombre de un personaje muisca.	
Momento 2: Contextualización	Descripción del panorama y ecosistema del podcasting, sus elementos y estrategias de diseño sonoro.	

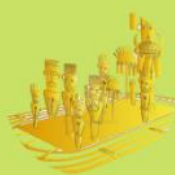
	 <i>Fuente: elaboración propia</i>
Momento 3: Identidad cultural transmediada	La clase se organiza en grupos. Cada grupo selecciona un propósito comunicativo para que partir del mismo se cree un guion donde se evidencie un buen manejo del tiempo, además de consistencia y coherencia en el hilo de la conversación. Los propósitos comunicativos son: - Relato de mito o leyenda - Debate - Conversatorio - Entrevista a personaje muisca - Monólogo - Descripción de lugares y personajes Los temas de los diferentes propósitos tendrán como tema central la descolonización. Al finalizar la creación del guion y la grabación de voz, se hará uso de alternativas digitales para editar, con los cuales, las estudiantes pueden agregar otros elementos auditivos. Es de aclarar que desde la página web de la propuesta pedagógica será posible dirigirse al programa donde están alojados los podcasts para escuchar el producto final. (3 a 7 minutos)
Momento 4: sensibilización, reflexión y cierre	A partir del ejercicio de escucha del trabajo de los estudiantes se genera un espacio para responder a las siguientes preguntas: - ¿Cómo te sentiste durante la actividad? - ¿Actualmente ya estamos descolonizados? ¿por qué? - ¿Qué elementos o actitudes son necesarias para que una comunidad sea libre? - ¿De qué manera se lograría difundir la información contenida en el podcast por medio de otros recursos digitales o tradicionales para llegar a más personas?
Recursos físicos y digitales	Audacity, libros, cuaderno y celular

Taller 7

Bochica

Arcilla

Objetivos de la sesión:	- Estimar la trascendencia de la cerámica como una de las primeras formas de expresión de la actividad creativa del hombre. - Crear una pieza de expresión artística relacionado con la identidad cultural ancestral.	
Estrategias transmedia	Trabajo manual	
Grado:	Fecha:	Lugar:
Octavo	Semana del 24 al 28 de abril	Patio de la institución
Tema:	Duración:	Facilitadora:
	2 horas	Lisved Catherine García
Momento 1: Apertura y motivación	Para dar inicio a la sesión se plantea hacer grupos de 3 estudiantes. Se solicita a cada equipo que tome una hoja y dibuje un triángulo. En las esquinas del triángulo se debe de escribir los nombres. Los 3 participantes deben de encontrar una conexión entre las esquinas y los nombres que han escrito. ¿Qué cosas tienen la estudiante A y la estudiante B en común? ¿Y la estudiante B con C? Se solicita que encuentren similitudes entre ellos y que tiene cada uno que los hace únicos.	
Momento 2: Contextualización	Descripción del uso de la cerámica como instrumento de gran importancia a nivel económico de nuestras culturas ancestrales.	
Momento 3: Identidad cultural transmediada	Cada estudiante porta una pieza de arcilla. En seguida, se reproduce uno de los audios del podcast donde se hace una descripción de las particularidades faciales que eran características de los personajes muiscas con el propósito de que algunas estudiantes las recreen con la arcilla. Otro grupo podrá recrear un elemento de orfebrería música y otros de manera voluntaria, plasmarán una escena de un relato mítico, de tal manera que, por medio de esta actividad lúdica creativa, las estudiantes se vean motivadas a desarrollar sus propias habilidades y su creatividad. Al finalizar las estudiantes harán un registro fotográfico de las piezas y estas se alojarán en el museo virtual dispuesto en la página web de la investigación.	



ARTE MUISCA

El arte tenía un doble significado: expresión estética y simbolismo religioso. Entre la orfebrería muisca sobresalen los tunjos, piezas con unas características definidas: pequeñas figuras humanas de una pieza, construidas en lámina delgada, en forma de placa triangular.



ORFEBRERÍA

Los orfebres fundieron piezas idénticas en oro y cobre, mediante el uso de matrices de piedra que permitían hacer los modelos de cera en serie.



ESTÉTICA

Y SIMBOLISMO RELIGIOSO

Los adornos que usaban los caciques les conferían atributos de autoridad y saber religioso para obtener la obediencia de su gente.



CERÁMICA

La cerámica antigua se modelaba directamente del barro, o por medio de rollos de arcilla en espiral.



FORMAS

Los muisca fueron notables alfareros, fabricaban sus vasijas de cocina como los vasos o múcuras, en que bebían la chicha. Fabricaban vasijas ceremoniales en forma de hombres, a las cuales les abrían un agujero, en el vientre o en la cabeza, para depositar en ellas ofrendas como tominés, tunjos, semillas.



FUNCIONES

Estos objetos eran depositados en lugares sagrados como lagos, ríos, cuevas, terrazas agrícolas, cimas de montañas o colinas, plantas de viviendas, templos y tumbas, para que no se afectaran las alteraciones del equilibrio cósmico dual.

Fuente: elaboración propia

Momento 4: sensibilización, reflexión y cierre	Posterior a la finalización del registro fotográfico, se exponen las piezas logradas y se responden las siguientes preguntas por medio de un dialogo reflexivo. - ¿Cómo te sentiste durante la actividad? - ¿Qué papel jugaba la cerámica antes de la llegada de los españoles y que rol cumple ahora? - ¿De qué manera se lograría difundir la información contenida en el ejercicio de la cerámica por medio de otros recursos digitales o tradicionales para llegar a más personas?
Recursos	Piezas de arcilla

Taller 8

Sie

Fotografías

Objetivos de la sesión:	Justificar el punto de vista con respecto a la identidad cultural haciendo mención de ejemplos y argumentos.	
Estrategias transmedia	Museo virtual fotografías	
Grado:	Fecha:	Lugar:
Octavo	Semana del 02 al 06 de mayo	Salón de clases
Tema:	Duración:	Facilitadora:
Tunja	2 horas	Lisved Catherine García
Momento 1: Apertura y motivación	Se da inicio a la última sesión con una actividad grupal. Los grupos deben de ser de 2-4 personas. Uno de los miembros describe una obra artística, el resto del grupo tienen que dibujar lo que se describe (en conjunto). Por medio del ejercicio se evidencia lo difícil que es "ver" una obra de arte sin conocerla.	
Momento 2: Contextualización	- Lugares icónicos de Tunja y su valor ancestral	
Momento 3: Identidad cultural transmediada	Al cabo de la actividad de contextualización, se da inicio presentar las fotografías que los estudiantes han tomado. Es de recordar que el concurso debe de cumplir con el propósito de desplazarse hasta el lugar que se considere relevante para el objetivo propuesto y captarlo en una fotografía. Al sustentar se debe referir la importancia de tal espacio y su historia.	
Momento 4: sensibilización, reflexión y cierre	Para finalizar las sesiones, se desarrolla una actividad de manera individual donde se debe hacer un listado de todos los elementos y fenómenos que componen la identidad cultural local. Así mismo, se	

	concluye el trabajo de campo con un espacio de diálogo reflexivo donde con el argumento se apoya cada intervención. - ¿Cómo te sentiste durante la actividad? - ¿De qué manera se puede recuperar, promover y desarrollar las diversas manifestaciones culturales? - ¿Cómo reafirmar la identidad cultural local en un marco de participación, apertura del entorno regional y la equidad? - ¿Qué elementos considero que integran mi identidad cultural que antes no conocía?
Recursos	Museo virtual Imágenes en 360 ° Google Street view

Anexo 7: Diario de Campo Sesión 4

DO: 806	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón	
COORDINADOR: Lisved Catherine García García	
FECHA: 16 de abril de 2022 /salón de clases	HORA: 10:20
TEMÁTICA: 4	
ACTIVIDAD: CARTOGRAFÍA SOCIAL	
Registro descriptivo de la sesión	Percepción e interpretación finalizada la sesión
Se inició a la clase a las 6:30. Al preguntar si antes habían escuchado hablar de la cartografía social, las estudiantes aseguran que no conocen el término y no se ha usado la estrategia con anterioridad. Al hacer la socialización del concepto también se dan las instrucciones de trabajo. El trabajo es grupal, se hace entrega de una hoja de trabajo y las hojas guía que contiene parte de la historia de algunos lugares icónicos de la ciudad de Tunja. Las estudiantes reconocen cuales son los lugares ancestrales de la ciudad como el pozo de Donato, los cojines del zaque y la plaza de Bolívar, de esos lugares también reconocen su ubicación, aunque no la totalidad de las estudiantes. Cerca de la historia se puede inferir que parcialmente la recuerdan por una salida pedagógica que se desarrolló en el grado quinto. Luego de dar las instrucciones se pregunta cerca de algunos lugares icónicos de la ciudad, a la vez se invita a comentar la historia que se conoce de los lugares mencionados. Las estudiantes con claridad señalan los lugares que para ellas contienen historia o memoria histórica, sin embargo, la narrativa en torno a tal historia es difícil de comentarla con seguridad. Al iniciar el trabajo se logró evidenciar el desarrollo de un trabajo comprometido pues se notó una delegación de tareas acorde a las habilidades de cada una, expresión oral, dibujo, diagramación, también se observó que las estudiantes no cuentan con registro o referencia de una imagen en sus saberes previos. Fue necesario acudir a internet para rectificar visualmente como se ven cada uno de los lugares seleccionados para representar	A través del ejercicio cartográfico las estudiantes lograron afianzar algunas narraciones. Se ha evidenciado que el reconocimiento de la ciudad y el conocimiento de su evolución como de su pasado ancestral se está restringiendo un tema estudiando en una única vez a lo largo de la estadía en el colegio. A través de esta actividad sin duda se genera un acercamiento a la memoria histórica, pues se reconocen los lugares que hacen parte del patrimonio material e inmaterial de la ciudad. Durante este taller, los ejercicios se centraron en articular la dimensión física y dimensión social de la ciudad, lo que Hidalgo Guerrero, A. (2012) denomina como historia urbana. A pesar de que la cultura es un fenómeno en movimiento, es a la historia urbana a la que le corresponde mantener y explicar los hechos. En el contexto de la narrativa transmedia, la cartografía es un formato que aporta expansión a la narrativa de la identidad cultural, pues es un recurso cargado de varias intencionalidades no inscritos únicamente en lo físico y geográfico, sino que representa espacios que a los ojos de la cotidianidad eran invisibles. Sus alcances fueron más allá el reavivamiento de la historia detrás de un monumento físico, sino que da varias posibilidades de participación para transformar, porque el mapa final reflejará la experiencia colectiva del grupo de estudiantes que la produjeron. Es de evidenciar que el resultado al compartir las experiencias denota apropiación detallada y a mayor profundidad del territorio, un territorio que no es distante o ajeno, sino que aporta a la identidad cultural reconociéndolo como propio.

Realización de cartografías:

La socialización de las cartografías evidenció la interiorización de cada lugar que las estudiantes propusieron en el mapa. Al final de la socialización, las estudiantes comentaron haber logrado la ubicación de los lugares y tener mayor conocimiento de las leyendas que hacen parte del patrimonio.

Se lograron una asociación entre los lugares icónicos de la ciudad y el pasado ancestral, se logró ver el ejercicio de actividades como síntesis, investigación, y comentarios esporádicos entorno a los escenarios representados.

ANALISIS GENERAL

La historia del monumento a la raza es totalmente desconocido

El pozo de Donato es el lugar más icónico de la memoria ancestral tunjana.

Las estudiantes no habían trabajado con la cartografía social en otras asignaturas.

Anexo 8: Consentimiento informado



Consentimiento Informado

Consentimiento informado para realizar el proyecto de investigación” para el olvido nada: una propuesta pedagógica para el desarrollo de la identidad cultural ancestral mediante la narrativa transmedia, en torno a la tradición oral de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Leonor Álvarez Pinzón en el marco de la Pedagogía Crítica “

Estimado(a) Madre y/o Padre de Familia: Reciba un cordial saludo.

El actual proyecto de investigación se desarrolla en el marco de del proyecto de investigación de la maestría en pedagogía de la Universidad Santo Tomás de la docente Lisved Catherine García García. Con el desarrollo de la presente investigación se busca contribuir de manera favorable en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la identidad cultural de los estudiantes del grado octavo por medio de la aplicación de 8 talleres apoyados por medios impresos y multimedia. Para tal propósito se desarrollará una propuesta pedagógica donde se usarán medios auxiliares como video beam, cámara fotográfica, computadores y grabadora de voz para el registro de las interacciones en el espacio académico.

Se garantiza que los la información resultando de la investigación no vulnera, ni pone en riesgo el bienestar de los estudiantes, dado que la participación de su hijo en esta investigación y los productos que se deriven van a ser usados y publicados con propósito únicamente académico, pedagógico y didáctico. Asimismo, dibujos, escritos, productos digitales de las actividades permitirán insumos para documentar el estudio y como evidencia científica para soportar los resultados del proyecto.

Usted puede aprobar o desaprobado la participación de su hijo/a en la investigación y tal decisión no tendrá repercusiones en la valoración del desempeño académico.

A partir de la información anterior, solicito amablemente su autorización para que su hijo/a participe en el desarrollo de la investigación, para lo cual lo invito a diligenciar el siguiente formato:

Yo, _____ con cédula de ciudadanía No. _____ doy mi consentimiento para que los videos, grabaciones y fotografías de mi hijo/hija _____ de _____ años de edad, puedan ser utilizados y publicados sólo con propósito académico, pedagógicos y didácticos durante el desarrollo de la propuesta pedagógica: “para el olvido, nada: una propuesta pedagógica para el desarrollo de la identidad cultural ancestral mediante la narrativa transmedia, en torno a la tradición oral de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Leonor Álvarez Pinzón en el marco de la pedagogía crítica”, la cual tendrá lugar durante el segundo periodo escolar del presente año;

Mi decisión es voluntaria

Firma del padre, madre o acudiente: _____

Teléfono: _____

De antemano, agradezco su amable y valiosa participación en este estudio.

Cordialmente,

Nombre: Lisved Catherine García García

Correo: listwo@hgmail.com

Teléfono: 3103024590

Estudiante de Maestría en pedagogía de la Universidad Santo Tomás, sede Tunja

3. SUE Y CHIE - REALIDAD AUMENTADA



SUE
DIOS DEL SOL



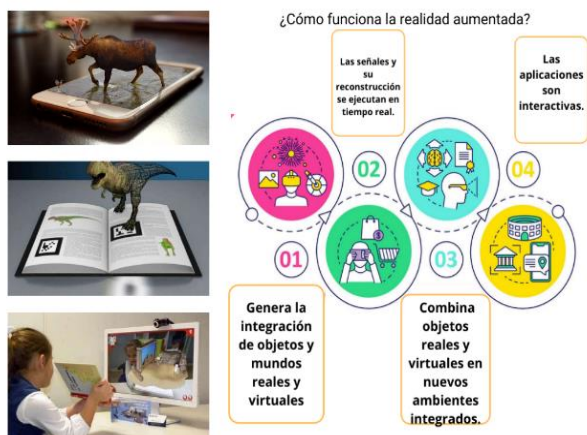
También denominado como Sué, este era el dios del Sol para los muiscas, quienes lo adoraron en igual medida que su esposa, la diosa de la Luna, Chia.

Aunque ya no quedan restos, el templo más grande que se conoció sobre su adoración quedaba en Sogamoso y los muiscas creían que los Zipas estaban vinculados a Xué, mientras que los Zaques, estarían emparentados a Chia.

Xué era un hombre que llegó desde los llanos hasta el altiplano y allí enseñó a los hombres a tejer, así como los principios rectores de las confederaciones muiscas. También se lo llamó Nemqueteba y se creía que fue el creador del Salto del Tequendama, por eso, lo más probable es que lo conozcas por su nombre más cotidiano: Bochica.




¿Cómo funciona la realidad aumentada?



Anexo 9: Página web

5. CUCHAVIRA - CARTOGRAFÍA



CUHAVIRA
DIOSA DE LA AGRICULTURA



El arco iris, que los muiscas creían era aire resplandeciente, fue personificado y adorado con el nombre de Cuchavira.

También mencionado como Cuchabiba o Cuchavira, para algunos autores era de género femenino. Chiminigagua el creador supremo, lanzó al aire las aves negras origen de la luz, la cual se condensó en el sol (Sua), en el reflejo de la luna (Chia) y el arco iris.

Sirvió de asiento cuando Bochica formó el Salto de Tequendama. El cielo apercibía a través de él, obligando a adorarlo y realizarle ofrendas. Aliviaba a los enfermos y protegía el parto: las mujeres le ofrecían objetos de tumbaga (aleación de cobre y oro), esmeraldas y cuentas.

Era el arco del cielo, su presencia indicaba que las puertas del Universo estaban abiertas, por lo que la enfermedad y los animales dañinos tenían acceso al hombre. Chibchachum anunció que su presencia sería un augurio de enfermedades y muertes; la aparición de Cuchavira era entonces motivo de terror y para aplacarlo hacían sacrificios en su honor.




La cartografía, arte y ciencia de representación del espacio



Anexo 10: Galería fotográfica

Experiencia con Arcilla



Recorrido de las estudiantes a lugares con significado simbólico de la ciudad



Elaboración y socialización cartografía social

