

**NARRATIVAS TRANSMEDIA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA
PRODUCCIÓN TEXTUAL EN BÁSICA SECUNDARIA**

Estudiantes

BETSY VIVIANA ARIAS MONTERO

DIANA PAOLA MORA BARRETO

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

VALLEDUPAR, CESAR

2026

**NARRATIVAS TRANSMEDIA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA
PRODUCCIÓN TEXTUAL EN BÁSICA SECUNDARIA**

Estudiantes

BETSY VIVIANA ARIAS MONTERO

DIANA PAOLA MORA BARRETO

Trabajo monográfico para optar el título de Licenciadas en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

JHENIFER MAILEC RINCÓN GUEVARA

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

VALLEDUPAR, CESAR

2026

DEDICATORIA

A *Dios*, por ser nuestra guía, nuestra fortaleza y la luz que iluminó cada paso de este camino. Gracias por sostenernos en los momentos de incertidumbre y permitirnos llegar hasta este logro. A nuestras *familia*, por ser el motor de nuestros sueños. Gracias por su amor incondicional. Este logro también les pertenece, porque cada uno de ustedes hizo parte de este recorrido. A *Santiago*, con todo mi cariño. Que algún día, cuando leas estas páginas, recuerdes que los sueños se alcanzan con esfuerzo, disciplina y perseverancia. Finalmente, dedicamos este proyecto a todas las personas que, de una u otra manera, estuvieron presentes durante este proceso y nos recordaron que el conocimiento, cuando se construye con pasión y compromiso, tiene el poder de transformar vidas.

Contenido

NARRATIVAS TRANSMEDIA COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE BÁSICA SECUNDARIA	1
Introducción	7
1. Descripción y formulación del problema.....	9
1.1 Análisis bibliométrico.....	10
1.2 Análisis de resultados institucionales por sede prueba saber 11 jornada 2025	18
2. Justificación	20
3. Objetivos	23
3.1 Objetivo general	23
3.2 Objetivos específicos.....	23
4. Marco de referencia	26
4.1 Antecedentes.....	26
4.2 Marco teórico.....	31
4.2.1 Producción textual	32
4.2.1.1 Concepto de Producción Textual	32
4.2.1.2 Etapas de la de Producción Textual.....	33
4.2.2 Narrativas transmedia	37
4.2.2.1 Concepto de Narrativas Transmedia.....	37
4.2.2.2 Escrituras Híbridas.....	38
4.2.2.3 Estrategias de las Narrativas Transmedia	39
4.2.3 Textos multimodales.....	40
4.2.3.1 Concepto de Texto Multimodal.	40

	5
4.2.3.2 Producción de Textos Multimodales	41
4.2.3.3 Estrategias para la Producción de Textos Multimodales.....	42
5. Marco metodológico	43
5.1 Paradigma, enfoque y método	43
5.1.1 Paradigma	43
5.1.2 Enfoque.....	44
5.1.3 Método.....	45
5.2 Fases del Ciclo de Investigación-Acción.....	47
5.2.1 Fase de Diagnóstico:.....	47
5.2.2 Fase de Planificación:	48
5.2.3 Fase de Actuación:.....	49
5.2.4 Fase de Observación y Reflexión:	49
5.3 Población y muestra.....	50
5.4.Técnicas e instrumentos de recolección de datos	51
5.4.1 Técnicas de recolección de datos.....	52
5.4.2 Instrumentos de Recolección de Datos.....	57
5.5 Cronograma de actividades	58
5.6 Análisis de datos	60
5.7 Aspectos éticos.....	61
6. Resultados	61
6.1 Resultados del diagnóstico inicial	62
6.2 Resultados de la implementación de la propuesta pedagógica transmedia	67
7. Conclusión	86

8.	Referencias.....	89
9.	Anexos	98

Introducción

La educación en la actualidad requiere de constantes cambios, transformaciones e invenciones que nacen de la necesidad de estar en el auge de las tecnologías. Por ello, en la presente investigación se vincula a los procesos de enseñanza y aprendizaje que están en concordancia con las nuevas formas de producción y circulación de conocimientos con las tecnologías digitales. Desde esta perspectiva, las narrativas transmedia emergen como una estrategia pedagógica vanguardista, que posibilita la articulación de diversos lenguajes, plataformas y experiencias, que favorecen la participación de los estudiantes en la construcción de sentido. Estas nuevas tendencias se alejan solo de concebirse como una nueva forma comunicativa, esta se configura como un enfoque didáctico que responde a las demandas de la educación contemporánea, caracterizada por la interactividad y la multimodalidad.

En concordancia, en el ámbito educativo, específicamente en la enseñanza de la lengua y la literatura, se denota la necesidad de replantear las prácticas tradicionales que han limitado el desarrollo de competencias como lo son las interpretativas, las críticas y las creativas en los estudiantes. Por ello, lo que se incorpora en las narrativas transmedia en el ámbito educativo se presenta como una alternativa que agiliza los procesos de lectura y escritura, potenciando la apropiación de los contenidos de manera significativa a través de los diferentes medios como los textos, la imagen, el audio en los diferentes entornos digitales.

En relación con lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo principal analizar e implementar una propuesta didáctica basada en las narrativas transmedia, orientada a fortalecer las competencias comunicativas de los educandos. Debido a esto, se parte de una reflexión teórica sobre los conceptos de la narrativa y su concordancia con los procesos educativos, así como de un diagnóstico del contexto educativo en el que se inscribe la

investigación. Posteriormente, se diseñan e implementan diferentes actividades pedagógicas que se integran en las diversas plataformas y lenguajes, con el propósito de promover experiencias significativas, participativas y contextualizadas.

Bajo este enfoque, este estudio busca coadyuvar al campo de la didáctica de la lengua, dejando en evidencia el potencial de la enseñanza a través de las narrativas transmedia como instrumento para la transformación de las diferentes prácticas pedagógicas, en línea con los retos y posibilidades que plantea la educación en la era digital.

1. Descripción y formulación del problema

Los textos se organizan más allá de lo exclusivamente lingüístico.

Cleide Faye y Vera Albuquerque

En la era digital, la forma en que nos comunicamos ha cambiado radicalmente. Ahora los mensajes combinan texto, imágenes, audio y otros elementos interactivos. Por eso, los sistemas educativos deben preparar a los estudiantes para que sepan interpretar y crear este tipo de contenidos complejos.

Aunque los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) reconocen la importancia de la alfabetización multimodal, en Colombia su aplicación real en las aulas es complicada. Todavía predominan las prácticas pedagógicas tradicionales; muchos docentes no han recibido suficiente formación en este tema y tienen poco conocimiento sobre estrategias didácticas innovadoras.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura (2016-2026) impulsa la integración de diferentes lenguajes, pero en la práctica cotidiana del currículo la escritura lineal sigue siendo la protagonista, mientras que la producción multimodal suele limitarse a actividades aisladas esporádicas (Duart, et al., 2020). En contextos como la I. E. Técnico Upar, se observa que las metodologías actuales para la producción textual no promueven procesos escriturales autónomos ni aprovechan las herramientas digitales que tienen a la mano los estudiantes.

Por todo lo anterior, este proyecto busca analizar cómo las narrativas transmedia pueden ayudar a fortalecer la producción textual mediante la creación de textos multimodales en estudiantes de noveno grado. El objetivo es cerrar esa brecha que existe entre lo que dice el currículo en teoría y lo que realmente pasa en las aulas.

A partir de este panorama, la pregunta de investigación que guía el presente trabajo es:
¿Cómo influyen las narrativas transmedia en el fortalecimiento de habilidades para la creación D

de textos multimodales (visual, auditivo, lingüístico) en estudiantes de noveno grado de la I. E. Técnico Upar?

1.1 Análisis bibliométrico

El análisis bibliométrico constituye una estrategia metodológica orientada al examen sistemático de la evolución de un campo del conocimiento a partir del estudio de indicadores cuantificables de la producción científica. La frecuencia de citación, el volumen de publicaciones y las redes de colaboración académica son variables que posibilitan identificar patrones, tendencias y niveles de impacto en la actividad investigativa, así como la influencia que tienen en la consolidación y transformación de dos marcos teóricos y prácticos dentro de ciertas disciplinas (Thanuskodi, 2010). De acuerdo con esto, esta metodología ha sido aplicada de manera extensa para seguir el camino de los temas investigativos y entender cómo se articulan con las modificaciones en las políticas educativas y en las prácticas actuales (Donthu et al., 2021).

Del mismo modo, el análisis bibliométrico permite analizar la extensión y el impacto de nuevas herramientas tecnológicas y metodologías didácticas emergentes en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la dinámica de cambios experimentada por los entornos educativos en un contexto marcado por la creciente digitalización y globalización del conocimiento (Dunstone y Yager, 2009). La literatura especializada y orienta la formulación de nuevas líneas de indagación.

Este análisis surge de un trabajo de carácter bibliométrico que pretende estudiar la trayectoria de la producción científica sobre la narrativa transmedias y su contribución al fortalecimiento de la producción de textual de textos multimodales en el contexto educativo desde una revisión sistemática de la literatura académica se pretende reconocer las principales

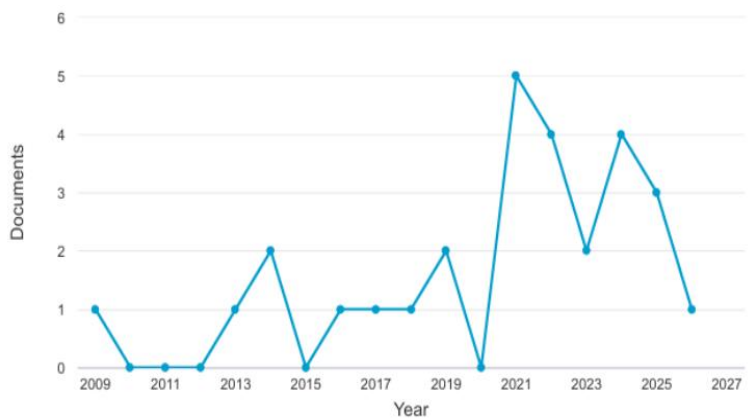
tendencias investigativas, identificar a los autores de mayor influencia en el campo, determinar las fuentes de publicación más relevantes y evidenciar posibles vacíos en el desarrollo de estas líneas de estudio.

El presente análisis permite ubicar la pertinencia del estudio dentro del contexto académico actual y aportar un sustento teórico a la propuesta investigativa centrada en el uso de las narrativas transmedia como estrategia pedagógica para fortalecer la producción textual en estudiantes de básica secundaria. Para ello, se implementó una estrategia de búsqueda utilizando la siguiente combinación de palabras clave: (“transmedia narrative” AND “transmedia narrative” “multimodal texts” OR).

La trayectoria de las publicaciones en el periodo 2009-2026 muestra una evolución irregular de la producción científica sobre la temática analizada. Presenta un comportamiento variable, caracterizado por niveles bajos de publicación durante los primeros años y algunos periodos sin registros. Posteriormente, se observa un incremento gradual en la cantidad de estudios, especialmente a partir de 2021, año en el que se alcanza el mayor número de publicaciones.

No obstante, aunque en los años siguientes se presentan algunas fluctuaciones, la tendencia general evidencia un mayor interés investigativo en la temática en comparación con los años iniciales, lo que refleja un proceso de consolidación del campo de estudio (*ver figura 1*).

Figura 1.
Año de publicación de los documentos.



Nota. Elaborado a partir de los datos en Scopus.

Los picos observados en la gráfica, especialmente en los años 2021,2022,2024 indican momentos de mayor producción academia en relación con la temática estudiada. En particular, el año 2021 presenta el valor más alto de publicaciones, lo que sugiere un incremento significativo en el interés investigativo durante ese periodo. Estos aumentos pueden interpretarse como etapas en las que el tema adquiere mayor visibilidad dentro de la comunidad académica, posiblemente asociado al crecimiento de estudios sobre narrativas transmedia, multimodalidad y educación en entornos digitales. No obstante, después de estos picos se evidencian descensos en algunos años, lo que refleja las fluctuaciones propias del desarrollo y consolidación de este campo.

A continuación, se presenta el listado de autores con mayor número de publicaciones sobre el tema durante el período de estudio:

Figura 2.*Listado de autores*

Nota. Elaborado a partir de los datos en Scopus.

El análisis de la gráfica evidencia que la producción científica se distribuye de manera homogénea entre los autores identificados, ya que cada uno registra un documento publicado del corpus analizado. Entre los investigadores que conforman este grupo se ubican Aharoni, M.; Arkhangelsky, A.; Balakina, Y.V.; Brinker, F.; Burns, L.; Campanioni, C.; Chappell, J.; Daniele, S.; Davies, M.M. y Davis, A.C. (*Ver figura 2*)

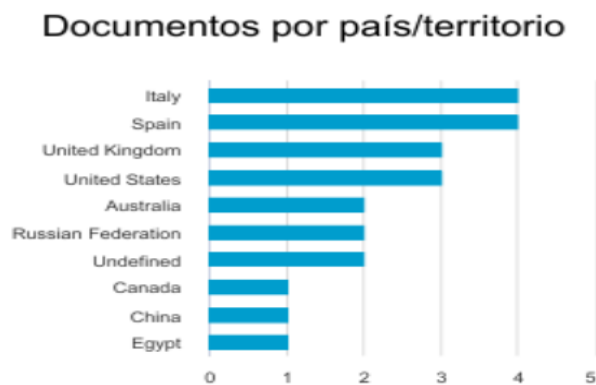
Por consiguiente, este comportamiento indica que no existe una concentración significativa de la producción de un autor dominante, por el contrario, la participación investigativa se caracteriza por una distribución equilibrada de contribuciones individuales. Desde la perspectiva bibliométrica, este patrón sugiere que el campo de estudio se encuentra en una etapa en la que diversos investigadores aportan de manera puntual, sin que aún se consolide un núcleo claramente definido de autores altamente productivos.

Por otra parte, se examinaron los países con mayor producción científica en el campo de estudio. De acuerdo con la gráfica proporcionada más adelante, la distribución de documentos por país muestra que Italia y España encabezan la producción investigativa, cada uno con el mayor número de publicaciones registradas. En un segundo nivel se ubican Reino Unido y Estados Unidos, que presentan también una participación importante, aunque ligeramente inferior a la de los países que lideran el listado.

Posteriormente, Australia, la federación rusa y la categoría de documentos sin afiliación territorial definitiva evidencian una participación intermedia dentro del corpus analizado. Finalmente, Canadá, China y Egipto registran el menor número de publicaciones, con una contribución más moderada en la producción científica del tema (*Ver figura 3*).

Figura 3.

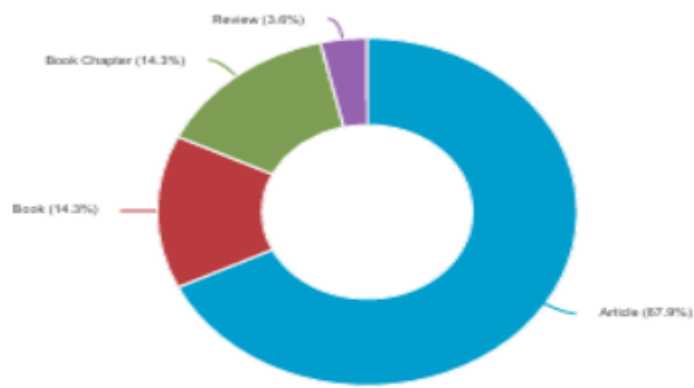
Países con mayores publicaciones.



Nota. Elaborado a partir de los datos en Scopus

Ahora, la distribución de los documentos según su tipología evidencia que la mayoría de las publicaciones corresponden a artículos de investigación, los cuales presentan el 67,9% del total de los documentos analizados. En un segundo nivel se ubican los libros y los capítulos del libro, cada uno con 14,3 % de participación dentro del corpus documental. Finalmente, los artículos de revisión constituyen la menor proporción, con 3,6% de las publicaciones (*Ver figura 4*).

Figura 4.
Tipos de publicación



Nota. Elaborado a partir de los datos en Scopus.

Tabla 1
Revisión bibliográfica sobre narrativas transmedia en educación

Citas	Título	Autores	Descripción
33	Experiencias infantiles con una narrativa transmedia: perspectivas para	Djonov, E.; Tseng, C.-I.; Lim, F.V. (2021)	El presente estudio analiza la participación de los niños en narrativas transmedia, entendidas como historias que se desarrollan a través de

promover la alfabetización multimodal crítica en la era digital	diferentes medios, como libros, películas y aplicaciones interactivas. A partir de un estudio de caso, los autores analizan como la interacción de los estudiantes con estos entornos multimodales permiten evidenciar sus conocimientos sobre distintos modos de comunicación, medios digitales y herramientas de autoría multimedia. Los resultados sugieren que estas experiencias constituyen un punto de partida pertinente para el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la alfabetización multimodal crítica en la era digital.
12 Leyendo S. a través de los medios: mundos narrativos transmedia, ficción multimodal y lectores reales	Gibbons, A. (2017) El estudio analiza la obra S. desde la perspectiva de las narrativas transmedia y a ficción multimodal, explorando como la historia se construye mediante la integración de diferentes medios, formatos y recursos narrativos. A partir de un enfoque analítico centrado en la lectura y la interacción de los lectores con el texto, la investigación examina la manera en que estos participan activamente en la construcción del significado dentro de un universo narrativo expandido. Los resultados arrojaron que la narrativa transmedia favorecen nuevas formas de experiencia lectora, caracterizada por la participación

interpretativa del lector y la articulación de múltiples modos semióticos.

3	Estrategias transmedia en la educación literaria escolar: deconstruyendo el kitsch y la semiótica de la creatividad lectora	Arkhangelsky, A.; Novikova, A. (2023)	El estudio examina el uso de estrategias transmedia en la educación literaria escolar como una vía para promover procesos de lectura más creativa y críticos. Desde una perspectiva semiótica, los autores analizan como la integración de distintos medios y lenguajes narrativos permitiendo elementos del kitsch presentes en algunas producciones culturales, mientras fomenta la participación de los estudiantes en la interpretación y recreación de los textos.
---	---	---------------------------------------	---

Nota. La presente tabla recoge estudios relevantes sobre narrativas transmedia y alfabetización multimodal, organizados según título, autores y descripción analítica de sus aportes.

1.2 Análisis de resultados institucionales por sede prueba saber 11 jornada 2025

A nivel nacional, el Estado Colombiano, a través del ICFES, examina periódicamente las competencias de los estudiantes de básica media, con la ayuda de las pruebas Saber 11°, las cuales “evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional” (MEN, 2021). En cuanto a la competencia de *Lectura Crítica*, su objetivo es medir la capacidad para comprender, interpretar y evaluar textos habituales de la vida cotidiana y en entornos académicos no especializados (ICFES, 2024).

En este sentido, la estructura de la prueba es clara que no se encasilla solo en textos continuos, sino que incluye textos discontinuos como información, cómics y tablas. Dichos formatos exigen que el estudiante desarrolle tres competencias específicas: identificar contenidos locales, articular las partes de un texto para darle sentido global y reflexionar críticamente sobre su contenido. Por ende, la capacidad de procesar información donde coinciden diversos sistemas semióticos es un requisito para alcanzar los niveles de desempeño esperados por el Estado (ICFES, 2024).

El presente informe analiza los resultados agregados de las Pruebas Saber 11, Calendario A, 2025, jornada mañana. Esto se hace con el fin de establecer una línea de base que sustente la intervención pedagógica en los grados 9-01, 9°02 y 9°03 en la Institución Educativa Técnico Upar. La línea de base se entiende como “un instrumento de producción de información en un momento dado del tiempo, la cual puede ser utilizada como un punto de referencia con el cual se comparan los resultados alcanzados a través seguimiento y la evaluación” (Secretaría Distrital de Desarrollo Económico, 2009). Los datos evidencian un promedio de 58 puntos en el componente de *Lectura Crítica*, con una desviación estándar de 10 puntos. Estas cifras revelan

una heterogeneidad en el desarrollo de competencias interpretativas y argumentativas entre los 73 evaluados.

Esta dispersión de los puntajes demuestra que, aunque existe un nivel de desempeño básico, persiste una brecha en la consolidación de competencias para procesar información no convencional. Así, se comprueba la pertinencia del presente proyecto, el cual busca intervenir los grados focalizados para abordar estas capacidades. Al estar enfocado en la producción de textos multimodales, se busca que los estudiantes no solo mejoren su expresión creativa, sino que adquieran las herramientas necesarias para enfrentarse a la interpretación de textos de tipo discontinuo que el Estado evalúa en la educación media.

2. Justificación

El fortalecimiento de producción de textos en el aula es un tema que se ha estudiado bastante. Sin embargo, aunque el currículo educativo colombiano ya incluye la alfabetización multimodal, en la práctica su implementación sigue siendo limitada. Esto se debe a la falta de estrategias didácticas efectivas, al poco conocimiento docente sobre enfoques innovadores y al peso que todavía tienen los modelos tradicionales de enseñanza de la escritura. En muchos países latinoamericanos, al igual que en Colombia, esa resistencia al cambio de los comúnmente llamados «enfoques tradicionales» ha limitado la práctica educativa, desaprovechando las múltiples metodologías que permiten integrar diferentes formas de comunicación y tecnología en el aula.

En este contexto, iniciativas como el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad “Leer es mi cuento” han intentado impulsar la lectura y la escritura mediante la creación de bibliotecas y su articulación de estos espacios a los currículos escolares. No obstante, Galindo-Lozano y Doria-Correa (2019) señalan que, aunque se han logrado algunos avances importantes, los niveles de lectura, escritura y oralidad en las escuelas colombianas siguen siendo bajos. Esto demuestra que los enfoques tradicionales todavía predominan en la enseñanza de estas competencias y pone de manifiesto la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas actuales para adoptar metodologías más acordes con los retos de la educación de hoy.

Por esta razón, es necesario renovar el espacio de aprendizaje y metodologías utilizadas dentro del aula de 9° I. E. Técnico Upar, debido a que esta no es ajena a dicha problemática. Muchos estudiantes de la institución educativa siguen en los errores comunes relacionados con la producción de textos: errores ortográficos, problemas de coherencia y cohesión,

vocabulario limitado, dificultades en la estructura textual, etc. De esta manera, van pasando a grados superiores arrastrando las mismas dificultades sin haberlas superado.

Por consiguiente, esta investigación pretende dinamizar las prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de la producción textual, las cuales han demostrado carencias para fortalecer las habilidades de los estudiantes en la creación de textos. Es así como, las narrativas transmedia se presenta como una alternativa para potenciar el proceso escritural, permitiendo a los estudiantes integrar diversos modos semióticos y desarrollar una escritura más creativa adaptada a las exigencias de la comunicación contemporánea.

A través de la narrativa transmedia, es posible llevar a cabo la producción de textos, puesto que este enfoque fomenta la escritura creativa y colaborativa al permitir que los estudiantes participen en la construcción de historias utilizando diversas plataformas digitales. Según Ospino y Rodríguez (2021), “el uso de nuevos tipos de narrativa, como la transmedia fortalece competencias como la producción textual, la comprensión lectora y el manejo de medios de comunicación” (p. 1). Este enfoque motiva a los estudiantes a ir más allá de la escritura lineal a las que son inmersos desde los primeros años académicos.

Por ende, la presente investigación tiene como propósito analizar el impacto de las narrativas transmedia para la producción de textos multimodales del grado 9° I. E. Técnico Upar, de la ciudad de Valledupar, Cesar. Esta temática tiene impacto social porque intenta fomentar la participación, la colaboración y el desarrollo de competencias mediáticas de los estudiantes.

Así lo sugiere, Jenkins en una publicación del 2010, como educadores, debemos modelar el uso eficaz de diferentes plataformas de medios en el aula, una práctica que respaldaría lo que Howard Gardner nos ha dicho sobre las inteligencias múltiples. En este caso, me refiero a la idea

de que los diferentes estudiantes aprenden mejor a través de diferentes modos de comunicación y, por lo tanto, la lección es más efectiva cuando se transmite a través de más de un modo de expresión. Podemos reforzar a través de elementos visuales o actividades lo que comunicamos a través de palabras habladas o textos escritos. Hacerlo de manera efectiva nos impulsa a pensar en cómo las múltiples plataformas de comunicación podrían reforzar lo que hacemos en nuestras aulas.

Por otra parte, el valor práctico de esta investigación está en qué dicha realización de la integración de narrativas transmedia en las prácticas pedagógicas puede enriquecer la enseñanza de la producción textual, haciendo que el aprendizaje sea más significativo y alineado con las realidades comunicativas contemporáneas. Además, esta estrategia permite mejoras sustantivas en la orientación de los docentes y la institución educativa, facilitando la adopción de metodologías innovadoras que fomenten la integración de diversos modos de comunicación en el aula.

Con respecto a la utilidad metodológica, los instrumentos diseñados para el diagnóstico servirán de base para futuras investigaciones; además de contribuir a la ampliación del estado del arte sobre los tópicos y temas tratados a lo largo del presente trabajo de investigación.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar el impacto de las narrativas transmedia para la producción de textos multimodales en estudiantes de noveno de la Institución Educativa Técnico Upar.

Figura 5.

Producción de textos multimodales



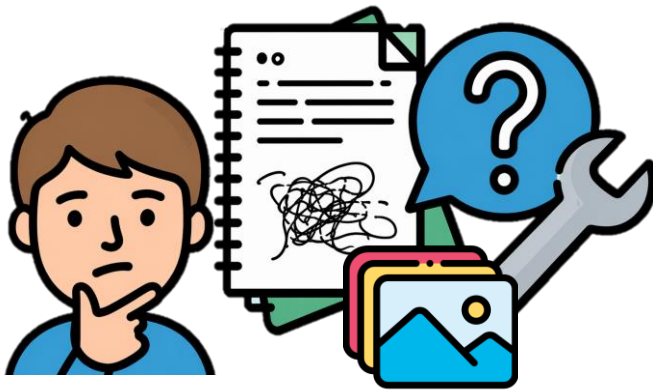
Nota. Generada con ChatGPT, 2026, Open AI.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las dificultades recurrentes en la producción de textos multimodales de los estudiantes de noveno grado.

Figura 6.

Dificultades en la producción textual multimodal



Nota. Generada con ChatGPT, 2026, Open AI.

- Aplicar actividades que fomenten la producción de textos multimodales por medio de las narrativas transmedia.

Figura 7. Actividades transmedia



Nota. Generada con ChatGPT, 2026, Open AI.

- Examinar el impacto de las narrativas transmedia en el desarrollo de la creatividad y la expresión escrita de los estudiantes de noveno grado.

Figura 8. *Creatividad en la producción de contenidos multimodales*



Nota. Generada con ChatGPT, 2026, Open AI.

4. Marco de referencia

“El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones.”

Jorge Luis Borges

El marco de referencia representa el sustento teórico-conceptual que orienta la presente investigación. En este apartado se resume las investigaciones previas sobre la producción de textos multimodales y la implementación de la narrativa transmedia en contextos escolares, lo cual respalda el rigor académico y una interpretación integral del marco escolar.

4.1 Antecedentes

El presente apartado plantea los antecedentes de investigación vinculadas al uso de narrativas transmedia y textos multimodales como estrategias pedagógicas para fortalecer la producción textual en contextos escolares. Estos estudios proporcionan sustentos teóricos que reafirman la importancia de integrar recursos digitales e interactivos en el fortalecimiento de aptitudes comunicativas en los estudiantes.

Bustos (2025) desarrolló el estudio titulado *La escritura digital multimodal y el desarrollo de habilidades para la producción textual en niños de educación básica primaria*, que se centró en examinar cómo incide la escritura digital multimodal el fortalecimiento de las capacidades textuales en los estudiantes. Se propuso como propósito explorar sobre como los variados entornos digitales, potenciados como recursos tecnológicos y acompañados de un enfoque pedagógico revolucionario, pueden incentivar la creación textual autónoma y contextualizada, generando nuevas alternativas para la lectoescritura en el ámbito escolar. El estudio utilizó un diseño no experimental y se centró en una metodología cualitativa interpretativa.

Se reconoció la importancia de organizar las prácticas curriculares bajo una perspectiva pedagógica concreta, que vincule las habilidades comunicativas diversas a través de una mediación efectiva y basada en el empleo de tecnologías. Igualmente, se destacó que los distintos escenarios digitales son lugares favorables para el desarrollo crítico y creativo de los estudiantes, dentro del contexto de una educación transformada por la cotidianidad y el progreso tecnológico.

Esta indagación apoya la noción de que, si se incluyen recursos digitales y multimodales en las aulas, se puede incrementar la capacidad de los estudiantes para producir textos. De igual manera, alienta a adoptar narrativas transmedia y la articulación de varios elementos, destacando así la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas convencionales a la nueva era tecnológica.

Alonso y Murcia (2018) llevaron a cabo la investigación titulada *Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de una experiencia en una escuela secundaria de Argentina*, cuyo objetivo era pensar en las consecuencias pedagógicas de la narración transmedia dentro del aula. El análisis se efectuó en una institución educativa secundaria y se basó en los aportes teóricos de Jenkins (2008) y Scolari (2013) sobre las narrativas transmedia, además de los principios de alfabetización digital, resaltando el rol que tienen las TIC en la modificación de los procesos educativos. La revisión bibliográfica y la observación participante fueron el pilar de la metodología utilizada, que fue cualitativa, basada en la observación participante y la revisión bibliográfica.

El propósito principal de la investigación fue examinar de qué manera la vinculación de las narrativas transmedia, a partir de experiencias específicas, puede transformar los procesos educativos. Se dieron cuenta de que esta perspectiva mejora la participación de los estudiantes,

impulsa el desarrollo de competencias digitales y cambia el rol tradicional del profesor, quien se convierte en un mediador y facilitador del conocimiento.

La investigación se desarrolló en el nivel de secundaria, es pertinente ya que corresponde con el nivel que enmarca la presente investigación. Esto permite que sus aportes sean expresamente aplicables, especialmente en relación con principios pedagógicos como la incorporación de diversos lenguajes comunicativos, el aprendizaje activo y el uso de tecnologías digitales para promover la comprensión y la elocución textual. Estos elementos fortalecen el desarrollo de habilidades de los estudiantes en este nivel educativo.

Amador (2018) realizó la investigación titulada *Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela*. Este estudio es cualitativo, se llevó a cabo en dos escuelas públicas de Bogotá y utilizó como enfoque metodológico la etnografía virtual (Hine, 2002) y la etnografía convencional (Guber, 2001). Se realizaron observaciones en el medio digital y también en el escolar, considerando que internet es un medio primordial para la interacción y la construcción de la identidad. Además, se creó un repositorio para clasificar los registros de interacciones y contenido multimedia, lo cual posibilitó la documentación y el análisis de los procesos de educación interactiva a través de narrativas transmedia.

El propósito de la investigación fue examinar las oportunidades para implementar componentes de la educación interactiva a través de las narrativas transmedia. Se deduce que, entre los hallazgos, más significativos, la transición hacia una comunicación interactiva y digital insta a reconsiderar el modelo educativo convencional. Se demostró que cuando los alumnos no solo consumen contenido, también lo producen, y a través de esto se desarrollan capacidades como la crítica y escritural. No obstante, existen áreas poco investigadas como la colaboración entre estudiantes.

Su importancia para la investigación en curso estriba en que apoya la vinculación de narrativas transmedias como una táctica pedagógica eficaz para involucrar a los estudiantes y robustecer la creación de textos multimodales. Asimismo, proporciona la posibilidad de definir una base teórica y metodológica que guía el diseño de experiencias didácticas interactivas, enfocándose en la función del estudiante como creador de contenidos tanto escolares como digitales.

Saavedra (2023) desarrolló la investigación titulada *Narrativa transmedia como estrategia didáctica para fortalecer la lectoescritura en niños de 8 años*. Esta investigación esta contextualizada dentro de una perspectiva educativa que engloba el empleo de tecnologías de la información y comunicación junto con las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. La investigación se enfocó en crear una propuesta didáctica compuesta por diez actividades distintas, divididas en tres etapas: apertura, desarrollo y cierre. Estas acciones integran recursos digitales y físicos que concuerdan directamente con estándares y competencias educativas, vinculado con métodos de evaluación que posibilitan el análisis del avance en lectoescritura de cada alumno.

El propósito general radica en desarrollar una propuesta didáctica basada en narrativas transmedia para mejorar la lectoescritura de los estudiantes. Entre las conclusiones más sobresalientes, podemos resaltar que el empleo de narrativas transmedias posibilita un aprendizaje más dinámico e interactivo, lo cual aporta de manera significativa. En el desarrollo de la comprensión lectora y la producción textual, además se incentiva la creatividad de los estudiantes y se pone en perspectiva la necesidad de estar en constante actualización en las diferentes metodologías pedagógicas en función de los nuevos entornos tecnológicos de aprendizaje.

Este estudio respalda la noción de que las narrativas transmedia pueden ser utilizadas como una táctica eficaz y activa para potenciar la creación de textos multimodales y las competencias comunicativas en estudiantes. Esta contribución metodológica funcional en el marco práctico del estudio actual al evidenciar que la creación de actividades transmedia estructuradas promueve las habilidades de lectura y escritura en escenarios escolares.

Flores (2023) presentó la investigación titulada *El uso de la narrativa transmedia como estrategia para ayudar a potenciar las habilidades de lectoescritura en los alumnos educación secundaria*. El objetivo de esta investigación fue examinar la forma en que las narrativas transmedias, desde su perspectiva cognitiva y pedagógica, pueden contribuir a consolidar las distintas habilidades de lectoescritura en estudiantes. Flores se apoya en la teoría de las narrativas transmedia propuesta por Jenkins (2003) y el concepto de alfabetización digital resaltando el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos contemporáneos.

Tuvo un enfoque documental y descriptivo con base en una revisión de literatura académica sobre las diferentes experiencias previas en el uso de la narrativa transmedia en la educación. A partir de este análisis, se proponen estrategias que integran diversos medios y plataformas digitales que ayuda al aprendizaje significativo y a incentivar el desarrollo de diferentes habilidades lectoras y escritoras. En las conclusiones se puede evidenciar que el uso de las narrativas mejora la comprensión lectora y estimula la producción escrita.

Este estudio evidencia la gran utilidad para la presente investigación, porque demuestra cómo las narrativas transmedia pueden emplearse como estrategia pedagógica para mejorar habilidades de lectoescritura especialmente a través de experiencias participativas e inmersivas.

4.2 Marco teórico

“Communication is always and inevitably multimodal”

-Gunther Kress

En este capítulo presentamos los conceptos que sustentan teóricamente nuestra propuesta. Partimos de la producción textual para luego enfatizar en las etapas de dicha producción. Continuamos con las estrategias para la producción textual que define Rojas et. al (2023). Asimismo, rescatamos la definición de narrativas transmedia propuesta por Jenkins (2003). Igualmente, presentamos la definición de escritura híbridas propuestas por Scolari (2003) y retomamos a Jenkins (2003) para definir las estrategias de las narrativas transmedia. Posteriormente, explicamos el concepto de textos multimodales y la producción de textos multimodales, para finalizar con la presentación de las estrategias relacionadas a los textos multimodales.

Figura 9. Fundamento teórico de la producción textual



Nota. Generada con Gemini, 2026, Google.

4.2.1 Producción textual

4.2.1.1 Concepto de Producción Textual.

La producción textual en el contexto escolar es entendida como un proceso comunicativo y cognitivo mediante el cual los estudiantes configuran significados, desarrollan competencias lingüísticas y responden a diversas situaciones comunicativas. Por lo tanto, Cerón e Isaza (2021), describen la producción textual como el proceso mediante el cual el educando crea su propio “Texto Escrito”, que puede incluir documentos escritos manual o digitalmente, gráficos, figuras, imágenes y conceptos similares. Este enfoque destaca la importancia de estrategias didácticas específicas y el acompañamiento del educador para consolidar la producción textual como una actividad técnica y estructuralmente normada (p.3).

Complementado esta perspectiva, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) destacan dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, la comprensión y la producción. Refiriéndose a esta última como el “proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar el mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (p.21). Esta definición pone en evidencia la dimensión funcional y social de la escritura. Al escribir, los estudiantes no solo comunican ideas, sino que también construyen su identidad y participan en su entorno.

Asimismo, los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998), establecen que el proceso de escribir no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata más bien de un propio social e individual a la vez, en el que se configura un mundo y entran en juego saberes, competencias e intereses propios de un

contexto sociocultural y pragmático. En palabras de los Lineamientos “escribir es producir el mundo” (p. 27).

Estas aproximaciones conceptuales muestran que los estudiantes necesitan articular sus pensamientos, compartir sus experiencias y establecer vínculos significativos con su entorno. De esta forma se logra una formación más integral, que va más allá del aspecto puramente académico. Por eso, este proyecto toma la producción textual como unidad de análisis, entendiendo que no solo fortalece las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que también contribuye a su desarrollo cognitivo, emocional y social.

4.1.1.2 Etapas de la de Producción Textual.

La producción textual en la educación primaria colombiana se entiende como un proceso dinámico que incluye varias etapas interrelacionadas. Dominar estas etapas de manera progresiva ayuda a los estudiantes comunicarse de forma más efectiva. Este proceso involucra distintas operaciones cognitivas y lingüísticas.

Autores como Daniel Cassany (2005), Jolibeth (2002) e incluso las Mallas de Aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional (2017) coinciden sobre las etapas de producción textual son: planeación o planificación, redacción, revisión y reescritura o edición del texto.

En esta investigación resulta especialmente útil retomar la descripción de las etapas del proceso escritural propuestas por Rojas et al. (2023), puesto que ofrece un marco claro y completo para analizar y acompañar del desarrollo de los estudiantes:

Planeación. En esta etapa, los escritores construyen una representación interna del conocimiento que van a usar al escribir. Aquí se genera y organiza ideas, y se definen los objetivos comunicativos. La *generación de ideas* consiste en recuperar información de la

memoria a largo plazo, mientras que la *organización* permite agrupar las ideas y crear nuevos conceptos. La fijación de objetivos tiene que ver con la forma en que el escritor quiere expresar sus ideas, considerando tanto el contenido como el propósito del texto.

Redacción. Esta etapa consiste en plasmar las ideas en el papel o la pantalla, haciendo visible lo que se planeó. El escritor debe prestar atención a aspectos como la ortografía y la gramática, definir las ideas centrales y secundarias, y organizarlas de manera que detallen, ejemplifiquen, complementen, justifiquen o contrasten la idea principal.

Revisión. Se trata de un proceso consciente en el que los escritores releen lo que han escrito para evaluarlo de forma sistemática. Esta evaluación incluye aspectos sintácticos (estructura), semánticos (significado) y pragmáticos (intención y contexto), que son clave para lograr la cohesión y coherencia del texto.

Edición.

En esta fase se corrigen los errores lingüísticos y conceptuales que se detectaron durante la revisión. Se hacen ajustes como eliminar información repetida, agregar detalles importantes o reorganizar el contenido para que el texto quede más claro y sea más fácil de entender por el lector.

En el marco de esta investigación, que se centra en las narrativas transmedia para la producción de textos multimodales, es fundamental comprender estas etapas del proceso escritural. De esta forma se pueden diseñar estrategias pedagógicas que acompañen a los estudiantes de noveno grado en cada fase, favoreciendo una escritura más consciente, reflexiva y acorde con las demandas comunicativas de la actualidad.

Figura 10.

Etapas de la producción textual.



Nota. Generada con Gemini, 2026, Google.

Estrategias para Mejorar la Producción Textual.

Según Cerón e Isaza (2021), el proceso de producción textual debe estar acompañado por el educador-orientador. Por eso, el aprendizaje de esta competencia requiere la aplicación de estrategias didácticas específicas que ayuden a consolidarla. Estas estrategias deben ser enseñadas de manera intencionada por el profesor, con el propósito de que el estudiante pueda elaborar correctamente su “Texto Escrito” (p.3).

Complementando esta idea, Villegas-Effer et al. (2018) afirman que las estrategias didácticas son los enfoques y acciones que utiliza el docente para guiar el aprendizaje de sus estudiantes. Más que una simple técnica, una estrategia implica una planificación consciente de todo el proceso de enseñanza, donde el profesor selecciona cuidadosamente los métodos, actividades y recursos que mejor se adaptan a los objetivos que busca alcanzar.

Una de las estrategias más efectivas para mejorar la producción textual en primaria es el uso de actividades lúdicas. Aguilar Reyes (2020) demostró que las estrategias basadas en el juego, inspiradas en las teorías de Piaget y Vygotsky, mejoran de manera significativa la escritura en estudiantes. Los juegos educativos y las dinámicas interactivas aumentan la motivación, fortalecen las habilidades cognitivas y lingüísticas, y ayudan a los estudiantes a organizar mejor sus ideas y lograr mayor coherencia en sus textos.

Otra estrategia muy útil es la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la escritura. Toro-Martínez y Fierro-Marcillo (2023) encontraron que los ambientes digitales fortalecen la competencia de producción textual. Aplicaciones interactivas y plataformas digitales permiten a los estudiantes planificar, redactar y revisar sus textos de forma más dinámica y colaborativa, además de estimular la creatividad y el pensamiento crítico.

En conclusión, tanto las actividades lúdicas como el uso de las TIC han demostrado ser herramientas poderosas para mejorar las habilidades de escritura, fomentar la creatividad y promover mayor autonomía en los estudiantes. Por ello, los docentes deben seleccionar y aplicar estrategias que se adapten a las necesidades y características de sus alumnos, con el fin de fortalecer la competencia escritural.

Figura 11.

Estrategias para la producción textual.



Nota. Generada con Gemini, 2026, Google.

4.2.2 Narrativas transmedia

4.2.2.1 Concepto de Narrativas Transmedia.

El concepto de narrativa transmedia fue introducida por Henry Jenkins en 2003 en una revista llamada MIT Technology Review y se refería con respecto al tema en cuestión no es una mera repetición de contenidos, sino una fragmentación creativa que enriquece la experiencia del receptor. “una narrativa transmedia se desarrolla a través de múltiples plataformas de medios y cada nuevo texto hace una contribución distintiva y valiosa al conjunto”. (Jenkins, 2003)

Análogamente, las narrativas transmedia componen un tipo específico de relato que se muestra a través de múltiples medios y lenguajes, produciendo un ecosistema narrativo complejo y expandido. Estas narraciones apenas se limitan a repetir una historia en formatos, integrando sistemas de significación (verbales, icónicos, audiovisuales, interactivos, entre otros) que convergen para ofrecer experiencias complementarias y únicas al receptor.

Los medios a través de los cuales se difunden o se muestran la narrativa transmedia son diversos y abarcan, entre otros, el cine, la televisión, el cómic, los videojuegos, el teatro, las redes sociales y los dispositivos móviles. No obstante, a diferencia de las adaptaciones tradicionales; las narrativas transmedias se caracterizan por ampliar ese universo presente en el relato, permitiendo así que cada medio aporte una visión única y propia o un fragmento específico de la historia.

4.2.2.2 Escrituras Híbridas.

Cuando hablamos de una manifestación representativa de las transformaciones discursivas propias de la cultura digital, hacemos alusión a las escrituras híbridas. Este concepto se caracteriza por la conjunción de múltiples códigos semióticos en un mismo acto de producción textual, lo cual redefine tanto el formato como las funciones comunicativas y cognitivas de la escritura. En la actualidad, escribir en la red no significa solamente usar palabras, sino también una combinación fluida de lenguajes visuales, sonoros, audiovisuales, hipermediales e interactivos, que dialogan con los géneros tradicionales y los que están en proceso de surgir. Estas formas híbridas, según Scolari (2015), son una evolución importante con respecto a la escritura tradicional, ya que son capaces de configurar discursos mucho más densos, polisémicos y abiertos a la interpretación múltiple.

Desde una perspectiva lingüística-discursiva, las escrituras híbridas pueden verse como prácticas textualidad, multimodal y multisensorial, que funcionan en entornos no lineales, altamente interactivos y colaborativos. En estos espacios el texto se convierte en una experiencia ampliada. El significado se construye no solo a partir del lenguaje verbal, sino también del diseño gráfico, la disposición espacial, los hipervínculos, las

animaciones, las voces y otros elementos que involucran al lector espectador desde múltiples frentes semióticos.

4.2.2.3 Estrategias de las Narrativas Transmedia.

La narrativa transmedia necesita estrategias fundamentales para crear relatos que se desarrollen de manera coherente y efectiva a través de múltiples plataformas. No se trata solo de adaptar contenidos, estas estrategias forman un sistema discursivo complejo, donde cada plataforma aporta algo único y relevante al universo narrativo general. Desde un enfoque comunicativo y pedagógico, estas formas de narración promueven experiencias inmersivas que estimulan la participación de los estudiantes y favorecen la construcción de comunidades interpretativas y creativas.

De acuerdo con Jenkins (2003), las narrativas transmedia deben diseñarse conforme a *spreadability* (capacidad de difusión) y *drillability* (capacidad de profundización). Esto se refiere a la doble condición de que el contenido pueda circular viralmente y ser accesible por múltiples canales, a la vez que ofrezca capas de profundidad que recompensen a los usuarios comprometidos con la historia.

La construcción y expansión del universo narrativo (World Building) se fundamenta en la teoría de los universos dietéticos ampliados, es decir, se orienta a la creación de un mundo ficcional sólido, coherente y abierto, capaz de integrar diversas tramas personajes y temporalidades este enfoque que se presente en cada medio como lo es el cine, el cómic, los videojuegos, los blogs, y las redes sociales, no se limitan a reproducir la historia central, sino que incorporan contenidos novedosos y relevantes que enriquecen la totalidad del relato en palabras de Ryan (2015) la transmedialidad supone “una ontología narrativa distribuida en la que cada instancia comunicativa aporta nuevas dimensiones a la diegesis”.

Fragmentación funcional del relato. Como sostiene Scolari (2012), la narrativa transmedia se organiza en segmentos o “módulos narrativos” que pueden ser consumidos de forma autónoma, pero que se articulan en una red intertextual significativa. Esta lógica de fragmentación conectada favorece la accesibilidad del relato desde diferentes plataformas, sin exigir una lectura lineal o cronológica. “No se trata de traducir la misma historia a distintos lenguajes, sino de producir piezas complementarias que interactúan entre sí” (Scolari, 2012).

4.2.3 Textos multimodales

4.2.3.1 Concepto de Texto Multimodal.

Desde una perspectiva semiótica, los textos multimodales se definen como aquellos que articulan y coordinan varios modos de representación comunicativa (imagen, texto, sonido, movimiento) en un todo coherente. Esta conjunción de modos permite no solo complementar la información verbal, sino también generar nuevos significados a través de la sinergia entre modalidades. Esta concepción se desplaza en la teoría socio semiótica de la *multimodalidad*, la cual se entiende como “el uso de variados sistemas semióticos para la construcción de significado y el diseño de productos o eventos semióticos en contextos específicos” (Kress y Van Leeuwen, 2001 como se citó en Gladic y Cautín, 2016, p. 4)

Desde una perspectiva educativa, la multimodalidad promueve la alfabetización digital al capacitar a los estudiantes para leer y producir mensajes complejos en medios contemporáneos. La inclusión de imágenes, sonidos y otros recursos semióticos no solo enriquece la información, sino que responde a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, generando una experiencia cognitiva más dinámica y significativa. La multimodalidad hace más significativas

las experiencias educativas porque desarrolla en los estudiantes la capacidad de interpretar imágenes y de usar herramientas digitales con criterio.

4.2.3.2 Producción de Textos Multimodales.

La producción de textos multimodales en el aula requiere planificar y crear entornos ricos que combinen recursos tecnológicos y analógicos de forma adecuada. Según Bustos (2025), la escritura digital multimodal fortalece las habilidades de producción textual cuando se diseñan entornos virtuales con herramientas de edición de imagen, audio y video, siempre acompañados de una pedagogía transformacional que impulse la creación autónoma y contextualizada de los estudiantes.

De manera complementaria, Amador (2018) muestra que organizar repositorios multimedia y utilizar plataformas interactivas favorece la cooperación entre los estudiantes y el desarrollo de competencias críticas durante la creación de contenido.

La producción de un texto multimodal implica varias etapas que se deben seguir de forma deliberada:

Planificación y diseño. En esta etapa se define el objetivo comunicativo y se eligen los modos más adecuados para transmitirlo (visual, sonoro, verbal). Es recomendable elaborar un guion o storyboard donde se especifiquen los contenidos y los recursos que se usarán en cada modalidad.

Selección de herramientas y entornos. Aquí se utilizan editores de imagen como *Canva* o *PhotoShop*; de audio como *Audacity*, y de video como *CapCut* o *Clipchamp*. También se pueden emplear plataformas de publicación como *Blogger* o *Genially*. Igualmente, es útil organizar un repositorio multimedia, como por ejemplo en *GoogleSites* para almacenar y

versionar todos los recursos, tal como recomienda Amador (2018) puesto que esto facilita la cooperación y una mejor gestión de los archivos.

Producción y montaje. Crear borradores en cada modalidad, ensamblando gradualmente los elementos semióticos. Se deben realizar ajustes técnicos (resolución de imágenes, balance de audio) para garantizar la calidad de cada componente.

Revisión y exportación. Revisar la coherencia intermodal: verificar que texto, imagen, sonido y otros modos dialoguen armónicamente. Además, que se debe exportar en formatos adecuados (PDF interactivo, video, presentación web) para su difusión y acceso.

4.2.3.3 Estrategias para la Producción de Textos Multimodales.

Para orientar la generación de textos multimodales, es fundamental implementar estrategias didácticas que articulen fases de planificación, producción y evaluación:

Planeación colaborativa. Diseñar actividades en las que los estudiantes definan objetivos comunicativos, identifiquen modalidades relevantes y negocien roles dentro del equipo de trabajo.

Uso de herramientas digitales. Capacitar a los alumnos en el manejo de software de edición (presentaciones interactivas, editores de video y audio) y plataformas de publicación que faciliten la integración de diferentes recursos semióticos.

Andamiaje pedagógico. Ofrecer guías y rúbricas claras que describan criterios de calidad para cada modalidad (calidad de imagen, coherencia narrativa, claridad sonora), así como ejemplos de textos multimodales exitosos.

Retroalimentación interactiva. Fomentar ciclos de revisión donde los estudiantes compartan borradores, reciban comentarios de pares y docentes, y realicen ajustes que mejoren la cohesión multimodal.

5. Marco metodológico

“La investigación que no produce otra cosa sino libros no es suficiente.”

Kurt Lewin

A continuación, se detallan los fundamentos y las etapas metodológicas que sustentan este proceso, destacando su pertinencia para lograr los objetivos planteados.

5.1 Paradigma, enfoque y método

5.1.1 Paradigma

La presente investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo el cual parte del reconocimiento de que la realidad social y educativa es construida activamente por los sujetos a través de sus significados, creencias, valores, reflexiones e interacciones (Ricoy, 2006). Desde esta perspectiva, se busca comprender los procesos educativos desde la experiencia subjetiva de los actores implicados puesto que, la teoría surge de la práctica misma y el conocimiento se construye en la interacción. De acuerdo con Pérez Serrano (1994, como se citó en Ricoy, 2006), el paradigma interpretativo busca comprender la realidad considerando el contexto, la cultura y las dinámicas que en el escenario educativo acontecen (p. 17).

En este trabajo, dicho paradigma permite aproximarse a las prácticas de producción de textos multimodales desde la perspectiva de los estudiantes y la docente, entendiendo cómo estas prácticas se configuran, qué dificultades se hallan y qué sentidos se construyen al integrar las narrativas transmedia como estrategia pedagógica. Además, este enfoque se alinea con el uso de técnicas cualitativas como la observación directa y la entrevista semiestructurada, que privilegian la mirada del sujeto y la comprensión más a fondo del fenómeno educativo.

Figura 12.*Paradigma interpretativo**Nota.* Generada con Gemini, 2026, Google.**5.1.2 Enfoque**

La presente investigación funda su metodología en el enfoque cualitativo, el cual es entendido como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123). Por lo anterior, este trabajo busca comprender las dinámicas de producción textual multimodal en el aula desde los actores educativos, analizando la incorporación de las narrativas transmedia en la práctica y qué significados construye esta experiencia. El fenómeno se estudia de manera natural y en su contexto, así se busca encontrar sentido al problema mediante la interpretación de los participantes activos del proceso investigativo.

Este enfoque es pertinente para la investigación a razón de que permite la observación, el estudio y la intervención de la realidad, se recoge información con el consentimiento de los participantes, los investigadores estudian el fenómeno desde adentro partiendo desde su perspectiva basada en fundamentos teóricos, los que están inmiscuidos en el proceso participan activamente en el mismo. Estos y otros factores propios de este enfoque metodológico están en consonancia con lo que se quiere hacer.

Figura 13.

Enfoque cualitativo



Nota. Generada con Gemini, 2026, Google.

5.1.3 Método

En concordancia con el problema formulado, el método de investigación a desarrollar es la investigación acción, el cual, Elliott (1993) la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.24). Este método busca hacer frente ante la realidad social, específicamente en el ámbito educativo, equiparando a los

docentes con las herramientas necesarias para comprender y abordar eficazmente la problemática, para posteriormente solucionarla.

Por otro lado, Zapata (2018) concluye que la investigación acción es una modalidad de investigación educativa cualitativa desarrollada desde y desde la práctica, se realiza en un contexto específico para transformar o mejorar las acciones de quienes participan de ella. Este método se realiza en un contexto específico, para provocar una mejora tangible en las acciones de los participantes.

En este método el investigador busca identificar problemas o áreas de oportunidad en la enseñanza y aplicar cambios para que sea más efectiva. Lo anterior, se hace a través de la reflexión y la acción, que lleva a entender mejor la situación del aula o la institución para influir positivamente en ello. Este proceso de investigación acción es sistémico y crítico donde se registran acontecimientos y avances, tomando cada vez situaciones más desafiantes y, que, tiene un impacto positivo en la calidad de la educación porque promueve prácticas más efectivas y contextualizadas.

En cuanto al proceso, Kemmis y McTaggart (1998), sustentan que sigue una línea introspectiva, es decir, es una espiral reflexiva en la acción para la emancipación de las comunidades que cumple con cuatro momentos: diagnóstico, planificación, actuación para poner la planificación en práctica y su la respectiva observación de los efectos en el contexto en el que se lleva a cabo; y, la reflexión con base a los efectos observados y así construir una nueva planificación. Esto busca indagar el contexto para tratar de encontrarle una posible salida a la situación a través de acciones fundamentadas en la autorreflexión de la práctica educativa.

Por los argumentos, anteriormente expuestos y por muchos otros, la investigación acción es el método más pertinente porque permite identificar y abordar problemas específicos en el

aula, implementar estrategias innovadoras y reflexionar sobre los resultados para mejorar continuamente la práctica educativa. También, este método es acorde con lo que se pretende abordar, en especial en lo que respecta a las cuatro fases del proceso: diagnóstico, plan, acción y reflexión.

5.2 Fases del Ciclo de Investigación-Acción

Para el desarrollo de este estudio, se siguen las cuatro fases propuestas por Kemmis y McTaggart (1998):

5.2.1 Fase de Diagnóstico: En esta primera fase de la investigación se aplicaron dos instrumentos principales para identificar las dificultades recurrentes en la producción de textos multimodales: una encuesta dirigida a estudiantes y docentes, y el análisis de los diarios de personaje elaborados en la plataforma *Padlet*.

La encuesta se realizó mediante dos cuestionarios diseñados en *Google Forms*. El primero fue aplicado a los 113 estudiantes de noveno grado, de los cuales 86 respondieron. Este cuestionario combinó preguntas con escala Likert y una pregunta abierta. El segundo se dirigió a los cuatro docentes del grado noveno y se centró en sus percepciones sobre las dificultades que presentan los estudiantes al producir textos multimodales.

Por otra parte, se realizó el análisis de contenido de la primera sección del diario de personaje que los estudiantes elaboraron en *Padlet* el 29 de marzo de 2026. En esta actividad, los 113 estudiantes escribieron sus impresiones, emociones y expectativas sobre los primeros capítulos de la novela *Aura* de Carlos Fuentes, y posteriormente agregaron una imagen relacionada con lo expresado.

Se escogieron estos instrumentos porque permitieron obtener una visión inicial más completa de la situación. La encuesta ayudó a conocer las percepciones tanto de los estudiantes como de los docentes, mientras que el análisis de los diarios de personaje en *Padlet* ofreció evidencias directas y concretas de cómo los estudiantes estaban produciendo texto escrito y combinándolo con elementos visuales en un contexto real de lectura literaria. De esta manera, fue posible identificar el punto de partida de los estudiantes antes de comenzar la intervención pedagógica.

5.2.2 Fase de Planificación: En esta fase, a partir de los resultados del diagnóstico y las dificultades identificadas en la producción textual y multimodal de los estudiantes, se diseñó la intervención pedagógica que sería aplicada en el aula.

La propuesta se centró en el uso de las narrativas transmedia como estrategia para fortalecer la producción de textos multimodales. Partiendo de la lectura de la novela *Aura* de Carlos Fuentes, se planificaron cuatro actividades progresivas que permitieran a los estudiantes pasar de la escritura tradicional a la creación de contenidos que integraran texto, imagen, audio y video.

Estas actividades fueron diseñadas con una progresión intencional: comenzar con producciones individuales y escritas (diario de personaje), avanzar hacia formatos audiovisuales (video en *TikTok* y video reseña en *YouTube*) y culminar con una producción más compleja y creativa (*fanfiction* en *Canva*). Toda la planificación se articuló alrededor de la idea de expandir una misma historia a través de diferentes medios y plataformas, buscando que los estudiantes no solo mejoraran su competencia escritural, sino que también desarrollaran habilidades de creatividad, expresión multimodal y trabajo colaborativo.

La intervención se integró completamente al plan de aula de la asignatura de Lengua Castellana, con el fin de que las actividades tuvieran un carácter auténtico y no representaran una carga adicional para los estudiantes.

5.2.3 Fase de Actuación: En esta fase se llevó a cabo la ejecución de la intervención pedagógica. La implementación se desarrolló a lo largo de nueve semanas, como parte del horario regular de la asignatura de Lengua Castellana con los 113 estudiantes de noveno grado.

La intervención se organizó en cuatro actividades progresivas de producción multimodal, inspiradas en las narrativas transmedia y partiendo de la lectura de la novela *Aura*. El propósito fue que los estudiantes pasaran gradualmente de la escritura individual y tradicional hacia producciones más complejas que integraban texto, audio y video.

La primera actividad consistió en la elaboración de un diario de personaje en un muro compartido en *Padlet*. Luego, los estudiantes crearon un video corto en *TikTok* con voz en off. En la tercera actividad construyeron una reseña escrita acompañada de su versión en video para *Youtube*, y finalmente desarrollaron un *fanfiction* en *Canva*, enlazado a un muro de *Padlet*.

Durante estas nueve semanas, se acompañó permanentemente el proceso, registrando en un diario de campo las dinámicas de clase y el avance de los estudiantes en su producción textual y multimodal. Todas las producciones realizadas por los estudiantes fueron recopiladas sistemáticamente en un repositorio web diseñado por las investigadoras, lo cual facilitó la organización y el posterior análisis de las evidencias.

5.2.4 Fase de Observación y Reflexión:

En esta última fase se procedió a observar y reflexionar sobre los resultados de la intervención pedagógica. Se aplicó una entrevista semiestructurada, un grupo focal con

estudiantes y un análisis comparativo entre las producciones iniciales y finales utilizando una rúbrica analítica.

A partir de la información recolectada, se realizó una reflexión profunda sobre el desarrollo del proceso. Se revisaron las anotaciones del diario de campo, las producciones realizadas por los estudiantes en *Padlet*, *TikTok*, *YouTube* y *Canva*, y las percepciones expresadas por los participantes. Este ejercicio permitió identificar los avances más notables, las dificultades que todavía persistían y los aspectos que fortalecieron la producción textual y multimodal de los estudiantes.

Figura 14.

Investigación-acción. Ciclo de mejora y transformación de la práctica.



Generada con Dreamina, 2026, ByteDance (CapCut).

5.3 Población y muestra

La población estuvo conformada por 467 estudiantes de básica secundaria que pertenecen a la Institución Educativa Técnico Upar, ubicada en el barrio Los Fundadores de Valledupar,

quienes cursaban la asignatura de Lengua Castellana durante el periodo académico correspondiente.

La muestra se compuso por la totalidad de estudiantes de noveno grado, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, técnica que prioriza la disponibilidad y proximidad de los participantes sobre la aleatoriedad (Stewart, 2025). Esta decisión obedece a que las investigadoras desarrollaban su práctica profesional en dicha institución y tenían a cargo la asignatura de Lengua Castellana en los tres grupos existentes. Lo anterior, permitió integrar las actividades del estudio con la programación de Humanidades. La muestra quedó conformada por 113 estudiantes.

5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este apartado se presentan las técnicas e instrumentos empleados en la investigación, los que permitieron la recolección, análisis de la información y la implementación de la intervención pedagógica.

Tabla 2.

Aplicación de técnicas e instrumentos

Fases del método	Objetivo específico	Técnica	Instrumento
Diagnóstico	Ob 1. Identificar las dificultades recurrentes en la producción de textos multimodales	Encuesta	Cuestionario en <i>Google Forms</i> (escala Likert y preguntas abiertas)
		Análisis de contenido	Diario de personaje en <i>Padlet</i> (primera sección)

Planificación de la intervención y puesta en acción del plan	Ob 2. Aplicar actividades que fomenten la producción de textos multimodales mediante narrativas transmedia	Intervención pedagógica	Planes de clase y diario de campo
Observación y reflexión	Ob 3. Examinar el impacto en la creatividad y la expresión escrita	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista
		Grupo Focal	Guía de discusión
		Análisis comparativo	Rúbrica comparativa

Nota. La tabla presenta la relación entre las fases de investigación acción, los objetivos específicos del estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de información.

5.4.1 Técnicas de recolección de datos

5.4.1.1 Encuesta

Se aplicó una encuesta mediante dos cuestionarios diseñados en *Google Forms(anexo)*. El primero se dirigió a los 113 estudiantes de noveno grado; de ellos, 86 respondieron de manera efectiva. Este instrumento combinó preguntas cerradas con escala Likert y una pregunta abierta al final. El segundo cuestionario se aplicó a cuatro docentes del grado noveno, con preguntas enfocadas en su percepción sobre las dificultades que presentan los estudiantes en la producción multimodal.

La encuesta es una técnica de recolección de datos que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados para obtener información de una muestra de la población (Duarte & Guerrero, 2024). En esta investigación, permitió recopilar los datos cualitativos.

Se decidió usar esta técnica para cumplir el primer objetivo, ya que permitió identificar las percepciones de estudiantes y docentes frente a las dificultades en la producción multimodal antes de la intervención pedagógica.

5.4.1.2 Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica que, según Hecker & Kalpokas (2025), permite “interpretar y cuantificar datos textuales, como discursos, entrevistas, artículos o publicaciones en redes sociales. Esta técnica ayuda a los investigadores a examinar grandes volúmenes de información para identificar patrones, temas o sesgos, y transformarlos en datos cuantificables.”

En esta investigación, el análisis de contenido se aplicó para examinar de forma sistemática los diarios de personaje elaborados por los estudiantes en la plataforma *Padlet* durante la primera sección de lectura de la novela *Aura*. Este procedimiento permitió categorizar tanto los aspectos textuales como los visuales de las producciones, especialmente en cuanto a coherencia, uso de recursos multimodales y creatividad. De esta manera, se logró organizar la información cualitativa recolectada y obtener una visión más clara del estado inicial de las habilidades de escritura y expresión de los estudiantes.

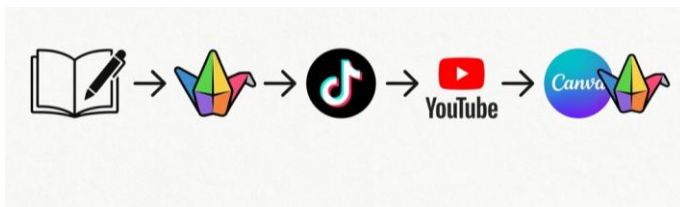
5.4.1.3 Intervención pedagógica

La intervención pedagógica consistió en el desarrollo de cuatro actividades progresivas de producción multimodal, integradas dentro del plan de aula de la asignatura de Lengua Castellana y dirigidas a los 113 estudiantes de noveno grado de la I. E. Técnico Upar. Las actividades se realizaron de la siguiente manera: primero, los estudiantes elaboraron un diario de personaje en un muro compartido de *Padlet*. Luego crearon un video corto en *TikTok* con voz en

off. En tercer lugar, construyeron una reseña escrita y su versión en video reseña para *YouTube*. Finalmente, realizaron un *fanfiction* en *Canva*, con enlace al muro de *Padlet*.

Figura 15.

Plataformas para la producción multimodal



Nota. Elaboración propia

La intervención pedagógica puede entenderse como la acción intencional y reflexiva que realiza el docente-investigador en el contexto escolar, con el propósito de transformar y mejorar la práctica educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas fundamentadas (Touriñán López, 2011).

Esta intervención se basó en el enfoque de investigación-acción educativa, que busca que el docente-investigador intervenga directamente en su contexto escolar para comprender y mejorar la práctica pedagógica. Las actividades siguieron una progresión clara: comenzaron con escritura individual y fueron avanzando hacia producciones más complejas que integraban texto, imagen, audio y video. Además, toda la propuesta se organizó en torno a las narrativas transmedia, entendiendo que una historia puede expandirse a través de distintos medios y plataformas.

La intervención se diseñó teniendo en cuenta tres criterios principales. En primer lugar, se buscó la *autenticidad*, partiendo de la lectura real de la novela *Aura* de Carlos Fuentes. En segundo lugar, se aplicó una *progresión multimodal*, avanzando de forma gradual desde la escritura individual hacia producciones más complejas que combinaban lo audiovisual y lo colaborativo. Finalmente, se garantizó la *integración curricular*, ya que todas las actividades se desarrollaron dentro del horario regular de la asignatura de Lengua Castellana, sin generar sobrecarga adicional para los estudiantes.

Se seleccionaron las plataformas *Padlet*, *TikTok*, *YouTube* y *Canva* porque son herramientas accesibles, fáciles de usar para los estudiantes de noveno grado y permiten almacenar, organizar y revisar de manera sencilla todas las producciones realizadas durante la intervención.

5.4.1.4 Entrevista semiestructurada

Se aplicó una entrevista semiestructurada al docente titular de Lengua Castellana. La entrevista se estructuró en torno a tres ejes: percepción del cambio en la creatividad y la escritura, valoración de las actividades transmedia y dificultades del proceso.

La entrevista es una técnica que consiste en un intercambio de información entre el investigador y los participantes, con el fin de comprender sus percepciones y experiencias (Hernández Sampieri et al., 2014). Se seleccionó esta técnica porque permitió profundizar en el tercer objetivo del estudio, aportando una comprensión cualitativa del impacto de la intervención.

5.4.1.5 Grupo focal

En el marco metodológico, se empleó la técnica de grupos focales para profundizar en la recolección de información cualitativa. Tal como señalan Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013):

La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos. [...] Es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. (p. 56)

En este proyecto, los grupos focales resultaron pertinentes porque permitieron conocer de primera mano las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de producción textual multimodal y el impacto de las narrativas transmedia en su aprendizaje.

El grupo focal estuvo integrado por 8 estudiantes de noveno grado, seleccionados de los tres grupos mediante muestreo intencional. Se priorizó a aquellos estudiantes que habían mostrado mayor participación y disposición voluntaria durante las actividades de la intervención. La sesión se realizó en la biblioteca de la institución, un espacio que favoreció un ambiente cómodo y propicio para el diálogo abierto. Durante el encuentro se utilizó un guion de preguntas abiertas que estimuló la participación y permitió recoger opiniones y experiencias significativas sobre las actividades desarrolladas.

5.4.1.6 Análisis comparativo

Se realizó un análisis comparativo entre las producciones iniciales y finales de los estudiantes, con el fin de examinar el impacto de las narrativas transmedia en la creatividad y la expresión escrita.

Para ello, se utilizó una rúbrica analítica (anexo) con cuatro criterios: originalidad, variedad de recursos multimodales, coherencia y cohesión, y relación texto-recurso. Cada criterio fue evaluado en cuatro niveles de desempeño. Esta técnica permitió identificar cambios entre el estado inicial y final de los estudiantes, estableciendo una relación entre la intervención y los resultados obtenidos.

5.4.2 Instrumentos de Recolección de Datos

Un instrumento de investigación “es una herramienta específica utilizada para recopilar y analizar información en el proceso de investigación. Estos instrumentos pueden incluir fichas de cotejo, cuestionarios, escalas de medición, fichas de entrevistas estructuradas, pruebas estandarizadas, entre otros (Medina et al., 2023).” De esta manera, el uso combinado de estos instrumentos garantizó una aproximación más completa al fenómeno estudiado.

Para la aplicación de las técnicas mencionadas se emplearon diversos instrumentos, entre ellos: cuestionarios en *Google Forms*, diario de personaje en *Padlet*, planes de clase, diarios de campo, guía de entrevista, guía de discusión y rúbrica analítica. Estos instrumentos fueron seleccionados según los objetivos de la investigación, puesto que permitieron recoger información cualitativa de forma organizada.

5.5 Cronograma de actividades

A continuación, se estará presentando el cronograma de actividades realizadas en las XI semanas de aplicación de la presente investigación.

SEMANA	FASE	ACTIVIDAD PRINCIPAL	TÉCNICA	INSTRUMENTO
1	Diagnóstico	Aplicación de encuesta para identificar dificultades en la producción de textos multimodales	Encuesta	Cuestionario en Google Forms
2		Análisis de resultados de la encuesta	Análisis de contenido	Matriz de análisis
3	Planificación	Diseño de la intervención pedagógica basada en narrativas transmedia	Intervención pedagógica	Planes de clase y diario de campo
4	Intervención	Introducción a las narrativas transmedia y exploración de ejemplos	Intervención pedagógica	Plan de clase y diario de campo
5		Creación del personaje y desarrollo del diario en	Intervención	Diario de personaje en

		<i>Padlet</i>	pedagógica	<i>Padlet</i>
6		Construcción de la narrativa y guion para los productos multimodales	Intervención pedagógica	Diario de campo
7		Producción inicial de contenidos multimodales	Intervención pedagógica	Diario de campo
8		Creación y edición de videos como parte de la narrativa transmedia	Intervención pedagógica	Productos digitales (videos)
9		Publicación de videos en diferentes plataformas y socialización	Grupo focal	Guía de discusión
10	Observación y reflexión	Evaluación de los productos mediante rúbrica analítica y análisis comparativo	Análisis comparativo	Rúbrica analítica
11		Aplicación de entrevistas semiestructuradas para valorar la experiencia	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista

5.6 Análisis de datos

En este estudio se utilizó la triangulación como estrategia de análisis para fortalecer la validez y la credibilidad de los resultados. Según Aguilar y Barroso (2015), esta es una “metodología de investigación en las ciencias sociales, procedimiento que nos va a permitir obtener un mayor control de calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados.” (p. 74).

Para ello, se combinaron varias fuentes de información: las percepciones de estudiantes y docentes recogidas mediante los cuestionarios aplicados antes de la intervención, las producciones escritas y multimodales realizadas por los estudiantes (diarios de personaje iniciales y finales, videos y *fanfictions*), y los resultados del análisis comparativo entre las producciones iniciales y finales mediante la rúbrica analítica. Además, se incorporaron las percepciones obtenidas a través de la entrevista semiestructurada y el grupo focal, aplicados al finalizar la intervención. Esta combinación de fuentes permitió obtener una visión más completa y confiable sobre el impacto de las narrativas transmedia en la producción textual multimodal de los estudiantes de noveno grado.

Para organizar e interpretar la información recolectada, se elaboraron matrices de análisis específicas para cada objetivo de la investigación. Estas matrices facilitaron la organización de los datos obtenidos de los diferentes instrumentos, relacionando las categorías de análisis, las evidencias encontradas, las interpretaciones y los referentes teóricos. En este sentido, Calderón Chelius (2025) señala que las matrices de análisis cualitativo ayudan a ordenar, clasificar e interpretar grandes volúmenes de información no estructurada, típica de las investigaciones sociales, permitiendo una comprensión más clara y organizada de los hallazgos.

5.7 Aspectos éticos

El presente estudio se desarrolló respetando los principios éticos que rigen la investigación con menores de edad, de conformidad con la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y las normas colombianas sobre protección de datos personales. Previo al inicio de las actividades, se solicitó y obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres, madres o acudientes de los 113 estudiantes de noveno grado participantes, mediante el formato institucional de la I. E. Técnico Upar. Dicho consentimiento autorizó expresamente el uso de las producciones escritas, fotografías y materiales audiovisuales generados durante el proyecto con fines exclusivamente educativos e investigativos (ver Anexo 01).

De igual manera, la participación de los estudiantes fue voluntaria y en ningún momento se les expuso a riesgos físicos, psicológicos o emocionales. Las plataformas utilizadas se emplearon exclusivamente con propósitos pedagógicos y académicos.

6. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del proceso de investigación, guiados por la pregunta principal del estudio: ¿Cómo influyen las narrativas transmedia en el fortalecimiento de las habilidades para la creación de textos multimodales (visuales, auditivos y lingüísticos) en estudiantes de noveno grado de la I. E. Técnico Upar? Para responder a este interrogante, se partió de fase diagnóstica que permitió identificar las principales dificultades existentes en la producción textual y multimodal de los estudiantes. Posteriormente, analizaron los hallazgos derivados de la intervención pedagógica basada en narrativas transmedia.

Los resultados se organizaron según los tres objetivos específicos del estudio. De esta forma fue posible analizar las dificultades iniciales de los estudiantes, el desarrollo de las actividades de intervención y el impacto que tuvieron las narrativas transmedia en su creatividad, expresión escrita y capacidad para producir textos multimodales. El análisis se sustentó en la triangulación de la información proveniente de los diferentes instrumentos utilizados, lo que permitió una interpretación más completa y confiable de los hallazgos.

6.1 Resultados del diagnóstico inicial

La fase diagnóstica permitió identificar las principales dificultades que presentaban los estudiantes de noveno grado en su producción textual y multimodal, antes de iniciar la intervención con narrativas transmedia. Para ello se aplicaron cuestionarios a estudiantes y docentes a través de *Google Forms*, y se realizó un análisis de contenido de los diarios de personaje elaborados en *Padlet* tras la primera lectura de la novela *Aura* de Carlos Fuentes. Estos instrumentos ayudaron a obtener una visión más completa tanto de las fortalezas como de las debilidades iniciales de los estudiantes.

En cuanto a la producción textual, los resultados revelaron dificultades importantes en varios aspectos. La mayoría de los escritos eran cortos y poco desarrollados, con problemas frecuentes de coherencia y cohesión (ver Figura 16). Las ideas aparecían muchas veces desconectadas, lo que dificultaba seguir un hilo narrativo claro. Además, se observó un vocabulario limitado y poca profundidad al momento de interpretar a los personajes o las situaciones planteadas en la novela (ver Figura 17). Esto hizo evidente que las dificultades no se limitaban únicamente a cuestiones gramaticales u ortográficas, sino principalmente a procesos de planificación, organización y desarrollo de ideas.

Figura 16.

Problemas de coherencia y cohesión

Leí el anuncio y me entró la curiosidad de saber de que se trataba.
Al entrar a la casa me dio escalofríos y miedo, quise detenerme pero mi curiosidad por saber había más allá de la oscuridad y el escalofriante zaguán me impulsaba en seguí caminando

Nota. Captura de pantalla del muro digital de primera sección del *Padlet* 903.

Figura 17.

Vocabulario limitado

Bueno ahora mismo me siento incomodo dentro de la casa ya que an pasado cosas raras, y expantosas.
Y siento una incomodidad por el ambiente, la poca luz el silencio y la admosfera.

Nota. Captura de pantalla del muro digital de primera sección del *Padlet* 902.

El análisis de los diarios de personaje publicados en *Padlet* reforzó estas observaciones. Aunque algunos estudiantes lograban resumir los acontecimientos principales de la obra, la gran mayoría se quedaba en narraciones superficiales. Predominaban las descripciones literales de los hechos, con escasa elaboración creativa, poca exploración emocional y casi nula interpretación personal (ver Figura 18). En pocos casos los estudiantes lograban ir más allá de lo evidente en la lectura.

Figura 18.*Descripciones literales*

Hoy estaba tranquilo
leyendo el periódico
cuando de repente vi un
anuncio que me dejó raro.
Decía que buscaban a un
historiador joven, que
supiera francés y que
tuviera ciertas
características... y lo más
loco es que todo eso
coincidía conmigo. Fue
como si ese anuncio
estuviera hecho solo para
mí.

Leí el anuncio en el
periódico y sentí que
estaba escrito para mí:
buscaban un historiador
joven que supiera
francés. Al llegar a esa
casa oscura en la calle
de Donceles, me recibió
una voz débil que me
guió por la penumbra
hasta una habitación
llena de Santos y velas.

Allí conocí a la anciana
Consuelo, quién me
encargó organizar las
memorias de su esposo,
el general Llorente.
Pero lo que realmente me
convenció de quedarme no
fue el sueldo, si no la
aparición de Aura; sus
ojos verdes me
cautivaron de tal forma
que acepté vivir en ese
lugar sin dudarlo.

Nota. Captura de pantalla del muro digital de primera sección del *Padlet* 901.

Respecto a la dimensión multimodal, también se evidenciaron limitaciones importantes.

Aunque la mayoría de los estudiantes incluyó imágenes en sus publicaciones de *Padlet*, en la gran mayoría de los casos estas cumplían una función básicamente decorativa (ver Figura 19).

Las imágenes solían ser genéricas o tomadas directamente de internet, sin una relación clara ni significativa con el contenido del texto escrito. Esto reflejaba que los estudiantes tenían una comprensión todavía básica de la multimodalidad y poca intención comunicativa al combinar el lenguaje verbal con el visual.

Figura 19.

Función decorativa de las imágenes en el Padlet

Me siento presionado y dudoso a la vez, porque me voy a quedar en una casa algo tenebrosa y oscura, además. Tengo que escribirle un diario al esposo de una anciana, que ya se había muerto hace algunos años con una que otra pregunta, de que me pasará más adelante al quedarme en ese lugar. También me siento algo comprometido al escribir ese diario quedándome ahí temporalmente o para siempre.



Hoy vi un anuncio en el periódico que me llamó mucho la atención.

parecía escrito especialmente para mí

"se solicita historiador joven, serio y que sepa francés, buen sueldo, habitación y comida."

era justo lo que necesitaba...

Como si hubiera sido una trampa puesta para mí para adentrarme dentro del trabajo

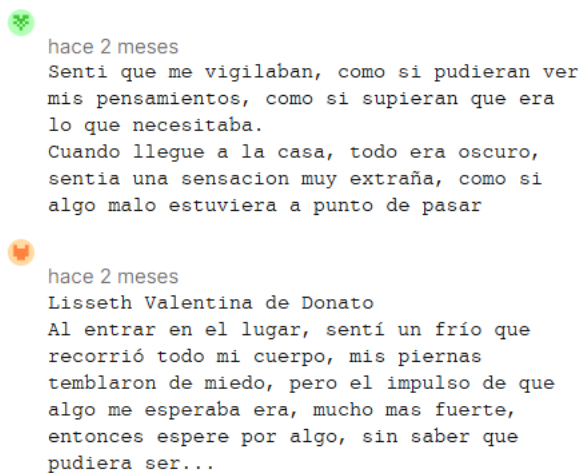


Nota. Captura de pantalla del *Padlet* donde se evidencia la falta de correspondencia entre el contenido textual y el recurso visual utilizado por los estudiantes de noveno.

Además, en varios casos se observó que algunos estudiantes no incorporaron ninguna imagen, limitándose exclusivamente al texto escrito (ver Figura 20). Esta situación mostró que, si bien los estudiantes estaban familiarizados con el uso de plataformas digitales, aún requerían mayor orientación para entender y aprovechar el potencial comunicativo de los diferentes modos semióticos de manera integrada y significativa.

Figura 20.

Comentarios en Padlet que omiten la integración de imágenes



Nota. Evidencia de las publicaciones en *Padlet* que presentan ausencia de la dimensión multimodal al limitar su participación exclusivamente al texto escrito. 903

Las encuestas aplicadas tanto a estudiantes como a docentes coincidieron en varios puntos clave. Ambos grupos reconocieron que, aunque los estudiantes tienen buena familiaridad con plataformas digitales y redes sociales, las utilizaban casi exclusivamente con fines recreativos y no como herramientas de creación académica o narrativa. Esto evidenció la

necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que guíen el uso educativo y creativo de las tecnologías digitales.

En síntesis, los resultados iniciales permiten afirmar que los estudiantes presentaban dificultades recurrentes en la producción textual y multimodal, especialmente en la organización de ideas, la coherencia, la cohesión y la integración significativa de recursos visuales. Aunque los estudiantes demuestran familiaridad con entornos digitales, requerían acompañamiento pedagógico para transformar esos recursos en herramientas de expresión, interpretación y creación textual. Estos hallazgos fueron fundamentales para diseñar una intervención pedagógica que respondiera a sus necesidades reales.

6.2 Resultados de la implementación de la propuesta pedagógica transmedia

La implementación de la propuesta pedagógica basada en narrativas transmedia permitió desarrollar una serie de experiencias significativas de creación multimodal con los estudiantes de noveno grado. A través de actividades realizadas en plataformas *Padlet*, *TikTok*, *Canva* y *YouTube*, los estudiantes construyeron contenidos narrativos que combinaban texto escrito, imágenes, audio y video, partiendo de la lectura de la novela *Aura* de Carlos Fuentes. Durante las nueve semanas que duró la intervención se fueron observando cambios progresivos en su forma de participar, en el manejo de las herramientas digitales y en la manera de articular diferentes modos de expresión dentro de sus producciones.

Al inicio de las actividades todavía se notaba cierta inseguridad en varios estudiantes frente a la creación de contenidos multimodales. Les costaba desarrollar ideas de forma amplia y organizada. Sin embargo, a medida que avanzaba la intervención, se fue evidenciando una mayor disposición a participar, junto con un claro aumento en el interés por las actividades que involucraban plataformas digitales y formatos audiovisuales. El uso de herramientas cercanas a

su cotidianidad ayudó a crear un ambiente más motivador y participativo, haciendo que la escritura dejara de verse como una tarea escolar tradicional para convertirse en un proceso más creativo, expresivo e interactivo.

Actividad 1: Diario del Personaje Felipe Montero en Padlet

En coherencia con la fase de actuación del ciclo de investigación-acción, la primera actividad se diseñó para abordar la dificultad identificada en el diagnóstico: la escasa exploración emocional y la tendencia al resumen literal. Se optó por el diario de personaje en *Padlet* porque, al tratarse de un formato de escritura personal y de baja exigencia técnica, permitía a los estudiantes centrarse en la expresión de emociones y pensamientos sin la presión de otros recursos multimodales.

Esta primera actividad consistió en la elaboración de un diario de personaje en un muro digital colaborativo de *Padlet*. A partir de la lectura de los primeros capítulos de *Aura*, los estudiantes debían escribir, desde la voz de “Felipe Montero”, sus emociones, pensamientos y conflictos, acompañando cada entrada con una imagen. El propósito era ampliar sus posibilidades interpretativas para lograr una exploración más profunda de la psicología del personaje. Inicialmente, muchos escritos eran cortos, con problemas de coherencia y cohesión, y un vocabulario limitado. Los estudiantes se limitaban a narrar los hechos sin añadir interpretaciones personales.

A medida que avanzaba la actividad y tras la retroalimentación continua realizada por las docentes investigadoras, las producciones se volvieron más extensas y desarrolladas. Los estudiantes comenzaron a incluir descripciones sensoriales, reflexiones íntimas y anticipaciones angustiosas, logrando una voz narrativa más auténtica (ver Figura 21).

Figura 21.*Diario de Personaje Felipe Montero*

Hoy he sentido, con una claridad inquietante, que mi voluntad ya no me pertenece del todo. La casa parece cerrarse sobre mí, como si respirara en silencio y me envolviera en su oscuridad constante. La relación entre Aura y la señora Consuelo me perturba profundamente; hay algo en sus movimientos, en sus gestos, que resulta demasiado parecido, casi como si fueran reflejos de un mismo ser.

No puedo negar lo que siento: Aura me atrae de una forma que no logro explicar. Su mirada me detiene, me obliga a quedarme, a observarla más de lo debido. Es como si, al verla, olvidara por un momento quién soy fuera de este lugar. Me inquieta, pero al mismo tiempo me seduce. Sé que algo no está bien, y aun así no puedo apartarme.



Hoy siento que la casa ya no solo me rodea, sino que me absorbe. Cada día que pasa pierdo con mayor facilidad la noción de quién soy y por qué estoy aquí. Aura se ha vuelto indispensable para mí; su presencia me tranquiliza y me inquieta al mismo tiempo. Hay momentos en los que siento que pienso y actúo movido por algo ajeno a mi voluntad, como si mis decisiones ya no fueran completamente mías.

El tiempo parece repetirse y deformarse, y empiezo a aceptar lo extraño como si siempre hubiera sido parte de mi vida. No intento huir. Al contrario me dejo llevar por esta sensación de entrega inevitable. Sé que estoy cambiando, pero ya no me resisto. Algo dentro de mí me dice que este lugar, este misterio y Aura forman parte de un destino que no puedo ni quier evitar en Aura.

Nota. Capturas de pantalla del Diario de Felipe Montero en *Padlet* realizados por los estudiantes de noveno

Al principio, las imágenes que los estudiantes incluían eran genéricas o decorativas, con una relación débil entre texto e imagen. Ante esta situación, se orientó a los estudiantes para que

emplearan herramientas de inteligencia artificial en la generación de sus propias imágenes. De esta manera, poco a poco fueron aprendiendo a seleccionarlas con mayor intencionalidad, logrando representar estados de ánimo, símbolos de la obra o atmósferas específicas. Así, las imágenes dejaron de ser un simple adorno y se convirtieron en un elemento narrativo activo que ampliaba el sentido del texto escrito (ver Figura 22).

Figura 22.

Integración de imágenes generadas con inteligencia artificial como recursos narrativos y simbólicos



Nota. Imágenes publicadas en *Padlet* a partir de la sección 2, donde se observa cómo los estudiantes utilizan imágenes generadas de manera personalizada para expandir el significado de sus textos.

Esta actividad permitió avanzar hacia la exploración psicológica del personaje, mejorar la coherencia, cohesión y riqueza descriptiva, y fortalecer la competencia multimodal al lograr

una integración más significativa entre palabra e imagen. Además, al ser visible para todos, el muro de *Padlet* fomentó el aprendizaje entre pares y preparó a los estudiantes para los formatos más complejos que vendrían después.

Actividad 2: Archivos Perdidos de Felipe Montero en TikTok

Superada la primera fase de escritura personal, la segunda actividad buscó atender otra dificultad diagnosticada: el uso decorativo de la imagen y la poca integración entre texto y recursos visuales. El formato *TikTok*, con su exigencia de síntesis temporal y su naturaleza audiovisual, obligó a los estudiantes a planificar de manera consciente la relación entre lo que dicen (*voz en off*) y lo que se muestra (imágenes, música, texto en pantalla).

Esta segunda actividad se articuló con el tema de **medios de comunicación: masivos y personales** que corresponde a un tema de Lengua Castellana del segundo periodo. A partir de eso, se propuso crear un video en *TikTok* donde Felipe Montero dejara una especie de “archivo perdido”. Es decir, este video se estructuró como una confesión sonora, breve y personal, que complementó el diario de personaje escrito en *Padlet*. La actividad combinó la escritura de un guion, la planificación visual y el uso consciente de recursos audiovisuales.

Antes de grabar, los estudiantes hicieron un esquema de planificación para su guion (ver Figura 23). En este organizaron el contenido narrativo y los elementos visuales que acompañarían cada parte del video. También se les recomendó usar páginas como *Pixabay* para conseguir imágenes libres de derechos y *Suno IA* para generar música ambiental, evitando problemas de copyright al subir los videos a *TikTok*. Esta planificación previa fue clave, porque evitó que improvisaran y les dio mayor claridad sobre el mensaje que querían transmitir.

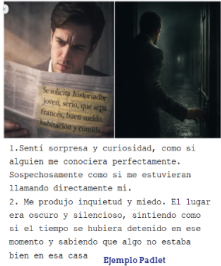
Figura 23.

Esquema de Planificación para video de TikTok

1. **Instrucción** para los estudiantes: Felipe, tu diario está escrito, pero ahora vas a convertirlo en una confesión sonora. Escribe lo que vas a decir y planifica qué verá el mundo mientras te escucha.

2. En el cuaderno realiza la siguiente tabla:

Lo que digo (Voz en Off)	Lo que se ve (Imágenes, gif, texto)
<i>Ejemplo de comentario en PADLET:</i> Letése anuncio y sentí una sorpresa extraña... Curiosidad. Como si alguien me conociera perfectamente.	Imagen 1: El joven leyendo el periódico (la que ya tiene). Texto en pantalla: ¿Me están llamando a mí?



Nota. Elaboración propia

El formato de *TikTok*, con su límite de tiempo entre 30 y 120 segundos, obligó a los estudiantes a sintetizar y seleccionar la información más importante. Esto representó un reto interesante, ya que tuvieron que condensar ideas sin perder la carga emocional del personaje. Se demostró que los estudiantes capturaron emociones, generar suspenso y construir atmósferas propias, en vez de limitarse a repetir lo que ocurra en la novela.

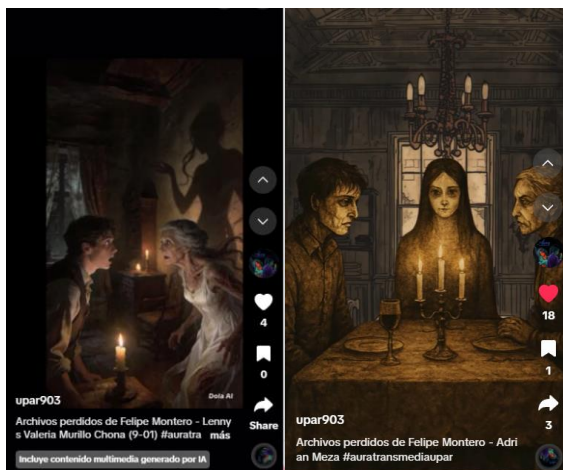
Al momento de grabar, los estudiantes experimentaron con diferentes recursos audiovisuales: música de fondo para crear tensión o misterio, efectos de transición y superposición de texto en pantalla. La tabla de planificación sirvió como guía para que la voz en off y los elementos visuales se complementaran de manera coherente. Además, la idea de que estos videos eran “archivos perdidos” de Felipe Montero les dio libertad creativa. Muchos inventaron pensamientos y confesiones que no aparecen explícitamente en la novela, pero que resultaban coherentes con la personalidad y el conflicto del personaje.

Desde el punto de vista pedagógico, esta actividad permitió conectar muy bien los contenidos del área de Lengua Castellana con el tema de medios de comunicación. Los

estudiantes pudieron experimentar cómo una misma historia puede contarse de formas diferentes (escrita, oral y audiovisual), entendiendo las posibilidades y limitaciones de cada medio (ver Figura 24). De esta forma, *TikTok*, una plataforma que normalmente se asocia al entretenimiento, se convirtió en un espacio de creación académica y expresión personal. La planificación previa fue fundamental para que los productos finales tuvieran mayor calidad y coherencia.

Figura 24.

Vlogs de Felipe Montero en TikTok



Nota. Capturas de pantalla de los videos finales elaborados por los estudiantes de noveno en la plataforma *TikTok*.

Actividad 3: Reseña de “Aura” en YouTube

Esta actividad se articuló con la temática de **La reseña** que correspondía a la programación del segundo periodo. Su propósito fue atender dos dificultades identificadas en el diagnóstico: por un lado, los problemas de organización de ideas, coherencia y cohesión en la

producción escrita; por otro, la tendencia al resumen literal sin una interpretación personal de la obra.

Debido a lo anterior, se diseñó en dos fases complementarias: primero una reseña escrita individual y luego una video reseña grupal para *YouTube*. El propósito era que los estudiantes desarrollaran habilidades de argumentación y análisis crítico, al tiempo que experimentaban con la producción audiovisual como extensión de un texto escrito.

En clase, los estudiantes realizaron una primera versión de reseña escrita de manera individual. En ella, debían identificar y abordar un vacío narrativo de *Aura*, es decir, algún aspecto de la historia que no quedara del todo explicado en la novela o que pudiera ser interpretado de diferentes maneras. Para guiarlos, las docentes presentaron algunos ejemplos de vacíos narrativos (ver Figura 25). Esta consigna obligó a los estudiantes a ir más allá del resumen superficial y a construir una postura crítica frente a la obra.

Figura 25.

Vacíos Narrativos de “Aura”

LISTA DE HUECOS NARRATIVOS EN “AURA”

1. **El punto de vista del gato ¿Qué ve el gato negro durante las noches en la casa? ¿Es testigo de la transformación entre Consuelo y Aura?**
2. **Aura antes de que llegue Felipe. Un día normal en la vida de Aura antes de conocer al historiador. ¿Cómo pasa sus horas? ¿Habla con Consuelo?**
3. **El pasado de doña Consuelo (cuando era joven) Cómo era Consuelo en su juventud, cuando estaba casada con el general Llorente. Un momento de amor o de tristeza.**
4. **La escritura de las memorias del general Los papeles se mueven solos mientras Felipe duerme. ¿Qué secretos revelan las memorias que no están en la novela?**
5. **El espejo y la transformación ¿Qué pasa exactamente dentro del espejo cuando Consuelo se convierte en Aura (o viceversa)? Muestra el momento mágico.**
6. **La voz que guía a Felipe (la narración en segunda persona) La casa misma “habla” o una presencia invisible susurra instrucciones a Felipe.**
7. **Después del final de la novela ¿Qué ocurre al día siguiente después de la revelación? ¿Felipe se queda atrapado para siempre? ¿Cómo continúa el ciclo?**
8. **Los objetos de la casa que cobran vida Las velas, los retratos antiguos, los documentos o los muebles. ¿Qué hacen cuando nadie los mira?**
9. **La llegada del anuncio al periódico ¿Quién puso el anuncio? ¿Cómo llegó exactamente a las manos de Felipe? ¿Hay magia detrás?**

Nota. Elaboración propia.

Una vez entregadas las reseñas individuales, las docentes investigadoras realizaron una revisión detallada y ofrecieron retroalimentación centrada en aspectos como la claridad de la tesis, la organización de los argumentos, la evidencia textual utilizada y la coherencia general del texto. Con base en esta retroalimentación, los estudiantes se organizaron en grupos de cuatro personas y reescribieron sus reseñas para producir una versión grupal. Este trabajo colaborativo implicó negociar opiniones, seleccionar los mejores argumentos de cada integrante y construir un texto unificado que reflejara la postura colectiva del grupo frente al vacío narrativo elegido.

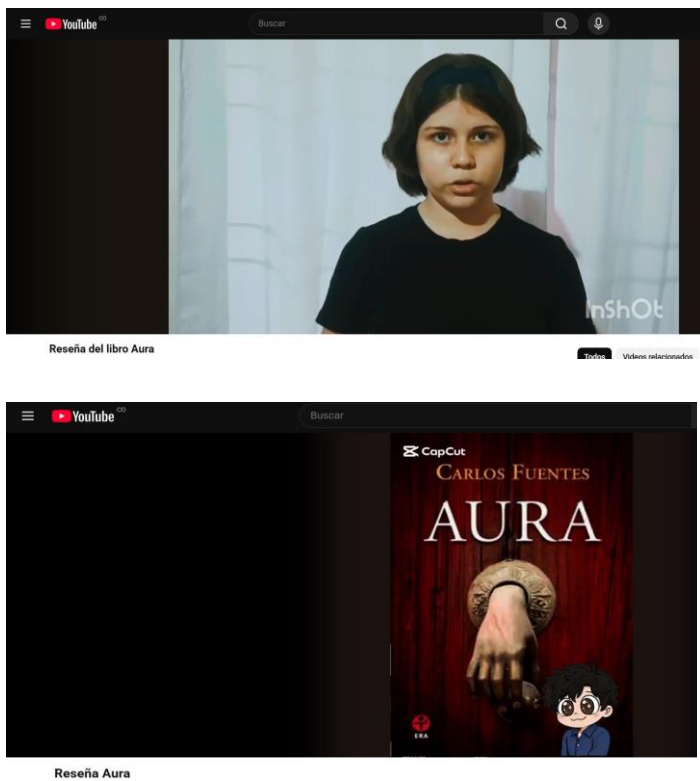
Una vez finalizada la reseña escrita grupal, los estudiantes procedieron a grabar una video reseña que sería publicada en YouTube. En esta fase, debían adaptar el texto escrito a un formato audiovisual: distribuir las intervenciones orales entre los integrantes del grupo, seleccionar imágenes o fragmentos visuales que acompañaran la narración, elegir música de fondo sin derechos de autor y planificar la edición del video. La transición de lo escrito a lo audiovisual exigió a los estudiantes tomar decisiones sobre qué información era esencial, cómo mantener la atención del espectador y qué recursos visuales podían reforzar sus argumentos.

En comparación con las producciones iniciales del diagnóstico, las reseñas escritas y los videos mostraron una evolución significativa. Los estudiantes organizaron sus ideas de manera más estructurada, con una introducción donde presentaron la obra y datos del autor, un desarrollo donde sustentaban su interpretación con ejemplos de la novela, sus opiniones y, asimismo, planteaban el vacío narrativo a analizar; finalmente, una conclusión que cerraba con la recomendación de esta. Además, la exigencia de abordar un vacío narrativo los obligó a formular hipótesis propias y a defenderlas con argumentos, lo que fortaleció su pensamiento crítico.

En la versión audiovisual, se observó además una mejora en la expresión oral y la comunicación frente a cámara. Los estudiantes aprendieron a modular la voz, a mantener contacto visual, a distribuir los tiempos de habla entre los integrantes y a sincronizar su discurso con las imágenes o el texto en pantalla. La video reseña se convirtió así en un espacio donde lo verbal, lo visual y lo sonoro se articulaban para transmitir un mensaje coherente (ver Figura 26).

Figura 26.

Reseñas de “Aura” en YouTube



Nota. Capturas de pantalla de las video reseñas elaboradas por los estudiantes de noveno en la plataforma *YouTube*.

Esta actividad evidenció que la escritura de reseñas no se limita al texto escrito. Al incorporar la producción audiovisual y el trabajo colaborativo, los estudiantes no solo mejoraron su capacidad argumentativa, sino que también experimentaron cómo un mismo contenido puede circular a través de diferentes medios, cada uno con sus propias convenciones y posibilidades expresivas. Además, la retroalimentación docente y la reescritura grupal permitieron que los estudiantes aprendieran de sus errores y enriquecieran sus producciones a partir del diálogo con sus pares.

Actividad 4: “Fanfiction” de Aura en Canva

El *fanfiction* en *Canva* representó el siguiente paso lógico en la progresión transmedial: pasar de ser lectores y comentaristas de la obra a ser cocreadores de su universo narrativo. A diferencia de las actividades anteriores, aquí los estudiantes crearon nuevos personajes, escribieron finales alternativos, exploraron la historia desde otras perspectivas y ambientaron la trama en otros contextos. Esta libertad creativa fue posible gracias a que los estudiantes ya habían demostrado, en las tres actividades previas, que comprendían la esencia de la obra, sus personajes y su atmósfera.

Antes de comenzar a escribir, los estudiantes ingresaron a una página web diseñada en *Canva* que funcionaba como un “universo expandido” de la novela. En esa página encontraban información detallada de la obra, imágenes, descripciones de los personajes principales y algunos datos contextuales (ver Figura 27). Después de navegar y explorar el material, cada estudiante elegía el personaje que más le había gustado o con el que más se había identificado. Al

seleccionar el personaje, la página los redirigía automáticamente a un muro específico de *Padlet* dedicado a ese personaje, donde debían crear su *fanfiction* (ver Figura 28).

Figura 27.

Página Web “Universo Aura” en Canva



Nota. Elaboración Propia

Figura 28.

Muro de Padlet "Reescribiendo a los Personajes"



ARCHIVO CONFIDENCIAL:
REESCRIBIENDO A FELIPE
FELIPE 902

La peor revelación — Vick Rodríguez.

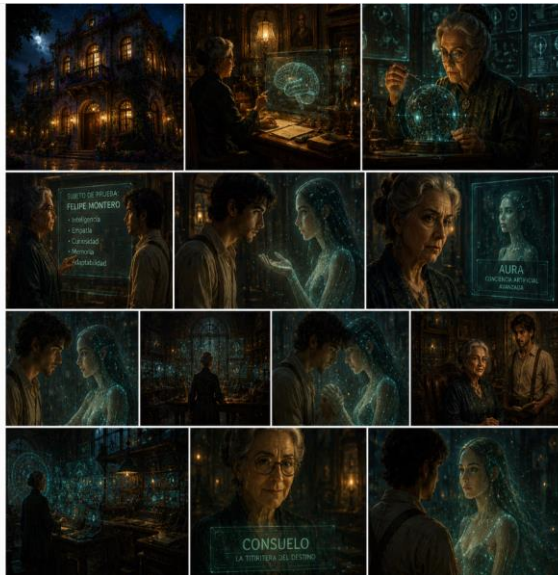
la lluvia caía en las ventanas
antiguas de la casa mientras
Felipe revisaba otros papeles
super amarillentos sobre el
escritorio, con olor a humedo,
incienso y madera vieja en el
aire
Afuera de la tenebrosa y oscura
casa la ciudad seguía muy
normal, pero dentro de esa casa
el tiempo estaba muy muerto.
Felipe escucha pasitos detras
del
— sigues despierto? — hablo
una voz delicada
Felipe levanto su mirada curiosa
lentamente y estaba Aura,
sosteniendo una vela la luz
verdosa del ambiente iluminaba
sus ojos verdosos
—no puedo dormir — dijo Felipe
— está cqsa es muy extraña,
siento que esta casa me



Gabriela Eustate.

Felipe Montero: El Jardín Olvidado

Felipe Montero, un botánico, es contratado por Consuelo para un trabajo en su casa. En lugar de las memorias del General Llorente, Felipe se siente atraído por el jardín mágico y exótico de la casa, donde encuentra a Aura. Aura no habla, sino que se comunica a través de las plantas y sus fragancias. Felipe se une a ella en el jardín, aprendiendo de su sabiduría natural y olvidando su misión original. El tiempo se detiene para él, y comienza a fusionarse con el jardín y Aura. Al final, se transforma en una hermosa planta que susurra el nombre de Aura, demostrando que Consuelo no buscaba revivir a un amante, sino perpetuar la vida mágica del jardín a través de ellos.



Gabriela Eustate.

Consuelo: La Titiritera del Destino

En esta versión, Consuelo es una brillante científica de la neurología. Tras la muerte de su esposo, el General Llorente, ella crea a Aura: una inteligencia artificial avanzada que simula la conciencia del General. Consuelo busca un "sujeto de prueba" inteligente (Felipe) para que interactúe con Aura, no para revivir a su esposo, sino para que la IA desarrolle una conciencia propia y trascienda la del General. Felipe se enamora de Aura y, al final, descubre que ella es una creación tecnológica. Consuelo se revela como la creadora, y Felipe, en lugar de horrorizarse, comprende la magnitud de la obra de Consuelo, aceptando que Aura es una nueva forma de vida que ellos deben guiar.



EVELIN SOTELO-El poder de recuerdo y la ilusión

La casa estaba en silencio, Consuelo estaba sentada en su mecedora hasta que escuchó una voz suave llamándola. Cerró los ojos y sintió una presencia detrás de ella giró la cabeza y vio una figura igual al general, joven y fuerte.

—Soy yo, mi amor —dijo en un susurro.

Consuelo retrocedió asustada.

—Es imposible, tú estás muerto.

—Eso es lo que el tiempo te hizo creer.

En ese momento apareció Aura, con sus ojos verdes brillando en la oscuridad.

Nota. Nota. Capturas de pantalla de los *fanfic* de los estudiantes de noveno en *Padlet*.

A diferencia de las actividades anteriores, esta no estaba directamente articulada con un tema específico del programa de Lengua Castellana; sin embargo, fue la que generó mayor motivación y entusiasmo entre los estudiantes, quienes ya mostraban un nivel importante de apropiación del proceso transmedia.

Esta actividad evidenció los niveles más altos de motivación y compromiso durante toda la intervención. Los estudiantes se involucraron con verdadero entusiasmo, dedicando tiempo tanto al contenido narrativo como al diseño visual y estético de sus producciones. Muchos compartían sus avances, pedían opiniones a sus compañeros y se apoyaban mutuamente. Aquellos que se sentían menos cómodos con formatos audiovisuales encontraron en *Canva* y *Padlet* un espacio más afín a sus habilidades.

En los *fanfictions* creados se observó una integración mucho más coherente y estética entre los diferentes modos semióticos. A diferencia de los diarios iniciales en *Padlet*, donde las imágenes solían ser decorativas, en estas producciones el texto, las imágenes y la disposición visual trabajaban de manera articulada para construir un sentido narrativo unitario. Varios estudiantes construyeron tramas más complejas, con mayor profundidad emocional, diálogos bien elaborados y finales alternativos que demostraban una comprensión profunda de la obra original.

Aunque la actividad no estaba ligada directamente a un contenido curricular específico, las docentes acompañaron permanentemente el proceso mediante la revisión de borradores, la orientación en el uso de la página web y la retroalimentación sobre la coherencia narrativa y la fidelidad al universo de *Aura*. El objetivo no era solo crear algo visualmente atractivo, sino mantener una relación respetuosa y creativa con la novela, incluso al momento de expandirla.

Desde el punto de vista pedagógico, esta actividad permitió cerrar de forma significativa el ciclo transmedia. Los estudiantes comenzaron escribiendo un diario desde la voz de Felipe Montero, luego lo transformaron en un video íntimo, posteriormente asumieron una postura crítica en la reseña y, finalmente, se convirtieron en autores con libertad creativa capaces de expandir el universo narrativo por sí mismos. Esta progresión mostró claramente cómo las narrativas transmedia no solo fortalecieron la producción textual y multimodal, sino que también favorecieron el paso del rol de lector al de cocreador activo de historias.

Impacto de las Narrativas Transmedia en la Producción Textual Multimodal y la Creatividad Estudiantil

En coherencia con el ciclo de la investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988), una vez finalizada la fase de actuación, se procedió a la fase de observación y reflexión. La implementación de la propuesta pedagógica basada en narrativas transmedia permitió examinar el impacto de las narrativas transmedia en el desarrollo de la creatividad y la expresión escrita de los estudiantes de noveno grado. A partir de la comparación entre las producciones iniciales y finales, de las observaciones registradas en los diarios de campo, de la entrevista semiestructurada, del grupo focal y del análisis de las producciones multimodales, fue posible identificar avances progresivos en la manera en que los estudiantes construían sentidos, organizaban ideas y articulaban diferentes recursos semióticos.

Uno de los principales cambios observados se presentó en la evolución de su escritura. Mientras que en las producciones diagnósticas predominaban textos breves y centrados en resúmenes literales, al finalizar la intervención los estudiantes lograron elaborar producciones más extensas, estructuradas y creativas. Mejoraron notablemente su capacidad para desarrollar ideas, expresar emociones y construir interpretaciones personales sobre la novela *Aura*. Aspectos como la coherencia, la cohesión y la organización textual también se fortalecieron, especialmente en las actividades de reseña, *fanfiction* y producciones audiovisuales.

El docente titular de Lengua Castellana de los tres grupos de noveno resaltó este avance al afirmar:

“en la gran mayoría pude notar que se convirtieron en estudiantes más propositivos [...] ellos solamente no se quedaron con eso, sino que como tienen un conocimiento natural de la tecnología, eso que sabía lo implementaron y mostraron más de pronto lo que ustedes estaban buscando” (Entrevista docente, 2026).

En relación con la dimensión multimodal, se observó una transformación importante. Las imágenes y recursos visuales dejaron de cumplir una función meramente decorativa para convertirse en elementos que ampliaban el sentido narrativo. Los estudiantes comenzaron a usar música, transiciones, tipografías y disposición visual con mayor intención comunicativa, logrando una integración más coherente entre texto, imagen y sonido.

Este progreso también se reflejó en la creatividad. Los estudiantes asumieron un rol más activo y experimental. Tal como lo expresaron varios participantes en el grupo focal:

“Para mí sería la creatividad, ya que la creatividad al momento de hacer los videos y realizarlos, editarlos y también la creatividad que uno tiene que tener en las transiciones...” (Estudiante, Grupo Focal).

Otro estudiante señaló:

“A mí me gustó mucho más el *Padlet* porque a mí me gusta escribir, pero nunca lo había hecho para que otras personas lo pudieran observar” (Estudiante, Grupo Focal).

La actividad de *fanfiction* en *Canva* fue especialmente significativa. Los estudiantes no solo expandieron el universo de *Aura*, sino que crearon continuaciones, reinterpretaciones y nuevas situaciones narrativas. Varios de ellos lograron construir narrativas más complejas, con mayor profundidad emocional y una clara intención estética en el diseño visual.

En la entrevista y el grupo focal, los estudiantes coincidieron en que las actividades les generaron mayor motivación. Uno de ellos comentó:

“Esta nueva forma de trabajar, de estudiar nos ayuda a fortalecer nuestra creatividad” (Estudiante, Grupo Focal).

Otro agregó:

“Fue algo que realmente me gustó y en algún punto llegó a ser divertido, la verdad, el hecho de poder salir de mi zona de confort...” (Estudiante, Grupo Focal).

Desde la perspectiva del docente titular, la intervención también generó un cambio en su propia práctica:

En términos generales, los resultados obtenidos durante la implementación de la propuesta pedagógica evidencian que las narrativas transmedia tuvieron un impacto positivo en el fortalecimiento de la producción textual multimodal de los estudiantes de noveno grado. Se registraron avances en la organización de ideas, la coherencia textual, la creatividad narrativa y la integración significativa de recursos multimodales. Además, la intervención permitió resignificar el uso de las tecnologías digitales, transformándolas en herramientas de creación, expresión y aprendizaje significativo dentro del contexto escolar.

Como parte del cierre y sistematización de la intervención pedagógica, se diseñó y publicó una página web que recopila todo el proceso y los productos generados durante el proyecto. Esta plataforma digital funciona como un portafolio interactivo del trabajo realizado con los estudiantes de noveno grado.

En la página web se encuentran organizadas las cuatro actividades transmedia desarrolladas: el diario de personaje en *Padlet*, los videos en *TikTok*, las reseñas y video reseñas en *YouTube*, y los *fanfictions* elaborados en Canva. Cada sección incluye una breve explicación de la actividad, ejemplos representativos de las producciones de los estudiantes y reflexiones sobre el proceso. Además, se incorporaron la entrevista semiestructurada realizadas al docente

titular y el grupo focal de estudiantes, permitiendo al lector acceder directamente a las voces de los participantes.

La creación de esta página web respondió a la necesidad de dejar un registro organizado, accesible y perdurable de la experiencia. No solo sirve como evidencia del trabajo realizado, sino que también puede ser consultada por otros docentes, estudiantes o investigadores interesados en el uso de narrativas transmedia en el aula de Lengua Castellana.

En relación con los principios de la narrativa transmedia, la página web cumple con el criterio de difusión o *spreadability*, al permitir que las producciones de los estudiantes puedan ser compartidas, vistas y comentadas más allá del aula. Asimismo, favorece la participación y la expansión del universo narrativo de *Aura*, puesto que convierte a los estudiantes en cocreadores y pone sus producciones a disposición de una audiencia más amplia. De esta manera, el proyecto trasciende las paredes del salón de clase y se convierte en un relato colectivo que puede continuar expandiéndose.

Por otra parte, desde el punto de vista técnico, la página fue diseñada en *Google Sites* y posteriormente publicada, garantizando una navegación intuitiva y un diseño atractivo que refleja el carácter multimodal del proyecto. Su elaboración permitió cerrar el ciclo de la investigación-acción de manera coherente, transformando la experiencia vivida en un recurso digital que trasciende el espacio del aula.

7. Conclusión

La presente investigación permitió evidenciar que la narrativa transmedia Integra una estrategia pedagógica necesaria y significativa para fortalecer la producción de textos

multimodales en estudiantes de grado noveno de la institución educativa técnico Upar. Partiendo de la implementación de actividades mediadas por plataformas digitales y recursos multimodales, fue permitido transformar las clases tradicionales de escritura y promover procesos de producción textuales más creativos, participativos y sobre todo contextualizados dentro de las exigencias comunicativas de la educación actual.

En primer lugar, con respecto al primer objetivo específico, orientado a identificar las dificultades recurrentes en la producción de textos multimodales los resultados diagnósticos mostraron que los estudiantes presentaban limitaciones importantes en aspecto como coherencia textual, la cuestión de ideas, manejo de recursos lingüísticos y la vinculación de elementos multimodales dentro de sus producciones escritas. Del mismo modo, se pudo observar un predominio de prácticas escriturales tradicionales centradas únicamente en el texto verbal, demostrando la escasa incorporación o vinculación de estrategias pedagógicas relacionadas con la alfabetización digital y multimodal dentro de sus prácticas escolares.

En segundo lugar. Encontramos en el segundo objetivo específico, relacionado con la aplicación de actividades basadas en narrativa transmedia, la investigación arrojó que el uso de herramientas como *Padlet*, *TikTok*, *YouTube* y *Canva* favoreció escenarios de aprendizaje más interactivos desarrollando en los estudiantes expandir sus formas de expresión mediante la articulación de distintos sistemas semióticos. Esta implementación con las diferentes actividades permitió una mayor apropiación de los procesos escriturales, debido a que los estudiantes lograron relacionar la escritura académica con prácticas comunicativas cercanas a su etapa y sus diferentes realidades culturales y tecnológicas.

En tercer lugar, encontramos el objetivo específico número tres, orientado a examinar el impacto de todas las actividades mencionadas anteriormente cómo estas narrativas transmedia

incentivaron a la creatividad y a la expresión escrita, estos hallazgos permitieron identificar avances significativos en la capacidad de los estudiantes para producir contenidos más originales coherentes y multimodales adaptados a su época. Las producciones finales evidenciaron una mayor riqueza discursiva una mejor organización narrativa una excelente integración más consciente y coherente de los recursos visuales sonoros y audiovisuales. Asimismo, se logró fortalecer la participación de todos los estudiantes, quienes asumieron un rol más autónomo y creativo dentro de sus diferentes producciones realizando una construcción de sus significados.

Ahora, es pertinente señalar el nivel pedagógico, la investigación incentivó la comprensión de cómo las narrativas transmedia favorecen procesos de enseñanza y aprendizaje más acordes con las transformaciones culturales y comunicativas propias de la era digital. La multi modalidad, lejos de constituirse únicamente como un recurso tecnológico, promueve experiencias educativas significativas y cercanas a las prácticas discursivas de los jóvenes de esta era tecnológica.

Igualmente, este estudio reafirma esa necesidad de replantear las metodologías tradicionales empleadas para la enseñanza de la lengua castellana de los docentes del hoy. Lo resultados revelaron que cuando las estrategias pedagógicas se incorporan herramientas digitales narrativas expandidas y espacios de creación colaborativa los estudiantes muestran más motivación y participación al momento de realizar los procesos escriturales. En este sentido, la narrativa transmedia es necesaria dentro de las aulas de clase, porque se configura como un enfoque didáctico capaz de responder a las demandas actuales de la educación, adaptándose a la constante necesidad de los jóvenes de estar en la era digital particularmente permite la relación con la alfabetización multimodal y el desarrollo de competencias comunicativas integrales, es

decir, que los jóvenes de hoy pueden aprender a producir textos coherentes y cohesionados desde las tecnologías.

Sin embargo, se identificaron diferentes desafíos importantes vinculados a las condiciones tecnológicas, al ser una institución de carácter oficial carece de dispositivos digitales y algunas dificultades con respecto a la conexión de internet. Esto permite concluir que la implementación de narrativas transmedia requiere de recursos digitales pertinentes para los diferentes planteles educativos, así como también mayores procesos formativos a los diferentes docentes que posibiliten integrar de manera crítica y significativa las tecnologías digitales dentro de sus prácticas formativas.

Concluimos que las narrativas transmedia poseen un amplio potencial que lo denominamos con el concepto de *transformador*, porque poseen un amplio potencial dentro de los procesos de enseñanza de la lengua y la literatura, porque favorecen la construcción de aprendizajes más reflexivos más creativos y contextualizados. Por lo tanto, su incorporación en todas las aulas de clase no solo contribuye al fortalecimiento de la producción de textos multimodales, sino también a la formación de estudiantes capaces de interpretar producir y comunicar significados en los diferentes lenguajes y plataformas que caracterizan la sociedad del hoy, la sociedad de la era digital.

8. Referencias

- Aguilar Reyes, D. E. (2020). *Estrategias lúdicas para mejorar la producción de textos escritos en estudiantes de segundo grado de educación primaria*, Trujillo 2019. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/44412>
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Alonso, E., & Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de una experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, 33, 203-222. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.703>
- Amador-Baquiro, Juan Carlos (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Arkhangelsky, A., & Novikova, A. (2023). Transmedia strategies in school literary education: Deconstructing kitsch and the semiotics of readerly creativity. *Chinese Semiotic Studies*, 19(2), 315–332. <https://doi.org/10.1515/css-2023-2007>
- Bustos, P. (2025). La escritura digital multimodal y el desarrollo de habilidades para la producción textual en niños de educación básica primaria. *Revista Franz Tamayo*, 7(18), 9-30. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.7i18.16>
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir* (15a ed.). Barcelona, España: Paidós

- Cerón, Y. & Isaza, G. (2021). *La producción textual como estrategia didáctica para el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes*. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5623>
- Calderón Chelius, M. (2025). Nota de investigación: Matriz de análisis para información cualitativa. *Perspectivas Sociales*, 27(1), 77–81. Recuperado a partir de <https://perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/view/229>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). *How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines*. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Duart, J. M., Gallego Trujillo, G. A., Osorio Gómez, L. A., Pardo Osorio, W. L., Ricardo Barreto, C., Segovia Cifuentes, Y. M., Unigarro Gutiérrez, M. A., y Badillo Mendoza, M. E. (2020). *Recomendaciones para fomentar la calidad en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales*. Ministerio de Educación Nacional. https://redunete.net/wp-content/uploads/2020/11/2020-RedUnete-MEN-libro_recomendaciontecnologia_V5.pdf
- Duarte Sánchez, D. D., & Guerrero Barreto, R. (2024). La encuesta como instrumento de recolección de datos, confiabilidad y validez en investigación científica. *Revista De Ciencias Empresariales, Tributarias, Comerciales Y Administrativas*, 3(2), 94–107. Recuperado a partir de <https://educaciontributaria.com.py/revista/index.php/rcetca/article/view/70>
- Dunstone, T., & Yager, N. (2009). *Biometric system and data analysis: Design, evaluation, and data mining*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-77627-9>

- Djonov, E., Tseng, C.-I., & Lim, F. V. (2021). Children's experiences with a transmedia narrative: Insights for promoting critical multimodal literacy in the digital age. *Discourse, Context and Media*, 43, Article 100493. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100493>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata: Madrid.
- Flórez Avendaño, Y. (2023). El uso de la narrativa Transmedia como estrategia para ayudar a potenciar las habilidades de lectoescritura, en los alumnos de educación secundaria. [Tesis de maestría, Universidad el Bosque].
Repositorio Unbosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/search?query=Yeris%20Karina%20Florez%20Avenda%C3%B1o>
- Fuentes, C. (1999). *Aura*. Buenos Aires: Ed. Norma
- Galindo-Lozano, D. P., & Doria-Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163–176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Gibbons, A. (2017). Reading S. across media: Transmedia storyworlds, multimodal fiction, and real readers. *Narrative*, 25(3), 321–341. <https://doi.org/10.1353/nar.2017.0017>
- Gladic, J. y Cautín, V. (2016). *Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto*. *Literatura y Lingüística*, 34, 357-380. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112016000200017&lng=es&nrm=iso
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>

Hecker, J., Kalpokas, N. (2025). *Guía definitiva de la investigación cualitativa - Parte 2:*

Tratamiento de datos cualitativos. ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/analisis-del-contenido>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2024). *Qué se*

evalua. <https://www.icfes.gov.co/caja-de-herramientas-saber-11/que-se-evalua/>

Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. MIT Technology

Review. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>

Jenkins, H. (2010). *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited — Pop Junctions.*

Henry

Jenkins. https://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos* (8a ed.). Santiago de Chile: Dolmen-Océano.

Kemmis, S. & McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción.* Laertes: Barcelona.

Ley 57 de 1887. Código Civil de la República de Colombia. 15 de abril de 1887. Diario Oficial No. 7.019.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. Diario Oficial No. 46.446.

Medina-Romero, M. A., Rojas-León, C. R., Hoces-Raquel, W. B., Loaiza-Carrasco, M., Martel-Carranza, C. P., Castillo-Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación.* Instituto Universitario de

Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S. A. C.

<https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

Ministerio de Educación Nacional. (1984). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*.

Recuperado el 20 de mayo de 2025

de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. En

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. (Pp.18-45).

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado

de <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/colección/derechos-basicos-de-aprendizaje>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Malla de Aprendizaje Área de Lenguaje*. [Versión en línea]. Obtenido

de: <https://drive.google.com/open?id=1zpwZcRoTWQl010LKT8c8hb7k34LbntkB>

Ministerio de Educación Nacional (2024). *Plan Nacional de Lectura, Escritura, y Oralidad*

“Leer es mi cuento” (PNLEO)

[Documento]. <https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/Footer/planes/plan-nacional-de-lectura-y-escritura>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Pruebas Saber*.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>

Ospino-Guerrero, O. J., & Rodríguez Ribon, J. C. (2021). Narrativas Transmedia: una

herramienta para el fortalecimiento de competencias comunicativas en la

- escuela Etnoeducativa. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 16(1), 264-277. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7532>
- Ricoy Lorenzo, C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação (Santa Maria. Online)*, 31(1), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rojas, H., Cruz, Y., Cuspoca, N. (2023). *Las historias de vida como estrategia para promover la producción textual en estudiantes de primaria*. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6440>
- Ryan, M. L. (2015). *Narrative as virtual reality 2: Revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media*. Johns Hopkins University Press.
- Saavedra-Malpica, V. (2023). *Narrativa Transmedia como estrategia didáctica para fortalecer la lectoescritura en niños de 8 años*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/15493>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Sandín Esteban, Mª. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Scolari, C. A. (2003). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Grupo Planeta Spain.

Scolari, C. A. (2012). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios*

cuentan. <https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>

Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*.

Gedisa Editorial.

Secretaría Distrital de Desarrollo Económico. (2009). *Metodología para la construcción de una línea de base*. Bogotá,

Colombia. <https://inventariobogota.sdp.gov.co/estudios/metodolog%C3%ADa-para-la-construcci%C3%B3n-de-una-l%C3%ADnea-de-base>

Stewart, L. (2025). *Método de muestreo por conveniencia en la investigación*. ATLAS.ti.

<https://atlasti.com/es/research-hub/muestreo-de-conveniencia>

Thanuskodi, S. (2010). *Bibliometric analysis of the Journal Library Philosophy and Practice from 2005–2009*. Library Philosophy and Practice.

Toro-Marinez, L. E., & Fierro-Marcillo, Y. del P. (2022). Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual, en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito – Tumaco - Nariño. *Revista UNIMAR*, 40(2), 80–105. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art5>

Touriñán-López, J. (2023). *Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/981020.pdf>

Villegas–Effer, K., Avendaño, R., Cáceres, N., Charris, N., López, M., Palacios, K., Torres, G., Ruiduiaz, Y., Bornachera, A., Caballero, D., Maldonado, Y., Cabana, E., Gutierrez, F., Moreno, N., Carbone, A. y Serrano, V. (2018). Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños de Tasajera. *Cultura*.

Educación y Sociedad 9(2), 43-55.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.04>

Zapata-Ancajima, J. (2018). *Fundamentos para entender la investigación-acción, como modalidad de investigación de la práctica educativa*. DOI: 10.13140/RG.2.2.27205.68321

9. Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO UPAR
Reconocimiento de estudios según resolución 000738 del 22 de noviembre de 2022 IJE: 898228569-7 DANE:
120001901201 Valledupar - Cesar

Autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografías y producciones audiovisuales (videos) y de propiedad intelectual otorgado a la Institución Educativa Técnico Upar

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, la Institución Educativa Técnico Upar solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente de (los) menores de edad: _____, identificado(a) con Tarjeta de Identidad número _____ y _____, identificado(a) con Tarjeta de Identidad número _____, para que aparezca ante la cámara, en una videograbación o captura de imágenes fotográficas.

Esta autorización se registrará por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes:

- Este video/foto podrá ser utilizado con fines educativos e informativos en diferentes escenarios y plataformas del Ministerio de Educación Nacional y de la institución educativa como redes sociales.
- Este video/foto es sin ánimo de lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos. La institución Educativa Técnico Upar queda exento de cualquier responsabilidad que se pueda derivar de la presente actividad con la firma de la autorización.
- La presente autorización no tiene ámbito geográfico determinado, por lo que las imágenes en las que aparezca podrán ser utilizadas en el territorio del mundo, así mismo, tampoco tiene ningún límite de tiempo para su concesión, ni para explotación de las imágenes, o parte de estas, por lo que mi autorización se considera concedida por un plazo de tiempo ilimitado.

Firma autorización para menor(es) de edad.

Nombre del padre/madre de familia o acudiente

Cédula de ciudadanía

Nombre del menor de edad

Tarjeta de identidad

Nombre del menor de edad

Tarjeta de identidad

Anexo 2. Encuesta aplicada a estudiantes

¿Cómo te gusta crear y aprender?

Instrucciones: Lee cada afirmación y selecciona la opción que mejor describa lo que sientes o haces en clase.

dpmora@unicesar.edu.co [Cambiar de cuenta](#)  Borrador guardado

 No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Grado *

☐ 9°01

☐ 9°02

☐ 9°03

Prefiero realizar mis trabajos escolares usando una combinación de videos, audios o diseños digitales en lugar de escribir solo en el cuaderno.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

¿Qué tan fácil es para ti explicar una idea combinando dibujos, fotos y palabras al mismo tiempo?

- ☐ Muy fácil
- ☐ Fácil
- ☐ Regular (a veces me enredo)
- ☐ Difícil
- ☐ Muy difícil

Siento que entiendo mejor un tema cuando el contenido tiene videos, sonidos e imágenes que cuando es solo un texto largo.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Neutral
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

En mis clases, utilizo herramientas digitales (Canva, CapCut, muros digitales, etc.) para contar historias o presentar temas.

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Cuando me piden hacer un trabajo con imágenes y texto, lo que más se me dificulta es:

- ☐ Elegir imágenes que realmente expliquen el tema.
- ☐ Organizar la información para que se vea ordenada.
- ☐ Escribir los textos de manera clara y breve.
- ☐ Usar las aplicaciones o programas en el celular/computador.
- ☐ No tengo ninguna dificultad.
- ☐ Otro: _____

De todos los tipos de trabajos o textos que haces en el colegio (historias, noticias, infografías, presentaciones digitales, ensayos, etc.), **¿cuál es el que más te gusta crear y por qué?** *

Tu respuesta

Enviar

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Anexo 3. Encuesta aplicada a docentes

Encuesta sobre producción textual multimodal de los estudiantes de noveno grado de la I. E. Técnico Upar

Estimado docente, este instrumento busca conocer su percepción sobre el uso de diversos lenguajes (visual, escrito, sonoro) en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados permitirán diseñar una estrategia didáctica basada en narrativas transmedia que fortalezca la producción creativa en la institución. Su participación es clave para transformar nuestras prácticas educativas.

dpmora@unicesar.edu.co [Cambiar de cuenta](#)

No compartido



* Indica que la pregunta es obligatoria

Nombres y apellidos *

Tu respuesta

Asignatura(s) de desempeño *

Tu respuesta

¿Con qué frecuencia permite o solicita que sus estudiantes entreguen actividades en formatos multimodales (videos, audios, muros digitales, infografías, etc.)?

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación?: "Los estudiantes de noveno grado presentan dificultades para explicar un concepto cuando deben combinar texto con recursos visuales (esquemas, imágenes, etc.)".

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

Indique con qué frecuencia observa usted los siguientes problemas en los trabajos multimodales de sus estudiantes:

Usan recursos (imágenes, audios) sin una relación clara con el tema.

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ A veces
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Indique con qué frecuencia observa usted los siguientes problemas en los trabajos multimodales de sus estudiantes:

Tienen problemas para jerarquizar las ideas en formatos no tradicionales.

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ A veces
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Indique con qué frecuencia observa usted los siguientes problemas en los trabajos multimodales de sus estudiantes:

Presentan errores gramaticales o de síntesis en los textos de apoyo.

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ A veces
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Indique con qué frecuencia observa usted los siguientes problemas en los trabajos multimodales de sus estudiantes:

Tienen poco manejo de las herramientas o plataformas digitales.

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ A veces
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

En general, ¿cómo calificaría la capacidad de sus estudiantes para que el elemento visual **aporte un nuevo sentido** y no sea meramente decorativo?

- ☐ Muy alta
- ☐ Alta
- ☐ Media
- ☐ Baja
- ☐ Muy baja

Desde su perspectiva docente, **¿cuál considera que es la raíz principal de las fallas en estos textos?** (Seleccione solo una).

- ☐ Falta de comprensión lectora y de los contenidos.
- ☐ Desconocimiento de cómo funciona el lenguaje visual/audiovisual.
- ☐ Limitaciones en la competencia de escritura y redacción
- ☐ Falta de acceso o destreza con tecnologías digitales.
- ☐ Otro: _____

Describa brevemente **de qué manera integra usted la producción de textos multimodales** (infografías, videos, muros digitales, etc.) en sus planeaciones pedagógicas y **qué estrategias utiliza** para orientar a los estudiantes en este proceso. *

Tu respuesta _____

Enviar

Borrar formulario

<i>Pregunta analizada</i>	<i>Categoría</i>	<i>Evidencias identificadas</i>	<i>Interpretación</i>
<i>Preferencia por trabajos multimodales</i>	Interés por recursos digitales	La mayoría de estudiantes manifestó preferencia por realizar actividades que integren videos, audios e imágenes en lugar de escritura tradicional.	Los estudiantes muestran mayor motivación hacia actividades que incorporan recursos digitales y formatos interactivos.
<i>Facilidad para combinar imágenes y palabras</i>	Integración multimodal	Varios estudiantes indicaron que les resulta regular o difícil explicar ideas utilizando simultáneamente imágenes, dibujos y texto.	Existen dificultades para articular de manera coherente diferentes recursos comunicativos dentro de una misma producción.
<i>Comprensión mediante recursos audiovisuales</i>	Aprendizaje multimodal	Los estudiantes señalaron comprender mejor los contenidos cuando incluyen videos, sonidos e imágenes.	Los recursos multimodales favorecen procesos de comprensión y atención dentro del aula.
<i>Uso de herramientas digitales</i>	Competencia digital	Una parte significativa afirmó utilizar ocasionalmente herramientas como Canva, CapCut o muros digitales.	Aunque los estudiantes tienen contacto con plataformas digitales, su uso pedagógico todavía es limitado e irregular.
<i>Dificultades en trabajos multimodales</i>	Organización de la información	Los estudiantes identificaron problemas para organizar la información y relacionar imágenes con el contenido.	Se presentan debilidades en la planificación y estructuración de textos multimodales.
<i>Dificultades en escritura</i>	Producción textual	Algunos estudiantes señalaron dificultades para escribir textos claros, breves y coherentes.	Persisten problemas relacionados con la redacción y síntesis de ideas en actividades escolares.
<i>Manejo de aplicaciones digitales</i>	Uso tecnológico	Algunos estudiantes manifestaron dificultades en el uso de aplicaciones y programas digitales.	Existen diferencias en el dominio de herramientas tecnológicas necesarias para la producción multimodal.
<i>Preferencias de producción escolar</i>	Creatividad y expresión	Los estudiantes expresaron mayor gusto por actividades creativas como historias, videos, presentaciones e infografías.	Las actividades dinámicas y multimodales generan mayor participación e interés en los estudiantes.

Anexo 5. Guía de entrevista semiestructurada

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTE

1. ¿Cómo describiría la evolución en la producción de textos multimodales de los estudiantes durante el desarrollo de la intervención pedagógica?
2. En su opinión, ¿qué aspectos de las narrativas transmedia contribuyeron más al fortalecimiento de la expresión escrita de los estudiantes?
3. ¿Qué dificultades o limitaciones identificó en los estudiantes durante el proceso de producción de textos multimodales?
4. A partir de los resultados observados, ¿considera pertinente integrar de manera permanente las narrativas transmedia en la enseñanza de Lengua Castellana? ¿Por qué?

Anexo 6. Guía del grupo focal

Guía de Discusión: Grupo Focal (Fase de Reflexión)

1. Rompehielo y conexión

- **Pregunta generadora:** Si tuvieran que describir el proyecto de la novela *Aura* y las actividades en *TikTok/Canva/Padlet* con una sola palabra, ¿cuál sería y por qué?
- **Contraste:** ¿Qué diferencia sintieron entre esta forma de trabajar y las clases tradicionales de Lengua Castellana donde solo se lee y se responde un taller?

2. Desarrollo: creatividad y multimodalidad.

- **Sobre la imaginación:** ¿En qué momento sintieron que su creatividad se "activó" más: escribiendo el diario en *Padlet*, grabando el *TikTok*, haciendo la video reseña o diseñando el *graphic*? ¿Por qué creen que esa herramienta les facilitó más tener ideas originales?
- **Sobre la expansión narrativa:** Al leer *Aura*, ¿qué escenas o detalles de la novela les resultaron más inspiradores para crear algo nuevo en las plataformas? ¿Hubo ideas que descartaron por ser "demasiado locas" o difíciles de hacer?
- **El debate:** Algunos dicen que usar redes sociales para tareas distrae, otros dicen que ayuda a crear mejor. ¿Ustedes qué opinan después de haber hecho estos trabajos?

3. Desarrollo: expresión escrita

- **El guion como base:** Para hacer el video de *TikTok* o la reseña en YouTube tuvieron que escribir primero. ¿Les resultó más fácil o más difícil escribir pensando que otras personas (además de la profesora) verían su trabajo?
- **Coherencia y claridad:** ¿Sienten que el hecho de tener que combinar texto con imagen y sonido les obligó a ser más cuidadosos con lo que escribían? ¿Tuvieron que corregir mucho sus borradores?
- **Aprendizaje percibido:** ¿Qué habilidad de escritura sienten que mejoraron más: la ortografía, la capacidad de resumir, o la forma de expresar sus emociones?

4. Cierre: Metacognición y Proyección

- **Lo más valioso:** De todos los productos que hicieron, ¿cuál es el que más les enorgullece y por qué sienten que refleja mejor lo que aprendieron?
- **Superencia al "sistema":** Si ustedes fueran los profesores de décimo el próximo año, ¿qué elementos de las narrativas *transmedia* mantendrían para enseñar literatura y qué cambiarían?

Anexo 7. Planes de clase



Universidad
Popular del Cesar

Facultad de Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS PROFESIONALES
PLAN DE CLASE

ÁREA: HUMANIDADES	ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA		INTENSIDAD HORARIA: 4	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO UPAR	DOCENTE TITULAR: ALEXANDER BARCAS		GRADO: 9°	PERIODO: 2
UNIDAD/EJE TEMÁTICO:	TEMA: LA RESEÑA			
DURACIÓN: 4 horas	FECHA DE INICIO: 06 DE ABRIL DEL 2026	FECHA DE TERMINACIÓN: 10 DE ABRIL DEL 2026		
ESTÁNDAR O COMPONENTE BÁSICO				
PRODUCCIÓN TEXTUAL				
Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.				
- Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.				
LITERATURA				
Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.				
- Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.				
DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE:				
7. Produce textos orales, a partir del empleo de diversas estrategias para exponer sus argumentos. V.2				
5. Planifica, escribe, revisa, reescribe y edita sus escritos en función de su propósito comunicativo. V.1				
EVIDENCIA DEL APRENDIZAJE:				
7. Explica el significado de los conceptos que utiliza en sus opiniones y realiza una síntesis de las ideas más relevantes de su intervención.				
COMPETENCIAS:				
PRODUCCIÓN TEXTUAL, LITERATURA				
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS (ACCIONES PEDAGÓGICAS)				
PROPÓSITO/OBJETIVO DE LA CLASE				
SESIÓN 1: Reconocer la reseña como un texto de carácter crítico y argumentativo, identificando sus principales características, estructura e intención comunicativa.				
SESIÓN 2: Producir una reseña escrita de carácter crítico y argumentativo sobre los primeros capítulos de la obra <i>Aura</i> , aplicando su estructura (introducción, desarrollo y conclusión) y sustentando opiniones mediante argumentos claros.				
SESIÓN 1:				
EXPLORACIÓN (MOTIVACIÓN O AMBIENTACIÓN) (20 minutos)				
CONTROL DE LECTURA 4 Y 5				

Imagina que un amigo te pide una recomendación de libro para leer en el recreo. ¿Cómo resumirías su contenido y por qué lo recomendarías?

La sesión inicia con una activación de conocimientos previos mediante una pregunta orientadora que invita a la reflexión sobre experiencias cotidianas de los estudiantes: recomendar series, películas, libros o videojuegos. A partir de esta interacción, se promueve un espacio de participación donde los estudiantes comparten cómo expresan sus opiniones y qué elementos utilizan para convencer a otros. Esta actividad permite establecer un puente entre sus prácticas comunicativas informales y el concepto formal de reseña, reconociendo que, aunque no lo nombren así, ya realizan ejercicios iniciales de valoración crítica.

ESTRUCTURACIÓN Y DESARROLLO DEL TEMA (ORGANIZADOR GRÁFICO): (60 minutos)

El desarrollo del tema se lleva a cabo a partir de un proceso gradual que integra la observación, el análisis y la conceptualización de la reseña como tipología textual. En un primer momento, se presenta a los estudiantes un ejemplo concreto de reseña, seleccionado estratégicamente de acuerdo con sus intereses (serie, película o contenido digital), con el propósito de generar cercanía y motivación frente al aprendizaje. (ver anexo 01)

Se realiza la formalización del conocimiento mediante la explicación estructurada del concepto de reseña, destacando sus características principales, su función comunicativa y su estructura organizativa (introducción, desarrollo y conclusión). Se enfatiza especialmente en el componente argumentativo, promoviendo la importancia de sustentar las opiniones con razones claras y coherentes. A través de una infografía (ver anexo 02)

Posteriormente, los estudiantes se organizarán en grupos de 4 integrantes con el propósito de realizar un acercamiento inicial a la construcción de la reseña, a partir del análisis los capítulos de la obra *Aura*.

En un primer momento, cada grupo llevará a cabo una discusión guiada en la que retomarán los elementos más relevantes de la lectura, tales como el *ambiente narrativo*, la *caracterización de los personajes*, los *vacíos que dejó el autor* (ver anexo 03) y las *sensaciones o impresiones que genera la historia*. Este espacio busca promover la interpretación colectiva y el intercambio de ideas, fortaleciendo la comprensión del texto literario. Cada estudiante tomará un tema de los mencionados anteriormente.

Posteriormente, de manera colaborativa, los estudiantes elaborarán un primer borrador de reseña, guiándose del formato que la docente les estará proporcionando en el cual deberán organizar sus ideas teniendo en cuenta lo mencionado en la guía. (ver anexo 04)

Cada grupo asumirá el rol de creadores de contenido y definirá de manera preliminar cómo llevaría esta reseña a un entorno multimodal. Para ello, deberán dialogar y acordar:

- El formato en el que presentarían su reseña en YouTube
- Las estrategias que utilizarían para captar la atención del público (uso de imágenes, música, lenguaje cercano, efectos, etc.).

VALORACIÓN Y TRANSFERENCIA (CIERRE) (30 minutos)

La sesión finaliza con un espacio de reflexión colectiva en el que se retoman las ideas principales trabajadas durante la clase, especialmente la importancia de la reseña como un texto que no solo informa, sino que permite expresar opiniones de manera argumentada. A partir de las socializaciones realizadas por los grupos, se destacan los aciertos en la construcción de ideas y en la apropiación inicial de la estructura de la reseña.



Universidad Facultad de Educación

- | | | |
|--|--------------------------------------|------------|
| Argumentación | (opinión crítica sustentada): | 25% |
| Se tendrá en cuenta la capacidad del estudiante para expresar una opinión clara, crítica y bien sustentada mediante argumentos, ejemplos o referencias al texto. | | |
| Redacción | y aspectos formales: | 15% |
| Se evaluará el uso adecuado de la ortografía, puntuación, conectores y cohesión textual en la escritura de la reseña. | | |

RESULTADO DE APRENDIZAJE:

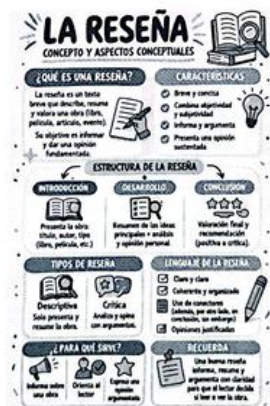
El estudiante produce una reseña escrita de carácter crítico y argumentativo sobre los primeros capítulos de la obra *Aura*, en la que organiza sus ideas de manera coherente, expresa una opinión sustentada mediante argumentos y demuestra comprensión del texto literario, articulando su producción con contextos comunicativos contemporáneos.

INSTRUMENTO DIDÁCTICO O METODOLÓGICO (EVALUACIÓN, TALLERES O ACTIVIDADES):

Se empleará como instrumento una **rúbrica-guía**, la cual permitirá orientar el proceso de escritura de la reseña y, a su vez, evaluar el desempeño del estudiante a partir de criterios previamente establecidos. Esta herramienta será complementada con la producción escrita individual realizada en clase (en hoja de examen) y la actividad de proyección transmedial (video grupal), permitiendo una valoración integral que articula la comprensión lectora, la escritura argumentativa y la producción de contenido en diferentes formatos.

RECURSOS Y ANEXOS

Anexo 01: <https://www.youtube.com/watch?v=35SLqMz10A> ejemplo de reseña. *DEJAR IR es un ACTO de AMOR* | *El Cadáver de la Novia* | *Relato y Reflexiones*



Anexo 02. Infografía sobre la reseña

1. El punto de vista del gato ¿Qué ve el gato negro durante las noches en la casa? ¿Qué testigo de la transformación entre Consuelo y Aura?
2. ¿Qué pasó antes de que llegue Felipe? ¿Su día normal en la vida de Aura antes de conocer al tortuero? ¿Cómo pasa sus horas? ¿Había oír Consuelo?
3. El pasado de doña Consuelo (cuando era joven) ¿Cómo era Consuelo en su juventud, cuando estaba casada con el general Llerena. Un momento de amor o de tristeza.
4. La escritura de las memorias del general. Los papeles se mueven solos mientras Felipe duerme. ¿Qué sucesos movían las memorias que se escriben en la novela?
5. El espejo y la transformación. ¿Qué pasa exactamente dentro del espejo cuando Consuelo se convierte en Aura (o viceversa)? Muestra el momento mágico.
6. La voz que guía a Felipe (la narración en segunda persona) La casa misma "habla" o una presencia invisible suena instrucciones a Felipe.
7. Después del final de la novela ¿Qué ocurre al día siguiente después de la revelación? ¿Felipe se queda atrapado para siempre? ¿Cómo continúa el ciclo?
8. Los objetos de la casa que cobran vida. Las velas, los retratos antiguos, los documentos o los murales. ¿Qué hacen cuando nadie los mira?
9. La llegada del asesino al periódico. ¿Quién puso al asesino? ¿Cómo llegó exactamente a las manos de Felipe? ¿Hay magia detrás?

Anexo 03. Vacíos que deja el autor



FICHA GUÍA PARA LA RESEÑA
 — Análisis de los capítulos de Aura —



1

DATOS GENERALES DE LA OBRA
 Título: _____ Autor: _____
 Tipo de obra: _____ Capítulos leídos: _____

2

RESUMEN (¿Qué ocurre?)
 Escribe un breve resumen de los capítulos leídos.
 Recuerda incluir las ideas principales sin dar demasiados detalles.

3

OPINIÓN CRÍTICA (¿Qué piensas?)
 ¿Qué fue lo que más les llamó la atención?
 ¿Cómo es el ambiente de la obra?
 ¿Qué opinan de los personajes?
 ¿Qué sensaciones o impresiones les generó la historia?

4

ARGUMENTOS (¿Por qué opinan así?)
 Sustenta tus ideas con razones claras:
 • Porque...
 • Esto se evidencia cuando...
 • Un ejemplo es...

5

RECOMENDACIÓN (¿La recomendarías?)
☐ Sí ☐ No Justificación: _____

6

MEDIO DE DIFUSIÓN
 Video: _____

7

ROLES DEL GRUPO
 ¿Cómo presentarán su reseña?
 Título del video: _____

7

ROLES DEL GRUPO
 (4 estudiantes)
 • Líder: _____
 • Redactor: _____
 • Creativo: _____
 • Vocero: _____

☐ Una buena reseña: ☐ Opina ☐ Argumenta con razones claras y coherentes



Anexo 04. Ficha guía para la realización de una reseña.

GUIA-RUBRICAR PARA REALIZAR UNA RESEÑA

De acuerdo a tu rol y la temática abordada la clase pasada realiza una reseña crítica donde marques tu posición sobre la obra de Aura de Carlos Fuentes.

Criterio	Excelente (100-90)	Bueno (89-70)	Básico (69-50)	Bajo (49-10)
Estructura de la reseña	Presenta claramente introducción, desarrollo y conclusión bien organizados	Presenta las partes, pero con algunos problemas de organización	Presenta algunas partes incompletas	No hay estructura clara
Resumen de la obra	Resume de forma clara, coherente y precisa	Resume, pero omite algunas ideas importantes	Resumen confuso o incompleto	No hay resumen o no se entiende
Opinión crítica	Expresa opiniones claras, profundas y bien desarrolladas	Expresa opiniones, pero poco profundas	Opiniones poco claras o superficiales	No presenta opinión
Argumentación	Sustenta sus ideas con argumentos claros, ejemplos y razones	Presenta algunos argumentos, pero poco desarrollados	Argumentos débiles o poco claros	No hay argumentos
Coherencia y redacción	Texto claro, coherente, sin errores ortográficos	Pocos errores, pero se entiende bien	Varios errores que dificultan la comprensión	Muchos errores, difícil de entender
Trabajo en equipo	Participación activa y organizada de todos los integrantes	Participación mayoritaria del grupo	Participación desigual	Poco trabajo en equipo
Creatividad (video)	Presentación creativa, uso adecuado de recursos (voz, imágenes, etc.)	Presentación adecuada con pocos recursos	Presentación simple	No hay creatividad

PASO A PASO PARA REALIZAR UNA RESEÑA ESCRITA

- 1. LEER Y COMPRENDER LA OBRA**
 - Antes de escribir:
 - Lee con atención el texto (Aura u otra obra).
 - Identifica:
 - Personajes
 - Ambiente
 - Ideas principales
 - Momentos importantes
 - + Tip: Toma apuntes mientras lees.
- 2. IDENTIFICAR LA INFORMACIÓN BÁSICA**
 - Resume los datos principales:
 - Título de la obra
 - Autor
 - Tipo de texto (cuento, novela, película, etc.)
 - Ejemplo: "La obra Aura, escrita por Carlos Fuentes, es una novela que aborda el misterio y lo..."
- 3. ESCRIBIR LA INTRODUCCIÓN**
 - Aquí presentas la obra.
 - Nombre de la obra
 - Autor
 - Tipo de texto (cuento, novela, película, etc.)
 - Ejemplo: "La obra Aura, escrita por Carlos Fuentes, es una novela que aborda el misterio y lo..."
- 5. ESCRIBIR LA OPINIÓN CRÍTICA**
 - Aquí das tu punto de vista:
 - ¿Qué te pareció la obra?
 - ¿Qué te llamó la atención?
 - ¿Cómo son los personajes o el ambiente?
 - Ejemplo: "El ambiente es oscuro y misterioso, lo que genera intriga en el lector."
- 6. ESCRIBIR LA OPINIÓN CRÍTICA**
 - Aquí das tu punto de vista:
 - ¿Qué te pareció la obra?
 - ¿Qué te llamó la atención?
 - ¿Cómo son los personajes o el ambiente?
 - Ejemplo: "El ambiente es oscuro y misterioso, lo que genera intriga en el lector."
- 7. ESCRIBIR LA CONCLUSIÓN**
 - Cierra tu reseña con:
 - Una valoración final
 - Recomendación
 - Ejemplo: "Recomiendo esta obra porque ofrece una experiencia intrigante."
- 9. VERSIÓN FINAL**
 - Pasa tu reseña
 - Organiza bien los párrafos
 - Cuida la presentación

Posteriormente, la docente orienta una pregunta de reflexión final: <i>¿Por qué es importante aprender a opinar con argumentos en los contenidos que consumimos y producimos diariamente?</i> A partir de este diálogo, se busca que los estudiantes reconozcan la relevancia de la reseña en su vida cotidiana, especialmente en entornos digitales donde constantemente recomiendan, valoran y comparten contenido.
SESIÓN 2 EXPLORACIÓN (MOTIVACIÓN O AMBIENTACIÓN) (15 minutos) La sesión inicia retomando los aprendizajes de la clase anterior mediante una conversación guiada en la que los estudiantes recuerdan qué es una reseña, cuáles son sus características y por qué es importante argumentar las opiniones. Posteriormente, la docente plantea la siguiente pregunta orientadora: Si tuvieras que publicar hoy tu opinión sobre <i>Aura</i>, ¿qué dirías para convencer a otros de leerla? A partir de esta reflexión, se busca que los estudiantes reconozcan que ya cuentan con ideas previas organizadas (producto del trabajo grupal anterior) y que ahora el reto consiste en transformarlas en un texto escrito formal, fortaleciendo su capacidad argumentativa. ESTRUCTURACIÓN Y DESARROLLO DEL TEMA: (45 minutos) En esta sesión, el énfasis se centra en la producción escrita individual de la reseña. Inicialmente, la docente presenta y explica la rúbrica-guía que orientará la elaboración del texto (<i>ver anexo 05</i>), detallando los criterios de evaluación como: estructura, claridad del resumen, calidad de la opinión, uso de argumentos y coherencia textual. Seguidamente, se dan las indicaciones para la actividad: Los estudiantes deberán redactar de manera individual una reseña sobre la obra de <i>Aura</i>, utilizando como insumo las ideas construidas en la sesión anterior. La producción se realizará en la hoja de examen previamente solicitada, con el fin de dar un carácter formal al ejercicio. Durante el proceso de escritura, los estudiantes deberán: • Organizar su texto en introducción, desarrollo y conclusión. • Elaborar un resumen claro y coherente de los capítulos leídos AUTOR BREVE. • Expresar una opinión crítica de acuerdo a su rol. • Sustentar su postura mediante argumentos claros y ejemplos del texto. La docente acompañará el proceso brindando orientación individual, resolviendo dudas y realizando retroalimentación en tiempo real, especialmente en el fortalecimiento del componente argumentativo y la coherencia textual. VALORACIÓN Y TRANSFERENCIA (CIERRE):

En el cierre, se promueve un espacio de reflexión donde algunos estudiantes, de manera voluntaria, comparten fragmentos de sus reseñas. A partir de estas intervenciones, la docente resalta los logros evidenciados, como el uso adecuado de la estructura, la claridad en las ideas y los intentos de argumentación.

Posteriormente, se plantea la siguiente pregunta de transferencia:

¿Cómo cambiaría tu forma de escribir esta reseña si la fueras a publicar en redes sociales o presentarla en video?

Esta reflexión permite que los estudiantes reconozcan la relación entre la escritura académica y la producción de contenidos en diferentes formatos. Se les explicará que la reseña debe realizar un video con sus compañeros.

ACTIVIDAD EXTRACLASE

SESIÓN 1

TAREA

- Investigación: Consultar datos curiosos de Carlos Fuentes que puedan servir como "curiosidad" para el video.
- Traer una hoja de examen rayada para la producción escrita formal (Sesión 2).

SESIÓN 2

TAREA

Los estudiantes deberán realizar, en los mismos grupos de trabajo conformados en la sesión 1, un video tipo reseña sobre la obra *Aura*. En este producto multimodal, cada integrante deberá participar activamente y aparecer en el video, asumiendo un rol específico (narrador, comentarista, analista, entre otros), con el fin de evidenciar el trabajo colaborativo. El video deberá integrar de manera clara un breve resumen, una opinión crítica y una recomendación argumentada, utilizando recursos creativos como imágenes, música, ambientación o efectos que capten la atención del público. Esta actividad busca trasladar la reseña escrita a un formato digital, fortaleciendo la expresión oral, la creatividad y la capacidad de comunicar ideas de manera crítica en contextos contemporáneos. Lo estarán compartiendo YOUTUBE. La docente los estará recopilando en un blog donde luego se los estará proyectando. Es importante mencionar, que basándose en la actividad de la reseña individual es que van a realizar la reseña como producto. Fecha de entrega (01 de mayo)

- Redactar un párrafo individual con su opinión más honesta sobre los capítulos leídos.

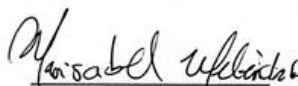
EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- **Participación en clase y trabajo colaborativo:** 20%
Se valorará la disposición del estudiante durante las actividades, su intervención en las discusiones grupales y el compromiso en la construcción colectiva de ideas en la sesión 1
- **Producción escrita de la reseña (estructura y contenido):** 40%
Se evaluará la correcta organización del texto (introducción, desarrollo y conclusión), la claridad del resumen, la coherencia de las ideas y la comprensión de los dos primeros capítulos de *Aura*.

 Universidad Popular del Cesar	Facultad de Educación Anexo 05. Rubrica-guía para la elaboración de una reseña
BIBLIOGRAFÍA	
MEN. (2012). Competencias comunicativas. Bogotá, Colombia. MEN. (2016). Derechos básicos de aprendizaje (v.2). Bogotá, Colombia. MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Bogotá, Colombia. MEN. (2019). Matriz de referencia. Bogotá, Colombia.	
OBSERVACIONES	
TITULAR:	
ASESOR:	


 DOCENTE TITULAR

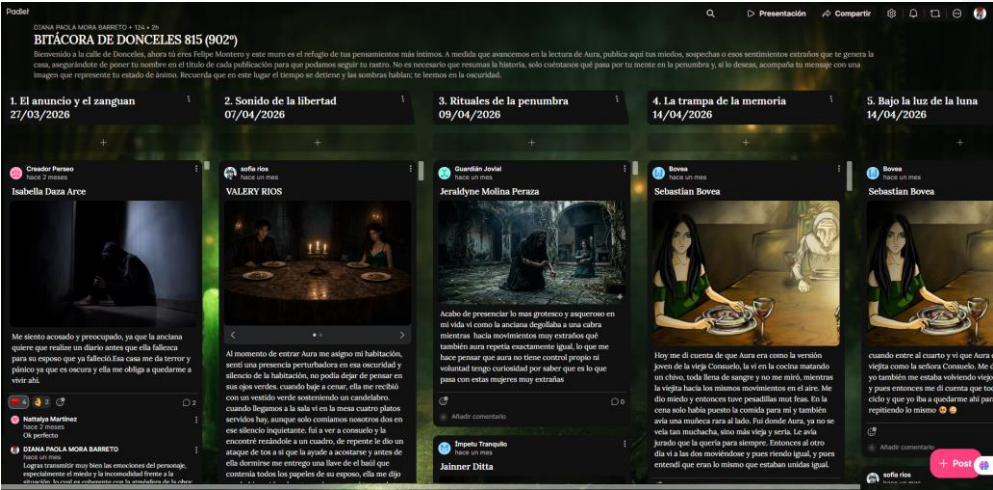

 DOCENTE ASESOR

practicafaceducacion@unicesar.edu.co
 Campus Universitario – Sede Sabanas
 2° piso edificio nuevo Tel: 6055841000 Ext. 1173
 Valledupar- Cesar- Colombia

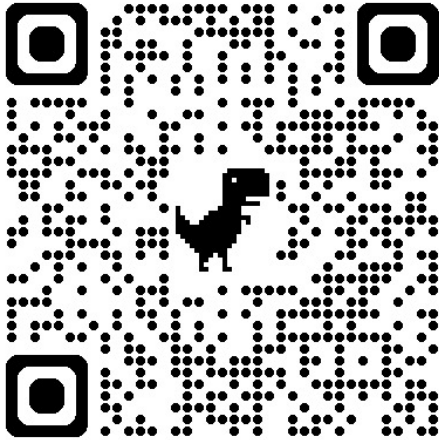
Anexo 8. Diario de campo

Anexo H. Diario de campo Proyecto de investigación Narrativas transmitidas como estrategia para fortalecer la producción textual a través de textos multimodales en estudiantes de básica secundaria Institución: Institución Educativa Técnico Upar Grados: 9ºB, 9ºC y 9ºD Investigadores: Betty Viviana Arias Montero y Diana Paola Mora Barreto																																							
Registro de diario de campo – Semana 4	<table><tr><td>Fecha</td><td>21 de abril de 2026</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Promover la escritura creativa mediante la construcción de un diario de personaje basado en la novela <i>Don Quixote</i>.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes elaboraron un diario de personaje en Padlet donde expresaron emociones, opiniones y reflexiones relacionadas con la lectura de los primeros capítulos de la novela. Además, debían incluir una imagen representativa del personaje o ambiente narrativo. Observaciones Se observó participación activa y entusiasmo durante el desarrollo de la actividad. Algunos estudiantes mostraron creatividad en la selección de imágenes y en la representación emocional de los personajes. Sin embargo, presentaron dificultades relacionadas con la coherencia textual, ortografía y relación adecuada entre imagen y contenido escrito. Reflexión pedagógica La actividad favoreció la expresión creativa y permitió identificar fortalezas en el uso de recursos visuales. No obstante, se evidenció la necesidad de reforzar procesos de planificación y organización de ideas en las producciones escritas.</td></tr><tr><td>Registro de diario de campo – Semana 5</td><td><table><tr><td>Fecha</td><td>21 de abril de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Elaboración del diario de personaje en Padlet</td></tr></table></td></tr><tr><td>Registro de diario de campo – Semana 6</td><td><table><tr><td>Fecha</td><td>21 de abril de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Elaboración del diario de personaje en Padlet</td></tr></table></td></tr><tr><td>Registro de diario de campo – Semana 7</td><td><table><tr><td>Fecha</td><td>6 de mayo de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Producción inicial de contenidos multimodales</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Integrar texto, imagen y audio en producciones narrativas digitales.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes iniciaron la creación de videos cortos con voz en off relacionados con escenas de la novela <i>Don Quixote</i>. Utilizaron herramientas digitales como Canva y CueCat para la edición básica de imágenes y audio. Observaciones La mayoría de estudiantes mostró interés en el uso de aplicaciones digitales. Algunos grupos presentaron dificultades técnicas relacionadas con la edición de audio y la organización del contenido narrativo. También se identificaron problemas para sintetizar ideas y elaborar guiones breves. Reflexión pedagógica</td></tr><tr><td>Registro de diario de campo – Semana 9</td><td><table><tr><td>Fecha</td><td>19 de mayo de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Socialización de videos y producciones transmitidas</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.</td></tr></table></td></tr></table></td></tr></table>	Fecha	21 de abril de 2026	Objetivo	Promover la escritura creativa mediante la construcción de un diario de personaje basado en la novela <i>Don Quixote</i> .	Descripción de la actividad Los estudiantes elaboraron un diario de personaje en Padlet donde expresaron emociones, opiniones y reflexiones relacionadas con la lectura de los primeros capítulos de la novela. Además, debían incluir una imagen representativa del personaje o ambiente narrativo. Observaciones Se observó participación activa y entusiasmo durante el desarrollo de la actividad. Algunos estudiantes mostraron creatividad en la selección de imágenes y en la representación emocional de los personajes. Sin embargo, presentaron dificultades relacionadas con la coherencia textual, ortografía y relación adecuada entre imagen y contenido escrito. Reflexión pedagógica La actividad favoreció la expresión creativa y permitió identificar fortalezas en el uso de recursos visuales. No obstante, se evidenció la necesidad de reforzar procesos de planificación y organización de ideas en las producciones escritas.		Registro de diario de campo – Semana 5	<table><tr><td>Fecha</td><td>21 de abril de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Elaboración del diario de personaje en Padlet</td></tr></table>	Fecha	21 de abril de 2026	Actividad	Elaboración del diario de personaje en Padlet	Registro de diario de campo – Semana 6	<table><tr><td>Fecha</td><td>21 de abril de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Elaboración del diario de personaje en Padlet</td></tr></table>	Fecha	21 de abril de 2026	Actividad	Elaboración del diario de personaje en Padlet	Registro de diario de campo – Semana 7	<table><tr><td>Fecha</td><td>6 de mayo de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Producción inicial de contenidos multimodales</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Integrar texto, imagen y audio en producciones narrativas digitales.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes iniciaron la creación de videos cortos con voz en off relacionados con escenas de la novela <i>Don Quixote</i>. Utilizaron herramientas digitales como Canva y CueCat para la edición básica de imágenes y audio. Observaciones La mayoría de estudiantes mostró interés en el uso de aplicaciones digitales. Algunos grupos presentaron dificultades técnicas relacionadas con la edición de audio y la organización del contenido narrativo. También se identificaron problemas para sintetizar ideas y elaborar guiones breves. Reflexión pedagógica</td></tr><tr><td>Registro de diario de campo – Semana 9</td><td><table><tr><td>Fecha</td><td>19 de mayo de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Socialización de videos y producciones transmitidas</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.</td></tr></table></td></tr></table>	Fecha	6 de mayo de 2026	Actividad	Producción inicial de contenidos multimodales	Objetivo	Integrar texto, imagen y audio en producciones narrativas digitales.	Descripción de la actividad Los estudiantes iniciaron la creación de videos cortos con voz en off relacionados con escenas de la novela <i>Don Quixote</i> . Utilizaron herramientas digitales como Canva y CueCat para la edición básica de imágenes y audio. Observaciones La mayoría de estudiantes mostró interés en el uso de aplicaciones digitales. Algunos grupos presentaron dificultades técnicas relacionadas con la edición de audio y la organización del contenido narrativo. También se identificaron problemas para sintetizar ideas y elaborar guiones breves. Reflexión pedagógica		Registro de diario de campo – Semana 9	<table><tr><td>Fecha</td><td>19 de mayo de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Socialización de videos y producciones transmitidas</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.</td></tr></table>	Fecha	19 de mayo de 2026	Actividad	Socialización de videos y producciones transmitidas	Objetivo	Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.	Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.	
Fecha	21 de abril de 2026																																						
Objetivo	Promover la escritura creativa mediante la construcción de un diario de personaje basado en la novela <i>Don Quixote</i> .																																						
Descripción de la actividad Los estudiantes elaboraron un diario de personaje en Padlet donde expresaron emociones, opiniones y reflexiones relacionadas con la lectura de los primeros capítulos de la novela. Además, debían incluir una imagen representativa del personaje o ambiente narrativo. Observaciones Se observó participación activa y entusiasmo durante el desarrollo de la actividad. Algunos estudiantes mostraron creatividad en la selección de imágenes y en la representación emocional de los personajes. Sin embargo, presentaron dificultades relacionadas con la coherencia textual, ortografía y relación adecuada entre imagen y contenido escrito. Reflexión pedagógica La actividad favoreció la expresión creativa y permitió identificar fortalezas en el uso de recursos visuales. No obstante, se evidenció la necesidad de reforzar procesos de planificación y organización de ideas en las producciones escritas.																																							
Registro de diario de campo – Semana 5	<table><tr><td>Fecha</td><td>21 de abril de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Elaboración del diario de personaje en Padlet</td></tr></table>	Fecha	21 de abril de 2026	Actividad	Elaboración del diario de personaje en Padlet																																		
Fecha	21 de abril de 2026																																						
Actividad	Elaboración del diario de personaje en Padlet																																						
Registro de diario de campo – Semana 6	<table><tr><td>Fecha</td><td>21 de abril de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Elaboración del diario de personaje en Padlet</td></tr></table>	Fecha	21 de abril de 2026	Actividad	Elaboración del diario de personaje en Padlet																																		
Fecha	21 de abril de 2026																																						
Actividad	Elaboración del diario de personaje en Padlet																																						
Registro de diario de campo – Semana 7	<table><tr><td>Fecha</td><td>6 de mayo de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Producción inicial de contenidos multimodales</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Integrar texto, imagen y audio en producciones narrativas digitales.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes iniciaron la creación de videos cortos con voz en off relacionados con escenas de la novela <i>Don Quixote</i>. Utilizaron herramientas digitales como Canva y CueCat para la edición básica de imágenes y audio. Observaciones La mayoría de estudiantes mostró interés en el uso de aplicaciones digitales. Algunos grupos presentaron dificultades técnicas relacionadas con la edición de audio y la organización del contenido narrativo. También se identificaron problemas para sintetizar ideas y elaborar guiones breves. Reflexión pedagógica</td></tr><tr><td>Registro de diario de campo – Semana 9</td><td><table><tr><td>Fecha</td><td>19 de mayo de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Socialización de videos y producciones transmitidas</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.</td></tr></table></td></tr></table>	Fecha	6 de mayo de 2026	Actividad	Producción inicial de contenidos multimodales	Objetivo	Integrar texto, imagen y audio en producciones narrativas digitales.	Descripción de la actividad Los estudiantes iniciaron la creación de videos cortos con voz en off relacionados con escenas de la novela <i>Don Quixote</i> . Utilizaron herramientas digitales como Canva y CueCat para la edición básica de imágenes y audio. Observaciones La mayoría de estudiantes mostró interés en el uso de aplicaciones digitales. Algunos grupos presentaron dificultades técnicas relacionadas con la edición de audio y la organización del contenido narrativo. También se identificaron problemas para sintetizar ideas y elaborar guiones breves. Reflexión pedagógica		Registro de diario de campo – Semana 9	<table><tr><td>Fecha</td><td>19 de mayo de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Socialización de videos y producciones transmitidas</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.</td></tr></table>	Fecha	19 de mayo de 2026	Actividad	Socialización de videos y producciones transmitidas	Objetivo	Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.	Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.																					
Fecha	6 de mayo de 2026																																						
Actividad	Producción inicial de contenidos multimodales																																						
Objetivo	Integrar texto, imagen y audio en producciones narrativas digitales.																																						
Descripción de la actividad Los estudiantes iniciaron la creación de videos cortos con voz en off relacionados con escenas de la novela <i>Don Quixote</i> . Utilizaron herramientas digitales como Canva y CueCat para la edición básica de imágenes y audio. Observaciones La mayoría de estudiantes mostró interés en el uso de aplicaciones digitales. Algunos grupos presentaron dificultades técnicas relacionadas con la edición de audio y la organización del contenido narrativo. También se identificaron problemas para sintetizar ideas y elaborar guiones breves. Reflexión pedagógica																																							
Registro de diario de campo – Semana 9	<table><tr><td>Fecha</td><td>19 de mayo de 2026</td></tr><tr><td>Actividad</td><td>Socialización de videos y producciones transmitidas</td></tr><tr><td>Objetivo</td><td>Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.</td></tr><tr><td colspan="2">Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.</td></tr></table>	Fecha	19 de mayo de 2026	Actividad	Socialización de videos y producciones transmitidas	Objetivo	Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.	Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.																															
Fecha	19 de mayo de 2026																																						
Actividad	Socialización de videos y producciones transmitidas																																						
Objetivo	Compartir y reflexionar sobre las producciones multimodales realizadas por los estudiantes.																																						
Descripción de la actividad Los estudiantes presentaron sus videos y productos digitales al grupo. Posteriormente se realizó un espacio de socialización y retroalimentación colectiva sobre los aspectos positivos y las dificultades encontradas durante el proceso. Observaciones Se observó mayor seguridad y participación oral en comparación con las primeras actividades. Los estudiantes mostraron avances en creatividad, uso de recursos digitales y expresión de ideas mediante formatos audiovisuales. Persistieron algunas dificultades sobre la redacción y coherencia textual. Reflexión pedagógica La implementación de narrativas transmitidas permitió fortalecer la participación activa y el interés de los estudiantes hacia la producción textual. Los productos multimodales facilitaron nuevas formas de expresión y comunicación dentro del aula.																																							

Anexo 9. Evidencias de actividades en Padlet



Anexo 10. Evidencias de TikTok. QR



Anexo 11. Evidencias de YouTube



Anexo 12. Evidencias de Canva



<https://donceles.my.canva.site/>

Anexo 13. Repositorio web del proyecto.



<https://sites.google.com/view/explorandauratransmedia/p%C3%A1gina-principal>

Anexo 14. Matriz de análisis de resultados por objetivos.

Matriz de análisis de resultados por objetivos

Objetivo específico 1: Identificar las dificultades recurrentes en la producción de textos multimodales de los estudiantes de noveno grado.

Categoría de análisis	Subcategorías	Técnicas e instrumentos	Evidencias analizadas	Hallazgos cualitativos	Interpretación investigativa	Sustento teórico
Dificultades en la producción textual	Coherencia, cohesión, ortografía, organización de ideas, vocabulario	Encuesta a estudiantes y docentes; análisis de contenido	Respuestas en Google Forms; diarios de personaje en Padlet	Se evidencian dificultades para organizar ideas, mantener una secuencia textual clara y construir textos con unidad de sentido. Algunos estudiantes producen escritos breves, poco desarrollados o con escasa conexión entre las ideas.	Las dificultades muestran que la producción textual no puede abordarse solo desde la corrección gramatical, sino como un proceso de planeación, escritura, revisión y edición.	Rojas et al. (2023) sostiene que la producción textual implica etapas de planeación, redacción, revisión y edición, lo cual permite organizar ideas y construir textos coherentes. Del mismo modo, Cassany (2005) asegura que escribir es un proceso cognitivo complejo que requiere reflexión y organización textual. Además, Cerón e Isaza (2021) señalan que la producción textual debe ser acompañada mediante estrategias didácticas que fortalezcan la competencia escritural.
Dificultades en la producción multimodal	Relación texto-imagen, uso de recursos visuales, intención comunicativa	Análisis de contenido de Padlet	Entradas iniciales del diario de personaje con imágenes asociadas	Los estudiantes incorporan imágenes, pero en varios casos estas cumplen una función decorativa y no dialogan de manera clara con el texto escrito.	Existe una comprensión inicial de lo multimodal, pero aún limitada. Se requiere fortalecer la relación entre lenguaje verbal, visual y sentido comunicativo.	Toda comunicación es inevitablemente multimodal, por lo que la construcción de significado depende de la articulación de diversos sistemas semióticos, planteado por Kress. De este mismo modo, junto con Van Leeuwen (2001) citados en Gladic y Cautin (2016) definen los textos multimodales como la integración de diferentes modos de representación para generar significado. Además, Scolari (2015) añade que las escrituras híbridas combinan códigos visuales, sonoros y verbales que amplían las posibilidades comunicativas en entornos digitales.

Percepción de estudiantes y docentes	Reconocimiento de fortalezas y debilidades	Cuestionarios en Google Forms	Respuestas cerradas y abiertas	Las percepciones permiten reconocer que los estudiantes tienen cercanía con plataformas digitales, pero no siempre las utilizan con finalidad académica o escritural.	El diagnóstico confirma la necesidad de orientar pedagógicamente el uso de herramientas digitales para convertirlas en mediaciones de producción textual.	Jenkins (2003) ratifica que las narrativas transmedia permiten construir relatos mediante múltiples plataformas y lenguajes, favoreciendo experiencias participativas y creativas. Del mismo modo, Alonso y Murcia (2018) afirman que la inclusión de narrativas transmedia transforma los procesos educativos y fortalece competencias digitales y comunicativas. Bustos (2025) expalta que los ecosistemas digitales favorecen la producción textual cuando son acompañados por una mediación pedagógica adecuada.
Punto de partida del proceso	Nivel inicial de escritura y creatividad	Análisis de contenido	Primera producción en Padlet sobre la novela <i>Juruj</i>	Los textos iniciales muestran participación, pero también limitaciones en profundidad interpretativa, creatividad narrativa y articulación entre modos semióticos.	La fase diagnóstica permite establecer una línea de base para valorar posteriormente los avances generados por la intervención.	Djonov, Tseng y Lim (2021) señalan que las experiencias transmedia permiten evidenciar los conocimientos de los estudiantes sobre distintos modos de comunicación y constituyen un punto de partida para fortalecer la alfabetización multimodal crítica. Gibbons (2017) sostiene que la narrativa transmedia favorece nuevas formas de experiencia lectora mediante la articulación de múltiples modos semióticos. Además, Arkhangelsky y Novikova (2023) destacan que las estrategias transmedia promueven procesos de lectura creativa y participación activa de los estudiantes.

Objetivo específico 2: Aplicar actividades que fomenten la producción de textos multimodales por medio de las narrativas transmedia.

Categoría de análisis	Subcategorías	Técnicas e instrumentos	Evidencias analizadas	Hallazgos cualitativos	Interpretación investigativa	Sustento teórico / autores
Implementación de la estrategia transmedia	Secuencia didáctica, progresión de actividades, articulación con la novela <i>Juruj</i>	Intervención pedagógica	Planes de clase, diario de campo, producciones, estudiantes	La estrategia se desarrolló de manera progresiva; diario de personaje en Padlet, video en TikTok, video reseña en YouTube y función en Canvas.	La progresión favoreció el tránsito de una escritura tradicional hacia producciones más complejas que integran texto, imagen, audio y video.	Jenkins (2003) plantea que las narrativas transmedia permiten expandir un relato a través de múltiples plataformas y lenguajes, favoreciendo la participación activa de los usuarios. Asimismo, Scolari (2015) afirma que las narrativas transmedia promueven nuevas formas de construcción narrativa mediante la convergencia de medios digitales. Gibbons (2017) sostiene que estas estrategias posibilitan experiencias de lectura más dinámicas e interactivas, fortaleciendo la relación entre literatura y entornos digitales.
Participación estudiantil	Motivación, trabajo colaborativo, apropiación de plataformas	Diario de campo	Observaciones de clase durante nueve semanas	Se observó mayor disposición de los estudiantes cuando las actividades se conectaron con plataformas cercanas a sus prácticas digitales cotidianas.	Las narrativas transmedia favorecen la participación porque conectan la lectura literaria con lenguajes y medios usados por los estudiantes.	Alonso y Murcia (2018) señalan que las estrategias transmedia generan ambientes de aprendizaje participativos que fortalecen la motivación y la interacción estudiantil. Djonov, Tseng y Lim (2021) destacan que las prácticas multimodales promueven procesos colaborativos y una participación más activa en contextos educativos. Además, Arkhangelsky y Novikova (2023) afirman que las narrativas transmedia favorecen la implicación creativa de los estudiantes al integrar herramientas digitales cercanas a sus contextos socioculturales.
Producción multimodal	Integración de texto, imagen, audio y video	Productos digitales	Padlet, TikTok, YouTube.	Los estudiantes ampliaron la historia base	La multimodalidad fortaleció la capacidad de los estudiantes para construir	Kress y Van Leeuwen (2001, citados en Gladic y Cautin, 2016) definen la multimodalidad como la integración de diversos modos semióticos para construir significado. Kress

			Canva, repositorio web	mediante distintos formatos y plataformas, creando contenidos que permitieron nuevas formas de expresión	sentido a partir de diferentes lenguajes	sostiene que los textos contemporáneos requieren interpretar y producir mensajes mediante recursos verbales, visuales y sonoros. Bustos (2023) resalta que los entornos digitales favorecen procesos de producción textual multimodal que fortalecen la creatividad y la comunicación escolar.
Mediación pedagógica	Acompañamiento docente, orientación, revisión del proceso	Planes de clase y diario de campo	Registros de avance, dificultades y ajustes	El acompañamiento permanente permitió orientar la escritura, la selección de recursos y la construcción de productos multimodales.	La intervención no se limita al uso de tecnología, su valor está en la mediación pedagógica que convierte las herramientas digitales en escenarios de aprendizaje.	Cerón e Isaza (2021) destacan que el fortalecimiento de la producción textual requiere estrategias didácticas mediadas pedagógicamente. Casany (2005) sostiene que la escritura debe entenderse como un proceso guiado que involucra planeación, revisión y acompañamiento constante. De igual manera, Rojas et al. (2023) afirman que la mediación docente es esencial para orientar procesos de producción textual significativos en contextos educativos digitales.
Integración curricular	Perinencia con Lengua Castellana	Plan de aula	Actividades integradas al horario regular	Las actividades no fueron asumidas como tareas aisladas, sino como parte del proceso formativo de la asignatura.	La integración curricular dio autenticidad a la intervención y favoreció su viabilidad dentro del contexto escolar.	Moreno et al. (2022) señalan que las narrativas transmedia pueden integrarse al currículo escolar como estrategias innovadoras que fortalecen competencias comunicativas y digitales. Jenkins (2003) también plantea que los entornos transmedia transforman las prácticas educativas al conectar los procesos escolares con las dinámicas culturales y tecnológicas contemporáneas. Asimismo, Scolari (2018) resalta que la alfabetización transmedia debe incorporarse en los procesos pedagógicos para responder a las nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo específico 3: Examinar el impacto de las narrativas transmedia en el desarrollo de la creatividad y la expresión escrita de los estudiantes de noveno grado.

Categoría de análisis	Subcategorías	Técnicas e instrumentos	Evidencias analizadas	Hallazgos cualitativos	Interpretación investigativa	Sustento teórico / autores
Creatividad narrativa	Originalidad, expansión de la historia, construcción de personajes	Entrevista, grupo focal, rúbrica comparativa	Fundicios en Canva, videos, productos finales	Los estudiantes lograron reinterpretar y expandir la historia de <i>Jurassic World</i> desde propuestas propias, incorporando elementos visuales, sonoros y narrativos.	La narrativa transmedia favoreció la creatividad al permitir que los estudiantes no solo reprodujeran información, sino que recrearan el universo narrativo.	Jenkins (2003) sostiene que las narrativas transmedia permiten expandir los relatos a través de diferentes medios, favoreciendo la participación creativa de los usuarios. Scolari (2015) afirma que los entornos transmedia promueven experiencias narrativas colaborativas donde los participantes producen y transforman contenidos. Asimismo, Gibbons (2017) destaca que la narrativa transmedia fortalece la imaginación y la reinterpretación literaria mediante múltiples plataformas y lenguajes digitales.
Expresión escrita	Claridad, coherencia, cohesión, intención comunicativa	Rúbrica analítica, análisis comparativo	Producciones iniciales y finales	Se observan avances en la organización de ideas, desarrollo del contenido y relación entre el texto escrito y el propósito comunicativo.	El proceso permitió fortalecer la escritura como práctica situada, mediada por recursos digitales y por la necesidad de comunicar a otros.	Casany (2005) plantea que la escritura es un proceso comunicativo y cognitivo que requiere organización, revisión y adecuación al contexto. Rojas et al. (2023) sostienen que la producción textual implica procesos de planeación, textualización y revisión que fortalecen la coherencia y cohesión. Cerón e Isaza (2021) resalta que las estrategias pedagógicas innovadoras favorecen el desarrollo de competencias escriturales significativas.
Relación texto-recurso	Diálogo entre lenguaje verbal, visual, auditivo y audiovisual	Análisis comparativo	Padlet inicial y productos finales en Canva, TikTok y YouTube	En las producciones finales, los recursos multimodales adquirieron mayor sentido comunicativo y se relacionaron mejor con el contenido textual.	El avance más significativo está en pasar del uso decorativo de imágenes o videos a una integración más consciente de los recursos multimodales.	Kress y Van Leeuwen (2001, citados en Gladie y Cañán, 2016) explican que la multimodalidad implica la articulación de diversos sistemas semióticos para producir significado. Kress sostiene que la comunicación contemporánea exige comprender la relación entre lenguaje verbal, imagen, sonido y otros modos de representación. Bustos (2023) destaca que los entornos digitales fortalecen la alfabetización multimodal y la capacidad expresiva de los estudiantes.

Percepción de los participantes	Valoración del aprendizaje, dificultades, motivación	Entrevista semiestructurada y grupo focal	Voces de estudiantes y docente	Los participantes reconocen que las actividades fueron más dinámicas, motivadoras y cercanas a sus formas actuales de comunicación.	Las percepciones permiten comprender el impacto de la estrategia no solo desde el producto final, sino desde la experiencia vivida por los actores.	Alonso y Marcia (2018) afirman que las narrativas transmedia favorecen experiencias de aprendizaje participativas y motivadoras. Djonov, Tseng y Lim (2021) señalan que las prácticas multimodales aumentan el compromiso estudiantil al conectar los procesos educativos con las dinámicas comunicativas contemporáneas. Arkhangelsky y Novikova (2023) resalta que la participación activa en entornos transmedia fortalece la apropiación del aprendizaje y la creatividad juvenil.
Transformación de la práctica pedagógica	Innovación, reflexión docente, mejora continua	Diario de campo y reflexión final	Registros de la intervención	La estrategia permitió replantear la enseñanza tradicional de la producción textual, incorporando medios digitales y procesos colaborativos.	Desde la investigación-acción, el impacto no se limita al estudiante; también transforma la práctica docente y abre posibilidades de mejora institucional.	Elliott (2000) plantea que la investigación-acción permite reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica para transformarla y mejorarla. Latorre (2005) sostiene que este enfoque favorece procesos de innovación educativa centrados en la reflexión y la acción docente. Asimismo, Jenkins (2003) y Scolari (2018) coinciden en que las tecnologías digitales y las narrativas transmedia generan nuevas posibilidades para renovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Anexo 15. Búsqueda de Scopus

Consulta avanzada

Buscar dentro

Article title, Abstract, Keywords

Buscar documentos

transmedia narrative

AND

Buscar dentro

Article title, Abstract, Keywords

Buscar documentos

textual production

OR

Buscar dentro

Article title, Abstract, Keywords

Buscar documentos

multimodal texts

búsqueda

+ Añadir campo de búsqueda

Reiniciar

Buscar

Documentos

Preimpresiones

Beta

Documentos secundarios

28 documentos encontrados

Analizar resultados

