

# Universidad de Huelva

Departamento de Filología Inglesa



## **Narrativas transmedia en las clases de inglés y español para el desarrollo de la comprensión lectora**

**Memoria para optar al grado de doctora  
presentada por:**

**Marjorie Roxana Andrade Velásquez**

Fecha de lectura: 3 de julio de 2023

Bajo la dirección de la doctora:

María del Carmen Fonseca Mora

**Huelva, 2023**



**UNIVERSIDAD DE HUELVA**

**Facultad de Educación, Psicología y  
Ciencias del Deporte**



**NARRATIVAS TRANSMEDIA EN LAS  
CLASES DE INGLÉS Y ESPAÑOL  
PARA EL DESARROLLO DE LA  
COMPRENSIÓN LECTORA**

Memoria para optar al grado de doctora presentada por:

Marjorie Roxana Andrade Velásquez

Bajo la dirección de los doctores:  
María del Carmen Fonseca Mora  
José Manuel Foncubierta Muriel

Huelva, 2022

**UNIVERSIDAD DE HUELVA**

**Facultad de Educación, Psicología y  
Ciencias del Deporte**



**TESIS DOCTORAL**

**NARRATIVAS TRANSMEDIA EN LAS  
CLASES DE INGLÉS Y ESPAÑOL  
PARA EL DESARROLLO DE LA  
COMPRENSIÓN LECTORA**

**MARJORIE ROXANA ANDRADE VELÁSQUEZ**

Programa de Doctorado: **CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN**

Línea de Investigación: **INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL  
Y EDUCATIVA**

Directores de tesis:

Dra. Dña. María del Carmen Fonseca Mora  
Departamento de Filología Inglesa  
Dr. Don. José Manuel Foncubierta Muriel  
Departamento de Filología  
Universidad de Huelva

2022

Tesis doctoral presentada por Dña. Marjorie Roxana Andrade Velásquez bajo la dirección de la Profa. Dra. M.Carmen Fonseca Mora y el Dr. José Manuel Foncubierta Muriel para la obtención del Título de Doctorado en Educación y Ciencias Sociales por la Universidad de Huelva

VºBº

Directores de la tesis

VºBº

La doctoranda

Huelva, 2022

## **Agradecimientos**

Volé a la ciudad de Huelva, provincia de Andalucía (España), para realizar mi estancia de investigación por dos ocasiones. En mi estancia tuve la oportunidad de conocer a mi directora de tesis la Profesora M. Carmen Fonseca, a quien agradezco su confianza y dedicación para guiarme y apoyarme de la mejor manera.

Mil gracias a la Fundación Carolina por la oportunidad de ser becaria financiar mis estancias en la Universidad de Huelva, en el Centro de Investigación COIDESO, motivo por el cual me siento afortunada por el apoyo brindado.

Un agradecimiento especial a la Unidad educativa 9 de octubre que, a través del área de inglés en el Bachillerato General Unificado, viabilizó la consecución de este trabajo de investigación, así mismo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador por darme la oportunidad de superarme a través de la Escuela de Ciencias de la Educación en la carrera de Educación Básica que posibilitó la consecución de este trabajo de investigación.

Mis especiales agradecimientos a Marcela Flitzer por su apoyo y conocimientos compartidos.

Muchísimas gracias a mis estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica Sede Santo Domingo, niveles cuarto y quinto, quienes desde el principio de mi investigación aportaron en la ejecución del Proyecto de Investigación.

A mis amadas hijas, mis nietos, mis yernos, mi madre y mi hermano Lenin que es un héroe que persevera y resiste día a día a pesar de los obstáculos, les agradezco su apoyo incondicional, amor y comprensión durante este tiempo.

Finalmente, gracias también a todas aquellas personas que, de una u otra manera, me impulsaron a la culminación de este trabajo, reflejando siempre preocupación y desinterés por enseñarme y guiarme.

\*En esta tesis se ha optado por el masculino genérico con referencia a grupos mixtos.

<<La educación es el arma más poderosa para cambiar al mundo>>

Nelson Mandela

<<La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que  
van a cambiar el mundo>>

Paulo Freire

# ÍNDICE

## Tabla de contenido

Lista de Abreviaturas y Siglas .....	8
Lista de Tablas .....	9
Lista de figuras.....	13
Lista de Anexos.....	14
<b>RESUMEN .....</b>	<b>15</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1: NARRATIVAS TRANSMEDIA.....</b>	<b>25</b>
<b>1.0 Introducción .....</b>	<b>25</b>
1.1 Aparición de las Narrativas Transmedia.....	25
1.2 Principios de las Narrativas Transmedia .....	28
1.3 Aplicación de la Narrativa Transmedia al mundo educativo .....	32
1.4 Competencias transmedia.....	36
1.4 La enseñanza de idiomas: el caso de las Narrativas Transmedia.....	40
1.5 Guía didáctica para la implementación de NNT en el aula de lenguas.....	43
1.6 Beneficios del uso de la Narrativa Transmedia en el aprendizaje de lenguas: el caso de la comprensión lectora .....	50
1.7 Conclusiones.....	51
<b>CAPÍTULO 2: DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS .....</b>	<b>53</b>
<b>2.0. Introducción .....</b>	<b>53</b>
2.1 Importancia de la lectura .....	53
2.2 Las destrezas o habilidades lingüísticas .....	54
2.3 La comprensión lectora .....	55
2.4 Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.....	60
2.5 El Marco Común Europeo de Referencia y los dominios del inglés.....	62
2.6 La dimensión afectiva en la adquisición de una segunda lengua .....	64
2.6.1 Lo socio-emocional en el aprendizaje de una segunda lengua.....	65
2.7 Factores afectivos en el espacio del alumno.....	66
2.8 La motivación y el efecto en el aprendizaje .....	68
2.9 Conclusiones.....	70
<b>CAPÍTULO 3: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>73</b>
<b>3.0 Introducción .....</b>	<b>73</b>
3.1 Objetivos y preguntas de la investigación.....	73
3.2 Metodología .....	74
3.2.1. Contexto educativo .....	74
3.2.2. Participantes.....	75
3.2.3. Diseño de la investigación y procedimiento seguido.....	76
3.2.4. Herramientas de recogida de datos .....	77
3.2.4.1 Prueba de nivel de inglés .....	77
3.2.4.2 Prueba de competencia lectora .....	77
3.2.4.3 Test de nivel socioemocional .....	80
3.2.4.4 Prueba de motivación .....	80
3.2.4.4.1. Validación de los instrumentos por expertos .....	81

3.2.5. Intervención pedagógica con NNT .....	81
3.2.5.1. Propuestas de NNT.....	82
3.2.5.1.1. Guía didáctica en español .....	82
3.2.5.1.2. Guía didáctica en inglés.....	88
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS .....</b>	<b>94</b>
<b>4.1 Resultados obtenidos en las distintas fases.....</b>	<b>96</b>
4.1.1 FASE 1: Diagnosticar las habilidades tecnológicas del alumnado en inglés y español .....	96
4.1.2 FASE 2: Evaluar el estado socioemocional de los estudiantes, antes y después de la aplicación del programa de intervención.....	105
4.1.3 FASE 3: Medir la motivación del alumnado antes y después de la aplicación del programa de intervención basado en las NNT.....	109
4.1.3.1 Resultados sobre la motivación que siente el alumnado al respecto de las NNT en las clases de inglés y español para mejorar la comprensión lectora. ....	118
4.1.4 FASE 4: Aplicar actividades basadas en la propuesta de NNT para fortalecer la comprensión lectora del alumnado. ....	122
4.1.4.1 Cronograma para la implementación de la propuesta de intervención.....	125
4.1.4.2 Ejecución de la propuesta de intervención.....	128
4.1.4.3 Competencias y subcompetencias transmedia.....	131
4.1.5 FASE 5: Evaluar si se ha producido o no una mejora en la comprensión lectora del alumnado en inglés y en español .....	136
<b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>146</b>
<b>5.1 Conclusiones.....</b>	<b>152</b>
<b>5.2 Recomendaciones .....</b>	<b>154</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>156</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>175</b>

## Lista de Abreviaturas y Siglas

ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos
BGU	Bachillerato General Unificado
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CO	Comprensión Oral
CLT	Communicative Language Teaching
CL	Comprensión Lectora
D	Decodificación
EFL	English as a Foreign Language
ILE	Inglés como Lengua Extranjera
L1	Lengua Materna
L2	Segunda Lengua
LE	Lengua Extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
NNT	Narrativas Transmedia
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
PUCESD	Pontificia Universidad Católica Sede Santo Domingo
RAE	Real Academia Española
TS	Transmedia Storytelling

## Lista de Tablas

Tabla 1: Capacidades cognitivas base que los jóvenes desarrollan fuera del salón de clases (Jenkins et al., 2006: 19)

Tabla 2: Dimensiones y competencias transmedia específicas

Tabla 3: Pasos para la implementación de las Narrativas Transmedia (Flitzler, 2020 p.53)

Tabla 4: Tabla de secuencia de uso de las Narrativas Transmedia (Aguilar et al., 2020)

Tabla 5: Estrategias para el desarrollo de Narrativas Transmedia con el uso del video juego (Tomado de la guía didáctica de Aguilar et. al, 2020)

Tabla 6: Estrategias lectoras

Tabla 7: Niveles de inglés establecidos para la comprensión lectora general del inglés. Tomado del Volumen complementario (Consejo de Europa: 2021, P.67)

Tabla 8: Parámetros de calificación Ministerio de Educación de Ecuador (2019)

Tabla 9: Rúbrica de evaluación de la comprensión lectora en español

Tabla 10: Rúbrica de evaluación de comprensión lectora en inglés

Tabla 11: Nivel de inglés alumnado de bachillerato

Tabla 12: Disponibilidad de internet del alumnado de bachillerato en el domicilio

Tabla 13: Disponibilidad de internet del alumnado universitario en el domicilio

Tabla 14: Fuente principal de las habilidades y conocimientos de las TIC y uso de programas informáticos en el bachillerato

Tabla 15: Fuente principal de las habilidades y conocimientos de las TIC y uso de programas informáticos universidad.

Tabla 16: Habilidad en el uso del programa informático – Google Form bachillerato Pre y Post Test

Tabla 17: Habilidad en el uso del programa informático – Google Form universidad Pre y Post Test

Tabla 18: Preferencias en la elaboración de videos, alumnado bachillerato Pre y Post Test

Tabla 19: Preferencias en la elaboración de videos, alumnado universitario Pre y Post Test

Tabla 20: Habilidad en el uso del programas de gráficos (Canva) bachillerato Pre y Post Test

Tabla 21: Habilidad en el uso del programas de gráficos (Canva) universidad Pre y Post Test

Tabla 22: Habilidad en el uso del programas de creación de historias (Story board) bachillerato Pre y Post Test

Tabla 23: Habilidad en el uso del programa informático – Programa de creación de historias (storyboard) Pre y Post Test universidad

Tabla 24: Habilidad en el uso general de las TIC, Pre y Post Test alumnado bachillerato

Tabla 25: Habilidad en el uso general de las TIC, Pre y Post Test alumnado universitario

Tabla 26: Resumen de las habilidades tecnológicas del alumnado de bachillerato y de universidad Pre y Post

Tabla 27: Prueba de normalidad global

Tabla 28: Prueba de Wilcoxon

Tabla 29: Prueba de hipótesis

Tabla 30: Prueba de normalidad alumnado bachillerato

Tabla 31: Prueba de normalidad alumnado universitario

Tabla 32: Prueba T de Student alumnado bachillerato

Tabla 33: Estadísticos de muestras relacionadas

Tabla 34: Prueba de Wilcoxon alumnado universitario

Tabla 35: Estadísticos de contraste<sup>a</sup>

Tabla 36: Correlaciones Pre y Post Test socioemocional

Tabla 37: Motivación – Lugar de preferencia de lectura del alumnado de bachillerato Pre y Post Test

Tabla 38: Motivación – Lugar de preferencia de lectura del alumnado universitario Pre y Post Test

Tabla 39: Motivación – Trabajo colaborativo en actividades de lectura en los estudiantes de bachillerato Pre y Post Test

Tabla 40: Motivación – Trabajo colaborativo en actividades de lectura en el alumnado universitario Pre y Post Test

Tabla 41: Motivación – Curiosidad por aprender cosas nuevas alumnado de bachillerato Pre y Post Test

Tabla 42: Motivación – Curiosidad por aprender cosas nuevas alumnado universitario Pre y Post Test

Tabla 43: Motivación – Uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado de bachillerato Pre y Post Test

Tabla 44: Motivación – Uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado universitario Pre y Post Test

Tabla 45: Motivación – Gusto por las clases alumnado de bachillerato Pre y Post Test

Tabla 46: Motivación – Gusto por las clases alumnado universitario Pre y Post Test

Tabla 47: Motivación – Gusto por las estrategias del profesor (a) en la enseñanza del alumnado de bachillerato Pre y Post Test

Tabla 48: Motivación – Gusto por las estrategias del profesor (a) en la enseñanza del alumnado universitario Pre y Post Test

Tabla 49: Motivación – Gustos por la escuela del alumnado de bachillerato Pre y Post Test

Tabla 50: Motivación – Gustos por la escuela del alumnado universitario Pre y Post Test

Tabla 51: Motivación – Compromiso con los estudios alumnado de bachillerato Pre y Post Test

Tabla 52: Motivación – Compromiso con los estudios alumnado universitario Pre y Post Test

Tabla 53: Resumen motivación – Pre y Post Test del BGU y PUCE SD

Tabla 54: Preferencias en el aprendizaje del inglés del alumnado de bachillerato

Tabla 55: Motivación en el aprendizaje de algo nuevo en inglés

Tabla 56: Motivación en el aprendizaje de algo nuevo en español

Tabla 57: Motivación en el uso de recursos tecnológicos en el aprendizaje de inglés, Pre y Post Test

Tabla 58: Motivación en el uso de recursos tecnológicos en el aprendizaje de asignaturas en español, Pre y Post Test

Tabla 59: Preferencia en el aprendizaje de inglés alumnado de bachillerato, Pre y Post Test

Tabla 60: Preferencia en el aprendizaje del alumnado en español, Pre y Post Test

Tabla 61: Motivación sobre el aprendizaje de inglés con Narrativas Transmedia Pre y Post Test

Tabla 62: Motivación sobre el aprendizaje de español con Narrativas Transmedia Pre y Post Test.

Tabla 63: Resultados del diagnóstico de comprensión lectora del alumnado universitario

Tabla 64: Resultados del diagnóstico de comprensión lectora en inglés del alumnado de bachillerato

Tabla 65: Formato de planificación de las actividades a realizar con NNT (elaboración propia)

Tabla 66: Cronograma para la ejecución del proyecto de intervención alumnado de bachillerato (elaboración propia)

Tabla 67: Cronograma para la ejecución del proyecto de intervención alumnado universitario (elaboración propia)

Tabla 68: Formato de autoevaluación del profesor después de aplicar NNT en las clases (elaboración propia)

Tabla 69: Lista de cotejo evaluación competencias transmedia

Tabla 70: Resultados competencias y subcompetencias transmedia

Tabla 71: Nivel de comprensión lectora inglés bachillerato Pre y Post test

Tabla 72: Test de Chi cuadrado para la comprensión lectora en el idioma inglés según estudiantes de bachillerato

Tabla 73: Nivel de comprensión lectora español alumnado universitario Pre y Post-test

Tabla 74: Test de Chi cuadrado para la comprensión lectora en el idioma inglés según estudiantes de bachillerato

Tabla 75: Comparación de medias de la comprensión lectora en inglés según estudiantes de bachillerato

Tabla 76: Comparación de medias de la comprensión lectora en español según estudiantes universitarios

Tabla 77: Correlación de la comprensión lectora en inglés del alumnado de bachillerato

Tabla 78: Correlación de la comprensión lectora en español alumnado universitario

Tabla 79: Resultados del Pre y Post-test del nivel de comprensión lectora en inglés del alumnado de bachillerato

Tabla 80: Resultados Pre y Post-test del nivel de comprensión lectora en español del alumnado universitario

Tabla 81: Rúbrica de evaluación post proyecto Narrativas Transmedia

Tabla 82: Relación entre preguntas, objetivos y resultados

## Lista de figuras

Figura 1: Principios de las Narrativas Transmedia según autores

Figura 2: Competencias transmedia (*Transmedia Literacy*, 2018)

Figura 3: Procesos comunicativos de la lectura, tomado del MCER (2002, p.88).

Figura 4: Niveles de comprensión lectora (ICEFS, 2018)

Figura 5: The Global Scale of English, Tomado de la editorial Pearson

Figura 6: Categorías para las habilidades de la vida, según la OMS y la OPS (2001)

Figura 7: Actitud del uso de las TIC en la formación del alumnado del bachillerato

Figura 8: Actitud del uso de las TIC en la formación del alumnado universitario

Figura 9: Preferencias de uso de herramientas en la formación del bachillerato

Figura 10: Preferencias de uso de herramientas en la formación del alumnado universitario

## Lista de Anexos

Anexo 1: Test de habilidades personales en el uso de las TIC

Anexo 2: Pre y Post-Test de Motivación

Anexo 3: Diagnóstico del nivel de inglés aplicado al alumnado de la Unidad educativa 9 de octubre.

Anexo 4: Prueba de comprensión lectora en español

Anexo 5: Test de comprensión lectora en inglés

Anexo 6: Cuestionario socioemocional aplicado al alumnado

Anexo 7: Prueba de comprensión lectora en inglés antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención.

Anexo 8: Prueba de comprensión lectora en español antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención.

Anexo 9: Post-Test nivel de inglés alumnado Unidad educativa 9 de octubre

Anexo 10: Pre y Post-Test motivación aplicación de las NNT

Anexo 11: Matriz de validación de cuestionario de motivación

Anexo 12: Certificado del tema a investigar para la aprobación de la participación de investigación

## RESUMEN

Generar entornos de aprendizaje innovadores demanda del uso de estrategias creativas y motivadoras en la enseñanza de otros idiomas, así como en las clases de asignaturas regulares de español, para la creación de historias que despierten el interés del alumnado por un tema concreto con el uso de un formato más atrayente como las Narrativas Transmedia.

La presente investigación denominada *Narrativas Transmedia en las clases de inglés y español para el desarrollo de la comprensión lectora*, tiene como finalidad mejorar la comprensión lectora del inglés y del español a través del uso de una estrategia innovadora que facilite la enseñanza aprendizaje en las clases.

El objetivo que se propone en esta investigación es analizar si se produce una mejora en la comprensión lectora tras el programa de intervención basado en las Narrativas Transmedia en las clases de inglés de los estudiantes de primero, segundo y tercero del Bachillerato General Unificado del año lectivo 2021 de la Unidad educativa 9 de Octubre y en las clases de español del tercero y quinto nivel de los estudiantes de las asignaturas Literatura infantil y Juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura de la carrera de Educación Básica de la Escuela de Ciencias de la educación de la Pontificia Universidad Católica sede Santo Domingo del periodo 202101.

La muestra está conformada por 110 estudiantes, 59 estudiantes de la Unidad educativa 9 de Octubre y 51 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica sede Santo Domingo. El problema de origen de esta investigación es el nivel en el rendimiento de la comprensión lectora del inglés y español, que es inferior al esperado para su nivel educacional.

La metodología utilizada en este estudio es de tipo descriptivo, con un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental en base a la medición y comparación de las variables, a través de cuestionarios y escalas, para recoger datos sobre el nivel de dominio del inglés, de la comprensión lectora en inglés y español, las competencias digitales, el

estado socioemocional, la motivación del alumnado, y mediante la obtención de los resultados, determinar la validez y fiabilidad de la propuesta educativa.

Los resultados se han procesado en el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) por medio de la técnica estadística descriptiva y evaluación de impacto. Se han elaborado tablas, para visualizar el efecto de las actividades didácticas sobre la comprensión lectora.

De acuerdo a cada uno de los objetivos planteados, se han revisado las fuentes bibliográficas y lincográficas en que se sustenta la teoría y se fundamenta la propuesta. Como resultado principal, la comprensión lectora del alumnado se ha visto mejorada y se han diseñado dos instrumentos para la planificación de la estrategia y la autoevaluación de la acción docente en el uso de las Narrativas Transmedia en las clases de inglés y español. Finalmente, se emiten recomendaciones metodológicas para emplear didácticamente la herramienta.

**Palabras clave:** Narrativas Transmedia, Segundas lenguas, Motivación, Innovación, Comprensión lectora

## **ABSTRACT**

Generating innovative learning environments requires the use of creative and motivating strategies in the teaching of other languages, as well as in regular Spanish classes, for the creation of stories that awaken students' interest in a specific topic with the use of a more attractive format such as Transmedia Narratives.

The present research called Transmedia Narratives in English and Spanish classes for the development of reading comprehension, aims to improve reading comprehension of English and Spanish through the use of an innovative strategy that facilitates teaching and learning in the classroom.

The objective proposed in this research is to analyze if there is an improvement in reading comprehension after the intervention program based on Transmedia Narratives in English classes of first, second and third year students of the Bachillerato general unificado of the school year 2021 of the Educational Unit 9 de Octubre and in the Spanish classes of the third and fifth level of the students of the subjects Children and Youth Literature and Didactics of Language and Literature of the Basic Education career of the School of Educational Sciences of the Pontifical Catholic University of Santo Domingo, Santo Domingo, in the period 202101.

The sample is made up of 110 students, 59 students from 9 de Octubre school and 51 students from Pontificia Universidad Católica in Santo Domingo. The problem of origin of this research is the level of reading comprehension performance in English and Spanish, which is lower than expected for their educational level.

The methodology used in this study is descriptive, with a quantitative approach and a quasi-experimental design based on the measurement and comparison of variables, through questionnaires and scales, to collect data on the level of English proficiency, reading comprehension in English and Spanish, digital skills, socioemotional status, student motivation, and by obtaining the results, determine the validity and reliability of the educational proposal.

The results have been processed in the statistical program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) by means of the descriptive statistics technique and impact evaluation. Tables were prepared to visualize the effect of the didactic activities on reading comprehension.

According to each of the stated objectives, the bibliographic and lincographic sources on which the theory is based and on which the proposal is based were reviewed. As a main result, the students' reading comprehension has been improved and two instruments have been designed for the planning of the strategy and the self-evaluation of the teaching action in the use of Transmedia Narratives in English and Spanish classes. Finally, methodological recommendations for the didactic use of the tool are given.

Key words: Transmedia Narratives, Second languages, Motivation, Innovation, Reading Comprehension.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día se aprecian nuevas estrategias educativas que pueden mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de manera significativa. Este es el caso de las Narrativas Transmedia (NNT), que favorecen las competencias digitales y la práctica de un idioma (Oakley, Pegrum, Xiong, Lim y Yam, 2018). Las NNT nos dan la oportunidad de crear historias y, de este modo, despertar el interés de los estudiantes a la vez que fomenta el desarrollo de diversas competencias como son: la competencia lectora, la competencia lingüística y la competencia digital. Por ende, puede ser considerada como un recurso en la enseñanza de la lengua materna (L1) y en segundas lenguas (L2).

Con respecto al contexto ecuatoriano, se evidencia que el rendimiento de la comprensión lectora de los estudiantes es inferior al esperado para su nivel educacional; algo que se refleja en las pruebas PISA del Programa de Evaluación Internacional de los alumnos, lo que repercute en las pruebas de acceso a la universidad y, posteriormente, en la falta de interés o motivación por las clases. Así mismo, conviene subrayar que en el Ecuador los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) tienen un nivel de competencia comunicativa muy bajo. De hecho, Ecuador se posiciona en el puesto n° 82 de 111 países o regiones según los datos del English Proficiency Index (EF EPI, 2022). Con la finalidad de mejorar el conocimiento de idiomas del alumnado y estimular el pensamiento creativo y dinámico, se propone la implementación de las NNT.

Las NNT son “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, donde una parte de consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (Scolari, 2013, p.432), lo cual podría constituir un medio para la enseñanza de una lengua extranjera, ya que posibilita desarrollar en el estudiante una serie de competencias de aprendizaje necesarias para el siglo XXI.

Bruner (2013), en la *Fábrica de Historias*, considera que la importancia de la narrativa en la educación se fundamentaría, básicamente, en que “somos fabricantes de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana” (p. 148). Según Fargallo (2019), “las narrativas y relatos son importantes para la cognición humana ya que representan una forma universal natural e

inherente de interpretar, estructurar, comprender y evaluar la experiencia humana” (p.25). Los seres humanos aprendemos de las historias que son experiencias, acontecimientos, pensamientos, sueños que se transfieren; cuando contamos historias desarrollamos habilidades cognitivas como el lenguaje, el razonamiento, el entendimiento.

Ya Sartre (1965) afirmaba que “el hombre es siempre narrador de historias; vive rodeado de sus historias y las ajenas, ve a través de ellas todo lo que sucede y trata de vivir su vida como si la contara (p.45)”. Dada la importancia que tiene la narración en la vida de las personas y en la sociedad, tal como ya se ha manifestado en la argumentación precedente, el uso de la narrativa nos permite contar con algunas ventajas en las clases regulares como, por ejemplo, su uso como recurso digital para el aprendizaje de distintas materias y áreas educativas. Así mismo, se puede considerar las NNT como una posible estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades comunicativas en la enseñanza de inglés como segundo idioma. De acuerdo con la revisión de la literatura llevada a cabo por Andrade y Fonseca -Mora (2021), el uso de las NNT en el aula de lenguas extranjeras desarrolla la competencia comunicativa y la comprensión lectora, entre otras competencias, ofreciendo mayores elementos motivacionales que un simple escrito adicional para que los estudiantes expresen sus ideas, se comuniquen y participen en las historias que combinan la narración tradicional con tecnologías innovadoras. Además, al disponer de elementos audiovisuales y recursos tecnológicos, en las NNT se suman a las destrezas relacionadas con la comprensión lectora el trabajo colaborativo necesario para alcanzar metas comunes, interactuando de manera organizada en la realización de tareas o actividades dentro del aula. Para Aranguren (2021), las NNT son sistemas construidos con la participación colaborativa y la integración de estrategias, medios, recursos y plataformas para orientar los contenidos. Scolari (2013) las define como “una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” (p. 24).

En el mundo de NNT, las historias deben fluir de un medio a otro, por lo que es necesario valorar el uso de los diferentes medios para que las historias sean contadas de diversos modos, generando experiencias satisfactorias en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo de la persona (Scolari, 2013). Lo dicho hasta aquí supone que las NNT expanden historias a través de distintos lenguajes y medios; el hecho de que se pueden

combinar imágenes, voz y música, permite ampliar el relato y que aparezcan nuevos personajes y situaciones que van más allá de la ficción. En definitiva, las NNT son un modo de activar la multialfabetización, una oportunidad para que los profesores innoven y encuentren nuevas formas de enseñar creando ambientes más participativos e interactivos.

En la experiencia de enseñar y aprender con NNT en una escuela secundaria de Argentina, Alonso y Murgia (2018) argumentan que su inclusión en educación tiene que ver con la ruptura de los tiempos escolares tradicionales, ya que la historia puede ser ampliada, revisada y resignificada no solo por estudiantes sino por otros docentes, especialistas y ciudadanos; es decir, la historia trasciende los límites temporales y espaciales de la escuela, lo que implica un desafío enorme porque reclama continuidad, seguimiento y participación. Mientras estamos comenzando a comprender el potencial educativo de los nuevos dispositivos y prácticas, incluido el transmedia, nuestros estudiantes se están moviendo rápidamente hacia este nuevo mundo sin esperar a que nadie les dé permiso u orientación Pence (2011).

La enseñanza mediante Narrativas Transmedia se podría ajustar a las expectativas de muchos estudiantes actuales, involucrándoles en actividades creativas que atraigan o fomentan el gusto por la lectura. Así, Zapata-Villa (2019) considera a las NNT como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Tomando en cuenta todo lo anterior, esta investigación se centra en la ejecución de una propuesta de intervención basada en las NNT en las clases de inglés y español para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad educativa 9 de octubre y en las clases regulares en español en las asignaturas Literatura Infantil y Juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de la ciudad de Santo Domingo de los Colorados, en la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas del Ecuador.

El propósito es analizar si se produce o no una mejora en la comprensión lectora del alumnado de inglés y de español, tras el programa de intervención basado en Narrativas Transmedia, como contribución a la enseñanza y aprendizaje del inglés y el español. Por consiguiente, se establecieron las siguientes fases:

- **Fase 1:** Diagnosticar las habilidades tecnológicas y el nivel de comprensión lectora del alumnado en inglés y español.
- **Fase 2:** Evaluar el estado socioemocional de los estudiantes, antes y después de la aplicación del programa de intervención.
- **Fase 3:** Medir la motivación del alumnado antes y después de la aplicación del programa de intervención basado en las NNT.
- **Fase 4:** Aplicar actividades basadas en la propuesta de NNT para fortalecer la comprensión lectora del alumnado.
- **Fase 5:** Evaluar si se ha producido o no una mejora en la comprensión lectora del alumnado en inglés y en español.

La investigación es de tipo descriptiva cuasi experimental con un diseño pre-post y se desarrolla bajo un enfoque de investigación cuantitativo, para discernir el efecto o impacto de la propuesta con NNT. Las herramientas de recolección de datos fueron la encuesta, cuestionarios estructurados y la lista de cotejo, como instrumento de observación y verificación, para la revisión de ciertos indicadores y su nivel de logro durante el proceso aplicado a los alumnos al inicio y al final de la ejecución de la propuesta. El último paso de la investigación empírica consistió en el análisis de los datos a través del programa estadístico SPSS.

Para facilitar la lectura y comprensión, la tesis se ha dividido en cinco capítulos: los dos primeros componen el marco teórico, el tercero muestra el desarrollo del estudio empírico.

El primer capítulo del marco teórico contextualiza la aparición de las Narrativas Transmedia, el uso de las NNT en la educación, la situación actual y sus usos educativos en la enseñanza de idiomas. Por último, se presenta una estructura para las propuestas didácticas necesarias en la implementación de las Narrativas Transmedia en las clases de inglés y español.

En el segundo capítulo se revisan las destrezas o habilidades lingüísticas en el idioma inglés. Se introduce el concepto de comprensión lectora como objeto de estudio mediado por las NNT. Paralelamente, se describen las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua. También se detalla el efecto de la motivación y de las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera. El tercer capítulo introduce

el estudio empírico, donde se aborda el estudio de las NNT como estrategia pedagógica para la comprensión lectora. Se presenta el diseño y desarrollo de la investigación en el que se detallan las fases y el método empleado, los instrumentos de recogida de datos y los resultados del análisis cuantitativo realizado con el programa estadístico SPSS.

En el capítulo 4 se presentan los resultados de la investigación organizados en tablas secuenciadas que proveen respuestas a la preguntas planteadas en la investigación y comprobar si se produjo una mejora en la comprensión lectora del inglés y español tras un programa de intervención basado en las Narrativas Transmedia.

En el capítulo 5 se presenta la discusión de los resultados, donde se argumenta a detalle los resultados obtenidos para ser realacionados con la teoría y se concluye o sintetiza los puntos más importantes de la investigación y se enfatiza en las dificultades encontradas a lo largo de la investigación. Finalmente se dan a conocer los anexos con el detalle de los instrumentos utilizados durante la investigación realizada.

## MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

# **CAPÍTULO 1: NARRATIVAS TRANSMEDIA**

## **1.0 Introducción**

En la actualidad existen distintos dispositivos y tipos de pantalla mediante los cuales los consumidores buscan nuevas experiencias participativas en Internet. Se accede a información y contenidos a través de diversos canales de comunicación lo que les permite conocer y seguir diferentes eventos que luego formarán parte de sus vidas y cultura.

El objetivo de este capítulo es realizar un recorrido por los conceptos y principios relacionados con la expansión de las NNT a fin de conocer si hay un impacto positivo en la comprensión lectora. Se comienza reflexionando sobre la aparición de las NNT y se analizan sus principios y aplicaciones como posibilidad educativa. A continuación, se resumen las competencias y los beneficios de las NNT en educación, según los resultados obtenidos en distintas investigaciones. Finalmente, se revisan distintas propuestas pedagógicas de planificación e implementación en el aula con el uso de diversos medios.

### **1.1 Aparición de las Narrativas Transmedia**

Analizando históricamente la alfabetización, desde la infancia se evidencia la necesidad comunicativa de saber leer y escribir, de expresar las ideas, de comprender el uso de la lectura y escritura en la vida diaria. A lo largo del tiempo cambian las metas de la alfabetización: se espera mejorar en los individuos la capacidad de actuar y conducirse en la sociedad de manera autónoma y crítica, además de desarrollar habilidades para la construcción y protección de la identidad digital, que es lo que nos identifica en un entorno digital y en línea y lo que nos conduce a la alfabetización mediática a fin de acceder, analizar reflexionar de forma crítica lo que se expresa en los medios. Esto demanda el acompañamiento de la alfabetización transmedia, que es el conjunto de habilidades prácticas para distribuir, producir y consumir contenidos en contextos colaborativos.

De lo mediático a lo transmediático pasamos de agregar fortalezas analíticas a fortalecer también el aspecto operativo, transformándose al consumidor pasivo de antaño en el prosumidor (productor + consumidor) de hoy, activo y creador, capaz de generar y de compartir contenidos (Scolari, 2018).

Con el inicio del internet en los años 60, se comenzó a buscar la forma de la realización de la narración colectiva, y se empezó a explorar la manera de contar historias que deleitaran al público a través de nuevas plataformas. Kinder (1991) introdujo el término *transmedia* en sus estudios sobre comunicación, empleando la intertextualidad transmedia para referirse a la relación que se desarrollaba entre diversas plataformas como la televisión, los videojuegos, el cine y los juguetes. Luego del éxito y popularidad de la película independiente *The Blair Witch Project* en (1999) entró en debate público el concepto de Narrativas Transmedia. En enero 2003, Henry Jenkins, quien es considerado el pionero del concepto transmedia, introdujo el significado de NNT en un artículo publicado en la revista *Technology Review* del MIT de Boston, término que comenzó a usar a partir del 2003, en una de las primeras reseñas en su libro *Convergence culture*. Entonces, calificó la narración transmediática como una nueva estética que surgía como consecuencia de la convergencia de los medios. Jenkins (2003) llegó a afirmar que la transmedialidad siempre ha existido, incluso antes de que aparecieran las nuevas tecnologías y las redes sociales, puesto que las noticias publicadas en la prensa se comentaban en otros medios y se creaba un universo narrativo desde diferentes fuentes, medios o soportes. Esto incidía en la implicación activa de las audiencias y la historia quedaba desglosada, llegando a muchas personas. Así, el concepto apareció con el propósito de explicar las nuevas formas de expresión surgidas con las interacciones de la tecnología. Dicho de otra manera, las NNT es una manera más atractiva de llegar a muchas personas, mediante la creación de una historia que se desarrolla en diversas plataformas, de manera coherente, a modo de relato contado en capítulos y en formatos como los post, las películas, los libros, etc.

Las NNT dan lugar a una nueva forma de comunicación cuyo contenido es capaz de generar grandes audiencias a través de múltiples medios debido a que parte de la historia la desarrollan los propios espectadores, que toman parte de un rol activo en el proceso (Jenkins, 2013). Si bien el propósito de las NNT es involucrar a la audiencia, es decir, lograr que los consumidores asuman un papel activo en la expansión de una historia que les resulte interesante, las NNT también representan una estrategia de comunicación para posicionar una marca y hacer que el consumidor se sienta parte de ella.

Jenkins (2006), en su obra *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, considera a la TV un objeto obsoleto, aunque no se haya dejado de utilizar por audiencias

de más edad. Las nuevas y viejas tecnologías de la información y la comunicación se han ido transformando y esto ha dado como resultado nuevos modos de comunicación. Estos contenidos transmedia se pueden viabilizar a través los siguientes medios o plataformas:

1. Página web: cumplen con la función de dar información y puede contener texto, video, enlaces, imágenes y otros elementos, se accede a la página web mediante un navegador,
2. Canal de YouTube: es un espacio en la web donde se puede cargar videos de una manera sencilla y gratuita.
3. Redes sociales: es una plataforma en la web que permite la comunicación con otros usuarios y la interacción, a través de ellas se puede compartir imágenes, videos y texto, existen dos tipos de redes sociales que son las horizontales y las verticales, las horizontales son utilizadas por todo tipo de usuarios sin un asunto en específico como por ejemplo Facebook, Twitter, Instagram, TikTok, Snapchat, al contrario de las verticales que son utilizadas para un asunto en concreto, por ejemplo LinkedIn orientada a los negocios los empleos, Spotify es usada para la música, videos o Podcast, Pinterest que es basada en contenidos visuales, Flickr que permite almacenar y compartir fotografías o videos en línea, las redes sociales de mensajería son consideradas como verticales entre las más usadas están WhatsApp, Messenger, Line, Telegram entre otras.
4. Podcast: es una herramienta que permite grabar audios, en diferentes formatos para ser transmitidos en línea.
5. Cómic: Sucesión de dibujos compuesto de caricaturas con o sin texto que comunica historias.
6. Videojuegos (en línea): juegos en línea que permiten la participación de varias personas al mismo tiempo desde diferentes computadoras.
7. Blogs: páginas web para la publicación de contenidos actualizados sobre temas específicos, imágenes, videos, enlaces.
8. Códigos de barra QR (Quick Response code) son códigos que permiten almacenar y distribuir información, como una URL, SMS, EMail, Texto, etc.
9. E-books: Un ebook es un libro en formato electrónico o digital que puede ser leído en cualquier tipo de ordenador o teléfonos móviles.

El punto de partida es la creación de una historia que impacte y que permita nuevas conexiones con otros medios, ampliándose así los horizontes creativos de difusión e interacción. Un ejemplo clásico es el de de Walt Disney, que actualmente es una firma de entretenimiento que cuenta historias a través de series de televisión, videojuegos, filmes, etc., aunque Walt Disney comenzó contando historias en un solo medio y en un solo formato.

## 1.2 Principios de las Narrativas Transmedia

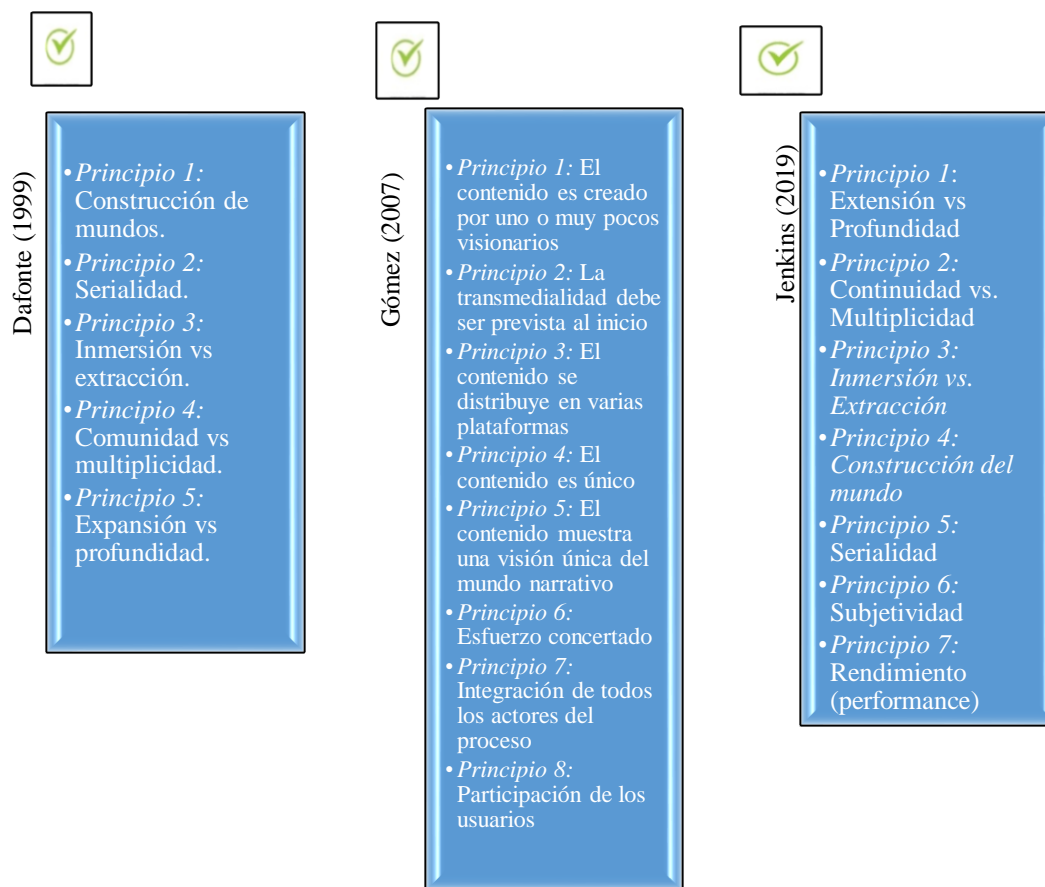


Figura 1: Principios de las Narrativas Transmedia según autores

En la construcción de las NNT la planificación es clave para la trasmisión de historias o mensajes y generar contenido creativo. Jenkins (2006) se refería a la NNT como el arte de crear mundos. Por esto, es importante establecer los objetivos del proyecto transmedia, analizar bien la historia, el carácter de la misma y conocer el género literario, ya que será lo que conduzca a lograr y explotar al máximo la potencialidad que encierra el proyecto, seleccionando desde un principio los medios y formatos de utilidad para contar la historia

por medio de diferentes canales de una manera creativa, además de los aspectos a considerar en cuanto al diseño y a la implementación de las NNT.

En el desarrollo de un relato con NNT se involucran principios que pueden ser aplicados en distintos campos como el marketing o el campo educativo. Dafonte (1999) propone como estrategias básicas la capacidad de generar curiosidad en los clientes y la utilización de pistas de migración para llamar la atención de los lectores y así generar el sentido de pertenencia a una marca; además hace énfasis en cinco principios básicos que debe cumplir un proyecto transmedia. Por otra parte, el autor realza la construcción de mundos dedicados a contar historias que se despliegan para descubrir el trasfondo e incluso la vida de los personajes, en base a una serialidad o entrega periódica de información, donde se pretende un trabajo colaborativo y el rol activo de los usuarios en la creación de nuevas historias para ser expandidas por las redes sociales los nuevos contenidos creados, lo que le añade un valor.

Diez años mas tarde Jenkins (2009), propone siete principios que sirven como guía y se aplican en el desarrollo de un relato con el propósito de enganchar a la audiencia. Estos principios tienen aplicabilidad en diversos campos y en esta tesis doctoral se analizan desde una perspectiva educativa. Para Jenkins el último principio que propone Dafonte (1999) es el primer punto a considerar, partiendo desde la extensión, la difusión de los contenidos y la profundidad que se refiere al interés en consumir mas vertientes de un producto transmedia interesante y cautivador. Transportado a un contexto educativo, los estudiantes parten del análisis de una historia, o de un tema, con actividades de prelectura, lectura y post lectura que conducen a mejorar la comprensión lectora y a explorar y descubrir las combinaciones posibles en la creación del relato con el apoyo de los recursos digitales. En educación, la extensión y la profundidad se complementan entre sí y lo que se quiere lograr es que los estudiantes se comprometan a compartir contenidos a través de diferentes medios (desplegar la historia) y que se realice una búsqueda adicional de información del universo en el que se desarrolla la narrativa para descubrir su trasfondo.

La continuidad es la coherencia y credibilidad que debe haber en una historia o en un proyecto transmedia. Esta historia debe seguir una línea común, por lo que no debe contener contradicciones; la multiplicidad es la posibilidad de acceder a diferentes versiones en la narrativa, en la que pueden presentarse otras perspectivas de los personajes o de los acontecimientos, contados en cortometrajes y haciendo uso de las diversas

plataformas, para que los espectadores se sumerjan en el mundo que forma parte del universo transmedia en cualquiera de sus formatos. Esto le lleva al estudiante a relacionar sus experiencias con la nueva información. Además, se propone la extracción que se refiere a sacar elementos de este universo transmedia y traerlos al mundo real y que los espectadores puedan hacer inmersión en el universo de las historias, empleando técnicas como la dramatización, ilustración, comics, etc., de forma tal que los espectadores lleguen a formar parte de esa historia o de los elementos de dicho universo, para integrarlos en su vida cotidiana. La visión de ambos autores en los principios propuestos, y enfocado al campo educativo, ponen al usuario o al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso de formación. El profesor es quien conduce al alumnado a la creación de nuevas historias, lo que les puede conectar, motivar y emocionar en la construcción del relato. De este modo, el docente involucra a los alumnos en un proceso de aprendizaje participativo y facilita los conocimientos mediante el uso de métodos o técnicas para la construcción de un nuevo mundo con toda la información recopilada, para luego ser adaptada a varias plataformas. Para que los anteriores elementos se cumplan, debe existir la construcción de mundos más complejos donde quepa la Narrativa Transmedia. De esa forma es más sencillo ampliar las experiencias de un universo con historias en el plano de lo real y de lo digital.

De acuerdo con Jenkins (2009), la historia transmedia se debe fragmentar en pequeñas unidades para que pueda ser distribuida a través de múltiples entregas en diversos medios. Esto nos recuerda las series televisivas, donde los espectadores esperan con impaciencia el próximo capítulo, los comics seriados que se venden por entregas y las series radiofónicas. La historia transmedia se caracteriza no solo por su serialidad, sino también porque los fragmentos se expanden en distintos medios o canales. La serialidad que es el quinto principio para Jenkins al contrario que Dafonte, quien consideraba que la serialidad era el segundo principio a ser considerado en la creación de una historia.

Así mismo, en la fragmentación del contenido, se integra la posibilidad de la subjetividad para que el usuario pueda crear la historia con diferentes puntos de vista y percepciones sobre los personajes, con lo que, incluso, se puede ampliar la narrativa; es decir, el usuario puede explorar la historia a través de diferentes personajes. Esto es lo que facilita la narración transmedia. Por lo general, se observa que en Twitter suelen aparecer cuentas de personajes de historias transmedia y, mientras que algunas de ellas

son oficiales, otras son realizadas por los mismos fans. Se crean las historias transmedia para motivar a los fans a crear sus propios contenidos. Los espectadores adoptan el universo y las posibilidades que tienen para convertirse de forma activa y participativa en parte de la NNT.

Jenkins (2009) define como la base de la cultura de la convergencia: lo mediático, la cultura participativa y la inteligencia colectiva. La cultura de la convergencia, así, se refiere al cambio cultural en los consumidores que ya no buscan contenido en un solo canal, sino en diferentes plataformas mediáticas.

A la propuesta de Gómez (2007) se suman los siete principios planteados por Jenkins (2009), escritor y productor de transmedia y director de diversos proyectos transmedia para Coca-Cola y Disney, quien añade una nueva visión para la construcción de un buen relato o historia que logre el interés de la audiencia: se asigna la responsabilidad a un sujeto que será clave en la unificación de la visión y será el guía o coordinador en la organización e integración de todos los actores del proceso. El éxito de una historia o un relato transmedia no solo depende del equipo o grupo que desarrolla la idea, hay otros factores que intervienen en una producción transmedia como son los productores, los guionistas y los distribuidores. La transmedialidad debe de ser prevista desde el momento en que nace la idea de la historia o el desarrollo del proyecto, para ser transmitida a través de diferentes plataformas digitales y ofrecer a los usuarios nuevos elementos de la historia, mejorar la acción o introducir nuevos personajes, con un contenido único, siendo esencial para el diseño transmedia los personajes y el universo narrativo.

Gómez (2007) añade en el último principio que el rol de los usuarios es clave. No hay transmedia si no existe una audiencia activa, comprometida, que participe e interactúe. Para ello, hay que darles su propio espacio, de manera que puedan aportar nuevas ideas y comentarios a fin de lograr la inmersión en la historia y su exitosa expansión.

A partir de los principios de las NNT propuestos por los autores antes aludidos, se puede confirmar que todos coinciden en la participación de las audiencias de manera colaborativa y la contribución al relato con contenidos propios y diversos, para que la historia se multiplique. En conclusión, todo lo que Jenkins (2009) confirma en sus principios de profundidad, realización y subjetividad.

Se debe agregar que, al constatar puntos en común y algunos principios rectores del entramado de las NNT (Dafonte,1999; Gómez, 2007 y Jenkins, 2009), emerge la necesidad de reflexionar críticamente sobre sus aportes y cómo estos robustecen las prácticas educativas vinculadas al desarrollo del lenguaje.

En un mundo cada vez más conectado, constituye un deber intelectual y social para el ser humano, el abordaje consciente, sistemático y responsable de los medios, formas y modos de comunicación. El cerebro humano está constantemente abierto a las historias (vive de ellas), a los relatos, correlatos y metarrelatos. Estos últimos forjan los nexos entre experiencias lectoras, la facultad interpretativa y las incontables maneras de representación para transmitir mensajes; de ahí que las NNT devienen en autopistas, puentes, redes de gran importancia para establecer vínculos entre múltiples escenarios, cuyos propósitos no escapan del valor pedagógico y didáctico.

### 1.3 Aplicación de la Narrativa Transmedia al mundo educativo

Las Narrativas Transmedia en el ámbito educativo se presentan como un elemento innovador, que dispone de los medios tecnológicos como factor motivador de los docentes y de los estudiantes, con el fin de lograr la interacción y participación en la construcción de experiencias pedagógicas, teniendo en cuenta la disponibilidad de acceso a los dispositivos electrónicos de todos los actores del proceso educativo (docentes y estudiantes), así como que la institución tenga conectividad, para que se puedan organizar las actividades a partir de los medios o dispositivos a disposición como películas, videojuegos, programas de radio, podcasts, publicaciones de encuestas en redes sociales, imágenes, videos, series, eventos, aplicaciones y códigos QR, entre otros. “

Según Alonso y Murgia (2018), al incluir las NNT en educación se produce una ruptura del espacio tradicional de la clase; es decir, se trasciende la frontera del aula como espacio físico, desde el momento en que se visionan los materiales audiovisuales en diferentes lugares dentro o fuera de la institución. Así, por ejemplo, un laboratorio de física o química se transforma en un set de filmación; un gabinete de informática en una redacción; el salón de actos en un microcine donde se comparten producciones o desde el hogar (lo que se conoce como estrategia de aula invertida).

Docentes y estudiantes, desde los nuevos vínculos y espacios informales que propician las Narrativas Transmedia, hallarán rutas de estimulación cognitiva para fortalecer la facultad crítica, la autonomía y las capacidades creativas en quienes aprecian y construyen historias en múltiples formatos, plataformas y escenarios (Delgado, 2019); habilidades que serán útiles en todos los campos del saber así como en el futuro profesional y personal de los discentes.

Sea o no factible hablar *stricto sensu* de nativos digitales al modo en que así lo hacía Prensky (2001), lo cierto es que la singularidad de la juventud actual viene en parte marcada por su llegada a un mundo que ya ha sido tecnologizado. Desde temprana edad las nuevas tecnologías acompañan la vida de los jóvenes, lo cual no significa que ellos sean competentes en el área por ser nativos digitales. Si bien los nativos digitales han mejorado las habilidades en el uso de las TIC, se requiere de la guía en su recorrido para que alcancen el nivel de alfabetización digital necesario (González-Pérez y Pablos-Pons, 2015). De acuerdo con el resultado del estudio de la Asociación internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo sobre Alfabetización Informacional y Computacional (*International Computer and Information Literacy Study*, 2018), realizado a estudiantes y profesores de 14 países, se confirma lo antes mencionado: si los profesores cuentan con los recursos y la formación necesarios tienen más posibilidades de desarrollar la alfabetización informática o informacional a través de sus clases, mediante un enfoque colaborativo en el uso de las TIC en la enseñanza.

Según (Scolari et. al, 2019), el alumnado aprende mejor a través de más modos de comunicación y, por lo tanto, la lección es más efectiva cuando se transmite a través de más de un modo de expresión. Se puede reforzar lo que se comunica a través de los discursos orales o de los textos escritos con soportes audio-visuales, lo que nos lleva a pensar en cómo múltiples plataformas de comunicación podrían reforzar la instrucción en nuestras aulas, tal y como sostenía Jenkins (2010). Existen estudios que muestran el aprendizaje en distintos niveles con el uso de las NNT. Pence (2011), ejecutó una propuesta de intervención *Teaching with transmedia* con el objetivo de comprender el potencial educativo de la transmedia en el desarrollo de las competencias lectoras en estudiantes de secundaria en los Estados Unidos, con resultados favorables e importantes ventajas para la educación como fue el caso de un aumento de la motivación hacia la lectura de ocio del alumnado participante en el estudio. (Griffith y Bower, 2013)

exploraron la función y el impacto de las NNT en las clases de Literatura inglesa con estudiantes universitarios, para desarrollar las competencias comunicativas mejorando la expresión creativa de los estudiantes y los conocimientos sobre el extraordinario poder creativo de las tecnologías digitales. A este respecto, Jenkins (2011) propuso una lista de habilidades que desarrollan los estudiantes con las NNT, entre ellas: Buscar, editar y distribuir información en distintas plataformas; dirigir, analizar y sintetizar fuentes variadas de información; realizar creaciones independientes bajo una perspectiva integrada y representar ideas combinando sonido, texto, movimiento e imágenes. Incentivar al alumnado a la apropiación de los conocimientos es la tarea de la academia, considerándolos sujetos activos en el proceso educativo.

Roccanti y Garland (2015) exploraron el uso de Narrativas Transmedia en las clases de Arte para motivar a los estudiantes de secundaria en Estados Unidos en la lectura activa y participativa y mejorar, así, las competencias lectoras y digitales. Los resultados demostraron el desarrollo de las habilidades sociales e interpersonales del alumnado. En otro estudio de similares características, Rodríguez y Bidarra (2017) identificaron cómo las Narrativas Transmedia se implementan en la educación del inglés como segunda lengua, así como en otras áreas temáticas, en estudiantes de 10º grado de secundaria para el desarrollo de las competencias de alfabetización mediática. Los resultados de su estudio mostraron la relevancia e idoneidad de las NNT en la enseñanza de ESL y de otras temáticas.

Munaro y Vieira (2016) verificaron la efectividad del uso de narraciones transmedia en el proceso de enseñanza – aprendizaje en estudiantes de secundaria a través de la revisión de la literatura, con la finalidad de involucrar a los adolescentes en dicho proceso. Los resultados mostraron que muchos de los estudios realizados han sido exploratorios, llegándose a la conclusión de que sería beneficioso la creación de materiales didácticos que faciliten la enseñanza de esta metodología al profesorado; así mismo, el uso de la narración transmedia en la educación involucró a los docentes y resultó efectivo para el aprendizaje.

Charria-Castaño (2017) exploró una experiencia de Narrativas Transmedia en clases de matemáticas con estudiantes de Octavo grado, teniendo como base el texto *El hombre que calculaba*. Se identificaron las formas de interactividad llevadas a cabo y su relación con los procesos de aprendizaje. El estudio se fundamentó en la Narrativa Transmedia,

en la interactividad de Manovich (2005), así como en el aprendizaje conectivista de Siemens (2010), y el enfoque de educación matemática desde lo sociocultural, verificándose que los participantes pasaron de ser consumidores a ser prosumidores, superándose la noción de aprendizaje y produciéndose un aumento de la motivación por la asignatura.

Saltik (2017) analizó en Portugal la aceptación de cuarenta y un profesores de inglés de nueve países diferentes, a la aplicación de la Narrativa Transmedia y la modificación del diseño curricular real. Los resultados fueron que los profesores mantuvieron una actitud neutral hacia la modificación del currículo y la inserción de NNT en la enseñanza del inglés debido al desconocimiento de su uso y de su efectividad.

Balaman (2018) exploró el impacto de una metodología integrada de narración digital en las habilidades de escritura narrativa de los estudiantes universitarios de inglés como ELF de la Universidad de Camhuriyet en Turquía, demostrándose el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes.

Cruz et. al. (2018) en su investigación, cuyo fin fue fomentar la escritura creativa de cuentos en inglés a través del uso estratégico de herramientas transmedia en la interfaz Blogger, encontraron que aplicar recursos transmedia para mejorar la escritura creativa en inglés era muy útil dentro de un ambiente académico, porque impulsaba la creatividad y nuevas formas de desarrollar temas de interés de manera cooperativa, para la presentación de escritos con un mayor grado de autonomía en el proceso de aprendizaje.

Oakley et. Al. (2018) aplicaron Narrativas Transmedia en estudiantes de secundaria en Australia y China. La investigación tuvo como objetivo explorar los éxitos y desafíos asociados a un intercambio de historias digitales entre Australia y China como un enfoque pedagógico para apoyar el aprendizaje de idiomas y la comprensión intercultural. Según los profesores, el intercambio fue exitoso en el apoyo al aprendizaje de los estudiantes en las áreas de lenguaje, la comprensión intercultural y las habilidades del siglo XXI, incluidas las competencias digitales y tecnológicas, y además ayudó a los profesores a ampliar sus horizontes pedagógicos.

Fargallo (2019), en su investigación realizada en España sobre la narrativa como herramienta pedagógica, propuso realizar una inclusión de la narrativa en el currículo de

la educación secundaria obligatoria, centrándose en la asignatura de Tecnología y trabajando de forma transversal con otras asignaturas. Se usó la base emotiva que contienen los relatos para despertar la curiosidad e interés de los alumnos, así como el fomento del pensamiento narrativo y la retención de conocimientos a largo plazo. Los resultados indicaron que se logró aumentar la motivación de los alumnos, favorecer su creatividad e imaginación y un aprendizaje más significativo.

Cercado y Delgado (2020) propusieron la inclusión de la Narrativa Transmedia para el fortalecimiento de la gramática y del léxico en inglés. Las competencias transmediales resultaron ser una estrategia efectiva, potenciando la comprensión de los sistemas de significación. Además, se logró que los estudiantes fueran capaces de modificar información, crear producciones como los monólogos o presentaciones interactivas, a la vez que iban motivándose por el uso de diferente software.

Rodríguez-Silva (2021) concluye que la NNT impactó positivamente en la comprensión lectora crítica de los estudiantes, ampliando el panorama lector en las interacciones con textos en distintos formatos, medios y plataformas y generando múltiples oportunidades para expresar los aprendizajes, fortaleciéndose la experiencia natural, la actividad, la motivación y la autonomía o el respeto por el desarrollo progresivo.

En síntesis, se ha venido investigando la aplicación de las NNT en las clases de idiomas como segunda lengua y otras asignaturas en diversos niveles educativos y a través de proyectos, con el propósito de desarrollar las habilidades lingüísticas y digitales del alumnado; motivarlos a participar de forma activa en el desarrollo de una historia a través de diversos medios y a crear contenidos mediante pedagogías participativas y activas para el desarrollo de diversas competencias digitales, transmedia y habilidades comunicativas como leer o escribir. De esta manera, la presente investigación ofrece nuevas formas de enseñanza-aprendizaje a través de las Narrativas Transmedia con el propósito de mejorar la comprensión lectora del inglés (LE) y del español (L1), motivar a los estudiantes e involucrar a los agentes implicados en los procesos educativos de una forma más activa.

#### 1.4 Competencias transmedia

Las competencias transmedia (*transmedia skills*) se manifiestan como un conjunto de habilidades que se relacionan con el consumo de medios interactivos digitales, la producción y el intercambio comunicativo (Scolari, 2018a). Estas competencias se

desarrollan en colaboración con otros interesados, compartiendo e interactuando con contenidos narrativos, en espacios digitales o no digitales, que se vinculan a los nuevos medios. Las competencias transmedia van desde la creación, el intercambio y la producción de contenidos en entornos de aprendizaje. Estas prácticas demandan el desarrollo de un alfabetismo transmedia que se centra en las experiencias que desarrollan los jóvenes con los medios de comunicación y las herramientas digitales fuera de la educación formal, lo cual les conduce a la producción y a la participación, aunque hay también algunos estudios que muestran que los jóvenes siguen siendo meramente consumidores (Bird, 2011).

Jenkins et al. (2006) han identificado varias habilidades que se podrían considerar competencias básicas del alfabetismo transmedia:

Tabla 1: Capacidades cognitivas base que los jóvenes desarrollan fuera del salón de clases (Jenkins et al., 2006: 19)

Habilidades	Capacidades cognitivas
Jugar	Capacidad de experimentar con el entorno como forma de resolución de un problema.
Interpretar	Capacidad para adoptar identidades alternativas con el objeto de la improvisación y el descubrimiento.
Apropiación	Capacidad para ampliar y remezclar el contenido de los medios creando significado.
Juzgar	Capacidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de distintas fuentes de información.
Navegación transmedia	Capacidad para seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades.
Navegar por la red	Capacidad para buscar, sintetizar y difundir información.
Negociar	Capacidad para moverse por distintas comunidades y discernir y respetar múltiples perspectivas, y aprehender y seguir normas distintas.

El alfabetismo transmedia (Transmedia Literacy) propone la participación del alumnado en nuevas prácticas mediáticas dentro del aula, pasando de lo informal a lo formal, con la ayuda del profesor como facilitador y mediador del conocimiento.

Según Scolari (2018b), el alfabetismo transmedia es el conjunto de habilidades, prácticas, valores y estrategias de aprendizaje e intercambio comunicativo que se desarrolla y aplica en el entorno de las nuevas culturas colaborativas. La alfabetización

transmedia es el pasaporte hacia el aprovechamiento de las plataformas mediáticas de modo masivo e intensivo, como escenarios óptimos para el aprendizaje en comunidad (Pence, 2012).

Por otra parte como resultado del proyecto *Transmedia Literacy* liderado por Scolari (2018b), cuyo objetivo fue comprender cómo los jóvenes adquieren competencias fuera del entorno escolar, se definió la clasificación de las competencias transmedia: 44 de primer nivel y 190 de segundo nivel fueron identificadas durante la investigación. Así mismo, estas competencias se dividieron en 9 dimensiones: producción; prevención de riesgos; performance, gestión social, individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética y 6 modalidades de estrategias de aprendizaje informal: aprender haciendo (practicando con otros), resolver problemas (buscando la solución por si solos o con otros), imitación - simulación (aprender imitando por solitario o a otros), juego (aprender jugando solo o con otros de manera participativa), evaluar (aprender evaluando en solitario u con otros) y enseñanza (aprender de forma autodidáctica y enseñando a otros).



Figura 2: Competencias transmedia *Transmedia Literacy* (Scolari, 2018b)

A continuación, se presentan las competencias y subcompetencias transmedia, de acuerdo con los resultados del proyecto *Transmedia Literacy* (Scolari, 2018b):

Tabla 2: Dimensiones y competencias transmedia específicas

#	Competencias Transmedia	Subcompetencias
1	Producción	<p>Crear y modificar producciones escritas</p> <p>Usar software y aplicaciones de escritura</p> <p>Crear y modificar producciones de audio</p> <p>Usar grabaciones de audio y herramientas de edición</p> <p>Crear y modificar dibujos y diseños</p> <p>Usar herramientas para dibujar y diseñar</p> <p>Crear y modificar producciones fotográficas</p> <p>Usar herramientas fotográficas y de edición</p> <p>Crear y modificar producciones audiovisuales</p> <p>Usar herramientas para filmar y editar</p> <p>Codificar software y construir hardware</p> <p>Modificar software y hardware</p> <p>Usar código y herramientas TIC</p> <p>Crear y modificar videojuegos</p> <p>Usar herramientas para crear y modificar videojuegos</p> <p>Crear cosplays y disfraces</p>
2	Prevención de riesgos	<p>Reconocer y describir</p> <p>Evaluar y reflexionar</p> <p>Aplicar</p>
3	Performatividad	<p>Jugar a videojuegos (habilidades individuales con el juego)</p> <p>Romper las normas</p> <p>Actuar</p>
4	Gestión social	<p>Participar en las redes sociales</p> <p>Colaborar</p> <p>Coordinar y liderar</p> <p>Enseñar</p>
5	Gestión individual	<p>Autogestionar</p> <p>Gestionar la identidad propia</p> <p>Gestionar los sentimientos y las emociones propias</p>
6	Gestión De Contenido	<p>Buscar, seleccionar y descargar</p> <p>Gestionar archivos de contenido</p> <p>Gestionar la difusión del contenido y compartirlo</p>
7	Medios y tecnología	<p>Reconocer y describir</p> <p>Comparar</p> <p>Evaluar y reflexionar</p> <p>Aplicar</p>
8	Ideología y ética	<p>Reconocer y describir</p>

		Evaluar y reflexionar Aplicar
9	Narrativa y estética	Interpretar Reconocer y describir Comparar Evaluar y reflexionar Aplicar

(Fuente: <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/transmedia-skills-map>)

De acuerdo con Pereira et. al (2018), las competencias no son innatas, sino que se desarrollan a través de actividades que motivan y empoderan a los jóvenes en clase, beneficiándose de que hoy hay más medios y mejores condiciones para la producción (p.27).

El profesor planificará sus clases para el desarrollo de las competencias, aprovechando la ventaja de que los adolescentes, por lo general, están en contacto permanente con los medios: desde jugar a videojuegos, subir y ver vídeos a diversos sitios web, compartir fotos en redes sociales, escribir relatos de ficción o participar en eventos del “mundo real” dedicados a sus personajes e historias favoritos.

#### 1.4 La enseñanza de idiomas: el caso de las Narrativas Transmedia

En la actualidad, el estudio de las lenguas extranjeras es una necesidad muy importante en el desarrollo profesional, que enriquece la vida social y cultural. Aprender una lengua extranjera promueve el conocimiento de otras culturas y amplía el abanico de posibilidades y oportunidades en diversos ámbitos. De hecho, el inglés se considera el idioma universal de la comunicación internacional y de las publicaciones científicas. No obstante, aprender un idioma demanda una dosis importante de motivación y dedicación en el alumnado, además de pericia y conocimiento didáctico sobre cómo enseñar una lengua en el profesorado. Richards (1998) sostenía que las habilidades específicas del profesorado de lenguas extranjeras no solo se relacionan con la buena competencia comunicativa en dicha lengua sino también con la capacidad de selección de las actividades de aprendizaje más adecuadas que han de estar en concordancia con la forma de evaluar. Las distintas tareas han de adecuarse a las características individuales del alumnado, ofreciendo oportunidades para la práctica, mediando y monitorizando la formación.

La adquisición de una segunda lengua se encuentra influenciada por una serie de factores que facilitan o dificultan el proceso de aprendizaje: los factores cognitivos, biológicos y psicológicos, que incluyen elementos relacionados con la edad, las características físicas o de personalidad del aprendiente y los factores afectivos como las actitudes, la autoestima, la empatía y la motivación (Arnold y Foncubierta, 2019). Cada estudiante es diferente y sus características propias o cualidades innatas influyen de manera positiva o negativa en el aprendizaje de otra lengua, así pues el rol del profesor de una segunda lengua implica conocer al estudiante, de modo que pueda definir una metodología apropiada que beneficie el desarrollo de las habilidades lingüísticas comunicativas y favorezca, por tanto, el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Sin lugar a dudas, el docente tiene la responsabilidad de llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje acorde con el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante en una determinada lengua extranjera o segunda lengua (L2) en distintos contextos comunicativos. Para cumplir este objetivo, se puede hacer uso de metodologías activas en la planificación de las clases, para que el estudiante sea protagonista de aprendizajes más significativos y duraderos basados en la propia experiencia.

A lo largo del tiempo, varios métodos, que han conducido a algún tipo de aprendizaje, se han venido usando en la enseñanza de un segundo idioma. Entre los más recientes se encuentra la narración de historias (storytelling); práctica educativa utilizada en las clases de inglés desde la Educación inicial, que facilita el aprendizaje del nuevo vocabulario vinculado a un contexto que se construye de manera divertida y donde el narrador y el estudiante están involucrados en una actividad de interacción que motiva al estudiante y atrae su atención.

McQuillan y Tse (1998) apoyaron la idea de utilizar lo que denominan el enfoque narrativo en las aulas de idiomas con principiantes. Foncubierta y Rodríguez (2014) se refieren al desarrollo de la imaginación y del pensamiento narrativo como el ABC o inicio esencial del proceso de adquisición de una segunda lengua. Para los presupuestos de la pedagogía narrativa las historias interesantes se erigen como un medio poderoso que proporciona a los aprendices un input comprensible y motivador: la entrada del lenguaje a través de las actividades de la clase se ven impulsadas por la narración de historias cautivadoras y comprensibles. Así, se ofrece al alumnado múltiples oportunidades para

alcanzar el objetivo de aprender la lengua meta a través de numerosas historias que escuchan o leen, es decir, el alumnado está expuesto a una amplia variedad de lenguaje que se recicla de manera natural.

Con el tiempo, a medida que los aprendices se vuelven capaces de producir un lenguaje de forma espontánea, comienzan a escribir y a contar sus propias historias. En estos casos, se habla de la Transmedia Storytelling o Narrativas Transmedia, un evento donde la historia se despliega a través de múltiples medios de comunicación, para motivar al alumnado incorporándolo, no solo como consumidor de historias sino también como productor activo de mensajes a través de distintos medios.

La constante renovación educativa de los últimos años motivada por el desarrollo del mundo digital e interactivo, ha facilitado la entrada de metodologías innovadoras en la enseñanza de lenguas como es el caso del aula inversa o clase invertida (*Flipped classroom*), que es una metodología en la cual se invierten los modelos tradicionales de enseñanza y se trabaja en escenarios distintos a la escuela. Los estudiantes reciben fuera del entorno del aula la formación teórica en pequeñas cápsulas en formato vídeo y en clase se incentiva la interacción, clarificación, la práctica y la resolución de problemas.

Tourón y Santiago (2015) advierten que *Flipped classroom* es mucho más que editar videos o contenidos multimedia, ya que también supone la liberación del tiempo de instrucción en clase para un mayor incentivo de la cooperación y la interacción en la resolución de tareas. En cierta medida, se puede afirmar que los modelos basados en el Aula invertida o *Flipped classroom* son deudores del ABP o *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Cobo y Valdivia (2017) definen el ABP como “una metodología que se desarrolla de manera colaborativa enfrentando a los estudiantes a situaciones que los llevan a plantear propuestas sustentadas en determinada problemática” (p.51). El uso de esta metodología en las clases beneficia al estudiante y le da un papel más activo dentro de su propio proceso formativo (Duque-Cardona y Largo-Taborda, 2021).

Las metodologías activas que se plantean en el campo de la educación en la actualidad suponen la “combinación de estrategias” (Trujillo, 2012) procedentes del *Aprendizaje Basados en Proyectos* (ABP), del Aula invertida o *Flipped classroom* y de la comunicación digital interactiva o las *Narrativas Transmedia* (NNT).

Se evidencia que las NNT facilitan la conexión de diferentes metodologías sacando ventaja de lo que la virtualidad ofrece desde una perspectiva constructivista. En la enseñanza de una lengua extranjera el Ministerio de Educación del Ecuador en la reforma del currículo para la enseñanza del inglés (MINEDUC, 2016) propone metodologías de Aprendizaje Integrado de Contenido para las Lenguas Extranjeras (AICLE): que integra el aprendizaje de la lengua con aspectos culturales y cognitivos. La adquisición de este lenguaje sirve como motor para el desarrollo del alumnado, bajo enfoques centrados en los estudiantes y desarrollando las habilidades del pensamiento que respondan a las fortalezas y desafíos de los educandos.

El MINEDUC (2016) establece que los objetivos principales del currículo de inglés como lengua extranjera son:

- Desarrollar la comprensión que los estudiantes tienen del mundo, de otras culturas y de la suya propia y su capacidad de comunicar sus puntos de vista a través de la lengua extranjera.
- Desarrollar las habilidades personales, sociales e intelectuales necesarias para alcanzar su potencial y participar productivamente en un mundo cada vez más globalizado que opera en otras lenguas.
- Crear un amor por el aprendizaje de idiomas a partir de una edad temprana, a través de experiencias de aprendizaje interesantes y positivas, con el fin de fomentar la motivación del alumnado para seguir aprendiendo.

Por consiguiente, en consonancia con las normativas vigentes en el país, se propone el uso de las Narrativas Transmedia en las clases de inglés como estrategia de enseñanza-aprendizaje y la inclusión de las nuevas Tecnologías de la información y de la comunicación para mejorar del proceso educativo.

### 1.5 Guía didáctica para la implementación de NNT en el aula de lenguas

Innovar consiste en introducir nuevas formas de enseñanza a fin de lograr resultados de aprendizaje. En este sentido, las *Narrativas Transmedia* son potenciales e innovadoras en el aprendizaje de lenguas. Para implementar las NNT en el proceso de enseñanza-aprendizaje es preciso la planificación, de manera ordenada y de acuerdo al medio donde se cuenta la historia. Por tanto, la *Guía didáctica*, como herramienta pedagógica que facilita la práctica formativa y la interacción entre el profesor y estudiantes, ha de

proporcionar orientaciones para la enseñanza que ayuden a presentar los objetivos, los resultados de aprendizaje, la metodología, los recursos, las actividades, la evaluación, la bibliografía y los anexos. Todo ello contribuirá a la construcción de los aprendizajes, al descubrimiento de conocimientos y al desarrollo de procesos cognitivos como el lenguaje, la atención, la memoria, el pensamiento y la percepción. Tal y como plantearon García y Cruz (2014), la guía didáctica proporciona la autonomía y el desarrollo de la actividad cognoscitiva, aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza.

Para la construcción de la *Guía Didáctica* sobre las *Narrativas Transmedia* en las clases de inglés y español se consideraron las competencias en inglés LE, que deben demostrar los estudiantes al salir del Bachillerato General Unificado, así como el dominio de la lengua (nivel B1), de acuerdo al MCER (2002), además de los resultados de aprendizaje de las asignaturas Literatura infantil y juvenil y Didáctica de la lengua y literatura en español.

Fritzler (2011) menciona los pasos a seguir en la planificación de un relato utilizando como medio “un texto” por medio de la estrategia NNT. Para empezar, se deben establecer los objetivos y contenidos siempre teniendo en cuenta el producto final comunicativo, el tiempo o temporalización y el grupo meta. En la planificación, se deben considerar las herramientas analógicas y digitales disponibles para los estudiantes y los docentes han de escoger una plataforma como medio para aumentar la interacción. Otro aspecto importante es la significatividad de las tareas, ya que estas han de llevar al alumnado hacia experiencias de aprendizaje que logren despertar su interés por aprender y su participación activa. Esto último servirá para lograr una buena negociación de los temas que los alumnos tendrán que difundir, con indicaciones claras y precisas de manera colaborativa, para que surja la corrección coolaborativa de los relatos entre los pares y, por último, la reflexión de lo realizado.

Fritzler (2020) recomienda los siguientes pasos para la implementación de una propuesta didáctica de NNT:

Tabla 3: Pasos para la implementación de las Narrativas Transmedia (Fritzler, 2020 p.53)

Pasos a seguir para la implementación de Narrativas Transmedia	
1. Actividad de pre-lectura.	<b>Anticipar el contenido del texto.</b>

	<p><b>Revisar</b> el vocabulario o léxico necesario para facilitar la comprensión y crear un ambiente de curiosidad, que será lo que motive.</p> <p><b>Leer</b> como tarea individual o en pequeños grupos al cierre de la clase, para la revisión de la propuesta en el siguiente encuentro.</p> <p><b>Usar</b> recursos para la presentación imágenes, vídeo, un texto alusivo, un podcast, una canción, una poesía con vocabulario, mapa conceptual referente al texto elegido, etc.</p>
2. Lectura individual.	<p><b>La lectura propiamente dicha fuera del salón de clases.</b></p> <p><b>Usar</b> un texto escrito o libro en línea.</p> <p><b>Realizar</b> la reflexión personal de la lectura.</p> <p><b>Incorporar</b> los audiolibros y el relato del cuento a través de un medio audiovisual (YouTube), ya sea hecho por el autor o por otra persona,</p> <p><b>Usar</b> herramientas que permiten reforzar la comprensión auditiva.</p> <p><b>Respetar</b> los estilos de aprendizaje y aumentar la motivación. De acuerdo a la extensión del texto, o por la trama, es posible dar para leer solo unos párrafos o un capítulo, para asegurarnos la comprensión del mismo o porque simplemente queremos crear un espacio de suspenso o curiosidad.</p> <p><b>Marcas</b> las frases importantes de la lengua: giros idiomáticos, expresiones relevantes, tiempo, espacio y personajes, de manera organizada.</p>
3. Conocer la vida del autor.	<p><b>Acercar al estudiante a la vida y obra del autor.</b></p> <p><b>Realizar</b> la lectura de su biografía.</p> <p><b>Escuchar</b> o ver una entrevista que le hayan hecho.</p> <p><b>Leer</b> su blog, realizar una videoconferencia con el escritor o escribirle un correo electrónico, si fuera posible.</p>
4. Actividad de post-lectura.	<p><b>Realizar una actividad de análisis y comprensión del texto elegido.</b></p> <p><b>Investigar</b> sobre los personajes, el espacio y tiempo en que transcurren los hechos, las circunstancias que lo acompañaron e incluso relacionarlo con la propia vida del escritor o descubrir su autobiografía oculta.</p>
5. Negociación para la extensión.	<p><b>Decidir cuáles son los temas conflictivos</b>, personajes presentes u ocultos que los movilizan como lectores-espectadores-oyentes, situaciones que se podrían cambiar o introducir a fin de planear la extensión que se refiere al nuevo relato original que se creará a partir de dicha negociación. Tener en cuenta la organización y el registro del léxico temático necesario para expresarse, ya que será lo que los guíe hacia la nueva creación individual o en pequeños grupos para, posteriormente, realizar una puesta en común que resuma en la pizarra los puntos más importantes.</p>

	<p><b>Realizar</b> la elección por medio de un debate grupal tomando notas en la pizarra, a través de un cuestionario-guía en pequeños grupos o por medio de una encuesta mediante algún dispositivo digital o una publicación en Facebook (previa al trabajo de corrección de textos) Fotos de dos grupos de estudiantes realizando la negociación de contenidos.</p>
6. Creación de relatos originales.	<p><b>Realizar el primer borrador del relato</b> nuevo en forma individual, la extensión narrativa deseada. Este es el proceso inicial de la transmedia propiamente, que estará sujeto a la opinión, ampliación y/o corrección de los otros miembros del grupo mediante la participación en documentos colaborativos (por ejemplo, en Drive) y teniendo en cuenta los pasos para realizar un relato.</p>
7. Práctica de la competencia gramatical.	<p><b>Integrar contenidos gramaticales y léxico</b>, desde la extracción del vocabulario necesario, la organización de los mapas conceptuales y la utilización de giros y expresiones idiomáticas presentes en el texto, como también las normas de corrección comentadas anteriormente, la autora sugiere la posibilidad de elegir un texto relacionado con los contenidos de la unidad en curso y extraer muestras reales de lengua de los textos literarios así como crear nuestros propios ejemplos basados en el contenido temático de la obra original, buscando integrar la gramática al trabajo literario y viceversa.</p>
8. Presentación del relato.	<p><b>Presentar en la clase la escritura del relato</b> para ser valorado por todos.</p> <p><b>Elegir</b> un soporte digital que al criterio del grupo refleje lo escrito y ayude a la comprensión por parte de los demás. Pueden ser fotografías, grabaciones, cómics, relatos digitales, aplicaciones que desarrollen avatares, etc.</p>
9. Publicación en las redes sociales.	<p><b>Publicar en la red social elegida</b>, ya sea en grupos de aula/centro privado o en espacios abiertos en internet, de acuerdo al contexto educativo en que se ha aplicado. En lo abierto, en general, en Facebook, Twitter, YouTube o Drive y de esta forma es posible compartirlo con otros centros, en otros contextos e incluso con el mismo autor.</p>
10. Evaluación y autoevaluación.	<p><b>Realizar un cierre</b> de todo en la clase para que opinen sobre los relatos-extensiones realizados por los otros.</p> <p><b>Aplicar</b> una miniencuesta (física o en línea) para recopilar las opiniones y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.</p> <p><b>Realizar</b> la autoevaluación del planteo de objetivos para próximos proyectos.</p> <p><b>Buscar</b> la construcción de carácter colectivo priorizando que los estudiantes se expresen para afianzar su competencia comunicativa crítica dentro de su mundo lingüístico.</p>

Fritzler (2020), en la elaboración del relato, recomienda comenzar con un tema o idea extraído del análisis, o de los comentarios grupales del texto leído, visto o escuchado, para luego organizar y registrar el léxico temático necesario para expresarse considerando las actividades de prelectura realizadas por el alumnado y generar así la elaboración de frases cortas; procurando que se combinen sustantivos-adjetivos, verbos y complementos, mediante el uso de un mapa conceptual, murales digitales o de herramientas como Pinterest. Así mismo, se recomienda que el alumnado redacte en el silencio personal o de pareja un primer texto con el mayor rango de vocabulario posible, seleccionando la persona en que estará narrada la historia y estructurando la misma en torno a los elementos básicos de la narración: comienzo, nudo y desenlace. Por último, compartir el texto creado con los compañeros e invitar a opinar, criticar o aprobar lo realizado por otros y diseñar la integración de esos escritos dentro de un texto principal y original.

En relación con la aplicación de NNT a través de otros medios como videos (películas), Aguilar et. al. (2020) proponen diferentes estrategias para el fortalecimiento de habilidades como la comprensión lectora, y su ejecución en las clases según las necesidades educativas de los estudiantes. La primera estrategia de la NNT considerada es la *Capacidad Negativa*, que consiste en adaptar la clase a mundos narrativos y dar respuesta a las preguntas que surgen al interactuar con la obra. En esta estrategia se deben seguir los pasos en base a la siguiente secuencia: primero es la construcción de mundos, segundo la serialidad, tercera la inmersión vs extracción, el cuarto paso la comunidad vs multiplicidad y el quinto y último paso la expansión vs profundidad. La segunda estrategia es las *Pistas de Migración*, que son las señales que marcan el camino hacia los otros contenidos publicados o presentes en otras plataformas, conduciéndose al alumnado a la participación. A continuación, se detallan la secuencia, actividad y los pasos a seguir:

Tabla 4: Tabla de secuencia de uso de las Narrativas Transmedia (Aguilar et. al, 2020)

Pasos	Secuencia	Actividad
1	Construcción de mundos.	Se despliega la historia para descubrir su trasfondo.
2	Serialidad.	Múltiples entregas para traspasar el espacio temporal para que la obra se expanda.
3	Inmersión vs extracción.	Involucrarse en la historia.
4	Comunidad vs multiplicidad.	Trabajo colaborativo. Se crea nuevas historias por parte de los usuarios.

5	Expansión vs profundidad.	Expansión mediante la creación de nuevos contenidos y profundizan con sus propios mensajes.
---	---------------------------	---

En lo que concierne a la segunda estrategia, los autores la denominan “pistas de migración” porque se entiende como las formas de expansión, es decir, la narrativa se puede expandir por medio de formas mediáticas, permitiendo así la llamada de atención de los consumidores.

Para la aplicación de la NNT a través del uso del formato de video, película, se recomiendan cinco actividades con sus pasos detallados, el medio y el momento de la clase sugerido.

Tabla 5: Estrategias para el desarrollo de Narrativas Transmedia con el uso del video juego (Tomado de la guía didáctica Aguilar et. al, 2020)

Actividad	Pasos	Medio	Momento de la clase sugerido	Análisis
n° 1 Observar una película.	<b>Presentar</b> la actividad. <b>Ambientar</b> el aula con los personajes de la narrativa. <b>Preparar</b> con anticipación los recursos tecnológicos. <b>Centrar</b> la atención en el personaje principal. <b>Anotar</b> las acciones las principales o centro de la narración.	Película	Anticipación	Interioriza la nueva información.  Construye significados.  Identifica personajes y escenarios.
n° 2 Dibujar en tarjetas las cualidades de los personajes.	Recuento de lo observado en la película. <b>Seleccionar</b> los personajes principales de la narrativa. <b>Preparar</b> las tarjetas con anticipación colocando imágenes de los personajes, para que el estudiante identifique y escriba las cualidades. <b>Escribir</b> en las tarjetas las cualidades de los personajes.	Tarjetas y presentación oral en clase	Construcción del conocimiento	Tendrá la capacidad de reproducir un relato narrativo.  Pasa a ser parte de la Narrativa.

	<p><b>Presentar</b> sus tarjetas en la clase.</p> <p><b>Exponer</b> y determinar las reglas del universo narrativo.</p>			
n° 3 Lectura y subrayado de una Narrativa corta.	<p>Saludo y motivación para iniciar la actividad.</p> <p><b>Recordar</b> normas de un buen lector.</p> <p><b>Precautelar</b> la preparación de la lectura corta con anticipación.</p> <p><b>Leer y subrayar</b> las características identificadas en la clase anterior.</p>	Texto corto	Consolidación	<p>El estudiante está en capacidad de crear o reproducir un texto corto.</p> <p>Desarrolla el nivel de producción.</p>
n° 4 Jugar un video juego.	<p><b>Considerar</b> el recurso tecnológico necesario para esta actividad.</p> <p><b>Verificar</b> la factibilidad de uso de la Sala de Computación y la disponibilidad del internet.</p> <p><b>Constatar</b> que en cada ordenador se tenga instalado la plataforma virtual que se decida para el juego.</p>	Video Juego	Construcción del conocimiento	<p>Interacción directa con los personajes.</p> <p>Se reproduce la narrativa en medios o versiones diferentes.</p>

Según Scolari (2013), para que un relato pueda considerarse una Narrativa Transmedia debería tener las siguientes particularidades:

1. Con objeto de potenciar el mensaje se buscará los medios digitales para la expansión de la historia a través de diferentes lenguajes, formatos y medios de comunicación que pueden ser digitales o analógicos. La producción debe ser integrada y coherente y demandará herramientas de comunicación específicas; por ejemplo, un editor de video, el mismo que se publicará en las redes sociales para la interacción con el público.
2. Para expandir la historia en diferentes fragmentos o piezas se puede trabajar con otros soportes y lenguajes, que no están vinculados con las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC); por ejemplo, una representación teatral, una instalación artística en la escuela, un mural, una canción, un juego de mesa o de cartas, entre otros.

3. En la expansión de la Narrativa Transmedia se tendrá en cuenta la participación no solo de los estudiantes sino de otros profesores, familias y el público meta y la participación de manera activa en la historia, es decir, que la comunidad expanda la misma a partir de nuevos fragmentos narrativos.

Finalmente, cabe mencionar que hay otros medios que se pueden considerar a la hora de planificar una clase con Narrativas Transmedia; por ejemplo, series de televisión u otros géneros de ficción (programas de radio, videojuegos, etc.) que ayudan al docente a generar las Narrativas Transmedia.

#### 1.6 Beneficios del uso de la Narrativa Transmedia en el aprendizaje de lenguas: el caso de la comprensión lectora

El uso de las Narrativas transmedia en la enseñanza del inglés o el español es un beneficio en el desarrollo de las destrezas lingüísticas, tecnológicas y mediáticas, lo confirman las autoras del estudio realizado por Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora (2021), cuyo objetivo fue conocer cómo se había aplicado la Narrativa Transmedia en la enseñanza de lenguas en el periodo 2010 al 2020, los datos de esta investigación afirmaron una experiencia positiva en el uso de las NNT como medio para contar historias en la lengua materna y extranjera, a través de diversos recursos tecnológicos.

Acorde a la información presentada por las autoras, se hacen uso de las NNT en el aula secundaria con adolescentes (57.15%) seguidos por (28.57%) de los estudios que reflejan datos de esta innovación educativa en el aula universitaria, especialmente en algunos países de América del Norte y del Sur (63%), seguidos de Europa (27.3%) y solo en un caso en Asia y Australia.

Se confirman en estos estudios que luego de la aplicación de las NNT, el 25.93% de los resultados obtenidos, aluden a una mejora en la motivación por la asignatura y un 22.2% mejora el gusto por la lectura y la comprensión lectora, el 7,41% indican beneficios en la destreza de la escritura, la interacción social, habilidades sociales, trabajo colaborativo,

creatividad, prácticas digitales, procesos cognitivos y la capacidad de reflexión de los estudiantes.

La narración transmedia involucra al alumnado en actividades de lectura creativas y motivadoras y el desarrollo de las competencias lectoras (39.13%) y comunicativas (26.09%).

## 1.7 Conclusiones

En este capítulo se han presentado los beneficios de integrar las NNT en las clases de inglés y español, además de cómo integrarlas para que los estudiantes mejoren sus competencias lectoras y digitales a la vez que desarrollan su creatividad produciendo nuevos contenidos con el uso de las herramientas digitales, en tiempos distintos a los estrictamente áulicos, abriéndose así las fronteras de la escuela para entrar en diálogo con la comunidad. Según los estudios analizados desde el 2011, se concluye que son pocos los trabajos de investigación que se refieren a implementaciones de las NNT en las clases idiomas como segunda lengua. Los existentes muestran datos de uso de NNT con alumnado de secundaria y universidad. Además, se destaca la aceptación neutral y el desconocimiento general hacia las NNT del profesorado de inglés. Por lo tanto, se recomienda la capacitación al personal docente en el uso, diseño y construcción de las NNT.

Las prácticas transmedia incorporan el uso de los medios digitales y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tales como la televisión, el cine, los programas de radio, los sitios web, las redes sociales, videojuegos, códigos QR, mapas geolocalizados, fotografías, teléfono móvil, etc., para el desarrollo de habilidades y competencias transmedia en los estudiantes y profesores. Estas habilidades están relacionadas con la producción e intercambio de contenidos en medios digitales interactivos y son, por tanto, herramientas esenciales en el ámbito educativo ya que existe una relación directa entre el uso de la NNT y los objetivos del proceso pedagógico centrados en la apropiación del conocimiento a partir de su creación.

Dafonte (1999), Gómez (2007) y Jenkins (2009) ofrecen principios básicos, reconocidos por la comunidad científica, que pueden ser aplicados en el desarrollo del relato, teniendo en consideración los factores que influyen y los agentes que participan

en las Narrativas Transmedia, con el objetivo de involucrar a la audiencia de manera activa en el proceso de expansión del mismo.

El profesorado, al integrar nuevos hábitos de enseñanza como las Narrativas Transmedia, puede desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para el desempeño de una alfabetización digital que promueva una experiencia positiva en el proceso de enseñanza, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

## **CAPÍTULO 2: DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDAS LENGUAS**

### **2.0. Introducción**

Enseñar a leer en una lengua extranjera implica un nivel de conocimiento acerca de cómo opera el proceso lector y qué destrezas se movilizan, conforme el alumnado avanza en su competencia lectora. Comprender un texto requiere de la decodificación fluida y precisa de las palabras y de un proceso mental de construcción de significados. El acto de leer es algo más que reconocer palabras, pues supone además comprender lo que se reconoce. Así, la lectura es una actividad cognitiva, afectiva y social, que se vuelve más compleja cuando se trata de leer en una lengua que no es la materna. Durante el proceso lector se concatenan aspectos psicolingüísticos que requieren no solamente conocimientos gramaticales, sino el mantenimiento de una actitud abierta y dinámica que conduzca al lector a través de la lectura a entablar un diálogo profundo con el texto, hasta proponer un nuevo escrito bajo sus propios argumentos (McNamara, 2003).

La intención de este capítulo es destacar la importancia de la lectura como base formativa fundamental para el alumnado en una segunda lengua y exponer el concepto de comprensión lectora. Se explican conceptos clave como las destrezas pre-lectoras a desarrollar en el aprendiz para llegar a convertirse en un buen lector. Seguido a este acápite, se analizan las destrezas o habilidades lingüísticas. A continuación, se presentan las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. Finalmente, se analiza la dimensión afectiva en la adquisición de una segunda lengua, además de los factores afectivos en el espacio del alumno, la motivación y sus efectos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

### **2.1 Importancia de la lectura**

La lectura ayuda al desarrollo del lenguaje mediante su perfeccionamiento tanto de la expresión oral como en la escrita; contribuye también a la mejora de aspectos cognitivos como la memoria de trabajo, la atención y la capacidad de concentración; enriquece el vocabulario; estimula la imaginación y la creatividad; aumenta nuestra cultura; proporciona nuevos conocimientos, ideas, proyectos, pensamientos y argumentos a la hora de manifestar nuestras inquietudes. En definitiva, la lectura es una competencia

transversal tanto en lengua materna como en segundas lenguas (Foncubierta y Fonseca - Mora, 2018).

Además de las repercusiones académicas, el acto de leer comporta también beneficios a nivel afectivo y social, dos dimensiones imprescindibles para la madurez y el desarrollo de la autonomía del aprendiz” (Fernández-Corbacho, 2021.p.31). Se lee por y para algo, para informarse sobre un hecho o situación específica, para aprender, para comunicar, para seguir instrucciones, para disfrutar de un momento de fantasía y leer por gusto, es decir, un lector tiene un amplio abanico de posibilidades lectoras según sus necesidades e intereses.

Por todo lo anterior, desarrollar el gusto por la lectura en el alumnado debe ser un reto para los profesores. Aunque es necesario fomentar la costumbre por la lectura desde el contexto familiar generando experiencias significativas, la mediación de los profesores favorecerá la construcción del hábito lector de los estudiantes dando igualdad en el plano de las oportunidades (Colomer, 1998). Por ello, la generación del hábito lector ha de ser el objetivo prioritario de las organizaciones educativas. Desde la escuela, se puede y se debe conducir al estudiante a la lectura por placer, contribuir a crear vínculos entre el libro y los lectores, para que se desarrolle la lectura autorregulada mediante estrategias apropiadas que estimulen procesos para una comprensión eficaz del texto escrito.

## 2.2 Las destrezas o habilidades lingüísticas

Las destrezas lingüísticas hacen referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua (Martín-Peris, 2008). Sobre estas destrezas se apoya toda la enseñanza de una segunda lengua. Se conocen familiarmente como “las cuatro destrezas”: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. La comprensión oral y la lectora son habilidades tradicionalmente consideradas como “receptivas”, pero que en realidad requieren algún tipo de producción o parte activa en el proceso.

El *Marco común europeo de referencia* (MCER, 2002) y el *Volumen complementario* (2018) se refieren a estas destrezas como actividades de la lengua, dentro de la expresión oral se agrupan dos subdestrezas: por un lado, la capacidad para hablar y, por otro, la habilidad para interactuar en una conversación o debate, que se considera como una destreza distinta de la mera expresión oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisociable la expresión y la comprensión.

Las destrezas lingüísticas incluyen, a su vez, un conjunto de microdestrezas: la comprensión auditiva requiere la habilidad de reconocer y percibir el enunciado (destrezas fonéticas), segmentar adecuadamente las palabras que integran la cadena fónica y que, sin embargo, en el texto escrito el lector encuentra ya aisladas, identificando las unidades léxicas (destrezas lingüísticas) y comprendiendo (destrezas semánticas) e interpretando el mensaje (destrezas cognitivas).

Para hablar, el alumno debe saber planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas), formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas) y articular el enunciado (destrezas fonéticas). Para escribir, el alumno debe saber organizar y formular el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas), escribir el texto a mano o teclearlo (destrezas manuales).

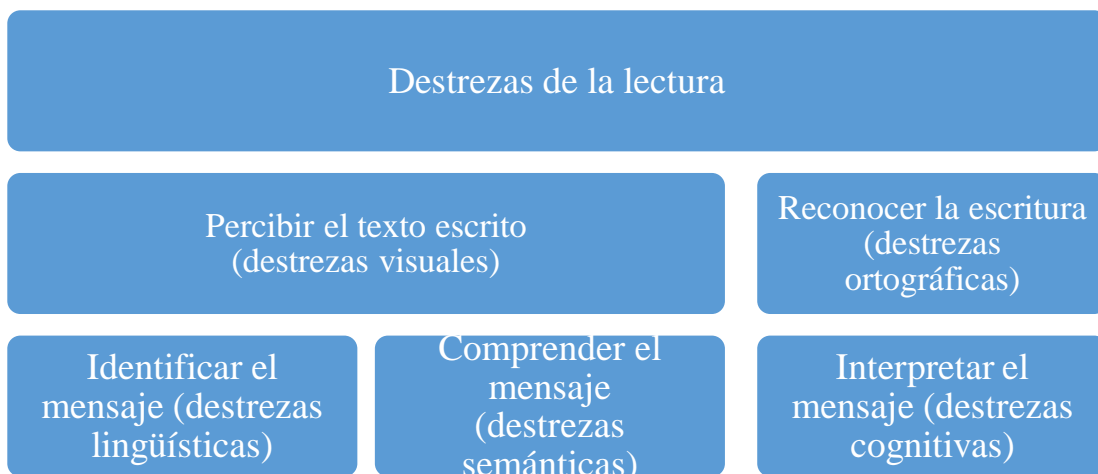


Figura 3: Procesos comunicativos de la lectura, tomado del MCER (2002, p.89).

### 2.3 La comprensión lectora

Para Monroy-Romero y Gómez-López (2009) “la comprensión lectora, es el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo” (p.37). Esta actividad de orden cognitivo superior, orientada a entender el significado de un texto requiere de práctica a través de estrategias que se van perfeccionando a lo largo del tiempo hasta que se consigue leer con fluidez y precisión.

De acuerdo con Espinoza-Pincay y Rivadenira-Barreiro (2022), la comprensión lectora no es solo que el educando aprenda a leer, sino que, identifique e interprete el material

escrito, emitiendo un juicio sobre el mismo, hasta llegar al entendimiento. La comprensión lectora se define, así, como la capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito. Este proceso es recursivo e involucra tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto (Ministerio de Educación, 2019). En la investigación de Fernández-Corbacho (2021) se señala que para comprender el texto el lector necesita reconocer el significado de las palabras, entender el sentido de cada oración, integrar el sentido de todas las oraciones y relacionarlo e incorporarlo a sus conocimientos previos para construir una representación de lo descrito por el texto. Nation (2008) sostiene que la buena comprensión lectora se produce cuando se conoce el 98% de las palabras que aparecen en el texto.

Desde una visión cognitiva, De Vega (2005) y Solé (1998) expresan que cuando un sujeto se enfrenta a un texto escrito, a nivel cerebral se congregan sistemas de memoria, atención, procesos de percepción y operaciones inferenciales. Por consiguiente, cuando un lector comprende un texto, estamos haciendo referencia a la construcción de proposiciones relativas a la información que transmite el texto y a la integración de la información que va elaborando y almacenando hasta construir una idea o estado mental sobre el texto (Romero y Gonzáles, 2001). La lectura ayuda al perfeccionamiento del lenguaje, enriquece el vocabulario y la expresión oral y escrita, potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración.

El programa PISA (Programme for International Student Assessment) es un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que define la competencia lectora como la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, así como participar en la sociedad. A la vez que se pone a prueba la capacidad del alumno para discernir los tipos de texto y entender sus respectivos lenguajes, en PISA se evalúan las competencias específicamente cognitivas frente al texto: capacidad para recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido.

León (2015) destaca el modelo de la *Visión Simple de la Lectura* (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990), como uno de los modelos teóricos más influyentes en la actualidad. De acuerdo con su visión del proceso lector, la comprensión lectora (CL)

se explica a partir de dos variables: la Decodificación (D) y la Comprensión Oral (CO). Se representa en la siguiente fórmula multiplicativa:  $D \times C O = C L$ . Esta fórmula multiplicativa permite predecir la comprensión lectora e identificar los perfiles de lectores que presentan dificultades lectoras. Si se conoce el nivel de desempeño de las variables (D) y (CO) se puede estimar la tercera variable (Farrell et. al, 2010).

Algunos estudios definen la lectura en base a dos componentes complementarios y de igual importancia: la habilidad para reconocer palabras, la cual hace posible la decodificación del texto escrito, y la comprensión lingüística, que permite identificar el significado que esconden las palabras, las oraciones y, en último término, el discurso. La suma de los dos componentes tiene como fruto la comprensión lectora. Sin embargo, solo el primer componente, la decodificación, es exclusivo del proceso lector (Fernández-Corbacho, 2021).

Desde un enfoque oral de la lectura, Combs (2011) sostiene que es muy importante el conocimiento de la lengua oral y del vocabulario por parte del lector para una adecuada comprensión. Según el autor, tres variables interactúan en el desarrollo de la comprensión lectora: el texto, el lector y el contexto. La lectura comprensiva en una segunda lengua, como destreza esencial en el ámbito académico, moviliza procesos mentales estratégicos, conocimientos culturales y lingüísticos. Esta complejidad representa un reto, tanto para el alumnado como para el profesor de una L2: por una parte, el alumno pone en juego sus destrezas para interactuar con los libros; por otra parte, la comprensión lectora en una L2 debe ser de forma gradual mediante secuencias (Garau y Negri, 2015).

Corpas (2014) plantea que el desarrollo del proceso lector en una lengua extranjera implica una construcción de significados. Este proceso supone una reconstrucción de la experiencia y de la cultura del individuo conducente al desarrollo personal. Las buenas acciones del profesor o del instructor podrían ser las de un mediador en el proceso lector capaz de favorecer el aprendizaje acompañando al estudiante en el proceso de lectura, para generar un sentido que conecte la lectura con la realidad del estudiante.

“Enseñar a leer es una ardua tarea, consiste en llevar a cabo un buen proceso lector, ser conscientes de las diferencias individuales, conocimientos, experiencias y niveles de motivación de los aprendices” (Fernández-Corbacho, 2021, p.137).

De ahí que el mediador considere en su planificación las seis destrezas prelectoras a desarrollar en el aprendiz para convertirse en un buen lector (Fonseca-Mora y Martín-Pulido, 2015, p.5):

1. Motivación por lo impreso: interés y diversión por lo libros
2. Conciencia gráfica: conciencia de lo impreso y saber de cómo se ha de coger un libro.
3. Conciencia fonológica: habilidad de reconocer y jugar con los sonidos por ejemplo la rima, la aliteración o la separación de sílabas.
4. Conocimiento del alfabeto: habilidad de conocer los nombres como sonido de las letras.
5. Conocimiento del vocabulario: contar con un amplio vocabulario para comprender mejor.
6. Destrezas narrativas: la capacidad de describir cosas y hecho o crear historias, que siguen patrones similares para la creación de sus propias historias.

La comprensión lectora ha sido objeto de numerosos estudios, ya que posibilita a lo sujetos apropiarse de conocimientos y saberes a la vez que desarrolla el pensamiento crítico. La lectura se constituye, así, en uno de sus vehículos para el aprendizaje de la lengua extranjera, pero es también un recurso fundacional para su desarrollo intelectual y social, para la adquisición de la cultura meta y para el incremento de su interés por el conocimiento. La lectura alimenta la imaginación del lector, favorece su capacidad de concentración, de ser empático, y facilita también su competencia creativa (Foncubierta y Fonseca, 2018).

Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2018), el proceso de búsqueda y reconstrucción del significado y sentido se define como comprensión lectora y se manifiesta de manera específica en tres niveles de lectura: nivel literal, inferencial y crítico. Estos niveles son considerados por Organismos internacionales que evalúan la comprensión lectora.

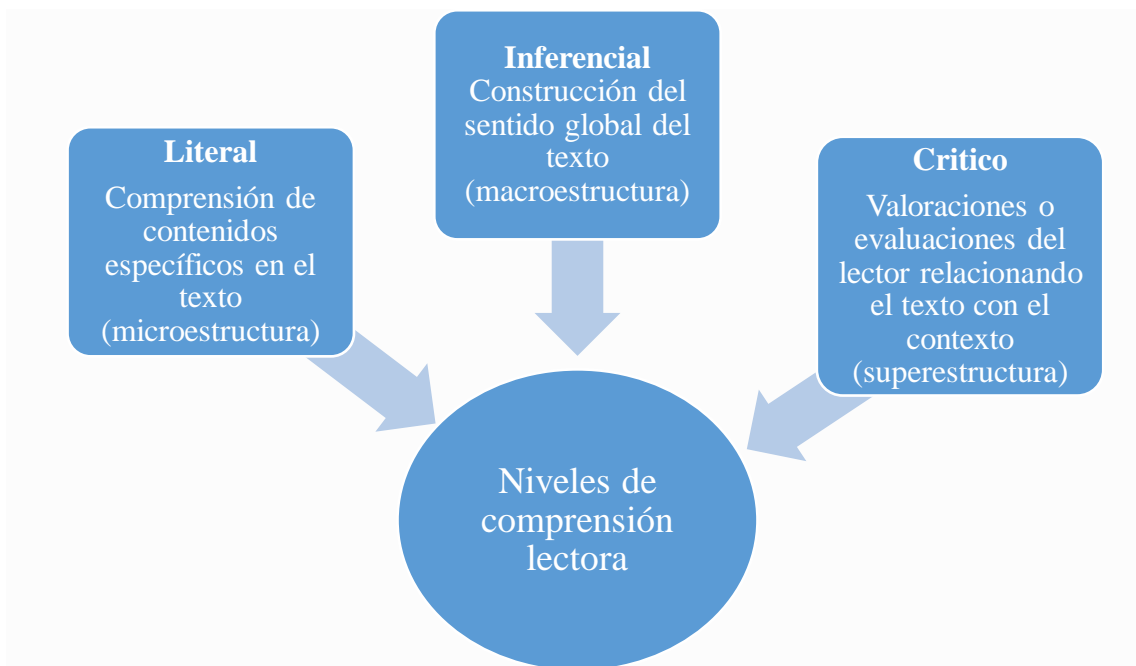


Figura 4: Niveles de comprensión lectora (ICEFS, 2018)

Fue Pinzás (2007) quien propuso los tres niveles de comprensión lectora (p. 5). La comprensión literal, donde el lector tiene la capacidad de reconocer, recordar, reorganizar la información, ordenar las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis; la comprensión inferencial, a partir de la experiencia personal, el lector realiza conjeturas e hipótesis y, por último, la lectura crítica, que es el juicio valorativo del lector y la apreciación lectora sobre el impacto psicológico y estético del texto en el lector.

De forma similar, Pérez-Zorrilla (2005) afirma que la comprensión lectora se desarrolla en niveles y para que se dé una comprensión apropiada del texto, el lector debe pasar por todos los niveles, a fin de lograr una comprensión general, obtener información, realizar una interpretación y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura (pág. 123).

Los lectores se clasifican según su habilidad y las estrategias que emplean durante la lectura, es decir, de acuerdo a las “actitudes lectoras”. Según la investigación realizada por Sánchez-Ruiz (2011), en la Universidad de Castilla – La Mancha, donde se analizaron errores de lectura en inglés cometidos por alumnos españoles de segundo de bachillerato en la prueba de acceso a la universidad, se detectaron problemas de comprensión mediante la observación y el diálogo con el lector. Los alumnos demostraron enfrentarse a diversos textos de maneras diferentes, según sus conocimientos previos e intereses sobre

el tema, su imaginación, su perspicacia y anticipación, su estado de ánimo, su tiempo disponible, etc.

## 2.4 Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora

Para ser un buen lector se requiere de estrategias. Marín (2008) afirma que las estrategias lectoras son “los procesos mentales que el lector pone en acción para interactuar con el texto. Dicho de otro modo, son las formas de utilización de sus conocimientos previos y de los datos que el texto le proporciona. Esta interacción es constante.” (p.140)

De acuerdo con Goodman (1986), se distinguen las siguientes estrategias lectoras.

Tabla 6: Estrategias lectoras

Anticipación	Es la activación a los conocimientos previos para poder relacionarlos con el contenido del texto y es anterior a la lectura, hacerse preguntas, resumir, crear imágenes mentales, activar conocimientos previos.
Predicción	Implica la predicción lo que ocurrirá con el texto capaces de adelantarnos o suponer lo que ocurrirá en el texto: cómo será, cómo continuará, cómo terminará, etc., haciendo uso de pistas o claves gramaticales, lógicas o culturales. No siempre las predicciones son correctas.
Inferencia	A partir de datos concretos el lector realiza suposiciones y deducciones lógicas.
Verificación de hipótesis	En la medida en que avanza la lectura se realiza el auto monitoreo a partir de las inferencias y predicciones acerca de lo que estaba escrito.
Corrección	Se mejora la comprensión al incluir reestructuraciones en la información ya procesada y se toman en cuenta un mayor número de datos o se elaboran nuevas predicciones e inferencia.

Fuente: Goodman (1986, p.22)

El proceso de comprensión lectora implica ir mas de allá de la decodificación. Solé (1998) dividió el proceso de la lectura en tres subprocesos, a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, que son los tres momentos didácticos que

permiten al lector organizar la información del texto, favoreciendo el uso de procedimientos que faciliten la comprensión del texto. Solé recomienda que cuando se inicie una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso, antes de la actividad; ¿Para qué leo? ¿Qué sé de este texto? ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? Esto contribuirá a determinar los objetivos de la lectura, activar el conocimiento previo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto. Durante la lectura es importante formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas, resumir, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión. Después de la lectura: hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos.

Para Sánchez-Ruiz (2011), una gran parte de la comprensión lectora se basa en las técnicas y estrategias que se adoptan para enfrentarse a dicho proceso, lo que lleva a obtener buenos resultados. Brown (2001) señala que los docentes deben ayudar a los aprendices en cada una de las fases. En la fase de pre-lectura, los alumnos activan los conocimientos previos a través de estrategias que les permitan utilizar el modelo interactivo con ambos procesamientos: descendente (Top down) y ascendente (Botton up). En el modelo interactivo ascendente secuencial jerárquico se procesan los elementos componentes empezando por las letras, a continuación, por las palabras y frases, y así se conduce a la comprensión del texto. En el modelo descendente, el lector no procede letra a letra, al contrario, se hace uso del conocimiento previo y sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto.

En la fase durante la lectura se alcanza la comprensión mientras el proceso lector va teniendo lugar. Es importante hacer un seguimiento mientras se lee. En la fase post-lectura, se verifica la comprensión del texto a través de actividades como la elaboración de resúmenes, mapas mentales y conceptuales, esquemas, preguntas dirigidas, entre otros, además se puede resumir las partes importantes que sucedieron al principio, a la mitad y al final de la historia, así mismo comentar la parte favorita de la historia, asociar los personajes, las ideas a otro libro que haya leído y, por último, comentar su opinión sobre el final del texto.

## 2.5 El Marco Común Europeo de Referencia y los dominios del inglés

El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2002), conocido también como CERF (*Common European Framework of Reference for Languages*), describe un metalenguaje común para describir el proceso de adquisición y dominio de una lengua así como su uso en la vida real.

A continuación se describen las diferentes actividades comunicativas de la lengua en cada una de las categorías del MCER en un eje horizontal.

- Comprensión: leer por placer, leer en búsqueda de información y argumentos.
- Expresión: describir experiencias, dar información, argumentar.
- Interacción: conversación, intercambiar información, discusión.
- Mediación: mediar la comunicación, textos y conceptos.

En el eje vertical se representa el progreso en el dominio de las categorías antes mencionadas en seis niveles comunes de referencia y se agrupan en tres grandes categorías: usuario/a básico/a (A1 y A2), usuario/a independiente (B1 y B2) y usuario/a competente (C1 y C2). En segundo lugar, los seis niveles de referencia, que se representan en bandas amplias de dominio de la lengua y que, en determinados contextos, puede resultar interesante hacer subdivisiones como por ejemplo en los descriptores del nivel A1 se renmombra el pre-A1 enfocados en etapas educativas de inicio desde el alumnado de primaria.

Para conocer el nivel de inglés dentro de la los niveles del MCER, se pueden realizar pruebas estandarizada y diseñadas para medir el conocimiento. El global Scale of English (GSE), por ejemplo, resume los criterios del MCER en una escala de puntuación que va de 10 a 90 puntos.

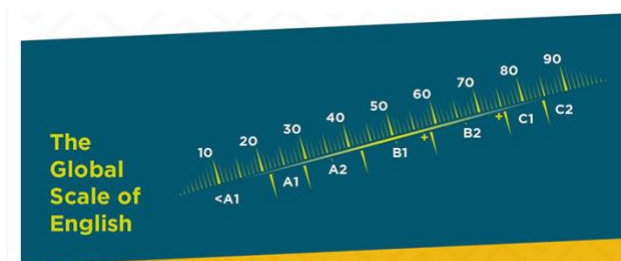


Figura 5: The Global Scale of English, Tomado de la editorial Pearson

Además, los (6) niveles de inglés establecidos en el MCER se dividen en unidades de competencia tales como la comprensión oral, expresión oral, interacción oral y comprensión de lectura.

A continuación, se presenta la descripción del requerimiento para la comprensión de lectura en una segunda lengua o lengua extranjera.

Tabla 7: Niveles de inglés establecidos para la comprensión lectora general del inglés. Tomado del Volumen complementario (MCER: 2020, p.67)

Nivel	Descripción requerimiento comprensión lectora
Pre A1	Reconoce palabras/signos conocidas/os acompañadas/os de imágenes, como en el caso de la carta de un restaurante de comida rápida con fotos o un libro ilustrado que contenga vocabulario conocido.
A1	Comprende textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres y palabras conocidos y frases básicas, y volviendo a leer cuando lo necesita.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos conocidos con un vocabulario de uso muy frecuente cotidiano o relativo al trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario de mayor frecuencia, incluida una buena proporción de internacionalismos.
B1	Lee textos sencillos de carácter fáctico que abordan temas relacionados con su área de interés, con un nivel de comprensión satisfactorio.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. Comprende una amplia gama de textos, incluidos textos literarios, artículos de periódicos o revistas, así como publicaciones profesionales o académicas, siempre que pueda releer el texto y que tenga acceso a herramientas de consulta.
C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto, incluidos textos abstractos y de estructura compleja, o textos literarios y no

	literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia variedad de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
--	---

## 2.6 La dimensión afectiva en la adquisición de una segunda lengua

El *Marco común europeo de referencia* reconoce la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. Por otro lado, una amplia literatura especializada en el ámbito de la lingüística aplicada han confirmado la significancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje y en la enseñanza de una segunda lengua. En este campo de la investigación, el término "afecto" cubre un área amplia referida a los sentimientos, emociones, creencias, actitudes, etc., que influyen en nuestro comportamiento (Arnold y Brown, 2000). Las emociones no son un componente extra en el aprendizaje sino que están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos (Oatley y Jenkins, 1996). En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, se sabe que las emociones pueden influir negativamente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Krashen, 1981). De igual manera, al potenciar la empatía, la motivación o la autoestima se puede facilitar la adquisición de una segunda lengua (Arnold y Brown, 2000).

Según (Fonseca-Mora, 2005), la enseñanza de idiomas se hace más efectiva si se implica a toda la persona, es decir, si se tiene en cuenta lo cognitivo, lo físico y lo emocional. En un estudio llevado a cabo por Martín-Velásquez (2018), cuyo objetivo fue demostrar la importancia que tiene el componente emocional en el desarrollo cognitivo del alumno, concretamente en el aprendizaje de la lengua inglesa, se halló que aprender de manera colaborativa produce habilidades emocionales en los estudiantes y una mejora en el rendimiento y aprendizaje de la misma, luego de la práctica en serie de actividades humanísticas adaptadas con alumnos de tres cursos de educación secundaria obligatoria.

En otro estudio realizado por Méndez-López (2016) sobre las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera se evidenciaron las causas que influyeron en los estudiantes y las experiencias emocionales reportadas en los diferentes estudios analizados fueron: profesores, compañeros, su habilidad oral, el enfoque de retroalimentación y el ambiente de aprendizaje.

Algunas aportaciones de la psicología en la enseñanza de idiomas destacan factores como el autoconcepto y la autoestima, ya que juegan un papel central y decisivo en el desarrollo de la personalidad. El autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, como la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo, mientras que el término autoestima indica los aspectos evaluativos y afectivos (Marsh et. al, 1983). No se trata de conceptos excluyentes, sino más bien se complementan mutuamente. Un autoconcepto positivo conduce a una autoestima positiva y viceversa. La propia evaluación que hace el lector de sí mismo como buen o mal lector, puede condicionar la adquisición de una buena competencia lectora.

### 2.6.1 Lo socio-emocional en el aprendizaje de una segunda lengua

En el aprendizaje de una lengua es fundamental el componente emocional, por ello el profesor requiere de los conocimientos del idioma que enseña así como de las habilidades socio-emocionales para relacionarse de forma asertiva, el autoconocimiento además de entender las emociones del alumnado (empatía).

El MINEDUC (2011) define la educación socioemocional como el proceso de aprendizaje a través del cual el alumnado trabaja e integra a su vida, los valores, actitudes, y habilidades que le permiten comprender y manejar sus emociones (p.2). Méndez-López (2021) analizó la importancia de las habilidades socio-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras, en un grupo de profesores de inglés, francés e italiano, en una universidad pública en México, se aplicaron 43 reactivos elaborados en base a las dimensiones: comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de emociones, problemas y conflictos. Los resultados obtenidos evidenciaron la necesidad de capacitar a los profesores en el manejo, regulación de emociones y habilidades específicas para conducir de la mejor forma los problemas y conflictos y crear climas efectivos de aprendizaje.

Martín-Velásquez (2018), en su investigación sobre la influencia del componente emocional en el aprendizaje del inglés, demostró la importancia que tiene el componente emocional en el desarrollo cognitivo del alumno, y en el aprendizaje de la lengua inglesa, a través de actividades que combinaban el trabajo de las habilidades emocionales y cognitivas con actividades de writing y speaking, así como el autoconocimiento, la creatividad y la motivación, para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e

interpersonal. Observando de manera directa la reacción y respuesta del alumnado, se obtuvieron datos del análisis del rendimiento académico, de la participación activa y del aprendizaje colaborativo que generaban ciertas habilidades emocionales en el alumnado, como son el autoconcepto, la autoestima y la motivación.

El psicólogo BarOn (2000) definió en su teoría 5 escalas para el desarrollo de la inteligencia emocional: 1. inteligencia intrapersonal, que se basa en la capacidad de conocer las propias emociones, 2. interpersonal que es la capacidad de comprender, motivar a los demás y reconocer en el otro sus necesidades y sentimientos, 3. la adaptabilidad que es la capacidad para adaptarse y gestionar el cambio y la facilidad de negociar situaciones y el uso de vocabulario apropiado para expresar las emociones y sentimientos con claridad (expresividad) 4 y finalmente 5. el manejo del estrés que es la capacidad de trabajar bajo presión, sin estallidos impulsivos de emocionalidad.

## 2.7 Factores afectivos en el espacio del alumno

Desde los escritos de Dewey, Vygotsky y Montessori y durante la primera mitad del siglo XX, los factores afectivos han ido adquiriendo cada vez más importancia en la educación gracias también al desarrollo de la psicología humanística en la década de los sesenta (Maslow, 1968; Rogers, 1969).

Los factores afectivos son los sentimientos o emociones que se provocan en el individuo como resultado de una relación entre la situación o experiencia vivida y sus necesidades o intenciones. Los factores individuales son “traits that can be recognised across people” (Ehrman y Dörnyei 1998, pg. 35), es decir, aquellos rasgos propios que existen en todos los estudiantes y que pueden variar según cada persona, el contexto y la tarea a la que se enfrenta.

En el 2001, organizaciones internacionales como Unicef, la OMS y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), conscientes de las consecuencias sociales en los educandos se propusieron desarrollar en el alumnado las habilidades para la vida y fortalecer el desarrollo mental y emocional de los aprendices planteando tres categorías que son complementarias entre sí: habilidades sociales o interpersonales, habilidades cognitivas y habilidades para el control de las emociones (pág.6).

Habilidades Sociales o interpersonales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de emociones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Habilidades para negociación/rechazo</li> <li>• Confianza</li> <li>• Cooperación</li> <li>• Empatía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solución de problemas</li> <li>• Comprensión de consecuencias</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrés</li> <li>• Sentimientos</li> <li>• Control y monitoreo personal.</li> </ul>

Figura 6: Categorías para las habilidades de la vida, según la OMS y la OPS (2001)

Por otro lado, en el Sistema Nacional Educativo del Ministerio de Educación del Ecuador, se han establecido cinco habilidades para la vida: empatía, autoconocimiento, manejo de emociones, resolución de conflictos y toma de decisiones, estas habilidades están enfocadas en el desarrollo de destrezas emocionales de los estudiantes.

1. Empatía: habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona, entender sus pensamientos y sentimientos, ser solidarios, aceptar a las personas diferentes.
2. Autoconocimiento: es la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, sentimientos, cuáles son nuestros límites, y nuestros puntos fuertes/débiles.
3. Manejo de emociones: es la habilidad de reconocer las propias emociones y sentimientos y saber manejar las emociones más difíciles como ira, agresividad, etc.
4. Resolución de conflictos: habilidad para buscar la mejor solución a un conflicto.
5. Toma de decisiones: habilidad para elegir entre las alternativas o formas para resolver diferentes situaciones de la vida.

Muchos estudios coinciden en señalar que las carencias en las habilidades para la vida afectan a los estudiantes en su aprendizaje y, así, es importante adaptar la enseñanza según los estilos cognitivos del alumnado, para lograr un buen aprendizaje adaptado a sus necesidades y habilidades. Así lo afirma Fonseca-Mora (2002, pg.16), cuando sostiene que “todos tenemos la capacidad de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado.” Desde una concepción pluralista que reconoce la existencia de distintos estilos y formas de aprendizaje en el aula, Gardner (1993) establece que “not all people have the same

interests and abilities; not all of us learn in the same way” (p.10), lo cual es muy común y observable en la práctica diaria en el aula.

Todas estas características individuales influyen de forma notable en el proceso de adquisición de una segunda lengua y están a su vez ligadas a las distintas culturas a las que el alumnado pueda pertenecer.

## 2.8 La motivación y el efecto en el aprendizaje

Desde la perspectiva de la motivación, en concreto, se defiende que el alumno posee un filtro socio-afectivo que le hace abrirse o cerrarse consciente o inconscientemente a la segunda lengua (Krashen y Terrel, 1983). En la base de este filtro socio-afectivo se encuentran las creencias, la predisposición hacia la nueva cultura, las necesidades comunicativas, el ambiente y las relaciones interpersonales en el aula.

Los resultados arrojados en la investigación de Sánchez–Pillajo (2020) dan cuenta de la necesidad de unas prácticas pedagógicas que en primer lugar motiven a los estudiantes en el aprendizaje y, en segundo lugar, vean a los estudiantes como el centro del mismo. Las actitudes de los estudiantes hacia el inglés como lengua extranjera (EFL) son propensas a un número de factores que afectan claramente al proceso de aprendizaje (Genc & Aydın, 2017). Los efectos de estos factores pueden exhibir diferencias de un contexto a otro y pueden tener un impacto en el logro del aprendizaje de otra lengua, es decir, que los estudiantes de idiomas deben estar motivados adecuadamente, ya que un alto nivel de motivación les hace aprender un idioma extranjero con diferentes propósitos de una manera más efectiva (Ortega et. al, 2020). La motivación es un impulso interno que dirige el camino hacia el aprendizaje y al cumplimiento de metas y de ello dependerá el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora que alcancen. Los sujetos con una motivación intrínseca presentan mejores resultados ante pruebas que requieren ejercer esta capacidad, ya que estos educandos ponen en marcha estrategias profundas de aprendizaje que los lleva a leer más, mejorando a su vez su comprensión lectora (Jiménez, Baridon, y Manzanal, 2015).

Hamers (1981) definió el término como el esfuerzo consentido o voluntario que hace una persona para alcanzar un fin. Así mismo, Gardner (1985) sostenía que para aprender una segunda lengua se debe nutrir el deseo de aprenderla. Los factores que influyen en el

aprendizaje de una segunda lengua están divididos en factores de conocimiento y factores emocionales. Uno de los factores emocionales que influyen mucho en el aprendizaje es la actitud del estudiante. La actitud que el estudiante tiene hacia la lengua que estudia y el aprendizaje de esa lengua afecta a su capacidad para aprender y el éxito que tiene en ello (Bergfelt, 2008).

La actitud hace referencia a la disposición de ánimo manifestada de algún modo y se relaciona con el compromiso de los estudiantes. Así pues, “las actitudes de los estudiantes son un resultado de su entorno y las actitudes del entorno” (Tarone 1989, p. 34). Las diferencias que existen en cada país pueden influir en las actitudes de los alumnos cuando se aprende una segunda lengua, en relación con los entornos del alumno. “La actitud y la motivación son decisivos en la adquisición de la segunda lengua porque orientan al individuo a buscar oportunidades de aprenderla” (Gardner, 1985, p 65). Además “Las actitudes influyen en el aprovechamiento de los alumnos, en su autoestima, en la toma de decisiones y en la percepción que tienen de los maestros” (Romero et al., 2014, p.292). En definitiva, la actitud del alumno en el aprendizaje es primordial y la motivación es el origen del aprendizaje.

Por otro lado, el docente influye significativamente en la promoción de lectura, su papel es de mediador, el texto es el instrumento. En un estudio realizado por Fabiana y Vega (2022) sobre la motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes cuyo objetivo fue describir el proceso motivacional que aplican los docentes para fortalecer el aprendizaje de la lectura en estudiantes de la Básica Elemental, de la Unidad Educativa Luis A. Martínez del Cantón Montecristi en Ecuador, se constató que hay niveles aceptables de motivación en los docentes para desarrollar el aprendizaje de la lectura y la mayoría de los estudiantes manifestaron estar motivados pese a que el aula no cuenta con los suficientes recursos didácticos. Se concluye en la investigación que el docente es el mediador que guía a los aprendices a tomar el control de su propio aprendizaje, favoreciendo los procesos de autorregulación, de toma de consciencia y de interiorización. No obstante, para ello es necesario que el docente sea lector. Es imposible transmitir una pasión que no se siente y que no se tiene.

Teniendo en cuenta que el rol del docente es fundamental en el desarrollo del proceso lector del alumnado se debe enfatizar en las estrategias y técnicas de motivación hacia la lectura para enseñar a aprender. Estrada (2012) en su investigación sobre las estrategias

de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa en Colombia, cuyo objeto de investigación fue la motivación a la lectura, logró identificar dificultades en los estudiantes, ya que no perciben de manera satisfactoria el ambiente educativo para el desarrollo de los aprendizajes significativos, además de manifestar problemas en los procesos didácticos, considerando que las clases son muy aburridas y no llevan hacia una motivación por la lectura.

A fin de incentivar hacia la actividad lectora y, por ende, mejorar la comprensión lectora, cabría proponer nuevas formas de enseñanza aprendizaje. Con el uso de las NNT se podría favorecer una mayor motivación e interés construyendo un nuevo perfil del alumnado como consumidor activo, que produce y consume nuevos contenidos a través de estrategias actuales para mejorar los estados emocionales del alumnado.

## 2.9 Conclusiones

En este capítulo se resume la sustentación teórica de la comprensión lectora y la importancia y beneficios que comporta la lectura. El informe del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), publicado por la UNESCO en el 2016, revelaba que la lectura contribuye de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas. Por lo tanto, contribuye a la formación de sujetos éticos, responsables, tolerantes, dinámicos, estableciendo relaciones sociales sanas en todo momento.

Los docentes tienen el rol fundamental de motivar a sus estudiantes creando un clima adecuado para fomentar el gusto por la lectura; un clima que despierte en los estudiantes el interés y el deseo de hacerlo, creando estrategias de enseñanza prácticas y efectivas, basadas en una práctica docente de calidad.

En el desarrollo de la lectoescritura, las tecnologías desempeñan un papel importante. (Suárez Cárdenas et al., 2015) confirman que, desde edades tempranas, los alumnos se interesan y se motivan cuando se ven involucrados en un proceso de lectoescritura con el uso de las Tecnologías de la información y de la comunicación. De acuerdo con Fernández-Corbacho (2021), “gran parte de los niños prelectores y lectores entra en contacto con la lengua escrita a través de las nuevas tecnologías” (p. 140).

En el proceso de comprensión lectora hay factores que implican la comprensión lectora y que se encuentran interrelacionados. Según Silva (2011), hay dificultades en la decodificación previa del texto, falta de motivación, inseguridad, desconocimientos de estrategias de comprensión, pobreza de vocabulario, autoregulación del aprendizaje. Por ello, se propone a la Narrativas Transmedia como estrategia para mejorar las deficiencias lectoras, siguiendo los pasos del proceso lector a través del seguimiento y construcción de una historia en diferentes plataformas, que dé lugar a un relato coherente y forme una narrativa que permita al alumnado comprender mejor el mundo y todo lo que les rodea.

**ESTUDIO EMPÍRICO: LA NARRATIVA TRANSMEDIA COMO ESTRATEGIA  
PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA**

## CAPÍTULO 3: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.0 Introducción

El estudio empírico analiza la aplicabilidad de las Narrativas Transmedia en dos niveles educativos distintos (bachillerato y universidad) y en dos lenguas: las clases de inglés como lengua extranjera y las de español como lengua materna. El objetivo es observar si esta estrategia metodológica pudiera fortalecer la comprensión lectora. En este capítulo se dan a conocer el planteamiento de la investigación, la metodología aplicada y los resultados obtenidos, teniendo en cuenta las siguientes variables: comprensión lectora, habilidades socioemocionales, habilidades digitales y motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras y de contenidos regulares recibidos en las clases de español como lengua materna.

### 3.1 Objetivos y preguntas de la investigación

Tomando en cuenta lo expuesto, el estudio se centró en el análisis del impacto de una propuesta de intervención basada en las NNT en las clases de inglés y de español, para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la “Unidad educativa 9 de octubre” y en las clases regulares en español de las asignaturas, “Literatura infantil y juvenil” y “Didáctica de la Lengua y Literatura” de la carrera Educación Básica de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de la ciudad de Santo Domingo de los Colorados (PUCESD).

Para observar si se produjo o no una mejora en la comprensión lectora del alumnado de inglés y de español, se establecieron las siguientes fases:

- **Fase 1:** Diagnosticar la competencia digital y el nivel de comprensión lectora del alumnado en inglés y en español.
- **Fase 2:** Evaluar el estado socioemocional de los estudiantes, antes y después de la aplicación del programa de intervención.
- **Fase 3:** Medir la motivación del alumnado antes y después de la aplicación del programa de intervención basado en las NNT.

- **Fase 4:** Aplicar actividades basadas en la propuesta de NNT para fortalecer la comprensión lectora del alumnado.
- **Fase 5:** Evaluar si se produjo o no una mejora en la comprensión lectora del alumnado en inglés y en español.

La pregunta general de esta investigación es:

¿Cómo afecta una intervención educativa basada en la Narrativa Transmedia a la motivación, a las habilidades socioemocionales y a la comprensión lectora del alumnado en LE y en L1?

Para llegar a responder a esta pregunta, se formuló un conjunto de cuestiones más específicas:

- a. ¿Cuáles son las habilidades tecnológicas del alumnado?
- b. ¿Cuál es el nivel pre-post de comprensión lectora del alumnado en inglés y español?
- c. ¿Cuál es el nivel socioemocional y motivacional del alumnado?

## 3.2 Metodología

Con el propósito de dar a conocer la metodología de investigación, se describe el contexto educativo, los participantes, las herramientas de recopilación de datos y los pasos seguidos para la obtención de los datos. Se realizó un estudio de tipo descriptivo, cuasi experimental con pruebas pre – post y un análisis cuantitativo, con el uso de la técnica de evaluación de impacto para dimensionar la efectividad de la propuesta y comprobar si se produjo o no una mejora en la comprensión lectora tras la aplicación de las NNT en las clases de inglés y español.

### 3.2.1. Contexto educativo

La educación en el Ecuador puede ser pública y privada, y es accesible para todos los ecuatorianos y extranjeros. A partir de los 3-4 años se oferta la educación inicial que constituye el primer nivel de educación y no es obligatoria. Después comienza el segundo nivel de educación, que abarca desde el primero al décimo año de educación general básica en las edades correspondientes de 5 a 14 años. Le sigue el tercer nivel de

educación, que comprende tres niveles de bachillerato general unificado en las edades que van de los 15 hasta los 18 años. Los estudiantes tienen dos opciones para formarse: bachillerato técnico y bachillerato en ciencias. Reciben asignaturas de un tronco común y asignaturas optativas de acuerdo con el bachillerato seleccionado. Al egresar del bachillerato, los estudiantes pueden iniciar una carrera universitaria en universidades públicas y privadas. Para ingresar a las universidades públicas, los estudiantes se postulan en línea para rendir un test, de acuerdo a un cronograma establecido. Para ingresar a las universidades privadas, las universidades establecen pruebas de admisión y se evalúa el nivel de conocimientos del idioma inglés. A partir del segundo año de educación general básica hasta tercero de bachillerato, los estudiantes reciben mínimo 3 horas de clases semanales de inglés en las instituciones educativas públicas y hasta 10 horas semanales en las instituciones educativas privadas.

### 3.2.2. Participantes

Todos los estudiantes que participaron en la investigación son ecuatorianos y viven en la ciudad de Santo Domingo de los Colorados, Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas del Ecuador. Los participantes en esta investigación corresponden a dos niveles distintos: el de bachillerato general unificado de la “Unidad educativa 9 de octubre” en las clases de inglés de la jornada matutina y el de los estudios universitarios de los niveles 4to. y 5to, de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica Sede Santo Domingo concretamente en las asignaturas en español de Literatura infantil y juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura.

La edad cronológica del alumnado es entre los 15-18 años alumnado de bachillerato y 18-30 años alumnado universitario. El nivel socioeconómico del alumnado de las dos instituciones es medio – bajo. En la muestra no existen estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidades. La población participante de la “Unidad educativa 9 de octubre” es de 59 estudiantes y de la Pontificia Universidad Católica sede Santo Domingo (PUCE SD) es de 51, lo que da un total de 110 estudiantes. En el Bachillerato 39 son mujeres y 20 hombres y en el alumnado universitario 37 son mujeres y 14 son hombres.

No todos los estudiantes que participaron en la investigación tienen el español como lengua materna. En general, el conocimiento de las lenguas en el Ecuador es diverso. La

población ecuatoriana está compuesta por grupos de orígenes culturales y lingüísticos distintos, hay varios grados de bilingüismo en las comunidades o pueblos indígenas que habitan en el Ecuador. Por este motivo, el Ministerio de Educación desde la Dirección Nacional de Currículo diseñó el currículo de lengua extranjera inglés en 5 bloques curriculares flexibles para el alumnado de segundo a décimo grado de la EGB y de primero a tercer nivel del BGU, facilitando la inclusión educativa del alumnado y en consecuencia con los niveles del MCER (2002). En la muestra estudiada en la universidad existen 2 estudiantes que son parte de comunidades indígenas Tsáchila, siendo su lengua origen el Tsafiki con un buen dominio oral del español. Por otra parte, el nivel de la competencia digital del alumnado evaluado en Bachillerato y en la Universidad es básico. No obstante, cabe mencionar que el estudio experimental tuvo lugar a partir de la pandemia COVID-19. Los estudiantes recibieron sus clases en línea a través de diversos entornos virtuales. Aun cuando existe una cierta brecha en lo que respecta al acceso a Internet, la práctica constante y el uso diario de las TIC, provocado por la pandemia, facilitó el desarrollo de las habilidades tecnológicas en el alumnado.

### 3.2.3. Diseño de la investigación y procedimiento seguido

Se diseñó y organizó la investigación bajo un enfoque mixto. Con un tipo de estudio cuasiexperimental pre y post-test, la recogida de datos se realizó mediante el uso de herramientas en línea como E-encuestas y Google form. La muestra de 110 estudiantes estuvo compuesta por 59 participantes de bachillerato de inglés y 51 de la carrera de Educación Básica de la PUCE SD.

El estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria pública situada en la zona urbana de Santo Domingo, “Unidad educativa 9 de octubre”, y la Pontificia Universidad Católica Sede Santo Domingo PUCE SD. La propuesta de intervención se ejecutó en los dos centros educativos. La BGU (59) del año lectivo 2021 en total representa el 54% de sus estudiantes. El nº total de estudiantes de la PUCE SD fue de 51, lo que representa el 46% del alumnado de esta institución.

En el grupo de estudiantes investigados en la universidad se trabajó con las asignaturas de Literatura infantil y Juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura del primer periodo del 2021 de la Escuela de Ciencias de la Educación, en la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica Sede Santo Domingo.

La propuesta de intervención se aplicó en las clases de inglés como lengua extranjera en primero, segundo y tercero de Bachillerato General Unificado y en las clases regulares en español en las asignaturas Literatura infantil y juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura. Todos los estudiantes de la “Unidad educativa 9 de octubre” recibieron sus clases de inglés dos veces por semana, dos horas diarias, en total 4 horas por semana. Las sesiones de clase se realizaron a lo largo de 60 días y se utilizaron la Plataforma Zoom y Teams para la evaluación de la propuesta de intervención.

#### 3.2.4. Herramientas de recogida de datos

Se administraron varias pruebas antes y después de la ejecución de la propuesta de intervención para conocer las habilidades del alumnado en el uso de las TIC, su grado de motivación, el nivel de inglés, el nivel de comprensión lectora en inglés y español y su estado socioemocional.

##### 3.2.4.1 Prueba de nivel de inglés

Se utilizó una de las cuatro versiones de la prueba de nivel *English Placement Test* desarrollado por Cambridge English. Se trata de un examen de libre acceso que tiene correspondencia con el MCER (2002). La prueba evaluó los conocimientos de gramática y vocabulario. Fue muy adecuada para todos los estudiantes con conocimientos de todos los niveles, desde el inferior a A1 hasta nivel C2, ofreciendo un informe claro de los resultados generados para cada estudiante en cada grupo de trabajo. Cada alumno obtuvo una puntuación en la prueba, a partir de la cual se le asignó un nivel del MCER (2002). La prueba de nivel de Cambridge no fue cronometrada, las respuestas correctas se contabilizaron al final de la prueba. Los niveles y puntuaciones de esta prueba determinaron el nivel de conocimientos del inglés.

##### 3.2.4.2 Prueba de competencia lectora

Una vez conocido el nivel de inglés de cada estudiante, se aplicó la prueba de comprensión lectora de *Cambridge English Qualifications A2 Key* y *A2 Key for schools*, consistente en textos cortos con preguntas de opción múltiple. Este examen puso a prueba la destreza lingüística de comprensión lectora en inglés. De la calificación global obtenida se hizo referencia a la evaluación con la escala de calificaciones prescrita, de acuerdo a lo que menciona el Reglamento General de la de la Ley Orgánica de Educación

Intercultural del Ecuador en su Art.193: “para superar cada nivel el estudiante debe demostrar que logró aprobar los objetivos de aprendizaje definidos en el programa de asignatura o área de conocimiento fijados para cada uno de los niveles y subniveles del Sistema Nacional de Evaluación SNE” y en el Art. 194 del Reglamento de la LOE “. Las calificaciones hacen referencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo y en los estándares de aprendizaje nacionales. En cumplimiento del artículo, en el reglamento se propone una escala de calificaciones, la cual debe ser considerada tanto para la cualificación como para la cuantificación de los resultados. Las matrices tienen estos dos componentes, y su notas y siglas hacen referencia a lo siguiente:

Tabla 8: Parámetros de calificación Ministerio de educación Ecuador (2019)

<b>Escala cualitativa</b>	<b>Escala cuantitativa</b>
Supera los aprendizajes requeridos (SAR)	10
Domina los aprendizajes requeridos (DAR)	6
Alcanza los aprendizajes requeridos (AAR)	7-8
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos (PAAR)	5-6
No alcanza los aprendizajes requeridos (NAAR)	< 4

En el grupo de estudiantes de la universidad se aplicó una prueba de diagnóstico de comprensión lectora del *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)*, con un texto largo con preguntas de opción múltiple. Los temas considerados para la prueba diagnóstica de comprensión lectora en español fueron: *El Principito*, *El conocimiento universitario* y *Las Vacunas*. El programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) afirma que entender las ideas principales y la comprensión de un texto implica “que el lector pase por todos los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) para lograr una comprensión total”.

Para determinar la relación entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico, fue necesario indagar con la ayuda de la escala de evaluación del MINEDUC (2016); de acuerdo con los puntajes obtenidos, se conoció el nivel de los estudiantes. Así mismo, se consideraron los criterios de evaluación establecidos en la rúbrica creada para identificar el nivel de comprensión lectora como la comprensión general de la lectura. Los indicadores establecidos en la rúbrica fueron: nivel literal, inferencial y nivel crítico y los subcriterios: localizar y extraer información, integrar e interpretar, reflexionar y evaluar. En cada indicador se establecieron criterios de evaluación como la identificación del tipo del texto presentado (noticia, página web, receta, cartel, reglas de un juego, etc.),

mediante el cual se determinó si el estudiante era capaz de identificar la idea principal del texto y la finalidad de uso (informar, dar instrucciones, aconsejar, etc.). Otro criterio evaluado fue la determinación del tema y de la estructura del texto, con este criterio se analizó si el estudiante sabía reconocer siempre de qué trataba el texto y sus partes o si identificaba alguna de sus ideas principales. Por último, se evaluó si el estudiante reflexionó sobre el contenido y la forma del texto, siendo capaz de ir más allá de la comprensión literal. Posteriormente, se incluyó la retroalimentación. A continuación, se presenta la rúbrica aplicada.

Tabla 9: Rúbrica de evaluación de la comprensión lectora en español

<b>Rúbrica para evaluar la comprensión lectora</b>	<b>Niveles de desempeño</b>		
	<b>Alto (3)</b>	<b>Medio (2)</b>	<b>Bajo (1)</b>
<b>Indicadores: nivel literal</b>			
<b>Localizar y extraer</b>			
1. Identifica la finalidad del texto (tipo de texto)			
2. Identifica la idea principal de un texto, ideas principales, secundarias.			
3. Deduce los sentimientos de un personaje a partir de sus acciones o dichos.			
<b>Indicadores: nivel inferencial</b>			
<b>Integrar e interpretar</b>			
4. Infiere el significado de las palabras por el contexto en el que se encuentra.			
5. Identifica el sentido de una expresión o palabra en el texto.			
<b>Indicadores: nivel crítico</b>			
<b>Reflexionar y evaluar</b>			
6. Reflexiona sobre la temática.			
7. Diferencia entre hechos y opiniones.			
8. Comprende la inclusión de un gráfico en el texto.			
Retroalimentación:			

De los indicadores se derivaron los criterios de evaluación de la comprensión lectora del alumnado y estos quedaron plasmados en una rúbrica aplicada, que incluye niveles inclusivos de desempeño, lo que permitió agrupar la muestra en estudio. Los niveles se formaron sobre la base del nivel anterior, al llegar a un nivel 3 (alto) se domina previamente el nivel 2 (medio) y 1 (bajo).

Para evaluar la comprensión lectora en inglés pre y post test, se aplicó la rúbrica de acuerdo con las etapas del proceso lector y los niveles de desenvolvimiento antes, durante y después de la lectura con la respectiva retroalimentación (feedback). A continuación, se presenta la rúbrica:

Tabla 10: Rúbrica de evaluación de comprensión lectora en inglés

Reading strategies	Performance levels		
	3	2	1
<b>Before Reading</b>			
Find clues in the title, and synopsis to guess who the characters are, when the story takes place, what the problem is, and how it might be solved.			
<b>During Reading</b>			
Keep a list of unfamiliar words.			
Identify the cause-and-effect relationship in the book.			
Explain why each cause-and-effect relationship in the book.			
Include at least one far reaching effect.			
<b>After Reading</b>			
Summarize the story from a different character's point of view.			
Add a new scene to the reading or rewrite the ending.			
Feedback			

### 3.2.4.3 Test de nivel socioemocional

Se analizó el nivel socioemocional a través de una escala validada, la *Social–Emotional Expertise (SEE) Scale* (McBrien, Wild & Bachorowski, 2020). Para la validación de la información se aplicó un cuestionario de 25 ítems y se examinaron las relaciones entre la escala SEE y constructos convergentes y discriminantes, como la ansiedad social, la inteligencia emocional, la deseabilidad social y el autocontrol.

Se obtuvieron datos de las habilidades cognitivas específicas del alumnado, relacionadas con las experiencias socioemocionales o interacciones sociales que representan la concordancia de los comportamientos con la habilidad socioemocional. Se identificaron estadísticamente dos factores: la adaptabilidad, que es la capacidad de una persona para acomodarse a los cambios y la expresividad, que es la habilidad de ampliar las formas de expresarse. Los elementos de cada factor describieron la capacidad de conducirse con éxito en entornos sociales y de transmitir de la mejor forma el afecto y comunicar las ideas a otras personas, respectivamente. Estos factores se correlacionaron con constructos teóricamente relevantes.

### 3.2.4.4 Prueba de motivación

Se aplicó una prueba de motivación diseñada *ad hoc* y validada por profesionales del área con el objetivo de analizar el grado de motivación del alumnado de las unidades educativas 9 de octubre y PUCESD, antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención.

El test fue aplicado mediante Encuesta.com, comprende 4 dimensiones: preferencias para la realización de la tarea, conocimientos, gustos por la escuela y compromisos por la tarea. Cada dimensión tiene en total 9 criterios: lugar de preferencia de lectura, trabajo colaborativo en actividades de lectura, curiosidad por aprender algo nuevo en las clases para mejorar la comprensión lectora, uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la comprensión lectora, gusto por las clases, escuela y las estrategias que utiliza el profesor y, por último, compromiso con los estudios. Por otra parte, se establecen 9 indicadores con al menos 3 opciones de respuesta por cada indicador. Los indicadores definidos son: lugar de preferencia de lectura, gustos trabajando de manera grupal en actividades de lectura, la curiosidad por aprender cuando el profesor explica algo nuevo en las clases para desarrollar la comprensión lectora, uso de recursos tecnológicos, gustos por el grupo de compañeros y la motivación hacia el aprendizaje

#### 3.2.4.4.1. Validación de los instrumentos por expertos

Se procedió a validar la fiabilidad, juicio y valoración del cuestionario de motivación por 5 expertos con afinidad en investigación y educación, profesionales con experiencia y trayectoria en el ámbito y que laboran en la PUCE SD. Se envió a cada validador el requerimiento con el instrumento para la revisión y posterior corrección o aprobación. Una vez corregida y validada la información, se procedió a la aplicación de los cuestionarios en línea con el fin de obtener los resultados esperados.

#### 3.2.5. Intervención pedagógica con NNT

Se realizó la intervención pedagógica en ambos niveles educativos durante 8 semanas (60 días), con el propósito de conocer si la propuesta de intervención mejoraba o no la comprensión lectora en inglés y en español del alumnado investigado. En la primera fase, se presentó la propuesta donde se explicaba la necesidad de la ejecución de la intervención. Se dieron a conocer los objetivos, la metodología, el cronograma de actividades y se evaluaron el contexto, los recursos educativos a disponibilidad, la organización en la modalidad de estudio, los horarios de clase, los niveles y la jornada de estudio para la aplicación de la propuesta de intervención. En la segunda fase, se obtuvieron los datos y se diagnosticaron las características del alumnado, así como el nivel de conocimiento del inglés, de comprensión lectora, el grado de motivación, el nivel

socioemocional y la competencia digital. En la tercera fase, y una vez obtenidos los resultados, se diseñó un instrumento de planificación y autoevaluación de la guía de NNT para ser aplicada en las clases de inglés y, en el caso de las clases de español, se trabajó con la guía de NNT elaborada por Fritzler (2017), basada en el texto *Dos valijas* de Claudia Piñeiro, recomendada para adolescentes y adultos. En la cuarta fase, se ejecutó la propuesta de intervención en la Unidad educativa 9 de octubre y, posteriormente, en la PUCE SD. Durante los dos últimos días de la última semana de ejecución de la propuesta, se obtuvieron los resultados de las pruebas empleadas, una vez aplicadas las NNT en las clases de inglés y de español. En la última fase, se analizaron los resultados obtenidos en las pruebas, se clasificaron y se interpretaron los datos obtenidos para emitir las conclusiones y recomendaciones sobre la factibilidad de la técnica NNT para la mejora de la comprensión lectora en inglés (LE) y en español (L1) del alumnado.

La recopilación de datos de las pruebas se llevó a cabo con el apoyo de la profesora designada a cargo de las clases de inglés de Bachillerato General Unificado. En el caso de las clases de la PUCE SD, al ser profesora titular de las asignaturas de Literatura infantil y Juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura del periodo 2021, se tuvo la oportunidad de aplicar la propuesta de intervención directa con los grupos durante las (3) horas asignadas para cada una de las asignaturas semanalmente. Una vez administrados los instrumentos de investigación y obtenidos los resultados previos (pre-test), se ejecutó la propuesta de intervención. El cronograma se estableció de acuerdo con los tiempos del calendario académico de la universidad y la planificación de las clases de inglés organizadas en línea en la “Unidad educativa 9 de octubre”.

#### 3.2.5.1. Propuestas de NNT

La aplicación de la técnica Narrativas transmedia requería el uso de dos guías didácticas para ser aplicadas en las clases de inglés (LE) y de español (L1), con el propósito de orientar al alumnado en la creación de contenidos transmedia con el uso de diversos recursos tecnológicos y de desarrollar la cultura participativa.

##### 3.2.5.1.1. Guía didáctica en español

En las clases de español se aplicó la guía de NNT Paralelas de Fritzler (2017), para mejorar el nivel de comprensión lectora y la motivación hacia la lectura a través de la

nueva técnica NNT. Dentro de los contenidos gramaticales de la asignatura se esperaba animar al alumnado hacia la lectura y escritura con el uso de estrategias metodológicas para alcanzar los resultados de aprendizaje. En la guía se detalló los recursos o dispositivos a ser utilizados por el alumnado en el proceso y la producción transmedia en los entornos mediáticos dentro o fuera de la universidad.

Guía de Narrativa Transmedia Paralelas  
basado en el cuento Dos valijas de Claudia Piñeiro  
Tutor: Marjorie Andrade Velásquez



<b>Título</b>	Paralelas
<b>Recursos o dispositivos utilizados</b>	Google Drive con archivo en Pdf Youtube Google Form Twiter TikTok
<b>Libro original</b>	<i>Quién no</i> Cuento <i>Dos valijas</i> Autora Claudia Piñeiros
<b>Resumen argumental</b>	Luego de un accidente fatal, la narradora comienza a atravesar el duelo de su pareja de 28 años. Ordenando las cosas de su marido mientras inicia su duelo personal, comienza a descubrir que su marido era más que eso. Que ella no lo conocía tanto como creía y que esa vida común ordenada y prolija tenía otra cara. <i>Dos valijas</i> forma parte del libro de cuentos <i>Quién no</i> .
<b>Duración</b>	6 – 9 horas semanal
<b>Nivel</b>	3ºy 5º
<b>Objetivo</b>	Mejorar la comprensión lectora del alumnado de las asignaturas en español de Literatura infantil y juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura.
<b>Habilidades lectoras</b>	Nivel literal: Observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento. Nivel inferencial: Decodificación, inferencia, razonamiento, argumentación. Nivel crítico: Análisis e interpretación, evaluación y valoración.
<b>Competencias Transmedia.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción Crear y modificar producción escrita</li> <li>• Gestión de contenido Buscar, seleccionar y descargar. Gestionar y compartir difusión de contenido Colaborar</li> <li>• Narrativa y estética Interpretar, Reconocer y describir. Evaluar y reflexionar</li> <li>• Ideología y Ética Reconocer y describir. Evaluar y reflexionar. Llevar a cabo y aplicar</li> </ul>
<b>Contenidos gramaticales</b>	Unidad 6. Animación a la lectura y la escritura. 6.1 Estrategias metodológicas

<p><b>Resultado de aprendizaje de la asignatura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora la importancia de la comprensión lectora de la literatura infantil y juvenil como herramienta esencial para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes de la enseñanza general básica.</li> <li>• Sintetiza hechos y conceptos de los discursos narrativos.</li> <li>• Crea cuentos infantiles y juveniles de acuerdo a los elementos y recomendaciones.</li> </ul>
<p><b>Parte 1</b> Actividades de prelectura</p>	<p><b>1. Mira la imagen de la portada del libro</b></p> <p>a. ¿Qué ves en la imagen? b. ¿Qué significará?</p> <div data-bbox="711 501 1166 922" data-label="Image"> </div> <p>..... ..... ..... .....</p> <p><b>2. Observa el resumen del cuento (5:32 minutos)</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WzPcTk-7Mjc">https://www.youtube.com/watch?v=WzPcTk-7Mjc</a></p> <p><b>3. Mira las fotos, lee y contesta</b></p> <div data-bbox="443 1294 1222 1541" data-label="Image"> </div> <p>a) ¿Cómo son? ¿Por qué son tan similares o idénticas? b) Investiga cómo se dice valija en otros países. c) Investiga cómo se usaban las maletas de diferentes épocas.</p> <p>..... ..... ..... .....</p>

**Parte 2**

Actividades de comprensión

**Lee este párrafo.**

“Dos valijas. Eso dijo Mauro. Volví a preguntar: “¿Estás seguro?”. “Sí, estoy seguro”, respondió con paciencia. Todos me tenían paciencia en aquellos días. “No pueden ser dos”, insistí. Pero Mauro ya no dijo nada porque ahí estaban las dos, en el recibidor del departamento. Apenas se atrevió a señalarlas con las manos abiertas, las palmas hacia arriba, mientras vacilaba en el marco de la puerta dudando si entrar o irse. “¿Quiénes están hablando? ¿De qué? ¿Qué relación existe entre ellos?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Lee la continuación del cuento.**

“Pasá y tomamos un café”, le dije. “¿Estás de ánimo?, mirá que no hace falta. Si querés descansar, o estar sola...” “No, tomemos un café que me va a hacer bien”, dije sin estar segura de qué cosa me podía hacer bien. Mauro me había hecho el favor de ir a retirar las valijas de Fabián del aeropuerto y no me parecía bien dejar que se fuera sin siquiera ofrecerle un café. El cuerpo de Fabián lo había retirado mi hermano una semana antes. Y se había ocupado de todo: reconocer el cuerpo, organizar el velorio, disponer el entierro. Yo no habría podido.

**4. Crea y aplica a otros grupos una Encuesta en Google Form de 12 preguntas (3 preguntas objetivas por cada tema con el solucionario). Los resultados serán puestos en común.**

- Temas:  
La muerte de Fabián.
- Lugar:
- Circunstancias:
- Consecuencias:

**Continúa el cuento**

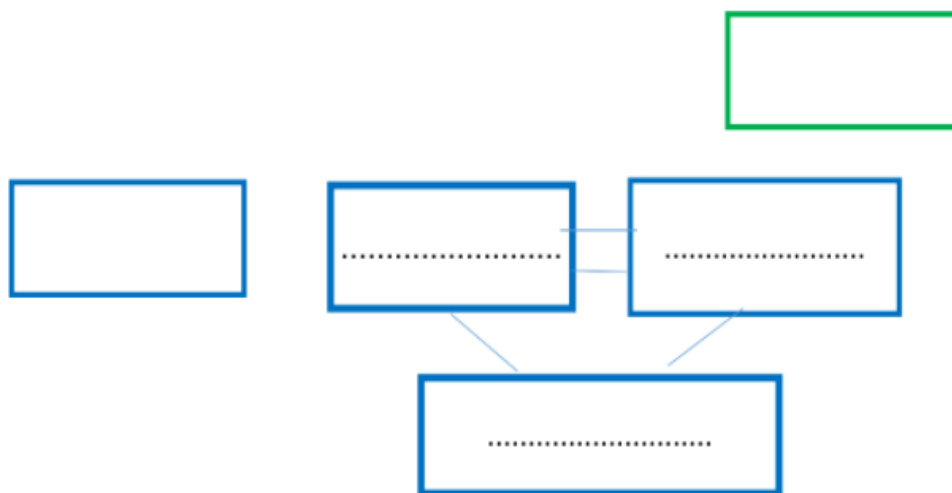
"...Un infarto en pleno vuelo. Fabián había subido vivo en Chile y bajado muerto en Argentina. Un médico que viajaba en el avión le hizo masajes cardíacos y otras maniobras. Pero no fue suficiente. Mi marido murió diez minutos antes de aterrizar en el aeropuerto de Ezeiza. Los primeros días después del entierro sólo podía pensar en ese preciso momento, el de su muerte, cuando el médico miró a alguien, la azafata tal vez, y dijo: “Ya no hay nada que hacer”. Pensaba también en los otros pasajeros, en el resto de la tripulación. Qué habrá pensado cada uno de ellos, qué habrán hecho, cuál habrá sido la última cara que Fabián vio antes de morir, cuáles los últimos ojos con los que hizo contacto, quién le tomó la mano si es que alguien se la tomó, quién le habló hasta que se fue. Quizá me concentraba en esos detalles para seguir pensándolo vivo, para tenerlo conmigo en ese instante anterior a la muerte en el que yo no pude estar a su lado. Hasta que llegaron las valijas y las preguntas cambiaron radicalmente. Mauro me esperaba sentado en el living cuando aparecí con la bandeja y los cafés. “Estaba segura de que había viajado sólo con una valija”, dije otra vez mientras le alcanzaba su taza. “A mí también me sorprendió, no fueron tantos días. Pero pregunté y me mostraron que las dos etiquetas están a su nombre, de hecho, todavía las tienen puestas”, dijo Mauro, y se acercó a una de las valijas, tomó la etiqueta que colgaba de la manija y leyó, “Fabián Tarditti”. Luego hizo exactamente lo mismo con la otra: “Fabián Tarditti”. Levantó la vista y me miró como con resignación. “Quizá compró cosas allá y no le alcanzó el espacio, o traía folletería de la empresa. Ya verás cuando las abras, pero quédate tranquila que las dos son de Fabián”. “Sí ya veré”, le dije, y se me llenaron los ojos de lágrimas. “Perdóname, estoy harta de llorar”, me disculpé. “Es lógico”, me consoló y preguntó: “¿Cómo está Martina?”. “Supongo que mal, se le fue su padre, tan de repente. Pero hace un esfuerzo por sostenerme a mí, así que me demuestra poco. Espero que se descargue con sus amigas o con su novio.” “Seguro que sí”, dijo Fabián. Yo asentí, me tomé mi café, y ya casi no hablamos más. “¿Querés que te ayude a llevar las valijas al cuarto?”, me ofreció Mauro antes de irse. Pero le dije que no, todavía no estaba preparada para abrirlas y encontrarme con las cosas de Fabián. Y tampoco quería dormir con ellas en nuestra habitación”.

**Responde**

¿Los personajes se conocen? ¿De dónde? ¿Por qué?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Completa el árbol genealógico.



Alcance de la publicación, medios y redes

**5. Relata los hechos del cuento en Twitter y etiqueta a tu profesora @maritaandrade**

Utiliza los conectores de discurso que se encuentran en el link adjunto.

<https://spanishberceosalamanca.wordpress.com/2019/02/20/conectores-de-discurso-en-espanol/>

**7. Busca información de la escritora, Claudia Piñeiro**

- a. Escribe un breve resumen de su biografía
- b. ¿Conoces otros cuentos o libros?
- c. ¿Cuáles son sus temas más conocidos?
- d. Preparamos 5 preguntas a la autora Claudia Piñeiros.  
Datos del contacto: @claudiapineiro

**8. Piensa en las valijas ¿Qué tienen dentro? ¿Por qué?**

Crea un póster interactivo (Genially/Thinglink/Canva) con los objetos, ropa y accesorios que Fabián tendría en la valija.  
Justifica tu elección aquí \_\_\_\_\_

**9. Realiza un video e imagen por medio de Tik Tok o Snapchat (compartir a la profesora)**

TikTok: @marandradev  
Snapchat: maraandrade3

Temática: La madre abrió la valija ¿Qué vio? ¿Cómo reaccionó?

**Sigue leyendo**

"....me quedé sin aire. Lo que vi dentro era una copia exacta de lo que traía en la otra valija: el traje gris, la camisa blanca, la corbata azul con pintas rojas, el suéter, las remeras, los zapatos y el cinturón en otro compartimiento, la ropa sucia en una bolsa, un neceser de cuero. No podía pensar, no terminaba de entender. O no podía entender aún. Entonces deslicé el cierre donde

Fabián guardaba los regalos y allí estaba el sobre de papel del negocio de Las Condes. Pero había algo más, otra bolsa pequeña. La abrí y saqué lo que contenía: ropa de bebé, un enterito de algodón celeste con ositos marrones, un babero y un par de zóquetes. Me recosté en la cama. La cabeza me latía como si fuera a explotar.

¿Dos valijas idénticas significaban lo que se cruzaba por mi mente? Idénticas no, en una había ropa para un bebé. ¿Y si no qué? ¿Por qué alguien llevaba valijas duplicadas?

¿Una mujer y un bebé de Fabián en Pinamar? ¿Qué habría hecho Fabián con la otra valija si no hubiera tenido un infarto en el avión? ¿La habría dejado en la oficina, en el baúl del auto?

No podía ser, tenía que haber otra explicación. Pero si la había yo no la encontraba.

Anduve por la casa de un lado a otro, elegí y descarté amigas con quien compartir lo que me estaba pasando. Tampoco quería decírselo a mi hermano. Pensé en Martina, en cómo le diría, en si se lo diría. También pensé en llamar a Mauro, casi el único amigo íntimo que tenía Fabián. Pero era imposible que Mauro supiera, si hubiera sabido no me hubiera entregado la valija. Hubiera protegido a su amigo hasta las últimas consecuencias. La hubiera entregado allí donde esta valija debía estar...".

### 10. Redacta un mensaje de la madre a su hija Martina o para Mauro.

Utiliza el medio de WhatsApp (cargar al grupo) y escribir el mensaje en estas líneas.

.....  
.....  
.....

### Continúa la lectura

"...Y cuando pensé eso, que Mauro hubiera llevado la valija allí donde debía estar, es que supe qué era lo que yo iba a hacer: viajar a Pinamar a entregársela a una mujer que tal vez ni siquiera sabía que Fabián ya no regresaría.

Tomé algo para dormir y dejé que mi cuerpo decidiera qué hora era buena para despertarse.

Amanecí como a las diez de la mañana. Cargué en el auto la otra valija, esa que traía una dirección en Pinamar hacia donde me dirigía. Nunca había manejado sola en ruta antes.

Nunca incluso había ido a Pinamar desde que nos habíamos casado. Sí antes, de solteros, cuando Fabián tenía un par de obras allí y lo acompañé a verlas. Pero a mí nunca me gustó la playa. Así que nuestros destinos siempre fueron otros: Villa La Angostura, Mendoza, Córdoba. Busqué la ruta más apropiada en Google Map. Sabía que tenía que tomar la ruta 2 y luego desviar en Dolores. Allí pregunté, en una estación de servicio. Me indicaron un camino más corto, un poco desolado pero que me ahorraría más de cincuenta kilómetros.

Y eso hice. Quería llegar cuanto antes. Conocer a esa mujer y al hijo de Fabián. Me pregunté desde hacía cuánto podía ser que estuviera ella en su vida. Yo nunca había notado nada.

Fabián había estado un poco distante el último tiempo. Y tal vez los dos estábamos menos cariñosos, o con menos interés sexual. Pero hacía veintiocho años que estábamos juntos y el hecho de que decayera su libido o la mía no me pareció alarmante ni mucho menos.

Ahora me daba cuenta de que su libido no había decaído, sino que estaba puesta en otro sitio.

¿Una mujer de qué edad? ¿Treinta y cinco, cuarenta? Tenía que ser bastante joven para tener un bebé, pero también una edad adecuada como para salir con un hombre de cincuenta y cinco años. Miré a un lado de la ruta y vi un Cristo gigante que invitaba a un Vía Crucis en Madariaga, así que supe que estaba muy cerca, que pronto estaría frente a la mujer a la que le entregaría una valija que no me pertenecía..."

### 11. Crea el circuito desde Buenos Aires hasta Pinamar. Utiliza el Mapa interactivo, Google Maps.

Lugares recorridos, paradas posibles, paisaje y ambiente.  
(Presentar el circuito)

### 12. Redacta y dramatiza el diálogo entre la protagonista y el/la "otro/a" TikTok

"¿Qué le diría? ¿Me enojaría con ella? ¿La trataría mal? ¿Le daría el pésame?"  
Grabar la dramatización en un video.

<p><b>Parte 3</b> Puntos de conflicto-negociación</p>	<p><b>13. Busca y comparte en el grupo de clase otras historias de mujeres u hombres que tienen una vida paralela durante mucho tiempo.</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b>14. Piensa en cómo sigue esta historia, propón un final diferente. Puesta en común del final de la historia.</b></p> <p>Puesta en común del final de la historia. Reflexión para debate En grupo publicamos en una revista del corazón cómo sigue esta historia ¿Es realmente posible vivir 28 años con una persona que mantiene una doble vida sin saberlo? ¿Qué pasará con la otra familia?</p> <p>Se compartirá en clase.</p> <p><b>Reflexión y debate (Clase)</b></p>
---	--

Guía diseñada por Fritzler (2017)

### 3.2.5.1.2. Guía didáctica en inglés

Para trabajar en las clases de inglés, se creó una guía de NNT para la lectura de *Aladino y la lámpara maravillosa*, con el propósito de mejorar la comprensión lectora en inglés (LE), siendo coherente con el objetivo del área de inglés como lengua extranjera que se detalla en el currículo ecuatoriano del Ministerio de Educación del Ecuador, al implementar nuevas estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades del idioma por medio de las NNT, los contenidos gramaticales de la asignatura y el nivel de inglés del alumnado. Además, para crear una experiencia coordinada y unificada, se aplicaron los principios de transmedia propuestos por Jenkins (2007) para la expansión, continuidad, inmersión y extracción. Considerando las habilidades digitales del alumnado, se seleccionaron los recursos tecnológicos para la expansión de la historia y las competencias transmedia a desarrollar.



# Guía de Narrativas Transmedia en las clases de inglés aplicadas al Bachillerato

## General Unificado

Tutor: Marjorie Andrade Velásquez



<b>Título</b>	<i>Aladino y la lámpara maravillosa</i>
<b>Recursos o dispositivos</b>	Flipgrid Google Slide Youtube Twitter TikTok
<b>Plataforma</b>	Youtube
<b>Resumen argumental</b>	Aladino cuenta la historia de un pobre ladronzuelo que se enamora de la princesa más guapa del lugar. Este cuento clásico está sacado de la obra 'Las mil y una noches', una recopilación de cuentos tradicionales de Oriente Medio. Esta historia fue recogida por Disney para hacer su propia versión de Aladdín.
<b>Duración</b>	6 – 9 horas
<b>Objetivo General</b>	Mejorar la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera del alumnado.
<b>Objetivo del área de inglés como lengua extranjera al finalizar el Bachillerato general unificado – Mineduc</b>	OG.EFL 4 Implementar una gama de estrategias de aprendizaje, aumentando así la disposición y la capacidad para acceder de forma independiente a más oportunidades de aprendizaje y práctica (idioma).
<b>Nivel</b>	A1- A2
<b>Habilidades lectoras</b>	Comprensión lectora
<b>Competencias transmedia</b>	Producción, Performatividad, Gestión Social, Individual, Medios y tecnología, Ideología y ética, Narrativa y estética, Prevención de Riegos.
<b>Principios Transmedia</b>	Expansión vs Continuidad, Continuidad vs Multiplicidad, Inmersión vs Extracción, La creación de mundos posibles.
<b>Contenidos gramaticales</b>	Léxico: la familia, las relaciones, actividades diarias, la vestimenta y objetos de uso cotidiano, adjetivos de carácter, la educación, las costumbres sociales, valores. Gramática: Verbos ser, estar, tener, llevar, parecer Verbos de opinión (gustar, interesar, etc) Perífrasis de futuro

<p><b>Parte 1</b> Actividades de prelectura</p>	<p><b>Actividades</b></p>  <p><b>Activity 1:</b> Write down the ideas that come to mind when looking at the image. <b>Resource:</b> Guide</p> <hr/> <p><b>Activity 2:</b> Look at the picture and answer the question <b>Resource:</b> Guide</p>  <p>a) Have you seen the movie? b) What is it about? c) Where does the story take place? d) Who are the main characters?</p>
<p><b>Parte 2</b> Actividades de comprensión</p>	<p><b>Activity 3:</b> Watch a story <b>Resource:</b> Aladdin's story</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=jbxrzoTCZY">https://www.youtube.com/watch?v=jbxrzoTCZY</a> Find new words Answer the questions? Form groups: 5 (4 members for each group)</p>
	<p><b>Activity 4: character qualities</b> <b>Resource:</b> Google Slide Find pictures about the main, secondary and antagonists characters in Google and paste the pictures in the following file in the Google Slides.</p> <p><a href="https://n9.cl/7atir">https://n9.cl/7atir</a> Write their qualities in each picture.</p> <p>Name: ..... Qualities:.....</p> <p><b>Activity 5:</b> Physical description</p>

**Resource:** Guide  
Describe characters' physical description.

tall blue thin long slim green short brown dark fat handsome muscular young broad shoulders beautiful
--

Character's	Eyes	Skin	Hair	Height and weight	Appearance
Alladin					
His wife					

**Activity 6: values**

**Resource:** image  
**Review the crossword and underline the moral values of Alladin.**

**Activity 7: Create an interactive image according to the following phrases and share the image in facebook.**

**Resources:** Canva or Genially  
Facebook/Twitter

- Always tell the truth
- Do not steal
- Humility is greatness
- the just person is fair

**Activity 8: Read the Aladdin's tale**

**Resource:** Guide

Once upon a time there was a boy named Aladdin who lived in the Far East with his mother, in a simple and humble house. They had just enough to live on, so every day, Aladdin went through the center of the city in search of some food to put in his mouth.

On one occasion he was walking among the fruit stalls in the market, when he came across a very strange man who looked like a foreigner. Aladdin was surprised to hear that he called him by name.

– You are Aladdin, the son of the tailor, right?

– Yes, and it is true that my father was a tailor, but... Who are you?

I'm your uncle! He doesn't recognize me because I haven't been here for many years. I see that you are wearing very old clothes and it pains me to see you so thin. Imagine that in your house there is no money left over...

Aladdin lowered his head a little embarrassed. He looked like a beggar and his dark face was so bony that it made him look much older.

– I will help you, but in return I need you to do me a favor. Come with me and if you do what I tell you, I'll give you a silver coin.

Aladdin was surprised by the stranger's offer.

**Activity 9:** Make a short video in Tick Tock showing Aladdin shocked when the foreigner told him he was his uncle, what would you tell him? Would you go with the strange? Share the video to the teacher.

**Resource:** Tik Tok  
Tik Tok: @marandradev

Continue Reading.....

but since he had nothing to lose, he accompanied him to a secluded area of the forest.

Once there, they stopped in front of a hidden cave in the mountain. The entrance was very narrow.

Aladdin, I'm too big and I don't fit through the hole. You go in and bring me a very old oil lamp that you will see at the end of the passageway. I don't want you to touch anything else, just the lamp. It is understood?

Aladdin nodded yes and entered a long underground corridor that ended in a large room with stone walls. When he agreed to it, he was amazed. Indeed, he saw the old lamp lit, but that was not all: the dim light allowed him to distinguish hundreds of jewels, coins and precious stones, piled on the floor. I have never seen such wealth!

He hurried to pick up the lamp, but he couldn't help but fill his pockets as much as he could with some of the treasures he found. What he liked the most was an ostentatious and brilliant ring that he put on his index finger.

What a beautiful ring! And it fits perfectly on my finger!

He went back to the entrance and when he poked his head through the hole, the man said to him: Give me the lamp, Aladdin.

I'll give it to you, but first let me get out of here.

I told you that first I want you to give me the lamp!

No, I'm not going to do it!

The foreigner was so enraged that he covered the entrance with a large stone slab, leaving the boy locked in the damp and dark underground passageway.

What could I do now? How to get out of there alive?

He looked around the place trying to find a solution. He was deep in thought when he inadvertently touched the ring and a genie came out of it. Aladdin almost died of fright!

– What do you want, my master? Ask me what you want and I will give it to you.

The boy, with eyes full of tears, said:

Oh, well... I just want to go home.

As soon as he spoke these words, as if by magic, he appeared in his home. His mother greeted him with a big hug. With nerves that shook his whole body, he tried to tell the good woman everything that had happened. Then, calmer, he took a cotton cloth to clean the dirty old oil lamp. As soon as he rubbed it, another genie came out of it.

“I'm here to grant you a wish, sir.

Aladdin and his mother looked at each other in shock. Two geniuses in one day was much more than one could hope for! The boy launched himself to ask for what he most wanted at that moment.

We are looking forward to eating! How about something delicious to satisfy all the hunger accumulated over the years?

Immediately afterwards, the old wooden table in the dining room was filled with delicious delicacies that they had never tasted in their lives. Without a doubt, they enjoyed the best food they could imagine. But that did not end there because, from then on and thanks to the lamp that was now in his possession, Aladdin and his mother lived comfortably; everything they needed they could ask the genie for. They tried not to abuse him and limited themselves to requesting just enough to live without hardship, but they did not lack for anything again.

One day, on one of his morning walks, Aladdin saw a beautiful woman pass by, on a litter, with whom he instantly fell in love. She was the daughter of the sultan. He returned home and because he couldn't stop thinking about her, he told his mother that he had to do everything possible to make her his wife.

This time he would have to abuse a little of the generosity of the genius to carry out his plan! He rubbed the wonderful lamp and asked him to have a luxurious home with beautiful gardens, and of course, suitable clothes to appear before the sultan, from whom he wanted to ask for his daughter's hand. He also requested a retinue of lackeys mounted on slender steeds, who would pull carriages laden with riches to offer to the mighty emperor. With all this he presented himself before him and he was so impressed that he accepted his beautiful and kind daughter as his wife. Aladdin and Princess Halima, that was her name, got married a few weeks later and from the beginning, they were very happy. They had loved and lived for each other.

But one afternoon, Halima saw the old oil lamp around the house and since she didn't know anything, she sold it to a rag picker who went through the streets buying knick-knacks. Unfortunately, it turned out to be the evil man who had locked Aladdin in the cave. Wanting revenge, the old man turned to the genie of the lamp and ordered him, as the new owner, that everything Aladdin had, including his wife, be transferred to a very distant place.

And so it was... When poor Aladdin returned home, his house was not there, nor his servants, nor his wife... He no longer had anything at all.

**Activity 10:** How Aladdin felt when he couldn't find his house and his wife? Share the emotions.

**Resource:** Flipgrid



He began to cry desperately and remembered that the ring on his index finger could also help him. He caressed it and asked the genie to return everything that was his but, unfortunately, the genie in the ring was not as powerful as the one in the lamp.

My master, it is impossible for me to grant you that request, but I can take you to where your wife is.

Aladdin accepted and automatically found himself in a distant place with his beautiful Halima, who fortunately was safe and sound. They knew that there was only one option: recover the wonder lamp by any means possible so that they could return to the city with all their possessions.

Together, they devised a new plan. They asked the genie of the ring for a dose of poison and Aladdin went to hide. At dinner time, Halima sneaked into the wicked foreigner's kitchen and slipped it into the wine without him noticing. As soon as he poured himself a glass and wet his lips, he fell asleep in a dream that, as the genie had promised, would last hundreds of years.

Aladdin and Halima hugged each other and ran to retrieve their lamp. It was then that he told his wife the whole story and the power that the oil lamp had.

And now that you know everything, dear, let's go back to our home.

He rubbed the lamp and as always, the great genie came out who always granted all the wishes of his lord.

What do you want this time, my master?

Today I am more than happy to see you! Take us home, old friend! – Aladdin said laughing with happiness.

So it was! Halima and Aladdin returned, and with them, everything the old man had stolen from them. From then on, they kept the wonderful lamp in a safe place and continued to be as happy as they had been until then.

## CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Como se ha señalado, el propósito central de esta investigación es analizar si se produce una mejora o no en la comprensión lectora tras un programa de intervención basado en las Narrativas Transmedia. El estudio fue llevado a cabo con 110 estudiantes distribuidos de la siguiente forma: 59 estudiantes de Bachillerato General Unificado (clases de inglés) y 51 estudiantes de 2 asignaturas de la carrera de Educación Básica de la PUCE SD (clases de español) en las asignaturas Literatura infantil y juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura. Los participantes comprendían edades entre los 14 y los 30 años. Del total de la muestra, 34 estudiantes eran mujeres y 76 hombres, con niveles socioeconómicos medio-bajo. Previo a la ejecución de la propuesta, se conoció el nivel de inglés del alumnado y de las habilidades personales en el uso de las TIC.

A continuación, se observan los resultados obtenidos de la muestra investigada

Tabla 11: Nivel de inglés alumnado de bachillerato

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	A1	38	64,40
	A2	15	25,43
	B1	6	10,17
	B2	0	0
	C1	0	0
	C2	0	0
	Total	59	100,00

El nivel de inglés del alumnado participante de Bachillerato General Unificado es A1, lo que corresponde al 64.40%, seguido del nivel A2 con el 25.43%. Son pocos los estudiantes que tienen el nivel B1, solo representan el 10.17% de la muestra. En general, la mayoría del alumnado del Bachillerato general unificado tiene un nivel de dominio del inglés de A1 y A2. En el nuevo currículo del MINEDUC en Ecuador se espera que los estudiantes salgan del Bachillerato General Unificado a la Universidad con un nivel B1.

En segundo lugar, se aplicó un cuestionario para indagar la disponibilidad de internet en su domicilio del alumnado para la ejecución de la propuesta de intervención en modalidad en línea por la pandemia del Covid-19.

Tabla 12: Disponibilidad de internet del alumnado de bachillerato en el domicilio

¿Dispone de internet en su domicilio?	PRE-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje
Si dispongo	55	93,22
No dispongo	2	3,39
No siempre	2	3,39
Total	59	100,00

Del alumnado investigado en el bachillerato, el 93,22 % tenía acceso a internet en su domicilio, dato importante para la realización de actividades organizadas con las NNT con el uso de las herramientas tecnológicas. Se conoció que el 3,39% no siempre disponía de internet para sus estudios y que el 3,39 % no contaban con el acceso a la red, debido a que su domicilio se encontraba en zonas rurales a las afueras de la ciudad. Para dar solución a los problemas de acceso a internet, se ofreció apoyo con paquetes accesibles de conexión a la red y se programaron las actividades de manera espaciada con el uso de la mensajería instantánea WhatsApp.

Tabla 13: Disponibilidad de internet del alumnado universitario en el domicilio

¿Dispone de internet en su domicilio?	PRE-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje
Si dispongo	50	98,04
No dispongo	1	1,96
No siempre	0	
Total	51	100,00

Al contrario, en la universidad el 98,04% disponía del servicio de internet y apenas 1 alumno no tenía acceso a internet en su domicilio, porque su vivienda se encontraba en zona rural.

Se obtuvo también información sobre la fuente principal de sus habilidades y conocimientos en el uso de las TIC y programas informáticos. Se conocieron también, mediante un cuestionario en línea, las habilidades personales en el uso de diferentes programas informáticos. Toda esta información sirvió de referente para la organización de diversas actividades en el proyecto.

## 4.1 Resultados obtenidos en las distintas fases

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

### 4.1.1 FASE 1: Diagnosticar las habilidades tecnológicas del alumnado en inglés y español

Tabla 14: Fuente principal de las habilidades y conocimientos de las TIC y uso de programas informáticos en el bachillerato

¿Cuál es la fuente principal de tus habilidades y conocimientos en el uso de las TIC y programas informáticos?	PRE-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje
Lo he aprendido durante mi formación	15	25,42
A través de cursos de formación	15	25,42
A través de amigos y familiares	29	49,16
Total	59	100,00

El 25,42% del alumnado de bachillerato estimó que la fuente principal de sus habilidades y conocimientos procedía de su formación académica, en las horas de la clase de la asignatura Informática planificadas en la unidad educativa. El 25,42% recibió la formación en cursos de capacitación y el 49,16% desarrolló las habilidades de las TIC y uso de los programas informáticos a través de amigos y familiares.

Tabla 15: Fuente principal de las habilidades y conocimientos de las TIC y uso de programas informáticos universidad

¿Cuál es la fuente principal de tus habilidades y conocimientos en el uso de la TIC y programas informáticos?	PRE-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje
Lo he aprendido durante mi formación	43	84,32
A través de cursos de formación	8	15,68
A través de amigos y familiares		
Total	51	100,00

La fuente principal de las habilidades y conocimientos en el uso de las TIC y programas informáticos del 84,32 % del alumnado universitario procedía de su formación y de las clases de Cultura Digital recibidas en la universidad dentro del pensum educativo. El 15.68 % indicó que su fuente principal era a través de cursos de formación gratuitos y en línea.

Tabla 16: Habilidad en el uso del programa informático – Google Form bachillerato Pre y Post-test

Indique su habilidad en el uso del siguiente programa informático: Google form	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca he hecho este tipo de tareas	26	50,98		
Podría hacerlo con un poco de ayuda	25	49,02	28	54,91
Puedo hacerlo solo			23	45,09
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test, el 50,98 % del alumnado de bachillerato indicó que nunca había hecho encuestas o cuestionarios en Google Form en sus clases, sin embargo consideraba que podría hacerlo con un poco de ayuda. En el post-test, y luego de elaborar una encuesta en línea, la habilidad en el uso de Google Form mejoró, el 54,91% del alumnado indicó que podía hacerlo con un poco de ayuda y el 45,09 % podía hacerlo solo.

Tabla 17: Habilidad en el uso del programa informático – Google Form universidad Pre y Post-test

Indique su habilidad en el uso del siguiente programa informático: Google form	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca he hecho este tipo de tareas				
Podría hacerlo con un poco de ayuda	21	35,60	3	5,08
Puedo hacerlo solo	38	64,40	56	94,92
Total	59	100,00	59	100,00

El 35,60 % del alumnado de la universidad consideró que podía hacer una encuesta con el uso de Google Form con un poco de ayuda y el 64,40 % manifestó poder hacerlo solo. En el post-test, y luego de usar la herramienta en la creación de una encuesta en línea, la habilidad mejoró con un total de un 94,92% que manifestó poder hacerlo solo, mientras que apenas el 5,08% estimó que podía hacerlo con un poco de ayuda.

Antes de usar las NNT en las clases de inglés y de español para mejorar la comprensión lectora, se indagó en el alumnado sobre las preferencias en el uso y elaboración de videos para extender el relato.

Tabla 18: Preferencias en la elaboración de videos, alumnado bachillerato Pre y Post-test

¿Te gusta hacer vídeos?	PRE-TEST	POS-TEST

	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No sé hacer videos	11	18,64	3	5,08
Me gusta mucho	48	81,36	56	94,92
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, 48 estudiantes, es decir, el 81,36% de alumnado del bachillerato, indicaron que les gustaba mucho hacer videos y solo 11 estudiantes, el 18,64%, no sabían hacer videos. Luego de realizar las actividades con las NNT, se observó que a 56 estudiantes, el 94,92%, les gustaba mucho hacer videos con distintas herramientas tecnológicas como Flipgram y Tiktok.

Tabla 19: Preferencias en la elaboración de videos, alumnado universitario Pre y Post-test

¿Te gusta hacer vídeos?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No sé hacer videos	2	3,92	1	1,96
Me gusta mucho	49	96,08	50	98,04
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test, el 3,92% del alumnado indicó que no sabía hacer videos, sin embargo al 96,08% le gustaba mucho hacer videos, lo que supuso que, de acuerdo al porcentaje del alumnado investigado en la universidad, conocían cómo elaborar un video y utilizaban el recurso educativo para la presentación de tareas. Estos datos fueron importantes en la ejecución de las actividades planificadas en el proyecto de NNT. Por último, en el post-test y luego de la participación del alumnado en las actividades organizadas en el proyecto NNT, al 98,04% le gustaba mucho hacer videos, lo cual mejoró la participación del alumnado, quienes se beneficiaron de la inclusión del material audiovisual. en su aprendizaje.

Tabla 20: Habilidad en el uso del programas de gráficos (Canva) bachillerato Pre y Post-test

Indique su habilidad en el uso del siguiente programa de gráficos: Canva	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca he hecho este tipo de tareas	29	49,15		
Podría hacerlo con un poco de ayuda	30	50,85	19	32,20
Puedo hacerlo solo			40	67,80
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, el 50,85 % del alumnado podía usar el servicio de diseño de gráficos con un poco de ayuda, 29 estudiantes nunca habían hecho este tipo de tareas, mientras que en el post-test el 67,80 % del alumnado indicó que podía hacerlo solo frente al 32,20% que podría hacerlo con un poco de ayuda. Esto evidenció una mejora después de la práctica realizada en cuestiones como el almacenamiento de archivos, así como en acciones como compartir información sobre el relato entre los grupos de estudiantes participantes.

Tabla 21: Habilidad en el uso del programas de gráficos (Canva) universidad Pre y Post-test

Indique su habilidad en el uso del siguiente programa de gráficos: Canva	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca he hecho este tipo de tareas				
Podría hacerlo con un poco de ayuda	40	78,43	5	9,80
Puedo hacerlo solo	11	21,57	46	90,20
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test, el 78,43% del alumnado universitario indicó que podría usar el programa de diseño gráfico Canva con un poco de ayuda mientras que el 21,57% (11 estudiantes) podía hacerlo solo. En el post-test, el 90,20% del alumnado (46 estudiantes) manifestaron su habilidad en el uso de la herramienta y apenas 5 estudiantes (9,80%) podían usar Canva con un poco de ayuda.

Tabla 22: Habilidad en el uso del programas de creación de historias (Story board) bachillerato Pre y Post-test

Indique su habilidad en el uso del siguiente programa informático: programas de creación de historias Storyboard-comics	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca he hecho este tipo de tareas	55	93,22		
Podría hacerlo con un poco de ayuda	4	6,78	14	23,73
Puedo hacerlo solo			45	62,70
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, el 93,22% del alumnado indicó que nunca había hecho tareas con programas de creación de historias como Storyboard-comics, mientras que en los resultados del post-test el 62,7% del alumnado indicó que podía elaborar la historia de manera secuencial con el objetivo de entender la historia mientras que el 23,73 % indicó que podría usar Storyboard-comics con un poco de ayuda.

Tabla 23: Habilidad en el uso del programa informático – Programa de creación de historias (Storyboard-comics) Pre y Post-test universidad

Indique su habilidad en el uso del siguiente programa informático: programas de creación de historias Story board-Comics.	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca he hecho este tipo de tareas	45	88,24		
Podría hacerlo con un poco de ayuda	6	11,76	11	21,57
Puedo hacerlo solo			40	78,43
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test, el 88,24% del alumnado universitario indicó que nunca había creado historias con el uso de los programas informáticos como StoryBoard, el 11,76% podría elaborar la historia con el uso de la herramienta StoryBoard, mientras que en el post-test, el 78,43% del alumnado, pudo utilizar la herramienta y el 21,57% pudo usar StoryBoard con un poco de ayuda.

En general, se constató que durante la aplicación de la estrategia NNT las competencias digitales con las que contaban los estudiantes de bachillerato eran de dominio regular. Por el contrario, los estudiantes de la universidad disponían de un nivel de dominio digital básico-medio, por la formación recibida en otros niveles de la carrera como la instrucción recibida en la asignatura transversal de Cultura Digital, de esta forma se dedujo que el alumnado requería de actividades innovadoras para poner en práctica su conocimiento adquirido.

En los resultados presentados se puede observar que gracias a la intervención educativa realizada, el alumnado mejoró sus competencias digitales en consonancia con la generación actual de estudiantes, quienes se desarrollan alrededor de entornos digitales y, por lo general, pasan gran parte de su tiempo conectados y haciendo uso de estos medios.

Por otro lado, considerando que al usar las NNT se requiere el uso de herramientas tecnológicas, se aplicó una encuesta al alumnado del bachillerato y universidad para conocer sus actitudes en el uso de las TIC.

1, ¿Cómo te enfrentas al uso de las TIC en tu formación Pre test?

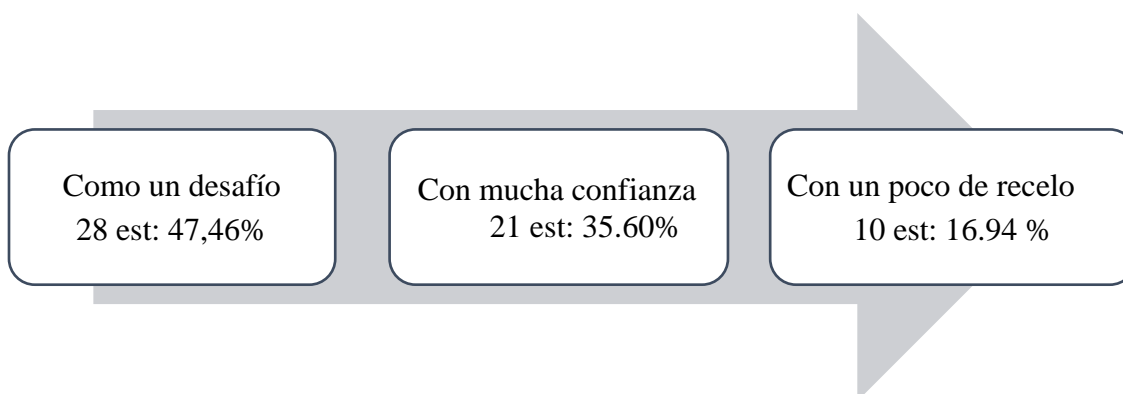


Figura 7: Actitud del uso de las TIC en la formación del alumnado del bachillerato

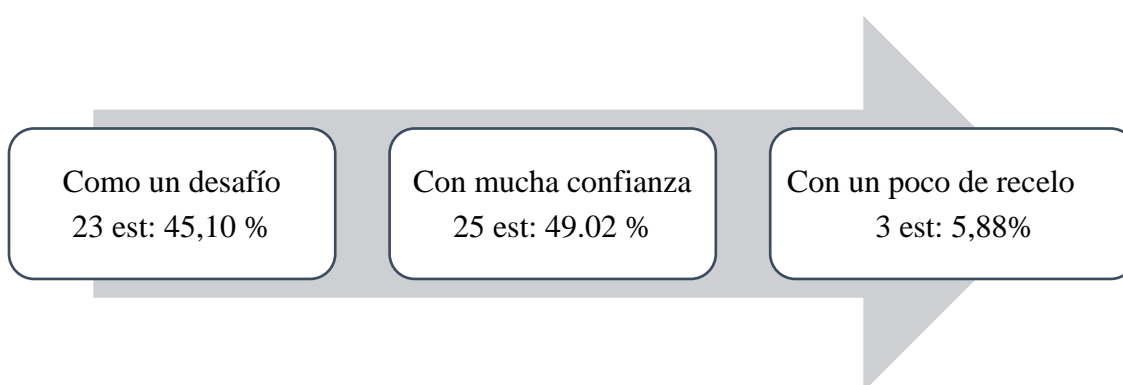


Figura 8: Actitud del uso de las TIC en la formación del alumnado universitario

Antes de la ejecución del proyecto, el alumnado de bachillerato y universidad percibía las TIC como un desafío en su formación y tenía mucha confianza y buena actitud en su uso. Por otro lado, en el bachillerato, el 16,94 % del alumnado se enfrentó a las TIC con un poco de recelo por los obstáculos de la organización de los tiempos de uso y el limitado acceso dentro de la institución, al contrario que el alumnado universitario, quienes apenas el 5,88 % enfrentó las TIC con un poco de recelo.

2. Indica si, durante tus estudios, te gustaría trabajar en tus clases integrando contenidos con algunas de las siguientes herramientas.

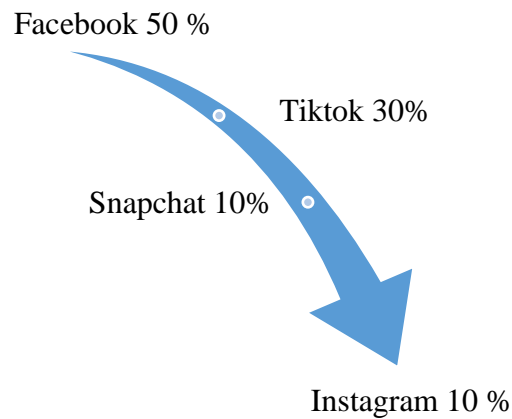


Figura 9: Preferencias de uso de herramientas en la formación del alumnado de bachillerato

El 50 % del alumnado de bachillerato tenía preferencia por el uso diario de Facebook y utilizaba esta red social por la sencillez en la conexión con otros usuarios, por la participación en grupos y por la facilidad en el uso y disponibilidad en los móviles del alumnado; seguido de la red social TikTok para compartir videos cortos, el 30% de alumnado la usaba a diario y aprobó su uso, al contrario de otras redes sociales como Instagram y Snapchat con el 10% cada una.

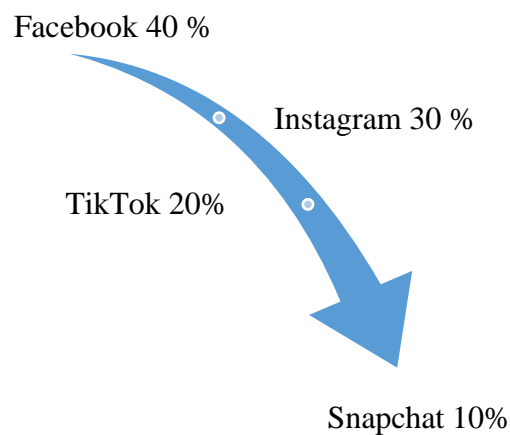


Figura 10: Preferencias de uso de herramientas en la formación del alumnado universitario

El 40% del alumnado universitario tenía preferencia por el uso diario de la red social Facebook, el 30% se decantaba por Instagram, así mismo usaban de manera frecuente el TikTok el 20%, para grabaciones de videos cortos mientras que manifestaban usar poco Snapchat.

En líneas generales, Facebook fue la red social de preferencia de uso diario del alumnado investigado, por ser una herramienta colaborativa que facilita la interacción entre los participantes y contribuye a la distribución de archivos y contenidos. Además, se observó que la red social colaborativa TikTok tenía aceptación en el alumnado, debido a la curiosidad y el aprendizaje de forma divertida en las actividades realizadas durante la narrativa.

Tabla 24: Habilidad en el uso general de las TIC, Pre y Post-test alumnado bachillerato

Indica tu habilidad en el uso general de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Regular	25	42,37	10	16,95
Buena	26	44,07	17	28,81
Muy buena	8	13,55	32	54,24
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, el 42.37% del alumnado definió que sus habilidades en el uso general de las TIC eran regulares. Apenas el 13.55% estimó que sus habilidades eran muy buenas. Después de trabajar en las clases con la estrategia NNT, el 54,24% indicó que sus habilidades en el uso de las TIC eran muy buenas, lo cual permitió la construcción de nuevos aprendizajes de forma colaborativa en un ambiente dinámico y amigable, apoyados en las Tecnologías de la información y comunicación.

Tabla 25: Habilidad en el uso general de las TIC, Pre y Post-test alumnado universitario

Indica tu habilidad en el uso general de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Regular	0		0	
Buena	30	58,83	12	23,53
Muy buena	21	41,17	39	76,47
Total	51	100,00	51	100,00

En los resultados del pre y post-test se puede observar que el alumnado universitario estimaba que sus habilidades en el uso general de las TIC eran muy buenas y el uso de distintos medios tecnológicos y digitales les daba seguridad en su uso.

Tabla 26: Resumen de las habilidades tecnológicas del alumnado bachilleraro y universitario Pre y Post-test

Dimensión	Pregunta	Opciones	Lugar	Resultados
Actitud en el uso de las TIC	¿Cómo te enfrentas al uso de las TIC en tu formación Pre-test?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como un desafío</li> <li>• Con mucha confianza</li> <li>• Con un poco de recelo</li> </ul>	BGU	Como un desafío 47,46
			PUCESD	Con mucha confianza 49,02%
Preferencias en la elaboración de videos.	¿Te gusta hacer videos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se hacer videos</li> <li>• Me gusta mucho</li> </ul>	BGU	Pre-test: Me gusta mucho 81,36% Pos-test: Me gusta mucho 94,92%
			PUCESD	Pre-test: Me gusta mucho 96,08% Pos-test: Me gusta mucho 98,04%
Preferencia de redes sociales	Indica si, durante tus estudios, te gustaría trabajar en tus clases integrando contenidos con algunas de las siguientes herramientas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facebook</li> <li>• Instagram</li> <li>• TikTok</li> <li>• Snapchat</li> </ul>	BGU	Facebook 50%
			PUCESD	Facebook 40%
Habilidad Google Form	Indica tu habilidad en el uso del siguiente programa informático: Google Form	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca he hecho este tipo de tareas.</li> <li>• Podría hacerlo con un poco de ayuda.</li> <li>• Puedo hacerlo solo</li> </ul>	BGU	Pre-test: Nunca he hecho este tipo de tareas 50,98% Pos-test: Podría hacerlo con un poco de ayuda 54,91 %
			PUCESD	Pre-test: Puedo hacerlo solo 64,40% Pos-test: Puedo hacerlo solo 94,92%
Habilidad Canva	Indica tu habilidad en el uso del siguiente programa de gráficos: Canva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca he hecho este tipo de tareas.</li> <li>• Podría hacerlo con un poco de ayuda.</li> <li>• Puedo hacerlo solo</li> </ul>	BGU	Pre-test: Puedo hacerlo solo 50,85% Pos-test: Puedo hacerlo solo 67,80%
			PUCESD	Pre-test: Podría hacerlo con un poco de ayuda 78,43% Pos-test: Puedo hacerlo solo 90,20%
Habilidad Story board	Indica tu habilidad en el uso del siguiente programa informático: programas de creación de historias Storyboard-comics	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca he hecho este tipo de tareas.</li> <li>• Podría hacerlo con un poco de ayuda.</li> <li>• Puedo hacerlo solo</li> </ul>	BGU	Pre-test: Nunca he hecho este tipo de tareas 93, 22% Pos-test: Puedo hacerlo solo 62,70%
			PUCESD	Pre-test: Nunca he hecho este tipo de tareas 88,24% Pos-test: Puedo hacerlo solo 78,43%
Habilidad general en las TIC	Indica tu habilidad en el uso general de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regular</li> <li>• Buena</li> </ul>	BGU	Pre-test: Buena 44,07%

	las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)	• Muy Buena		Pos-test: Muy buena 54,24%
			PUCESD	Pre-test: Buena 58,83% Pos-test: Muy buena 76,47%

#### 4.1.2 FASE 2: Evaluar el estado socioemocional de los estudiantes, antes y después de la aplicación del programa de intervención.

Se recopiló información del alumnado sobre sus habilidades socioemocionales, en base a dos factores: adaptabilidad (capacidad de adaptación) y expresividad (capacidad de expresar lo que siente o piensa), teniendo en cuenta las interacciones sociales.

Tabla 27: Prueba de normalidad global

##### Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pre-test socioemocional	,061	110	,200*	,976	110	,048
Postest socioemocional	,088	110	,035	,973	110	,025

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Para analizar las diferencias socio-emocionales de los estudiantes, antes y después de la aplicación, se utilizó la estadística diferencial. En primera instancia, para saber qué prueba aplicar (paramétrica o no paramétrica), se realizó una prueba de la normalidad para verificar la distribución de los datos. En el caso de que el nivel de significancia asintótica bilateral de postest fuese mayor a 0,05, se podría decir que se distribuyeron normalmente. Sin embargo, como se muestra en la tabla 27, el valor fue de 0,035, por ende, se asumió que los datos no se distribuyeron normalmente. Lo adecuado fue aplicar una prueba no paramétrica. En este caso, se seleccionó la prueba de Wilcoxon que se consideró ideal para verificar diferencias y comprobar la hipótesis.

Tabla 28: Prueba de Wilcoxon

PRUEBA DE WILCOXON				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pos-test socioemocional -	Rangos negativos	42 <sup>a</sup>	48,92	2054,50

Pre-test socioemocional	Rangos positivos	68 <sup>b</sup>	59,57	4050,50
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	110		

a. Pos-test socioemocional < Pre-test socioemocional

b. Pos-test socioemocional > Pre-test socioemocional

c. Pos-test socioemocional = Pre-test socioemocional

Al aplicar la prueba de Wilcoxon se presentaron 3 escenarios: a) escenario negativo, donde los datos disminuyen o retroceden, es decir, el posttest fue menor que el pre-test; b) escenario positivo, en este punto los datos aumentan, es decir, el posttest fue mayor que el pre-test; finalmente, el escenario c) donde pre-test y post-test fueron iguales. Los resultados presentados en la tabla 28, demostraron que en rangos negativos (escenario a) existen 42 casos, mientras que en rangos positivos (escenario b) existen 68 casos. Por mera inspección, se pudo corroborar que fueron mayores los casos donde el posttest en relación a las habilidades socioemocionales fue mayor que el pre-test.

Tabla 29: Prueba de hipótesis

Estadísticos de contraste<sup>a</sup>

	Pos-test socioemocional - Pre-test socioemocional
Z	-2,977 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	,003

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

Para corroborar la información obtenida mediante Wilcoxon, también se aplicó un estadístico de significancia asintótica bilateral, donde se pudo verificar la significancia por el valor de 0,003 que es menor a 0,05.

A continuación, se presenta la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smimov para comprobar la significancia en el pre-test y en relación al pos-test del alumnado de bachillerato y de universidad. En el alumnado universitario los datos no se están distribuyendo con normalidad y no se aplica la prueba T de student para muestras relacionadas, por esta razón se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar el rango de las muestras relacionadas.



Par 1	Pre-test socioem ocional - Pos-test socioem ocional	- 10,38983	22,59998	2,94227	- 16,27942	-4,50024	-3,531	58	,001
----------	--	---------------	----------	---------	---------------	----------	--------	----	------

Tabla 34: Prueba de Wilcoxon alumnado universitario

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pos-test socioemocional -	Rangos negativos	23 <sup>a</sup>	25,61	589,00
Pre-test socioemocional	Rangos positivos	28 <sup>b</sup>	26,32	737,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	51		

a. Pos-test socioemocional < Pre-test socioemocional

b. Pos-test socioemocional > Pre-test socioemocional

c. Pos-test socioemocional = Pre-test socioemocional

Tabla 35: Estadísticos de contraste<sup>a</sup>

	Postest socioemocional - Pre-test socioemocional
Z	-,694 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	,488

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos.

En lo relacionado con el análisis de los datos procedentes del test socioemocional, se procedió a realizar un estudio correlacional. Los datos se pueden consultar en la Tabla 36.

Tabla 36: Correlaciones Pre y Post-test socioemocional

Correlaciones					
		Pre-test socioemocional	Pos-test socioemocional	Factor_adaptabilidad	Factor expresividad
Pre-test socioemocional	Correlación de Pearson	1	-0,023	0,001	,860**
	Sig. (bilateral)		0,809	0,994	0,000
	N	110	110	110	110
Pos-test socioemocional	Correlación de Pearson	-0,023	1	,951**	-0,101

	Sig. (bilateral)	0,809		0,000	0,292
	N	110	110	110	110
Factor_adaptabilidad	Correlación de Pearson	<b>0,001</b>	<b>,951**</b>	1	-0,056
	Sig. (bilateral)	0,994	0,000		0,562
	N	110	110	110	110
Factor expresividad	Correlación de Pearson	<b>,860**</b>	<b>-0,101</b>	-0,056	1
	Sig. (bilateral)	0,000	0,292	0,562	
	N	110	110	110	110
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).					

Al realizarse la correlación bivariada de las variables, se observó que en el pre-test no hay una correlación en el factor *Adaptabilidad* con el resultado de (0,001), al contrario de lo que sucede con el factor *Expresividad* que incide con el (0,860). En el post-test se observa que el factor *Adaptabilidad* mejora el (95,1) cuando el estudiante es capacitado con las NNT y en el factor *Expresividad* no se produjo ninguna mejora o variación (-0,101). Por lo tanto, se concluye que las NNT influyen en el estado Socioemocional en el factor *Adaptabilidad* o, dicho de otro modo, las NNT generan en el alumnado una capacidad de adaptarse a los cambios profesionales.

#### 4.1.3 FASE 3: Medir la motivación del alumnado antes y después de la aplicación del programa de intervención basado en las NNT.

El análisis de la motivación del alumnado a partir del uso de las NNT se realizó teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: Preferencias para la realización de la tarea, Conocimiento, Gusto por la escuela y Compromiso con la tarea.

En la dimensión Preferencias para la realización de la tarea, se indagó la motivación de acuerdo a diversos aspectos que se detallan en los siguientes resultados Pre y Post test.

Tabla 37: Motivación – Lugar de preferencia de lectura del alumnado de bachillerato Pre y Post-test

¿En qué lugar te gusta leer más?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje

En la Biblioteca	0		0	
En la clase	5	8,48	23	38,99
En la casa	21	35,59	28	47,45
No me gusta leer	33	55,93	8	13,56
Total	59	100,00	59	100,00

Al 55,93 % del alumnado de bachillerato no le gustaba leer, el 35,59 % prefería leer en casa en un lugar con menos ruido. Después de ejecutarse la propuesta de intervención, disminuyó al 13,56 % el porcentaje de alumnado al que no le gustaba leer, el 47,45 % del alumnado prefería leer en casa, para evitar la interrupciones de las clases y, por último, no se observaron datos de estudiantes con preferencia de lectura en la biblioteca, ya que la Unidad educativa no dispone de un espacio físico, en línea ó de un ambiente lector conducente. La falta de concentración de la actividad se debió al tiempo de pandemia por la COVID-19.

Tabla 38: Motivación – Lugar de preferencia de lectura del alumnado universitario Pre y Post-test

¿En qué lugar te gusta leer más?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En la Biblioteca	12	23,53	5	9,80
En la clase	5	9,80	23	45,10
En la casa	10	19,61	9	17,65
No me gusta leer	24	47,06	14	27,45
Total	51	100,00	51	100,00

Al 47,06 % del alumnado universitario no le gustaba leer, el grupo de estudiantes al que le gustaba leer tenía diversas preferencias del lugar donde leer. A 12 estudiantes les gustaba leer en una biblioteca y utilizar recursos digitales en la web. Estos datos cambiaron luego de ejecutar la propuesta de intervención y se pudo observar que disminuyó el porcentaje (27,45%) del alumnado al que no le gustaba leer y también mostraron el gusto por leer en la clase en línea durante la pandemia.

Tabla 39: Motivación – Trabajo colaborativo en actividades de lectura en los estudiantes de bachillerato Pre y Post-test

¿Cómo te sientes trabajando de manera grupal en actividades de lectura?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Entusiasmado	24	40,68	20	33,90

Motivado	10	16,95	34	57,63
Aburrido	10	16,95	0	
No me agrada trabajar de manera grupal	15	25,42	5	8,47
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, al 25,42 % del alumnado de bachillerato no le agradaba trabajar de manera grupal en actividades de lectura. Sin embargo, en el post-test se observó una mejora en la frecuencia, 34 estudiantes con un 57,63%, manifestaron que se sintieron motivados de trabajar de manera grupal en las actividades de lectura organizadas en sus clases de inglés para el desarrollo de la comprensión lectora.

Tabla 40: Motivación – Trabajo colaborativo en actividades de lectura en el alumnado universitario Pre y Post-test

¿Cómo te sientes trabajando de manera grupal en actividades de lectura?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Entusiasmado	28	54,90	29	56,87
Motivado	15	29,41	22	43,13
Aburrido	8	15,69		
No me agrada trabajar de manera grupal				
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test, el 8 % del alumnado universitario se sentía aburrido y no le agradaba trabajar de manera grupal en actividades de lectura. Sin embargo, en el post-test se observó una mejora en la frecuencia, 22 estudiantes con un 43,13% manifestaron que se sintieron entusiasmados de trabajar de manera grupal en las actividades de lectura organizadas en sus clases de inglés y de español para el desarrollo de la comprensión lectora.

En la dimensión Conocimientos, se agruparon las acciones para detectar los procesos cognitivos del objeto de estudio.

Tabla 41: Motivación – Curiosidad por aprender cosas nuevas alumnado de bachillerato Pre y Post-test

	PRE-TEST	POS-TEST
--	----------	----------

¿Se despierta tu curiosidad por aprender cuando el profesor explica cosas nuevas?	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	15	25,42	40	67,80
A veces	20	33,90	19	32,20
No	24	40,68		
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, el 40,68 % del alumnado de bachillerato contestaron que no le despertaba curiosidad aprender cuando el profesor (a) explicaba cosas nuevas, mientras que en el post-test se observó que el 67,80 % tenía curiosidad por aprender cosas nuevas y productivas como la nueva estrategia NNT, para contar historias a través de nuevas plataformas.

Tabla 42: Motivación – Curiosidad por aprender cosas nuevas alumnado universitario Pre y Post-test

¿Se despierta tu curiosidad por aprender cuando el profesor explica cosas nuevas?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	30	58,82	40	78,43
A veces	11	21,57	11	21,57
No	10	19,61		
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test, el 58,82 % del alumnado universitario indicó que sí les despertaba la curiosidad de aprender cuando el profesor explicaba contenidos nuevos, mientras que en el post-test y con la experiencia vivida con el uso de las NNT, el 78,43 % consideró que sí le despertó curiosidad por aprender cuando el profesor explicaba cosas nuevas. De estos resultados se infiere que la aplicación regular de las NNT podría ser una posibilidad para entusiasmar al alumnado y, a través de esta nueva estrategia metodológica, mejorar el bajo nivel de desempeño en la lectura y la comprensión lectora del español.

Tabla 43: Motivación – Uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado de bachillerato Pre y Post-test

¿Cómo te sientes cuando se usan recursos tecnológicos en el desarrollo de la comprensión lectora que es la capacidad de entender lo que se lee?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Entusiasmado	18	30,50	26	44,07

Incómodo	18	30,50	2	3,39
Motivado	23	38,98	31	52,54
Aburrido				
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, el 38,98 % de alumnado de bachillerato se sintió motivado cuando se les consultó la posibilidad del uso de recursos tecnológicos para desarrollar la comprensión lectora, y en el post-test se observó que el 52,54 % del alumnado se sintió motivado y entusiasmado. El 44,07% se sintió entusiasmado cuando usaron los recursos tecnológicos en la creación del relato, es decir, hubo un cambio de actitud, mientras que apenas el 3,39% del alumnado se sintió incómodo por la irregularidad en la conexión a la red de internet, durante el tiempo de clases por la pandemia.

Tabla 44: Motivación – Uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la comprensión lectora del alumnado universitario Pre y Post-test

¿Cómo te sientes cuando se usan recursos tecnológicos en el desarrollo de la comprensión lectora que es la capacidad de entender lo que se lee?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Entusiasmado	30	58,82	13	25,49
Incómodo				
Motivado	21	41,18	38	74,51
Aburrido				
Total	51	100,00	51	100,00

El 58,82% del alumnado en la universidad se sintió entusiasmado y motivado, el 41,18 % en el pre-test, por la posibilidad del uso de recursos tecnológicos para desarrollar la comprensión lectora. Luego del uso de las NNT en las clases regulares se observó una mejora en la motivación del 74,51%, de acuerdo con la experiencia en la creación de los relatos mediante el uso de las distintas herramientas tecnológicas y, a su vez, con la mejora en la habilidad lectora.

En la dimensión Gustos por la Escuela, que representa el agrado en la realización de la tarea, se agruparon los siguientes resultados:

Tabla 45: Motivación – Gusto por las clases alumnado de bachillerato Pre y Post-test

¿Te sientes a gusto con tus compañeros en el aula de clases?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	30	50,85	40	67,80
A veces	10	16,95	10	16,95
No	19	32,20	9	15,25
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, el 50,85 % del alumnado de bachillerato contestó que sí se sentía a gusto con sus compañeros de aula y en el post-test se observó que el 67,80 % se sentía a gusto; es decir, había motivación en el alumnado luego de compartir la experiencia en sus clases con el uso de las NNT, lo que facilitó la integración y comunicación entre compañeros.

Tabla 46: Motivación – Gusto por las clases alumnado universitario Pre y Post-test

¿Te sientes a gusto con tus compañeros en el aula de clases?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	12	23,53	39	76,48
A veces	20	39,22	12	23,52
No	19	37,25		
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test, el 39,2 % del alumnado universitario contestó que a veces se sentía a gusto con sus compañeros de aula y en el post-test se observó que el 76,48 % se sentía a gusto. Es decir, había motivación en el alumnado luego de compartir la experiencia en sus clases con el uso de las NNT, lo que facilitó la integración y comunicación entre compañeros.

Tabla 47: Motivación – Gusto por las estrategias del profesor (a) en la enseñanza del alumnado de bachillerato Pre y Post-test

¿Las actividades que propone tu profesor (a) resultan de tu agrado?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	10	16,95	48	81,35
A veces	20	33,90	11	18,65
No	29	49,15		
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, el 49,15 % del alumnado de bachillerato contestó que no les gustaba las actividades que utilizaba el profesor en la enseñanza, el 33,90% indicó que a veces le agradaron las actividades, mientras que en el post-test se observó que al 81,35 % del alumnado les agradó la estrategia de las NNT que se utilizó en la enseñanza.

Tabla 48: Motivación – Gusto por las estrategias del profesor (a) en la enseñanza del alumnado universitario Pre y Post-test

¿Las actividades que propone tu profesor (a) resultan de tu agrado?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	40	78,43	49	96,08
A veces	9	17,65	2	3,92
No	2	3,92		
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test, el 78,43 % del alumnado universitario contestó que sí les gustaban las actividades que utilizaba el profesor en la enseñanza, mientras que en el post-test se observó que al 80,91 % del alumnado les agradó la estrategia de las NNT que utilizó el profesor en la enseñanza.

Tabla 49: Motivación – Gustos por la escuela del alumnado de bachillerato Pre y Post-test

¿Disfrutas de estudiar en la escuela?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	34	57,63	39	66,10
A veces	25	42,37	20	33,90
No				
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, el 57,63% del alumnado de bachillerato contestaron que sí se sintió a gusto estudiando en la escuela mientras que en el post-test se observó que el 66,10 % sí se sintió a gusto de pertenecer y estudiar en la escuela. De este dato, se infiere que cuando el alumnado realizó las actividades con el uso de las NNT, mejoró su motivación o interés, y disfrutó de su escuela.

Tabla 50: Motivación – Gustos por la escuela del alumnado universitario Pre y Post-test

¿Disfrutas de estudiar en la escuela?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje

Si	43	84,31	44	86,27
A veces	6	11,77	7	13,73
No	2	3,92		
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test del alumnado universitario se observó que al 84,31% les gustaba la universidad donde se encontraban formándose; tenían sentido de pertinencia al respecto. Por otro lado, en el post-test, el 86,27 % de alumnado manifestó disfrutar al estudiar en la universidad.

La última dimensión, el Compromiso por la tarea, representa la intensidad con que el alumnado se involucra en la realización de las actividades.

Tabla 51: Motivación – Compromiso con los estudios alumnado de bachillerato Pre y Post-test

¿Te parece que estudiar es importante para ser exitoso en la vida?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	40	67,80	45	76,27
A veces	16	27,12	14	23,73
No	3	5,08		
Total	59	100,00	59	100,00

En el pre-test, el 67,80% del alumnado de bachillerato contestó que estudiar sí es importante para ser exitoso en la vida. En el post-test, el 76,27 % del alumnado mencionó que estudiar es importante para el éxito en sus vidas. Es decir, en general, había un compromiso del alumnado con sus estudios luego de tener la experiencia de trabajar con NNT.

Tabla 52: Motivación – Compromiso con los estudios alumnado universitario Pre y Post-test

¿Te parece que estudiar es importante para ser exitoso en la vida?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Si	48	94,1	49	96,08
A veces	3	5,88	2	3,92
No				
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test, el 94,1% del alumnado universitario contestó que estudiar es importante para ser exitoso en la vida. En el post-test, el 96,08 % del alumnado mencionó que estudiar

es importante para el éxito en sus vidas. Es decir, se halló un compromiso del alumnado con sus estudios, antes y después de tener la experiencia de trabajar con Narrativas Transmedia.

Tabla 53: Resumen motivación – Pre y Post-test del BGU y PUCE SD

BGU: Bachillerato general unificado

PUCE SD: Pontificia universidad Católica sede Santo Domingo

	Dimensión		Criterio	Indicadores	Opciones de respuesta	Lugar	Resultado Pre-test	Resultado Post-test
1	Preferencias para la realización de la tarea	1	Lugar de preferencia de lectura	¿En qué lugar te gusta leer más?	a. En la biblioteca b. En la clase c. En la casa d. No me gusta leer	BGU	No me gusta leer 55,93%	En la casa 47,45%
						PUCESD	No me gusta leer 47,06%	En la clase 45,10%
		2	Trabajo colaborativo en actividades de lectura.	¿Cómo te sientes trabajando de manera grupal en actividades de lectura?	a. Entusiasmo b. Motivado c. Aburrido d. No me gusta trabajar de manera grupal	BGU	Entusiasmo 40,68%	Motivado 57,63%
						PUCESD	Entusiasmo 54,90%	Entusiasmado 56,87%
2	Conocimientos	1	Curiosidad por aprender algo nuevo en clases.	¿Se despierta tu curiosidad por aprender cuando el profesor explica cosas nuevas?	a. Si b. A veces c. No	BGU	No 40,68%	Si 67,80%
						PUCESD	Si 58,82%	No 78,43%
		2	Uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la comprensión lectora	¿Cómo te sientes cuando se usan recursos tecnológicos en el desarrollo de la comprensión lectora que es la capacidad de entender lo que se lee?	a. Entusiasmo b. Incómodo c. Motivado d. Aburrido	BGU	Motivado 38,98	Motivado 52,54%
						PUCESD	Entusiasmo 58,82%	Motivado 74,51%
3	Gustos por la Escuela	1	Gusto por las clases	¿Te sientes a gusto con tus compañeros en el aula de clases?	a. Si b. A veces c. No	BGU	Si 50,85%	Si 67,80%
						PUCESD	A veces 39,22%	Si 76,48%
		2	Gusto por las estrategias del profesor (a) en la enseñanza	¿Las actividades que propone tu docente resultan de tu agrado?	a. Si b. A veces c. No	BGU	No 49,15%	Si 81,35%
						PUCESD	No 78,43%	Si 96,08%
		3	Gustos por la escuela o universidad	¿Disfrutas de estudiar en la Escuela?	a. Si b. A veces c. No	BGU	Si 57,63%	Si 66,10%
						PUCESD	Si 84,31%	Si 86,27%
4	Compromiso por la tarea	1		¿Te parece que estudiar	a. Si b. A veces	BGU	Si 67,80 %	Si 76,27 %

		Compromiso con los estudios	es importante para ser exitoso en la vida?	c. No	PUCESD	Si 94,10%	Si 96,08%
--	--	-----------------------------	--	-------	--------	-----------	-----------

#### 4.1.3.1 Resultados sobre la motivación que siente el alumnado al respecto de las NNT en las clases de inglés y español para mejorar la comprensión lectora.

Tabla 54: Preferencias en el aprendizaje del inglés del alumnado de bachillerato

1. ¿Qué piensas sobre el aprendizaje del inglés?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Me divierte	2	3,39	15	25,42
Está bien	20	33,90	42	71,19
No me gusta	28	47,46	2	3,39
Me aburre	9	15,25	0	
Total	59	100,00	59	100,00

De acuerdo con los resultados obtenidos en el pre-test, se observó que al 15,25% del alumnado le aburría y que al 47,46% no le gustaba el aprendizaje del inglés. Las visitas iniciales a las clases de inglés en la Unidad educativa 9 de octubre permitió constatar en el alumnado en formación una falta de interés y poca atención hacia el aprendizaje de la segunda lengua. Tras la aplicación de la estrategia NNT, se observó un cambio de actitud y de motivación hacia el idioma, tal y como revela el resultado positivo final con el 71,19% del alumnado opinando que estaba bien el aprendizaje del inglés.

Tabla 55: Motivación en el aprendizaje de algo nuevo en inglés

2. ¿Cómo te sientes cuando aprendes algo nuevo (NNT) en las clases de inglés?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Me siento motivado y con ganas de aprender	38	64,40	45	76,27
No importa si aprendemos algo diferente	21	35,60	14	23,73
Total	59	100,00	59	100,00

Previo a la aplicación de la propuesta de intervención sobre la estrategia NNT en las clases de inglés, al 35.60% del alumnado le era indiferente aprender algo nuevo. Después de la ejecución de la propuesta y de dejar a un lado el libro de texto tradicional, el 76.27% del alumnado investigado se sintió motivado y con ganas de aprender.

Tabla 56: Motivación en el aprendizaje de algo nuevo en español.

3. ¿Cómo te sientes cuando aprendes algo nuevo (NNT) en las clases regulares que recibes en tu formación?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Me siento motivado y con ganas de aprender	37	72,55	49	96,08
No importa si aprendemos algo diferente	14	27,45	2	3,92
Total	51	100,00	51	100,00

Aprender algo nuevo en las clases regulares de español fue motivante para el 72,55 % del alumnado universitario, antes y después de la experiencia con las actividades realizadas con las NNT, apenas el 3,92% se mostró indiferente.

Tabla 57: Motivación en el uso de recursos tecnológicos en el aprendizaje de inglés, Pre y Post-test.

4. ¿Cómo te sientes cuando usamos recursos tecnológicos en el aprendizaje del inglés?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Me motiva	33	55,94	54	91,53
No me gusta	26	44,06	5	8,47
Total	59	100,00	59	100,00

Gracias al uso de los recursos tecnológicos y herramientas en el aprendizaje del inglés, el alumnado de bachillerato se motivó para el aprendizaje. De acuerdo con el resultado obtenido en el Post-test, el 91,53% interactuó con las TIC de manera positiva, lo cual es significativo con vistas a valorar el desarrollo cognitivo y la mejora de la motivación del alumnado.

Tabla 58: Motivación en el uso de recursos tecnológicos en el aprendizaje de asignaturas en español, Pre y Post-test.

5. ¿Cómo te sientes cuando usamos recursos tecnológicos en su formación en español?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Me motiva	49	96,08	51	100,0
No me gusta	2	3,92	0	0
Total	51	100,00	51	100,00

En ambas pruebas, pre y pos-test, al alumnado universitario le motivó utilizar recursos tecnológicos en su aprendizaje, lo que facilita la comunicación y socialización, de ahí que haya una aceptación general en el grupo.

Tabla 59: Preferencia en el aprendizaje de inglés alumnado de bachillerato, Pre y Post-test.

6. ¿De qué manera te gusta aprender más el inglés?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Toda la clase junta	10	16,95	10	16,95
En grupos pequeños	5	8,47	26	44,07
Individualmente	14	23,73	8	13,56
Con un compañero	30	50,85	15	25,42
Total	59	100,00	59	100,00

En los resultados obtenidos en el pre-test, el 50,85 % del alumnado prefería aprender el inglés con un compañero, mientras que en el post-test el 44,07 % ganó confianza y afirmó sentirse más seguro de trabajar en grupos pequeños o con un compañero (el 25,42 %), aportando sus conocimientos y analizando en equipo las actividades facilitadas en la guía didáctica.

Tabla 60: Preferencia en el aprendizaje del alumnado en español, Pre y Post-test.

7. ¿De qué manera te gusta aprender más el español?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Toda la clase junta	20	39,22	10	19,61
En grupos pequeños	6	11,76	23	45,10
Individualmente	25	49,02	3	5,88
Con un compañero	0	0	15	29,41
Total	51	100,00	51	100,00

En el pre-test el 49,02% del alumnado universitario indicó que prefería trabajar individualmente mientras que un 39,22% opinaba que era mejor con toda la clase junta. Luego, en el post-test, el 45,10 % manifestó su preferencia por trabajar en grupos pequeños o un 29,41 % con un compañero, lo cual indica que se produjo una mejora de la comunicación y el trabajo en equipo por un bien común.

Tabla 61: Motivación sobre el aprendizaje de inglés con Narrativas Transmedia Pre y Post-test.

8. ¿Qué piensas sobre el aprendizaje del inglés (actividad lectora) con NNT?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Está bien	39	66,10	21	35,60
No me agrada	20	33,90	0	
Me motiva	0		38	64,40
Total	59	100,00	59	100,00

Al inicio, el alumnado desconocía la estrategia NNT. Tal y como se puede observar en la tabla, el 66,10% consideraba que estaba bien su aplicación en las clases de inglés, a pesar de no haber tenido la oportunidad de trabajar en clases con las NNT. Al final de la ejecución de la propuesta, y luego de la participación activa del alumnado en el desarrollo de la narrativa, el 64,40% se sintió motivado con la nueva experiencia vivida actuando de manera colaborativa a través de la red.

Tabla 62: Motivación sobre el aprendizaje de español con Narrativas Transmedia Pre y Post-test.

9. ¿Qué piensas sobre el aprendizaje de contenidos en español (actividad lectora) con NNT?	PRE-TEST		POS-TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Está bien	35	68,63	6	11,76
No me agrada				
Me motiva	16	31,37	45	88,24
Total	51	100,0	51	100,0

En el pre-test, el 68,63% del alumnado universitario indicó que está bien el uso de las NNT en el aprendizaje de contenidos en las asignaturas de la carrera, al 31,37% le motivó la idea de trabajar en sus clases con una técnica nueva. Luego de la experiencia vivida en la participación del alumnado con el uso de la estrategia de NNT en las clases de inglés y español, el 88,24% se motivó trabajando de manera grupal en sus clases de inglés y

español, en las distintas dinámicas organizadas de manera colaborativa siendo eficaces, productivos, mejorando la comunicación entre compañeros y compartiendo las fortalezas de cada uno de los miembros del equipo. Apenas el 11,76% mencionó que estaba bien usar esta técnica. Se infiere que, en general, al alumnado le gusta contar historias de la mejor manera y ofrecer al mundo su pasado, su presente, sus metas y sueños logrados. Se muestran motivados por el desarrollo de historias a través de diversas plataformas digitales.

#### 4.1.4 FASE 4: Aplicar actividades basadas en la propuesta de NNT para fortalecer la comprensión lectora del alumnado.

En esta fase se partió del diagnóstico de comprensión lectora en español, se aplicó un texto en línea con preguntas de opción múltiple sobre los capítulos 1 y 2 del texto *El Principito*. El instrumento se diseñó en función de los indicadores que se formularon para analizar el nivel de los estudiantes: literal; inferencial y crítico en la comprensión lectora. Los resultados obtenidos revelaron que de la muestra total de los 51 estudiantes universitarios, 10 estudiantes tenían un nivel alto, lo que representa el 19,61%; 10 estudiantes tenían el nivel medio, es decir, el 19,61% y los 31 estudiantes restantes, el 60,78%, tenían un nivel bajo de comprensión lectora.

Tabla 63: Resultados del diagnóstico de comprensión lectora del alumnado universitario

N. estudiantes de acuerdo al nivel de comprensión lectora	Porcentaje	Nivel de comprensión lectora
10	19,61	Alto
10	19,61	Medio
31	60,78	Bajo
51	100,00	

Así mismo, se diagnosticó el nivel de comprensión lectora del inglés a los estudiantes del Bachillerato General Unificado y se aplicaron pruebas de lectura, de acuerdo a diferentes temas. El resultado obtenido fue el siguiente:

Tabla 64: Resultados del diagnóstico de comprensión lectora en inglés del alumnado de bachillerato

N. estudiantes de acuerdo al nivel de comprensión lectora	Porcentaje	Nivel de comprensión lectora
0	0	B2
6	10.17	B1
20	33,90	A2
33	55,93	A1
59	100,00	

La tabla 64 presenta los resultados de la prueba tomada sobre el nivel de comprensión lectora del inglés en los estudiantes del Bachillerato de la Unidad educativa 9 de octubre. El 55,93% de los estudiantes tenían un nivel básico de comprensión lectora A1, lo cual evidenciaba la falta de interés hacia el aprendizaje del idioma; el 33,90% tenía un nivel A2, el 10,17% tenía un nivel B1 y no había estudiantes que tuvieran el nivel B2 de comprensión lectora. Las experiencias en actividades de lectura son limitadas, en las clases se organizaron actividades para desarrollar las cuatro destrezas, sin embargo, por la falta de tiempo, no se pudieron practicar todas las destrezas.

Una vez que se obtienen los resultados del diagnóstico de comprensión lectora en inglés y español se planificó el proyecto con las actividades basadas en la propuesta de NNT para fortalecer la comprensión lectora del alumnado. En la planificación del proyecto, y como aporte de esta investigación, se diseñó un formato de planeación cuyo objetivo fue formular estrategias en la aplicación de Narrativas Transmedia en las clases de inglés y español, que ayudaran a los profesores a organizar las actividades, considerándose los objetivos curriculares del área de inglés como lengua extranjera para el subnivel Bachillerato General Unificado, además del objetivo de las asignatura en español detalladas en el programa académico de estudio, la contribución de los resultados de aprendizaje, los recursos tecnológicos, materiales a disposición, número de estudiantes, el tiempo de ejecución del proyecto, las competencias transmedia a alcanzar y la evaluación y seguimiento del mismo.

Tabla 65: Formato de planificación de las actividades a realizar con NNT (elaboración propia)

NARRATIVAS TRANSMEDIA: FORMATO DE PLANIFICACIÓN

Nombre del Profesor/a:							
Nivel o curso:							
N. de estudiantes:							
Periodo/Año lectivo:							
Asignatura:							
Tiempo de ejecución:							
Objetivos Curriculares del Área:							
Fecha:							
Programación	Recursos Tecnológicos	Tiempo	Competencias	Interacción Individual o grupal	Recursos Materiales	Evaluación Seguimiento	Actividad
Actividades previas (pre lectura)							
Lectura general							
Conocimiento del autor/a							
Actividades post lectura							
Gramática							
Relato creado							
Publicación Redes Sociales							
Autoevaluación							
Trabajo post clase: Nuevas actividades							

Tras la planificación de la estrategia Narrativas Transmedia para desarrollar la comprensión lectora en las clases de inglés y español, se estableció un cronograma de trabajo donde se distribuyeron las actividades organizadas de acuerdo al objetivo de la investigación.

#### 4.1.4.1 Cronograma para la implementación de la propuesta de intervención

##### Cronograma de implementación de la propuesta de intervención Inglés

Objetivo: Ejecutar la propuesta de intervención de un programa basado en la Narrativa Transmedia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de bachillerato.

Duración: 50 horas

Organización: 6 horas por cada semana

Presenciales: 18 horas (On line)

Autónomas: 32 horas

Tiempo: 8 semanas

Inicio: 3 de mayo de 2021

Público Objetivo: estudiantes de las clases de inglés como segundo idioma del primero, segundo y tercero de Bachillerato general unificado.

Características alumnado: 15 – 18 años

Número de estudiantes: 59 estudiantes

Nivel de Inglés MCER: A1-A2

Tabla 66: Cronograma para la ejecución del proyecto de intervención alumnado de bachillerato (elaboración propia)

Fechas	Tiempo	Actividades	Recursos
03 mayo 2021	1 hora + 1 hora de organización de contenidos. Total 2 horas.	Reunión con tutor a cargo del grupo de estudiantes de (Bachillerato)	Plataforma Zoom Recursos educativos MINEDUC Proyecto 3 Plan educativo BGU.
04 mayo 2021	1 hora + 1 hora de organización de contenidos. Total 2 horas.	Reunión con tutor a cargo del grupo de estudiantes de (Bachillerato)	Plataforma Zoom Recursos educativos MINEDUC Proyecto 3 Plan educativo BGU.
05 mayo 2021	1 hora + 1 hora de organización de contenidos. Total 2 horas.	Reunión con tutor a cargo del grupo de estudiantes de (Bachillerato)	Plataforma Zoom Recursos educativos MINEDUC Proyecto 3 Plan educativo BGU.
06 y 07 mayo 2021	2 horas de planificación	Revisión y planificación de actividades en la universidad	Syllabus, Cuento, YouTube.
10 mayo 2021	3 horas	Presentación proyecto UE y PUCESD, aplicación test del nivel de inglés, test de comprensión	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.

		lectora (Pre) y test socioemocional (Pre)	Google form.
Del 11 al 31 de mayo 2021	26 horas	Revisión de resultados de los cuestionarios aplicados.	E- Encuesta. Google Form, Correo electrónico y Microsoft Excel.
Junio 1 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Aplicación del Proyecto NNT BGU	Plataforma Zoom Guía de Narrativas Transmedia
Junio 2 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Aplicación del Proyecto NNT BGU	Plataforma Zoom Guía de Narrativas Transmedia
Junio 3 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Aplicación del Proyecto NNT	Plataforma Zoom Guía de Narrativas Transmedia
Junio 4 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Seguimiento del proyecto NNT	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.
Junio 7 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Seguimiento del proyecto NNT BGU.	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.
Junio 8 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Seguimiento del proyecto NNT BGU.	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.
Junio 9 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Seguimiento del proyecto NNT (BGU).	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.
Junio 10 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Seguimiento del proyecto NNT (BGU).	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.
Junio 11 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Seguimiento del proyecto NNT (BGU).	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.
Junio 14 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Seguimiento del proyecto NNT (BGU).	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.
Junio 15 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Seguimiento del proyecto NNT (BGU).	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.
Junio 16 2021	2 horas presenciales + 1 hora autónoma. Total 3 horas.	Seguimiento del Proyecto NNT (BGU).	Plataforma Zoom Material didáctico Tecnológico.
Junio 21 2021	2 horas	Aplicación test de comprensión lectora (Post) y de nivel de inglés.	Plataforma Zoom Material didáctico Tecnológico. Google form.
Junio 22 2021	2 horas	Aplicación test Socio emocional. (Post) y motivación.	Plataforma Zoom

			Material didáctico Tecnológico. Google Form.
Junio 23 – al 25 2021	3 horas	Aplicación Post test nivel inglés Todos los grupos.	Plataforma Zoom y Teams Material didáctico Tecnológico. Google Form.
Total horas del proyecto:	80 horas		

### Cronograma de implementación de la propuesta de intervención Español

Objetivo: Ejecutar la propuesta de intervención de un programa basado en la Narrativa Transmedia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes universitarios.

Duración: 50 horas

Organización: 10 horas

Presenciales: 20 horas presenciales (On line)

Autónomas: 20 horas autónomas

Reuniones Docente: 5 horas

Tiempo: 8 semanas

Inicio: Primera semana de mayo 2021 (inicio 3 de mayo de 2021)

Público Objetivo: estudiantes de las clases de español de las asignaturas Literatura infantil y juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura de la carrera de Educación Básica de la Escuela de Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica Sede Santo Domingo.

Características alumnado: 18 – 30 años

Número de estudiantes: 51 estudiantes

Nivel de Inglés MCER: A1-A2

Tabla 67: Cronograma para la ejecución del proyecto de intervención alumnado universitario (elaboración propia)

Fechas	Tiempo	Actividades	Recursos
03 al 07 mayo 2021	1 hora + 1 hora de organización de contenidos. Total 2 horas.	Planificación de actividades	Formato de Planificación. Proyecto Narrativas Transmedia. Medios tecnológicos
10 mayo 2021	3 horas	Presentación proyecto PUCESD, aplicación test del nivel de comprensión lectora en español	Cuestionario en línea. Google Form. Plataforma Zoom

		(Pre), test socioemocional (Pre) y habilidades tecnológicas.	Encuestas.com
Del 11 al 04 de junio 2021	10 horas	Revisión de resultados de los cuestionarios aplicados.	E- Encuesta. Google Form, Correo electrónico y Microsoft Excel.
Semana del 7 de Junio 2021	3 horas presenciales + 3 horas autónomas. Total 6 horas.	Aplicación del Proyecto Narrativas	Plataforma Zoom Material didáctico Tecnológico. Guía Narrativas Transmedia.
Semana del 21 de Junio 2021	3 horas presenciales + 3 horas autónomas. Total 6 horas.	Aplicación del Proyecto NNT.	Guía Narrativas Transmedia.
Semana del 28 de Junio 2021	3 horas presenciales + 3 horas autónomas. Total 6 horas.	Aplicación del Proyecto NNT.	Guía Narrativa Transmedia.
Semana del 05 de Julio 2021	3 horas presenciales + 3 horas autónomas. Total 6 horas.	Aplicación test de comprensión lectora (Post) y de nivel de comprensión lectora. Aplicación test Socio emocional. (Post) y motivación.	Plataforma Zoom Material didáctico tecnológico.
Total horas del proyecto:	50 horas		

#### 4.1.4.2 Ejecución de la propuesta de intervención

Para las clases de español se aplicó una guía de Narrativa Transmedia basada en el cuento *Dos valijas* de Claudia Piñeiro, de la autora Fritzler (2017), en el grupo de estudiantes de las asignaturas Literatura Infantil y Juvenil y Didáctica de la Lengua y Literatura de la carrera Educación Básica de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica sede Santo Domingo.

En las clases de inglés se aplicó una guía didáctica creada con el objetivo de mejorar la comprensión lectora con actividades organizadas según las destrezas, objetivos generales identificados en el currículo y aprobados por el MINEDUC (2016) para el Bachillerato General Unificado. Esta guía didáctica se adaptó al objetivo n° 4 para lenguas extranjeras “Implementar una gama de estrategias de aprendizaje, aumentando así la disposición y la capacidad para acceder de forma independiente a más oportunidades de aprendizaje y práctica del idioma” (OG.EFL 4).

Para el diseño de la guía didáctica de NNT en inglés se consideraron los principios de la NNT propuestos por Jenkins (2003) que caracterizan las formas de comunicación en la

extensión del relato a crear: *expansión y continuidad, continuidad vs multiplicidad, inmersión vs extracción y la creación de mundos posibles*. Se escogió la narrativa de *Aladín*, porque esta lectura posee un esquema flexible y de interés para el contexto de los estudiantes de bachillerato.

En las clases de español como lengua materna los estudiantes universitarios observaron el título del cuento *Dos valijas* de la autora Claudia Piñeiros, se partió de la activación de los conocimientos previos y de actividades de prelectura como la observación de la imagen de la portada del libro y la reflexión sobre su significado. Al observar el resumen del cuento en Youtube, se contestaron las preguntas de comprensión y de nuevo vocabulario. Con los grupos ya distribuidos, crearon una encuesta elaborada en Google Form de 12 preguntas que se aplicaron a los otros grupos sobre temas de cierta incógnita en la historia como, por ejemplo, la muerte de uno de los personajes, el lugar, las circunstancias y las consecuencias. Las respuestas que se obtuvieron de cada uno de los grupos fueron puestas en común en la clase. Se trabajó con el árbol genealógico de los personajes y, posteriormente, se relataron los hechos del cuento en Twitter. Para establecer contacto con la autora del cuento, se le plantearon 3 preguntas, luego se creó un póster interactivo con el uso de la herramienta tecnológica Canva con los objetos, ropa y accesorios que el personaje Fabián tendría en la valija, se creó un video corto en TikTok sobre la reacción de la madre al abrir la valija, por otro lado utilizando el medio de WhatsApp se elaboró un mensaje escrito de la madre a su hija del personaje Martina o Mauro y se creó un circuito en Google Maps desde Buenos Aires hasta Pinamar de las paradas posibles y lugares recorridos por uno de los personajes. Por último, se propuso un final diferente para la puesta en común del cierre de la historia, la reflexión y el debate en clase en base a los resultados obtenidos en cada grupo.

En las primeras actividades realizadas en la clase de inglés, se condujo a los estudiantes a observar las imágenes de la historia y a activar los conocimientos previos. En lo posterior, se organizaron grupos de trabajo para la realización de actividades con la herramienta google slide y trabajar de manera colaborativa en la búsqueda de imágenes acerca de la historia y las cualidades físicas e intelectuales de cada uno de los personajes, que fueron detalladas en una tabla descriptiva de acuerdo al nuevo vocabulario; se condujo al alumnado a crear una imagen compartida con la herramienta Crossword, de acuerdo a los valores que se observaron en los personajes de la historia, para luego crear

una imagen interactiva a través del uso de herramientas tecnológicas como Canva o Genial.ly y acorde a ciertas frases de reflexión: *Always tell the truth, Do not steal, Humility is greatness*, frases que se compartieron en la red social Facebook. A partir de la actividad 8 de la guía, el alumnado leyó una parte de la historia y realizó un video corto en la red social TikTok mostrando al personaje principal Aladdin impactado cuando el extranjero le dijo que era su tío. Este video fue compartido al TikTok de la profesora. A partir de esta actividad el alumnado continuó leyendo la historia para luego mostrar los sentimientos y emociones de Aladdin cuando no pudo encontrar su casa y a su esposa, luego se compartieron videos cortos en la herramienta Flipgrid sobre las emociones del personaje. Después leyeron el final de la lectura y se reflexionó sobre la misma para la creación de un final diferente, actividad que se realizó con la herramienta Storyword creator o Comic. Una vez que los grupos encontraron información del escritor se contestaron en Google Form las preguntas planteadas sobre la historia. Por último, se reflexionó en la clase sobre la actividad en general y se aportó en un mural en línea creado en Padlet.

Después de la ejecución de la unidad de Transmedia, se administró un instrumento de autoevaluación para recoger las reflexiones del profesorado, las novedades surgidas y el análisis global de la experiencia vivida con el propósito de mejorar.

Tabla 68: Formato de autoevaluación del profesor después de aplicar NNT en las clases (elaboración propia)

Narrativas Transmedia formato de autoevaluación del profesor

Nombre del profesor (a) :			
Nivel o curso:			
Asignatura:			
Fecha:			
Reflexiones del profesor/a	SI	NO	OBSERVACIONES
Mis clases se desarrollaron en el horario y tiempo establecido.			
Explico de manera clara las actividades a realizar.			
Promuevo el interés, la participación y el aprendizaje del alumnado a través de la estrategia Narrativas Transmedia en las clases de _____.			
Fomento la interactividad en la clase y facilito el aprendizaje del estudiante.			
Retroalimentación al alumnado de manera oportuna.			

¿Qué funcionó bien? _____
¿Qué podría mejorar? _____
Novedades: _____

#### 4.1.4.3 Competencias y subcompetencias transmedia

Así mismo se conoció el impacto en el incremento de las competencias y subcompetencias transmedia y las estrategias informales en el aprendizaje desarrolladas por el alumnado fuera del ámbito escolar, para lo cual se aplicó una lista de cotejo por cada grupo investigado en el bachillerato y la universidad y se incluyó el porcentaje de la frecuencia de uso.

El instrumento de evaluación aplicado se diseñó en una escala de dos indicadores, SI y NO, es decir, se constató la participación activa de cada grupo en las diferentes actividades organizadas en el proyecto y se evaluó el desarrollo de las habilidades en relación con la producción, intercambio y el consumo de los medios interactivos digitales.

Tabla 69: Lista de cotejo evaluación competencias transmedia

Lista de cotejo evaluación de competencias transmedia						
Nivel:		Fecha:				
#	Competencias Transmedia	Subcompetencias	SI	F	NO	F
1	Producción	1.1 Crea y modifica producciones escritas. (Se inspira en las creaciones de otros para crear nuevo contenido)	X	100%		
		1.2 Usa software y aplicaciones de escritura. (Sabe usar Word)	X	100%		
		1.3 Crea y modifica producciones de audio. (Halla inspiración en las creaciones de otros para crear contenidos nuevos de audio)			X	100%
		1.4 Usa grabaciones de audio y herramientas de edición. (Sabe usar las herramientas de audio)	X	100%		
		1.5 Crea y modifica dibujos y diseños. (Hallan inspiración en las creaciones de los	X	100%		

	demás para crear dibujos y diseños personales)				
	1.6 Usa herramientas para dibujar y diseñar. (Sabe usar herramientas digitales y analógicos)	X	100%		
	1.7 Crea y modificar producciones fotográficas. (Hallan inspiración en las creaciones de los demás para hacer fotos)	X	100%		
	1.8 Usa herramientas fotográficas y de edición. (Usa cámaras tanto analógicas como digitales)	X	100%		
	1.9 Crea y modifica producciones audiovisuales. (Usa cámaras tanto analógicas como digitales)	X	100%		
	1.10 Usa herramientas para filmar y editar. (Sabe usar distintos tipos de software y aplicaciones como Snapchat, MovieMaker, Flipagram, VivaVideo, Camtasia, etc.)	X	100%		
	1.11 Codifica software y construir hardware. (Crea una página web a través de un modelo plataformas para blogs: Wix, Tumblr o al escribir el código fuente)			X	100%
	1.12 Modifica software y hardware. (Cambia una zona de Dvd, formatea un ordenador, manipula descodificadores de TV, manipula redes de Wifi)			X	100%
	1.13 Usa código y herramientas TIC. (Usa AnyDesk para acceder a un ordenador desde otro controlar el ordenador de casa con el teléfono.			X	100%
	1.14 Crea y modifica videojuegos. (Piensa en la idea y las reglas del videojuego y toma decisiones estratégicas para crear contenido)			X	100%
	1.15 Usa herramientas para crear y modificar videojuegos. (Sabe usar software para códigos y gráficos como Scratch, Photoshop, etc)			X	100%

		1.16 Crea cosplays y disfraces. (Escoge los personajes para el cosplay y los materiales para hacer el disfraz)			X	100%
2	Prevención de riesgos	2.1 Reconoce y describe. (Es consciente de las implicaciones legales y éticas de la creación y difusión de contenido en los medios como las descargas de películas de páginas web, coger un texto de un blog y usarlo para un trabajo escolar es plagio, etc.)	X	100%		
		2.2 Evalúa y reflexiona. (Evalúa y reflexiona sobre el riesgo de exponer la intimidad y las críticas en las redes sociales)	X	100%		
		2.3 Aplica. (Gestiona las redes sociales propias teniendo en cuenta temas como seguridad y privacidad para no colgar documentos legales teniendo cuidado con las fotos e imágenes que suben a las redes sociales, etc.)	X	100%		
3	Performatividad	3.1 Juega a videojuegos. (Conoce las normas de los videojuegos y estrategias de juego)	X	100%		
		3.2 Rompe las normas. (Usa trucos para conseguir objetivos y avanzar más rápido)			X	100%
		3.3 Actúa. (Interpreta un papel en una obra de teatro)	X	100%		
4	Gestión social	4.1 Participa en las redes sociales. (Participación activa en las redes sociales)	X	100%		
		4.2 Colabora. (Usa el feedback de otros para comparar y ajustar las creaciones propias según un punto de vista externo. También a ofrecer ayuda a los demás con sus creaciones)	X	100%		
		4.3 Coordina y lidera. (Coordina y lidera un grupo de personas cuando se están creando contenidos)	X	100%		
		4.4 Enseña. (Enseña a editar, grabar, escribir, etc.)	X	100%		

5	Gestión individual	5.1 Auto gestiona. (Usa los recursos disponibles de la manera más efectiva)	X	100%		
		5.2 Gestiona la identidad propia. (Expresa la personalidad a través de la creación de historias mediáticas y la personalización de la interfaz)	X	100%		
		5.3 Gestiona los sentimientos y las emociones propias. (Es empático y está abierto a experimentar nuevas emociones y situaciones nuevas a través de la simulación o el consumo de medios)	X	100%		
6	Gestión De Contenido	6.1 Busca, selecciona y descarga. (Saber dónde buscar contenido o productos de interés)	X	100%		
		6.2 Gestiona archivos de contenido. (Crea una copia de repuesto de los contenidos en aparatos o plataformas externos)		100%		
		6.3 Gestiona la difusión del contenido y compartirlo. (Gestiona cómo compartir contenido, saber cómo usar diferentes plataformas y publicar las creaciones propias)	X	100%		
7	Medios y tecnología	7.1 Reconoce y describe. (Sabe cuáles son las características principales de las redes sociales, software, hardware, juegos y las características de las aplicaciones)	X	100%		
		7.2 Compara. (Remarca las diferencias y parecidos entre plataformas de redes sociales)	X	100%		
		7.3 Evalúa y Reflexionar. (Evalúa y reflexiona sobre las cualidades o las características de las plataformas de las redes sociales)	X	100%		
		7.4 Aplica. (Lleva a cabo estrategias para escoger y validar información encontrada por internet y compararla con otras fuentes de información)	X	100%		
8	Ideología y ética	8.1 Reconoce y describe. (Lleva a cabo estrategias para escoger y validar	X	100%		

		información, Confía en la información encontrada por internet porque es popular o compararla con otras fuentes de información)				
		8.2 Evalúa y reflexiona. (Evalúa y es crítico con las creaciones propias y las motivaciones para hacer algo)	X	100%		
		8.3 Aplica. (Evalúa y es crítico con las creaciones propias y las motivaciones para hacer algo)	X	100%		
9	Narrativa y estética	9.1 Interpreta. (Entiende cómo avanza una historia y sabe explicarla)	X	100%		
		9.2 Reconoce y describe. (Sabe las características y enumera los distintos géneros literarios, de cómic, fotografía, cine, música, videojuegos y YouTube, entre otros)	X	100%		
		9.3 Compara. (Destaca las semejanzas y diferencias entre los géneros mediáticos, géneros literarios, de cómic, fotografía, cine, música, videojuegos, de YouTube, por ejemplo. Novela vs. cuento; drama o comedia; pop vs. Reggae)	X	100%		
		9.4 Evalúa y reflexiona. (Evalúa y reflexiona sobre un mundo narrativo)	X	100%		
		9.5 Aplica. (Toma decisiones narrativas y estéticas sobre consumo y actúa de acuerdo con ellas).	X	100%		

Tabla 70: Resultados competencias y subcompetencias transmedia

#	Competencias transmedia	Total de Subcompetencias a desarrollar.	SI	%	NO	%
1	Producción	16	10	62,5	6	37,5
2	Prevención de riesgos	3	3	100	0	
3	Performatividad	3	2	66,67	1	33,33
4	Gestión Social	4	4	100	0	
5	Gestión Individual	3	3	100	0	



El resultado muestra un cambio significativo según el test Chi cuadrado de Pearson ( $X^2 = 79,651$ ;  $p=0,000$ ) según tabla 72 en el alumnado de bachillerato (clases de inglés). En un inicio, al aplicar el pre-test de lectura en inglés, se obtuvo como resultado que 27 estudiantes, lo que representa el 45.8 % del total, “no alcanzaron los aprendizajes requeridos”; 11 estudiantes, el 18.6 %, estuvieron “próximos a alcanzar los aprendizajes requeridos”, 16 estudiantes, el 27.1%, “alcanzaron los aprendizajes requeridos” y 5 estudiantes, el 8,5%,”dominaron los aprendizajes requeridos”.

Tabla 72: Test de Chi cuadrado para la comprensión lectora en el idioma inglés según estudiantes de bachillerato

Test	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	79,651 <sup>a</sup>	9	0,000
Razón de verosimilitud	91,346	9	0,000
Asociación lineal por lineal	47,047	1	0,000
N de casos válidos	59		

En el post-test, 16 estudiantes, el 27.1%, “no alcanzaron los aprendizajes requeridos”, lo cual demuestra ser un resultado favorable en comparación con el pre-test ya que hay una diferencia de 11 estudiantes que pasaron a otro rango, adicional 20 estudiantes el 33,9 % estuvieron “próximos a alcanzar los resultados del aprendizaje”, 11 estudiantes el 18,60 % “alcanzaron los aprendizajes requeridos” y por último 12 estudiantes el 20,3 % “dominaron los aprendizajes requeridos” a diferencia con el pre test hay una incremento de 7 estudiantes. Las calificaciones obtenidas por los estudiantes hicieron referencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de acuerdo al art. 194 del Reglamento de la LOEI, del Ecuador.

Tabla 73: Nivel de comprensión lectora español alumnado universitario Pre y Post-test

Escala		PRE-TEST				POS-TEST			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NAAR (0 a 4)	19	37,3	37,3	37,3	11	21,6	21,6	21,6
	PAAR (4,001 a 6,99)	24	47,1	47,1	84,3	28	54,9	54,9	76,5
	AAR (7,00 a 8,99)	6	11,8	11,8	96,1	10	19,6	19,6	96,1
	DAR (10 a 9)	2	3,9	3,9		2	3,9	3,9	
	Total	51	100,0	100,0	100,0	51	100,0	100,0	100,0

Tabla 74. Test de Chi cuadrado para la comprensión lectora en el idioma inglés según estudiantes de bachillerato

Test	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	100,473 <sup>a</sup>	9	0,000
Razón de verosimilitud	62,888	9	0,000
Asociación lineal por lineal	33,228	1	0,000
N de casos válidos	51		

A su vez, el test de Chi cuadrado de Pearson mostró significancia estadística ( $X^2=100,473$ ;  $p=0,000$ ) en el nivel de comprensión lectora del español en estudiantes universitarios, antes y después de ser sometido a los estudiantes al experimento.

En un inicio, al aplicar el pre-test de lectura en español se obtuvo como resultado que 19 estudiantes, lo que representa el 37,3 %, “no alcanzaron los aprendizajes requeridos”, 24 estudiantes, el 47.10%, estuvieron “próximos en alcanzar los aprendizajes requeridos”, 6 estudiantes, el 11.80%, “alcanzaron los aprendizajes requeridos” y 2 estudiantes, el 3.9%, “dominaron los aprendizajes requeridos”. En el post-test, 11 estudiantes, el 21.6%, “no alcanzaron los aprendizajes requeridos” aquí se encontró un resultado favorable, luego 28 estudiantes, el 54.90%, estuvieron “próximos a alcanzar los resultados del aprendizaje”, 10 estudiantes, el 19.6%, “alcanzaron el aprendizaje requerido” y 2

estudiantes, el 3.90%, “dominaron los aprendizajes requeridos”. De la misma forma, las calificaciones obtenidas por los estudiantes hicieron referencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, de acuerdo al art. 194 del Reglamento de la LOEI, del Ecuador. El resultado muestra una mejora en el alumnado universitario de la PUCESD.

Tabla 75: Comparación de medias de la comprensión lectora en inglés según estudiantes de bachillerato

Variables	N	Mean	Std. Deviation	Evaluación de impacto	T	P
Resultados del pre-test de competencia lectora en inglés	59	5,33	2,38	46,63%	7,805	0,000
Resultados del pos-test de competencia lectora en inglés	59	6,10	2,10	53,37%		

En los datos estadísticos plasmados en la tabla 75 respecto a la comparación de medias, se observa que existe un incremento en el post-test del 0,77 en la comprensión lectora en inglés para los estudiantes de bachillerato. Así mismo, se evaluó el impacto de la comprensión lectora del inglés y los resultados demuestran que existe una diferencia significativa del pre al post-test del 46,63 al 53,37%. En la comprensión lectora del inglés el impacto fue del 6,74%. En esta misma línea la comparación de medias mediante el test T de student muestras relacionadas se evidencia significancia estadística para los tratamientos en estudio, ( $t=7,804$ ;  $p=0,000$ ), demostrando que los estudiantes de bachillerato alcanzan una mayor puntuación en la comprensión lectora en inglés después de la aplicación de las NNT.

Tabla 76: Comparación de medias de la comprensión lectora en español según estudiantes universitarios

Variables	N	Mean	Std. Deviation	Evaluación de impacto	T	P
Resultados del pre-test de competencia lectora en español	51	5,02	2,06	46,57%	4,80	0,000
Resultados del pos-test de competencia lectora en español	51	5,76	1,82	53,43%		

En los datos estadísticos plasmados en la tabla 76 respecto a la comparación de medias, se observa que existe un incremento en el post-test del 0,74 en la comprensión lectora

español, así mismo se evalúa el impacto de la comprensión lectora del español y los resultados demuestran que existe una diferencia del pre al post-test del 46,57 al 53,43 %, es decir, del 6,86%. De la misma forma al realizar la comparación de medias mediante el test T de student muestras relacionadas se evidencia significancia estadística para los tratamientos en estudio, ( $t=4,80$ ;  $p=0,000$ ), demostrando que los estudiantes alcanzan una mayor puntuación mediante la aplicación de la técnica la comprensión lectora en español.

Tabla 77: Correlación de la comprensión lectora en inglés del alumnado de bachillerato

A continuación, se presenta la tabla 77 con la correlación de la variable comprensión lectora en inglés bachillerato.

		Resultados del pre-test de competencia lectora en inglés	Resultados del pos-test de competencia lectora en inglés
Resultados del pre-test de competencia lectora en inglés	Pearson Correlation	1	,951**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	59	59
Resultados del pos-test de competencia lectora en inglés	Pearson Correlation	,951**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	59	59
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

En los datos plasmados en la tabla 75 se observa que el valor de la correlación de la variable comprensión lectora en inglés del alumnado de bachillerato incide estrechamente en la comprensión lectora del inglés con el 0,951, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 78: Correlación de la comprensión lectora en español alumnado universitario

		Resultados del pre-test de competencia lectora en español	Resultados del pos-test de competencia lectora en español
Resultados del pre-test de competencia lectora en español	Pearson Correlation	1	,889**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	51	51

Resultados del pos-test de competencia lectora en español	Pearson Correlation	,889**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	51	51
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

En los datos plasmados en la tabla 78 se observa el valor de la correlación de la variable comprensión lectora en español que influyó estrechamente en el nivel de comprensión lectora en español del alumnado el 0,889, lo que indica que hay una relación significativa en la variable comprensión lectora luego de la aplicación de las NNT en las clases de español.

Por otra parte, se observa que el alumnado mejora el nivel de la comprensión lectora luego de la aplicación de las NNT.

En el grupo de estudiantes del bachillerato se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 79: Resultados del Pre y Post-test del nivel de comprensión lectora en inglés del alumnado de bachillerato

N. estudiantes de acuerdo al nivel de comprensión lectora	Porcentaje	Nivel de comprensión lectora	N. estudiantes de acuerdo al nivel de comprensión lectora	Porcentaje	Nivel de comprensión lectora, según MCE
0	0	B2	0	0	B2
6	10,17	B1	6	10,17	B1
20	33,90	A2	35	59,32	A2
33	55,93	A1	18	30,51	A1
59	100,00		59	100,00	

En el alumnado de bachillerato se observa que 15 estudiantes se mantienen en el nivel de competencias A1, mientras que 35 estudiantes alcanzan el nivel A2, y en el nivel B1 se observan los mismos resultados, es decir se evidencia que hay una mejora en el nivel de comprensión lectora del alumnado sobre todo el 25,42 % mejora el nivel de competencias luego de la aplicación de las NNT.

Tabla 80: Resultados Pre y Post-test del nivel de comprensión lectora en español del alumnado universitario

N. estudiantes de acuerdo al nivel de comprensión lectora	Porcentaje	Nivel de comprensión lectora	N. estudiantes de acuerdo al nivel de comprensión lectora	Porcentaje	Nivel de comprensión lectora
10	19,61	Alto	17	33,33	Alto
10	19,61	Medio	23	45,10	Medio
31	60,78	Bajo	11	21,57	Bajo
51	100,00		51	100,00	

En comparación con los resultados obtenidos al inicio en la prueba de diagnóstico, se observa una mejora en el nivel de comprensión lectora del inglés en los estudiantes de universitarios, 17 estudiantes alcanzaron un nivel Alto, 11 estudiantes nivel medio y 11 estudiantes el nivel bajo, luego de la aplicación de las NNT, el 25,49 % del alumnado mejoró el nivel de bajo a medio y el 13,72% de medio a alto.

Adicional a estos datos obtenidos tras la aplicación de la estrategia Narrativas Transmedia en las clases de inglés y español se aplicó una rúbrica evaluativa, a cumplimentar por el profesor titular de la asignatura de inglés asignado para el Bachillerato y para la evaluación post del proyecto NNT. Los criterios a examinar fueron: aplicación, valoración y retroalimentación. En cuanto a la aplicación, se evaluó si el uso de la NNT generó mejoras en la comprensión lectora, en la valoración se consideró si los productos elaborados permitieron mejorar los conocimientos del idioma y de las herramientas tecnológicas. En la retroalimentación se evaluó si el profesor especificaba a tiempo los aciertos y los errores cometidos.

A continuación, la lista de cotejo de evaluación del proyecto NNT con algunas recomendaciones o comentarios emitidos por la profesora evaluadora de bachillerato.

Tabla 81: Rúbrica de evaluación post proyecto Narrativas Transmedia

Lista de cotejo evaluación post proyecto Narrativas Transmedia

Nombre del proyecto:				
Asignatura:				
Nivel o curso:				
Nombre del Profesor/a que ejecuta el proyecto:				
Nombre del Profesor /a que evalúa el proyecto:				
Destreza a evaluar:				
Fecha:				
Criterios		SI	NO	Comentarios
Aplicación	El uso de las NNT produce mejoras en la comprensión lectora.	X		Las NNT funcionan en otros contextos.
Valoración	La producción realizada mejora la adquisición del idioma.	X		
	La producción realizada mejora la adquisición de habilidades tecnológicas.	X		La falta de recursos tecnológicos desfavorece el proceso.
Retroalimentación	Se realiza a tiempo el feedback en el proceso y se corrigen a tiempo los errores aciertos.		X	No se proponen cambios o posibles mejoras en el proceso.
Observaciones: Se sugiere la aplicación de la técnica en las clases presenciales.				

Tabla 82: Relación entre preguntas, objetivos y resultados

Preguntas específicas	Objetivos específicos	Resultados
¿Cuáles son las habilidades tecnológicas del alumnado?	Fase 1: Diagnosticar las habilidades tecnológicas y el nivel de comprensión lectora del alumnado en inglés y español.	En el grupo de Bachillerato se diagnosticó que las habilidades tecnológicas del 44,07% eran buenas.

		En el grupo universitario el 58,83% tienen habilidades tecnológicas buenas.
¿Cuál es el nivel socioemocional del alumnado?	Fase 2: Evaluar el estado socioemocional de los estudiantes, antes y después de la aplicación del programa de intervención.	Los resultados obtenidos en el post-test mostraron que, en rangos negativos, existen 42 casos con bajo estado emocional, mientras que, en rangos positivos, existen 68 casos con buen estado socioemocional. Se pudo corroborar que fueron mayores los casos donde el post-test, en relación a las habilidades socioemocionales, fueron mayor que el pre-test.
¿Cuál es el nivel motivacional del alumnado?	Fase 3: Medir la motivación del alumnado antes y después de la aplicación del programa de intervención basado en las NNT.	En el pre-test el 66,10% del grupo de Bachillerato consideró que está bien aplicar la estrategia de NNT y no hubo estudiantes que consideraron motivante la aplicación de la técnica, en el post-test el 64,40% se motivaron al usar la técnica, en el grupo de los estudiantes universitarios en el pre-test el 68,63% indican que está bien el uso de la nueva técnica y en el post-test se motivan el 88,24% del alumnado, para desarrollar la comprensión lectora y con el uso de las TIC. Se determinó que los estudiantes mejoraron su motivación hacia la lectura.
¿Qué actividades aplicar para el fortalecimiento de la comprensión lectora del alumnado a través de las Narrativas Transmedia?	Fase 4: Aplicar actividades basadas en la propuesta de NNT para fortalecer la comprensión lectora del alumnado.	Se seleccionaron actividades de comprensión lectora de acuerdo al nivel de dominio del inglés y español. Del mismo modo, las actividades fueron diseñadas y aplicadas con la estrategia NNT para mejorar la comprensión lectora y a su vez desarrollar las competencias transmedia con del uso de las herramientas virtuales: Genially, Google drive, Google map, Comic Book, Canva, Redes sociales Facebook, Instagram y Twitter, TikTok. De las competencias y subcompetencias Transmedia, se desarrollan el 84,10 % de acuerdo a las actividades organizadas en cada una de las guías.
¿Cuál es el nivel pre-post de comprensión lectora del alumnado en inglés y español?	Fase 5: Evaluar si se ha producido o no una mejora en la comprensión lectora del alumnado en inglés y en español.	Después de la experiencia con las NNT el alumnado de bachillerato se comparan las medias y se observa que existe un incremento en el post-test del 0,77 en la comprensión lectora

		<p>en inglés, así mismo se evaluó el impacto y los resultados demuestran que existe una diferencia significativa del pre al post-test del 46,63% al 53,37% y en la comprensión lectora del inglés el impacto es del 6,74%. En los datos estadísticos obtenidos en las clases en español se realizó la comparación de medias y se observó que existe un incremento en el post-test del 0,74, así mismo se evaluó el impacto y los resultados demuestran que existe una diferencia significativa del pre al post-test del 46,57 al 53,43 % y la diferencia es del 6,86%. Los estadísticos de contraste de hipótesis como; Chi cuadrado de Pearson mostró significancia estadística (<math>p &lt; 0,05</math>) y del mismo modo, lo realizó el test de comparación de medias T de student para muestras relacionada (<math>p &lt; 0,05</math>)</p>
--	--	---

Elaboración propia

## CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La discusión de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral se fundamenta en la recolección de datos realizada con cada instrumento aplicado en cada una de las fases de la investigación, antes y después de la ejecución del proyecto. Con el propósito de conocer si se produce una mejora en la comprensión lectora en inglés y en español tras el programa de intervención de NNT, se realizaron dos estudios uno en inglés como lengua extranjera y otro en español como lengua materna.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre el nivel de inglés, el 64.40% del alumnado tenía un nivel de dominio de A1, mientras que el 25,43% tenía un nivel A2, apenas el 10,17% tenía el nivel B1, lo que coincide con los resultados del informe de English Proficiency Index (EF EPI, 2022), que evaluaron el dominio del inglés y ubicaron al Ecuador en un nivel muy bajo, en el puesto 90 de suficiencia con una puntuación de 440 /1000; calificación que equivale a un nivel A1 con relación al *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2002). Este dato nos indica que el nivel con que el alumnado puede relacionarse en el idioma es elemental: solo comprenden expresiones cotidianas de uso frecuente, pese a las cinco horas semanales de clases de inglés obligatorias que reciben los estudiantes durante el año lectivo, establecidas por el Ministerio de Educación del Ecuador desde el segundo año de Educación General Básica hasta el tercero de Bachillerato en todas las instituciones educativas del país, siendo mandatorio los conocimientos y desarrollo de competencias lingüísticas satisfactorias del inglés, para desarrollarse de buena manera y como requisito para la admisión en las universidades en el Ecuador.

Previo a la ejecución de la propuesta de intervención, *Aplicación de Narrativas Transmedia para mejorar la comprensión lectora en las clases de inglés y español*, se conoció que el 93,27% del alumnado de bachillerato y el 98,40% del alumnado universitario disponía de internet en su domicilio, información importante para la ejecución del proyecto, lo que supuso un punto de partida más favorable que los datos aportados por el informe del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), donde se indicaba que el uso del Internet de los ecuatorianos es de un 70,7% en el área urbana el 77,1% y en el área rural el 56,9% (INEC, 2021).

En lo que respecta al cumplimiento de las fases establecidas en esta investigación, en la primera fase se exploró la habilidad del alumnado en el uso de programas informáticos básicos para compartir archivos en línea, o para la creación de gráficos, videos e historias. Los resultados evidenciaron que el alumnado de bachillerato no sabía cómo compartir archivos en línea o crear una historia con el uso de herramientas tecnológicas, mientras que en el grupo universitario mostraron cierta autonomía en el uso de los programas tecnológicos, en ambos grupos contaron con el apoyo y motivación del profesor en la realización de la tarea. Estos datos concuerdan con la investigación de Pereira y Moura (2018), quienes concluyen que, para empoderar a los jóvenes con la producción, se tienen que desarrollar trabajos que los motiven. Hoy en día hay más medios y mejores condiciones para la producción. Para el 25,42% de alumnado de bachillerato y el 84,32% del alumnado universitario, la fuente principal de las habilidades y conocimientos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en el uso de programas informáticos procede mayoritariamente de su formación académica, frente a otras fuentes como a través de amigos y familiares, en ambos grupos tenían clara la importancia de las TIC en su formación como medio para reforzar contenidos y favorecer contacto entre profesores, estudiantes y padres de familia, por lo cual enfrentaron el uso de las mismas como un desafío en su formación. Además, se conoció que el 58.2% del alumnado había tenido interacción con herramientas *e-learning* (como el uso de entornos virtuales, debates en línea, preferencias por el uso de redes sociales de mensajería instantánea desde sus celulares), en concordancia con los datos presentados por el INEC (INEC, 2021). Por otro lado, se obtuvo el nivel de comprensión lectora del alumnado en español, de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora y en base a los niveles de comprensión lectora nivel literal; inferencial y crítico, se obtuvieron los siguientes resultados: de una muestra de 51 estudiantes de la PUCESD el 60,78% tiene un nivel Bajo (1), el 19.61% tiene un nivel Medio (2) y por último el 19,61% tiene un nivel Alto (3). En cuando al idioma inglés, los resultados al inicio fueron que, de la muestra de 59 estudiantes, el 10,17 % tenían un nivel alto, el 33,90 % tenían un nivel medio y el 55,93 % del alumnado tenían un nivel bajo, datos que son coherentes con la prueba de Cambridge English Language Assessment aplicada al alumnado al inicio, sobre el nivel de dominio del idioma inglés, dato importante que proporcionó una visión más detallada en la ejecución del proyecto de NNT.

Se puede constatar en la ejecución de la propuesta de intervención, que el alumnado no tenía hábitos ni motivación hacia la lectura, al 55, 93% del alumnado de bachillerato y el 47, 06% del alumnado universitario no le gustaba leer en un inicio, los datos cambiaron luego de su participación en el proyecto, lo que concuerda con el estudio de Coloma *et al.*(2009), donde el 73, 5% de los ecuatorianos mostraron no poseer hábitos de lectura a causa de la falta de interés. De acuerdo con los resultados obtenidos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval, 2020), los estudiantes del sistema educativo ecuatoriano poseen deficientes competencias lingüísticas. Este dato indica que podría tratarse de una limitación de recursos, ya que en la Unidad educativa 9 de Octubre no existen espacios destinados para la lectura que motiven a los estudiantes a realizar estas actividades, al contrario de lo que sucede en PUCESD, donde existe una biblioteca física para el alumnado que asiste de manera presencial a la universidad. Debido a la pandemia por la COVID 19, se dio incluso la facilidad a los estudiantes de acceder a la biblioteca en línea. Se considera importante que los estudiantes cuenten con un espacio físico o virtual que les motive a leer y y desarrollar la comprensión lectora, estos datos se corroboran con los resultados del informe PISA (2018) que se tomó a 6100 estudiantes ecuatorianos de 15 años y que reflejó que el Ecuador se encuentra en la media del promedio de América Latina en la prueba de competencia lectora. Por ello, se propuso la estrategia de NNT en las clases de inglés y de español para mejorar la comprensión lectora del alumnado.

En la segunda fase, se obtuvieron datos del estado socio-emocional de los estudiantes, antes y después de la aplicación del programa de intervención basado en las NNT en las clases de inglés y de español, de acuerdo con las preguntas planteadas en un cuestionario socioemocional, se pudo comprobar que existen 68 casos que manejan las situaciones sociales con fluidez. Por lo tanto, tienen rangos positivos frente a 42 casos con rangos negativos, es decir, con menos competencia en el manejo de las situaciones sociales. Por consiguiente, fueron mayores los casos donde el posttest, en relación a las habilidades socioemocionales, revelaba una mejoría respecto del pre-test. Como menciona Cortés-Ayala *et al.* (2021) en la investigación sobre el uso de NNT como estrategia para el fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales en estudiantes de 8-10 años desde un ambiente virtual de aprendizaje, para promover el desarrollo integral del alumnado es necesario fortalecer las habilidades socio-emocionales. La escuela es un espacio importante de socialización, proveedora de comportamientos y actitudes sociales al igual que la familia.

En lo concerniente a la fase tres, se obtienen resultados del análisis de la motivación del alumnado, antes y después de la aplicación del programa de intervención basado en la NNT. Los datos se obtuvieron en base a cuatro dimensiones consideradas en el test de motivación: Preferencias para la realización de la tarea, Conocimientos, Gustos por la escuela y Compromiso por la tarea. En análisis de los datos mostró que el 88,24% de los estudiantes universitarios, se encontraban motivados, así mismo se confirmó que el 64,40% de los estudiantes de bachillerato estaban motivados y con ganas de aprender algo nuevo en sus clases con el uso de recursos tecnológicos, luego de vivir la experiencia en la realización de actividades de lectura con el uso de las NNT. Del mismo modo que la investigación realizada por Sálazar et al. (2019), en la que describen la experiencia positiva en el proyecto sobre la aplicación de las NNT como apoyo académico en estudiantes de educación superior, el docente se convirtió en un mediador de información, un motivador que iba abriendo espacios de interacción para que fuese el estudiante quien continuara ese camino y consolidara el proceso.

En la fase 4, se obtuvieron los resultados del impacto de las actividades basadas en la propuesta de NNT para fortalecer la comprensión lectora del alumnado y crear ambientes de aprendizaje constructivos y significativos en base a los paradigmas constructivistas, donde el rol del profesor es de guía y mediador creando un entorno emocional y espontáneo de manera unidireccional. Aplicar las NNT en las clases no solo consiste en expandir las historias por medio de distintos soportes, más bien se pretende generar nuevos contenidos, experiencias, nuevas narrativas e involucrar a la audiencia, para que los consumidores asuman un papel activo en la expansión de la narración, lo que coincide con un estudio anterior realizado por Ospino-Rodríguez (2021) sobre el uso de las NNT como herramienta para el fortalecimiento de competencias comunicativas en una escuela en Colombia. En este estudio se concluye que “la estrategia NNT en la escuela propició el fortalecimiento de competencias comunicativas en el estudiantado como la producción de textos, la comprensión lectora, la creación literaria y el manejo de plataformas tecnológicas de comunicación” (p. 275).

El uso de las NNT en las clases de inglés y español fortalecen las competencias transmedia del alumnado investigado, el 55,5% desarrolla capacidades de trabajar de manera colaborativa mediante la selección y uso de plataformas digitales, Google Slide, Flipgrid, Canva y las redes sociales como medios pedagógicos para el aprendizaje y

desarrollo de habilidades hacia la lectura, lo que concuerda con el estudio realizado por Henao y Rua (2022) en el que se concluye que narrar a través de diferentes plataformas permitió al alumnado descubrir nuevas formas de escribir y de leer, al entrar en contacto con este tipo de historias desde otra perspectiva, así como la posibilidad de leer los textos compartidos de sus compañeros a través de redes sociales les animó a mejorar sus habilidades lectoescritoras. Por otro lado, se mejoró en la dimensión Gestión social la capacidad de compartir en las redes sociales recursos transmedia como Facebook, Twitter y TikTok. Con el propósito de involucrar a la audiencia, en la dimensión Producción se desarrollaron 10 de las 16 subcompetencias transmedia, lo que representa que el 62.5%, del alumnado desarrolló las habilidades en la producción y consumo de medios digitales. En cuanto a la dimensión Gestión de contenidos, se desarrollaron, por un lado, todas las subcompetencias, como la búsqueda y almacenamientos de imágenes, gif, clips de vídeos y audios. Así mismo, se mejoró la capacidad de analizar contenido multimedia al reflexionar sobre los mismos para comentar y compartir en sus redes sociales, siendo capaces de reconocer las características técnicas de las redes sociales. Dentro de la dimensión Medios y tecnologías, se desarrolló la capacidad para crear recursos transmedia en el diseño, creación y socialización de contenidos multimedia y transmedia con fines de trabajo u ocio. En la dimensión Gestión individual, se desarrollaron todas las subcompetencias, además el alumnado creó una identidad digital positiva considerando la protección de la privacidad como una prioridad, reflexionando antes de compartir cada publicación, valorando y respetando la identidad digital de los demás, previniendo riesgos, reconociendo las implicaciones legales y éticas de la creación de contenido en los medios. En la dimensión Performatividad, se mejoró el 66,67 de las subcompetencias transmedia y de las habilidades individuales dentro del juego, siendo flexibles y adaptándose a los distintos entornos.

La creación de NNT en el aula con el apoyo de los medios tecnológicos, mejoró las habilidades de producción, es decir, las competencias transmedia (transmedia skills), lo que concuerda con Jenkins (2003). En el proceso de la creación de historias los espectadores se han convertido en sujetos activos, debido a la interactividad con el uso de las TIC que están presentes en casi todas las plataformas de comunicación actuales. Por otro parte, la información entregada por la profesora titular de las clases de inglés del Bachillerato General Unificado de la Unidad educativa 9 de Octubre, con la lista de indicadores de logro detallado en el instrumento Lista de cotejo, corroboró que el uso de

las NNT dentro de una clase en educación secundaria dinamizó y provocó mayor interacción entre profesor – estudiantes y que la producción realizada generó nuevos conocimientos del idioma en aprendizaje, procesos más creativos y mejora de las habilidades comunicacionales y digitales en el uso de las TIC en general. Todo lo anterior se confirma en el resultado obtenido, donde el alumnado de bachillerato y universitario mejoró sus habilidades generales en uso de las TIC en un 62.7%. Este resultado se asemeja a la investigación que llevaron a cabo Sánchez-Morocho et al. (2020), quienes concluyeron que la clave para trabajar en la comprensión lectora es la implementación de las estrategias basadas en las NNT, favoreciendo los roles que permiten explorar las habilidades/competencias comunicacionales y digitales de los alumnos ya que, por medio de ellas, se consigue potenciar la comprensión lectora. Un estudio anterior, realizado por Alonso y Murgia (2018), quienes evaluaron la experiencia en la enseñanza y aprendizaje con el uso de NNT en una escuela secundaria en Argentina, concluyó que “los estudiantes tienen un rol activo tanto en la resignificación y producción de contenidos como en el uso de las herramientas digitales, propiciando espacios en tiempos distintos de los estrictamente áulicos y la apertura de las fronteras de la escuela para entrar en diálogo con la comunidad” (p.220).

Principalmente, se pudo observar cómo la estrategia NNT en las clases de inglés (bachillerato) y español (universidad) tuvo un impacto significativo, luego de aplicar actividades didácticas con NNT, previamente planificadas y en función de los indicadores, niveles de comprensión (Literal, Inferencial y Crítica), actitudes y estado de la comprensión lectora (Bajo, Medio y Alto), se conoció a través de la rúbrica aplicada que ambos grupos, tanto los estudiantes de la Unidad Educativa 9 de Octubre y PUCESD, mejoraron los niveles de comprensión lectora del inglés y del español específicamente en el grupo de Bachillerato el 59,32 % del alumnado alcanzó el nivel A2 y el 30,51% se mantuvo en el nivel A1, en el grupo universitario el 33,33 % alcanzaron el nivel alto es decir el nivel crítico donde el alumnado puede reflexionar y evaluar el texto, el 45,10% el nivel medio o inferencial en el que se establecen relaciones entre partes del texto para inferir información o aspectos que no están escritos y el 21,57% se mantuvieron en el nivel bajo o literal, en el cual el alumnado localiza e interpreta el texto. Se confirma con estos resultados, la efectividad en el uso de las NNT, para mejorar la comprensión lectora del inglés y español. Las actitudes del alumnado hacia la lectura influyeron en la comprensión del texto, lo que concuerda con el estudio de Sánchez (2011). Se debe tener

en cuenta las actitudes lectoras en la comprensión de textos según sus conocimientos previos e intereses sobre el tema, su capacidad de imaginación, perspicacia y anticipación, su estado de ánimo, su tiempo disponible, etc.

Esta afirmación se sostiene también en los resultados recogidos en las Tablas 75 y 76 sobre la comparación de medias de la comprensión lectora y después de aplicar las NNT en las clases de inglés del bachillerato el impacto fue del 53,37 % y en el español alumnado universitario el impacto es del 53,43 %. Además se afirma la validez de la propuesta en los resultados estadísticos de contraste: Chi cuadrado de Pearson que mostró significancia estadística ( $p < 0,05$ ) y del mismo modo, el test de comparación de medias T de student para muestras relacionada ( $p < 0,05$ ). Las NNT conducen a la utilización de medios digitales que divierte al alumnado, lo que genera autonomía, y supone, en general, un impacto significativo. La mayor parte del alumnado desarrolló su creatividad, mejoró su motivación; lo que coincide con Sánchez-Vizcaino y Fonseca-Mora (2019) quienes planteaban que con el uso de la multimodalidad textual se desarrolla la creatividad, la curiosidad, la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes; habilidades que serán útiles en todos los campos del saber para su futuro profesional y personal.

## **5.1 Conclusiones**

Del estudio realizado en la presente investigación se concluye que las actividades aplicadas a través de la estrategia Narrativas Transmedia impactaron positivamente en la mejora de la comprensión lectora, en la motivación del alumnado y en ciertas habilidades socioemocionales.

Con la implementación de la estrategia Narrativas Transmedia en la educación se logra mejorar la gestión profesional del docente en la dimensión Gestión Pedagógica en su componente enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a los logros establecidos en los estándares de calidad del MINEDUC en el Ecuador (2016).

En el diagnóstico de la comprensión lectora del inglés y el español, se ha corroborado que el alumnado tenía un grado de comprensión lectora con una escala baja, pues no comprendían e interpretaban adecuadamente lo que estaban leyendo y una cierta deficiencia en el nivel crítico, a la hora de emitir juicios de valor o de exponer ideas propias sobre lo que se está leyendo.

Antes de aplicar la propuesta de intervención, el alumnado se encontraba desmotivado y en los niveles literal e inferencial de comprensión lectora mientras que, luego de la propuesta de intervención educativa, el alumnado se situó en un mayor porcentaje en el nivel de lectura crítica, demostrando a través de los resultados un progreso en el nivel de comprensión de un texto escrito en lo relacionado con ser capaz de identificar las ideas de un escrito, meditar sobre el comportamiento de los personajes y emitir juicios de valor.

Se evaluó que el alumnado no se sentía motivado hacia la acción de leer, que es una competencia fundamental, ya que permite mejorar la capacidad cognitiva, ampliar el vocabulario, así como mejorar las habilidades comunicativas. Los resultados del post test indican un desarrollo en el hábito lector y el interés en la realización de actividades lectoras a favor de la lectura crítica; todo ello mediado por nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje como las Narrativas Transmedia mediante actividades innovadoras y de acuerdo con los intereses del lector y con el uso de recursos multimedia.

El componente emocional es un factor importante para el desarrollo de interacciones significativas a través de las Narrativas Transmedia, puesto que al contar historias se transmiten emociones y actitudes. Igualmente, se ha evidenciado que en la interacción con todos los actores, productores y receptores de las historias se requiere de un entorno emocional y espontáneo capaz de crear un vínculo emocional con el receptor, ya que permite entender y recordar mejor la historia, lo cual es parte del éxito de las Narrativas Transmedia.

Hoy en día los alumnos desarrollan aprendizaje, no solamente en la escuela, sino también en otros ámbitos menos formales, lo cual confirma que existen otras maneras de aprender y que estas son, en algunos casos, las que los adolescentes prefieren ya que a ellas son capaces de emplear mucho más tiempo, probablemente por tratarse de espacios de aprendizaje informales en las que hay menos control y se sienten más autónomos y activos, tal y como ocurre en el ámbito cotidiano donde accedemos a contenidos que nos dejan una enseñanza. Por tales razones, los profesores deberían experimentar para tratar de desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje más eficaces y capaces de salir del espacio educativo formal (o institucional) hacia espacios más informales y personales.

Para la implementación de la estrategia Narrativas Transmedia, se requiere de la disponibilidad del servicio de internet para el alumnado en la Institución educativa. A fin de replicar y separar las historias, se necesita acceder a diversas herramientas y canales de comunicación que posibiliten desarrollar las habilidades para compartir y consumir contenidos a través de recursos digitales, además de desenvolverse mejor en la nueva era digital que gira en torno a las TIC.

## **5.2 Recomendaciones**

Los resultados de esta investigación doctoral permiten recomendar la aplicación en las aulas de actividades dinámicas basadas en recursos digitales, para mejorar las competencias específicas de una lengua y transmedia de producción, intercambio y consumo de contenidos en ámbitos digitales.

Se aconseja animar a los estudiantes hacia la lectura por medio de nuevas estrategias didácticas como las Narrativas Transmedia debido a que existe una gran falencia respecto al nivel de comprensión lectora en los niveles de educación secundaria y terciaria como ha podido observarse en la población que sirvió de muestra en esta investigación, además, numerosos estudios nacionales corroboran que el nivel de comprensión lectora del alumnado continúa siendo una problemática en Ecuador. Por ello, conviene considerar la motivación como un factor principal relacionado a la lectura, ya que, si los alumnos no se sienten motivados, esto repercutirá de forma negativa en la comprensión lectora y en el hábito lector.

Es aconsejable que haya medios para gestionar la implementación de bibliotecas en las instituciones educativas escolares, en función de las posibilidades del entorno ya que ésta medida también contribuiría a fomentar y crear una cultura lectora, además de que esta acción de mejora también ayudaría a fortalecer todas las áreas del saber.

Se recomienda emplear los instrumentos de planificación, autoevaluación y guía didáctica, aplicados en esta investigación en otros ejercicios que persigan fines similares, tomando como referencia cada uno de los indicadores, y tomando en cuenta las necesidades educativas especiales y características de los estudiantes ya que los resultados han demostrado ser válidos, viables y fiables.

En definitiva, la integración de las Narrativas Transmedia como estrategia de enseñanza- aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes y la escuela, sería significativo en otros ámbitos educativos siempre y cuando se hagan los ajustes que exija la realidad del centro en cuestión. Replicar el estudio en otro contexto y desarrollar otras habilidades en el idioma, permitiría corroborar la significatividad de las estrategias diseñadas con el uso de la Narrativa Transmedia en las clases de inglés y de español.

Finalmente, como limitante del estudio, es el acceso a internet de los educandos en medio de la pandemia generada por el Covid-19, debido a las dificultades del alumnado en el acceso a la red y las fallas técnicas para continuar sus actividades con normalidad.

## Referencias

Aguaded, J. I., y Fonseca, M. C. (2009). *Huellas de innovación docente en las aulas universitarias*. La Coruña: Netbiblo.

Agüero, E., y Govea-Piña, L. (2008). Las preguntas previas como estrategia de pre-lectura en la comprensión de textos descriptivos en inglés. *Laurus*, 14(28),315-338. [fecha de Consulta 4 de Julio de 2022]. Disponible en: <https://n9.cl/4yn2e>

Aguilar Fajardo, N. J., Astudillo Jimbo, M. D. L., y Yuquilima Macas, J. M. (2020). *La Narrativa Transmedia como estrategia didáctica para el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Cuarto Año, de Básica de la Unidad Educativa Paccha* (Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Educación).

Aguilar-Feijoo, R. M. (2004). La Guía Didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 7(1-2), 179–192.

Alonso, E., y Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, (33), 203-222. <https://n9.cl/54k5k>

Andrade-Velásquez, M. R., y Fonseca-Mora, M. C. (2021). Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(2), 159-175.

Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación*, nº 338, pp. 85-99. <https://n9.cl/zdeyf>

Aranguren Peraza, G. N. (2021). Rutas de aprendizaje en la construcción de narrativas transmedia aplicadas a aulas virtuales. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 73-82. <https://n9.cl/tgkny>

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J., & Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.

Balaman, S. (2018). Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 202-212.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En Reuven Bar-On y James D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363-88). San Francisco: Jossey-Bass.

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98. <https://n9.cl/qy337>

Bergfelt, A. (2008). *Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua*, Karlstads (Suecia): Karlstads Universitet.

Bird, S. E. (2011). Are We All Prosumers Now? Convergence and Media Audience Practices, *Cultural Studies*, 25(4-5).

Brown, D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2<sup>nd</sup> edition. Pearson Education.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cárdenas, A. I. S., Rodríguez, C. Y. P., Castaño, M. M. V., y Jiménez, V. H. A. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura: revista de innovación educativa*, 7(1), 38-49.

Carrell, P.L., Devine, J., y Eskey, D.E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.

Carrillo, M.S. y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Cide.

Casas-Paya, L. (2018). Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés – lectura en estudiantes universitarios. *Educere*, 22 (72), 375-386.

Castellà, J. M. y D. Cassany (2005). Aproximación a la literacidad crítica, *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Educar para el Cambio: Escenarios para el desarrollo humano* (Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre de 2005, Universidad de Alcalá)

Cercado, D. y Delgado, Y. (2020). *La implementación de las Narrativas Transmedia como estrategia de aprendizaje para potenciar la gramática y el léxico en la enseñanza del inglés*. [Tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá Colombia].

Celis, A. e Iraegui, A. (2008). Adquisición de segundas lenguas: el reto de aprender una lengua extranjera. *Papeles Salmantinos de Educación*, 11, 105-124.

Charria, L. (2017). *La experiencia transmedia, la interactividad y los aprendizajes en clase de matemáticas*. [Tesis de Maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá-Colombia].

Cobo, G. y Valdivia S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. [Project-based learning]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Coloma, C. J., Caroca, V., Kurte, A., Melipil, B., Ortiz, G., y Quezada, C. (2018). Decodificación y comprensión lectora en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 17, 1–14.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Combs, B. (2011). *Assessing and Addressing Literacy Needs: Cases and Instructional Strategies*. Los Angeles: SAGE Publications.

Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya

Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.

Corpas, M. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria. *Philologica Urcitiana*, II (11), 1-16. Recuperado de <https://n9.cl/w6ckq>

Cortés Ayala, N. C., Ovalle, R. y Rodríguez Rodríguez, A. A. (2021). *Las Narrativas como estrategia para el fortalecimiento de habilidades socio afectiva en niños y niñas de 8-10 años desde ambiente virtual de aprendizaje*. <https://n9.cl/oqnyo>

Cruz Aponte, L. A., Espitia Castro, J. L., y Vanegas Sabogal, D. F. (2018). La escritura creativa de cuentos: aproximaciones y reflexiones a través de las narrativas transmedia en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. [Tesis de Licenciatura Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá-Colombia].

Dafonte, J. (1999). Educación transmedia: un nuevo reto. Grupo Femxa. Recuperado el 20 de 05 de 2022, a partir de: <https://n9.cl/ailg8>

Delgado, H. (2019). *Un estudio sobre las prácticas discursivas, escriturales y críticas en asignaturas relacionadas con las artes visuales para estudiantes de Diseño Gráfico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, sede Santo Domingo. [Tesis de doctorado]. Universitat de Barcelona.

De Vega, M. (2005). Lenguaje, corporeidad y cerebro: Una revisión crítica. *Revista signos*, 38(58), 157-176. <https://n9.cl/n7sk2>

Duque-Cardona, V., y Largo-Taborda, W. A. (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del instituto universitario de Caldas (Manizales). *Panorama*, 15(28), 143–156. <https://n9.cl/zwufy>

Ehrman, M. E., y Dornyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. SAGE publications, Incorporated.

English Proficiency Index (2022). Índice EF de nivel de inglés. Disponible en: <https://www.ef.com.ec/epi/>

Espinoza Pincay, M., y Rivadeneira Barreiro, M. (2022). Desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa “JAMA”. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 994-1014. Doi: <https://n9.cl/brp5h>

Estrada, I. C. D. F. G. (2012). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa. *Escenarios*, 10(2), 83-91.

Fabiana, E. F., Oswaldo, J. O. V. I. J., y Intriago, V. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 476-493.

Fairstein, G. (2007). La Fábrica de Historias: Derecho, literatura, vida. *Propuesta Educativa*, (28), 116-121.

Fajardo, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, 7(24), 920.

Fargallo, C. (2019). La narrativa como herramienta pedagógica. España [Tesis de fin de Master, Universidad de Valladolid].

Farrell, L., Davidson, M., Hunter, M., y Tina, O. (2010). The Simple View of Reading. Obtenido de The Center for development and learning: <https://n9.cl/29bxg>

Fernández-Corbacho, A. (2021). *Aprender a leer en una lengua extranjera en educación primaria*. ELUA, (36), 171-176.

Fernández-de-Castro, J. y Ramírez-Ramírez, L. (2021). Comprensión Lectora: Estudio Cualitativo desde la voz de Docentes de Educación Básica en México. *REEA*. No. Especial, Vol II. Abril-mayo 2021. Pp. 57-81.

Foncubierta, J., y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Editorial Edinumen. Recuperado el 18 de 09 de 2022, a partir de: <https://n9.cl/i18r9>

Foncubierta, J.M., y Fonseca-Mora, M. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad / Understanding the reading process in a second language: cognition and affect. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura.*, 28, 11-42.

Foncubierta, J. M., Machancoses, F. H., Buyse, K., y Fonseca-Mora, M. C. (2020). The Acoustic Dimension of Reading: ¿Does Musical Aptitude Affect Silent Reading Fluency? *Frontiers in neuroscience*, 14, 399.

Fonseca-Mora, M. C. (2002). Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés. Sevilla, España: MERGABLUM Edición y Comunicación.

Fonseca-Mora, M. C. (2005). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas en Navarro, M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio Publicaciones UCAM. Pp: 55-79.

Fonseca-Mora, M. C., y Martín-Pulido, S. (2015). Enseñar inglés en educación infantil: materiales y recursos. *Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, 29.

Fritzler, M. (2017a). Los niños y el aprendizaje multisensorial en la era de la hiperconexión. *Actas de las V Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest* Recuperado el 15 de 05 de 2022, a partir de: <https://n9.cl/wcdyp>

Fritzler, M. (2017). Narrativas transmedia en la clase de lenguas extranjeras. Disponible en Cultura transmedia, comunicación y educación: avances y significaciones. *Revista Electrónica UMB virtual*.

Garau, G., y Negri, S. (2015). Leer para aprender: Estrategias didácticas para el abordaje de la comprensión lectora y desarrollo de competencias en el aula ELE. *Signos ELE*.

García M. A., Arévalo M. A. y Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174.

García Hernández, I., y De la Cruz Blanco, G. D. L. M. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6(3), 162-175.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. Arnold Publishers, London.

Gardner, R.C., Lalonde, R., Moorcroft, R. y Evers, F. (1987). Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use. *Journal of Language and Social Psychology*. 6. 29-47.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.

Gardner, R. C., y MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(1), 1-11.

Gardner, R. C. (1996). Motivation and second language acquisition: perspectives. *Journal of the CAAL*, 18, 19-42.

Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. *Canada: The University of Western Ontario*.

Genc, Z. S., y Aydin, F. (2017). An Analysis of Learners' Motivation and Attitudes toward Learning English Language at Tertiary Level in Turkish EFL Context. *English Language Teaching*, 10(4), 35.

González-Pérez, A. y De Pablos-Pons, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. <https://n9.cl/humzy>

Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.

Gómez, J. (2007). 'Jeff Gomez's 8 Defining Characteristics of Transmedia Production'[Consultado el 03 de noviembre de 2021]:. <https://n9.cl/wf1m6>

Gough, P. y Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Griffith, M., y Bower, M. (2013). Transmedia in English Literature Classes: A Literature Review and Project Proposal. En *ASCILITE-Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference* (pp. 325-329). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.

Hamers, J. (1981). *Psychological approaches to the development of bilinguality en Beatens H. (Ed.). Elements of Bilingual Theory*. Bruselas: Vrije Universiteit te Brussels.

Henao, M. y Rúa, M (2022). *Narrativa Transmedia para Adultos del Programa - Casa de la Felicidad* [Tesis de Maestría Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín – Colombia].

Herrera, V. (2003). *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].

Hoover, W. and Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Horwitz, E. y Young, D. (eds.) 1991. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

ICFES- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2018). Pruebas saber PRO. Bogota: <https://n9.cl/ectdz> [Consultado el 18 de diciembre de 2021]

INEC (2021). Indicadores de tecnología de la información y comunicación. Boletín Técnico: <https://n9.cl/gih4l> [Consultado el 10 de noviembre de 2021]

INEC (2021). Informe nacional de estadísticas y censo: <https://n9.cl/re90> [Consultado el 10 de enero de 2022]

Ineval (2020). Resultados educativos hacia la excelencia. Recuperado el 23 de septiembre de 2021: <https://n9.cl/hcll2>

Ineval (2021). Acción 21-3: Capacidad en la resolución de problemas en los sistemas informatizados, de las personas que participaron en la tercera ronda del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC). *Información y comunicación*, 15 ( ), 319-320.

International Reading Association (2003): Prepared to make a difference: Research evidence on how some of America's best collage programs prepare teachers of Reading. Newark, DE: Author.

Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. Recuperado de: <https://n9.cl/q9khx>

Jenkins, H. (2006a). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU Press.

Jenkins, H. (2007). Transmedia storytelling 101. Confessions of an Aca-Fan. Recuperado de <https://n9.cl/0z1xc>

Jenkins, H. (2009). Convergence Culture. *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. *Continuum: journal of Media & Cultural Studies*, 24(6), 943-958. doi: 10.1080/10304312.2010.510599

Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013): *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. Nueva York: NYU Press.

Jenkins, H., Ford, S., y Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa. <https://n9.cl/6jd8u>

Jiménez Taracido L., Baridon Chauvie D. y Manzanal Martínez A. I. (2015). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 285-307. <https://n9.cl/c2i2v>

Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games: From Muppet babies to teenage mutant Ninja Turtles*. Berkeley. Los Angeles: University of California Press.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1989). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

León, J. (2015). *Modelo de la visión de la visión simple de la lectura en una ortografía transparente en hablantes del idioma español*. Pontificia Universidad Católica de Chile. [Tesis de Maestría]. Universidad Católica.

Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Mac. Quillan, J y Tse, L (1998) What's the story? Using the narrative approach in beginning language classrooms. *Tesol Journal*, vol.7, no 4, p. 18-23.

Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Manovich, L. (2013). *El software toma el mando*. Barcelona: UOCPress.

- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique.
- Márquez, I. V. (2010). Reseña de " Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación" de Jenkins, Henry. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 15, 319-320.
- Martín-Peris, E. (1991), La didáctica de la comprensión auditiva, *Revista Cable*, VIII, pp. 16-26.
- Martín-Peris, E., y Cerezo, E. A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Martín-Velásquez, O. (2018). *La influencia del componente emocional en el aprendizaje del inglés*. [Tesis de maestría, Universidad de la Laguna]
- Martínez-Salas, M. M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 13(4), 204–213.
- Marsh, H. W., Parker, J., y Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Measurement*, 53, 60-78.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*, 2nd Edn New York. NY: Van Nostrand Reinhold.
- McBrien, A., Wild, M., & Bachorowski, J. A. (2020). Social–emotional expertise (SEE) scale: development and initial validation. *Assessment*, 27(8), 1718-1730.
- McQuillan, Jeff & Tse, Lucy. (1998). What's the story? Using the Narrative Approach in beginning language classrooms. *TESOL Journal*. 7. 18-23.
- McNamara, D. S. (2003). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*. <https://n9.cl/57ex5>

Méndez-López, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (5), 27–46. <https://n9.cl/zkn31>

Méndez-López, M. (2021). Las habilidades socio-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Internacional Mextesol Journal*, vol. 45, no.3, <https://n9.cl/fglef>

Millán L., N. R., (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133.

Ministerio de Educación de Ecuador MINEDUC (2016a). Propuesta de la comunidad educativa: Para el nuevo Plan Decenal de Educación 2016 – 2025. (en línea). Disponible en: <https://n9.cl/4k6w5> [Consultado el 25 de agosto de 2022]

Ministerio de Educación de Ecuador MINEDUC (2016). Instructivo de evaluación estudiantil. MINEDUC (en línea). Disponible en: <https://n9.cl/et9u> [Consultado el 10 de mayo de 2021]

Ministerio de Educación de Ecuador MINEDUC (2019). Guía Curricular de mediación lectora. (en línea). Disponible en: <https://n9.cl/r4ltq> [Consultado el 15 de marzo de 2022]

Monroy Romero, José Alberto, & Gómez López, Blanca Estela. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.

Munaro, A., y Vieira, A. (2016). Use of Transmedia Storytelling for Teaching Teenagers. *Creative Education*, 07, 1007–1017. <https://n9.cl/4mqgr>

Nation, K. (2008). Learning to Read Words. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(8), 1121–1133.

Nussbaum, L., y Bernaus, M. (Eds.). (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria*. Madrid: Síntesis.

Oatley, K. y Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.

Oakley G., Pegrum M., Xiong X. B., Lim C. P. y Yan H. (2018). An online Chinese-Australian language and cultural exchange through digital storytelling. *Lang. Culture Curriculum* 31 128–149.

Ortega-Auquilla, D., Hidalgo-Camacho, C., Siguenza-Garzón, P., y Cherres-Fajardo, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, 7(24), 9-20.

Organización Panamericana de la Salud (2000). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. OPS. Washington, D.C.

Organización mundial de la salud (2000). Habilidades para la vida. Washington, DC.

Ospina-Rodríguez, J., (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, (4), 158-160.

Ospino, O. y Rodríguez, J. (2021). Narrativas transmedia: una herramienta para el fortalecimiento de competencias comunicativas en la escuela etnoeducativa. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 16 (1), 264 – 277.

Pence, Harry E. (2011). Teaching with Transmedia. *Journal of Educational Technology Systems*. 40. 131-140.

Pence, H. E. (2012). Teaching with Transmedia. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 131-140. doi: <https://doi.org/10.2190/ET.40.2.d>

Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI*. Ediciones Morata.

Pereira, S., Pinto, M., y Moura, P. (2015b). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12.º ano*. Braga: CECS. <https://bit.ly/2o1ML4r>

Pereira, S., Moura, P., y Fillol, J. (2018). El fenómeno de los YouTubers: ¿qué hace que las estrellas de YouTube sean tan populares entre los jóvenes? Fonseca, *Journal of Communication*, 17, 107-123. <https://doi.org/10.14201/fjc201817107123>

Pereira, S., Fillol, J., y Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. [El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal]. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://n9.cl/omjpo>

Pereira, S., y Moura, P. (2019). Assessing media literacy competences: a study with portuguese young people. *European Journal of Communication*, 34(1), 20-37. <https://doi.org/10.1177/0267323118784821>

Pérez Zorrilla, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones, *Revista de Educación*, pp. 121-138.

Pimienta, I., Barbón, O., Camaño, L., González, Y. y González, S. (2018). Efectividad de un taller para docentes de diseño de recursos didácticos en el mejoramiento de la calidad de las guías didácticas. *Educación Médica Superior*, 32(3), 80-93.

Pinzás, J. (2007). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Lima: Metrocolor.

PISA (2018). Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el desarrollo, (en línea). Disponible en: <https://onx.la/ec458> [Consultado el 20 de septiembre de 2022]

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 5. Recuperado el 16 de noviembre de 2021 de: <https://n9.cl/9eyqd>

Puig, N. (2013). Las narrativas transmedia y la construcción de universos mediáticos. <https://n9.cl/jtqhy>

Reyes-Contrera, G. (2018): La importancia de fomentar la lectura en el nivel preescolar, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (agosto 2018). En línea: <https://n9.cl/bq8lw>

Ribero Salazar, F., Pérez Barrera, H., y Rodríguez Ruíz, M. (2019). La narrativa Transmedia como apoyo pedagógico para la formación disciplinar de los estudiantes en la Educación Superior. *Correspondencias & Análisis*, (10). <https://doi.org/10.24265/cian.2019.n10.04>

Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricketts, J. (2011). Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 1111-1123.

Ricketts, J., Nation, K., y Bishop, D. V. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257.

Roccanti, R., y Garland, K. (2015). 21st Century Narratives: Using Transmedia Storytelling in the Language Arts Classroom. *Signal Journal*, 38(1), 16–20.

Rodrigues, P. y Bidarra, J. (2017). Transmedia Storytelling as an Educational Strategy. A Prototype of Learning English as a Second Language. *International Journal of Creative Interfaces and Computer Graphics*, 7(2), 56–67.

Rodríguez-Silva, M. (2021). Narrativa Transmedia y Comprensión Lectora: Una experiencia en la Educación Rural Colombiana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 110–119. <https://n9.cl/n1g22>

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill.

Romero, J. y González, M. (2001) *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Romero–Bojórquez, L., Utrilla–Quiroz, A. y Utrilla–Quiroz, V. M. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10(5), 291-319.

Ruiz, R. S. (2011). La comprensión lectora en inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (26), 95-111.

Sabido Abreu, N. J. y Mezquita Hoyos, Y. (2022). Autoregulación del aprendizaje para favorecer los procesos de comprensión lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1161-1179. <https://n9.cl/u7a24>

Salazar Amaya, C. (2021). ¿Qué aporta la investigación narrativa a los currículos de formación de profesores de matemáticas? *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (49).

Salazar, F. R., Barrera, H. P., y Ruíz, M. R. (2019). La narrativa transmedia como apoyo pedagógico para la formación disciplinar de los estudiantes en la educación superior. *Correspondencias & análisis*, (10).

Saltik, H. (2017). Transmedia Storytelling en educación: aceptación de los profesores de inglés de la aplicación de Transmedia Storytelling a contextos de enseñanza. Disponible en: <https://bit.ly/3q8XEzS>

Sánchez- Carlessi, H. (2011). *Promoviendo el pensamiento crítico*, URP. Lima

Sánchez-Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizonte de la ciencia*, 3(5), 31–38. Recuperado a partir de <https://n9.cl/icww9>

Sánchez-Morocho, A., García-Herrera, D., Cárdenas-Cordero, N., y Erazo-Álvarez, J. (2020). Narrativas transmedia como estrategia para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 731-752. doi: <https://n9.cl/wd3ho>

Sánchez-Pillajo, S. J. (2020). *Prácticas pedagógicas para favorecer procesos inclusivos de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista en el aula* (Master's thesis, Universidad del Azuay).

Sánchez-Ruiz, R. (2011): “La comprensión lectora en Inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad”, en Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 26, 2011. (Enlace web: <https://n9.cl/dwj7j>- Consultada en fecha (12-10-2021)

Sánchez-Vizcaíno M. C. y Fonseca-Mora M. C. (2019). Videoclip y emociones en el aprendizaje de español como Lengua Extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 78, 255-286.

Sartre, J. P. (1965). *La náusea*. Buenos Aires: Losada.

Scolari, C.A. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Grupo Planeta.

Scolari, C.A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. En *Anuario AC/E de cultura digital*, (pp. 71-81).

Scolari, C.A. (2018a). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra EC. <https://n9.cl/794u>

Scolari, C.A. (2018.b). ¿Qué hacen los adolescentes con los medios? UPF e-Notícies. <https://n9.cl/35ac9>

Scolari C. A (2018c). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <https://n9.cl/hlh3v>

Scolari, C.A, Lugo, N. y Masanet, M. J. (2019): Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 116 a 132.

Siemens, G. (2010). Connectivism in the Enterprise. Recuperado de <http://https://n9.cl/8hazg>, [consultado el 25 de agosto de 2021].

Siemens, G. (2011). Reflections on open courses. Recuperado de <https://n9.cl/8hazg>

Silva, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.

Silva, C. (2011). Causas de las dificultades de Comprensión Lectora. Recuperado de <http://www.ladislexia.net/dificultades-de-comprension-lectora>.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Editorial Graó.

Suárez Cárdenas, A.I., Pérez Rodríguez, C.Y., Vergara Castaño, M.M., y Alférez Jiménez, V.H (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura*, 7 (1), 1-13.

Sheppard, J. L. (2009). Once Upon a Time, Happily Ever After, and in a Galaxy Far, Far Away: Using Narrative to Fill the Cognitive Gap Left by Overreliance on Pure Logic in Appellate Briefs and Motion Memoranda. SSRN Electronic Journal.

Tarone, E. (1989): *Focus on the language learner: approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*, Oxford: Oxford Univ. Press.

Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368. Abril-junio

Trevor, J. (2011). *¿Can Pay Be Strategic? A Critical Exploration of Strategic Pay in Practice*. Palgrave Macmillan, London. <https://n9.cl/4grnh> [Tesis de doctorado]. Universitat de Cambridge.

Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.

Ugarriza- Chávez, N. y Pajares Del Aguíla, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58

Unesco. (2020). Las TIC en la educación. <https://n9.cl/lujr3>

Unesco-Orealc. (2016). Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE. Santiago, Chile.

Vázquez, J. S. (2021). Aprender a leer en una lengua extranjera en educación primaria. *Tejuelo*. 34.

Vega, M. Á. O. (2014). Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. *Techno Review. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 3(2).

Vygostky, Lev. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

Vygostky, Lev. (2010). *Pensamiento y lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Paidós.

## **Anexos**

Instrumentos aplicados durante la investigación

Anexo 1: Test de habilidades personales en el uso de las TIC

Anexo 2: Pre y Post-test de Motivación

Anexo 3: Diagnóstico del nivel de inglés aplicado al alumnado de la Unidad educativa 9 de octubre

Anexo 4: Prueba de comprensión lectora en español

Anexo 5: Test de comprensión lectora en inglés

Anexo 6: Cuestionario socioemocional aplicado al alumnado

Anexo 7: Prueba de comprensión lectora en inglés antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención

Anexo 8: Prueba de comprensión lectora en español antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención

Anexo 9: Post-Test nivel de inglés alumnado Unidad educativa 9 de octubre

Anexo 10: Pre y Post-test motivación aplicación de las NNT

Anexo 11: Matriz de validación de cuestionario de motivación

Anexo 12: Certificado del tema a investigar para la aprobación de la participación de investigación

Anexo 1: Test de habilidades personales en el uso de las TIC



Test de habilidades personales en el uso de las TIC

**Objetivo:** Conocer el nivel de dominio de las TIC del alumnado de la Unidad educativa 9 de octubre y PUCESD antes y después de aplicar la propuesta de intervención.

Dimensión	Pregunta	Opciones
Actitud en el uso de las TIC	¿Cómo te enfrentas al uso de las TIC en tu formación Pretest?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como un desafío</li> <li>• Con mucha confianza</li> <li>• Con un poco de recelo</li> </ul>
Preferencias en la elaboración de videos.	¿Te gusta hacer vídeos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se hacer videos</li> <li>• Me gusta mucho</li> </ul>
Preferencia de redes sociales	Indica si, durante tus estudios, te gustaría trabajar en tus clases integrando contenidos con algunas de las siguientes herramientas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facebook</li> <li>• Instagram</li> <li>• Tik tok</li> <li>• Snapchat</li> </ul>
Habilidad Google Form	Indique su habilidad en el uso del siguiente programa informático: Google form	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca he hecho este tipo de tareas.</li> <li>• Podría hacerlo con un poco de ayuda.</li> <li>• Puedo hacerlo solo</li> </ul>
Habilidad Canva	Indique su habilidad en el uso del siguiente programa de gráficos: Canva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca he hecho este tipo de tareas.</li> <li>• Podría hacerlo con un poco de ayuda.</li> <li>• Puedo hacerlo solo</li> </ul>
Habilidad Story board	Indique su habilidad en el uso del siguiente programa informático: programas de creación de historias Story board-comics	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca he hecho este tipo de tareas.</li> <li>• Podría hacerlo con un poco de ayuda.</li> <li>• Puedo hacerlo solo</li> </ul>
Habilidad general en las TIC	Indica tu habilidad en el uso general de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regular</li> <li>• Buena</li> <li>• Muy Buena</li> </ul>

## Anexo 2: Pre y Post test de motivación



### Pre y Post test de motivación

Objetivo: Conocer el grado de motivación del alumnado de las unidades educativas 9 de octubre y PUCESD antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención.

	Dimensión		Criterio	Indicadores	Opciones de Respuesta
1	Preferencias para la realización de la tarea	1	Lugar de preferencia de lectura	¿En qué lugar te gusta leer más?	e. En la biblioteca f. En la clase g. En la casa h. No me gusta leer
		2	Trabajo colaborativo en actividades de lectura.	¿Cómo te sientes trabajando de manera grupal en actividades de lectura?	e. Entusiasmado f. Motivado g. Aburrido h. No me gusta trabajar de manera grupal
2	Conocimientos	1	Curiosidad por aprender	¿Se despierta tu curiosidad por aprender cuando el profesor explica cosas nuevas?	d. Si e. A veces f. No
		2	Aprender algo nuevo en clases, para desarrollar la comprensión lectora	¿Cómo te sientes al aprender algo nuevo en tus clases para el desarrollo de la Comprensión Lectora que es la capacidad de entender lo que se lee?	a. Entusiasmado b. Incómodo c. Motivado d. Aburrido
		3	Uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la comprensión lectora	¿Cómo te sientes cuando se usan recursos tecnológicos en el desarrollo de la comprensión lectora que es la capacidad de entender lo que se lee?	e. Entusiasmado f. Incómodo g. Motivado h. Aburrido
3	Gustos por la Escuela	1	Gusto por las clases	¿Te sientes a gusto con tus compañeros en el aula de clases?	d. Si e. A veces f. No
		2	Gusto por las estrategias del Profesor (a) en la enseñanza	¿Las actividades que propone tu docente resultan de tu agrado?	d. Si e. A veces f. No
		3	Gustos por la Escuela o Universidad	¿Disfrutas de estudiar en la Escuela?	d. Si e. A veces f. No
4	Compromiso por la tarea	1	Compromiso con los estudios	¿Te parece que estudiar es importante para ser exitoso en la vida?	d. Si e. A veces f. No

Anexo 3: Diagnóstico del nivel de inglés aplicado al alumnado de la Unidad educativa 9 de Octubre



Diagnóstico del nivel de inglés aplicado al alumnado de la Unidad educativa 9 de Octubre

Objetivo: Diagnosticar el nivel de inglés del alumnado de la Unidad educativa 9 de octubre del Bachillerato General Unificado de acuerdo al MCE.

Placement Test for English for School tomado de Cambridge

<https://www.cambridgeenglish.org/es/test-your-english/>

For the questions below, please choose the best option to complete the sentence or conversation.

1. Could you tell me your surname?

- Would you like me to spell it?
- ¿Do you like my family name?
- How do I say that?

2. This plant looks dead.

- It's in the garden.
- It only needs some water.
- It's sleeping.

3. I hope it doesn't rain.

- Of course not.
- Will it be wet?
- So do I.

4. Are you going to come inside soon?

- Forever.
- Not long.
- In a minute.

5. Who gave you this book, Lucy?

- I bought it.
- For my birthday.

- My uncle was.

6. Shall we go out for pizza tonight?

- I know that.
- It's very good.
- I'm too tired.

7. Do you mind if I come too?

- That's fine!
- I'd like to.
- I don't know if I can.

8. There's someone at the door.

- ¿Can I help you?
- Well, go and answer it then.
- He's busy at the moment.

9. How much butter do I need for this cake?

- I'd like one.
- I'll use some.
- I'm not sure.

10. How long are you here for?

- Since last week.
- Ten days ago.
- Till tomorrow.

11. Have you guys had enough to eat?

- That's all right.
- Is there any more rice?
- It's not the right time.

12. That's my coat over there.

- Will you take it off?
- No, you haven't
- Here you are.

13. Let's go by bus.

- The train was expensive.

- We'll buy a ticket.
- It'll take too long.

14. Do you know my brother Charlie?

- Sorry, he's not here.
- I don't think I do.
- I know.

15. Would you like some ice in your drink or not?

- I hope so
- Yes, I shall.
- I don't mind.

16. I hope I haven't ..... you any trouble by changing the arrangements.

- Put
- Caused
- Made
- Done

17. The floor is wet: ;don't run or you might .....

- Stoop
- Spill
- Slip
- Spin

18. When you come to my house, ..... your camera with you.

- Take
- Show
- Fetch
- Bring

19. Paul arrived at the shop ..... as the manager was closing for the day.

- Even
- Just
- Still
- Right

20. I would ..... to stay at home and relax for a change.

- Rather
- Better
- Prefer
- Enjoy

21. Is there ..... of food for everyone?

- Adequate
- Enough
- Sufficient
- Plenty

22. Lily says she's happy at school but she's ..... complaining.

- Rarely
- Sometimes
- Always
- Often

23..... the step when you go in.

- Consider
- Mind
- Attend
- Look

24.... stay the night if it's too difficult to get home.

- At all costs
- By all means
- In all
- On the whole

25. No ..... Hannah is happy when you think how many prizes she has won recently.

- Surprise
- Problem
- Question
- Wonder

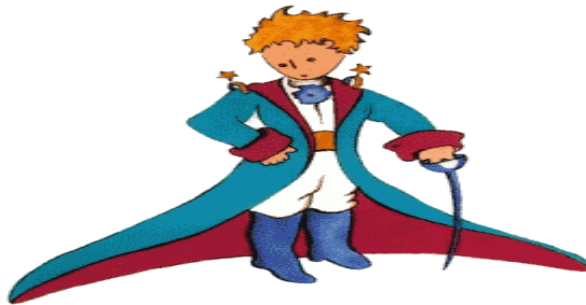
Anexo 4: Prueba de comprensión lectora en español



Prueba de comprensión lectora en español

Objetivo: Diagnosticar el nivel de comprensión lectora del alumnado en español.

El Principito capítulos 1 y 2



I  
Cuando yo tenía seis años vi en el libro sobre la selva virgen: *Historias vividas*, una grandiosa estampa. Representaba una serpiente boa comiéndose a una fiera. He aquí la copia del dibujo.



En el libro se afirmaba: “La serpiente boa se traga su presa entera, sin masticarla. Luego, como no puede moverse, duerme durante los seis meses que dura su digestión”.

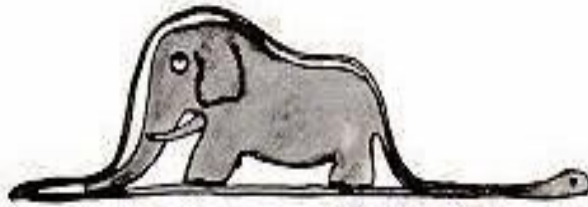
Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y logré trazar con lápices de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1 era de esta manera:



Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

–¿Por qué habría de asustarme un sombrero? –me respondieron.

Mi dibujo no era un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Entonces dibujé el interior de la serpiente boa para que las personas mayores pudieran comprender. Los mayores siempre tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así:



Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera, a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor.

Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2.

Las personas mayores son incapaces de comprender algo por sí solas y es muy fastidioso para los niños darles explicaciones una y otra vez.

Así, tuve que elegir otro oficio y aprendí a pilotar aviones. He volado un poco por todo el mundo y, en efecto, la geografía me ha servido mucho; al primer vistazo puedo distinguir perfectamente China de Arizona. Esto es muy útil, sobre todo si se pierde uno durante la noche.

A lo largo de mi vida he tenido multitud de contactos con multitud de gente seria. Viví mucho con personas mayores y las he conocido muy de cerca; pero esto no ha mejorado mi opinión sobre ellas.

Cuando me he encontrado con alguien que parecía lúcido, he ensayado la experiencia de mostrar mi dibujo número 1 que he conservado siempre. Quería saber si era verdaderamente un ser comprensivo, pero siempre contestaban: "Es un sombrero". Me abstenía entonces de hablarles de la serpiente boa, de la selva virgen y de las estrellas. Poniéndome a su altura, les hablaba de su mundo: del bridge, del golf, de política y de

corbatas. Y la persona mayor quedaba contentísima de conocer a un hombre tan razonable.

## II

Viví así, solo, sin alguien con quien poder hablar verdaderamente, hasta hace seis años cuando tuve una avería en el Sahara. Algo se había estropeado en el motor de mi avión. Como viajaba sin mecánico ni pasajero alguno, me dispuse a realizar yo sólo, una reparación difícil. Era para mí una cuestión de vida o muerte pues apenas tenía agua pura como para ocho días

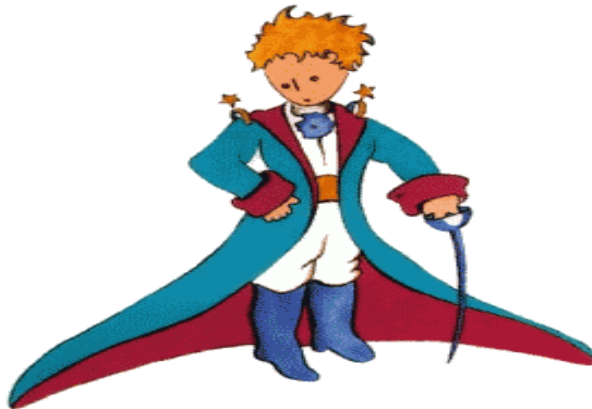
La primera noche me dormí sobre la arena, a unas mil millas de distancia del lugar habitado más próximo. Estaba más aislado que un náufrago en medio del océano. Imagínense, pues, mi sorpresa cuando al amanecer me despertó una vocecita que decía:

—¡Por favor... píntame un cordero!

—¿Eh?

—¡Píntame un cordero!

Me puse en pie de un brinco y frotándome los ojos miré a mí alrededor. Descubrí a un extraordinario muchachito que me observaba gravemente. Ahí tienen el mejor retrato que más tarde logré hacer de él, aunque reconozco que mi dibujo no es tan encantador como el original. La culpa no es mía, las personas mayores me desanimaron de mi carrera de pintor a la edad de seis años, cuando sólo había aprendido a dibujar boas cerradas y boas abiertas.



Miré, fascinado, aquella aparición. No hay que olvidar que me encontraba a unas mil millas de distancia del lugar habitado más próximo y el muchachito no parecía ni perdido, ni muerto de cansancio, de hambre, de sed o de miedo. No tenía la apariencia de un niño perdido en el desierto a mil millas de distancia del lugar habitado más próximo. Cuando logré, por fin, poder hablar, pregunté:

—Pero... ¿qué haces tú aquí?

Y él repitió suave y lentamente, como algo muy importante:

–¡Por favor... píntame un cordero!

Cuando el misterio es tan impresionante, uno no se atreve a contravenir. Por absurdo que aquello pareciera, a mil millas de distancia de algún lugar habitado y en peligro de muerte, saqué del bolsillo una hoja de papel y una pluma fuente. Recordé que yo había estudiado geografía, historia, cálculo y gramática y le dije al muchachito (algo malhumorado) que no sabía dibujar.

–No importa, ¡Píntame un cordero!

Como nunca había dibujado un cordero, repetí uno de los dos únicos dibujos que era capaz de realizar: el de la boa cerrada. Y quedé absorto al oírle decir:

–¡No, no! No quiero un elefante dentro de una serpiente. La serpiente es muy peligrosa y el elefante ocupa mucho sitio. En mi tierra todo es muy pequeñito. Necesito un cordero.

¡Por favor, píntame un cordero!

Dibujé un cordero. Lo miró atentamente y dijo:

–Éste está muy enfermo. Por favor haz otro. Volví a dibujar.



Mi amigo sonrió gentilmente, con indulgencia, y dijo:

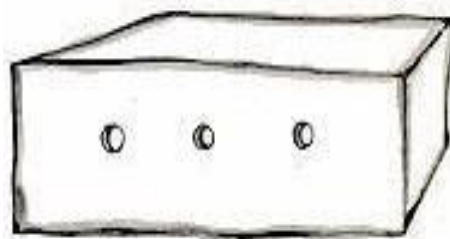
–¿Ves? Esto no es un cordero, es un carnero. Tiene cuernos...

Realice nuevamente otro dibujo y también fue rechazado como los anteriores.

–Es demasiado viejo. Quiero un cordero que viva mucho tiempo.

Ya impaciente y deseoso de comenzar a desmontar el motor, tracé rápidamente este dibujo, se lo enseñé, y dije:

–Esta es la caja. El cordero que quieres está adentro.



Me sorprendí al ver iluminado el rostro de mi joven juez:

—¡Oh, es exactamente como yo lo quería! ¿Crees que se necesite mucha hierba para este cordero?

—¿Por qué?

—Porque en mi tierra todo es muy pequeño...

—Será suficiente. El corderito que te he dado también es pequeño.

Se inclinó hacia el dibujo y exclamó:

—¡Bueno, no tanto...! ¡Ah, se ha quedado dormido! Y así fue como conocí al principito.

#### Actividades a desarrollar

1. ¿Cuál es la idea principal del texto?

2. Lea el libro el Principito y seleccione la respuesta sobre quién es el Principito.

- a) El aviador
- b) Un niño que vive en un pequeño planeta
- c) Un hombre de negocios

3. ¿Cuál fue el primer dibujo que hizo el principito con seis años?

- a) Un sombrero
- b) Una serpiente boa que digiere a un elefante
- c) Un camello

4. ¿Qué quería el Principito?

- a) Él quería un dibujo de una serpiente.
- b) Él quería un dibujo de un cordero
- c) Él quería un dibujo de un camello.

5. ¿Cómo se sentía el Principito cuando el aviador le dibujó un cordero con la finalidad de llevarlo a su mundo donde solo había una flor y tres volcanes?

- a) Triste
- b) Emocionado
- c) Tenía miedo.

1. ¿Qué concepto está relacionado con la palabra baobabs?

2. ¿Con cuál adjetivo calificativo describirías a El Principito?

3. ¿Qué otro título le pondrías a la historia?
4. ¿Según el Principito que debe de hacer un niño con los adultos? Argumente su respuesta
5. ¿Crees que el Principito es una buena persona? Argumente su respuesta
6. ¿Qué lección te deja el Principito? Argumente su respuesta
7. ¿Qué lección te deja el Principito? Argumente su respuesta

## Anexo 5: Test de comprensión lectora en inglés



### Test de comprensión lectora en inglés

Objetivo: Diagnosticar el nivel de comprensión lectora del inglés del alumnado de bachillerato.

#### Reading

A. Read the email. Then choose the correct answer.

(2 points each)

Dear Jo,

It's the end of our first week in Las Vegas and we're having a great time. The weather here today is very hot – about 95 degrees every day!

The flight to Las Vegas was really easy and we even had time to have something to drink at the airport before leaving. All the food is delicious, and the waiters are all very friendly. We are staying at the Flamingo Hotel which has a good air-conditioning system, luckily, but we have to turn it off at night because it gets too cold.

Yesterday was boiling too, so we decided to spend the whole day at the hotel pool. I wore my fashionable new sunglasses! In the evening, we walked around the city and saw the famous lights and streets. It's very romantic here, but the city is very busy.

Tomorrow we are going to take a helicopter ride over the Grand Canyon and in the evening we're going to a big show. I'm so excited! Then the next day, we are flying to Los Angeles and we're going to stay there for a few days. This vacation is all a dream come true for me! I can't wait!

We are going to have a special dinner for my birthday tonight, so I have to go and get ready.

Love  
Michelle

1. What did they do at the airport before leaving?

- a) *have something to drink*
- b) have something to eat

c) have a rest

2. Why do they turn off the air-conditioning in their room at night?

a) Because they don't like the noise.

b) Because they don't need it.

c) *Because the room gets too cold.*

3. What did Michelle say she wore when she was at the pool?

a) sandals

b) *sunglasses*

c) glasses

4. What is the weather like?

a) *It's hot every day.*

b) It was hot yesterday but not very hot today.

c) It's too cold.

5. What are they doing this evening?

a) *They're going out for a special dinner.*

b) They're going to a concert.

c) They're going to see the Grand Canyon.

B. Read the blogpost. Then Circle the correct answer.

(2 points each)

I've been to Los Angeles where there are movie theaters with the most technology in the world, but the one that I remember best is the Alamo Drafthouse in Austin, Texas. It has completely changed the way we experience movies.

The Alamo Drafthouse first opened in Austin in 1997 but there are now 22 locations all around the US. The theaters are very comfortable and you can eat and drink inside them. They don't just serve the usual popcorn, but the chef in the restaurant kitchen prepares food after he has watched a film. He invents new dishes to match each film. I recommend going when the movie *Murder on the Orient Express* is showing because the restaurant serves delicious burgers made with salmon. If you are allergic to fish, they serve the Orient Express chicken burger or vegan burger. For dessert, there is a special strawberry yogurt jam with ice cream.

One thing that the Alamo Drafthouse has that other movie theaters don't, is a store where you can buy posters and 3D glasses for the 3D theater where the seats move with the movie. So, for example, if the screen shows people driving along in a car, your movie theater seat moves around with them. There are also other special effects such as perfumes, wind and smoke, rain and lightning. It makes the film scarier and you might jump out of your seat!

If you go to see a movie here, please leave a comment below with your experience.

1. The writer *has / hasn't* been to a movie theatre in Los Angeles.

*has*

2. The writer's favorite movie theater *has / doesn't have* a lot of different types of food.

*has*

3. The chef at the movie theater *never watches / watches* the movies shown there.

*watches*

4. There is a store where you can *buy posters / meet movie actors and directors*.

*buy posters*

5. There *is one / are many* special effects when you watch a movie at this theater.

*are many*

C. Read the information leaflet. Circle *True* or *False* for each statement.

(2 points each)

Every February, the association of girl guides and girl scouts holds World Thinking Day (WTD) to celebrate international friendship and to study and appreciate other cultures. Another important feature is to speak about global change across 150 different countries. You can download a useful information pack from the website.

At the *Our Cabaña* center in Mexico, there is a special World Thinking Day program. Young women can stay for 8 nights and be involved in the World Thinking Day celebrations. Included in the price is a fantastic trip to explore the rich culture and traditions and wild nature in the Cuernavaca nature reserve (which means "near the woods") in the far south of Mexico. The price includes all transportation and meals, as well as a special badge and any project materials. All this for only \$1,100 USD. Two things you have to take if you aren't a girl guide is your own food and sleeping bag.

For more information, go to our website. If you're not a girl guide or girl scout, or if you are a boy, check if your local organization celebrates WTD too!

1. The World Thinking Day event happens every year.

True / False

*True*

2. Only girls celebrate WTD.

True / False

*False*

3. The center in Mexico organizes a free event for WTD.

True / False

*False*

4. Part of the trip includes a visit to a city.

True / False

*False*

5. The price for the trip includes all meals.

True / False

*True*

## Anexo 6: Cuestionario socioemocional aplicado al alumnado



### Cuestionario socioemocional aplicado al alumnado

Objetivo: Analizar el estado socioemocional del alumnado de las unidades educativas 9 de octubre y PUCESD, antes y después de la aplicación del programa de intervención basado en las Narrativas Transmedia.

Responda cada uno de los siguientes elementos escogiendo la respuesta que mejor describa lo que es típico de usted.

	Neutra l		Nunc a		Siempr e	No sabe
1. Soy bueno para hacer contacto visual.	1	2	3	4	5	6
2. Puedo hablar fácilmente con personas de cualquier nivel (niños, compañeros, profesores, etc.).	1	2	3	4	5	6
3. Uso el lenguaje corporal de las personas para ayudarme a saber cómo responderles.	1	2	3	4	5	6
4. En las interacciones sociales, mis expresiones faciales están perfectamente sincronizadas.	1	2	3	4	5	6
5. Se me da bien confrontar a la gente sobre situaciones delicadas sin que se sientan incómodos o faltos de respeto.	1	2	3	4	5	6
6. Puedo expresar enojo sin desanimar a la gente.	1	2	3	4	5	6
7. Uso la cantidad justa y el tipo de toque en mis interacciones sociales.	1	2	3	4	5	6
8. En las conversaciones, mis gestos con las manos ayudan, no distraen.	1	2	3	4	5	6

9. Puedo recurrir fácilmente a mis diversas habilidades sociales según lo requieran las situaciones.	1	2	3	4	5	6
10. Mis amigos estarían de acuerdo en que soy el más estable emocionalmente en nuestro grupo.	1	2	3	4	5	6
11. Estoy animado cuando hablo.	1	2	3	4	5	6
12. En eventos sociales como fiestas, las personas a menudo se me presentan.	1	2	3	4	5	6
13. Sé las cosas correctas que decir y hacer cuando alguien que conozco está molesto.	1	2	3	4	5	6
14. Uso las cualidades de mi voz para influir en los demás.	1	2	3	4	5	6
15. Puedo hacer que las interacciones sociales incómodas se sientan más cómodas.	1	2	3	4	5	6
16. Produzco el tipo de sonrisas "adecuadas" en los momentos adecuados.	1	2	3	4	5	6
17. Si la gente me observara en un grupo, dirían que soy el más dotado socialmente.	1	2	3	4	5	6
18. Soy natural para saber cómo coordinar mis respuestas emocionales con las emociones de los demás.	1	2	3	4	5	6
19. Tengo una postura corporal abierta y relajada cuando hablo con la gente.	1	2	3	4	5	6
20. Otros dirían que tengo una cara expresiva.	1	2	3	4	5	6
21. Las personas se dejan influenciar por mis señales emocionales.	1	2	3	4	5	6
22. Uso mi voz para transmitir mis emociones.	1	2	3	4	5	6
23. Asiento con la cabeza lo suficiente para que los demás sepan que los estoy escuchando.	1	2	3	4	5	6
24. Sé cómo calmar una conversación acalorada.	1	2	3	4	5	6
25. Soy bueno usando la risa para hacer sentir bien a otras personas.	1	2	3	4	5	6

Anexo 7: Prueba (pre-test) de comprensión lectora en inglés después de la aplicación de la propuesta de intervención.



Prueba (pre-test) de comprensión lectora en inglés después de la aplicación de la propuesta de intervención.

Objetivo: Conocer el nivel de comprensión lectora en inglés del alumnado de las Unidades educativas 9 de octubre y PUCESD antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención.

¿CAN VIOLENT MOVIES BE DANGEROUS?

Level: \_\_\_\_\_

Gender: male \_\_\_\_\_ female \_\_\_\_\_

Read the article and choose the correct answer for items 1-5.

Before the 1960s, most movies did not show much graphic violence. When fighting or shooting occurred on the screen, it was clean: ¡Bang! You're dead! The victim fell to the ground and died, perhaps after speaking a few final words. The viewer never saw blood or suffering. But in the late '60s, filmmakers Arthur Penn and Sam Peckinpah began making movies with more graphic violence, such as *Bonnie and Clyde* and *The Wild Bunch*. They believed that if audiences could see how truly horrible real violence was, people would be less violent in their own lives.

Today, special effects technology has made it possible to create very realistic images of bloodshed and violence, Steven Prince, author of *Savage Cinema: Sam Peckinpah and the Rise of Ultraviolent Movies*, describes the difference between early movies and the movies today "... filmmakers can create any image that they can dream up. So, Prince believes, because of the technology, movies today have become more and more violent and bloody.

Some people are worried that viewing a lot of violence in movies and video games can be dangerous. They feel that it can make violence seem normal and can cause people to

imitate the violent behavior, to do the same thing themselves. Other people disagree. They believe that showing violence is honest and can even be helpful.

One popular filmmaker asks why violent images on the screen are a problem since we live in such a violent world. "Just open any newspaper" he says. Any newspapers is much more violent. And those are true stories about what happens in real life.

1. Sam Peckinpah was.....
  - a. an actor
  - b. an author
  - c. a filmmaker
  - d. a newspaper journalist
2. Before the 1960s, movies did not show.....
  - a. fighting
  - b. shooting
  - c. blood
  - d. death
3. In Steven Prince's opinion, movies today have become more violent and bloody because of.....
  - a. video games
  - b. Sam Peckinpah
  - c. special effects technology
  - d. newspapers
4. According to the article.....
  - a. movies have always been very violent
  - b. graphic violence has become more common since Bonnie and Clyde and The Wild Bunch
  - c. everyone agrees that graphic violence in movies is good entertainment
  - d. everyone agrees that violent movies area dangerous
5. Peckinpah and Penn thought that showing real violence in movies would make.....
  - a. people behave more violently
  - b. violence seems normal
  - c. people more honest and helpful
  - d. people less violent

Anexo 8: Prueba (pre test) de comprensión lectora en español después de la aplicación de la propuesta de intervención.



Prueba (pre test) de comprensión lectora en español después de la aplicación de la propuesta de intervención.

Objetivo: Conocer el nivel de comprensión lectora en español del alumnado de la PUCESD después de la aplicación de la propuesta de intervención.

Leer el texto a continuación escoger las respuestas correctas.

#### Lectura

El conocimiento universitario es un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción, comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario, la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como es la relación entre ciencias y sociedad.

El conocimiento que se produce en la universidad es: (2 puntos)

- absoluto
- inconcluso
- pragmático

- idealista
- científico

La función primordial de la universidad es: (2 puntos)

- desarrollar tecnología.
- producir conocimiento.
- aplicar conocimiento.
- acercarse a la sociedad.
- organizar el conocimiento.

Leer el Texto A y escoger las respuestas correctas a las preguntas planteadas.

#### Texto A

Después de escuchar, debatir, leer libros y revisar evidencias y argumentos a favor y en contra de las vacunas, tanto de líderes anti vacunas como de epidemiólogos, inmunólogos, médicos de familia y pediatras, mi posición es claramente a favor de las vacunas incluidas en el calendario vacunal. Pero también soy firme defensor de que las vacunas han de ser las justas y no más. Las vacunas son extremadamente seguras, pero hay que tener en cuenta que, aunque es infrecuente, las vacunas, como cualquier medicamento, pueden tener efectos secundarios: la mayoría leves, alguno grave (1 por 100 000 a 1 por millón de dosis) y, excepcionalmente, alguno muy grave (menos de 1 por cada 1-10 millones de dosis). Estas complicaciones también ocurren cuando se pasan las enfermedades de forma natural, pero con una frecuencia muchísimo mayor, de manera que el beneficio siempre compensa con creces el extremadamente bajo riesgo de vacunarse. El principal motivo que algunas personas tienen para no vacunarse es la desconfianza en la seguridad de las vacunas. Las clásicas y más benéficas, como las de la difteria, tétanos, tos ferina o polio, llevan años usándose y han sido sometidas a un escrutinio de efectos secundarios muy estricto. Dejar de vacunar a un niño lo pone en riesgo a él y al resto de su comunidad, especialmente a las personas más debilitadas y no vacunadas por cuestiones de contraindicación o de dificultad de acceso a la sanidad, y dificulta la labor de erradicar enfermedades del planeta.

Se puede afirmar que, para el autor del texto A, los casos de efectos secundarios negativos tratados en el texto A son: un ejemplo de los avances de la ciencia médica en los siglos XIX y XX. (2 puntos)

- irrelevantes, pues no hay casos de efectos secundarios en los vacunados.
- falsos, porque la causalidad ha sido tergiversada por malos científicos.
- una prueba irrefutable de que las vacunas causan daño en muchos casos.
- situaciones excepcionales, que no alteran los beneficios de las vacunas.
- un ejemplo de los avances de la ciencia médica en los siglos xix y xx.

Se puede afirmar que, para el autor del texto A, los casos de efectos secundarios negativos tratados en el texto B son: (2 puntos)

- irrelevantes, pues no hay casos de efectos secundarios en los vacunados.
- falsos, porque la causalidad ha sido tergiversada por malos científicos.
- una prueba irrefutable de que las vacunas causan daño en muchos casos.
- situaciones excepcionales, que no alteran los beneficios de las vacunas.
- un ejemplo de los avances de la ciencia médica en los siglos xix y xx.

A continuación, leer el Texto B y escoger la opción verdadera a las preguntas planteadas.

#### Texto B

En la historia de la medicina moderna, han ocurrido algunos hechos que desencadenaron el miedo a las vacunas en algunos círculos sociales. Existe una serie de argumentos de estos grupos para oponerse o relativizar el uso de vacunas. Por ejemplo, en 1998 se publicó un estudio en la revista médica The Lancet que relacionaba la vacuna de la triple vírica con el autismo. Posteriormente se supo que su autor había falseado los datos para hacer parecer que existía tal asociación cuando no era así; sin embargo, los temores sobrevivieron. Otros casos de brotes de enfermedad por vacunas defectuosas se remontan a cuando comenzaba la era de las vacunas en los siglos xviii y xix, con la viruela, o en la primera mitad del siglo xx, con otras vacunas. En estos casos, las vacunas produjeron efectos secundarios negativos en parte significativa de la población vacunada.

Aunque siempre se podrán mejorar los protocolos de aplicación y la composición misma de las vacunas, la mayoría de estas acusaciones de efectos secundarios perniciosos no se sostienen. Entre estos falsos efectos secundarios se mencionan el autismo, las alergias, la esclerosis múltiple y el Alzheimer, que por desgracia se han ido extendiendo por el «boca

a boca» y a través de personajes mediáticos con conocimientos científicos escasos o sesgados.

Los grupos anti vacunas tienden a infravalorar de forma excesiva las complicaciones de las enfermedades infecciosas, mientras que magnifican los efectos secundarios de las vacunas y ofrecen una visión muy sesgada de la realidad, que resulta alarmista y genera desconfianza gratuita entre la población.

El texto B constituye, fundamentalmente, una explicación de la persistencia de una perspectiva contraria a las vacunas. (2 puntos)

- una justificación de la aplicación indiscriminada de vacunas a toda población.
- una breve historia de los problemas de la vacunación en tiempos modernos.
- un alegato para descalificar el empleo de vacunas en los niños más pequeños.
- una descalificación de los efectos secundarios en la aplicación de las vacunas.
- una explicación de la persistencia de una perspectiva contraria a las vacunas.

De lo afirmado por el texto B, se puede considerar que los grupos anti vacunas promueven el uso indiscriminado de vacunas en la infancia. (2 puntos)

- emplean investigadores médicos para defender su postura.
- subvaloran los peligros de enfermedades como el sarampión.
- dudan de que la composición interna de las vacunas sea perjudicial.
- calman las alarmas creadas en la población sobre las vacunas.

De la argumentación desarrollada en ambos textos, es válido deducir que, si la gente dejara de vacunarse. (2 puntos)

- se pondría en riesgo la salud de millones de niños en el mundo.
- se multiplicarían los casos de algunas enfermedades congénitas.
- los médicos combatirían los efectos secundarios de la vacunación.
- las enfermedades infecciosas empezarían a declinar en el mundo.
- millones de niños crecerían saludablemente, libres de fármacos.

En el texto B, la palabra sostienen remite a: (2 puntos)

- enderezamiento.
- financiamiento.
- pronunciamiento.
- justificación.

- patrocinio.

En el Texto B el autor menciona que otros casos de brotes de enfermedad por vacunas defectuosas se remontan a cuando comenzaba la era de las vacunas en los siglos xviii y xix, con la viruela, o en la primera mitad del siglo xx, con otras vacunas. En estos casos, que efectos produjo la aplicación de la vacuna (2 puntos).

- la aplicación de las vacunas no produjo efectos secundarios.
- la aplicación de las vacunas produjo efectos secundarios en la mitad de la población vacunada.
- la aplicación de las vacunas produjo efectos secundarios en toda la población vacunada.
- ninguna de las anteriores es la respuesta correcta.

Anexo 9: Post-test nivel de inglés alumnado Unidad educativa 9 de octubre



Post-test nivel de inglés alumnado Unidad educativa 9 de octubre

Objetivo: Conocer el nivel de inglés del alumnado de la Unidad educativa 9 de octubre de acuerdo al MCER.

Test your English

For the questions below, please choose the best option to complete the sentence or conversation.

1. Can I park here?
  - Sorry, I did that.
  - It's the same place.
  - Only for half an hour.
2. What color will you paint the children's bedroom?
  - I hope it was right.
  - We can't decide.
  - It wasn't very difficult.
3. I can't understand this email.
  - Would you like some help?
  - Don't you know?
  - I suppose you can.
4. I'd like two tickets for tomorrow night.
  - How much did you pay?
  - Afternoon and evening.
  - I'll just check for you.
5. Shall we go to the gym now?
  - I'm too tired.
  - It's very good.

- Not at all.

6.His eyes were ..... bad that he couldn't read the number plate of the car in front.

- Such
- Too
- So
- Very

7.The company needs to decide ..... and for all what its position is on this point.

- Here
- Once
- First
- Finally

8.Don't put your cup on the ..... of the table – someone will knock it off.

- Outside
- Edge
- Boundary
- Border

9.I'm sorry - I didn't ..... to disturb you.

- Hope
- Think
- Mean
- Suppose

10.The singer ended the concert ..... her most popular song.

- By
- With
- In
- as

11.Would you mind ..... these plates a wipe before putting them in the cupboard?

- Making
- Doing
- Getting
- Giving

12.I was looking forward ..... at the new restaurant, but it was closed.

- to eat
- to have eaten
- to eating
- eating

13..... tired Melissa is when she gets home from work, she always makes time to say goodnight to the children.

- Whatever
- Not matter how
- However much
- Although

14.It was only ten days ago ..... she started her new job.

- Then
- Since
- After
- That

15.The shop didn't have the shoes I wanted, but they've ..... a pair specially for me.

- Booked
- Ordered
- Commanded
- asked

16.Have you got time to discuss your work now or are you ..... to leave?

- Thinking
- Round
- Planned
- About

17.She came to live here ..... a month ago.

- Quite
- Beyond
- Already
- Almost

18. Once the plane is in the air, you can ..... your seat belts if you wish.

- Undress
- Unfasten

- Unlock
- Untie

19. I left my last job because I had no ..... to travel.

- Place
- Position
- Opportunity
- Possibility

20. It wasn't a bad crash and ..... damage was done to my car.

- Little
- Small
- Light
- Mere

21. I'd rather you ..... to her why we can't go.

- would explain
- explained
- to explain
- will explain

22. Before making a decision, the leader considered all ..... of the argument.

- Sides
- Features
- Perspectives
- Shades

23. This new printer is recommended as being ..... reliable.

- Greatly
- Highly
- Strongly
- Readily

24. When I realized I had dropped my gloves, I decided to ..... my steps.

- Retrace
- Regress
- Resume
- Return

25. Anne's house is somewhere in the ..... of the railway station.

- Region
- Quarter
- Vicinity
- district

Anexo10: Pre y Post-test de motivación y aplicación de las NNT



### Pre y Post-test motivación y aplicación de las NNT

Objetivo: Analizar cuál es el grado de motivación que tienen el alumnado de las Unidades educativas 9 de octubre y PUCESD que trabaja con las NNT.

1. ¿Qué piensas sobre el aprendizaje del inglés?

- a) Me divierte.
- b) Están bien.
- c) No me gusta.
- d) Me aburre

2. ¿Cómo me siento al aprender algo nuevo en las clases de inglés y español?

- a) Me siento motivado y con ganas de aprender.
- b) No me importa si aprendemos cosas nuevas
- c) No me importa si continuamos con lo que ya hemos aprendido.
- d) No me gusta aprender cosas nuevas

3. ¿Cómo se siente cuando usamos recursos tecnológicos para trabajar el aprendizaje del inglés y español?

- a) Me divierte.
- b) Están bien.
- c) No me gusta.
- d) Me motiva

4. ¿De qué manera te gusta más aprender el inglés y español?

Toda la clase junta \_\_\_\_\_

En grupos pequeños \_\_\_\_\_

Individualmente \_\_\_\_\_

Por mí mismo \_\_\_\_\_

Con un compañero \_\_\_\_\_

5. ¿Qué piensas sobre el aprendizaje de inglés y español con Narrativas Transmedia?

- a) Me divierte.
- b) Están bien.
- c) No me gusta.
- d) Me motiva.

6. ¿Te gusta contar historias?

- a) Me divierte.
- b) Están bien.
- c) No me gusta.
- d) Me motiva.

7. ¿Cómo te sientes trabajando de manera grupal con Narrativas Transmedia?

- a) Me divierte.
- b) Están bien.
- c) No me gusta.
- d) Me motiva.

8. Durante este curso, ¿Qué es lo que más te ha gustado trabajar y por qué?

---

### Matriz para validación de cuestionario de motivación en las clases

Estimado/a Perito de Validación:

Acudimos a la gentileza de su atención y a su experticia, para que nos indique su parecer respecto de los siguientes ítems que forman la siguiente encuesta. Su juicio contribuirá certeramente a la mejora del instrumento de recogida de información.

#### Baremo:

- Claridad: Se refiere a que si el ítem tal como está formulado (enunciado + opciones de respuesta) será comprendido por los destinatarios.
- Pertinencia: Se refiere a que si el ítem se corresponde con lo que se quiere indagar (ver finalidad de la encuesta)

#### Finalidad de la Lista de cotejo

- El objetivo es: Analizar la motivación del alumnado antes y después de la aplicación del programa de intervención basado en las Narrativas Transmedia.
  - La lista de cotejo va dirigida a los estudiantes de la Unidad educativa “9 de octubre y PUCESD”
  - Marque con una cruz (X) el tramo del baremo que exprese mejor su juicio “SI” y “NO” sobre los ítems propuestos

ÍTEM	CLARIDAD		PERTINENCIA		OBSERVACIONES
	Claro	Poco claro	Pertinente	Poco pertinente	
<b>Indicador: Preferencias para la realización de la tarea</b>					
1. ¿Qué piensas sobre el aprendizaje de la Lectura?					
➤ Me entretiene					
➤ Está bien					

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Me divierte</li> </ul>					
<p>2. ¿Cómo te sientes trabajando de manera grupal?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prefiero trabajar de manera individual</li> <li>➤ No me gusta trabajar de manera grupal</li> <li>➤ Me agrada trabajar de manera individual o grupal</li> <li>➤ Me agrada trabajar de manera grupal</li> </ul>					
<p>3. ¿En qué lugar te gusta más leer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ En la Biblioteca</li> <li>➤ En la Casa</li> <li>➤ No me gusta leer</li> </ul>					
<p>Indicador: Conocimientos</p>					
<p>4. ¿Tengo curiosidad de aprender cuando el Profesor (a) explica cosas nuevas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si</li> <li>➤ No</li> </ul>					

<p>5. ¿Cómo te sientes al aprender algo nuevo en tus clases para el desarrollo de la Comprensión Lectora?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ No me gusta aprender cosas nuevas</li> <li>➤ No es importante si aprendemos cosas nuevas.</li> <li>➤ Me siento motivado y con ganas de aprender.</li> </ul>					
<p>6. ¿Cómo te sientes cuando se usan recursos tecnológicos en el desarrollo de la Comprensión Lectora?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ No me gusta</li> <li>➤ Está bien</li> <li>➤ Me divierte</li> </ul>					
Indicador: Gustos por la Escuela					
<p>7. ¿En las clases me siento a</p>					

<p>gusto, me siento bien?</p> <p>➤ Si</p> <p>➤ No</p> <p>➤ No siempre</p>					
<p>8. ¿Me gustan las estrategias que utiliza el Profesor en la enseñanza?</p> <p>➤ Si</p> <p>➤ No</p>					
<p>9. ¿Me siento a gusto estudiando en la Escuela o Universidad?</p> <p>➤ Si</p> <p>➤ No</p> <p>➤ No siempre</p>					
Indicador: Compromiso por la tarea					
<p>10. ¿Estoy comprometido con mis estudios para alcanzar la meta?</p> <p>➤ Si</p> <p>➤ No</p> <p>➤ Me doy vencido con facilidad</p>					

**COMENTARIOS FINALES**


	Nombres:	C.I.:
--	----------	-------

DATOS DEL EVALUADOR		Cargo:
	Profesión:	
		Firma:
	Fecha:	

Anexo 12: Certificado del tema a investigar para la aprobación de la participación de investigación



La Profa. Dra. Dña. M.Carmen Fonseca Mora, Catedrática de la Universidad de Huelva, certifica que Dña. Marjorie Andrade Velásquez (CI N° 1306579614) es Estudiante del Programa de Doctorado **CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN** donde trabaja en su tesis doctoral bajo su tutela académica.

La investigación de Dña. Marjorie Andrade Velásquez está relacionada con las narrativas transmedia y el aprendizaje de lenguas extranjeras y requiere una intervención en el aula. Por ello, les invito a participar en este proyecto de investigación y solicito su apoyo para que ella pueda aplicar su propuesta de intervención con su alumnado.

Un cordial saludo,



Fdo. Dra. Dña. M. Carmen Fonseca Mora

Catedrática de Universidad  
Directora Grupo ReALL/HUM 657  
Departamento de Filología Inglesa  
Universidad de Huelva, España