

Fortalecimiento de la Competencia Literaria a través de una Estrategia Transmedia

Karen Viviana Rey Arandia

2016234041

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas

Bogotá D.C., Colombia

2023

Fortalecimiento de la Competencia Literaria a través de una Estrategia Transmedia

Karen Viviana Rey Arandia

2016234041

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en español e inglés

Asesora

Vivian Alejandra Sánchez

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas

Bogotá D.C., Colombia

2023

Nota de aceptación

Firma de jurado

Firma de asesor

Firma de coordinación de práctica

Dedicatoria

Agradecimientos

Índice De Contenido

Resumen.....	9
Introducción	11
1 Contexto de Innovación	13
1.1 Población Objetivo.....	13
1.2 Marco Curricular.....	15
1.3 Problema de Investigación	21
1.4 Pregunta de Investigación	22
1.5 Objetivos de Innovación	22
1.5.1 Objetivo General.....	22
1.5.2 Objetivos Específicos.....	22
2 Contexto Conceptual.....	23
2.1 Antecedentes de Innovación	23
2.2 Objeto De Estudio.....	28
2.2.1 Competencia Literaria.....	29
2.2.2 Narrativa Transmedia.....	32
2.3 Componentes y/o Subprocesos del Objeto de Estudio.....	33
2.3.1 Componentes de la competencia literaria	33
2.3.1.1 Comprensión lectora.	34
2.3.1.2 Goce estético.	34
2.3.1.3 Escritura.	35
2.3.2 Claves de Expansión.	36
2.3.2.1 Espacios en Blanco.	37

2.3.2.2	Señales Migratorias.....	37
2.3.2.3	Agujeros de Conejo.....	38
3	Diseño Metodológico.....	38
3.1	Tipo de Investigación.....	39
3.2	Diseño Investigativo.....	40
3.3	Instrumentos de recolección.....	43
3.3.1	Observación directa en campo.....	44
3.3.1.1	Cuestionario.....	45
3.3.1.2	Encuesta de caracterización.....	45
3.3.1.3	Prueba diagnóstica.....	46
4	Trabajo de campo.....	46
4.1	Fase preliminar (Recolección de datos).....	47
4.2	Secuencia didáctica.....	47
4.2.1	Fase introductoria.....	49
4.2.2	Fase de conceptualización.....	50
4.2.3	Fase de producción.....	52
5	Análisis de resultados.....	54
6	Conclusiones y Recomendaciones.....	66
	Referencias.....	71
	Anexos.....	76

Índice de Figuras

Figura 1	56
Figura 2	60
Figura 3	61
Figura 4	62
Figura 5	63
Figura 6	64

Índice de anexos

Anexo 1:	76
Anexo 2:	77
Anexo 3	80
Anexo 4:	82
Anexo 5:	83
Anexo 6:	87
Anexo 7	88
Anexo 8:	92
Anexo 9:	93
Anexo 10:	95

Resumen

Las pruebas de estado Saber 11 aplicadas por el ICFES y las pruebas internacionales PISA revelan un bajo nivel de comprensión lectora durante las dos últimas décadas en Colombia. Partiendo del panorama general, esta investigación plantea una estrategia pedagógica innovadora, para fortalecer la competencia literaria en estudiantes de noveno grado del Instituto Pedagógico Nacional en el año 2023. Así pues, la metodología propuesta tiene un enfoque cualitativo, que permite relacionar la formación de lectores con competencia literaria y la concepción del aula como un conjunto de universos individuales, a partir de la implementación de una secuencia didáctica basada en las claves de expansión de la narrativa transmedia; a su vez, se hace uso de las herramientas tecnológicas como apoyo para el desarrollo de las actividades planteadas, la recopilación y la visualización de los resultados de los estudiantes.

Palabras clave: Competencia literaria, narrativa transmedia, claves de expansión.

Abstract

The national tests Saber 11 and the international tests PISA have revealed a low level of reading comprehension in Colombia over the past two decades. Building upon this overall landscape, this research proposes an innovative pedagogical strategy to enhance literary competence among ninth-grade students at the Instituto Pedagógico Nacional in 2023. Thus, the proposed methodology adopts a qualitative approach, which enables the connection between reader development, literary competence, and the conception of the classroom as a collection of individual universes. This is achieved through the implementation of a didactic sequence based on the expansion keys of transmedia narrative. Additionally, technological tools are employed to support the development of the proposed activities and the collection and visualization of student results.

Keywords: Literary competence, transmedia storytelling, expansion keys.

Introducción

En los últimos años, se ha evidenciado un déficit en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes colombianos, según lo reflejan las pruebas de estado Saber 11 y las pruebas internacionales PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019, p. 2; Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2019, p. 23); constancia de esta situación a nivel local son las pruebas de diagnóstico realizadas al grupo de alumnos objeto de estudio. Así esta investigación se propone como objetivo principal, crear una estrategia didáctica a partir de las claves de expansión en la narrativa transmedia (NT) para fortalecer la competencia literaria en estudiantes de noveno grado del Instituto Pedagógico Nacional para el año 2023.

Por lo tanto, la metodología es de enfoque cualitativo desde la investigación - acción en paralelo con la línea de innovación pedagógica, que permite relacionar la formación de lectores competentes con la concepción del aula como una colección de universos individuales (Dussán, 2015). Para ello, se ha planteado la implementación de una secuencia didáctica usando las claves de expansión como mecanismo vinculante de la competencia literaria y la narrativa transmedia, que además se apoya en herramientas tecnológicas y recursos digitales para el desarrollo de las actividades, y la recopilación y visualización de los resultados.

Para empezar, se hablará del contexto en el que se desarrollará la investigación, el cual está delimitado por el marco normativo del Ministerio de Educación Nacional (MEN); el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio; y los aspectos socioeconómicos y culturales de los alumnos. Después, se abordarán los antecedentes que enmarcan el punto de partida de este proyecto de innovación, las bases teóricas que sustentan la misma, los aspectos teórico-pragmáticos de la competencia literaria y el uso de la transmedia dentro de las aulas de clase.

Posteriormente, se abordará el diseño de investigación, en el que se expondrá el carácter y modelo investigativo, así como los paradigmas desde los cuales se plantea este proyecto y los instrumentos de recolección de datos aplicados con su respectiva validación. Este sólido marco normativo y contextual, respaldado por antecedentes y bases teóricas, establece las bases para una investigación educativa innovadora que se enfoca en la mejora de la competencia literaria y la implementación de la transmedia en las aulas.

1 Contexto de Innovación

1.1 Población Objetivo

Para empezar, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) ubicado en Bogotá, en la localidad de Usaquén, nació como un centro formador de instructoras en el año 1927, posteriormente se consolidó como escuela y cuna de la Universidad Pedagógica Nacional, en busca de organizar todo el quehacer pedagógico en torno a un horizonte de convivencia, para lo cual articula todo el proceso formativo con su Proyecto Educativo Institucional (PEI), a través de una pedagogía por proyectos, de modo que, gran parte de sus estrategias giran alrededor de lo que denominan Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI) que atraviesan transversalmente cada una de las áreas de enseñanza, sin afectar la autonomía de estas. Además, está definido por el estado colombiano como una escuela laboratorio, lo que le da la cualidad de ser un espacio de experimentación e innovación pedagógica al tiempo que es el centro de práctica para los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); (Instituto Pedagógico Nacional [IPN], 2019).

Ahora, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares reglamentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el desarrollo de las habilidades argumentativas, junto con el estudio de la literatura dentro del aula son un eje clave para la formación de un hablante y oyente ideal (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998). A su vez, según los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los grados octavo y noveno conforman la etapa académica en la que se fomentan con mayor detalle estas habilidades que son a su vez elementos con los que debe contar un lector con competencia literaria (Colomer, 2018; MEN 2006, 2016).

De este modo, la población objetivo de esta investigación es una muestra de los adolescentes que cursan el grado noveno pertenecientes al curso (904) del IPN, tanto hombres como mujeres, sin necesidades cognitivas especiales; además, como lo muestra el anexo 1, los estudiantes tienen un entorno socioeconómico diverso, esto debido al carácter estatal de régimen especial del centro educativo, lo que en coherencia con su misión genera un entorno pluricultural, que propicia el desarrollo de sujetos críticos, con sentido social en busca de consolidar una comunidad en paz (IPN, 2019).

En adición a lo anterior, los estudiantes objeto de estudio tienen edades entre los 13 y los 16 años, quienes se caracterizan por poseer una velocidad de procesamiento de información similar a la de un adulto joven. Entonces, a medida que su contenido de conocimientos aumenta, desarrollan habilidades para elegir estrategias adecuadas que les permitan realizar tareas específicas y hacer un seguimiento para comprobar su eficiencia; la forma en la que solucionan problemas cambia de ser heurística a procesos analíticos, lo que, a su vez, favorece la comprensión y remembranza de nuevas experiencias. Otra habilidad que se suma a esta etapa cognitiva es la capacidad para identificar los puntos débiles de un razonamiento, ya que usan esta de forma selectiva para validar los argumentos que sean afines con sus convicciones y desvirtuar aquellos que vayan en contra (Kail y Cavanaugh, 2015).

En relación con lo anterior, Turiel (2006) afirma que la evolución del razonamiento moral de un individuo está influenciada por los valores culturales de su entorno, mayoritariamente relacionados con los términos de justicia y cuidado. Por ende, las figuras de autoridad o respeto juegan un papel fundamental en la configuración de este proceso mental, ya que al observarlas enfrentando un problema moral, los adolescentes tienden a reevaluar su conducta, impulsando así la adquisición de un pensamiento más elaborado; además, deben propiciar espacios para

involucrar a los jóvenes en conversaciones que contengan cuestionamientos morales que promuevan la sofisticación de este razonamiento. Por tanto, según Kail y Cavanaugh (2015), el papel de los padres y el entorno escolar, regulado por los maestros y los proyectos institucionales, es fundamental en el desarrollo moral de los individuos en formación.

Con base en lo anterior, este proyecto aprovecha el enfoque pedagógico del IPN para abordar el fortalecimiento de la competencia literaria, implementando una secuencia didáctica que expande los modos de abordar la literatura, a través de las narrativas transmedia inmersas en la cotidianidad de los estudiantes, que son como denomina Marciales et. al (2013) generaciones de nativos digitales. Al mismo tiempo, la estrategia atiende a los parámetros curriculares que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de determinados documentos que están estructurados a modo de guía pedagógica, que serán abordados en el siguiente apartado.

1.2 Marco Curricular

En esta sección se mostrará una sucinta contextualización del marco curricular sobre el cual se apoya la propuesta innovadora, partiendo de los fundamentos establecidos por el MEN a través de los lineamientos curriculares, los Estándares Básicos de Competencia (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) enmarcados en el PEI del IPN. En este orden de ideas, un eje esencial dentro de los lineamientos curriculares alude a los procesos de interpretación y producción de textos, allí se argumenta que los variados usos sociales del lenguaje y los distintos contextos en los que se utilizan implican la existencia de diferentes tipos de textos (MEN, 1998).

Para empezar, el MEN resalta la importancia de una educación de calidad, por lo que, se consideran primordiales el desarrollo educativo en las áreas de matemáticas, ciencias, competencias ciudadanas; y lenguaje. Para lograr este objetivo en torno al área de lenguaje, se

proponen tres campos fundamentales. En primer lugar, la pedagogía de la lengua castellana, que debe abordar los aspectos formales de la lengua desde un enfoque de desarrollo comunicativo y discursivo en el estudiante. Otro es la educación literaria, que busca fomentar la formación de lectores competentes; por último, la enseñanza de otros sistemas simbólicos, que debe proveer espacios para la comprensión y producción de aspectos no verbales del lenguaje, como los proxémicos, kinésicos, prosódicos, entre otros (MEN, 2006), que, en esta investigación, serán abordados por medio de la creación de narrativas transmedia.

En concordancia, los EBC del MEN (2006) establecen una guía más específica sobre las habilidades en lenguaje que los estudiantes deben poseer según su etapa educativa. Así, un estudiante que culmine el noveno grado idealmente deberá tener la aptitud para reaccionar frente a determinados criterios, dentro de los límites de cinco elementos esenciales: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación; a su vez, estas competencias requieren del desarrollo y apropiación de ciertos procesos y subprocesos que permiten al docente determinar si el estudiante ha alcanzado los estándares establecidos (MEN, 2006; MEN, 2016). Sin embargo, la investigación se enfocará únicamente en los cuatro primeros en tanto la competencia literaria y las narrativas transmedia los acoplan como elementos dentro de estas.

Teniendo en cuenta lo mencionado por el MEN respecto a la comprensión e interpretación textual, se espera que el estudiante comprenda e interprete los textos según el funcionamiento de la lengua, en contextos comunicativos empleando estrategias de lectura. Para conseguirlo, el estudiante debe ser capaz de elaborar hipótesis de lectura en diferentes escritos, revisando sus características y el uso de la lengua. Asimismo, debe comprender el sentido de las macroestructuras de los textos que lee, la intención del autor y las características del contexto en

el que fue creado; clasificar los textos según la intención comunicativa del autor; analizar el aspecto textual, conceptual y formal de lo leído; y reconocer los rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales del entorno en el que fue producido para inferir significados diferentes de manera global.

Así mismo, a propósito de la literatura, se espera que el estudiante sea capaz de identificar elementos textuales que muestren los aspectos estéticos, históricos y sociológicos de las obras literarias latinoamericanas. Para lograr esto, el estudiante debe conocer y clasificar las producciones literarias de la tradición oral latinoamericana, así como también llevar a cabo una lectura crítica de las mismas. De igual forma, debe leer de manera crítica y relacionar estas obras, ya sean de fuentes orales o escritas, caracterizar los momentos de la literatura latinoamericana identificando particularidades de género, autor, temporalidad, geografía, entre otros, e identificar los recursos del lenguaje empleados por los autores latinoamericanos en diferentes épocas, haciendo una comparación con otros contextos temporales y espaciales.

Ahora bien, en relación con los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, se espera que el estudiante sea capaz de identificar y comprender factores socioculturales que influyen en algunas expresiones del lenguaje no verbal. Para conseguirlo, el estudiante debe caracterizar diversas manifestaciones de este lenguaje, como la música, las artes visuales, los tatuajes, la arquitectura, entre otras. También, debe identificar rasgos culturales y sociales de dichas expresiones para interpretarlas y relacionarlas con las comunidades humanas que las crearon, así como con otro tipo de producciones.

En cuanto a la producción textual, se espera que el estudiante tenga la capacidad de producir textos orales argumentativos con base en sus ideas. Para alcanzar este estándar, el alumno debe ser capaz de organizar sus ideas de manera clara y coherente, utilizar estrategias

explicativas para argumentar su postura y emplear el discurso oral para llegar a acuerdos con sus interlocutores. También, se espera que tenga la habilidad de producir textos escritos que muestren el conocimiento adquirido en torno a la configuración de la lengua en situaciones comunicativas. Para lograr esto, el alumno deberá apoyarse en un plan textual para plasmar sus ideas de manera organizada, soportadas a través de textos explicativos y el conocimiento empírico; además crear y corregir escritos argumentativos siguiendo las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas necesarias para la producción de un texto coherente. (MEN, 2006; MEN, 2016).

Además, según Kail y Cavanugh (2015), los individuos que son capaces de utilizar tanto el lenguaje como la acción, deben tener la habilidad de comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de escritos, dependiendo de sus necesidades de comunicación. Así mismo, es importante tener una comprensión clara de los distintos elementos que conforman una producción textual, así como el procedimiento que se requiere para generarlos, entendiendo el texto como un entramado de significados que sigue reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Partiendo de lo anterior, el MEN (1998) propone en este eje tres niveles de procesos:

Los intratextuales se refieren a la estructura semántica y sintáctica, micro y macroestructuras, léxicos específicos y estrategias de coherencia y cohesión. Estos incluyen cuantificadores, conectores, pronominalización, marcas temporales y espaciales, que se enfatizan según el tipo de texto. En este nivel se requieren competencias gramaticales, semánticas y textuales para trabajar adecuadamente; los procesos del nivel intertextual se relacionan con la capacidad de identificar las conexiones entre textos, incluyendo la presencia de múltiples voces, alusiones a diferentes épocas y culturas, citas textuales, referencias indirectas y la incorporación

de formas literarias tomadas de otras épocas o autores, el trabajo en este nivel requiere principalmente de las habilidades enciclopédicas y literarias; respecto al nivel extratextual, debe existir una comprensión del contexto y la situación en la que los textos se producen, así como al componente ideológico y político que los subyace y al uso social que se hace de ellos. Además, la comprensión contextual es primordial, ya que los elementos cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de la época en la que se produjo el texto, pueden ayudar a iluminar su sentido, destacando así primordialmente la competencia pragmática de la producción textual.

En consecuencia, para propiciar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje especialmente en los ejes de comprensión y producción textual, es fundamental trabajar con unidades de significación completas y apreciar la complejidad del texto en su totalidad. De esta manera, se logra abordar por completo los componentes de los niveles mencionados anteriormente, inmersos implícitamente en la competencia literaria, para favorecer una producción textual coherente y cohesionada a nivel local, lineal y global, es decir, en las micro y macroestructuras del texto, y que contenga también un elemento pragmático que supla las necesidades comunicativas de dicha creación (MEN, 1998).

Así mismo, es importante atender los DBA estipulados por el MEN (2016) en Colombia. Estos aprendizajes estructurantes incluyen la capacidad de examinar el lenguaje literario como una expresión artística que posibilita crear ficciones y manifestar pensamientos o emociones; la habilidad de contrastar los formatos de obras literarias y producciones audiovisuales para analizar elementos particulares de la narración; la capacidad de descifrar textos considerando el funcionamiento de la lengua en situaciones comunicativas por medio del uso de estrategias de lectura; y la habilidad de elaborar textos verbales y no verbales implementando diversas

estrategias para exponer sus argumentos, partiendo de los planes textuales que produce, y siguiendo métodos de corrección lingüística.

Ahora bien, en busca de fortalecer algunas las habilidades literarias, el IPN desde el área de Lengua Castellana, está participando en el programa nacional "Maratones de Lectura", convocada por el MEN para los estudiantes de octavo y noveno grado. El objetivo es mejorar la práctica de la lectura e incrementar el número de libros leídos por año. Para ello, se ha seleccionado un corpus de novelas que incluye autores decimonónicos como Vargas Vila, Echeverría y Martí, algunos del siglo XX como Neruda, García Márquez, Cortázar y Vargas Llosa, entre otros; esto, pensando en el interés particular de acercar a los estudiantes a la tradición literaria colombiana y latinoamericana. Además, se está llevando a cabo un proyecto colectivo que busca robustecer el desarrollo de la identidad, investigando los procesos de nación y país, cultura y territorio desde las expresiones literarias tanto individuales como sociales (IPN, s.f.).

Para finalizar, la propuesta de innovación que se presenta tiene como objetivo fortalecer las competencias mencionadas, mediante la implementación de una estrategia en línea con los lineamientos curriculares y los DBA. Esta no solo se centra en los estudiantes, sino que también busca influir en la perspectiva de los docentes del área, en relación con el uso de herramientas transmedia como un instrumento participativo en el aula. Pues, como menciona Dussán (2015), uno de los componentes clave dentro del aula es el maestro y cómo éste transmite el conocimiento que posee. Por lo tanto, es importante tener en cuenta la influencia del maestro en la adopción de nuevas prácticas pedagógicas y en la formación de habilidades mediáticas en los estudiantes.

1.3 Problema de Investigación

Según los resultados de las pruebas Saber 11 y PISA del periodo 2018, se evidenció una preocupante deficiencia en Colombia en cuanto a la lectura crítica en comparación con otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los datos recopilados por esta institución revelaron que el promedio de estudiantes colombianos que alcanzan un nivel de lectura inferencial está 22 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE, lo que indica que hay una brecha importante en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el país. Además, la situación empeora cuando se considera que solo el 1% de los estudiantes colombianos logra alcanzar un nivel crítico de lectura, mientras que el promedio de la organización para este nivel es del 9% (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019).

Partiendo de esos resultados y reconociendo que esta situación se ha mantenido como una tendencia durante las últimas dos décadas, según la OCDE (2019), se puede centrar el foco de este proyecto en el déficit de la lectura crítica, lo que, a su vez, interpretando a Cassany (2004), tiene injerencia sobre el proceso de escritura, ya que estas, son construcciones sociales que se ven inmersas en cada ámbito de la actividad humana, por lo que la deficiencia en una de ellas tiene implicaciones sobre la otra. Ahora bien, teniendo en cuenta los lineamientos, los estándares básicos de aprendizaje y los DBA, resulta pertinente una adecuada formación lectora, que le permita a los estudiantes una solvencia dinámica en su entorno.

Así mismo, entendiendo el rol de la escuela en la sociedad y su incidencia en el aprendizaje del lenguaje, Freire (1997) sostiene que para enseñar es necesario tomar riesgos, estar dispuesto a aceptar lo nuevo y rechazar cualquier forma de discriminación. Esto refuerza la necesidad de innovación y sagacidad de quien enseña, para fomentar un ambiente propicio que

estímule y afiance la competencia literaria, lo cual implica entonces un dinamismo constante por parte del docente, pues, según Dussán (2015) el aula es una composición de universos individuales con complejidades propias, que demanda un análisis independiente y pertinente, suscitando la postura crítica reflexiva por parte del docente. Lo anterior lleva a pensar, ¿Cómo fortalecer la competencia literaria a través de la narrativa transmedia en estudiantes de noveno del IPN?

1.4 Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer la competencia literaria a través de la narrativa transmedia en estudiantes de noveno del IPN?

1.5 Objetivos de Innovación

1.5.1 Objetivo General

Crear una estrategia didáctica a partir de la narrativa transmedia para fortalecer la competencia literaria en estudiantes del grado noveno del IPN.

1.5.2 Objetivos Específicos

Explicar las claves de expansión de la narrativa transmedia para usarlas en la creación de nuevos relatos.

Seleccionar los cuentos del repertorio literario que serán utilizados para desarrollar la expansión literaria.

Desarrollar la unidad didáctica para aplicar las claves de expansión en la producción de nuevos relatos

Compilar la producción de los estudiantes en un blog para contrastarla con las pruebas diagnósticas.

2 Contexto Conceptual

Este apartado se enfocará en exponer algunas investigaciones previas implementadas, dentro de los contextos local, nacional e internacional, que han tenido como eje central el uso de estrategias transmediales para fortalecer competencias en el desarrollo del lenguaje. Los antecedentes muestran la búsqueda de nuevas formas de abordar la enseñanza del lenguaje y la literatura, desde una perspectiva que atienda las necesidades de la sociedad contemporánea en constante evolución y avance digital y tecnológico, pero que a su vez satisfaga las demandas de las diversas identidades que componen o intervienen en el aula de clase. Además, estos argumentos teórico-prácticos expuestos, sustentan y delimitan la creación e implementación de la secuencia didáctica propuesta, que vinculará las herramientas transmedia con la formación de lectores competentes a través de las claves de expansión.

2.1 Antecedentes de Innovación

Para empezar, la investigación cualitativa de innovación pedagógica desarrollada por Peralta y Salgado (2021), con las estudiantes de grado once en el Liceo Femenino Mercedes Nariño dentro del marco de la pandemia (COVID-19), buscó mejorar la comprensión lectora mediante recursos didácticos usando la narrativa transmedia, donde primó el uso de las TIC con la intención de rescatar los intereses y conocimientos digitales cotidianos que los jóvenes usan. La secuencia didáctica constó de tres momentos: primero, una reflexión sobre el uso de las TIC; después, la creación de memes académicos y la redacción de una carta; por último, la presentación de una crónica periodística. Se concluyó que gracias a las narrativas transmedia y uso de las TIC hubo mejora en la comprensión lectora, lo que permitió a las estudiantes extender y recrear un nuevo relato; sin embargo, se encontró una limitación entorno a las TIC, pues

requiere un dominio previo de estas por parte de los docentes, además de la necesidad de una conexión a internet. La afinidad del anterior trabajo con la presente investigación radica en la estructuración de una secuencia didáctica que usa las narrativas transmedia como mecanismo para fortalecer la comprensión lectora, clave para el desarrollo de la competencia literaria.

Sumado a lo anterior, se encuentra el proyecto de investigación-acción e innovación de tipo cualitativo de Forero y Romero (2020) desarrollado en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con estudiantes del grado noveno, luego décimo en el contexto de la pandemia (COVID-19). La investigación estuvo enfocada en identificar la manera como las TIC son mediadoras en la aproximación y apropiación del texto literario, a fin de acercarse a una educación literaria efectiva, además de la influencia del uso de estas en el quehacer del docente. Como conclusión, se afirma que la orientación de la propuesta hacia las necesidades y aspiraciones de las estudiantes permitió, más allá de un requisito, un acercamiento libre y directo a la literatura, al tiempo que satisfizo los indicadores del currículo de la institución y propicio una renovación didáctica del docente. Sin embargo, afirman que las TIC no constituyen por si solas un mecanismo eficaz de aprendizaje, sino que son herramientas que pueden impactar positivamente estrategias que refuercen la lectura literaria. El acercamiento voluntario a la literatura es el punto de cruce con esta investigación, pues el goce y disfrute del texto literario es un componente clave de la competencia literaria además del uso de la transmedia para tal fin.

Por otra parte, Zapata (2019), formuló una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora, la creación de textos y la promoción de espacios para la expresión oral través de la narrativa transmedia en los estudiantes de primer grado del Instituto Técnico Comercial Cerros de Suba. Fue un proyecto pedagógico de aula con enfoque hermenéutico interpretativo que consistió en tres fases: preparación, aquí se acercó a los estudiantes a los

términos pertenecientes a la estrategia usada; producción, en esta etapa los estudiantes crearon comics e historietas a partir de una película; y finalmente la evaluación, dónde se midió el desempeño global de cada estudiante, a lo largo de la implementación. Se concluye que, a pesar de que el mundo narrativo está inmerso en la cotidianidad de los estudiantes, y la existencia de una amplia investigación acerca de la transmedia, su uso es escaso dentro de las aulas. Además, más allá de la comprensión lectora, es importante la buena selección de los textos para que los estudiantes muestren interés, entusiasmo y relacionen su realidad con estos. Finalmente, la relevancia que da la autora al repertorio literario y la conclusión en torno al uso de la transmedia en el aula, son una pieza fundamental en la formulación del presente proyecto.

En adición a lo anterior, Ruíz (2019) a través de un proyecto de investigación-acción con enfoque cualitativo, propone una estrategia didáctica basada en la creación de productos transmedia enfocados especialmente en el fanfiction, para fortalecer los procesos de escritura en estudiantes de sexto grado del IPN. La propuesta consistió en una serie de talleres de acercamiento a la narrativa transmedia, seguida de un proceso de escritura guiada, para que finalmente cada estudiante produzca una narración propia. Dentro del análisis final, muestra la planificación previa a la escritura como un elemento fundamental para poder organizar todo el concepto y el universo narrativo del fanfiction, además afirma que el impacto de la intervención fue positivo y destaca la interactividad de los entornos virtuales de aprendizaje como instrumentos clave para el desarrollo de la escritura. Para concluir, el impacto positivo del uso de las narrativas transmedia para fortalecer los procesos lectores, claves en el desarrollo de la competencia literaria, hace del trabajo de Ruíz (2019) un precedente clave para el abordaje y ejecución del presente trabajo investigativo.

Por último, Escobar (2022) desarrolló en el colegio Codema de Bogotá una investigación que tuvo como intención mejorar los procesos lectores de 41 estudiantes de último grado de bachillerato de las dos jornadas (mañana y tarde), y a su vez prepararlos para el componente lectura crítica de la Prueba Saber 11 por medio de una metodología de investigación acción con un enfoque cuantitativo. De la primera fase de aplicación, concluyó que hay dificultad en las preguntas donde los textos de referencia son continuos literarios, mientras que, en las preguntas de dificultad media y baja, más de la mitad de los alumnos acertaron las respuestas. Se concluye que, al haber usado las herramientas TIC, los estudiantes se sintieron más motivados y mostraron más agrado en completar las actividades, así como también se evidenció un progreso de los tres niveles de la lectura, tanto así que la institución educativa tomó en cuenta esta investigación para adaptar los procesos educativos a las herramientas digitales. El trabajo de Escobar (2022) se enlaza con el presente proyecto, al mostrar la posibilidad de aprovechar los recursos transmedia para fortalecer procesos de lectura en una población de nativos digitales, a través de estrategias innovadoras que los reconozcan como tal.

Respecto a los trabajos nacionales, en el proyecto cualitativo de investigación acción e innovación de Arango y Barrera (2020), se diseñaron estrategias para la comprensión y producción textual por medio de las narrativas transmedia en la Institución universitaria de Envigado en el marco de la pandemia (COVID-19). Allí se caracterizó el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y oralidad, y se construyeron estrategias para la producción de textos académicos y literarios a través de las claves de expansión para evaluar dichas habilidades. Se concluyó que las NT dan paso al aprendizaje significativo, por tener la cualidad de aprender haciendo y la participación proactiva de los estudiantes. A su vez, destacan la importancia de poseer como docentes adaptabilidad al cambio, sin temor a este, para expandir las

herramientas de enseñanza-aprendizaje. La relación del trabajo de estos autores de esta investigación está en la autocrítica pedagógica y el uso de las claves de expansión como puente de las NT al aula, sin embargo, a pesar de la similitud en torno a los mecanismos y ejecución, la diferencia radica, en la población objetivo, al ser desarrollada en entornos no virtuales y que este trabajo busca fortalecer una competencia que se superpone a las allí abordadas.

Con relación a los antecedentes internacionales, es relevante mencionar el texto de Alonso y Murgia (2018), el cual usó una metodología cualitativa que se basa en la observación participante y la revisión bibliográfica para implementar una estrategia interdisciplinar entre la asignaturas de filosofía, lengua y literatura y el área de tecnología, aplicada a cincuenta estudiantes de sexto grado de la escuela secundaria número 10 de la ciudad de Olavarría en argentina; el proyecto *Si Sócrates viviera...Narrativa transmedia y filosofía*, consistía en cinco etapas, donde los productos finales fueron: una página web que contenía las redes sociales de Sócrates, animaciones, un videojuego y piezas gráficas. Los autores concluyeron que hay una necesidad de alfabetización sobre el uso de programas que permitan crear textos, videos, comic, entre otros materiales, afirman que esto permitiría un mayor acercamiento del aula a los contextos de la comunidad generando un plano de retroalimentación para la propuesta pedagógica *Si Sócrates viviera*, se aproxima a la investigación en la medida que más allá de un simple uso, propone una amalgama entre la enseñanza de la literatura y las herramientas digitales, para tomar ventaja de los entornos tecnológicos de los alumnos.

Finalmente, en el trabajo de investigación-acción de Rovira, Llorens y Fernández (2016), los autores proponen el uso didáctico de la serie de streaming *El ministerio del tiempo* a través de una estrategia para la educación literaria en estudiantes de primer grado de bachillerato de Instituto de la provincia de Alicante en España. Los resultados de esta propuesta permitieron que

los estudiantes reconocieran sin dificultad hechos dentro de la obra de Cervantes, así como las alusiones en la serie y la búsqueda de información del autor; al final el proyecto también permitió un espacio en el que los espectadores creaban un capítulo fantasma abriendo nuevos hilos narrativos para una posible continuación de la serie en posteriores temporadas. En resumen, el abordar de forma directa la educación y competencia literaria es el punto de conexión entre el anterior trabajo con la propuesta que se desarrollará más adelante, sin embargo, difieren en la forma de abordar las narrativas transmedia pues allí se hizo desde una producción transmedia ya creada, con un uso indispensable de pantallas transmedia para poder consumirla.

2.2 Objeto De Estudio

Actualmente existe una gran variedad de estrategias y métodos para abordar la enseñanza en las aulas, sin embargo el esquema para abordar la educación literaria sigue siendo en gran medida influenciada por convenciones de los años sesenta, pues, se contempla la lectura literaria desde una perspectiva más evaluativa, abordándola con preguntas cortas acerca de aspectos lingüísticos o argumentales, que como un espacio de guía; también, predomina una lectura poco exigente, que no traspasa las barreras de lo literal a lo inferencial; tampoco estimula una postura interpretativa en los estudiantes o simplemente se limita a las consideraciones argumentativas del docente (Colomer, 2018).

Adicionalmente, en la actualidad las rutinas sociales y los espacios de ocio de los alumnos están totalmente permeadas por contenidos y dispositivos digitales, que median sus habilidades comunicativas, mientras la práctica escolar sigue siendo algo renuente a trascender sus modos (Cassany y Aliagas, 2018). Sin embargo, la lectura digital y la hipertextualidad conferida de la era digital, trasciende los límites materiales de la lectura analógica, conectando

más textos entre sí y aumentando la interactividad del lector, dejando este su postura pasiva, por una de interactividad entre textos y comunidades de lectores.

En adición, pueden destacarse algunas estrategias dentro de la práctica docente que logran estimular a largo plazo la competencia literaria de un individuo: el uso de secuencias claras que expliciten los objetivos en torno a la lectura y escritura literaria; el uso de obras completas o textos largos; el análisis previo de los repertorios literarios en busca de satisfacer los objetivos; explicitar la función de la lectura para focalizar la atención de los estudiantes; generar una guía colectiva de interacción con los estudiantes en busca de acercarlos a los aspectos estéticos y emocionales del texto; favorecer estrategias inferenciales, interpretativas y críticas a través de lecturas cooperativas que estimulen la interacción entre lectores; plantear labores desafiantes y demandantes, proporcionando recursos de apoyo para supervisar el avance; aclarar y categorizar lo aprendido por los estudiantes generando conciencia de su proceso; además del apoyo individual en sus falencias (Colomer, 2018). Por ende, abordar la competencia literaria desde una perspectiva que armonice la educación literaria con el entorno globalizado de los estudiantes, permite la inclusión de las narrativas transmedia como estrategia que satisfaga los estándares educativos y supla los intereses de cada estudiante.

2.2.1 Competencia Literaria

La competencia literaria es una habilidad no innata, que contiene toda la actividad cognitiva de la lectura, la escritura y la medición del nivel de eficiencia lectora frente a cualquier tipo de texto, al tiempo que, otorga a los lectores la capacidad de transmitir un mensaje verbal estético en un lenguaje especial, el literario. Debido a que esta competencia se superpone en gran medida al manejo de la competencia lectora, el lector debe primero afinar su lectura

comprensiva, lo que, a su vez, requiere de una serie de instancias y experiencias previas para su adquisición y dominio, pues también se ven inmersos factores psicológicos, lingüísticos, históricos, culturales, sociales, y por supuesto literarios, para posteriormente llegar a la competencia literaria (Cerrillo, 2016; Colomer, 2018).

Partiendo de lo anterior, es importante que la educación literaria propenda formar lectores competentes (Cerrillo, 2016), capaces de apropiarse del mundo literario de un texto, permitiendo que este no solo exista, sino que cobre vida y sea reinventado continuamente al mezclarse con el contexto vital del lector (Sánchez, 2020). De este modo la enseñanza de la literatura debe ir más allá del reconocimiento de movimientos, géneros, obras o autores y en cambio, procurar que el alumno lea literariamente, que goce y valore cada libro; haciendo posible una experiencia de lectura personal, que aporte conocimientos culturales, fortalezca el análisis del mundo interior, forme un juicio crítico y de capacidad para interpretar su realidad. Por ende, en la etapa escolar se debe ampliar la experiencia lectora a través de textos escritos, sin generar una disyunción con el patrimonio literario previo del estudiante, fomentando espacios de lectura individual y colectiva con la guía permanente del profesor; de este modo, el lector competente se configura a partir de la suma de las experiencias lectoras, realizadas de forma voluntaria y no como requisito dentro de un programa escolar (Cerrillo, 2016).

A su vez, un elemento imprescindible dentro de la competencia literaria es el intertexto, que es el lugar en el que se generan las interacciones entre las habilidades, las estrategias, los saberes y los textos que hacen parte del repertorio literario del lector con un texto determinado. Es éste, quien se encarga de la activación selectiva de los saberes y estrategias de identificación y asociación, que responderán a los estímulos textuales que cuidadosamente el autor formula dentro de su intertexto discursivo. Así, este espacio de conversación intertextual propicia y

potencia la capacidad del estudiante para exponer sus ideas sobre la obra de forma escrita, dando paso a la intrínseca relación entre la lectura y la escritura. Ligado a esto, el proceso lecto-escritor debe considerarse como un proceso más allá de una decodificación y codificación del lenguaje, ya que a éste están asociadas prácticas socioculturales e históricas que moldean el entorno y la cosmovisión de cada individuo, lo que produce un cambio en la manera de leer y escribir (Cassany, 2006; Mendoza, 2008; Cerrillo, 2016).

Con lo anterior, la adquisición de la competencia literaria depende en parte, de una adecuada educación literaria que busque desarrollar un goce literario en los estudiantes (Colomer, 2018). Así, puede verse esta área de enseñanza desde cuatro campos claves e interrelacionados: la relación entre el texto y el lector, en donde el lector debe sumergirse en la lectura buscando crear sentidos, a la vez que asume el desafío interpretativo del texto; la relación del lector con una comunidad facilita el diálogo y el intercambio de perspectivas acerca de las obras; la relación entre el intertexto lector y el discursivo, este es el campo de interacción entre el repertorio literario del lector, sus conocimientos y el universo discursivo del texto; y por último, la relación del lector con el carácter social de la literatura, este es el espacio para que el lector se acerque a la literatura desde la red, las bibliotecas, las librerías y demás instancias que le permitan tener una experiencia de lectura literaria (Munita, 2014).

En resumen, la competencia literaria es una habilidad que un individuo desarrolla progresivamente desde sus primeros años de vida, nutriéndose también de la literatura oral transmitida por los padres. Esta competencia abarca todos los aspectos comunicativos del lenguaje, pero además se enfoca en capacidades específicas que el lector debe afinar. Un individuo con competencia literaria es aquel que desarrolla un gusto por la lectura literaria y disfruta de una obra en todas sus dimensiones, incluyendo aspectos estéticos, culturales e

interpretativos. Además, es capaz de reconocer elementos literarios como la intencionalidad, los movimientos, las corrientes, el género, los recursos estilísticos y las estructuras narrativas.

Igualmente, dentro de esta competencia, se destaca la aparición del intertexto lector, que permite la interacción del conocimiento literario del individuo con el universo discursivo de la obra. Esto posibilita el uso efectivo de todos estos elementos para la lectura, interpretación y escritura de textos literarios, sin importar el contexto. Asimismo, la competencia literaria permite emitir juicios críticos y apreciativos sobre determinada lectura.

2.2.2 Narrativa Transmedia

En un primer momento, Kinder (1991, citada en Corona, 2016) acuña el término transmedia en el marco de las estrategias de comunicación, y afirma que los mundos ficcionales están interconectados gracias a la intertextualidad de las narraciones, permitiendo que estos mundos se expandan a través de diferentes medios para poder llegar a un público diverso, teniendo en cuenta sus distintas formas de consumo (videojuegos, películas, historietas...etc.), sin que la historia pierda sentido. Para lograr lo anterior, los formatos de consumo se rigen bajo dos formas de intertextualidad: una horizontal, en la cual los textos presentan una relación entre sí, quiere decir que hay una conexión directa o lineal dentro del mundo ficcional; y una vertical, donde los textos no tienen un vínculo directo, sino que suplementan la historia principal. De este modo, Kínder (1991, citada en Corona, 2016) define la transmedia de forma concreta como un “Supersistema comercial de intertextualidad transmedia” (p.39).

Por su parte, en el año 2003, Jenkins definió la narrativa transmedia como “la forma ideal de la narración, en la que cada medio hace lo que se le da mejor” (p.101). Esta definición de Jenkins permitió comprender que dicho término va más allá de la adaptación, puesto que se trata

de una expansión en diferentes medios para contar una historia a diversos espectadores, teniendo en cuenta el gusto de consumo cultural (cómicos, videojuegos, películas, podcast, fotografía, etc.). Para Jenkins (2003) existen dos momentos fundamentales en el relato para que este sea transmedial. El primero consiste en expandir historias secundarias, o llenar vacíos de la historia principal a través de otros medios o formatos. El segundo, en el cual los espectadores tienen una interacción en el desarrollo de la historia a través de elementos que permitan especular sobre el futuro de la trama.

Posteriormente, el autor Scolari (2009, 2013) resalta la importancia de adaptar el contenido a cada medio por el cual se va a transmitir. Sin embargo, las NT no son una simple adaptación, sino que se definen como una estrategia que desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes, donde la historia se expande, se traspasan las fronteras del mundo ficcional y aparecen nuevos personajes y situaciones. Así pues, las NT permiten la fusión de historias de cualquier tipo por medio del uso de diferentes canales de transmisión, que llevan al espectador a una experiencia activa e interactiva. En conclusión, la narrativa transmedia es una parte de la evolución de la forma en la que contamos las historias, ya que como menciona este autor, en lugar de simplemente ser homo sapiens, se puede considerar a las personas como homo fabulators, ya que disfrutan escuchando, viendo, o experimentando narraciones de calidad.

2.3 Componentes y/o Subprocesos del Objeto de Estudio

2.3.1 Componentes de la competencia literaria

La competencia literaria es un constructo amplio que engloba diversas dimensiones fundamentales en el ámbito de la literatura. Estas dimensiones, que incluyen la comprensión lectora, la escritura y el goce literario, juegan un papel crucial en el desarrollo de habilidades y

conocimientos relacionados con la lectura y la producción de textos. Comprender y apreciar la literatura implica no solo la capacidad de comprender y analizar textos, sino también la habilidad de expresarse de manera efectiva a través de la escritura y el disfrute emocional y estético que se experimenta al interactuar con las obras literarias. En este sentido, explorar cada una de estas dimensiones nos permite comprender en su totalidad la competencia literaria y su importancia en la formación integral de los individuos.

2.3.1.1 Comprensión lectora. Según Cassany (2006), la comprensión lectora es un proceso interactivo y constructivo que involucra la habilidad de entender y dar sentido a un texto escrito. Para él, comprender un texto implica más que simplemente decodificar palabras y frases; implica una verdadera interacción entre el lector y el texto, donde el lector utiliza sus conocimientos previos, estrategias de lectura y habilidades lingüísticas para interpretar y atribuir significado a lo que lee. Además, destaca que la comprensión lectora es un proceso activo y dinámico, en el cual el lector establece conexiones con sus experiencias, conocimientos y emociones. Considera que la lectura es una actividad social y culturalmente situada, influenciada por el contexto en el que se lleva a cabo. Por lo tanto, la comprensión lectora no solo implica entender el significado literal de un texto, sino también interpretar las intenciones del autor, analizar el estilo y las estrategias retóricas utilizadas, y reflexionar sobre el propósito y el mensaje subyacente.

2.3.1.2 Goce estético. Para Barthes (1980), el goce estético se refiere a la experiencia placentera e intensa que experimenta el lector al interactuar con una obra literaria. Según él, el goce estético se encuentra en la relación entre el texto y el lector, donde el texto actúa como un objeto que provoca una respuesta emocional y sensorial en el receptor. Además, considera que el

goce estético literario surge de la interacción entre el lenguaje y la imaginación del lector.

Además, el lenguaje literario, a través de su estructura, estilo y uso de recursos retóricos, busca impactar y seducir al lector, despertando sus emociones, sus sentidos y su capacidad de fantasía. En este sentido, el goce estético implica una experiencia subjetiva y personal, donde el lector se sumerge en la obra, se deja llevar por sus imágenes, sus sonidos y su ritmo, y se conecta emocionalmente con los personajes, los eventos y las ideas que se presentan en el texto. A su vez, el goce estético literario no se limita a la mera apreciación intelectual de la obra, sino que implica una participación activa y emocional por parte de quien lee. Es un encuentro íntimo entre el texto y el lector, donde este último se entrega a la experiencia estética y se deja transformar por ella. El goce estético literario puede despertar sensaciones de placer, asombro, fascinación e incluso provocar reflexiones y cuestionamientos profundos sobre la vida, la sociedad y la condición humana.

2.3.1.42.3.1.3 **Escritura.** Desde la perspectiva de Cassany (2006), la escritura es un proceso complejo que implica la producción y la expresión de ideas a través del lenguaje escrito. Cassany destaca que la escritura no es simplemente la transcripción de pensamientos a papel, sino que implica una serie de procesos cognitivos y lingüísticos que permiten organizar y comunicar de manera efectiva el mensaje que se desea transmitir. Según el autor, la escritura es una actividad social y culturalmente situada, influenciada por el contexto en el que se lleva a cabo. Considera que la escritura se desarrolla en un entorno comunicativo, donde el escritor interactúa con un destinatario y utiliza el lenguaje de manera estratégica para lograr sus objetivos comunicativos. Además, destaca que la escritura es un proceso flexible y recursivo, donde el escritor revisa, reorganiza y mejora constantemente su texto a medida que avanza en este

proceso.

2.3.2 Claves de Expansión.

Las claves de expansión se presentan como una estrategia pedagógica basada en la semiótica (Vásquez y Montoya, 2016)-, partiendo de dos ejes claves: la relación del lenguaje y el medio, y el criterio funcional, mencionados por Halliday (1982), respecto al primer eje, en el ámbito educativo los maestros desempeñan un papel fundamental en la configuración del entorno social sin necesidad de alterar su estructura, pues propicia la formación integral de un individuo para que se configure como un hombre social a través del lenguaje, ya que este constituye el principal canal para transmitirles modelos de vida, para que aprendan a comportarse como miembro de la sociedad adoptando su idioma, formas de pensamiento, acción, creencias, valores e interacciones.

A su vez, el eje del criterio funcional aborda la lengua como una interacción social, que permite la transmisión cultural entre generaciones. Del mismo modo en este campo, propone una serie de funciones del lenguaje que pueden relacionarse con la definición de las claves de expansión; por un lado está la interactiva, la cual permite al hombre involucrar a otros individuos del medio social; la personal, para manifestar la interpretación de su entorno desde su perspectiva; la heurística, permite la adquisición del conocimiento a través de experiencias; la imaginativa, que da paso a la creación de mundos propios; y finalmente la comunicativa, que permite al individuo transmitir sus perspectivas y conocimientos (Halliday, 1982). Así pues, estas claves le permiten al lector usar el lenguaje para transformar, resignificar y expandir una historia, por lo tanto, serán una herramienta apropiada para unificar los elementos de la narrativa transmedia y de la competencia literaria en el aula de clase.

2.3.2.1 Espacios en Blanco. Tomando a Eco (1981), cada historia tiene una secuencialidad de los hechos, estos permiten que el lector pueda prever situaciones o resultados futuros dentro del relato, lo que él llama “paseos inferenciales”, que no son más que disyunciones de probabilidad basados en la extratextualidad de la intertextualidad del lector. Sin embargo, hay autores que dejan a completa interpretación y escritura inferencial del lector dichos sucesos, estos serían los “capítulos fantasma”, que amplían la historia de una forma no literal. Según este autor, el lector ha imaginado y creado posibles realidades al establecer sus expectativas, pero ha descubierto que esas realidades no son accesibles dentro del mundo de la historia.

2.3.2.2 Señales Migratorias. Las señales migratorias son un término que acuña Marc Ruppel en el año 2006, este autor es referenciado por Long et. al, (2007), quien explica en detalle este concepto y lo define como ganchos intermedios dentro de una historia a través de los cuales el autor marca la bifurcación de varios caminos narrativos, que el lector y/o espectador ubicará por medio de patrones de activación. Adicionalmente, en las narrativas transmedia, es fundamental dejar algunos elementos simbólicos sin resolver, los cuales funcionan como posibles indicios o pistas para el público, confiando en la capacidad de la audiencia para interpretar y completar los vacíos hasta que una nueva actualización o desarrollo brinde una o más pistas adicionales. Por consiguiente, las señales migratorias tienen una evidente, pero no intrínseca relación con los espacios en blanco, debido a que estas brechas proponen un lugar de imaginación o especulación al espectador y/o lector, con la diferencia de que este mundo imaginario se comprobará o refutará en un medio o historia paralela a la que se está contando (Long et. al, 2007).

2.3.2.3 Agujeros de Conejo. Este concepto acuñado por Jane McGonigal (2003), nace en el mundo de la creación de videojuegos y lo define como “El sitio inicial, la página o la pista que lleva a alguien dentro del juego” (p.7) (Traducción propia). Es decir, que los agujeros de conejo son esos elementos que captan la atención del jugador hacia un juego alternativo.

Posteriormente, Montola y Stenros (2009), desarrollan con mayor profundidad esta propuesta metafórica originada en el libro de Alicia en el país de las maravillas, como el mecanismo de atracción para nuevos jugadores y la forma de incentivar la curiosidad de quienes se encuentran inmersos en este, lo que ocasiona, que los jugadores experimentados exploren con mayor detalle el mundo ficcional en el que se encuentran, pues siempre están en constante búsqueda de un nuevo agujero de conejo.

3 Diseño Metodológico

En este capítulo se abordarán los fundamentos investigativos que soportan la ruta procedimental del presente trabajo de grado, el cual utiliza una metodología cualitativa usando el método de la investigación- acción desde una perspectiva de innovación pedagógica. Así pues, para el desarrollo de las investigaciones, estas deben partir de un conjunto de teorías y/o ideas, es decir, desde una postura o paradigma epistemológico (Vargas, 2007). Por consiguiente, los paradigmas hermenéutico-interpretativo y crítico-emancipatorio son la base para la construcción e implementación de este proyecto investigativo.

En primera instancia, en el paradigma hermenéutico-interpretativo se propone que el conocimiento es subjetivo y está en constante construcción, buscando dar sentido a la implicación del sujeto en el objeto dentro de la realidad subjetiva, compleja, interpretable, estructural y/o sistémica que se investiga. Cabe resaltar que lo observable en este paradigma

según Vargas (2007), son aquellos elementos presentes en el objeto de investigación que poseen una relación directa o potencial con la estructura fundamental que permite la explicación exhaustiva de dicha realidad analizada, encontrándose estos elementos en una relación sistémica-estructural que permite ir de lo más simple a lo más complicado, dando como resultado presunciones más certeras.

Por último, el paradigma crítico-emancipatorio es un modelo que asume una postura epistemológica pragmática y su interés se refleja en la liberación de una opresión (emancipación), bien sea por parte del poder o de la realidad, desde acciones que inviertan las relaciones de poder. Varios de los postulados para definir este paradigma son: La realidad está constituida de acciones, de relaciones de poder, es un sistema de dominación-liberación, es transformable y dentro de ella hay unos sujetos que dominan a otros sujetos y a los objetos. Sin embargo, la opresión no viene siempre de agentes externos, sino que la propia subjetividad puede terminar por constreñir a los sujetos (Vargas, 2007).

3.1 Tipo de Investigación

En primer lugar, la metodología cualitativa se aplica sobre contextos reales, para acceder a las estructuras propias de estos, entendiendo también la influencia de las intenciones, actitudes y creencias, sobre las acciones sociales de los individuos (Dussán, 2015), produciendo datos descriptivos de la conducta observable, o a través de las propias palabras de los individuos objeto de estudio. Así, esta metodología, a diferencia de la cuantitativa, se configura como un mecanismo para confrontar empíricamente la realidad, asumiendo sus componentes como un todo, que como un instrumento de recolección de valores en torno a unas variables de un contexto (Taylor y Bogdan, 1987; Vargas, 2007). Entonces, este tipo de modelo implica al

menos tres cosas: la resistencia a dar por sentada la estructura del mundo social, puesto que el lenguaje juega un papel crucial en la construcción y perpetuación de la realidad social; la importancia del entorno, pues de este dependen los significados, las producciones y las interpretaciones; el cambio de punto de vista, ya que hacer un análisis desde una perspectiva interna permite una mejor comprensión del sentido de la interacción comunicativa de los participantes (Dussán, 2015).

De forma general, esta metodología implica una doble hermenéutica en la que el investigador no puede poner su interpretación subyacente a la de los participantes, sino reconocer los significados desde la perspectiva de los involucrados, en su determinado contexto (Dussán, 2015), de este modo, al considerar como objeto de estudio habilidades que están inmersas dentro de una práctica social y comunicativa, se orienta esta investigación hacia un proceso reflexivo que da cuenta del progreso de los estudiantes en el desarrollo de las temáticas y la relación con su entorno, como parte fundamental para la interpretación de la realidad social.

3.2 Diseño Investigativo

Uno de los diseños de investigación más usados y enriquecedores en el ámbito de la educación es la Investigación -Acción. En esta propuesta, se promueve sobre el investigador una constante reflexión sobre su práctica, dado que su foco de investigación nace de la misma, generando un proceso de participación conjunta con las partes involucradas. Además, según Dussán (2015), la función social de este modelo se centra directamente en los retos que afrontan los sujetos vinculados al ámbito escolar, pues son estos quienes los experimentan de forma directa, generando conocimientos críticos en pro de la transformación social, lo que permite una confluencia irrefutable de la práctica y la teoría.

Lo anterior implica que este diseño de investigación desvincule y rehúse cualquier otro que busque el hecho teórico en una población determinada, desde una posición apartada, pues el fundamento de este reside en hacer partícipe a cada actor involucrado en la investigación, de modo que los individuos dejan ser simples objetos de investigación a ser sujetos activos en pro de la creación de conocimiento y transformación de su propia realidad, apoyados en la teoría derivada de las propias vivencias de los mismos, en la que ahora el investigador también es partícipe.

Ahora bien, la innovación educativa se entiende como un grupo de procesos, estrategias e ideas con un cierto grado de sistematización que busca propiciar un cambio en las prácticas educativas, entendiéndose además como un proceso que no tiene una finalización inmediata, pues se detiene a analizar cada uno de los componentes del ámbito educativo: profesores, alumnos, dinámicas, entorno, cultura e institución, entre otros. Según Cañal de León (2002), la innovación se encuentra intrínsecamente vinculada con la transformación y abarca elementos tanto explícitos como implícitos, tales como los aspectos ideológicos, cognitivos, éticos y emocionales. Esto se debe a que la innovación apela a la subjetividad del individuo y al desarrollo de su individualidad, así como a las interacciones teórico-prácticas inherentes al proceso educativo.

La innovación pedagógica desde un enfoque progresista tiene una intención reflexivo-crítica de la práctica docente, pues el profesorado tiene la función de estimular y fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico de las generaciones futuras a través de una construcción autónoma de identidad al momento de pensar, sentir y actuar (Cañal, 2002). Además, propone diez requisitos para que se pueda generar innovación educativa: Para lograr un verdadero cambio educativo, es necesario mantener un equilibrio entre las prioridades de desarrollo de la escuela y

el desarrollo autónomo personal y profesional del profesorado. Los profesores desempeñan un papel crucial en este proceso, ya que el cambio educativo depende de lo que hacen y dicen. Sin embargo, para que la innovación sea efectiva, debe ir acompañada de asesoramiento, reflexión, investigación, formación y evaluación (Cañal, 2002).

A su vez, es fundamental reconocer que la eficacia de la innovación depende de la calidad y cantidad de ayuda recibida. Por lo tanto, es importante evitar conducir la innovación por caminos de burocracia inútil y adoptar actitudes degradantes, en lugar de fomentar críticas constructivas y transformadoras. Además, se debe asumir que el riesgo, la duda, la incertidumbre, el desacuerdo y el conflicto son elementos clave para el aprendizaje en un proceso de innovación. Es importante tener en cuenta que el auténtico cambio es un proceso lento y los resultados suelen ser evidentes a mediano o largo plazo. En este sentido, la cooperación es fundamental. No se puede lograr la innovación sin un compromiso genuino en el diálogo, la negociación, los objetivos y las decisiones (Cañal, 2002).

Para dar sentido a la innovación, se debe establecer puentes constantes entre la teoría y la práctica. Es crucial buscar conexiones significativas y aplicar los conocimientos teóricos de manera práctica y tangible. Por último, para defender la innovación con éxito, se debe hacer con orgullo, pasión y un toque de humor, para que nuestras ideas puedan ser reconocidas y valoradas. Así, la innovación pedagógica está enmarcada en un proceso de largo aliento que requiere, como dice Freire (1997) una asunción de riesgo y reflexividad constante sobre la práctica docente, entendiendo esta como un pilar clave para el desarrollo de un entorno educativo que propicie un entorno de constante crecimiento escolar.

De ahí que, en busca de implementar estrategias pedagógicas que rompan con las estructuras tradicionales de enseñanza, esta investigación toma a los estudiantes como sujetos

activos dentro del proceso, más que como objetos de estudio distantes, para propiciar una reflexión de cada espacio de enseñanza, brindando relevancia del desarrollo de una mirada crítica sin dejar de considerar los universos individuales que representa cada alumno. A su vez, esto concuerda con la idea de abordar la literatura de una forma más personal, flexible e interiorizada, ya que esta ha sido relegada a aspectos más cuantificables por instancias evaluativas como las pruebas de estado y algunas internacionales.

3.3 Instrumentos de recolección

Con el fin de recolectar la mayor cantidad de información y perspectivas que ayuden a dibujar el panorama de la competencia literaria de los estudiantes de grado noveno en el IPN, quienes autorizaron el tratamiento de sus datos (Ver anexo 2), teniendo en cuenta el diseño y enfoque investigativo de este trabajo, se tiene en cuenta el uso de algunas técnicas de naturaleza cuantitativa como la observación directa en campo y encuestas de caracterización, además la implementación de una prueba diagnóstica, la cual es un instrumento de carácter cuantitativo pero que se analiza e interpreta con un propósito cualitativo, para estar en línea con las características del diseño metodológico. Cabe aclarar, que la validación de los instrumentos de recolección de datos se validó por parte de los expertos William Leonardo Perdomo Vanegas¹, Alfonso Cabanzo Vargas² y Alexis García Ardila³ que se encontrará en el anexo 3.

¹Especialización en docencia universitaria, Corporación Universitaria Minuto de Dios; Magíster en Literatura Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo; Doctorado en literatura hispánica, Universidad de Valladolid. Docente e investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

²Magister en filosofía, Universidad Nacional de Colombia; Doctorado en lógica y filosofía de la ciencia, Universidad de Salamanca. Profesor de metodología de investigación, lógica y argumentación; consultor en evaluación estandarizada y psicometría; consultor de evaluación en el ministerio de educación de panamá y república dominicana.

³Licenciado en Humanidades con Énfasis en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Diseños Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Minuto de Dios. Tutor en Ambientes Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Universidad Tecnológica de Bolívar. Magíster en Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente de Cátedra en Literatura Inglesa y de Negocios en la Universidad ECCI. Docente de Cátedra en el Área de Estudios Literarios, Literatura Anglófona y Lingüística Aplicada para la Universidad Pedagógica Nacional.

3.3.1 Observación directa en campo

Esta técnica implica la inmersión del investigador en el entorno o contexto que desea estudiar, y la recopilación de datos se realiza a través de la observación cuidadosa y sistemática de los eventos, comportamientos o características relevantes. El investigador puede registrar sus observaciones a través de anotaciones escritas, dibujos, fotografías o grabaciones de audio y video, según sea apropiado para el estudio en cuestión (Vargas, 2007). La observación directa en campo puede proporcionar datos detallados y ricos en contexto, permitiendo una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. En conclusión, la observación directa en campo es una técnica de investigación que implica la recolección de datos a través de la observación cuidadosa y sistemática de eventos o fenómenos en su entorno natural. Así pues, es una herramienta valiosa para obtener información detallada y contextualizada sobre diferentes aspectos de estudio.

Teniendo en cuenta que el diseño investigativo se basa en la investigación-acción y la línea de la innovación pedagógica, resulta necesario que el investigador esté inmerso en el contexto de los individuos que estudia, esto con la intención de asumir sus perspectivas, reconocer los significados que condicionan sus relaciones comunicativas y las acciones dentro de su contexto (Dussán, 2015). Del mismo modo, es pertinente que el observador genere registros detallados acerca de los objetos de estudio y sus conductas individuales y sociales, pues el investigador debe asumir una postura curiosa y crítica dentro del proceso (Vargas, 2007).

Ya que el diseño investigativo de este trabajo requiere de la recolección de datos en forma detallada y adecuada en torno a las competencias lecto-escritoras y literarias, resulta necesario un esquema de recopilación que satisfaga dichas necesidades. Así que, teniendo en cuenta los trabajos de grado que se encuentran en la base de datos del repositorio de la

Universidad Pedagógica Nacional tienen una validez implícita, se recurre a uno de ellos para hacer uso de una rúbrica de recolección de datos de campo de la investigación de Forero (2021), el cual se basa en una matriz de análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) (Ver anexo 4).

3.3.1.1 Cuestionario. Un cuestionario es una herramienta utilizada en la investigación para recopilar datos de una muestra de individuos, la cual consiste en una serie de preguntas diseñadas para obtener información sobre opiniones, actitudes, conocimientos, comportamientos u otras características de los participantes. Los cuestionarios pueden ser estructurados, es decir, con preguntas de opción múltiple o de respuesta cerrada, donde los participantes seleccionan una respuesta predeterminada de una lista. También pueden incluir preguntas abiertas, que permiten a los participantes responder en sus propias palabras. Además, ofrecen varias ventajas en la investigación, ya que son una forma eficiente de recopilar datos de un gran número de participantes, lo que permite obtener una muestra representativa (Vargas, 2007). También pueden ser estandarizados, lo que asegura que todas las personas respondan a las mismas preguntas en el mismo orden, facilitando la comparación de respuestas. En resumen, un cuestionario es una herramienta de investigación que consta de preguntas diseñadas para recopilar datos de los participantes de una forma objetiva.

3.3.1.2 Encuesta de caracterización. Este tipo de cuestionario permite conocer las generalidades en cuanto a parámetros socioeconómicos de la población objeto de estudio, así como las preferencias literarias y de los recursos en los cuales se dan los procesos lecto-escritores, esto con el propósito de recopilar la información de manera estadística para interpretar, comparar y analizar hábitos de lectura y escritura, en busca de generalidades que

aporten al panorama de la competencia literaria en los estudiantes, al tiempo que muestra las preferencias de consumo, lo cual es un aspecto clave para introducir las herramientas de la narrativa transmedia al aula de clase (Vargas, 2007) (Ver anexo 5).

3.3.1.3 Prueba diagnóstica. Ya que los niveles de comprensión lectora son un elemento imprescindible en el desarrollo de la competencia literaria, y teniendo en cuenta que están categorizados dentro de los estándares de competencias reglamentados por el MEN (2006, 2016), resulta pertinente que sean evaluados para encontrar generalidades que puedan evidenciar las falencias de la población. Al hacer un análisis cualitativo de los resultados, se puede generar una ruta procedimental, que permita establecer los puntos focales de las competencias del lenguaje, sobre los cuales se puede enfatizar el desarrollo de las estrategias didácticas que se implementan (Cañal, 2002; Colomer, 2018).

4 Trabajo de campo

Para empezar, esta propuesta nace del análisis de las observaciones realizadas a lo largo del segundo semestre del año 2022, que en conjunto con los resultados de las pruebas internacionales PISA y las pruebas de estado Saber 11 del año 2018, permitieron ver con más detalle el panorama de la comprensión lectora y la competencia literaria de los estudiantes de grado noveno de forma general y en específico de los estudiantes del grado 904 del IPN, quienes también debieron desarrollar una serie de actividades que terminaron de contrastar las primeras evidencias. Teniendo en cuenta esta situación y entendiendo que la competencia literaria implica más que una decodificación y codificación de símbolos y abarca campos más profundos y personales, se abre la posibilidad de pensar en estrategias novedosas para la enseñanza de la literatura en busca de formar lectores competentes; así en esta propuesta se partió de la

familiaridad de diversos medios y canales dentro de la cotidianidad de los estudiantes, para integrarlos dentro de la literatura a través de las narrativas transmedia, usando esta como herramienta en el fortalecimiento de la competencia literaria.

4.1 Fase preliminar (Recolección de datos)

Acorde al diseño metodológico que rige este proyecto y como se mencionó anteriormente, antes de plantear y desarrollar una propuesta concreta, fue necesario hacer una observación detallada de la población para establecer las fortalezas y debilidades en torno a la competencia literaria. Así pues, a lo largo de este proceso desarrollado en el segundo semestre del 2022, se observó que los estudiantes tenían especial dificultad a la hora de extraer ideas implícitas en una narración, así como para entender la macroestructura de un texto discontinuo, además, junto con la encuesta de caracterización se hizo evidente el poco interés por la literatura y la escritura. De este modo, como bien se ha mencionado anteriormente, estos son componentes claves dentro de la competencia literaria, por tanto, la propuesta didáctica planteada giró en torno a fortalecer este conjunto de habilidades junto con el interés por las mismas, apoyada en las narrativas transmedia como mecanismo vinculante de la cotidianidad de los estudiantes con la literatura.

4.2 Secuencia didáctica

Para empezar, como bien se ha mencionado, esta propuesta busca aprovechar la cercanía de los estudiantes a diversas plataformas y formatos de consumo, vinculando esta cotidianidad al fortalecimiento de la competencia literaria a través de las narrativas transmedia, ya que estas permiten acercarse a una mayor cantidad de espectadores con diferentes gustos y no solo hacerlo de forma pasiva, sino que hace de estos un ente activo, pues, el llevar a otros medios la narración

es necesario que el lector tenga en cuenta cada detalle, interiorice y comprenda lo leído, mientras fortalece sus habilidades de escritura creando nuevas narraciones con base en la lectura realizada, haciendo uso de las herramientas que facilita la vinculación de las NT a la lectura literaria.

Ahora bien, la estructura de la secuencia didáctica se pensó en función de las NT, pero con un desarrollo continuo, implícito y riguroso de la competencia literaria, de modo que mientras se adquirían nuevos conceptos, siempre hubiese un impacto sobre las habilidades literarias. Así, en ese orden de ideas, la secuencia didáctica se compuso de tres etapas; una primera fase consistió en medir la capacidad imaginativa de los estudiantes para crear historias dotadas de coherencia cohesión y sentido, posteriormente la etapa de conceptualización en la cual se construyeron en conjunto con los estudiantes aquellos nuevos conceptos que permitirían construir el puente entre la literatura y la cotidianidad y gustos de los mismos y finalmente la última fase, que pretendió dinamizar todo lo aprendido a través de la creación de un proyecto transmedia basados en una lectura previa.

Por otra parte, en busca de incentivar las habilidades creativas y la imaginación de los estudiantes durante el desarrollo de la fase de conceptualización, se usó una metodología de aprendizaje guiado por ejemplos, esto, teniendo en cuenta que los conceptos introducidos son bastante diferentes a los ya manejados dentro de la enseñanza convencional de la literatura, así, el explorar una definición desde diversas perspectivas fortalece el análisis de puntos de vista diversos, con el fin de conciliar la definición de un concepto y a su vez fortalecer las habilidades deductivas e interpretativas, componentes inmersos en la definición de la competencia literaria (Ver anexo 6).

4.2.1 Fase introductoria

La primera etapa de la secuencia didáctica se enfocó en revisar el nivel de comprensión lectora, el goce de la lectura, y la capacidad de usar argumentos sólidos para defender una postura o emitir un juicio; estas dimensiones se abordaron a través de una serie de ejercicios centrados en la lectura y escritura argumentativa, con el fin de poner a prueba la lectura literal e inferencial de los estudiantes, así como su capacidad de emitir un juicio, en busca de determinar si estos alcanzaban los indicadores de la competencia literaria. Esta fase inicia con la aplicación del cuadernillo *evaluar para avanzar 2022* del ICFES para grado noveno, tomando esta como una prueba diagnóstica, fundamental para establecer un punto de partida con el cual analizar los resultados de la implementación de la propuesta pedagógica. Posteriormente, esta fase continua con el desarrollo de dos planeadores con una duración de dos sesiones cada uno, enlazados a través de actividades que permitieran evidenciar la escritura argumentativa de los estudiantes.

En un primer momento se desarrolló un taller a partir de una versión esquematizada propia del cuento corto *En el bosque* del libro *Rashomon y otros relatos* de Ryunosuke Akutagawa, en el cual aparece el cadáver de Takehiro sobre unas hojas de bambú, con una herida en el abdomen. Los cinco sospechosos interrogados por un oficial cuentan versiones distintas de los hechos, en el que cada uno asegura haber sido el asesino. Los estudiantes se organizaron en grupos, se les entregó una tirilla con ideas generales del relato de uno de los sospechosos, para que crearan la versión completa a modo de testigos para acusar al personaje asignado y exponerlo de forma oral frente a sus compañeros.

Por último, se desarrolló el segundo planeador a partir del cuento *Espuma y nada más* de Hernando Téllez, donde se desarrolló una lectura compartida. Después, se le mostró a los estudiantes, escenarios o contextos de la realidad social actual en los que pueda haber conflicto:

música, política, deportes, ecologismo, o cualquier otro que pudieran proponer los estudiantes. Cada pareja de estudiantes debió crear una pequeña historieta de mínimo cuatro cuadros, máximo seis, en donde plasmaron una situación de conflicto con una posible solución, dentro de alguno de los contextos mencionados anteriormente. Al final de la actividad, estas historietas se socializaron para que los estudiantes explicaran frente a sus compañeros la solución que brindaron a la problemática que escogieron.

4.2.2 Fase de conceptualización

Para comenzar esta fase, se buscó definir los conceptos que enmarcan las narrativas transmedia, teniendo en cuenta que esta categoría es la base para ejecución de la propuesta didáctica, aquí se buscó que cada noción se afianzara por medio de talleres y actividades que pusieran a prueba el dominio y comprensión de cada una de las subdimensiones de las NT. Así pues, se implementaron una totalidad de tres planeadores, ajustados al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y la metodología más apta para la adquisición de estos nuevos términos.

Así pues, en el primer taller realizado se mostró a los estudiantes el concepto de transmedia de una forma ejemplificada a través tres narraciones: el libro de *Alicia en el país de las maravillas* con su adaptación en diferentes películas, la primera de 1903, *Alicia en el país de las maravillas* 1951, *Alicia en el país de las maravillas* de 2010, *Alicia a través del espejo* de 2016, los videojuegos *American McGee's Alice* del 2000, *Alice: Madness Returns*, y también obras de teatro, historietas y series de televisión. Para el segundo ejemplo se tomó a *Matrix*, las películas y los video juegos y por último el uso conceptual de *Hamlet* en una canción de la banda Oneus titulada *To be or not to be*.

Posteriormente, se usó la plataforma *Menti* para que los estudiantes intentaran definir transmedia en una sola palabra usando como base los ejemplos anteriores, y luego, se definió formalmente el término transmedia tomando como referente al autor Henry Jenkins. Seguido a esto, se organizó a los estudiantes en grupos de máximo tres integrantes, a los cuales se les asignó uno de los siguientes cuentos: *La tetera* de Hans Christian Andersen, *La señora Trude* de los hermanos Grimm, *Juanito y las habichuelas mágicas* de Joseph Jacobs y *La zorra y el gato* de los Hermanos Grimm. Basados en el cuento asignado, los estudiantes planearon una producción que convirtiera la narración original en una narrativa transmedia, incluyendo en ella un elemento característico del entorno al aire libre en el que se desarrolló la actividad.

Seguido a esto, se realizó la conceptualización de las claves de expansión, empezando por los espacios en blanco, donde se realizó una ejemplificación con el cuento *La jirafa* de Juan José Arreola en el que los estudiantes debían expandir un fragmento de la historia respondiendo a estas dos preguntas: ¿Por qué Dios puso los frutos tan altos? y ¿Por qué se complica su galope y sus amores? Con base en este ejemplo, los estudiantes desarrollaron la actividad central que consistió en leer el cuento *El abuelo* de Mario Vargas Llosa, para identificar en él al menos cinco espacios en blanco, junto con una breve explicación de por qué dichos fragmentos se podían definir como esa clave de expansión.

Luego, se definió el concepto de señales migratorias, y para afianzar su dominio, se ejemplificó a través de algunos fragmentos de los libros *Harry Potter y la piedra filosofal* y *Harry Potter y el cáliz de fuego* de la escritora J.K Rowling, seguido a esto se conceptualizó el término agujeros de conejo usando como apoyo algunos sucesos dentro del libro *Los hombres invisibles* de Mario Mendoza. Además, se explicó cómo las claves de expansión están inmersas dentro de las narrativas transmedia, aunque pasen desapercibidas. Ahora bien, para cerrar esta

fase, los estudiantes tuvieron que brindar dos ejemplos de clave de expansión en alguna narración que conocieran y explicar cuál es y por qué, así mismo, con la salvedad de que todos contaban con un celular inteligente y con conexión a la red wifi del colegio, se les pidió jugar el videojuego *Cube escape: The lake* perteneciente a la franquicia transmedia *Rusty lake*, ya que en él se encuentran las tres claves de expansión y la tarea de los estudiantes era identificarlas y discutir por qué lo eran.

4.2.3 *Fase de producción*

Finalmente, este último segmento que a su vez se divide en tres partes, no se desarrolló de manera específica al final de la implementación; en cambio sus dos primeras instancias se llevaron a cabo de manera simultánea a las fases uno y dos. Durante estas etapas, se intentó obtener un primer acercamiento de los estudiantes a la creación de narrativas transmedia, al mismo tiempo que se exploraban sus habilidades lectoescritoras y se asimilaban los conceptos fundamentales de las NT y las claves de expansión. Así, llevar a cabo esta etapa a lo largo de toda la implementación tuvo como objetivo afinar la capacidad de los estudiantes para expandir una historia, facilitando de este modo el desarrollo de una narrativa transmedia al final de la secuencia didáctica.

El primer acercamiento de los estudiantes a la creación de NT se dio en la fase uno, donde se les pidió que crearan una historieta en la que plasmaran el desarrollo de un conflicto o discusión usual dentro de su cotidianidad, esto con la intención de usar otros medios o formas de contar una historia. En segunda instancia, después de explorar los conceptos básicos de claves de expansión y NT, los estudiantes debían tomar los cuentos asignados y expandirlos de forma transmedial, seleccionando de manera guiada el formato y el concepto de la nueva narración.

Por otro lado, el tercer momento de esta fase y a su vez el final de la secuencia didáctica originalmente consistía en dos momentos; el primero, fue la aplicación de un segundo cuadernillo de evaluar para avanzar, esta vez el del año 2021, con el fin de observar la evolución del nivel de comprensión lectora luego del desarrollo de la propuesta pedagógica.

Posteriormente, la segunda instancia consistía en que los estudiantes crearan una narrativa transmedia, con base en la lectura de alguna de las obras de un repertorio literario establecido, sin embargo, no fue posible el desarrollo de esta última debido a inconvenientes programáticos con el docente a cargo del espacio de español del curso 904, lo que generó una drástica reducción de las sesiones de trabajo con la población. Por ende, este inconveniente demandó replantear y transformar el esquema para la producción de narrativas transmedia, la obra literaria de partida, el tipo de datos recolectados y los mecanismos de análisis de estos.

Finalmente, la actividad de cierre se estructuró a modo de un taller de salida cuyo fin fue observar el impacto de relacionar las NT con la competencia literaria de los estudiantes, a través de un cuestionario estructurado con tres focos de análisis iniciales: comprensión y manejo de las NT, comprensión lectora y goce estético (Ver anexo 7). Además, de un cuarto foco en el que se pretendía analizar las habilidades de escritura enlazada con los tres aspectos anteriores, para ello se les pidió a los estudiantes que realizaran la lectura del relato *La continuidad de los parques* del escritor Julio Cortázar y que a partir de este construyeran una propuesta de expansión transmedia, siguiendo un esquema que les pedía dar un título a la propuesta, el concepto general, el formato de expansión y una síntesis de la expansión imaginada. Por último, todas las actividades realizadas por la población quedaron visibles de forma pública en el blog que se diseñó para este proyecto (Rey, 2023), el cual fue aprobado por el docente Alexis García Ardila (Ver anexo 10)

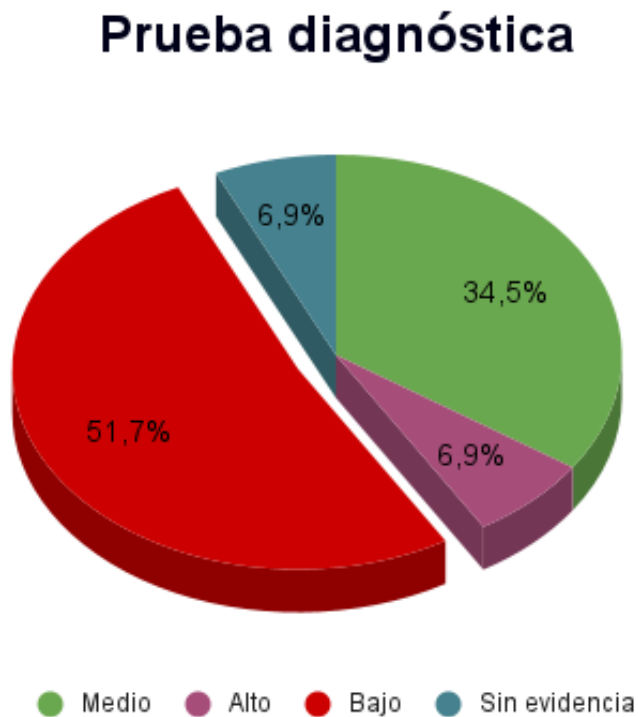
5 Análisis de resultados

Este capítulo está dispuesto en tres fragmentos ordenados cronológicamente correspondiéndose cada uno con el desarrollo de la secuencia didáctica. Dado que esta surge como una estrategia de innovación pedagógica que atienden a las definiciones de Cañal (2002), demanda a su vez una estructura de análisis apropiada para la propuesta que se desarrolla; de este modo, para una adecuada revisión y tratamiento de la información y los hallazgos de este proyecto, se desarrolló una rúbrica de categorización (Ver anexo 8) que permitió clasificar cualitativamente cada uno de los productos generados por los estudiantes dentro del plan de ejecución de la tercera fase de la secuencia, cuya validez es otorgada por los expertos William Leonardo Perdomo Vanegas, Alfonso Cabanzo Vargas y Alexis García Ardila (Ver anexo 9).

Además, para complementar esta grilla de análisis, durante cada sesión se recolectaron datos a través de una matriz FODA, la cual es una herramienta de evaluación estratégica que ayuda a identificar las fortalezas oportunidades, debilidades y amenazas presentes dentro de una población objeto de estudio, lo que mejora la toma de decisiones y el desarrollo de planes estratégicos que propendan al mejoramiento y evolución de las dinámicas de la implementación (Ver anexo 3).

El análisis de los resultados de la implementación toma como punto de partida los datos obtenidos de la prueba diagnóstica, la cual particularmente evalúa una de las dimensiones de la competencia literaria, el correspondiente al nivel de la comprensión lectora. Allí, se evidenció que más del 50% de los estudiantes apenas alcanzaron un nivel básico de lectura, y tan sólo cerca del 7% de la población logró alcanzar un nivel alto, esto de acuerdo con los parámetros establecidos por el ICFES para el análisis de resultados de la prueba aplicada, como lo muestra la figura 1.

Figura 1. Prueba diagnóstica realizada al curso 904



Nota: Esta figura ilustra la distribución en porcentaje de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del curso 904 del IPN, que representan una muestra de 29 estudiantes. Tomada del cuadernillo evaluar para avanzar 2022.

El segundo momento del análisis abarca la fase inicial de la implementación, la cual, como se mencionó anteriormente, tuvo como objetivo evaluar el nivel de competencia literaria de los estudiantes. En la primera actividad, centrada en la obra de Ryunosuke Akutagawa, se observó claramente la dispersión entre los estudiantes, ya que la dinámica en el aula experimentó un cambio significativo con una propuesta de actividad diferente. No obstante, a medida que esta evolucionó, se notó un aumento en el interés y la concentración. En cuanto a las producciones

escritas durante las sesiones de este primer planeador, se evidenció la dificultad que la mayoría de los estudiantes enfrentó al plantear argumentos por escrito y crear una narración con cohesión y coherencia. En esta etapa, se utilizó por primera vez la rúbrica diseñada específicamente para este proyecto, donde los atributos cualitativos evaluados con la rúbrica reflejan un nivel de competencia literaria predominantemente bajo.

Después del primer acercamiento a la escritura de los estudiantes, se abordó la creación de historietas que relataran conflictos y sus posibles soluciones, a través de esta actividad se pudo evidenciar una gran capacidad imaginativa y creativa en los estudiantes, pues aproximadamente el 90% de las producciones entregadas, exponían una muy buena calidad en cuanto un concepto artístico y creativo. Sin embargo, allí nuevamente se marcó un comportamiento de dispersión y desconcierto debido a la nueva dinámica dentro del aula, lo que es notorio en la cantidad de estudiantes que no desarrollaron la actividad propuesta.

El análisis de esta primera fase a través de la rúbrica evaluativa, la observación de las dinámicas de grupo y las matrices FODA, muestran el potencial creativo de los estudiantes a la hora de salir de los formatos convencionales para contar una historia, acompañado de un entusiasmo por explorar nuevos modos de abordar la lectura lo cual refuerza la estrategia de expandir el panorama a al ámbito transmedia que plantea este proyecto. Además, marca claramente las falencias lectoescritoras de los estudiantes, que se enmarcan en cuatro grandes rasgos; la habilidad de otorgar un orden cronológico a los eventos de una historia, la capacidad de rescatar ides implícitas del contenido de un texto, la suficiencia para plantear hipótesis a partir de la articulación de fragmentos de una narración y la aptitud para dotar de cohesión y coherencia un escrito.

Continuando con la segunda fase de la secuencia didáctica, y gracias al análisis de la primera, el cual permitió tener claridad de los focos más críticos, para así redireccionar las actividades posteriores; la etapa de conceptualización inició con la definición de NT y la creación de una pequeña expansión de un cuento corto. Aunque no se abordaron de manera directa los cuatro puntos álgidos ya mencionados, las matrices FODA muestran un mayor entusiasmo y expectativa por parte de los estudiantes después de la adquisición del concepto de NT, pues allí encuentran la posibilidad de apreciar una narración en un formato más familiar a cada uno de ellos; lo que se ve reflejado en la calidad y dedicación que se evidencia en la primera producción transmedia generada por los estudiantes, las cuales se encuentran expuestas en el blog.

Siguiendo con la fase de conceptualización, las actividades realizadas en torno a los conceptos de claves de expansión, se desarrolló con un proceso más dinámico y participativo dentro del aula, pues se pensaron como una dinámica en la que los estudiantes debían dar mayor atención a lo que leían en busca de dichas claves, lo que a su vez atendía a los focos críticos encontrados en la primera etapa, pues se requería una lectura minuciosa para encontrarlas, y del mismo modo, la capacidad de emitir un argumento sólido que soportara dicha afirmación. Este proceso participativo empezó a mostrar un claro avance en las habilidades de los estudiantes a la hora de entender e interpretar un texto.

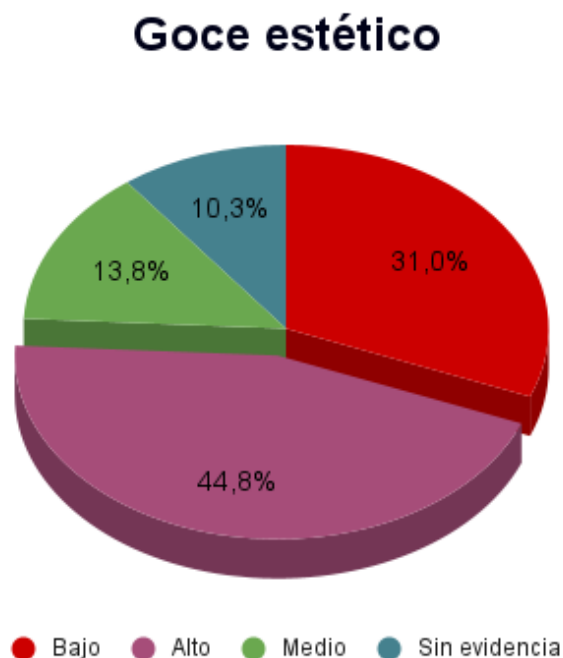
Aquí nuevamente las matrices FODA revelaron una mayor participación y entusiasmo de los estudiantes, conforme todos los conceptos aprendidos se iban entretrejiendo como una estrategia estructurada para abordar una lectura, muestra de ello, fueron los resultados obtenidos cuando se les pidió realizar la lectura del cuento *El abuelo* en busca de espacios en blanco, pues allí el 90% de los estudiantes encontraron al menos tres y pudieron justificar por qué lo eran. En

este registro también se hizo evidente como el uso del celular paso de ser una amenaza a una fortaleza, configurándose como una herramienta para el desarrollo de las actividades.

Ahora bien, teniendo en cuenta la definición de goce estético a partir de Barthes (1980), hacer una apreciación de esta dimensión desde la perspectiva de observador o investigador siempre tendrá un sesgo dependiendo el foco que se use para su análisis, es decir, a través de los resultados de los diferentes talleres de la secuencia didáctica y los datos proporcionados por las matrices FODA, se puede resaltar que los estudiantes muestran una postura positiva y de interés en las lecturas y actividades propuestas; sin embargo, al ser esta una experiencia intrínseca a la realidad y a la perspectiva única de cada estudiante, la forma más acertada para medir el impacto de la estrategia implementada sobre esta dimensión, consiste en conocer esta vivencia contada directamente por el lector, quien es el artífice de la conexión y el disfrute que experimenta con la lectura. Es por esta razón, que el último taller implementado contó con una sección en la que los estudiantes podían exponer su relación con la lectura y además contar si esta se vio impactada por la estrategia creada a través de las NT y de qué forma sucedió.

Así que, teniendo en cuenta lo anterior y después de recopilar los datos del taller mencionado, se concluye que aproximadamente un 45% de los estudiantes encuentran la lectura como un espacio personal en el que pueden encontrar conexiones con su vida, en la mayoría de los casos con sucesos o experiencias que vivieron, otros encuentran relación con sus sueños o expectativas, incluso algunos evocan los escenarios de la lectura con los espacios de su día a día, en especial aquellos donde encuentran confort. De este modo, teniendo en cuenta los criterios planteados por la rúbrica diseñada, se puede apreciar de forma más ilustrativa el goce estético de la lectura en los estudiantes a través de la figura 2.

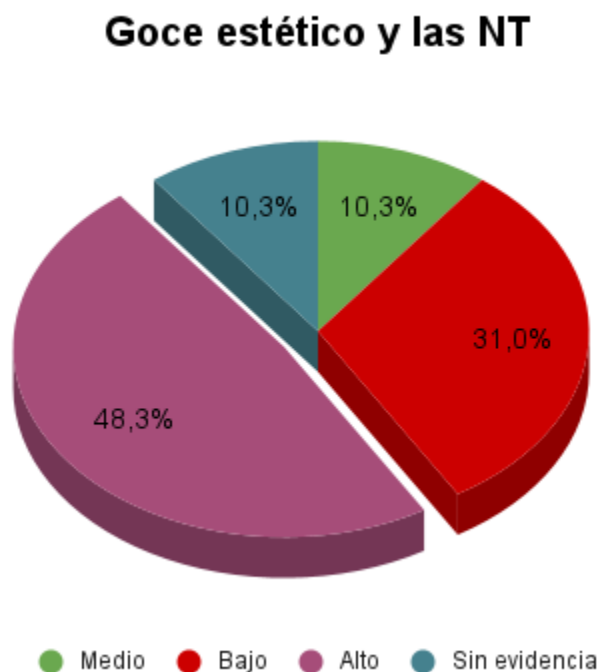
Figura 2. Panorama del goce estético de la lectura



Nota: Panorama del goce estético de la lectura de los estudiantes del curso 904 del IPN, parametrizado a través de la rúbrica de evaluación (Anexo 8).

Del mismo modo que con el concepto propio de goce estético, obtener información acerca del impacto de la estrategia basada en las narrativas transmedia sobre este, se vuelve relativo a la percepción de cada lector, por esta razón el taller de salida también dispuso un segmento en el cual los estudiantes podían expresar la influencia que tuvo la secuencia en su percepción y goce lector. En ese orden de ideas, después de recopilar la información obtenida se evidencia una tendencia positiva sobre el parámetro observado, pues, como lo muestra la figura 3, aproximadamente el 50% de los estudiantes consideran que su forma de leer y conectar con la lectura literaria cambió después de conocer las claves de expansión y como usar estas para desglosar y comprender mejor una narración.

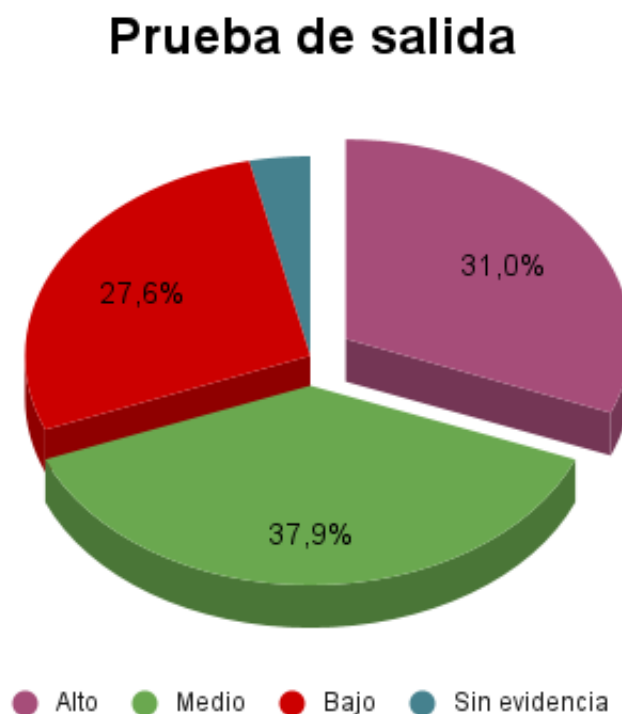
Figura 3. Panorama del goce estético de la lectura



Nota: Esta gráfica ilustra la medición de los niveles de influencia de las NT en el goce estético de la lectura a través de las experiencias narradas por los estudiantes en el taller de salida.

Continuando con la percepción de la influencia de las NT sobre la lectura de los estudiantes, dentro de las respuestas en el taller de salida, destacan respuestas en las que los estudiantes atribuyen al conocimiento de las claves de expansión una nueva manera de leer minuciosamente, también resaltan la posibilidad de imaginar un escenario paralelo durante el desarrollo de la lectura, esto ya que abordan esta con la posibilidad de una expansión, además, atribuyeron a las narrativas transmedia una forma de inmersión con el fin de satisfacer el deseo de una continuidad de la obra.

Figura 4. Prueba de salida realizada al curso 904



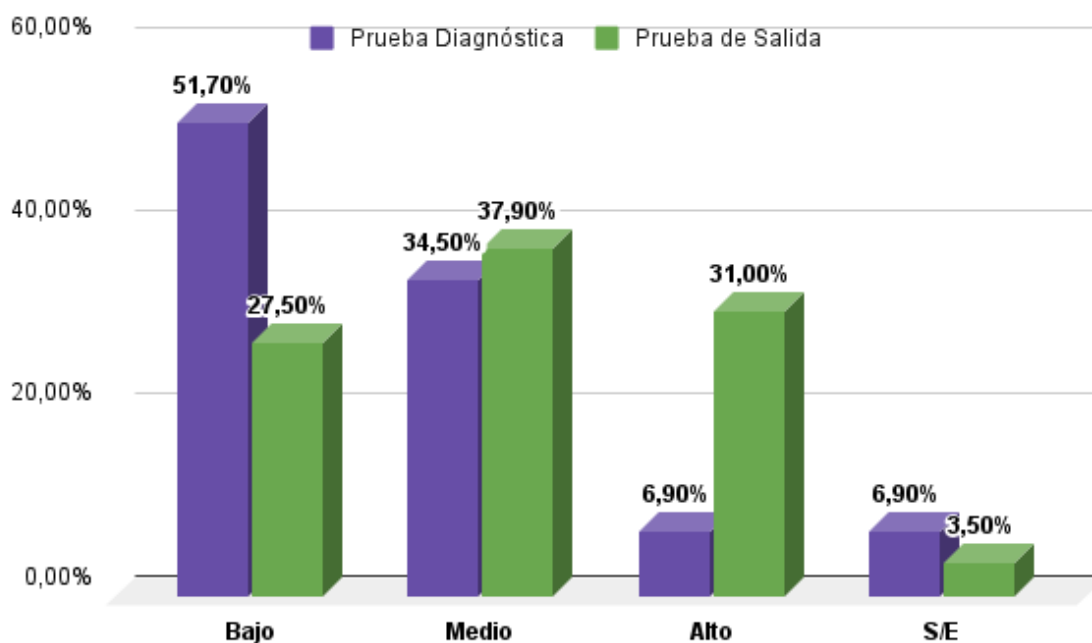
Nota: Nota: Esta figura ilustra la distribución en porcentaje de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del curso 904 del IPN, que representan una muestra de 29 estudiantes. Aplicada a través del cuadernillo evaluar para avanzar 2021.

Por último, la tercera fase de esta secuencia, que como ya se mencionó, contiene dos instancias; la primera a modo de prueba de salida usando el cuadernillo *evaluar para avanzar 2021*, donde se evaluaron de forma directa tres de los focos críticos hallados al inicio de la implementación; la habilidad de otorgar un orden cronológico a los eventos de una historia, la capacidad de rescatar ideas implícitas del contenido de un texto, la suficiencia para plantear hipótesis a partir de la articulación de fragmentos de una narración. Los resultados obtenidos muestran una significativa evolución en el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes, lo

que indica un impacto positivo sobre los puntos álgidos encontrados en la primera fase, como lo muestran las figuras 4 y 5.

Figura 5. Comparación prueba diagnóstico vs prueba de salida

Comprensión lectora: prueba diagnóstica vs prueba de salida



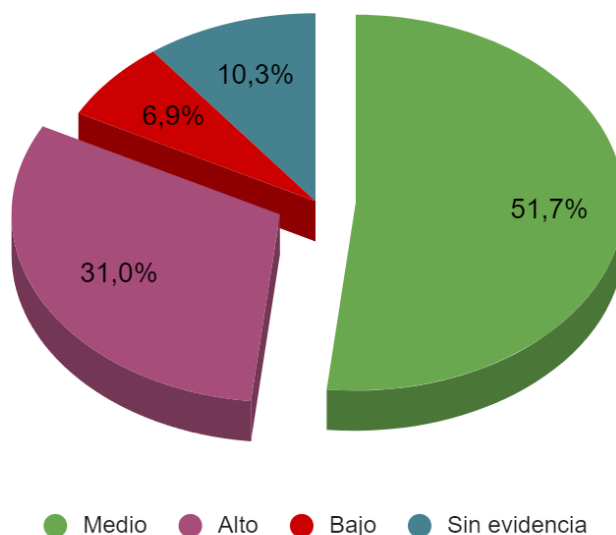
Nota: Histograma de comparación de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica contrastados con los de la prueba de salida, como evidencia de la evolución de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del curso 904 del IPN.

Como es evidente, el porcentaje de estudiantes con un nivel de comprensión lectora medio aumentó levemente, sin embargo, los valores a destacar en la figura 5, se encuentran en los extremos, ya que respecto al porcentajes de estudiantes situados en un nivel bajo, hubo una reducción de casi el 50% después de la implementación, al tiempo que la cantidad de estudiantes con un nivel alto aumentó en más de 20%, lo que en concreto muestra una correlación positiva

entre las dinámicas de clase en torno a las NT y el incremento general en los niveles de comprensión lectora.

Figura 6. Resultados de la propuesta final transmedia

Propuesta final transmedia



Nota: Compilación de los niveles de calidad de las propuestas transmedia entregadas por los estudiantes del curso 904 del IPN.

Adicional a esto, la segunda instancia de la fase final de la etapa de producción permitió integrar la evolución mostrada en la figura 5, de forma directa con la lectura de una obra literaria y la creación de una propuesta de expansión a modo de NT, a través de la implementación del último planeador de la secuencia didáctica, diseñado para medir las dimensiones tanto de la competencia literaria como de las narrativas transmedia. Así, después de evaluar las producciones de cada estudiante, se puede destacar el dominio conjunto de ambas categorías, pues el 31% de las creaciones tienen un nivel alto de desarrollo, cerca de un 52% alcanza un

nivel medio y tan solo poco menos del 7% elaboraron propuestas de bajo nivel como se muestra en la figura 6.

Haciendo una compilación del análisis de cada etapa, y centrando la atención especialmente en los datos ilustrados a través de las figuras 1 a la 6, se rescata que la implementación de la secuencia didáctica influyó de manera positiva en las estrategias lectoescritoras de los estudiantes, fomentó e impulsó de manera individual las habilidades creativas de cada estudiante, fomentó nuevas formas de contemplar una narración y a su vez la posibilidad de generar conexiones o interpretaciones relativas a la realidad de cada lector, lo que en composición se configura como un aumento en el nivel de la competencia literaria.

Para finalizar, teniendo en cuenta el cambio drástico en las actividades de cierre de la secuencia didáctica, en los resultados del taller de salida implementado, se destaca la evolución del uso de las narrativas transmedia dentro de su competencia literaria, pues atienden con bastante cercanía a los índices planteados a través de la tabla operacional, siendo esto evidente a través de las propuestas generadas en este último taller y que se encuentran cargadas en el blog que se usó para plasmar toda la secuencia didáctica de forma interactiva y accesible, a su vez como espacio de exposición de las ideas plasmadas de los estudiantes en cada una de las etapas creativas de la secuencia didáctica.

6 Conclusiones y Recomendaciones

Este apartado está dispuesto para esbozar un resumen crítico de lo obtenido con la implementación de la estrategia innovadora. Empezando por el primer objetivo específico, que consistía en explicar las claves de expansión de la narrativa transmedia. La disposición de los estudiantes fue la mayor parte del tiempo de interés y atracción, pues para ellos llamaba la atención el acercamiento a sus realidades por medio de las NT, del mismo modo, el introducir los conceptos de cada una de las claves de expansión a través de ejemplos fácilmente digeribles y cercanos, como el uso de franquicias, películas, libros de autores conocidos, e incluso juegos para celular, dinamizó la apropiación y manejo de estos conceptos. Muestra de ello, es la calidad de las producciones transmedia entregadas durante la segunda etapa de la secuencia didáctica, las cuales expusieron un entendimiento significativo de las claves de expansión con las historias inventadas por cada estudiante, al tiempo que expresaban sus intereses y afinidades a través del medio de narración de su preferencia.

Además, teniendo en cuenta lo mencionado por Cassany (2006), las individualidades de cada estudiante fueron fundamentales para un proceso de enseñanza significativo, permitiendo a su vez que el ejercicio docente fuera un espacio de reflexividad apelando a las nociones de una práctica de innovación pedagógica (Cañal, 2002). De este modo, esta primera inmersión en las NT y las claves de expansión permitieron contrastar el diseño de investigación-acción en el que como afirma Dussán (2015) confluye la investigación teórica, la observación de los individuos y la participación de estos en el proyecto de innovación.

En cuanto al segundo objetivo específico, referente a la selección de obras literarias, se puede destacar nuevamente que brindar el valor adecuado a los universos individuales dentro del aula permite generar entornos de disfrute para todos los estudiantes, así, la selección del

repertorio literario no se basó únicamente en los lineamientos curriculares del IPN o los parámetros estipulados por el MEN, sino que se adosaron a estos los intereses y gustos de los estudiantes sin dejar a un lado el rigor literario. En conclusión, la selección de obras que se estableció impulsó en los estudiantes un interés personal (Colomer, 2018; Cassany, 2006) que empezaba a anteponerse al compromiso académico, lo que apela a la definición de goce estético, mostrando así que la lectura literaria no debe abordarse desde el mero acto lector, sino desde un espectro más amplio como lo hace la competencia literaria.

Respecto al tercer objetivo de este proyecto, el cual consistió en implementar la unidad didáctica, es relevante como las realidades de los estudiantes se plasman en las producciones que hacen, reflejando sus gustos y afinidades, permitiendo así que el goce estético (Barthes, 1980) presente en la competencia literaria se vea reflejado en las actividades allí realizadas puesto que a medida que se avanzaba en la unidad didáctica, los estudiantes mostraban más interés en la apropiación de los textos para entregar un producto final de calidad. A su vez, esta secuencia didáctica permitió visibilizar el dominio y preferencia del uso de las narrativas transmedia utilizados por los estudiantes, ya que se encontró una variedad de medios usados por ellos, desde lo plasmado en una hoja a nivel escrito como gráfico, hasta la creación de videos con imágenes y voz en off.

Así mismo, conociendo y habiendo aprendido a identificar las claves de expansión, los estudiantes mostraron una mejor comprensión lectura (Cassany, 2006), lo que les ayudó a rescatar más detalles e ideas en cada lectura, reforzando así los niveles literales, inferenciales y crítico-argumentativos dentro del ejercicio lector, que posibilitó alimentar un universo de posibilidades para crear extensiones de dichos textos. Por último, la tercera fase de esta implementación mostró algunos aspectos positivos, sin embargo, existe un sesgo al haberse tenido que modificar

lo que se ideó originalmente, ya que se resumió todo a un mero taller que redujo la rigurosidad a las posibilidades expresivas de los estudiantes, que, si hubiesen sido factibles de analizar en un espectro de tiempo más amplio y de trabajo continuo, podrían reflejar resultados más apropiados.

Respecto al último objetivo específico, el crear el blog a modo de página interactiva con todo el contenido de la secuencia y el repertorio literario, permitió acerca a los estudiantes a los entornos en los que los estudiantes hoy en día se encuentran inmersos, para que fuera más fácil reforzar el conocimiento y el acceso al material literario. Así mismo, la creación de este blog permitió que pudieran ver las creaciones de otros reforzando las ideas que pudiesen tener para la creación de sus propios trabajos. Además, esta herramienta es un elemento que puede ser utilizado como recurso informativo para futuras investigaciones en el área de ese proyecto. Sin embargo, se concluye que, aunque no se desarrolló de la forma más adecuada, se mostró como progresivamente los niveles de las dimensiones aumentaban, mostrando como punto clave como la lectura literaria realizada por los estudiantes permeó el goce estético.

Observando cuidadosamente todos los datos recopilados a través de las figuras 1-6 se puede ver que la estrategia implementada incidió positivamente sobre los índices evaluados, cumpliendo así de forma general con el propósito de este proyecto, aun así el dominio conjunto de ambas categorías no refleja un impacto tan marcado, esto se hace evidente al observar los datos obtenidos al recopilar y evaluar las producciones entregadas de los estudiantes en el taller final, donde es claro que más del 50% de los estudiantes generaron propuestas con un nivel medio (ver figura 6), lo que plantea la pregunta, ¿Por qué los valores del manejo conjunto de la narrativa transmedia dentro de la competencia literaria no muestran un nivel más alto a diferencia de la medición de los índices de manera separada?

Ahora, intentando responder la anterior incógnita se puede dirigir la atención a la estructura reducida del taller de salida, esto ya que, por las limitaciones de tiempo y programación mencionadas en la fase final de la secuencia didáctica, los estudiantes tuvieron poco más de una hora para desglosar la obra de Julio Cortázar y generar una expansión a partir de ella, y teniendo en cuenta que los procesos creativos de cada estudiante funcionan diferente, estructurar una propuesta transmedia en ese corto periodo de tiempo y con una guía docente reducida, la dificultad para generar una maqueta de narrativa transmedia aumenta. En consecuencia, se puede concluir que, si el cierre de la estrategia pedagógica se hubiese dado con un mayor tiempo de ejecución y mayor atención a cada proyecto por individual, los resultados posiblemente hubiesen reflejado un nivel de dominio conjunto más elevado.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente realizar una serie de recomendaciones para aquellos futuros investigadores que se interesen en estrategias transmedia. Para empezar, es relevante mencionar que el implementar en el tiempo suficiente es un factor que debe ser tomado en cuenta para que los estudiantes tengan una guía durante el proceso, así como la posibilidad de modificar lo planeado desde la crítica, con las reflexiones que se realicen, pues de eso se trata la práctica docente. A su vez, no ver las amenazas y/o debilidades como elementos negativos, sino abordarlos desde otra perspectiva para sacar provecho de ellos, como por ejemplo el uso de los celulares en el aula, ya que estos pueden ser un mecanismo que puede propiciar la adquisición de conocimiento, sin querer centrar el aprendizaje en ellos los dispositivos electrónicos exclusivamente; es decir, despertar su interés a través de estos, pero logrando que el interés trascienda más allá del uso de los dispositivos y se redirija las demás expresiones de aprendizaje y materialización de actividades en otros formatos. Adicionalmente, es necesario una reflexión continua que permita dinamizar de manera simultánea la implementación de las actividades,

buscando que esta se adapte a las particularidades de cada estudiante, lo que a su vez propicia una exploración continua de posibilidades para transformar amenazas en oportunidades y así, poder mantener el interés de los estudiantes a lo largo de la secuencia.

Referencias

- Alonso, & Murgia. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia, análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*.
- Arango, K., & Barrera, F. (2020). Narrativas transmedia: academia y literatura. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/29>
- Arias, M. V., & Montoya Bermúdez, D. (2016). modelo de sistema transmedial aplicado a la enseñanza de la literatura transmed system model applied to the teaching of the literature. *Revista Luciernaga*, 15. <http://orcid.org/0000-0002-3243-4650>
- Barthes, R. (1980). *El placer del texto*; traducción de Nicolás Rosa. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa* / Pedro Cañal de León (coordinador). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.
- Cassany, D. (2004). *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de educación primaria*. Editorial Planeta.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D., & Aliagas, C. (2018). El aprendizaje de la competencia hipertextual. En C. Lomas, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (págs. 135-148). Barcelona: Aula de humanidades.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario* / Pedro C. Cerrillo. México D.F: FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2018). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (págs. 110-122). Barcelona: Aula de humanidades.

Corona Rodríguez, J. M. (2016). ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia(l) de las narrativas. *Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 14(1), 30–48. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.919>

Dussán, E. (2015). *Investigación en lengua materna: camino y fundamentos*. Universidad Distrital.

Eco, U (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo* / Umberto Eco; traducción de Ricardo Pochtar. Barcelona: Editorial Lumen.

Escobar, J. R. (2022). *Educativos digitales-microsoft forms y quizziz* (Colegio Codema).

Forero, L., & Romero, M. (2020). *Usos didácticos de las TIC para la educación literaria en la escuela* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional

Forero, P. (2021). *La novela gráfica como recurso didáctico para incentivar la lectura*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional

Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Halliday, M. A. K., Ferreiro Santana, J., & Ferreiro Santana, J. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado* / M.A.K. Halliday; traducción de Jorge Ferreiro Santana. México: Fondo de Cultura Económica.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2019). *Informe nacional del Examen 2018 de resultados Saber 11o*. <https://www.icfes.gov.co/2018->

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2021). *Guía de orientación grado 9.o*. <https://www.flickr.com/photos/min->

- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). Proyecto Educativo Institucional.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Instituto Pedagógico Nacional. (s.f.). Instituto Pedagógico Nacional. Obtenido de
<http://ipn.pedagogica.edu.co/verNoticia.php?idn=98>
- Jenkins, H. (2003). Technology Review. Transmedia Storytelling. Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling.
<https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkinson, M. D. (1976). Modos de enseñar. En La enseñanza de la lectura. Huemul.
- Kail, R. V, & Cavanaugh, J. C. (2015). Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital (I. Arciniega, Ed.; Sexta edición). CENGAGE Learning. <https://dokumen.pub/desarrollo-humano-una-perspectiva-del-ciclo-vital-9786075197326-607519732x.html>
- Long, G. A. (2007). Transmedia Storytelling Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company.
- Marciales Vivas, G., Cabra Torres, F., Castañeda-Peña, H., Peña Borrero, L., Mancipe Flechas, E., & Gualteros Trujillo, N. (2013). Nativos digitales. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/23567>
- Mcgonigal, J. (2003). A Real Little Game: The Performance of Belief in Pervasive Play.
<http://www.avantgame.com>
- Mendoza, A. F. (2008). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Obtenido de Biblioteca virtual Miguel de Cervantes:
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006), Estándares Básicos de Competencias,
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (Vol. 2). https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Montola, & Stenros. (2009). Killer: The game of assassination. En Pervasive games: theory and design.

Munita, F. (2014). El mediador escolar de la lectura literaria [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Servicio de bibliotecas de la Universidad Autónoma de Barcelona

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en

Peralta, M., & Salgado, S Universidad Pedagógica Nacional Facultad Humanidades Bogotá DC, A. DE. (2021). Narrativa transmedia: herramienta para la comprensión lectora. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/29>

Rey, K. (2023). Actividades. Narrativas Transmedia y Literatura. <https://kvreyarnd2.wixsite.com/narrativa-transmedia/actividad>

Rovira-Collado, J., Llorens-García, ; R F, & Fernández-Tarí, ; S. (2016). Una propuesta transmedia para la Educación Literaria: El Ministerio del Tiempo. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/29>

Ruíz, L. (2019). CYANT: creación y análisis de narrativa transmedia en. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/29>

Sanchez, B, G. (2020). El proceso lector desde la intertextualidad. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). [https://www-digitaliapublishing-](https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/70210)

[com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/70210](https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/70210)

Scolari, C. A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. In *International Journal of Communication* (Vol. 3). <http://ijoc.org>.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan* / Carlos A. Scolari. Barcelona: Deusto.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* / Isabel Solé. Barcelona: Editorial Graó.

Taylor, S. J., Bogdan, R., (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Paidós.

Turiel, E. (2006). The development of morality. In *Handbook of child psychology Social, Emotional, and Personality Development: Vol. tres (sexta, pp. 789–857)*.

Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Etxeta.

Vásquez, M., & Montoya, D. (2016). Modelo de sistema transmedial aplicado a la enseñanza de la literatura. *Revista Luciérnaga*. Facultad de Comunicación Audiovisual - Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, 15, 84–95. <http://orcid.org/0000-0002-3243-4650>

Zapata, Y. (2019). La narrativa transmedia: una estrategia para el fortalecimiento de la comprensión lectora. In *OCNOS* (Vol. 15, Issue 2).

https://doi.org/10.18239/OCNOS_2016.15.2.1099

Anexos

Anexo 1: Resultados de la encuesta de caracterización

No. EDU	ESTRATO	LOCALIDAD	BARRIO	SERVICIOS			LE GUSTA LEER	FRECUENCIA LECTURA	CUANDO LEE	NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA	MEDIO EN QUE PREFERE LEER	LIBRO FAVORITO	GUSTO POR LA ESCRITURA	FRECUENCIA DE ESCRITURA	MEDIO PREFERIDO DE ESCRITURA	COMPARAR ESCRITURA		
				LUZ	GAS	AGUA												
				INTERNE T	USO INTERNET	LE GUSTA LEER												
1	13	4	Usaquén	X	X	X	5+	-	Sí	Diariente	Se desconocía fácilmente	Regular	Fisico	No	Sí	Diariente	Fisico	Sí
2	14	2	Suba	X	X	X	3-5	Sí	Sí	Diariente	Se desconocía fácilmente	Buena	Virtual	Sí	No	NA	NA	NA
3	14	5	Usaquén	X	X	X	3-5	Sí	Sí	NA	NA	Fisico	Sí	No	Diariente	NA	NA	NA
4	14	2	Suba	X	X	X	3-5	Sí	Sí	Una vez a la semana	Se desconocía fácilmente	Buena	Fisico	Sí	No	Una vez a la semana	NA	NA
5	14	5	NA	X	X	X	3-5	Sí	Sí	Una vez a la semana	Se desconocía fácilmente	Regular	Fisico	Sí	Diariente	Virtual	No	
6	14	3	Suba	X	X	X	3-5	Sí	Sí	Depende de la lectura	Se desconocía fácilmente	Regular	Fisico	Sí	Diariente	Amigos	No	
7	14	3	Usaquén	X	X	X	3-5	Sí	Sí	Una vez a la semana	Se desconocía fácilmente	Regular	Fisico	No	NA	NA	NA	
8	14	3	Usaquén	X	X	X	5+	Sí	Sí	Una vez a la semana	Entiende con facilidad	Buena	Amigos	Sí	Diariente	Virtual	No	
9	14	3	Barrios Unidos	X	X	X	5+	No	No	Una vez a la semana	Se desconocía fácilmente	Regular	Fisico	No	Sí	Una vez a la semana	Virtual	No
10	14	4	Usaquén	X	X	X	5+	Sí	Sí	Una vez a la semana	Se desconocía fácilmente	Buena	Amigos	No	Sí	próximamente investigación	Amigos	A veces
11	14	3	Usaquén	X	X	X	5+	Sí	Sí	Una vez a la semana	Se desconocía fácilmente	Regular	Fisico	Sí	Sí	Una vez a la semana	Fisico	Sí
12	14	3	Engañá	X	X	X	1-3	No	No	Una vez a la semana	Se desconocía fácilmente	Regular	Virtual	Sí	No	NA	Virtual	NA
13	14	4	Usaquén	X	X	X	3-5	Sí	Sí	Diariente	Entiende con facilidad	Regular	Virtual	Sí	No	NA	Virtual	NA
14	14	2	Usaquén	X	X	X	1-3	Sí	Sí	Una vez a la semana	Se desconocía fácilmente	Regular	Fisico	No	Sí	Diariente	Virtual	Sí
15	14	3	Usaquén	X	X	X	1-3	Sí	Sí	Diariente	Entiende con facilidad	Buena	Fisico	Sí	Sí	Una vez a la semana	Virtual	Sí
16	15	3	Usaquén	X	X	X	5+	No	No	Una vez a la semana	Se desconocía fácilmente	Regular	Virtual	No	No	Una vez a la semana	Virtual	No
17	15	2	Engañá	X	X	X	5+	Sí	Sí	Diariente	Entiende con facilidad	Buena	Fisico	Sí	Sí	Una vez a la semana	Virtual	No
18	15	4	Suba	X	X	X	1-3	Sí	Sí	Diariente	Entiende con facilidad	Buena	Fisico	Sí	Sí	Una vez a la semana	Virtual	No
19	15	3	Usaquén	X	X	X	3-5	Sí	Sí	Una vez a la semana	Entiende con facilidad	Buena	Fisico	Sí	Sí	Cuanto quiere	Virtual	A veces
20	15	3	Suba	X	X	X	1-3	Sí	Sí	Diariente	Entiende con facilidad	Buena	Amigos	Sí	No	NA	NA	NA
21	15	4	Suba	X	X	X	1-3	Sí	Sí	Una vez a la semana	Entiende con facilidad	Buena	Fisico	Sí	Sí	Una vez a la semana	NA	NA
22	15	3	Suba	X	X	X	5+	Sí	Sí	Una vez a la semana	Entiende con facilidad	Buena	Fisico	No	Sí	Diariente	Virtual	No
23	16	2	Suba	X	X	X	1-3	No	No	Una vez a la semana	Entiende con facilidad	Regular	Fisico	No	Sí	Una vez a la semana	Fisico	Sí
24	16	NA	Suba	X	X	X	1-3	Sí	Sí	Una vez a la semana	Entiende con facilidad	Regular	Fisico	No	Sí	Una vez a la semana	Fisico	No
25	16	5	Tausujillo	X	X	X	5+	Sí	Sí	Diariente	Se desconocía fácilmente	Regular	Virtual	Sí	No	Diariente	Virtual	No
26	16	4	Suba	X	X	X	1-3	Sí	Sí	Diariente	Se desconocía fácilmente	Regular	Virtual	Sí	Sí	Diariente	Fisico	No

Nota. Esta figura muestra la compilación de datos de la encuesta de caracterización aplicada a los estudiantes del curso 904 del Instituto Pedagógico Nacional.

Anexo 2: Tratamiento de datos personales de menores de edad

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	<small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

_____ Ciudad y fecha
 _____, identificado con C.C. C.E. No.
 _____ expedida en _____, representante legal del menor
 _____, identificado con T.I. NUIP No.

_____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelan el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Tomado de: Biblioteca Central Universidad Pedagógica

<http://biblioteca.pedagogica.edu.co/autoarchivo/>

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ciudad y fecha

_____ identificado con C.C. C.E. No.
 expedida en _____, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Tomado de: Biblioteca Central Universidad Pedagógica

<http://biblioteca.pedagogica.edu.co/autoarchivo/>

Anexo 3: Validación encuesta de caracterización

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez: Perdomo Vanegas, William Leonardo
- 1.2. Cargo e institución donde labora: Universidad pedagógica Nacional
- 1.3. Nombre del instrumento evaluado: Encuesta de caracterización
- 1.4. Autor(a) del instrumento: Karen Viviana Rey Arandia

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

ÍTEMS	SI	NO	SUGERENCIAS
1. Las preguntas persiguen fines del objetivo general.	X		
2. Las preguntas persiguen los fines del objetivo específico.	X		
3. Las preguntas abarcan variables e indicadores.	X		
4. Los ítems permiten medir el problema de la investigación.	X		
5. Los términos utilizados son claros y comprensibles.	X		
6. El grado de dificultad o complejidad es aceptable.	X		
7. Los ítems permiten contrastar la hipótesis de la investigación.	X		
8. Los reactivos siguen un orden lógico.	X		
9. Se deben considerar otros ítems.	X		
10. Los ítems despiertan ambigüedad en el encuestado.	X		

- III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el cuadro asociado)

Desaprobado	<input type="checkbox"/>	0 - 3
Observado	<input type="checkbox"/>	4 - 7
Aprobado	X	8 - 10

Lugar y fecha: 6/9/2023



Firma del Juez

Certificación de validación de instrumentos

Bogotá D.C 29 de noviembre de 2023

Señora

Karen Viviana Rey Arandia

He revisado los instrumentos para la recolección de datos: *Rúbrica de evaluación, prueba de salida y encuesta de caracterización*; diseñados para la aplicación de su secuencia didáctica en los estudiantes de grado noveno del Instituto Pedagógico Nacional. Desde mi punto de vista, los instrumentos mencionados anteriormente tienen la pertinencia adecuada para la recolección de datos requerida en el proyecto de investigación *Fortalecimiento de la Competencia Literaria a través de una Estrategia Transmedia*, ya que atienden a los objetivos planteados y son acordes a lo propuesto a través de la tabla de operacionalización.

Cordialmente,



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS
POR CRITERIO DE JUECES**

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez: Cabanzo Vargas, Alfonso.
 1.2. Cargo e institución donde labora: Secretaría de cultura.
 1.3. Nombre del instrumento evaluado: Prueba, caracterización y rúbrica.

ÍTEMS	SI	NO	SUGERENCIAS
1. Las preguntas persiguen fines del objetivo general.	X		
2. Las preguntas persiguen los fines del objetivo específico.	X		
3. Las preguntas abarcan variables e indicadores.	X		
4. Los ítems permiten medir el problema de la investigación.		X	Solo dos apuntan a medir la comprensión; los otros miden conocimiento declarativo sobre la teoría expuesta.
5. Los términos utilizados son claros y comprensibles.	X		
6. El grado de dificultad o complejidad es aceptable.	X		
7. Los ítems permiten contrastar la hipótesis de la investigación.		X	No del todo
8. Los reactivos siguen un orden lógico.	X		

9. Se deben considerar otros ítems.		X	
10. Los ítems despiertan ambigüedad en el encuestado.	X		

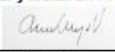
1.4. Autor(a) del instrumento: Karen Viviana Rey Arandia

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el cuadro asociado)

Desaprobado	<input type="checkbox"/>	0 - 3
Observado	<input checked="" type="checkbox"/>	4 - 7
Aprobado	<input type="checkbox"/>	8 - 10

Lugar y fecha: 27/11/2023


Firma del Juez

Anexo 4: Matriz FODA

REGISTRO DE OBSERVACIÓN ENCUENTRO N°	
IMPLEMENTADO POR: FECHA DE ELABORACIÓN: HORA: LUGAR: Participantes:	
Descripción observación	Interpretación y análisis
Fortalezas	Debilidades
Oportunidades	Amenazas
Conclusiones	

Anexo 5: Encuesta de caracterización.**Encuesta de caracterización**

Curso: _____

Edad: _____

Estrato socioeconómico:

 1 2 3 4 5 6

Localidad: _____

Barrio: _____

Selecione los servicios con los que cuenta su vivienda:

 Servicio de agua Servicios de energía Servicio de gas

¿A qué dedica su tiempo libre?

¿Tiene acceso a internet en su vivienda?:

 Sí No

¿En promedio cuánto tiempo usa internet al día?:

 Menos de una hora Entre una y tres horas Entre tres y cinco horas Más de cinco horas

¿A qué dedica la mayor parte de su tiempo en internet?:

¿Le gusta leer?:

- Sí No

¿Por qué?:

¿Con qué frecuencia lee por gusto?:

- Diariamente
- Una vez a la semana
- Una vez al mes
- Una vez al año

Otro: _____

Cuando lee...

- Se cansa rápido
- Entiende con facilidad (leyendo una vez)
- Se desconcentra fácilmente (lee otra vez)

¿En qué nivel cree que está su comprensión lectora?:

- Buena
- Regular
- Malo

¿En qué medio prefiere leer?:

Físico Virtual

¿Por qué?:

¿Tiene algún libro favorito?:

Sí No

¿Cuál?:

¿Le gusta escribir?:

Sí No

¿Por qué?:

Si escribe ¿Con qué frecuencia lo hace?:

Diariamente

Una vez a la semana

Una vez al mes

Una vez al año

Otro: _____

¿Qué le gusta escribir y por qué?:

¿En qué medio prefiere escribir y por qué?

Físico Virtual

¿Le gusta compartir lo que escribe

Sí No

¿Por qué?

Anexo 6: Segmento de la secuencia didáctica



INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
"TRABAJEMOS CON AMOR, RESPETO, RESPONSABILIDAD
Y HONESTIDAD."

<p><u>Se definen como momentos intermedios dentro de una historia, a través de los cuales el autor marca la división de varios caminos narrativos (imaginarios) a partir de un objeto, un escenario, un personaje o algún elemento de la narración. Esta clave tiene una relación con los espacios en blanco, debido a que estos caminos proponen un lugar de imaginación o especulación al espectador v/o lector, con la diferencia de que este mundo imaginario se comprobará o refutará en otro capítulo, otro medio o historia, dentro del mismo universo narrativo.</u></p> <p>4. Después de la definición se ejemplificará el concepto a través de tres fragmentos cortos de la saga literaria de Harry Potter, específicamente de "Harry Potter y la piedra filosofal" y "Harry Potter y el cáliz de fuego".</p> <p>Fragmento 1: Harry Potter y la piedra filosofal; capítulo 1</p> <p>—Lo que están diciendo —insistió— es que la pasada noche Voldemort apareció en el valle de Godric. Iba a buscar a los Potter. El rumor es que Lily y James Potter están... están... bueno, que están muertos.</p> <p>Dumbledore inclinó la cabeza. La profesora McGonagall se quedó boquiabierta.</p> <p>—Lily y James... no puedo creerlo... No quiero creerlo... Oh, Albus...</p> <p>Dumbledore se acercó y le dio una palmada en la espalda.</p> <p>—Lo sé... lo sé... —dijo con tristeza.</p> <p>La voz de la profesora McGonagall temblaba cuando continuó.</p> <p>—Eso no es todo. Dicen que quiso matar al hijo de los Potter, a Harry. Pero no pudo. No pudo matar a ese niño. Nadie sabe por qué, ni cómo, pero dicen que como no pudo matarlo, el poder de Voldemort se rompió... y que esa es la razón por la que se ha ido.</p> <p>Dumbledore asintió con la cabeza, apesadumbrado.</p>		
--	--	--

Anexo 7: Taller de salida

PRUEBA DE SALIDA (30-35m para el desarrollo)

Cuento: "Continuidad de los parques"

Autor: Julio Cortázar

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

1. ¿Qué aspectos o momentos de su vida sintió que se relacionaron o conectaron con algún fragmento o suceso dentro de la obra literaria que leyó?

2. ¿La lectura de la obra literaria generó un interés distinto por la literatura?

3. ¿Cuán fácil o difícil fue para usted identificar claves de expansión dentro de la obra literaria?

4. ¿Su forma de leer se vio impactada por el concepto de claves de expansión? ¿de qué manera?

5. ¿Pensar en una expansión transmedia de la obra literaria, impacta de alguna manera su forma de leer y contemplar la obra? ¿Explique de qué manera?

Responda las preguntas 6 y 7 de acuerdo con la siguiente información.

1984 es una novela futurista que tiene lugar en una sociedad totalitaria. Los ciudadanos de esta sociedad son controlados por una figura omnipresente conocida como el Gran Hermano. En el siguiente apartado, un miembro defensor del orden le explica al protagonista el principal propósito del régimen.

No habrá lealtad; no existirá más fidelidad que la que se debe al Partido, ni más amor que el amor al Gran Hermano. No habrá risa, excepto la risa triunfal cuando se derrota a un enemigo. No habrá arte, ni literatura, ni ciencia. No habrá ya distinción entre la belleza y la fealdad. Todos los placeres serán destruidos. Pero siempre, no lo olvides, Winston, siempre habrá el afán de poder, la sed de dominio, que aumentará constantemente y se hará cada vez más sutil. Siempre existirá la emoción de la victoria, la sensación de pisotear a un enemigo indefenso. Si quieres hacerte una idea de cómo será el futuro, figúrate una bota aplastando un rostro humano... incesantemente.

Tornado de: Orwell, George. 1984. Barcelona: Ediciones Destino. 2008.

6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es incompatible con las políticas del Partido?
- El pueblo debe mantenerse unido.
 - La individualidad debe ser eliminada.
 - El poder está en ser fiel a uno mismo.
 - Un pueblo ignorante es más poderoso.
7. La frase "figúrate una bota aplastando un rostro humano...incesantemente"
- Explica los planes para el futuro del régimen.
 - Ejemplifica las ideas transmitidas al pueblo.
 - Expone el verdadero propósito del sistema de gobierno.
 - Ilustra las condiciones de los ciudadanos bajo el régimen.
8. Seleccione los aspectos importantes para que una narrativa se transmedia:

- A. Expandir la historia original
- B. Tener continuidad lineal
- C. Contar partes de la historia a través de diferentes medios
- D. Provenir de un libro
- E. Contar la misma historia en diferentes medios
- F. Buscar la interacción del lector
- G. Llenar vacíos de un libro
- H. Crear una historia opuesta a una original

9. Con sus palabras, defina que es una narrativa transmedia

10. ¿Cuál de las siguientes es para usted la definición de espacios en blanco?

- A. Los espacios en blanco se pueden definir como la tarea que le asigna el escritor al lector para propiciar una reflexión del relato, con el apoyo de los capítulos críticos dentro de una historia.
- B. Los espacios en blanco se definen como una serie de códigos hermenéuticos sin resolver para que sirvan como capítulos potenciales, confiando en la habilidad de la audiencia para la negativa capacidad de llenar los vacíos hasta que una extensión actualice uno o más de estos espacios.
- C. Los espacios en blanco se pueden definir como la tarea que le asigna el escritor al lector para propiciar una expansión del relato, con el apoyo de las huellas textuales conseguidas hasta el momento en la historia.
- D. Los espacios en blanco son esos elementos que captan la atención del jugador hacia un juego nuevo.

11. ¿Cuál de las siguientes es para usted la definición de agujeros de conejo?

- A. Los agujeros de conejo se pueden definir como la tarea que le asigna el escritor al lector para propiciar una reflexión del relato, con el apoyo de los capítulos críticos dentro de una historia.
- B. Los agujeros de conejo son esos elementos que captan la atención del jugador hacia un juego alternativo.
- C. Los agujeros de conejo se definen como una serie de códigos hermenéuticos sin resolver para que sirvan como capítulos potenciales, confiando en la habilidad de la audiencia para la negativa capacidad de llenar los vacíos hasta que una extensión actualice uno o más de estos espacios.

- D. Los agujeros de conejo se pueden definir como la tarea que le asigna el escritor al lector para propiciar una expansión del relato, con el apoyo de las huellas textuales conseguidas hasta el momento en la historia.

12. ¿Cuál de las siguientes es para usted la definición de señales migratorias?

- A. Los espacios en blanco se pueden definir como la tarea que le asigna el escritor al lector para propiciar una expansión del relato, con el apoyo de las huellas textuales conseguidas hasta el momento en la historia.
- B. Los agujeros de conejo son esos elementos que captan la atención del jugador hacia un juego alternativo.
- C. Los agujeros de conejo se pueden definir como la tarea que le asigna el escritor al lector para propiciar una reflexión del relato, con el apoyo de los capítulos críticos dentro de una historia.
- D. Las señales migratorias son una serie de códigos hermenéuticos sin resolver para que sirvan como señales migratorias potenciales, confiando en la habilidad de la audiencia para la negativa capacidad de llenar los vacíos hasta que una extensión actualice una o más señales migratorias.

Anexo 8: Rúbrica de evaluación

Comprensión lectora	BAJO	El estudiante tiene la habilidad de codificar las estructuras básicas para dar sentido al relato elegido.
	MEDIO	El estudiante tiene la capacidad de reconstruir conceptos implícitos, para dar mayor sentido a las macro estructuras del texto elegido.
	ALTO	El estudiante está capacitado para usar argumentos sólidos a la hora de emitir un juicio acerca del relato leído.
Goce estético de la lectura	BAJO	El estudiante no encuentra la lectura como un espacio íntimo en el que pueda relacionar su vida con el texto.
	MEDIO	El estudiante muestra interés en la obra pero no refleja un vínculo personal con ella.
	ALTO	El estudiante refleja una participación activa y emocional frente al texto, llevándolo a una experiencia subjetiva y personal.
Escritura	BAJO	El estudiante puede plasmar un pensamiento general pero carente de microestructuras o coherencia.
	MEDIO	El estudiante comunica de forma efectiva el mensaje que desea transmitir.
	ALTO	El estudiante transforma un pensamiento en una idea organizada en un contexto definido, mostrando recursividad a la hora de transmitir su mensaje.
Narrativa transmedia	BAJO	El estudiante no contempla las claves de expansión ni la NT como herramientas dentro de la lectura literaria.
	MEDIO	El estudiante reconoce el valor de las claves de expansión dentro de la lectura, pero tiene dificultades para relacionarlas y manejarlas.
	ALTO	El estudiante reconoce las claves de expansión de las NT's como una herramienta de lectura, del mismo modo que las dimensiona como una ruta de expansión y hace uso apropiado de ellas en la creación de NTs.

Anexo 9: Validación de la rúbrica de evaluación y taller de salida

Certificación de validación de instrumentos

Bogotá D.C 23 de noviembre de 2023

Señora

Karen Viviana Rey Arandia

He revisado los instrumentos para la recolección de datos: *Rúbrica de evaluación y taller de salida*; diseñados para la aplicación de su secuencia didáctica en los estudiantes de grado noveno del Instituto Pedagógico Nacional. Desde mi punto de vista, los instrumentos mencionados anteriormente tienen la pertinencia adecuada para la recolección de datos requerida en el proyecto de investigación *Fortalecimiento de la Competencia Literaria a través de una Estrategia Transmedia*, ya que atienden a los objetivos planteados y son acordes a lo propuesto a través de la tabla de operacionalización.

Cordialmente,

William Leonardo Perdomo Vanegas

Investigador asociado Minciencias



Certificación de validación de instrumentos

Bogotá D.C 29 de noviembre de 2023

Señora

Karen Viviana Rey Arandia

He revisado los instrumentos para la recolección de datos: *Rúbrica de evaluación, prueba de salida y encuesta de caracterización*; diseñados para la aplicación de su secuencia didáctica en los estudiantes de grado noveno del Instituto Pedagógico Nacional. Desde mi punto de vista, los instrumentos mencionados anteriormente tienen la pertinencia adecuada para la recolección de datos requerida en el proyecto de investigación *Fortalecimiento de la Competencia Literaria a través de una Estrategia Transmedia*, ya que atienden a los objetivos planteados y son acordes a lo propuesto a través de la tabla de operacionalización.

Cordialmente,



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del juez: Cabanzo Vargas, Alfonso.
- 1.2. Cargo e institución donde labora: Secretaría de cultura.
- 1.3. Nombre del instrumento evaluado: Prueba, caracterización y rúbrica.

ÍTEMS	SI	NO	SUGERENCIAS
1. Las preguntas persiguen fines del objetivo general.	X		
2. Las preguntas persiguen los fines del objetivo específico.	X		
3. Las preguntas abarcan variables e indicadores.	X		
4. Los ítems permiten medir el problema de la investigación.		X	Solo dos apuntan a medir la comprensión; los otros miden conocimiento declarativo sobre la teoría expuesta.
5. Los términos utilizados son claros y comprensibles.	X		
6. El grado de dificultad o complejidad es aceptable.	X		
7. Los ítems permiten contrastar la hipótesis de la investigación.		X	No del todo
8. Los reactivos siguen un orden lógico.	X		

9. Se deben considerar otros ítems.		X	
10. Los ítems despiertan ambigüedad en el encuestado.	X		

1.4. Autor(a) del instrumento: Karen Viviana Rey Arandia

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el cuadro asociado)

Desaprobado	<input type="checkbox"/>	0 - 3
Observado	<input checked="" type="checkbox"/>	4 - 7
Aprobado	<input type="checkbox"/>	8 - 10

Lugar y fecha: 27/11/2023


Firma del Juez

Anexo 10: Validación de la página web

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombres del juez: García Ardila Alexis

1.2. Cargo e institución donde labora: Universidad pedagógica Nacional

1.3. Nombre del instrumento evaluado: Página web

1.4. Autor(a) del instrumento: Karen Viviana Rey Arandia


II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el cuadro asociado)

ÍTEMS	SI	NO	SUGERENCIAS
1. El título se ajusta a los contenidos de la página web.	X		
2. La información aparece ordenada, es coherente. Existe relación entre texto e imagen.	X		Aunque es coherente y ordenada, la información debe presentarse de manera que se entienda su orden.
3. A lo largo de la página web, aparecen imágenes, direcciones de Internet o hipervínculos relacionados con el tema.	X		Sí, si embargo, estas deben explicarse de una mejor manera.
4. Los botones de navegación funcionan adecuadamente	X		
5. Original y creativo tanto en la estructura de la página web como en el fondo y paleta de colores.	X		

Desaprobado	<input type="checkbox"/>	0 - 3
Observado	<input type="checkbox"/>	4 - 7
Aprobado	<input checked="" type="checkbox"/>	8 - 10

Lugar y fecha: 21 de febrero de 2024


Firma del Juez