ORBIS
Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / Scientific e-journal of Human Sciences / Depósito Legal PPX200502ZU1935 / Depósito Legal Electrónico ZU2021000156/ ISSN 1856-1594 / e-ISSN 2790-6175/ By Fundación Unamuno/ Venezuela.
Rojas, Nancy. (2025).
DIDÁCTICA BASADA EN NARRATIVAS TRANSMEDIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN COLOMBIA.
revistaorbis.com / núm. 61 (Año 21) Edición aniversario. Julio 2025. 16-30

DIDACTICS BASED ON TRANSMEDIA NARRATIVES FOR READING COMPREHENSION IN COLOMBIA.

DIDÁCTICA BASADA EN NARRATIVAS TRANSMEDIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN COLOMBIA.



Rojas, Nancy[1]

RESUMEN
El propósito fue diseñar un andamiaje didáctico basado en la narrativa transmedia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia, Caquetá, Colombia. Se empleó un enfoque cualitativo con un paradigma sociocrítico y el método de investigación-acción. Los hallazgos revelaron deficiencias significativas en los grados de comprensión inferencial y crítico. En conclusión, el estudio facilitó la reflexión sobre la lectura, lo que permitió la creación de un andamiaje didáctico pertinente y adaptado al contexto, orientado a mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes.
Palabras clave: Andamiaje didáctico, Narrativa Transmedia, Comprensión lectora, Colombia.

ABSTRACT
The purpose was to design a didactic framework based on transmedia storytelling to strengthen reading comprehension in tenth-grade students at the Technical Industrial Institute of Florencia, Caqueta, Colombia. A qualitative approach with a sociocritical paradigm and the action research method was used. The findings revealed significant deficiencies in the inferential and critical comprehension levels. In conclusion, the study facilitated reflection on reading, which allowed the creation of a didactic scaffolding relevant and adapted to the context, aimed at improving students' reading skills.
Key words: Didactic scaffolding, Transmedia Narrative, Reading Comprehension, Colombia.

Fecha de recepción: 20/01/2025
Fecha de aprobación: 04/07/2025
Fecha de publicación online: 04/07/2025
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.16989890

[1] Colombia. Licenciada en Educación. Magister en Docencia. Candidata de doctorado Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología. ID ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3198-6186 Correo electrónico: nanyrm21@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia clave para el desarrollo educativo y social de los individuos. Diversos estudios han mostrado que esta habilidad no solo incide en el rendimiento académico, sino también en la capacidad crítica, comunicativa y participativa de los ciudadanos (Gómez, 2020; Snow, 2002). Desde los estudios nacionales e internacionales que examinan a Colombia como ejemplo de estudio, se destaca la alarmante disminución en la comprensión lectora, particularmente en alumnos de grado secundario bajo.

Esta circunstancia se manifiesta claramente en los hallazgos de las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) como señala el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2024) e incluso en los informes internos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), donde se observan grados extremadamente bajos en la lectura crítica y las habilidades lectivas inferenciales. Esta circunstancia evidencia una desigualdad en la educación primaria que obstaculiza el crecimiento integral de los alumnos, además de su capacitación para participar de forma constructiva en una sociedad cada vez más avanzada en términos de conocimientos informática y comunicativos (Chall, 1983; Sanz et al., 2020).

En este escenario, resulta especialmente alarmante la situación del Instituto Técnico Industrial de Florencia, situado en el departamento de Caquetá. De acuerdo con reportes institucionales, los alumnos de décimo grado han demostrado un rendimiento deficiente constante en la habilidad de entender lectura en años recientes, consiguiendo solo un 15.54% de respuestas acertadas en el examen "Evaluar para Avanzar" del año 2022.

Estos resultados, junto con los obtenidos en las pruebas Discovery Saber y Saber 11, durante los últimos seis años, demuestran carencias significativas en los procesos de interpretación textual, análisis, inferencia y reflexión que son fundamentales para la comprensión lectora (Observatorio de Gestión Educativa, 2020; PEI Instituto Técnico Industrial, 2022). Los grados más bajos de rendimiento se concentran en la comprensión literal, subsumida bajo dominios inferenciales y criteriales, lo que muestra que hay una dificultad persistente para generar significado a través de la lectura y para formular juicios fundamentados sobre los textos tratados (Cassany, 2003).

No se puede entender el problema en cuestión sin tener en cuenta otros factores sociales, económicos y culturales que lo agravan, como la falta de estímulo hacia la lectura desde el ámbito familiar. Existe una clara desigualdad regional con respecto a la educación, lo que agrava aún más esta situación. De acuerdo con “La Encuesta

Nacional de Lectura" (DANE, 2018), gran parte de los jóvenes colombianos simplemente no lee. Sumado a esto, la enseñanza tradicional de la lectura en muchos contextos educativos continúa centrada en ejercicios mecánicos o descontextualizados, desconectados de los intereses y realidades de los estudiantes.

Dado estos desafíos, es importante repensar la pedagogía en relación con la comprensión de lectura de los estudiantes dentro del marco de hacer las conferencias más relevantes, atractivas e inclusivas. Desde esta perspectiva, la narración transmedia surge como un enfoque innovador que mejora la lectura al integrar textos con videos, imágenes, material de audio e incluso interacciones digitales (Rodríguez 2015; Franco 2014). Esto expande la definición de lo que se entiende por educación y aprendizaje. Esta táctica genera sentido al incluir al estudiante en la cosmografía narrativa, ya que posibilita la agencia en el marco de prácticas de lectura colaborativas e individualmente alteradas (Atarama y Menacho, 2018; Camacho y Segarra, 2019).

La aplicación de narrativas transmedia no solo facilita la aproximación de la lectura a los alumnos a través de formatos digitales cautivadores, sino que también fomenta habilidades fundamentales como la creatividad, el razonamiento crítico, la empatía y la habilidad para examinar diferentes realidades (Aranguren, 2023; Fisgativa et al., 2023). Además, sitúa al docente como un mediador estratégico que organiza y acompaña procesos de aprendizaje contextualizados, participativos y centrados en el estudiante (Handel, 2012).

En ese marco, el presente estudio reconoce que la comprensión lectora no puede ser fortalecida únicamente desde modelos tradicionales. Se requiere una transformación metodológica fundamentada en el diálogo entre la cultura digital y los procesos cognitivos del aprendizaje. La propuesta investigativa se enmarca en el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y método de Investigación-Acción, lo que permite vincular teoría, práctica y transformación educativa a partir de la reflexión docente (Hernández-Sampieri et al., 2018).

Por tanto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo generar un andamiaje didáctico basado en la narrativa transmedia para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia, Caquetá? Con el objetivo de diseñar un andamiaje didáctico basado en la narrativa transmedia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia, Caquetá, Colombia.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

COMPRENSIÓN LECTORA

El rendimiento académico de los estudiantes sigue ligado estrechamente a su comprensión lectora, que es necesaria para el desarrollo de las habilidades cognitivas y académicas de un estudiante. Sperber y Wilson (1994) argumentan que la comprensión lectora no solo implica captar la intención detrás de un texto, sino también la construcción activa de significado basada en la asociación personal del lector con el texto. Desde este enfoque, la interpretación no es exclusiva del escritor; por el contrario, el lector aporta de manera activa a su formación mientras lee.

Según sostiene Cassany (2006), la lectura representa un acto de entendimiento que implica intrínsecamente capacidades cognitivas particulares. Para entender un texto, el lector tiene que anticipar lo que ocurrirá, establecer hipótesis y, luego, validar o desmentir dichas hipótesis, y realizar deducciones para comprender lo que simplemente se implica. En términos más simples, el acto de leer requiere reconstruir el significado de las palabras y situarlas dentro de la red semántica del texto. Además, Cassany et al. (1994) argumentan que la lectura representa uno de los recursos más valiosos para atender el aprendizaje porque facilita el acceso a información sobre diversos temas y nutre formas avanzadas de cognición como el pensamiento crítico, la reflexión y la autoconciencia. Los lectores habituales desarrollan habilidades de pensamiento enriquecidas que se vuelven invaluables no solo dentro de la educación formal, sino a lo largo del desarrollo intelectual de una persona.

Por su parte, Colomer y Camps (1996) identificaron cinco tipos de lectura que responden a objetivos específicos: lectura silenciosa integral, lectura selectiva, lectura exploratoria, lectura lenta de disfrute y lectura informativa. Cada uno de estos tipos de lectura corresponde a las diferentes necesidades del lector que elige cuánto esfuerzo demanda en función del propósito de la lectura. Esta categorización apoya la idea de que la comprensión es un proceso complejo para cada individuo.

La comprensión lectora se divide en tres grados: literal, inferencial y crítico, de acuerdo con el MEN (2006). En el grado literal, el alumno recopila una forma de contenido del texto que le permite identificar información explícita, reconocer las ideas básicas e integrar las acciones. Como explica Ramírez Sierra (2016), en este grado hay una búsqueda por parte del lector o decodificación de las palabras a partir de su conocimiento previo o a través de un diccionario. En el grado inferencial, la persona debe ir más allá de lo que se dice, concretamente para hacer deducciones e interpretar algo sobre lo que está escrito usando lógica inductiva y

deductiva. Finalmente, en el grado crítico se desafía al estudiante no solo a entender contenido textual, sino a emitir juicios evaluativos y reflexivos respecto a él, tomando como referente vivencias y contextos socioculturales. Este último tiene que ver con la necesidad de cuestionar la intencionalidad del autor y valorar lo visto en el texto, analizando críticamente las ideas expuestas.

En el modelo teórico de comprensión lectora interactivo que proponen Cassany et., al (1994), se menciona el caso del uso de la información previa por parte del lector, y la lectura como un proceso en donde se entrelazan múltiples elementos. La comprensión, por su cuenta, no comienza una vez que el texto es percibido; inicia con las expectativas del lector en el caso hipotético que existan, generadas antes de intentar por cualquier razón leer. Este ciclo perpetuo de invertir esfuerzos en formular hipótesis y luego comprobarlas resulta central para comprender textos en diferentes grados. Así se comprende que la lectura es un fenómeno complejo y recursivo, delimitado exclusivamente a textos escritos, que permita mejorarse a sí mismo solo cuando riquezas en forma de desafíos son presentados al participante.

Como señala Cassany (2006), la literacidad tiene cuatro dimensiones definitorias: códigos, significado, recursos pragmáticos y competencia crítica. En este enfoque, el lector no es simplemente un procesador de códigos; también es un constructor de significado que utiliza su conocimiento previo para crear interpretaciones literales e inferenciales de los textos. La competencia crítica, finalmente, requiere que el lector asuma un papel activo en el proceso de evaluación del contenido al analizarlo y evaluarlo más allá de su mensaje explícito, junto con la ideología, los valores y las actitudes que sustentan el texto.

NARRATIVA TRANSMEDIA

En relación con las narrativas transmedia, Jenkins (2006) las define como una historia que se desarrolla en diferentes plataformas, donde cada una de ellas contribuye de manera única al agregado de la narración. La narrativa transmedia se centra en el nexo entre esos medios. Además, cada parte de la narrativa exige una participación activa del público que transforma su condición de mero consumidor a un protagonista activo en el proceso narrativo. En torno al tema, Scolari (2013) añade que la narratividad transmedia no solo extiende una historia a través de diferentes medios; también involucra a los consumidores como participantes activos en la construcción y expansión de realidades alternas en las que pueden incrustar sus propias interpretaciones y contribuciones para finalizar los relatos.

Desde el ámbito educativo, las narrativas transmedia ofrecen una forma más eficaz de fomentar la comprensión lectora al brindar a los alumnos la posibilidad de

interactuar con diferentes textos y con otros medios. Esta interacción hace eco de teorías clásicas de Piaget, Vygotsky, o Ausubel sobre la interacción social, el saber previo y, en general, sobre cómo los vínculos sociales impactan en el aprendizaje. Respecto a la narrativa transmedia, hay que mencionar que estas interacciones enriquecen la comprensión de los textos y son también desarrolladoras.

ANDAMIAJE DIDÁCTICO

Este enfoque es complementado por Vygotsky con su Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), donde sostiene que cuando los alumnos se enfrentan a textos y a narrativas transmedia, su relación con estos permite sobrepasar sus limitaciones mediante ayuda ya sea de pares más diestros o recursos didácticos adecuados. Como se mencionó anteriormente, este enfoque destaca la relevancia del andamiaje. El andamiaje se refiere al diseño instruccional que Bruner (2006) define como un sistema dinámico y flexible donde el educador brinda apoyo controlado cuya meta es conseguir autonomía del aprendiz. Desde esta mirada constructivista, a medida que los estudiantes evolucionan en su comprensión compleja, el soporte va siendo gradual.

Según Vygotsky (1934), el andamiaje didáctico es crucial para ayudar a los aprendices a alcanzar sus metas, especialmente durante las interacciones con materiales y medios. El modelo sociocultural que enfatiza el papel específico de la colaboración social integra la conversación estructurada de una manera que permite a los estudiantes no solo entender, sino también participar activamente en la construcción y mejora del conocimiento a través de la participación narrativa.

Finalmente, el lector comprensivo continúa organizando interacciones estratégicas entre los lectores mismos, el texto, así como los entornos textuales que pueden ser considerados sistemas socioculturales dentro de los cuales estos actores existen (García et al., 2018). Al proporcionar la oportunidad única de combinar múltiples formas de medios con el compromiso activo de la audiencia, las narrativas transmedia tienen la capacidad de enriquecer este proceso, convirtiendo a los estudiantes en participantes activos que construyen y cocrean el significado de lo que leen o ven o ambas cosas (Cid, 2017).

Con esos enfoques pedagógicos como el andamiaje didáctico o el marco proporcionado alrededor de la zona de desarrollo próximo, lo suficientemente cerca para apoyar el grado del aprendiz, se lleva no solo a una integración más efectiva en una educación cooperativa ricamente comprometida, crítica sostenida y aprendizaje activo impulsado colaborativamente (Pernía y Méndez, 2018).

MATERIALES Y MÉTODO

Este estudio se inició con una evaluación del estado de la comprensión lectora, seguida de una descripción de las estrategias pedagógicas actuales y una exploración de las percepciones docentes sobre el uso de la narrativa transmedia. Se llevó a cabo dentro del marco socio crítico, que, de acuerdo con Sinche et al. (2023), se enfoca en la inquietud por el balance entre la teoría y la práctica, poniendo especial atención en la investigación participativa. Este modelo busca alcanzar un entendimiento detallado de los fenómenos educativos, teniendo en cuenta las circunstancias sociales y culturales de los individuos involucrados, el cual permite una perspectiva reflexiva y revolucionaria de las prácticas pedagógicas. Al respecto, Miranda y Ortíz (2020) señalaron que es importante tener un paradigma bien definido, ya que impactará en gran medida la dirección de la investigación y cómo se abordan los datos.

La estrategia utilizada es Investigación-Acción, en la cual se buscó reflexionar sobre la práctica pedagógica para mejorar las técnicas de instrucción. En palabras de Rivera (2017), la Investigación-Acción capacita a los educadores —en este contexto, docentes— para que modifiquen sus prácticas educativas después de someterse a un proceso sistemático y reflexivo, focalizado en resolver problemas concretos del aula. La metodología se ajusta a un modelo práctico, tal como lo define Garro (2015), el cual se orienta hacia la transformación de la conciencia y las prácticas pedagógicas de los docentes, promoviendo la mejora continua mediante la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El diseño de la investigación siguió las fases descritas por Peralta y Mayoral (2022), que incluyen diagnóstico, desarrollo del plan de acción, acción, y reflexión/evaluación. Como parte del proceso de diagnóstico, se aplicó un examen de comprensión lectora creado por Tapia y Silva (1982) a estudiantes de décimo grado en el Instituto Técnico Industrial de Florencia con el objetivo de valorar sus competencias en esta disciplina. Además, se llevó a cabo una entrevista con cuatro profesores y dos administradores educativos utilizando un formato semicualitativo para obtener sus opiniones sobre técnicas pedagógicas y el concepto narrativamente transmedia.

En cuanto a la población del estudio, fue de 230 estudiantes pertenecientes al Instituto Técnico Industrial de Florencia, ubicado en el municipio de Florencia, en Caquetá, Colombia, una institución orientada hacia la enseñanza de la formación técnica vocacional. En el caso de la muestra el número de estudiantes de grado décimo fueron 32, los cuales se seleccionaron de manera intencionada de acuerdo con los criterios de Serbia (2007); además de cuatro docentes de español de décimo grado que han impartido cursos e implementado lecciones destinadas a desarrollar habilidades de comprensión de lectura.

Para el proceso de recolección y análisis de información se utilizó principalmente los test de comprensión lectora, la observación participante para registrar el funcionamiento diario del aula; así como entrevistas semiestructuradas con el fin de acceder a detalles convincentes sobre los hábitos pedagógicos y las creencias docentes sobre la aplicación narrativa transmedia en el desarrollo de comprensión lectora que propician su dominación. En este caso, junto con los criterios anteriormente mencionados, corroboraron la confiabilidad de la herramienta mediante validación por juicio de expertos, aproximando al mismo grado el constructo y datos obtenidos.

RESULTADOS

Entre los hallazgos se obtuvieron del diagnóstico de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de décimo grado a partir del agrupamiento en tres grados: literal, inferencial y criterial. Desde una perspectiva literal, de 32 estudiantes, 26 de ellos exhibieron un desempeño bastante bajo, lo que señala que enfrentan problemas para entender textos a un grado elemental. Al progresar al grado inferencial, del total de estudiantes, 28 se establecieron en la categoría más baja, lo que resaltó la falta de habilidad para generar razonamientos y conexiones más profundas. Finalmente, en el grado criterial, se demostró que los 32 estudiantes, el total de la muestra, no lograron alcanzar ninguna destreza crítica en la lectura, lo que refleja una notable disparidad en la capacidad para formular y emitir juicios lógicos sobre los textos y criticarlos de forma constante.

Estos hallazgos resaltan la urgente necesidad de intervenciones pedagógicas que se centren en profundizar las habilidades de comprensión, particularmente a grados inferenciales y críticos, que son los más difíciles para los estudiantes. En este sentido, la comprensión lectora necesitó ser tratada de manera integral como una fusión de la decodificación de palabras y la aplicación de una crítica reflexiva considerando diversos elementos. Así, es crucial que los docentes personalicen sus enfoques instruccionales dirigidos a permitir que los alumnos integren de manera significativa la información de diversos textos dentro del marco de su conocimiento previo y desarrollen inferencias apropiadas así como habilidades de razonamiento crítico.

Ahora bien desde la mirada de los docentes, la acción pedagógica basada en la narrativa transmedia evidenciaron una diversidad de enfoques; algunos maestros entendieron la narrativa transmedia como una forma de contar historias a través de diferentes canales y medios de comunicación como se resalta en el siguiente comentario: “la narración de una historia utilizando varias plataformas” (Docente 1), mientras que otro la interpretó como “presentación multimedia y multiplataforma de contenido educativo” (Docente 2). Según las concepciones de los docentes, se pudo observar diferencias en su comprensión de esta metodología, en algunos casos

indicando que “no tienen conocimiento”, lo que evidenció una base desigual en este ámbito y una ausencia de formación educativa en la metodología.

También se mencionó y discutió la importancia cultural de las narrativas transmedia que, según la concepción de algunos docentes, “permite la exploración de muchas facetas de una sola historia” (Docente 3), lo que mejoró en gran medida la comprensión entre culturas y fomenta la empatía social. En sus contribuciones, otro profesor hizo notar que las narrativas transmedia, por su utilización de múltiples recursos, están a la par con el consumo de información en el siglo XXI. Por lo tanto, prepararon a los estudiantes para lidiar con el mundo mediático contemporáneo, desde donde se infirió que los docentes pueden impulsar significativamente el aprendizaje del estudiante al conectar los textos o lecturas con los intereses y vivencias o contextos de los estudiantes; transformando de esta manera la instrucción de la comprensión lectora a un proceso más dinámico y grupal.

Asimismo, los docentes comprendieron que el diseño del andamiaje didáctico utilizando narrativa transmedia para la lectura con los estudiantes reflejó un desarrollo adecuado y ordenado respecto en comparación con una estrategia en particular, ya que el hilo conductor fue llevar al conocimiento desde lo más básico hasta lo más elaborado. En lo básico se incluyó la interpretación literal del texto, la identificación de conceptos fundamentales y la interpretación de la información proporcionada para luego introducir a los estudiantes a elementos más detallados como la comprensión texto – contexto de la narración y del propio lector, el examen crítico del contenido, la síntesis o las reflexiones acerca de las consecuencias que el texto conlleva. Este tránsito gradual, consciente y creativo de aprendizaje contribuyó al desarrollo de una comprensión multidimensional en el ámbito de la lectoescritura.

En tal sentido, se plantearon cinco talleres, cada uno con un objetivo particular que inició desde afianzar la habilidad inferencial, mejorar la comprensión criterial, estimular la intervención reflexiva y activa, asistir en la adecuación de conceptos a diagramas hasta favorecer el pensamiento metacognitivo en los espacios de interacción. Desde los espacios didácticos se buscó lograr la habilidad de realizar inferencias al integrar información recogida a través de diferentes plataformas tecnológicas que constituyó una fase preliminar al trabajo sobre los textos. Los seminarios subsiguientes se enfocaron más en discusiones, trabajo en equipo y análisis crítico, utilizando diferentes métodos para entender el tema abordado en todas sus facetas.

Adicionalmente, la estructura de apoyo se fundamentó en la incorporación de tecnologías y recursos que facilitó a los alumnos la interacción con los recursos de forma relevante, vinculando la lectura con su ambiente digital. Esta visión no solo tuvo como objetivo fomentar habilidades cognitivas, sino también la creatividad y el trabajo colaborativo, lo que se alineó con el concepto de narración transmedia como

un recurso educativo, involucrando activamente a los estudiantes en un aprendizaje participativo.

DISCUSIÓN

Los hallazgos alcanzados al implementar marcos de enseñanza para la comprensión lectora bajo la perspectiva de las narrativas transmedia responden a la pregunta de investigación, ya que evidencian la baja comprensión lectora inicial de los estudiantes; además, destacan la relevancia de incluir varios tipos de medios en el diseño de la enseñanza (Jenkins, 2006). A través de la narración transmedia, los estudiantes interactuaron con los textos a través de diferentes formatos, proporcionándoles vivencias educativas enriquecedoras y estimulantes. Este enfoque no solo ayudó a la comprensión literal, sino que también desarrolló importantes habilidades inferenciales y de pensamiento crítico, vitales para el pensamiento constructivo (Scolari, 2013).

Los recursos transmedia plantearon desafíos distintos para los estudiantes, ya que exigieron la síntesis y reconstrucción de piezas de información dispares en los textos. La asistencia progresiva por medio de andamiaje ayudó a motivar a los alumnos hacia la superación de retos complejos que fueron impulsados a través de la creación de un ecosistema de aprendizaje donde se buscó que los estudiantes formulen un entendimiento creativo crítico mientras utilizaban diferentes materiales en contextos diversos en recursos multimedia (Vygostky, 1934). Esto se tradujo en actividades realizadas en el taller, como debates, creación de contenido y el estudio de textos visuales, los cuales ayudaron a los estudiantes a dominar habilidades de lectura de grado superior.

Por otro lado, dentro de la propuesta de transformación pedagógica, la comprensión de textos se desarrolló como un proceso interpretativo dialéctico de comprensión e interacción, en la cual la construcción del sentido de la lectura se basó en la articulación y la tensión constante entre los conocimientos y experiencias del lector y el texto, que hizo que la lectura sea un proceso que pase de lo explícito a lo implícito y viceversa (Ricoeur, 2006), el cual llevó a los estudiantes a crear contenido en lugar de su consumo pasivo durante las actividades de andamiaje. Tal participación mejoró las habilidades interpretativas y generativas para establecer conexiones personales y socioculturales contextualizadas entre los estudiantes y los textos.

Asimismo, la contextualización en la enseñanza resultó de suma importancia, puesto que la narrativa transmedia abordó los intereses y las problemáticas contemporáneas de los estudiantes, lo que facilitó procesos de aprendizaje más

relevantes y motivacionales. Tal y como indicó Freire (2015), con este enfoque el aula se convirtió en un espacio participativo y problematizador donde el estudiante no solo aprendió a leer, sino que aprendió a interpretar el mundo mediante el texto. Además, el modelo de mediación cognitiva propuesto por Rodríguez y Velásquez (2020) enfatizó que el docente pase del rol de mero transmisor de información a ser facilitador de aprendizajes, donde desempeña una función vital al proveer comprensión crítica a los estudiantes, lo que incrementó su motivación y compromiso.

CONCLUSIONES

La complejidad social y tecnológica que atraviesa la actualidad es uno de los mayores retos para la pedagogía, tanto en su sentido como en su acción, por lo que se hace relevante retornar a la idea de que el estudiante es un agente de su aprendizaje, así como ampliar las lecturas pedagógicas vinculadas a lo digital, para adaptarse a los nuevos textos e idiomas que surgen en este contexto globalizado. En ese sentido, a través de la investigación-acción se facilita la creación de un espacio crítico para la comprensión crítica y, a la vez, el uso de narrativas transmedia en estudiantes de décimo grado para evidenciar la comprensión lectora integrada, reflexionando sobre texto y contexto.

Asimismo, la experiencia lectora en forma narrativa transmedia-personal es un reflejo transformador vivenciado por las personas del siglo veintiuno, donde el dinamismo marca al estudiante-docente-contexto-sociedad. Aparte, se agrega la complejidad de la situación personal de los estudiantes jóvenes quienes se encuentran en una etapa importante en el desarrollo de su proyecto de vida dentro de una realidad marcada por una dualidad entre soportes antiguos y nuevas maneras de comunicarse, lo que limita la motivación por conocer los beneficios de estos medios en su proceso de aprendizaje.

En ese sentido, el método educativo sustentado en las narrativas transmedia y en las técnicas de andamiaje favorecen el crecimiento integral de los estudiantes y para los docentes, se abre la posibilidad de dominar la habilidad de transitar de técnicas de enseñanza convencionales a perspectivas contemporáneas que transforman el paradigma para una implementación exitosa de nuevas estrategias pedagógicas. Con este enfoque, la meta de la narración transmedia —que fusiona contenido digital con texto, vídeo o redes sociales— es fomentar el interés por la lectura en estudiantes y docentes; por lo tanto, se considera que sobrepasa del simple compromiso para promover el aprendizaje activo.

FINANCIAMIENTO

Este trabajo no fue financiado.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara no tener conflictos de intereses financieros ni personales que puedan influir inapropiadamente en el desarrollo de este artículo.

REFERENCIAS

Aranguren Peraza, Gilberto Natividad. (2020). Rutas de aprendizaje en la construcción de narrativas transmedia aplicadas a aulas virtuales. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 73-82. https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.9

Atarama, T. y Menacho, N. (2018). Narrativa transmedia y mundos transmediales: Una propuesta metodológica para el análisis de un ecosistema mediático, caso Civil War. *Revista de Comunicación,* 17(1), 34-56. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-09332018000100003&lng=es&tlng=.

Brunner, J. (2006). Actos de Significado: Más Allá de la Revolución Cognitiva. (Alianza Ensayo). Disponible en: https://www.alianzaeditorial.es/libro/alianza-ensayo/actos-de-significado-jerome-s-bruner-9788420648125/

Camacho, MM, y Segarra, SM. (2019). La narrativa transmedia aplicada a la comunicación corporativa. Revista de Comunicación, 18(2), 225-244. https://doi.org/10.26441/rc18.2-2019-a11

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca, Libros Universitarios y profesionales. https://asdrubaljaimes10.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-copia.pdf

Cassany D., Luna M. y Sanz G. (2003). *Enseñar Lengua.* Barcelona, España. Editorial GRAO. Recuperado de: https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20grado%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1ar%20lengua.pdf

Cassany D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar Lengua. Editorial Grao, Barcelona. Disponible en: https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1ar%20lengua.pdf

Cassany, D. (2006). Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona. Disponible en: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf

Chall, JS (1983). Etapas del desarrollo de la lectura., Nueva York: McGraw-Hill. Dispobible en: https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/06/RWD.DLU1_.ChallsStages.pdf

Colás, M. y Buendía, L. (1994). Investigación Educativa. Sevilla: ALFAR.

DANE (2018). Encuesta Nacional de Lectura. ENLEC. https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-74017_recurso_1.pdf

Fisgativa, Carlos Mario, Molina, Jorge Eliecer, Arrieta, Ana María, & Acevedo, Juan Manuel. (2022). Transmedia y nuevas narrativas en la formación en humanidades. *Sophia,* 18(1), 9. Epub August 19, 2023.https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1171

Franco, M. C., y Montoya, K. (2021). Transmediando prácticas de lectura crítica. Recuperado de: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21832/2/FrancoMaria_2021_LecturaCriticaTransmedia.pdf

Freire, P. (2015) Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Siglo. VeintiunoEditores. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revistas.uam.es/riejs/article/download/4352/4726/8994&ved=2ahUKEwiwndz5va2PAxU6FlkFHbiLHP0QFnoECBgQAQ&usg=AOvVaw3cNPYTpjriX12-kn0LyIeN

Gómez, MY (2020). Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los grados de desarrollo logrados. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ* [online]. 10 (20). https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.601

Grundy, S. (1991). Producto o praxis del curriculum: Ediciones Morata. Madrid, España.

Guba E. G. y Lincoln, Y.S (1981). Effective evaluation. Jossey-Bass, San Francisco

Handel, SLL (2012). La importancia de la lectura en una sociedad tecnologizada. Contribuciones a las Ciencias Sociales. https://econpapers.repec.org/article/ervcoccss/y_3a2012_3ai_3a2012-05_3a47.htm

Icfes. (2024). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf

Instituto Técnico Industrial Piloto (2022). Proyecto Educativo Institucional. https://www.tecnicopiloto.edu.co/sites/default/files/DOCUMENTOS_PUBLICOS/2022-06/PEI%202022.pdf

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. Nueva York: New York University Press.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf

Observatorio de Gestión Educativa (2020). Resultados de las Pruebas Saber 11- 2020. https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Resultados-de-las-pruebas-Saber-11°-2020.pdf

Rodríguez Correa, M y Velásquez Duque, A. (2020). Narrativas transmedia en el marco del plan lector escolar: lectura, escritura y producción textual. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/1157/Plan%20lector.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Rodríguez Ruiz, J. A., López Peinado, L. D., y González-Gutiérrez, L. F. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Signo y Pensamiento*, XXXIV (67),60-74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86043044003

Rodríguez, M y Velásquez, A. (2020). Narrativa transmedia en el marco del plan lector escolar: lectura, escritura y producción textual. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Disponible en: https://dspace.tdea.edu.co/entities/publication/5e9cbbbe-bf55-4ce8-acc9-58431943839f

Romero López, S. E., y Santos Calderón, M. A. (2020) Translectura: estrategia didáctica para mejorar el proceso lector con elementos transmedia. Recuperado de: https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22978/TRANSLECTURA%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sanz, M., López, E., García-Costa, D., y Grimaldo, F. (2020). Measuring Arithmetic Word Problem Complexity through Reading Comprehension and Learning Analytics. *Mathematics*, 8(9). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/344819595_Measuring_Arithmetic_Word_Problem_Complexity_through_Reading_Comprehension_and_Learning_Analytics

Scolari, CA (2013). Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan. Barcelona, España. Grupo Planeta.

Snow, C. (2002). Lectura para la comprensión: Hacia un programa de I+D en comprensión lectora. Santa Mónica, CA: Corporación RAND.

Sperber, D. Y Wilson, D, (1994) La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos. Visor, Madrid.

Tapia, V., y Silva, M. (1982). Elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura en estudiantes de educación secundaria y I ciclo de educación superior de Lima Metropolitan. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vygotsky, L. S. (1987). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/html/

Cid, MA. (2017) Desarrollo de la comprensión lectora del género escolar explicativo. [Tesis doctoral, Universitat Autónoma de Barcelona]https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/456668/macg1de1.pdf

Pernía, HF y Méndez, GC (2018). Estrategias de comprensión lectora: Experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), pp. 107 - 115. https://www.redalyc.org/journal/356/35656002009/html/

Sinche, FV, Infante, LJ, Espinoza, CE, Matos, GS. y Gilvonio, FM. (2023). Implicancia de la fenomenología social y el paradigma socio-crítico en la investigación de la educación universitaria. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1. https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.5

Miranda, S. y Ortiz, JA. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Garro, MG. (2015). La investigación acción como estrategia para redescubrirnos desde la singularidad, en la diversidad. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 257-274. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000100014&lng=en&tlng=es

Peralta, F. y Mayoral, PJ. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152