



Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación
Especialización en Promoción de la Lectura
Sede Xalapa

PROTOCOLO

Fomento de la lectura multimodal mediante narrativa transmedia: una intervención en docentes y estudiantes de nivel medio superior

Presenta:

LCC. Antonio Salas López

Con la tutoría de:

Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2024.

Contenido

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 4

- 1.1. Marco conceptual 4
 - 1.1.1. Lectura y conceptos relacionados 4*
 - 1.1.1.1. Lectura y literacidad. 4
 - 1.1.1.2. Lectura multimodal. 6
 - 1.1.1.3. Lectura multimodal y comprensión lectora de literatura. 9
- 1.2. Narrativa transmedia 12
 - 1.2.1.1. Concepto de narrativa transmedia. 12
 - 1.2.1.2. Diseño y consumo de narrativa transmedia. 15
 - 1.2.1.3. Narrativa transmedia en la educación. 19
 - 1.2.2. Literacidad transmediática y expansiones didácticas 20*
 - 1.2.2.1. Trasliteracidad. 20
 - 1.2.2.2. Narrativa transmedia como estrategia didáctica. 21
 - 1.2.3. Narrativa transmedia en la educación literaria 21*
 - 1.2.3.1. Lectura literaria transmedia. 21
 - 1.2.3.2. Desarrollo de competencias literarias. 22
 - 1.2.4. Pensamiento, lectura y posicionamiento crítico 23*
 - 1.2.4.1. Pensamiento crítico. 23
 - 1.2.4.2. Literacidad crítica. 24
 - 1.2.4.3. Expresionismo crítico. 26
 - 1.2.5. Estrategias para el aprendizaje 28*
 - 1.2.5.1. Aprendizaje activo. 28
 - 1.2.5.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). 29
 - 1.2.5.3. ABP en la promoción de la lectura. 31
- 1.3. Marco teórico 32
 - 1.3.1. Pedagogía crítica 32*

1.3.2. *Teoría de las nuevas literacidades* 33

1.3.3. *Teoría del aprendizaje activo* 34

1.3.4. *Teoría de la recepción* 34

1.3.5. *Narratología posclásica* 35

1.4. Revisión de casos similares 36

1.4.1. *Casos en educación universitaria* 36

1.4.2. *Casos en educación media y media superior* 38

1.4.3. *Casos en educación primaria* 39

1.4.4. *Otros casos en ámbitos informales* 40

1.5. Breve caracterización del proyecto 42

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 43

2.1. Delimitación del problema 43

2.1.1. *Problema general* 43

2.1.2. *Problema específico* 44

2.1.3. *Problema concreto* 48

2.2. Justificación 50

2.3. Objetivos 52

2.3.1. *Objetivo general* 52

2.3.2. *Objetivos particulares* 52

2.4. Hipótesis de intervención 53

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 54

3.1. Enfoque metodológico 54

3.1.1. *Modelo de investigación acción participativa* 54

3.1.2. *Enfoque metodológico mixto* 55

3.1.3. *ABP como estrategia general de aprendizaje* 56

3.1.4. *Narrativa transmedia como herramienta didáctica multimodal* 57

3.1.5. *Observación de los procesos de interpretación* 58

3.2. Aspectos generales y ámbito de la intervención 60

- 3.2.1. *Comunidad y contexto educativo* 60
- 3.2.2. *Caracterización del grupo* 61
- 3.2.3. *Sesiones de la intervención* 62
- 3.3. Estrategia de intervención 62
 - 3.3.1. *Diseño del cartel informativo del curso taller* 64
 - 3.3.2. *Diseño de sitio web y logotipo* 65
 - 3.3.3. *Planeación de actividades y materiales de lectura* 68
 - 3.3.4. *Descripción general de las sesiones* 68
 - 3.3.5. *Diseño de instrumentos de recopilación de datos* 73
- 3.4. Metodología de evaluación 73
 - 3.4.1. *Entrevista semiestructurada a solicitante* 73
 - 3.4.2. *Cuestionario piloto* 74
 - 3.4.3. *Cuestionario exploratorio* 75
 - 3.4.4. *Cuestionario diagnóstico* 77
 - 3.4.5. *Cuestionario de seguimiento* 79
 - 3.4.6. *Cuestionario final* 79
 - 3.4.7. *Entrevistas semiestructuradas a profundidad* 80
 - 3.4.8. *Netnografía y métrica de analítica web* 80
- 3.5. Estrategia de análisis de datos 80
 - 3.5.1. *Análisis de entrevista semiestructurada a solicitante* 81
 - 3.5.2. *Análisis de cuestionario piloto* 82
 - 3.5.3. *Análisis de cuestionario exploratorio* 82
 - 3.5.4. *Análisis de cuestionario diagnóstico* 82
 - 3.5.5. *Análisis de cuestionario de seguimiento* 83
 - 3.5.6. *Análisis de cuestionario final* 83
 - 3.5.7. *Análisis de entrevistas semiestructuradas a profundidad* 84
 - 3.5.8. *Análisis netnográfico y métrica de analítica web* 84

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 86

- 4.1. Descripción de actividades y productos 86

REFERENCIAS 90**BIBLIOGRAFÍA 119****APÉNDICES 122**

Apéndice A. Mapa del marco referencial 122

Apéndice B. Mapa del marco metodológico 122

Apéndice C. Carta de colaboración 123

Apéndice D. Cartel informativo 125

Apéndice E. Logotipo de sitio *web* 126

Apéndice F. Interfaz de sitio *web* 126

Apéndice G. Cartografía lectora 127

Apéndice H. Actividades de las sesiones 130

Apéndice I. Guía de perfil de proyecto 134

Apéndice J. Evidencia fotográfica 136

Apéndice K. Evidencia de actividades en línea 137

Apéndice L. Evidencia de actividades artísticas y multimodales 138

Apéndice M. Guion de entrevista semiestructurada a solicitante 140

Apéndice N. Cuestionario exploratorio 141

Apéndice Ñ. Cuestionario diagnóstico 143

Apéndice O. Mapa de categorías a intervenir 145

GLOSARIO 146

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. *Tipos de contenido del sitio web Zoom literario* 67

Tabla 2. *Actividades y productos* 86

Figuras

Figura 1. *Cuadro sinóptico de la metodología de evaluación* 73

Figura 2. *Cronograma de actividades* 89

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo se reformulan las interrogantes acerca de dónde y cómo se forman los lectores ante el mundo digital que reconfigura el escenario de reproducción y producción escrita, y de la lectura sin fronteras. La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura se asocia con el desarrollo de la civilización a partir de la familia y la escuela, por ello se enfatiza la necesidad de promover la literacidad, puesto que continúa vigente el poder del lenguaje escrito, así como en diferentes modalidades que expanden los significados (Chartier y Chartier, 2023; Quintanal Díaz, 2023; Mekis, 2021).

Al respecto, la narrativa transmedia se plantea como una herramienta poderosa para la promoción de la lectura multimodal mediante experiencias en entornos digitales inmersivos, flexibles y participativos. Su implementación, como estrategia, busca fortalecer la comprensión lectora y lograr un aprendizaje significativo a través de multimedios y multiplataformas, permitiendo que los usuarios interactúen y se involucren con ficciones de formas innovadoras; es decir, experiencias generadas por el consumo cultural de universos de contenido intertextual que expanden relatos a partir de diversos modos semióticos o multimodales (Jenkins, 2024; Kap, 2023; Poliszuk, 2023; Scolari, 2022, 2024; Scolari y Rapa, 2021).

Es así como, desde los entornos digitales, se fomentan nuevas prácticas de lectoescritura literaria que ameritan el análisis de su impacto y posibilidades en los contextos educativos formal y no formal mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje activo (Cooper y Murphy, 2024; Ruiz-Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022; Zambrano-Briones et al., 2022; Zhang y Ma, 2023).

En este tenor, el presente proyecto, que corresponde al campo temático de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) Lectura y escritura en los entornos virtuales, de la Especialización, se vincula a la sublínea de investigación Desafíos para el alfabetismo de la multiliteracidad, puesto que pretende contribuir al desarrollo de la literacidad en diversos contextos y modalidades.

El primer capítulo de este trabajo tiene como propósito abordar los conceptos y teorías del marco referencial. En primer lugar, se explican las concepciones relacionadas con la lectura tales como la literacidad, multimodalidad y comprensión lectora. Se plantea el concepto de narrativa transmedia, el diseño y consumo, así como su uso en la educación, para llegar a la noción de literacidad transmediática o transliteracidad como estrategia didáctica, además de su empleo para la mejora de lectura y el desarrollo de competencias literarias. Aunado a esto, se presentan las concepciones secuenciadas del pensamiento, literacidad y expresionismo críticos, así como las estrategias para el aprendizaje activo y ABP para la promoción de la lectura. Posteriormente se definen y describen las teorías que permitirán explicar los fenómenos de la investigación: la pedagogía crítica, teoría de las nuevas literacidades, el aprendizaje activo, la teoría de la recepción y la narratología posclásica. Además, se revisan los casos similares en educación universitaria, media y media superior, primaria y en otros ámbitos informales (Apéndice A).

El segundo capítulo corresponde al planteamiento del proyecto, y tiene como finalidad trazar los aspectos esenciales de la problemática y la realidad a intervenir. Corresponde a la delimitación del problema general, específico y concreto, la justificación, el establecimiento de los objetivos general y específicos, así como la hipótesis de intervención.

Con la finalidad de guiar el proceso de la intervención, el tercer capítulo establece el enfoque metodológico, los rasgos generales y ámbito de la intervención, la estrategia a implementar, la metodología de evaluación y la estrategia para el análisis de las evidencias y datos recabados (Apéndice B).

Por último, el cuarto capítulo, tiene por objeto presentar la operacionalización y el plan de trabajo para desarrollar el proyecto, mediante la descripción de actividades y productos a desarrollar, así como el establecimiento de un cronograma para su consecución en tiempo y forma. El documento se complementa con las referencias, la bibliografía, los apéndices y un glosario.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1. Marco conceptual

1.1.1. Lectura y conceptos relacionados

1.1.1.1. Lectura y literacidad.

La literacidad entendida como práctica situada del lenguaje oral y escrito en distintos niveles de poder, saber y ser (Hernández-Zamora, 2024), se desarrolla gracias a los diversos modos semióticos para la construcción de significados. La lectura es el proceso cíclico por el cual se obtienen y construyen significados y sentidos a partir del texto (Ferreiro, 2002, pp. 13-19).

La apropiación, desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica, es la capacidad creadora de los lectores, espectadores u oyentes de generar sentidos distintos a la intencionalidad del autor de la obra de recepción. La literacidad se transforma entonces en un instrumento de desciframiento autónomo del mundo (Chartier, 2022, pp. 29-30).

Desde un enfoque sociocultural y sociolingüístico, la tendencia actual de la multiliteracidad se observa cuando leemos muchos textos muy variados en breves espacios de tiempo, saltamos de una práctica discursiva a otra. Parte de un proceso de aprendizaje socioconstructivista relacionado con el conocimiento contextual y los saberes previos, la participación activa, la experiencia y la colaboración, en las dimensiones instrumental, cognitiva, actitudinal y axiológica. Los ejes de la multiliteracidad, a diferencia de la alfabetización tradicional, son la multiplicidad de medios y canales de comunicación, así como las interacciones pluriculturales y lingüísticas. En este sentido, la literacidad transmedia o transliteracidad es considerada un vínculo entre puentes de significado por

medio de distintos textos que actúan como espacios semióticos (Cassany, 2005; Frontera, 2023, pp. 42, 45-46; Medina, 2019, p. 163).

Al respecto, se han implementado prácticas pedagógicas de la multiliteracidad que incorporan diversos modos semióticos derivadas de las transformaciones en las prácticas de literacidad, para promover la comunicación e inclusión en el contexto escolar (Báez-Bargellini y Meneses-Arévalo, 2023).

En la actualidad los jóvenes y adolescentes se relacionan con el mundo en el entorno digital mediante prácticas letradas muy diferentes a la cultura escrita tradicional, aunque matizadas por la brecha digital entre países, desde múltiples soportes de lo escrito y diversidad de lecturas en nueva modalidad de generación y comunicación de textos móvil, blanda y colectiva. Se presenta el fenómeno de lectores de libros impresos que se convierten más en lectores digitales y a la inversa. Aunque lo fundamental ya no es la digitalización masiva de libros, sino el desarrollo de prácticas de lectoescritura vinculadas con las redes sociales y los textos breves en internet caracterizados por la dispersión, fugacidad y rapidez (Chartier, 2022, 103-105). En esta mediatización se desarrollan medios dominantes que se imponen a otros, donde el internet es el metamedio dominante del siglo XXI (Scolari y Rapa, 2021, pp. 89-91).

Investigaciones en ciencias biológicas indican que la inteligencia se concentra no sólo en la cabeza, sino que también en el vientre existen neuronas, pero además se plantea la existencia de un tercer cerebro emergente: el smartphone o la computadora móvil. Desde hace una década, derivado de los avances tecnológicos, se ha convertido en un pequeño cerebro electrónico auxiliar que comunica y permite leer el mundo desde la palma de la mano, pero que es adictivo y puede provocar la abdicación de buena parte de las

prerrogativas del cerebro humano. Este fenómeno propicia una amnesia digital, o el olvido de informaciones que se pueden consultar o guardar en el dispositivo, con el potencial beneficio de la concentración en otros temas relevantes que pudieran mejorar la productividad. En este sentido, aunque se cuestiona su uso en la escuela puesto que puede ser perjudicial para la atención en el aprendizaje, los dispositivos móviles pueden ser utilizados de forma provechosa para la lectura en el contexto escolar, basado su uso en la reflexión crítica, y empleados entonces como auténticas herramientas pedagógicas (De Biasi, 2022, pp. 17-18, 53, 63-65).

Las prácticas literarias digitales de lectoescritura derivadas de la diseminación del internet y la proliferación de dispositivos lectores configuran una nueva ecología de formas de creación, distribución y lectura que amplían la tipología de géneros literarios o generan multimodalidades discursivas [memes, *fantic*, postales poéticas o micropoesías, *booktrailers* o video reseñas] al consolidarse la cultura participativa en la red. Estas prácticas son plurilingües y situadas fuera del canon literario o de la estética dominante donde los usuarios se apropian de los espacios de afinidad que brindan las redes sociales para construir narraciones literarias en sus prácticas letradas vernáculas digitales, al margen de la educación formal (Cassany y Aliagas, 2021; Vázquez-Calvo y Cassany, 2022).

1.1.1.2. Lectura multimodal.

Cuando surge un nuevo medio, emula a los anteriores, como la fotografía a la pintura, el cine al teatro, la TV a la radio, y la *web* a la TV y la prensa. A su vez, en la convergencia mediática el resultado mejora la suma de sus partes: cine = teatro + cámara; TV = radio + cine; *Web* = teléfono + PC; YouTube = TV + *Web*. De esta manera, la aceleración en la coevolución entre medios es cada vez mayor, considerando, por ejemplo,

el uso del papiro a la invención de la imprenta, o del sistema operativo MS2 al metaverso. La supervivencia o extinción de los medios se produce por la lucha de los antiguos medios dominantes con la expansión de los medios emergentes en el ecosistema mediático que compiten por la atención y el uso de sus consumidores. Esta coevolución entre medios implica el desarrollo de dispositivos tecnológicos y su acoplamiento intermedial dentro de un macrosistema que incide en la vida cotidiana de las personas y en la forma de leer el mundo (Scolari, 2024, p. 218, 297-298; Scolari y Rapa, 2021, p. 139-153).

Con los textos digitales, existe una discontinuidad material de la cultura impresa, la separación entre el libro como objeto o vehículo y el libro como obra con un tipo de discurso en el que desaparece la materialidad y supone diferentes formatos y formas de lectura en la continuidad textual de la cultura digital. A diversos dispositivos de los medios digitales actuales se les imponen características heredadas de la cultura impresa, como los lectores de libros electrónicos, sin embargo, las experiencias ficcionales, los elementos multimedia e hipertextuales se liberan de los criterios antiguos, como palimpsestos donde se escribe sobre otro texto o creaciones polifónicas donde se entrelazan o juxtaponen voces en el mundo digital, más allá de la imitación en nuevas producciones simbólicas. Los medios antiguos [como el teatro, el cine y los medios impresos] para adaptarse y sobrevivir en la nueva ecología de medios, han adoptado características de los nuevos. En la evolución mediática se extinguen también formatos [novelas o revistas por entrega], dispositivos [fax] o formas de consumo [familia reunida frente a una pantalla] y sólo sobreviven algunos componentes, como el lenguaje telegráfico en la mensajería instantánea, portada e índice o tabla de contenidos en libros (Chartier, 2022, pp. 75-77, 109-110; Scolari y Rapa, 2021, pp. 97-113).

La evolución de los medios, que ha potenciado la lectura multimodal y el pensamiento crítico, se concibe como el proceso de transformación del ecosistema o espacio mediático a lo largo del tiempo, similar a los modelos ecológico y evolutivo de las ciencias naturales. Su transformación parte de la emergencia de los medios o la creación de formas innovadoras de compartir y preservar información para las próximas generaciones que configura nuevas relaciones e interacciones entre ellos. La adaptación de los medios de da cuando un medio emergente, que todavía no ha determinado sus procesos de producción y recepción, busca abrirse un espacio en el ecosistema mediático donde uno imita a otro para sobrevivir; a su vez implica el proceso de simulación de un medio dominante ante la emergencia de un nuevo medio en el ecosistema mediático que pretende adaptarse a él, como en el caso de la emulación de los daguerrotipos a las pinturas, la adaptación de obras literarias y teatrales a la radio, y de los diarios impresos a los periódicos en línea (Scolari, 2024, pp. 111, 157, 194-195).

La multimodalidad para la competencia comunicativa corresponde a la composición heterogénea de textos con la integración de variables de producción en la interpretación de sentido que requiere múltiples habilidades de lectura, o la llamada multiliteracidad. Para el diseño de narrativas en distintos lenguajes y soportes con el uso de las TIC, se han empleado modelos multimodales para la comprensión de todo tipo de textos, el aprendizaje significativo y la mejora de las estrategias metacognitivas (Alberdi y Blanco, 2022).

A través del uso de las TIC, la relación entre texto e imagen o cinetexto se desarrolla con la interacción hipermedia de hibridación de las aplicaciones e interfaces informáticas en formas textovisuales sumando logos, imago y pragma, que permiten visibilizar la textualidad y dejar en manos del receptor lo legible (Escandell Montiel, 2023,

pp. 153-154). En los entornos analógicos y digitales los textos multimodales narrativos se presentan desde múltiples formatos: películas, cortometrajes, series de TV, animaciones, cómic, *blogs*, GIF, etc., y surgen nuevos hábitos de consumo multimodal y de comprensión narrativa, como las series [no linealidad] y películas, gracias a la consolidación de múltiples plataformas digitales que incrementan el *engagement* en la era digital (Aguirre-Aguilar, 2023; Góngora y Lavilla, 2020; Roig, 2019; Tornborg, 2020).

En la interacción digital, la multimodalidad se presenta mediada por video versus interacción basada en el texto, habla versus texto, recursos visuales [emojis, fotografías, formas], mensajería instantánea frente a foros de discusión, considerando diferentes roles de participación o la interacción con inteligencia artificial [bots y robots], así como la existencia de diferentes plataformas digitales en paralelo con la interacción fuera de línea (Koivisto et al., 2023).

Se ha observado que jóvenes y adolescentes dan prioridad a las producciones de grabación, oral o audiovisual, a la escritura como prácticas comunicativas contemporáneas. Sin embargo, en las etapas de planificación, grabación, edición y recepción [comentarios] de audio o video, la lectoescritura sigue teniendo un papel fundamental, por lo que se propone integrar esta herramienta multimodal en la enseñanza y aprendizaje para motivar la lectura e incentivar la educación literaria (Allué y Cassany, 2023; Cassany, 2024).

1.1.1.3. Lectura multimodal y comprensión lectora de literatura.

La intermedialidad, aplicada a la lectura multimodal, es la producción expandida entre múltiples medios [multimedia]: un puente de similitudes entre los medios centrado en las relaciones intertextuales de la narrativa, el discurso, la materialidad y las interrelaciones entre los medios como instituciones sociales. Para comprender las relaciones intermediales

se parte de la concepción de que no existen medios aislados, sino que existe una convergencia entre medios que se han entrelazado en los procesos de digitalización [TV, música, libros, etc.], en una evolución de los medios y sus ciclos de vida como una red de relaciones de inclusión y exclusión que tienen como consecuencia la continuidad, estabilidad en la transición de lo analógico a lo digital, o el cambio, discontinuidad ante las transformaciones o revoluciones aceleradas del ecosistema mediático, con la correspondiente remediación que consiste en la representación de un medio por otro, de modo que los medios digitales contemporáneos remedian a los predecesores con cualidades de hipermediación e inmediatez (Scolari, 2024, pp. 258-277; Scolari y Rapa, 2021, p. 158).

La vinculación intermedial y la conjugación multimodal de sistemas semióticos puede ejemplificarse con la expansión de los textos literarios mediante su adaptación al lenguaje cinematográfico y/o audiovisual de películas, cortometrajes, animaciones o series de TV. Esta transposición audiovisual dice lo que la palabra escrita por sí misma no puede expresar en imágenes y sonido El trasvase o transposición del medio de expresión, que en mayor o menor medida respeta el argumento central, brinda recursos que facilitan la comprensión y motivan al lector para acercarse a la obra literaria original, y viceversa, si el producto audiovisual genera la elaboración de un texto narrativo a través del cine con la transversalidad de la literatura (Engert et al. 2023; González, 2023).

El diseño de narrativas presente en la adaptación de obras literarias a guion cinematográfico, o el trasvase del lenguaje verbal al icónico, como en el caso de la novela gráfica y el cómic, implica una traducción semiótica que enriquece la construcción de significados y de la comprensión de relato por medio de textos multimodales interconectados. Es así como la literatura comparada, los estudios culturales y los estudios

de nuevos medios se entrelazan ante la emergente cultura visual y el predominio de los textos en entornos digitales intermediales y transmediales, donde el consumo cultural posliterario en la mediadaptación de textos representa un giro digital, mediático y performativo. Además, este fenómeno genera aportaciones pedagógicas que favorecen el placer por la lectura, fomentan la creatividad y la capacidad crítico-reflexiva en la formación. De forma similar, el contexto de la cultura digital posibilita nuevas subjetividades cuando el contenido de ficción televisiva audiovisual se dispersa o migra a plataformas *streaming* y redes sociales, la intervención que en ella hacen los consumidores de forma activa y participativa, contribuye a la resignificación de sus relatos originales (Aguirre-Aguilar, 2023; Fabra y Gómez, 2023; Herrero y Vanderschelden, 2024; Lea, 2023; Mateu, 2023).

En este sentido, la promoción de la lectura y la divulgación de la literatura en las redes sociales por parte de los *booktubers* o videoblogueros literarios, *bookstagrammers* y *booktokers*, presenta una audiencia participativa que trasciende el rol de lectores al posicionarse como *influencers* (Paladines et al., 2023; Pozzoni, 2023; Saez, 2022; Tomasena, 2019, 2021). Otro fenómeno que fomenta la lectoescritura es la producción participativa del *fantic* o *fantiction*, cuyos relatos de ficción escritos por fans acerca de una obra literaria o dramática extienden el universo narrativo original, ya que además de la mejora en la comprensión lectora ejercitan la creatividad y redactan continuaciones, nuevas versiones y finales (Espinoza, 2021; Lugo, 2022).

En el plano oral/auditivo, luego del surgimiento de la radio, se han producido ambientaciones de ficción como las radionovelas y el audioteatro, después los audiolibros narrativos en diversos formatos y soportes sonoros, hasta el actual predominio de los

pódcast en los cuales se relatan historias de audiotexto, se comparten comentarios y reseñas desde internet. Al respecto, el ámbito de la educación no formal, se han se han realizado estudios netnográficos con relación al pódcast y *podcasting* en comunidades transmedia de aprendizaje virtual (Celaya et al., 2020; Suárez y Castaño, 2023).

Desde la perspectiva de la multiliteracidad, la literacidad digital involucra una amplia gama de habilidades en el uso de las TIC y múltiples formas de representación multimodal que abogan no por la supresión de las formas tradicionales de enseñanza literaria sino por la conjugación de ambos métodos que influyen en el aprendizaje significativo (Gómez-Gómez, 2023; Méndez-Ochaita, 2022; Rodríguez-Alfonso, 2021)

En el contexto de la tecnocultura contemporánea, la transliteración expande las prácticas de lectoescritura literaria, no sólo de nuevas ficciones sino en el tratamiento de los clásicos literarios mediante recursos multimodales (Giovine Yáñez, 2023; Hernández-Ortega et al., 2023).

1.2. Narrativa transmedia

1.2.1.1. Concepto de narrativa transmedia.

La narrativa se puede entender como el despliegue y continuidad del discurso que conduce al lector, en un tipo particular de lectura que puede ser fragmentada o discontinua, como al hojear una novela y comparar sus pasajes (Chartier, 2022, p. 128).

Transmedia significa literalmente “a través de los medios” y denota una relación estructurada de textos y prácticas que atraviesan múltiples medios [relacionada con términos como multimedios, multiplataforma, intertextualidad, multimodalidad y paratextos]. Desde esta perspectiva, se refiere a una estrategia de producción o una práctica interpretativa emergente. La narración transmedia representa un proceso en el cual una

ficción se dispersa de forma sistemática en diversos canales con el propósito de crear un contexto unificado y experiencia de entretenimiento coordinada. Para su análisis, se ha empleado el enfoque de estudios de medios comparativos ante los crecientes entrelazamientos de las industrias culturales, tecnologías y audiencias en un mundo donde las nuevas plataformas de consumo de medios permiten a las audiencias actuar sobre el contenido de una manera más participativa y pública, con una tendencia hacia la literacidad mediática y el aprendizaje significativo (Jenkins, 2024).

La narración transmedia es considerada una estética novedosa que ha derivado de la convergencia de medios, concebida como el arte de la creación de mundos con la participación activa de los prosumidores, o productores consumidores de contenido, que cooperan activamente en el proceso de expansión transmedia de las narrativas que les apasionan. De esta manera, la experiencia enriquecida de los universos de ficción estimula el consumo ya que atraviesa múltiples plataformas y medios en los cuales cada texto contribuye de forma específica a la totalidad, es decir que, una historia puede presentarse en una novela y difundirse por medio de películas, series, cómics, pódcast, videojuegos, metaversos, representaciones teatrales o experimentarse en un parque temático de atracciones. Sin embargo, la cultura de mezcla mediática en la narración no es del todo novedosa, si consideramos, por ejemplo, la historia de Jesús tal como se relataba en la Edad Media, ya que no sólo se ligaba a un libro, sino que cada representación [vital, tapiz, sermón, escenificación, etc.] presuponía un conocimiento del personaje y su narrativa, o cuando los griegos conocían por la tradición oral los mitos preexistentes acerca de Ulises, entonces el público de la épica de Homero disponía del marco referencial del personaje y su misión (Jenkins, 2008, pp. 31, 101, 124-125).

En este sentido, la metáfora de la evolución de los medios o de los procesos de comunicación es comprendida a partir de las transformaciones en el ecosistema mediático a lo largo del tiempo, a diferencia de la metáfora del tubo [medios como canales] lineal y simplista, integra una red de relaciones entre medios con un conjunto de actores sociotecnológicos, institucionales y textuales, donde cualquier medio afecta o se apropia de elementos de cualquier otro medio del pasado o del presente mientras interactúa con otros (Scolari, 2024, pp. 375-379).

El concepto de narrativa transmedia está conformado por una galaxia semántica de dimensiones denominadas: *crossmedia*, multiplataformas, medios híbridos, intermedios, mercancía intertextual [un texto que se produce, distribuye y consume], mundos transmediales o multimodalidad. A grandes rasgos, dichos términos definen la experiencia de una práctica interpretativa y de producción de sentido sustentada en ficciones que extienden su universo y son expresadas a través de la combinación de lenguajes, y distribuidas en diversos medios y plataformas. De esta manera, lo multimedia concentra lenguajes y medios en una interfaz, mientras que lo transmedia, como estrategia de creación de mundos, expande una narrativa en multimedios y multiplataformas con la ayuda de los prosumidores o produsuarios que dejan de ser sólo receptores de mensajes (Marrocco, 2023, pp. 34, 37; Scolari, 2013, p. 25; Scolari y Rapa, 2021, p. 41).

Lo transmedia, a partir de la narrativa para el desarrollo de la literacidad, es un concepto en transformación que se aborda como adjetivo en la investigación académica, ya que permite al objeto de investigación su asimilación cuando el estudio se realiza en un contexto multidisciplinario. Se propone una desambiguación de lo transmedia vs. multimedia y *crossmedia*, al determinarse sus características particulares: distintas historias

[intertextual], múltiples canales de distribución [disperso], distintas formas [multimodal]. El uso terminológico de transmedia y *crossmedia*, presenta muchas coincidencias en su empleo, e incluso, con frecuencia ambas nociones son utilizadas como sinonimias; sin embargo, se puede distinguir el *crossmedia* como una historia contada por diferentes medios, y a la narrativa transmedia como la expansión de una ficción conectada en diferentes formatos o medios. Grosso modo, en la literatura revisada, los investigadores, en sus casos e intervenciones corresponden a la idea planteada por Jenkins (2024), no obstante, se encuentra abierta la discusión conceptual de lo transmedia, al alejarse del concepto de franquicia hacia el desarrollo de su potencial en iniciativas sociales, educativas y culturales (Hernández-Levi y Orozco-Vallejo, 2023; Villa-Montoya y Montoya-Bermúdez, 2020).

A grandes rasgos, la narrativa transmedia es una forma contemporánea de contar relatos desde diferentes prismas con el empleo de una multiplicidad de medios y la participación de los prosumidores quienes expanden el universo ficcional con potencial para la formación lectora. De esta manera, puede considerarse una herramienta de apropiación cultural a través de la lectura multimodal que posibilita una experiencia ficcional expansiva, inmersiva y participativa, el translector internauta potencialmente desarrollará mayor comprensión e interpretación lectora y el placer por el consumo de textos en múltiples plataformas y lenguajes que unifiquen el universo del relato.

1.2.1.2. Diseño y consumo de narrativa transmedia.

El diseño transmedia presenta una serie de aportes críticos acerca de cómo, gracias a los procesos de transmediación, las industrias culturales y creativas han trascendido la producción de contenido que se consume en medios específicos a la capacidad de diseñar

universos narrativos desplegables en diferentes mecanismos de reproducción para articular en su conjunto una comprensión más amplia de ellos (Garfias y Cuenca, 2020). El diseño de la configuración u orquestación semiótica se compone de varios modos entrelazados, donde cada uno tiene un rol asignado para expresar el significado de un texto multimodal (Frontera, 2023, p. 44). De esta manera, el repertorio de medios que no formaba parte del sistema literario fue adaptado y actualizado en los productos narrativos transmedia.

A partir de una perspectiva pragmática se han determinado aportes de la dimensión semiótica al diseño transmedia para la planificación de la comunicación contemporánea y desde una perspectiva multidisciplinar del estudio del discurso, al analizar los recursos intertextuales característicos de universos narrativos, se encuentran como elementos esenciales la expansión y profundidad del relato, así como la necesidad de la comprensión holística de su sentido por parte de los receptores para propiciar la participación activa y creación de contenido de la comunidad *fandom* (Carvalho, 2022; Freire-Sánchez et al., 2022).

La lectura transmedia en el ecosistema de multiplicación de pantallas y dispositivos generado por las industrias culturales, no sólo se relaciona con la tecnología sino también con el rol de las audiencias quienes, de acuerdo con sus necesidades e intereses, dialogan entre medios, y generan nuevas formas de lectura, consumo y prosumo. El consumo de la dieta mediática contemporánea del homo sapiens es mucho más variada y rica que en siglos pasados, cuando sólo se alimentaba de celulosa impresa, pasaba mucho tiempo en pocos medios y ahora poco tiempo en muchos medios. Además, el lector transmedia se interesa en el universo ficcional y navega en los diferentes lenguajes que conforman el macrorrelato; su papel como prosumidor en el contexto de la convergencia mediática pasa de ser

espectador a público activo que busca, comparte y genera contenido (Albarello, 2019; Fernández-Martínez, 2021; Marrocco, 2023, p. 37; Scolari y Rapa, 2021, p. 135-137).

Dicho diálogo social entre lecturas e interpretaciones de las audiencias y autores entre sí, se percibe en el consumo popular de narrativas contemporáneas de mundos transmediales entre los que se encuentran las franquicias: *Stranger Things* (Flores-Heymann, 2020), *Star Wars*, *Harry Potter*, *Matrix*, *Juego de Tronos*, *Los Vengadores*, *The Walking Dead*, *Assassin's Creed* (Fernández-Ruiz, 2021), *El Ministerio del Tiempo*, *Lost*, *He-Man*, *James Bond*, *El Señor de los Anillos* y *Gran Turismo*. En algunas de ellas, existen superhéroes y superheroínas que forman parte de una amplia gama de artefactos culturales y objetos narrativos que podemos considerar transmedia, como las series del universo Disney-Marvel's (Guastavino, 2024); de forma que se presenta el arquetipo del héroe narrado en distintos medios y culturas (Kirkpatrick, 2023; Sánchez, 2023). Estos universos ficcionales expanden sus relatos en formatos multimodales o diversos lenguajes: obra literaria, película, animación, serie, cómic, pódcast, reseñas de video, videojuegos (Blom, 2023). Y, al mismo tiempo, se presentan en multiplataformas: libros electrónicos en Kindle o Google Books; videojuegos en Nintendo, Facebook Gaming; *trailers* y reseñas en YouTube y TikTok, películas *streaming* en Netflix, HBO, Disney+, por mencionar algunas.

La distribución transnacional de contenidos en las plataformas tales como SVOD [Subscription Video on Demand], acercan a lectores de ficciones a las producciones audiovisuales que las expanden. A su vez, en los espacios de las *webs* televisivas podemos observar la participación del fan en foros y creaciones de contenido. Es importante subrayar que, independientemente de cuál medio disperse fragmentos de contenido, la narrativa

transmedia se integra por un núcleo narrativo o canon que articula su universo como un todo que corresponde a la trama en su sentido más amplio (Cuenca, 2021; Meléndez, 2022).

Por otro lado, cabe mencionar las primeras producciones *crossmedia* y adaptaciones mexicanas con miras a una convergencia de medios, como: Kalimán [cómic, película, radionovela], El Santo, el enmascarado de plata [películas, cómic, animación], Rayo de Plata [radionovela y cómic], Como agua para chocolate [novela, película, audiolibro], Los de abajo [novela, película, audiolibro], Pedro Páramo [novela, película, documental], incluso leyendas adaptadas a diversas formas de representación como la Llorona [películas, pódcast, libros, obras de teatro, meme], La mulata de Córdoba [película, cómic, pódcast, ópera] o el Chupacabras [relato oral, *blogs*, documentales, *wikis*, *post*].

A lo largo de la historia de la humanidad se han suscitado fenómenos sociales y culturales de grandes tensiones mediáticas, y se expone el conflicto actual entre los medios tradicionales y los contemporáneos, hasta la contienda entre nuevas plataformas en el mundo digital. Esto corresponde al modelo del ciclo vital de la evolución de los medios a partir de la emergencia o surgimiento, el desarrollo de dominación, y la crisis de supervivencia/extinción en el ecosistema mediático. Es así como en la actual ecología de la comunicación surgen nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual, cuyos escritos se recombinan con el texto icónico generando hibridaciones permanentes. Ante la era del hipertexto, la gran producción textual y su circulación en redes origina tensiones con los antiguos sistemas de producción, distribución y consumo cultural; desde Gutenberg las interfaces de lectoescritura no habían sufrido una transformación tan disruptiva, que deben adaptarse para sobrevivir en la nueva ecología de medios de comunicación, así como el sistema educativo formal debe abandonar el librocentrismo y promocionar contenidos

generados por estudiantes desarrollando competencias transmedia aprendidas fuera de la escuela (Scolari, 2019, 2022; Scolari y Rapa, 2021).

1.2.1.3. Narrativa transmedia en la educación.

En las expansiones transmediales de escenarios didácticos alternativos se mezclan discursos y lenguajes que transforman las prácticas de enseñanza tejidas por las interacciones y subjetividades. En tales casos, el uso de la lógica transmedia para la producción de narrativas, asume la comunicación/educación desde la mediación cultural colaborativa (Kap, 2023; Poliszuk, 2023).

En las revisiones de estudios realizados en el contexto iberoamericano con respecto a la aplicación de narrativa transmedia en la educación, se concluyó que su uso como estrategia didáctica permite el diseño de esquemas interactivos flexibles para la experimentación de contenido que estimule el aprendizaje de estudiantes en la convergencia de medios. Y desde la revisión sistemática documental internacional, se destaca que el aprendizaje a partir de la narrativa transmedia, permite concretar los principios pedagógicos del constructivismo o conectivismo en propuestas motivadoras para los estudiantes. Es decir, desde una perspectiva cultural su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje participativos pueden ser utilizados por los educadores para el diseño de experiencias de aprendizaje (Hermann-Acosta y Pérez-Garcías, 2019; Sánchez-Caballé y González-Martínez, 2023).

Asimismo, el término aprendizaje transmedia, se centra en cómo estudiantes aprenden en entornos de aprendizaje tanto formales como no formales, a través de múltiples plataformas, a partir de cinco áreas clave: juego transmedia, cultura participativa, habilidades transmedia, conectividad y aprendizaje no formal. Propone que comprender el

proceso de aprendizaje transmedia puede ayudar a los profesores y diseñadores instruccionales a integrar contenidos a través de multiplataformas de manera más efectiva e involucrarse y conectarse mejor con los estudiantes en modos de enseñanza combinados, en línea e *hyflex* (Tombleson, 2024).

1.2.2. Literacidad transmediática y expansiones didácticas

1.2.2.1. Trasliteracidad.

La narración multiplataforma crea nuevas alfabetizaciones mediáticas y modos de discurso colectivo. La literacidad mediática nos proporciona la noción de cómo creamos, interpretamos y participamos en una sociedad cada vez más mediada. El término transliteracidad se utiliza para referirse a prácticas narrativas transversales, a narraciones transmedia que pueden producirse y consumirse en cualquier entorno, incluido el educativo (Freire, 2020).

Aunque no existe consenso en la definición de la literacidad transmedia, más allá de la competencia digital debe aglutinar y armonizar otras competencias previas, su concepto puede tomar como referencia la ciudadanía y su orientación en el ámbito educativo mediante la adopción de estrategias inmersivas que aprovechen plataformas mediáticas, como escenarios óptimos para el aprendizaje en una cultura participativa para combatir las brechas digitales (González-Martínez et al., 2018).

En la nueva ecología de medios surgen nuevas literacidades y prácticas de creación textual promovidas por la narrativa transmedia que expande las ficciones en multimedios y multiplataformas con la complicidad de los prosumidores, y se propone una educación transmedia en la que se diseñen experiencias de enseñanza y aprendizaje transmedia, gracias a la potencialidad de las nuevas prácticas y dinámicas desde plataformas digitales por parte

de los prosumidores en una comunidad de cultura participativa (Lugo, 2022, Pérez, 2024; Scolari, 2019).

1.2.2.2. Narrativa transmedia como estrategia didáctica.

Desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la incorporación de experiencias de narración transmedia como estrategia didáctica mediada por la cultura participativa, el rol del prosumidor y procesos competenciales, promueve la literacidad en el contexto digital para diferentes estilos de aprendizaje puesto que el uso de textos multimodales y el aprendizaje transmedia favorece la educación inclusiva y el fortalecimiento de las habilidades de comprensión de los educandos. Por lo tanto, en la actualidad, la creación y propagación de contenido de valor en una cultura transmedia en red, tiene potencial para el cambio sociocultural y para moldear un ecosistema mediático que sea más inclusivo y participativo (González-Martínez, 2022; Jenkins et al., 2015; Meyerhofer-Parra y González-Martínez, 2023; Segura et al., 2021).

1.2.3. Narrativa transmedia en la educación literaria

1.2.3.1. Lectura literaria transmedia.

La utilización de la narrativa transmedia para el fomento de la lectura en el siglo XXI, corresponde a una nueva forma de leer en entornos digitales e interfaces. Los nuevos formatos de relatos han propiciado cambios en los procesos de lectura y la enseñanza de la literatura, de forma que los textos tradicionales expanden ahora su potencial para la educación lectora y literaria a través de mundos transmedia (García y Bravo, 2019; Goicoechea, 2019; Sánchez, 2019).

De esta forma, se plantea, por ejemplo, la promoción de la lectura mediante una estrategia transmedia que utiliza el *booktrailer* como una herramienta persuasiva

multimodal de consumo que incorpora elementos paratextuales como una hibridación analógico-digital (Romero-Oliva et al., 2023).

1.2.3.2. Desarrollo de competencias literarias.

La literatura clásica y contemporánea ha trascendido a los libros impresos y convergen en las pantallas, dispositivos móviles y plataformas de entretenimiento interactivo, generando nuevas literacidades; la narrativa transmedia proporciona herramientas para la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la competencia literaria a partir de la lectura multimodal e hipertextual (Amo et al., 2019; Ballester y Méndez, 2021; Miras, 2020).

En la era pos-COVID-19 se acelera un cambio de los formatos de lectura que supone un reto en la educación literaria; se replantea la noción de texto y de los roles de autor y lector, los modos de leer y escribir atravesando medios y lenguajes para la comprensión literaria y la participación de la realidad sociocultural actual hacia un canon literario adecuado al entorno de la era digital (Martínez-León, 2022; Martos, 2021).

Es así como el lenguaje, en constante transformación, conlleva el desarrollo de nuevas competencias para la decodificación, análisis, crítica y producción de textos multimodales. La comunicación multimodal implica la adquisición de habilidades relacionadas con el lenguaje o sistema semiótico oral, escrito, auditivo, visual, táctil, gestual y espacial, con las cuales se crean deliberadamente significados con los medios y recursos disponibles. A su vez, las competencias informacionales implicadas en el uso de las TIC durante los procesos de aprendizaje se pueden identificar en tres ámbitos: búsqueda, selección, análisis y comprensión de información; expresión textual, multimodal

y digital; y comunicación y trabajo colaborativo en entornos presenciales y virtuales (Frontera, 2023, pp. 42-43, 47-48).

Las propuestas didácticas para el desarrollo de competencias transmedia y literarias contemplan dimensiones de los procesos de lectoescritura a las producciones multimodales, de las búsquedas *web* a la gestión de redes sociales o *blogs* y diversas habilidades tecnológicas, prácticas críticas y habilidades cognitivas para la selección y el consumo de contenido, la adaptabilidad y uso performático de los medios, y la creación de narrativas y estéticas. Con dicha taxonomía se planteó una serie de actividades y propuestas para su implementación dentro de los entornos escolares (Falasca, 2022, pp. 66-68).

1.2.4. Pensamiento, lectura y posicionamiento crítico

1.2.4.1. Pensamiento crítico.

El desarrollo del pensamiento crítico parte de la experiencia pasada y conocimientos previos ante un problema o idea planteada para proporcionar sugerencias adecuadas y útiles que puedan representarse en la imaginación, de lo contrario, el pensamiento acrítico, que consiste en la mínima reflexión, puede ejemplificarse cuando un niño no posee referentes dada su escasa experiencia. Por ende, el pensamiento reflexivo es siempre problemático ya que implica superar la inercia de la aceptación de las sugerencias sin considerar posibles variables o condiciones. Es así, como la esencia del pensamiento crítico es la suspensión del juicio apresurado, para consultar y determinar la naturaleza del problema antes de proceder a solucionarlo, similar a un médico que inspecciona y diagnostica en primera instancia para transformar la mera inferencia en inferencia probada y las conclusiones sugeridas en prueba. Entonces, la formación del pensamiento crítico para la vida parte de la necesidad de

transformar, mediante la educación y el entrenamiento, las capacidades naturales de inferencia en hábitos de examen e indagación crítica (Dewey, 1910).

En este sentido, el pensamiento crítico se ejercita en tareas secuenciadas de las habilidades comunicativas de lectoescritura, como las metacognitivas y de autorregulación: escribir para leer implica actividades previas a la lectura, como el análisis del tema, propósito, público a quien se dirige y forma de presentación; la escritura durante la lectura incluye tomar notas y después resúmenes o síntesis; leer para escribir requiere observar los requisitos del texto; leer durante la escritura exige la corrección de errores, revisar la calidad del contenido y la búsqueda de información relacionada en otras fuentes; y leer después de escribir, la revisión entre pares y la autoevaluación (Deane y Philippakos, 2024).

Desde otro ángulo, aunque existe una correlación motivacional positiva entre las experiencias multimedia y la potenciación del pensamiento crítico, en el actual contexto digital impulsado por la inteligencia artificial es importante su fomento en el ámbito educativo, puesto que el auge de las redes sociales y el uso masivo del internet ha coincidido con la difusión de información errónea, por ello se recomienda una postura escéptica saludable acerca de su contenido y origen, así como el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico indagando aspectos como el propósito, autor, relevancia, vigencia y tipo fuentes de información (Gilmour, 2024; Shieh y Nasongkhla, 2024; Walter, 2024).

1.2.4.2. Literacidad crítica.

En la educación se aspira a una literacidad crítica que cuestione la disposición crítica que se fomenta, lo que debe entenderse o conocerse, las prácticas que se abordan, lo que se desarrolla y sus imperativos. Esta práctica permite leer el mundo para transformarlo a partir de cuatro ámbitos: qué [situación de la realidad e ideologías de los discursos]; cómo [análisis

de los diversos puntos de vista]; por qué [problemáticas sociales], y para qué [en la acción para cambiar el mundo] (Garay, 2019; Samaniego, 2024, pp. 418-421; Tosar, 2021).

El lector crítico considera varios significados situados y dinámicos, considera otras interpretaciones sociales, lee de forma distinta cada género de texto, busca la intencionalidad e ideología, atiende lo implícito, busca y contrasta con diversas fuentes para lograr mayores niveles de comprensión (Cassany, 2021, p. 33).

Leer críticamente en el actual periodo de la desinformación o proliferación de información en los medios de comunicación masiva exige aprender a leer utilizando el pensamiento crítico para incrementar los niveles de razonamiento y comprensión, en contraste con la instrucción literal, superflua y mecanicista, por medio del empoderamiento formativo y del análisis del discurso (Cassany, 2021, pp. 20-24). Se habla entonces de la literacidad mediática crítica o lectura crítica de los medios que consiste en la habilidad de diseccionar y analizar mensajes detrás de los mensajes por su posible influencia ideológica, política o comercial en los medios entrelazados con la realidad social (Kupiainen, 2022, p. 55). Por ejemplo, en Noruega se realizó un estudio de la literacidad crítica en educación primaria a partir del análisis multimodal del discurso en torno a las representaciones de películas de Disney, enfatizando la importancia de su desarrollo e implementación en la escuela acerca de las representaciones arquetípicas y estereotipadas, la exclusión de la diversidad y las representaciones de género relativamente tradicionales (Reigstad, 2022).

Asimismo, es primordial la enseñanza de la literacidad crítica en la escuela para que las y los estudiantes ejerciten las habilidades de lectura crítica en línea y evalúen la fiabilidad de los textos en el mundo digital. A su vez, esta práctica no debe circunscribirse únicamente a la enseñanza de la lengua y la literatura, puesto que se desarrolla sobre la base de

habilidades culturales más amplias. La literacidad crítica es una actividad que rompe con la lectura a simple vista y la reacción rápida, puesto que requiere concentración y cuidado, y utiliza funciones mentales de pensamiento crítico que requieren esfuerzo, a diferencia de las automáticas y actividades no reguladas, que implican la capacidad de realizar un examen equilibrado de los fenómenos, utilizando toda la información y fuentes disponibles (Kiili y Kulju, 2024, 4-12; Kupiainen, 2022, p. 56-57).

Por lo tanto, la práctica social de la lectoescritura crítica en la enseñanza fomenta la mejora en la comprensión lectora, en especial de textos literarios, además de propiciar el desarrollo de una conciencia crítica al interactuar con los textos, cuestionar la intencionalidad del autor y aportar sus conocimientos y experiencias previas al analizar diversos temas (Johnson et al., 2024, 1-3).

1.2.4.3. Expresionismo crítico.

Una de las innovaciones relevantes en la enseñanza de la literacidad es el expresionismo crítico el cual fomenta diversos modos de respuesta ampliada de la lectura más allá de la literacidad crítica (Lacina y Griffith, 2020, p. 554).

El expresionismo crítico se define como la respuesta a la lectura que representa el pensamiento desde una postura crítica, que no se limita al debate sino a la ampliación de otras formas de respuesta, tales como las expresiones artísticas [canto, dramatización, danza, dibujo, pintura] la creación de textos multimodales y el diseño de proyectos creativos, de manera individual o colectiva. Su objetivo es la liberación del pensamiento innovador de quienes desarrollan la literacidad crítica, con formas únicas de expresión, que amplíen las posibilidades del pensamiento (McLaughlin y DeVogd, 2020, pp. 587-588)

Para el involucramiento de docentes y estudiantes en literacidad y expresionismo críticos, en primer lugar, los propios docentes deben adquirir una literacidad crítica para ponerla en práctica con el empleo de técnicas como plantear cuestiones para resolver problemas, alternar entre fuentes y yuxtaponer textos. Algunos pasos del proceso pedagógicos para desarrollar la respuesta crítica ampliada consisten en enseñar a los y las estudiantes a comprender cualquier tipo de texto, la adquisición de la literacidad crítica y sus enfoques analíticos mediante la formulación de problemas para cuestionar las ideas de un texto, la yuxtaposición para contrastar textos desde diferentes ángulos, el cambio de elementos del texto por otros [como los roles de personajes], y enseñar el expresionismo crítico y su capacidad de infundir múltiples representaciones del pensamiento para complementar y ampliar la comprensión a un nivel más profundo, al integrar los textos, las artes y recursos multimodales para la comunicación de ideas (McLaughlin y DeVogd, 2020, pp. 588-589).

Por consiguiente, el expresionismo crítico, aporta una dimensión práctica que se aplica de forma más intuitiva y útil en el aula donde los y las estudiantes tienen múltiples formas de respuesta lectora a su disposición al proporcionar opciones motivadoras que derivan en la expresión creativa e imaginativa del pensamiento crítico. Se enfatiza el papel del lector como creador activo de significado en la interacción con el texto en la generación de productos de aprendizaje y se promueve la defensa de la diversidad mediante la facilitación de la interpretación personal y la respuesta auténtica.

1.2.5. Estrategias para el aprendizaje

1.2.5.1. Aprendizaje activo.

La ideología progresista desde los albores del siglo XX enfatizó el aprendizaje activo y la exploración, y se planteó la construcción del conocimiento mediante experiencia y la interacción social. Se introdujo la metodología del “aprender haciendo” a partir del pragmatismo que prioriza la experiencia práctica y colaborativa en el aprendizaje al presentar situaciones problemáticas de la vida común (Dewey, 1910).

El aprendizaje activo involucra al estudiante en la investigación y resolución de problemáticas que presenta la realidad promoviendo el aprendizaje activo y significativo, el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad en las fases de planificación, ejecución, presentación y evaluación de los proyectos, mismos que al estar relacionados con temas de interés personal, propician la motivación y el compromiso para su consecución. Es decir, deben cumplir con dos criterios fundamentales, ser de importancia para el alumnado y tener un propósito educativo significativo, es decir que procura una labor interdisciplinaria, centrada en el estudiante (Aritio-Solana et al., 2021, p. 10).

Entre los beneficios de su aplicación destacan la motivación y creatividad, la participación activa, el trabajo colaborativo en equipo y la comunicación efectiva, la planificación y la gestión del tiempo, la toma de decisiones y la resolución de problemas complejos en la preparación de los estudiantes para enfrentar las situaciones o escenarios reales de la vida real y del entorno laboral (Villagrà-Arnedo et al., 2020, p. 4). Todo esto contribuye al aprendizaje profundo y significativo, el desarrollo de habilidades cognitivas, blandas, lingüísticas y sociales, así como el compromiso y la autogestión del aprendizaje.

El aprendizaje activo se considera valioso y útil ya que incide en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, la construcción del conocimiento y del progreso en el siglo XXI mediante el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo conectándose con la vida real, integra el aprendizaje interdisciplinario, impulsa la participación y personalización del aprendizaje ya que es adaptable a los intereses y necesidades de los estudiantes, además que responde ante los retos de un mundo en constante cambio. Esta metodología potencia el aprendizaje gracias a la conexión del alumnado con el mundo real prepara al alumnado para afrontar los desafíos del mundo en el ámbito laboral profesional y puede aplicarse tanto al aprendizaje individual como al aprendizaje colaborativo (Guenauoui-Bensaada, 2023, p. 111).

1.2.5.2. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Ante los retos globales de la sociedad actual debe afrontar en diversos ámbitos es prioritario que nuestra formación como profesionales responda a la demanda de solución de cuestiones o problemas de la vida real. El espíritu de ese proceso de indagación en diferentes situaciones o escenarios, así como las estrategias de investigación por parte del estudiante o investigador para la resolución de las problemáticas deriva del Aprendizaje Basado en Proyectos [ABP].

El ABP surge de la educación progresista y constructivista al comienzo del siglo XX. El “método de proyectos” (Kilpatrick, 1918), hace énfasis en la resolución de problemas reales, la toma de decisiones y la motivación intrínseca del estudiante al considerar que el aprendizaje es significativo si nace de su interés genuino (Estalayo-Santamaría et al., 2021, pp. 5-6).

El enfoque de aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos o aprendizaje basado en retos, constituye una serie de estrategias para diseñar, aplicar y evaluar un plan para resolver una cuestión científica o social por parte del estudiante quien desempeña un rol activo y protagónico en su proceso formativo construyendo sus propios aprendizajes significativos y útiles de forma autónoma, autorregulada y responsable, puesto que el desarrollo de los proyectos convergen o transversalizan los aprendizajes, se facilita el trabajo colaborativo y su evaluación conjunta, con la posibilidad de incorporar el aprendizaje asistido por TIC (Ojeda-Ramírez y Jarvio-Fernández, 2017, pp. 3-4).

Las fases de un proyecto de ABP se desglosan en: [1] determinar el tema o problema a trabajar; [2] desarrollar la planeación del guion de trabajo, organización y estructura temporal de la tarea; [3] proceder a la investigación, búsqueda y análisis de la información; [4] finalizar el proyecto tomando conciencia de lo realizado en el diseño y desarrollo, la presentación y la evaluación/retroalimentación con la reflexión y los ajustes necesarios para el cierre del proyecto (Aritio-Solana et al., 2021, pp. 11-12).

Para su implementación se emplean herramientas y estrategias tales como plantillas de proyecto, técnicas de lluvia de ideas y mapas mentales, colaboración en línea, portafolios de aprendizaje, TIC y rúbricas, en un proceso continuo en el que se evalúan los avances, los resultados y el aprendizaje logrado.

Es menester citar los beneficios del ABP, como la preparación para escenarios y situaciones de la vida real y del entorno laboral, el aprendizaje profundo y significativo, el desarrollo de habilidades cognitivas, blandas, lingüísticas y sociales; el trabajo colaborativo y la participación activa; la creatividad y motivación; el compromiso y la autogestión del aprendizaje; y el desarrollo de la capacidad para la resolución de problemas complejos.

Por lo todo lo anterior, se requiere revalorizar las potencialidades del ABP para configurar el proceso formativo como una estrategia didáctica cimentada en la realidad social. Su enfoque contribuye al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje con impacto positivo puesto que eleva el rendimiento de los estudiantes como una metodología activa en el ámbito pedagógico y una estrategia motivadora adaptable a diferentes niveles y áreas de estudio (Castro-Valle, 2022, pp. 2305-2306). Este proceso de enseñanza y aprendizaje debe emplearse como práctica pedagógica adecuada para la formación de ciudadanos del mundo, con un papel protagónico del estudiante que propicie el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, la participación activa, el pensamiento crítico y creativo, en proyectos que respondan a las necesidades y problemáticas actuales e impacten en todas las áreas del quehacer humano.

1.2.5.3. ABP en la promoción de la lectura.

Actualmente muchos centros educativos implementan acciones que fomentan aprendizajes significativos mediante una práctica pedagógica sustentada en el ABP para transformar el proceso formativo con nuevos roles asignados al docente y al estudiante y componentes didácticos que favorecen la formación la motivación y la formación integral, por lo cual se aprecia como un método de enseñanza capaz de potenciar los rasgos esperados en procesos de aprendizaje exitosos (Ruiz-Hidalgo y Ortega-Sánchez, 2022, p. 11; Zambrano-Briones et al., 2022, p. 180).

Cabe resaltar que el programa educativo de la Especialización en Promoción de la Lectura parte de un modelo de formación cuyo eje del proceso formativo se sustenta en el ABP como estrategia didáctica que focaliza su labor hacia la solución de problemas genuinos [reales e incluso simulados] integrando herramientas pedagógicas que fomentan la

autogestión del aprendizaje. Es a través del enfoque del ABP y el modelo metodológico de investigación-acción que los estudiantes e investigadores pueden realizar proyectos de intervención de acuerdo con sus intereses (Ojeda-Ramírez y Sánchez-Sosa, 2023, p. 1).

1.3. Marco teórico

1.3.1. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica contempla una serie de suposiciones filosóficas, sociológicas, epistemológicas que tienen sus bases teóricas en las en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt de principios del siglo XX. Influido por estas ideas, Paulo Freire (1968) concibe a la pedagogía crítica como práctica liberadora, una manera de abordar el conocimiento de manera autónoma, crítica y transformadora de la realidad social; de igual forma, critica la transmisión bancaria de conocimientos y considera que la educación debe ayudar al sujeto a analizar las relaciones de opresor oprimido, promoviendo la reflexión, la concienciación de los problemas para actuar en el mundo.

La pedagogía crítica hace un examen crítico de las prácticas ideológicas concretas que están corporeizadas en la vida escolar y cotidiana. Concibe la realidad, y en especial, la realidad escolar como una multiplicidad de relaciones y estructuras sociales, coherentes o contradictorias, algunas de ellas opresivas y otras liberadoras, y permite a los profesores construir prácticas en el aula que puedan proporcionar una visión de cambio social y repercutir en las experiencias de sus estudiantes (McLaren, 2022, pp. 80-81).

Con base en esa perspectiva, se considera importante la dialogicidad entre educador y educando, con la idea de que el que aprende sea libre y autónomo. En ella, se pierde la figura hegemónica del docente; en contraposición, es un coordinador que facilita los materiales o información para que en grupo democrático construyan o deconstruyan el

mundo. Otra característica por concienciar son las manifestaciones culturales y su diversidad, así como la necesidad de la solidaridad para abordar los problemas a investigar, aprender o transformar.

1.3.2. Teoría de las nuevas literacidades

La teoría de los Nuevos Estudios de Literacidad [NEL], surgió en países de lengua inglesa desde inicios de los años ochenta como un enfoque multidisciplinario contextual para abordar nuevas formas de prácticas letradas como la multiliteracidad, la literacidad digital y la literacidad desde una perspectiva crítica, sociocultural y decolonial o poscolonial que ha tomado fuerza en Latinoamérica como modelo ideológico para leer el mundo relacionado con el poder y la educación. Las investigaciones de las prácticas letradas son ligadas a los discursos y al posicionamiento de los individuos al empoderar la voz de los grupos no dominantes, y definen al sujeto letrado como aquel que se apropia del lenguaje para expresar sus propias ideas y convertirse en autor y actor en su contexto, ya que no sólo decodifica textos, sino que utiliza las ideas de estos para hablar y pensar por sí mismo (Cassany, 2005; Hernández-Zamora, 2019, 2024).

Desde esta corriente, las prácticas letradas moldeadas por relaciones de poder son estudiadas desde investigaciones participativas que van más allá de los contextos escolares como alternativas para pensar los cambios socioculturales. Sus concepciones acerca de las literacidades digitales predominantes, en el marco de los estudios de las nuevas literacidades, conjugan multiliteracidades, el análisis del discurso semiótico multimodal generado por las culturas digitales y la investigación educativa centrada en la lectoescritura y sus prácticas emergentes que han sido transformadas por las nuevas tecnologías (Blandón-Ramírez y Colombo, 2024; Hernández-Zamora, 2024; Méndez-Ochaita, 2022).

1.3.3. Teoría del aprendizaje activo

A principios del siglo XX, John Dewey (1910), con base en el pragmatismo, introdujo la metodología del aprender haciendo la cual prioriza la experiencia práctica y colaborativa en el aprendizaje al presentar situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Su pensamiento y obra sentaron las bases para los desarrollos de la escuela activa o escuela nueva.

Al profundizar en la manera en que pensamos, hizo una crítica a la educación como reproducción de conocimientos, plantea la necesidad de que los profesores favorezcan que los estudiantes se enfrenten a situaciones problemáticas de su interés, ya que aprender implica experimentar, contrastar experiencias anteriores y nuevas, por lo que la educación debe promover la búsqueda de sentido personal a esa reconstrucción y reorganización de experiencias. En este sentido, se propone el diseño didáctico de experiencias reales que impliquen la resolución de problemas cotidianos o prácticos que sean del interés del alumnado. Para este teórico el docente más que una autoridad, asume un rol de facilitador, de organizador de experiencias potencialmente enriquecedoras.

Los ambientes de aprendizaje son muy importantes en esta perspectiva y se da importancia al juego, a los laboratorios, al empleo de entornos, medios y actividades para que los estudiantes puedan explorar, elaborar proyectos y solucionar problemas que les resulten desafiantes y despierten su curiosidad.

1.3.4. Teoría de la recepción

La teoría de la recepción nace de la hermenéutica y la fenomenología a mediados del siglo XX como una serie de supuestos que cuestionan al paradigma estructuralista por su carácter ahistórico y una visión unívoca del sentido de los textos.

Según Hans-Robert Jauss (1978) se transformó en una teoría de la comunicación literaria que considera la interacción dialéctica entre el autor, la obra y el público. En este sentido, los procesos de producción y los procesos de recepción son mediados por la comunicación literaria que constituye la obra.

El término de recepción presenta una doble vertiente: el efecto producido por la obra de arte y el modo en que los destinatarios la reciben. Estas reacciones del público pueden ser tan diversas como goce o rechazo, un consumo crítico o acrítico, diversas interpretaciones e incluso la elaboración de nuevas obras en respuesta a la misma. En este sentido, el lector adquiere mayor protagonismo. Al respecto, el productor y el receptor cambian sus roles, reconfigurándose el sentido de la obra todo el tiempo a partir de del horizonte de expectativa [código primario] referente a la obra y el horizonte de experiencia del lector [código secundario].

Por otra parte, esta escuela retoma la importancia de los contextos históricos, sociales, culturales en los que se lee una obra. De igual forma se destaca el carácter intersubjetivo, pues el significado de la lectura no es único, se negocia, se reconstruye.

1.3.5. Narratología posclásica

La teoría de la narratología posclásica emergió como reacción ante la teoría clásica de los textos narrativos en cuanto a su estructura preestablecida, el rol preponderante del autor y los rasgos cronológicos y lineales de la narrativa.

Monika Fludernik (2002), profundiza en aspectos relacionados con los procesos cognitivos, incluso psicológicos de recepción e interpretación del lector. Para ello emplea los presupuestos de la psicología cognitiva y el estudio pragmático del discurso. En su análisis echa mano de diferentes disciplinas y acercamientos que le permiten superar el

encasillamiento de los tipos y tradiciones de narrativa oral y escrita. Es importante destacar que, aunque emplea la perspectiva histórica para abordar la narrativa contemporánea, redefine el estándar de la narración realista con algo que denomina narración natural cuyas características le son dadas por la funcionalidad y cotidianidad de la vida humana, donde se toman en cuenta la composición verbal y rasgos como la personalidad para dar más importancia a la experiencia que a la misma trama. Esta definición experiencial de la narratividad permite que se tomen en cuenta elementos como la corporalidad.

1.4. Revisión de casos similares

A continuación, se enuncian Estudios de Casos [EC] e Investigación Acción Participativa [IAP] de referencia en el uso de narrativa transmedia, la literacidad crítica y proyectos de ABP como estrategias que coadyuvan a mejorar las habilidades comunicativas de lectoescritura en torno a la literatura. Esta revisión de casos similares se presenta por niveles educativos y se enuncian los países en los cuales se han implementado para conocer su panorama internacional y nacional en los últimos cinco años.

1.4.1. Casos en educación universitaria

Entre los casos similares en educación superior recientes, en Estados Unidos se implementó una IAP de método cualitativo para el desarrollo de la literacidad crítica de profesores de Inglés en formación, mediante la lectura crítica y la reescritura analítica de cuentos de hadas (Novianti, 2021), y en torno a la misma práctica, en Finlandia se realizó un EC cualitativo que examinó la enseñanza de la literacidad crítica en línea de docentes en formación en un proceso de reflexión guiada (Kulju y Mäkinen, 2023).

En Asia se reportó un EC de metodología mixta para la evaluación de los niveles de lectura crítica en estudiantes de Inglés en una institución de educación superior de Vietnam

(Le, et al., 2024), y un EC mixto en Indonesia con la utilización de un enfoque multimodal para la lectura en estudiantes universitarios sordos a través de las modalidades lingüística, visual, sociocultural y kinestésica (Bea y Padilla, 2024).

El país con mayor producción de investigación semejante en el contexto universitario es España donde se realizó una IAP de metodología mixta para desarrollar la consciencia metafórica y escritura creativa en universitarios (Peña-Pascual, 2023) y una IAP mixta para mejorar la competencia digital y literaria gracias al diseño de constelaciones literarias para la formación lectora en estudiantes de docencia en educación primaria (Rovira-Collado et al., 2022). Por otra parte, se efectuó un EC cualitativo en estudiantes de carrera magisterial, sobre el uso de narrativa transmedia en entornos virtuales, que describe su papel motivacional y las necesidades formativas de los fenómenos mediáticos en el consumo de ficción literaria (López-Pérez, 2021). Asimismo, se ha empleado la narrativa transmedia para la gamificación en la enseñanza de la literatura española y escritura (Acedo-García, 2023), como metodología multimodal para la enseñanza de la lengua inglesa a través de las redes sociales (Revelles-Benavente, 2022), explorar las posibilidades didácticas de los cuentos clásicos desde plataformas *streaming* (Zuñiga-Lacruz, 2024).

Por otra parte, se han analizado casos de países hispanoamericanos en los cuales se ha recurrido a la narrativa transmedia con una metodología multimodal a través de la multiliteracidad en la enseñanza de la literatura (Ramos, 2021; Rodríguez-Alfonso, 2021). En Argentina, se ejecutó una IAP cualitativa que consistió en un laboratorio ciudadano de narrativa transmedia a partir de un proyecto de diseño de la comunicación visual implementado en estudiantes y docentes universitarios (Tamayo et al., 2023), así como por

medio de un EC cualitativo se empleó narrativa transmedia para desarrollar de las habilidades lingüísticas y la creatividad en estudiantes (Chiarelli et al., 2023). Otro EC cualitativo, fue el análisis de propuestas de docentes en formación de Ecuador, en las cuáles se planteó la convergencia de constelaciones multimodales para la comprensión lectora de los clásicos literarios (Rovira-Collado, 2019). En Colombia, con el enfoque de investigación mixto dentro del marco de la investigación acción se utilizó la narrativa transmedia para desarrollar competencias comunicativas digitales (Herrera y Barros, 2023). Mientras que, en México, por medio de la IAP se implementó una experiencia de literacidad transmedia como estrategia de enseñanza-aprendizaje transversal en la carrera de idiomas de una universidad privada (Medina, 2022).

1.4.2. Casos en educación media y media superior

En el contexto escolar de nivel medio y medio superior se hizo un EC cualitativo en China que aprovechó la literacidad crítica en la aculturación de adolescentes estudiantes de etnias no dominantes a partir de la interacción por medio de las redes sociales (Cai y Lai, 2024). En España, se aplicó una IAP mixta mediante una propuesta transmedia para el acercamiento de adolescentes a los clásicos de la literatura española (Cristóbal-Hornillos, 2020), además se utilizó la narrativa para mejorar la competencia literaria en educación secundaria (Gonzalo-Espuelas, 2020), y en ese nivel, se ha planteado el diseño de proyectos transmedia para la formación literaria en entornos virtuales (Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2020), la realización de una propuesta multimodal para la lectura de textos digitales literarios (López-Pena, 2022), además en Portugal se ha usado la narrativa transmedia como estrategia de la motivación a la lectura (Faria-Ferreira et al., 2021).

Entre las investigaciones en América Latina, se encuentran EC mixtos aplicados a estudiantes adolescentes de Colombia, del contexto urbano y rural, los cuáles obtuvieron como resultado que la lectura multimodal de textos narrativos ficcionales facilita la comprensión lectora de tipo relacional (Bermúdez Valero, 2020; Rodríguez-Silva, 2021), EC sobre el uso de los textos multimodales como estrategia didáctica para la inclusión educativa y el desarrollo de la comprensión lectora (Segura et al., 2021) y la utilización de la narrativa transmedia para potenciar habilidades de lectoescritura en estudiantes de educación secundaria (Florez, 2023). Por su parte, en Argentina, se presentaron EC desde un enfoque cualitativo, en los cuales se analizaron las habilidades lectoras de adolescentes de Buenos Aires, Argentina en los entornos digitales y las representaciones de la lectura en pantallas (Vizio, 2022) y se exploraron de las posibilidades de la lectura literaria por medio de pantallas (Godoy, 2022). En Brasil, se implementó una IAP cualitativa a través de la expansión transmedia del cuento para desarrollar la interpretación literaria en educación secundaria (Montaner y Ambrós-Pallarés, 2023). Recientemente, en México se realizó una IAP de metodología mixta que analizó la práctica docente en bachillerato para incidir en el desarrollo del pensamiento crítico mediante la implementación del ABP (Coronado Fernández, 2024).

1.4.3. Casos en educación primaria

En el ámbito de la educación primaria europea, es importante mencionar la intervención realizada en Noruega basada en el modelo IAP de metodología cualitativa que empleó cuentos de hadas para ayudar a los estudiantes, en la asignatura de Inglés como segundo idioma, a desarrollar una respuesta auténtica mediante el uso del expresionismo crítico y la teoría de la respuesta del lector (Lorentzen, y Sæther, 2022), la IAP en España

para la promoción de la lectura a través de una estrategia transmedia que empleó el *booktrailer* como un epitexto ficcional en educación primaria mediante el ABP en docentes (Lázaro-Niso, 2020) y propuesta didáctica para lectura literaria fantasía épica-medieval a partir constelaciones literarias transmedia (Valero, 2023).

Por otro lado, en la India, se planteó una IAP cualitativa basada en la pedagogía crítica para propiciar la literacidad crítica a través de narraciones al relacionarlas con la realidad cotidiana y fomentar la participación de los niños como creadores de significado (Kalra, 2025).

Se realizó un EC en infantes de Brasil sobre la construcción del posicionamiento lector en la historia mediante recursos digitales multimodales e interactivos (Gil et al., 2023). Por otro lado, en Colombia se han desarrollado algunas investigaciones similares: la aplicación de una IAP cualitativa que estudió cómo la lectura multimodal incide en la adquisición del comportamiento lector en un grupo de educación primaria rural (Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020), la intervención didáctica de IAP mixta para el desarrollo de las habilidades cognitivas en la literacidad de textos multimodales en una escuela del contexto rural (Calle-Álvarez y Echavarría-Patiño, 2022), la realización de una IAP cualitativa que recurrió a la narrativa transmedia como estrategia didáctica para mejorar la lectoescritura (Saavedra-Malpica, 2023), además, la implementación de una propuesta de cuento multimodal como estrategia didáctica para el desarrollo de la literacidad en educación primaria colombiana (Rojas y Prieto, 2019).

1.4.4. Otros casos en ámbitos informales

En el contexto informal se realizaron EC cualitativos para el fomento de la lectura en niños y adolescentes utilizando como recurso didáctico y comunicativo la narrativa

transmedia (Pérez-García y Sacaluga-Rodríguez, 2023), para la visibilización del género femenino a partir de narrativa transmedia por medio de podcast (Tiburcio-Moreno y Moreno-Cazalla, 2023), el análisis del discurso y la semiótica intertextual en el universo narrativo, con recursos mitológicos, literarios, históricos y filosóficos, para su comprensión holística por la audiencia y el incremento de la participación de la comunidad *fandom* (Freire-Sánchez et al., 2022), y para exploración, a partir de las interacciones de lectores jóvenes, de la relación entre la complejidad de su experiencia de lectura y su medio (Hovious et al., 2021).

Por otra parte, se realizó un EC cuantitativo con relación al fenómeno de la expansión de los relatos literarios, sobre las preferencias en contenido mediático de adolescentes, concluyendo que su consumo corresponde a la transmedia mainstream producidos por los grandes conglomerados mediáticos tradicionales o generados en plataformas como YouTube (Carrera et al., 2020).

Por último, cabe citar el empleo de la narrativa transmedia para: el análisis de la construcción de arquetipos en la literatura infantil y juvenil, con la activación de intertextos en la lectura multimodal desde la investigación documental (Mateos y Parrado, 2023); el fomento a la lectura de textos literarios adaptados al cine mexicano como estrategia de mercadotecnia (Méndez, 2019); así como, las aportaciones de los videojuegos y metaversos al fomento de la lectura literaria en mundos ludoficcionales intertextuales (Nieves, 2020; Núñez-Pacheco et al., 2019). Además, otros estudios acerca de la literacidad transmedia en: estrategias de aprendizaje no formal en adolescentes finlandeses (Koskimaa y Kerttula, 2021) y españoles en contextos participativos (De la Fuente et al., 2019); el estudio de la literatura infantil y juvenil (Rovira-Collado et al., 2020); los nuevos roles y prácticas interactivas de lectoescritura en la *web* social (Merchán Sánchez-Jara y Gómez Díaz, 2019); los procesos

competenciales de comprensión e interpretación textual (García-Roca, 2020; Mendieta-Briceño y Garcés, 2022).

1.5. Breve caracterización del proyecto

El presente proyecto de intervención se aplicará a un grupo de 17 sujetos de ambos sexos, con edad comprendida entre los 27 a 57 años, docentes y personal administrativo de nivel media superior, pertenecientes al Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios [CETis] no.134 “Manuel Mier y Terán”, del contexto sociocultural urbano de la ciudad de Banderilla, Ver., así como a un grupo de seguimiento de 215 estudiantes del bachillerato tecnológico de entre 14 a 20 años, el cual permitirá monitorear los proyectos realizados por los docentes.

Se implementará un curso taller de promoción de la lectura mediante el aprendizaje activo y el uso de TIC en 8 sesiones presenciales sabatinas de tres horas; trabajo en línea, acreditando 16 horas; y un proyecto para desarrollar frente a grupo, equivalente a 40 horas.

Para dicho propósito, se emplearán como estrategias didácticas el aprendizaje activo a través del ABP mediante literacidades emergentes de la lectura multimodal y de narrativa transmedia utilizando textos literarios para propiciar el desarrollo de competencias de lectura crítica y expresión crítica.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

En la nueva ecología de medios, existe una tendencia hacia la literacidad transmediática y el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje significativo a partir de ficciones expandidas en multimedios y multiplataformas participativas (Freire, 2020; Jenkins et al., 2015; Jenkins, 2024; Lugo, 2022; Samaniego, 2024; Scolari, 2013, 2019, 2022, 2024; Scolari y Rapa, 2021), por lo tanto, se pone de manifiesto la necesidad de una renovación pedagógica que se apropie de la narrativa transmedia como estrategia didáctica y de inclusión educativa (López-Pérez, 2021; Meyerhofer-Parra y González-Martínez, 2023; Segura et al., 2021; Tombleson, 2024).

Al respecto, existen escasas investigaciones sobre el uso de la narrativa transmedia como estrategia para promover la lectura multimodal y potenciar las habilidades de lectoescritura y competencia literaria en adolescentes, aunque se enfatiza mayor interés por este campo de estudio en contextos educativos desde la perspectiva de la multiliteracidad y el enfoque sociocultural (Erta-Majó y Vaquero, 2023; Hermann-Acosta y Pérez-Garcías, 2019; Hernández-Zamora, 2024; Pérez-Rodríguez et al., 2024; Spinelli, 2023).

2.1. Delimitación del problema

2.1.1. Problema general

Ante el contexto de nuestra nación pluricultural, se ha planteado la necesidad de propiciar e impulsar programas, proyectos y estrategias de promoción de la lectura de acuerdo con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), en particular, el Objetivo 4 que establece la relevancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover

oportunidades de aprendizaje, mismas que favorezcan las habilidades básicas de lectura, por lo cual se debe fomentar el desarrollo lector en los contextos educativos.

Debemos reconocer las implicaciones pedagógicas que conlleva el insuficiente desarrollo de la comprensión lectora en México, cuyo indicador corresponde al 47 %, de acuerdo con la prueba internacional PISA, coordinada por la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2022), ubicó al país en el lugar 51 de 81 naciones en este rubro. Por otra parte, según los datos recopilados en el Módulo sobre Lectura [MOLEC] del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), el 21.9 % de la población lectora comprende en su totalidad lo que lee, mientras que el resto en diferentes niveles inferiores.

Con relación a los hábitos de lectura, la información actual del MOLEC (INEGI, 2024), indica que la población lectora de 18 años y más, disminuyó 14.6 %, del 84.2 % en 2015 al 69.6 % en 2024. Por otro lado, la Encuesta nacional de lectura y escritura aplicada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015), arrojó que el promedio anual de lectura de los mexicanos era de sólo 5.3 libros, de los cuales 3.5 eran leídos por gusto y 1.8 por necesidad. Sin embargo, esta cifra decreció, de acuerdo con el Módulo de Lectura del INEGI (2024), ya que la población lectora leyó únicamente 3.2 libros en promedio al año. Estos datos ponen en relieve la alarmante tendencia a la baja de las prácticas lectoras en México.

2.1.2. Problema específico

Los resultados, citados en el apartado anterior, de la prueba PISA (OECD, 2022), aplicada en adolescentes mexicanos de 15 años, cuyo indicador de comprensión lectora fue del 47 %, ponen en relieve el precario perfil lector en estudiantes de nivel media superior,

por lo cual se enfatiza la necesidad de abordar la carencia de habilidades específicas y competencias de lectoescritura desde su formación previa al ingreso a la educación superior.

Ante esta problemática, la Nueva Escuela Mexicana [NEM], en el artículo 18 de la Ley General de Educación (LGE, 2019), establece que la orientación integral en la formación del Sistema Educativo Nacional, en todos los niveles, considera la comprensión lectora, la expresión oral y escrita. Al respecto, la NEM busca formar ciudadanos que aborden las lecturas de forma crítica para cuestionar, analizar y transformar la realidad promoviendo una educación contextualizada con énfasis en la construcción del conocimiento, el aprendizaje activo y la participación social (Lara Argüelles y Gómez González, 2024, p. 169). Emanado de dicha reforma, se plantea la necesidad de que las instituciones de educación media superior se transformen y asuman el fomento del hábito de la lectura como una práctica social situada en el contexto educativo. Aunque en los diversos planteles del país que dependen de la Dirección General de Bachillerato se incorporan asignaturas relacionadas con la lectura, el quehacer lector que contribuye al crecimiento sociocultural de adolescentes en su preparación académica requiere que los docentes y demás actores de la comunidad escolar adquieran un nuevo rol como auténticos promotores *per sé* de la lectura en sus respectivos ámbitos.

Sin embargo, derivado de la Evaluación Diagnóstica al Ingreso a la Educación Media Superior [EDIEMS], realizada por la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC, 2021), en competencia lectora, no se hallaron estudiantes con nivel de dominio fuerte, mientras que, en los niveles, débil y atenuado, se encontró el 87 % y en el 13 % los de tercer nivel, en consolidación. Es, por lo tanto, evidente la situación

problemática que existe en México respecto al nivel de desarrollo de la competencia lectora entre los educandos de bachillerato.

Por otro lado, se realizó una aproximación a las prácticas de enseñanza de docentes en bachillerato, por medio de un censo aplicado a 1033 estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Veracruzana (Vásquez Feria et al., 2024), los cuales señalaron, respecto a la promoción de la lectura, que el 20% de docentes pocas veces la realizaba y el 6 % nunca, y, que el uso de lecturas para impartir las clases, lo hacía el 24 % en pocas ocasiones y el 5 % nunca.

Por su parte, los datos del MOLEC (INEGI, 2024), indican que sólo el 39.4 % de la población nacional alfabeta de 18 años y más, lee textos literarios. Además, respecto al uso de los medios virtuales, el 26 % de los encuestados que leen libros lo hacen de forma digital, y entre los materiales más leídos, el 39.4% de la población alfabeta afirmó haber leído en páginas de internet, foros, o *blogs*, en contraste con el 41.8% a través de libros. Esto confirma la importancia de utilizar a la par los medios de comunicación digitales para la promoción de la lectura literaria.

Cabe mencionar que, según el resultado de un cuestionario aplicado a más de 11 mil jóvenes en el estado, por parte del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana [CIIES-UV], se perfiló que la mayoría de los y las estudiantes de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, son diestros en el uso de las TIC e incluso rebasan el aprendizaje de las asignaturas de computación básica que se imparten universidades (Casillas et al., 2020, pp. 345-346). Es por lo que, ante el actual ecosistema de medios digitales que estudiantes de educación media superior emplean de forma habitual, primordialmente con fines lúdicos, los docentes

requieren la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura (Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo, 2021).

Actualmente, se evidencia la escasez de estudios sobre las prácticas vinculadas a la educación literaria y su relación con las redes sociales a pesar de su uso generalizado en la actualidad (Pérez-Rodríguez et al., 2024, p. 1). Asimismo, no se han desarrollado suficientemente los procesos formativos transmediales en el contexto educativo desde la perspectiva de la ecología de medios para el aprendizaje (Erta-Majó y Vaquero, 2023, p. 67).

Por lo tanto, surge la importancia de propiciar la cibercultura participativa de docentes y estudiantes en la educación media superior para conocer el nivel de influencia de la narrativa transmedia en la promoción de la lectura por medio del relato transmedial en el cual se configuran subjetividades e intersubjetividades que influyen en el desarrollo de la identidad y formación de la ciudadanía en adolescentes.

Cabe señalar, que el rechazo a la lectura tanto de docentes como de estudiantes de nivel media superior implica factores tales como el uso de lenguaje técnico de difícil comprensión, la falta de interés por los temas abordados, no encontrar sentido u objetivos claros, la sobrecarga o saturación de textos, la falta de apoyo o retroalimentación docente y grupal, entre otros. Uno de los rasgos del estilo tradicional de enseñanza que genera una predisposición negativa hacia la lectura son los mecanismos de control de lectura, sin previamente sumergir al alumnado en la lectura, de conectar de forma lúdica con el proceso de comprensión lectora crítica y profunda. Derivado de estos vicios, se adolece del disfrute por la lectura mismo que se traduce en un escaso hábito lector, puesto que en la práctica

educativa se ha planteado la lectura como un medio y no como un fin. Así pues, la concepción errónea acerca de las lecturas sólo como requisito utilitario para la sustracción de datos o generación de productos, conlleva a una visión desvinculada de la lectura como actividad lúdica.

2.1.3. Problema concreto

Se realizó una entrevista semiestructurada a la subdirectora académica del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios [CETis] no.134 “Manuel Mier y Terán”, perteneciente al contexto sociocultural urbano de la ciudad de Banderilla, Ver, quien solicitó una intervención en la institución educativa. Al respecto, se buscó conocer las características y necesidades de formación expresadas por la solicitante para elaborar un diagnóstico general y los objetivos a perseguir alineados con la problemática para elaborar una estrategia que incida en las prácticas letradas de los estudiantes del centro escolar.

La motivación de la solicitud de la intervención surgió del del interés por acercar a los estudiantes a la lectura, debido a que la percepción general de la situación actual respecto a los hábitos de lectura de las y los docentes y estudiantes del plantel es que cada vez son menos quienes tienen el hábito de leer literatura y en menor medida. Por otro lado, se expresó la necesidad de un curso taller de promoción de la lectura puesto que en el plantel educativo se requiere realizar actividades artísticas y culturales vinculadas. A pesar de que, previamente se crearon diferentes talleres de disciplinas como canto, guitarra, danza folklórica, danza urbana, teatro, dibujo, pintura y creación literaria de poesía [desde hace dos años], sin embargo, aunque existió un club de la lectura, este se extinguió y sólo quedó un acervo de libros en desuso, por lo cual se adolece actualmente del fomento de la lectura

como una actividad extracurricular y la percepción general es que persiste la escasa práctica de la lectura entre los docentes y estudiantes del plantel.

En torno a los participantes, se planteó la necesidad de hacer una invitación abierta, para extender la cultura lectora a la comunidad escolar, no sólo para quienes impartieran el Taller de lectura y redacción, Lenguaje y comunicación, o el Taller de creación literaria, puesto que podría haber más personal docente y administrativo interesado.

Debido a que la plantilla laboral de ambos turnos suma alrededor de 70 integrantes, de los cuales aproximadamente 20 cuentan con plaza de tiempo completo, se realizó un estimado de un mínimo de 15 a un máximo de 30 posibles participantes preferentemente con horas de descarga académica, y debido a que su horario escolarizado es de lunes a viernes en uno o ambos turnos, se consideró su disponibilidad los sábados para cursar el taller solicitado. Para su desarrollo, se contará con espacios óptimos para las sesiones y recursos informáticos necesarios para la intervención como computadoras e internet inalámbrico.

Respecto a las expectativas del curso taller, se espera que su modelo se reproduzca a través del personal docente y administrativo participante. Además de contar con la emisión de constancias de participación con el aval de la Universidad Veracruzana, mediante una carta o convenio de colaboración entre la Especialización en Promoción de la Lectura y el CETis no. 134.

Finalmente, se estableció que el proyecto de intervención será aplicado a personal docente [de diversas asignaturas] y administrativo que labora en la institución de educación media superior CETis no.134, perteneciente al contexto sociocultural urbano de la ciudad de Banderilla, Ver., así como a un grupo de seguimiento conformado por estudiantes del

bachillerato tecnológico, los cuales resultaron, en su mayoría, provenientes de familias con estatus socioeconómico de clase media trabajadora.

Para tener un panorama previo y abordar las características y necesidades formativas del grupo de intervención, se aplicó un cuestionario exploratorio piloto a un grupo de 10 docentes en formación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, lo que permitió prever la preferencia heterogénea del grupo de docentes tentativo con relación a la lectura multimodal, los tipos de textos y los géneros literarios, el escaso hábito de lectura con insuficiente participación activa, expresión crítica y uso de los medios de comunicación digitales para la literacidad crítica. Una síntesis de los resultados de este diagnóstico piloto se describe en el apartado 3.4.2.

2.2. Justificación

El presente trabajo surge de la necesidad social de generar proyectos y estrategias de animación de la lectura de acuerdo con el cuarto objetivo de la Agenda 2030 (ONU, 2015). Al respecto, los resultados del proyecto intervención podrían propiciar la lectura literaria en los adolescentes, inspirar la elaboración de técnicas de lectoescritura combinadas y motivar a los creadores de la industria cultural y desarrolladores de plataformas a invertir en perspectivas educativas contemporáneas en favor de la sociedad.

En el plano académico se busca contribuir al estudio de las tendencias contemporáneas de literacidad transmediática, puesto que es relevante contar con prácticas letradas desde la multiliteracidad en contextos escolares formales y no formales basadas en experiencias expansivas e inmersivas del relato, a través de universos ficcionales, cuya convergencia cultural mediática propicie un acercamiento a la comprensión lectora multimodal, la competencia literaria, el desarrollo de las habilidades comunicativas de

lectoescritura, la construcción de significados socioculturales y de la cultura digital crítica y participativa (Jenkins, 2008, 2024; Jenkins et al., 2015; Scolari, 2013, 2019, 2022, 2024; Scolari y Rapa, 2021).

A su vez, se enfatiza la pertinencia de la relación establecida entre el diseño transmedia, la semiótica y la comunicación en distintos contextos de aplicación, pero también la necesidad de que otros investigadores presenten sus aportes teórico-metodológicos y empírico-conceptuales a este incipiente campo de investigación, para conocer el potencial y los límites del diseño transmedia y su contribución semiótica (Carvalho, 2022), en particular, al estudio de los modos semióticos del discurso literario y habilidades de lectoescritura en entornos digitales.

Metodológicamente, se pretende generar la literacidad crítica a partir de textos multimodales, puesto que en el panorama semiótico de la actual era digital interconectada y de múltiples formas de expresión, se demanda un nuevo perfil docente para la formación en los procesos de literacidad crítica, que implique una disposición crítica a partir de los textos y en torno a ellos en medios digitales (Samaniego, 2024, p. 409), y que favorezcan la cibercultura participativa y la expresión crítica generada por la lectura literaria desde la narrativa transmedia. Esto, bajo la concepción de la lectura como una práctica social placentera, donde el papel del facilitador sea el de mediador con habilidades comunicativas de textos en el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo al implementar estrategias de lectura atractivas que consideren la interacción social del aprendizaje grupal mediante el análisis y la discusión, así como el uso las TIC en boga.

Finalmente, en el ámbito personal se busca la utilización de estrategias didácticas para la promoción lectora literaria y con su estudio contribuir a la formación profesional,

desempeño académico y de investigación en la docencia, así como coadyuvar a la autorrealización como promotor de la cultura en distintos contextos de influencia.

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo general

Mejorar el gusto por la lectura de literatura y las competencias literarias al propiciar el pensamiento, la lectura y la expresión críticos, empleando como estrategia didáctica el enfoque del aprendizaje activo a través del aprendizaje basado en proyectos, mediante literacidades emergentes de la lectura multimodal y de narrativa transmedia utilizando textos literarios, además de favorecer la comprensión lectora multimodal, elevar la apropiación de significados, incentivar la cibercultura participativa y enriquecer las prácticas letradas vernáculas y digitales.

2.3.2. Objetivos particulares

1. Mejorar el gusto por la lectura de literatura y el desarrollo de la competencia literaria expresada en habilidades intertextuales, lingüísticas e interpretativas mediante el uso de narrativa transmedia.
2. Propiciar el desarrollo de competencias de lectura crítica y expresión crítica, empleando como estrategia didáctica general el enfoque del aprendizaje activo a través del aprendizaje basado en proyectos para la formación de docentes.
3. Fomentar la representación del pensamiento desde una postura crítica deliberada mediante literacidades emergentes de la lectura multimodal y de narrativa transmedia utilizando textos literarios.

4. Favorecer la comprensión lectora multimodal a través del uso de narrativa transmedia como estrategia didáctica.
5. Elevar la apropiación de significados socioculturales mediante la práctica de narrativa transmedia.
6. Incentivar la cibercultura crítica y participativa a partir de la lectura multimodal de narrativa transmedia.
7. Enriquecer las prácticas letradas vernáculas y digitales mediante el uso de narrativa transmedia.

2.4. Hipótesis de intervención

El empleo del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje activo con el uso de la lectura multimodal de narrativa transmedia mejorará el gusto por la lectura de literatura y las competencias literarias al propiciar el pensamiento, la lectura y la expresión críticos, favorecerá la comprensión lectora multimodal, elevará la apropiación de significados, incentivará la cibercultura participativa y enriquecerá las prácticas letradas vernáculas y digitales.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque metodológico

El presente proyecto de investigación acción se enmarca en el contexto educativo formal y no formal en el que se desenvuelven docentes y adolescentes de acuerdo con sus preferencias de consumo mediático; una nueva ecología de pantallas y cibercultura propicia para la implementación de prácticas lingüísticas enriquecedoras y construcción de significados.

3.1.1. Modelo de investigación acción participativa

Se desarrollará la intervención a partir del modelo de Investigación Acción Participativa [IAP]. Esta corriente teórica-metodológica tiene como propósitos solucionar problemas y generar transformaciones además de vincular la producción colaborativa de conocimientos. El término investigación acción, se utiliza para referirse al tipo de indagación que pretende conocer las condiciones y efectos de los fenómenos de acción social y llevar a la acción colectiva para su transformación. La IAP considera a la ciencia una construcción social que debe orientarse hacia la producción de conocimientos útiles para atender causas justas; un proceso epistémico fundamentado en la convergencia de los pensamientos científicos, empíricos, tradicionales y populares, sin la pretensión de lograr la objetividad y la neutralidad absolutas. La vinculación entre el investigador e investigado enfatiza la deconstrucción de la arrogancia académica del investigador para la construcción de relaciones horizontales con la emancipación de las formas de pensamiento y conducta arraigadas, desde una postura humilde o ética-política para aprender de los participantes en la investigación (Merçon, 2021, pp. 30-39).

3.1.2. Enfoque metodológico mixto

La intervención se desarrollará bajo el enfoque mixto de investigación, con evidencias recolectadas utilizando cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y a profundidad, diarios de campo, sistematizando los productos y resultados de las actividades comunicativas y artísticas.

Los métodos mixtos de investigación concilian los paradigmas cuantitativo y cualitativo, sus fundamentos teóricos, técnicas y procedimientos. Este tercer paradigma metodológico utiliza los contenidos de ambos métodos para generar su propia teoría, diseños y propuestas de recolección, procesamiento y análisis de la información (Campos Arenas, 2021).

Actualmente, la orientación mixta está aumentando entre investigadores, editores, instituciones gubernamentales, financiadores, organizaciones sin fines de lucro y editores a nivel internacional, puesto que la integración de métodos, tanto cuantitativos como cualitativos en los estudios, se utilizan para lograr un mejor nivel de comprensión del problema de investigación del que proporcionaría un sólo método, con fundamento en los paradigmas filosóficos pospositivista, constructivista, pragmático, transformador, indígena y del pluralismo dialéctico que guían el pensamiento del investigador (Maxwell, 2024; Mertens, 2023, pp. 2-11).

Este enfoque metodológico se ha empleado en estudios de las ciencias sociales donde el investigador reúne datos cuantitativos [cerrados] y datos y evidencias cualitativas [abiertos] y combina ambos, luego extrae inferencias [denominadas metainferencias] de la integración que proporciona información más allá de lo que se puede conocer de los datos cuantitativos o cualitativos por sí solos. Por ejemplo, cuando se conjuntan estadísticas

[datos cuantitativos] con experiencias e historias personales [datos y evidencias cualitativas], se genera una mejor comprensión del problema de investigación que los dos tipos de datos por sí solos, sin privilegiar a uno u otro al realizar un estudio de métodos mixtos. De esta manera, los investigadores educativos, pueden diseñar, emprender y comunicar estudios de métodos mixtos para generar una transformación en la educación con el empleo del pluralismo epistemológico y el conocimiento transdisciplinario para brindar mejores explicaciones de condiciones y resultados complejos (Creswell, 2021; DeJaeghere, 2024).

3.1.3. ABP como estrategia general de aprendizaje

Se desarrollará la propuesta de intervención a través del uso secuenciado del pensamiento crítico, la literacidad crítica y el expresionismo crítico para la formación de docentes. La estrategia didáctica general se sustenta en el aprendizaje activo a través del ABP para propiciar el desarrollo de competencias de lectura crítica y expresión crítica.

El diseño y desarrollo de proyectos concretos de docentes es primordial para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación, puesto que se ha demostrado que la estrategia metodológica del ABP, en comparación con el modelo tradicional de enseñanza, ha mejorado significativamente los resultados del aprendizaje, así como ha contribuido al rendimiento escolar y al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, por medio de prácticas que promueven la cultura de la investigación, la creatividad, el diseño de aprendizaje flexible, las habilidades de colaboración, la autoevaluación y la reflexión de los estudiantes en el diseño didáctico que facilite la comprensión de la realidad y la acción comprometida (Cooper y Murphy, 2024; Vergara, 2022; Zhang y Ma, 2023).

Con esta metodología de aprendizaje activo, el docente pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un orientador, guía o facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje a largo del proyecto, con el que se busca vincular la escuela con el mundo real en la resolución de problemas y fomentar el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, los procesos de investigación, la autonomía del estudiante, los temas de interés y la generación de un producto. Por ello, incluir el ABP adquiere que un rol medular en la planificación docente, además que la concreción de proyectos y su divulgación, conllevan saberes nuevos que pueden impactar en la realidad (Carnicero Sanguinetti, 2023; García Martínez et al., 2022).

3.1.4. Narrativa transmedia como herramienta didáctica multimodal

La narrativa transmedia como estrategia de enseñanza y aprendizaje se implementará a partir del sitio virtual colaborativo que será el eje de la intervención y se plantea su uso como estrategia multimodal para la didáctica de la literatura.

La experiencia de la lectura se plantea de forma multimodal en multiplataformas y diversos formatos para religar al texto desde el diseño universal del aprendizaje y la perspectiva inclusiva. Para este fin, con esta propuesta se plantea la expansión de la lectoescritura colectiva desde un *blog*, foro y *chat* interactivo, al propiciar el papel activo y bidireccional de los lectores, enriqueciendo la producción de textos en línea y expresiones derivadas de la literacidad digital, con la integración de los tres pilares computacionales que permiten la comunicación en la cibercultura contemporánea: el teclado, la pantalla y la bocina (Kittler, 1999).

La utilización de la narrativa transmedia para el fomento de la lectura en el siglo XXI, corresponde a una nueva forma de leer en entornos digitales e interfaces gracias al

diseño de constelaciones literarias para la formación lectora, y proporciona herramientas para la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia literaria a partir de un enfoque multimodal e hipertextual con la expansión de los universos ficcionales en diversos formatos, medios y plataformas. De esta manera, el proyecto planteado condensa e incorpora ambos aspectos multimedia y multiplataforma.

Por lo anterior, es relevante contar con prácticas letradas contemporáneas desde la multiliteracidad en contextos escolares formales y no formales, basadas en experiencias expansivas e inmersivas del relato a través de universos ficcionales que propicien la participación activa (Jenkins, 2008, 2024; Jenkins et al., 2015; Scolari, 2013, 2019, 2022, 2024; Scolari y Rapa, 2021).

3.1.5. Observación de los procesos de interpretación

Para investigar en literacidad es fundamental observar las percepciones y procesos de interpretación de la audiencia como sujetos letrados quienes no sólo decodifican los textos, sino que emplean las ideas vertidas en ellos para decodificar el mundo y hablar-pensar por sí mismos en él. El investigador observa en las prácticas de literacidad productos o performances textuales, percepciones, procesos [producción, interpretación, participación, mediación], roles, eventos, repertorios, interacciones y contextos, enmarcadas en un tiempo, dentro de un espacio creado, intervenido, alterado y donde el observador también es observado. Para ello se recurre a la metodología fenomenológica de las percepciones y experiencias del individuo, del estructuralismo que estudia las relaciones jerarquías e historia social que posicionan al sujeto, y del posestructuralismo respecto a la capacidad del individuo de resignificar y subvertir discursivamente su posición en la estructura social, a partir de las dimensiones de poder y educación (Hernández-Zamora, 2024).

La técnica de la observación participante, que involucra al investigador como actor inmerso en el grupo de estudio en el proceso de investigación etnográfica (Malinowski, 1922), se aplica en distintas disciplinas y especialidades académicas como la sociología, trabajo social, ciencia política, antropología, etnología, psicología, criminología, periodismo de investigación y economía. Mediante la participación activa del investigador se busca la sistematización de los resultados obtenidos a través de la observación sensorial y la utilización de herramientas -entrevista en profundidad, grupos de discusión, etc.-, comprender, reflexionar y diagnosticar los rasgos de la realidad que se está observando, las causas de los comportamientos en el espacio o escenario de los actores. Esto a partir de ellos cuestionamientos clave relacionadas con la observación participantes: qué, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué y para qué (Olaz, 2023, pp. 1-12)

En este tipo de observación empírica, cualitativa, naturalista y activa, orientada al objetivo primordial de la investigación, se participa con los sujetos de estudio para captar de forma amplia y comprehensiva los datos de interés a través de instrumentos como la guía de observación participante, la bitácora o cuaderno de campo o de clase y el registro audiovisual o multimedia. La integración flexible del investigador en el grupo, que puede tener diferentes grados de implicación, brinda confiabilidad de los datos que se producen gracias a la vivencia y experiencia a través del discurso propio, con el conocimiento práctico del trabajo de campo, que se complementará con su saber analítico y reflexivo para profundizar en las diversas formas manifestación de la problemática (Bautista, 2022; Fernández-Bringas y Bardales-Mendoza, 2024; Rodríguez Puertas y Ainz Galende, 2024).

3.2. Aspectos generales y ámbito de la intervención

3.2.1. Comunidad y contexto educativo

La institución educativa, Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios [CETis] no.134 “Manuel Mier y Terán”, con clave 30DCT0008U y 42 años de servicio con sede en la ciudad de Banderilla, Ver., imparte clases en los turnos escolarizados matutino y vespertino, que suman alrededor de 1600 estudiantes inscritos durante el ciclo escolar 2024-2025 y una plantilla conformada por 70 docentes. Este centro escolar depende de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios [DGETI], adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS].

La misión del centro escolar es formar ciudadanos con habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para su participación en el contexto social y laboral, con la visión de proporcionar una formación integral de acuerdo con las exigencias del entorno local y mundial. En este tenor, su plan de estudios integra la formación de bachillerato tecnológico en seis especialidades técnicas con amplia oportunidad en el sector productivo:

Mantenimiento automotriz, Producción industrial de alimentos, Construcción, Arquitectura, Preparación de alimentos y bebidas, y Servicios de hospedaje. Además, cuenta con talleres equipados para cada especialidad, así como laboratorios de inglés y computación, sala audiovisual, áreas verdes y espacios deportivos.

Respecto a las actividades relacionadas con la literacidad, se encuentran integradas en el tronco común de la malla curricular las asignaturas Taller de lectura y redacción I y II, así como Lenguaje y comunicación, que emplean materiales de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos [CONALITEG]. Adicionalmente, se incluye un Taller de creación literaria y, desde el año 2021, se participa en el Concurso nacional de ensayo de la

DGETI. A su vez, la institución forma parte del Programa de clubes de lectura de la DGETI en colaboración con el Fondo de Cultura Económica [FCE] cuya finalidad es la creación de espacios de esparcimiento en torno a la lectura y el intercambio cultural.

3.2.2. Caracterización del grupo

La caracterización del grupo de intervención corresponde a 17 sujetos con edad comprendida entre los 27 a 57 años, 14 de género femenino (82.4 %) y tres de género masculino (17.6 %), 15 docentes (88.2 %) y dos administrativos (11.8 %) de nivel medio superior pertenecientes al Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios [CETis] no. 134 “Manuel Mier y Terán”, correspondiente el contexto sociocultural urbano de la ciudad de Banderilla, Ver. Por otro lado, el grupo de seguimiento se integra por 215 estudiantes del bachillerato tecnológico, 138 (64.2 %) de género femenino, 76 (35.4 %) masculino y 5 (2.4 %) no binario, inscritos en primer, tercer y quinto semestre, con edades de entre 14 y 20 años, en su mayoría provenientes de familias con estatus socioeconómico de clase media trabajadora.

Cabe mencionar que, respecto al grado de estudios del grupo que forma parte de la plantilla laboral, nueve cuentan con licenciatura (52.9 %) y ocho con estudios de maestría (47.1 %). Asimismo, el personal docente del grupo imparte las asignaturas de Ecosistemas: Energía, interacciones y dinámica, La materia y sus interacciones, Lenguaje y Comunicación, Humanidades, Lengua y Comunicación, Ciencias sociales, Cultura Digital, Inglés, Cálculo integral, Pensamiento matemático, Física, Recursos Socioemocionales y diversos submódulos de las especialidades de Servicios de Hospedaje, Construcción y Arquitectura.

3.2.3. Sesiones de la intervención

El grupo participará en el curso-taller denominado Promoción de la lectura y aprendizaje activo con recursos de las TIC que se impartirá en el periodo comprendido entre el 19 de octubre al 14 de diciembre del 2024, cuyas actividades se organizarán en ocho sesiones presenciales sabatinas de tres horas; trabajo en línea, acreditando 16 horas; y un proyecto para desarrollar frente a grupo en el marco de una de las asignaturas que imparte o grupo de elección libre, equivalente a 40 horas.

Los docentes participantes tendrán el reto de desarrollar proyectos de promoción que diseñen e implementen con sus estudiantes; estos proyectos perseguirán a su vez el desarrollo de la literacidad y el expresionismo críticos, utilizando estrategias de promoción de la lectura, diálogo y diversas actividades comunicativas y artísticas. Se plantearán formas de implementación y evaluación de actividades que utilicen el aprendizaje activo en los grupos, para representar el pensamiento desde una postura crítica deliberada mediante literacidades emergentes de la lectura multimodal y de narrativa transmedia utilizando textos literarios. Se diseñará e implementará el sitio *web* de contenido transmedia www.zoomliterario.club, para que docentes y estudiantes desarrollen la literacidad y el expresionismo críticos.

3.3. Estrategia de intervención

Con base en la identificación de los rasgos y las necesidades de formación de docentes en la institución, tanto en el cuestionario exploratorio y diagnóstico, se desarrollará la intervención mediante el uso secuenciado del pensamiento crítico, la literacidad crítica y el expresionismo crítico. La estrategia didáctica general se sustenta en el aprendizaje activo a través del Aprendizaje Basado en Proyectos [ABP] para propiciar el

desarrollo de competencias de lectura crítica y expresión crítica. Los docentes participantes tendrán el reto de desarrollar proyectos de promoción de la lectura que diseñen e implementen con sus estudiantes o grupo de elección libre; estos proyectos perseguirán a su vez el desarrollo de la literacidad y el expresionismo críticos. Se plantearán formas de implementación y evaluación de actividades que utilicen el aprendizaje activo en los grupos, para representar el pensamiento desde una postura crítica deliberada mediante literacidades emergentes de la lectura multimodal y de narrativa transmedia utilizando textos literarios (Apéndice B).

Para su consecución se mantendrá comunicación con directivos, docentes y personal administrativo del CETis con el propósito de intercambiar experiencias acerca de las prácticas letradas mediante *chats* de mensajería instantánea, encuestas, cuestionarios, entrevistas y demás instrumentos de investigación. Para ello, la institución facilitará los espacios escolares y los medios tecnológicos necesarios para la intervención en sesiones presenciales, así como el acceso al plantel para el acompañamiento docente y la observación de las prácticas en el aula, así como se fomentará el uso de la página *web* colaborativa que se implementará durante el curso taller, por parte de docentes, personal administrativo y estudiantes para el desarrollo de prácticas de lectura y actividades virtuales. Asimismo, se evaluará el impacto del proyecto de intervención y se utilizarán los datos recopilados, siempre de manera informada y consentida, para sustentar las conclusiones y recomendaciones de mejora, lo cual realizará durante los meses de enero y febrero de 2025 (Apéndice C).

3.3.1. Diseño del cartel informativo del curso taller

Con el objeto de hacer del conocimiento al personal docente y administrativo la oferta del curso taller propuesto para la intervención, se difundió un cartel informativo mediante una composición textovisual en formato impreso y digital.

La estructura general se basó en el manual de identidad de la Universidad Veracruzana, con las fuentes tipográficas, paleta de color y marca del 80 aniversario, además de los logotipos la Especialización en Promoción de la Lectura y del CETis 134. La sintaxis de la imagen utilizó elementos vectoriales con formas de libros, computadoras, la representación de personas leyendo o impartiendo clase y un icono del internet con forma de planeta. Los elementos textuales contendrán el nombre del curso taller Promoción de la lectura y aprendizaje activo con recursos de las TIC, las especificaciones generales para su acreditación, resumen y público al que va dirigido (Apéndice D).

El cartel es un soporte publicitario diseñado mediante la combinación de texto, imágenes y recursos gráficos para divulgar una información y que funciona como carta de presentación. Los criterios que se deben tomar en cuenta al diseñar un cartel son definir el mensaje -qué se quiere comunicar y por qué-, conocer al público objetivo [destinatario], redactar el texto [claro, conciso y directo], elegir las fuentes tipográficas [que sean legibles y faciliten la lectura], determinar la composición visual [imágenes, líneas, colores o formas geométricas, etc.] y atender al tamaño y formato que puede ser tanto impreso como digital, puesto que de forma semejante a un póster se cuelgan en las redes sociales pero con mayores posibilidades de visualización por parte del público (Iglesias Álvarez, 2021, pp. 20-21; Inglis, 2024, p. 248).

3.3.2. *Diseño de sitio web y logotipo*

Se diseñó un entorno virtual de aprendizaje como un sitio *web* centrado en el usuario, un producto autónomo accesible por internet, que brinda un espacio abierto de participación a los usuarios (Marrocco, 2023, p. 175) a través de la *URL* <https://zoomliterario.club/>, cuya extensión [.club] es utilizada por comunidades en línea y, en este caso, como analogía de los clubes de lectura.

Para su delineación, se creó la marca Zoom literario: mundos transmedia, cuyo concepto representa un acercamiento al mundo de la literatura por medio de contenido transmedia para la expansión multimodal de los textos.

El logotipo jugó un papel clave al momento de establecer una conexión con el público de forma similar a cualquier relación humana, fácilmente reconocible, para grabar en la memoria su relación con el contenido (Bokhua, 2022, pp. 14-15). Por ello, el tipo planteado fue un isologo [integración de símbolos y texto] de color azul [#00AFEF] y blanco con fondo transparente, que utilizó elementos textuales con tipografía Berlin Sans FB e iconos de lupa, internet y globo de diálogo con un libro dentro, para representar el acercamiento y búsqueda, la navegación *web* y TIC, y el diálogo o comunicación derivado de la lectura, respectivamente (Apéndice E).

El diseño de una página *web* no sólo se centra en el estilo y su apariencia visual, sino que debe considerar la experiencia del usuario, la accesibilidad y la usabilidad que garantice una navegación e interacción sencilla y realizar las tareas para las que fue concebida. Es decir que, su interfaz debe ser visualmente atractiva, fácil de usar y cumplir con funciones determinadas de manera rápida y efectiva (Gómez Delgado, 2024, p. 13).

Por lo tanto, la estructura de la interfaz del sitio *web* que se diseñó fue intuitiva y adaptable a diversas pantallas y dispositivos móviles, además que cumplió los requisitos esenciales de accesibilidad y usabilidad para brindar una experiencia interactiva óptima al usuario (Apéndice F).

Para la elaboración del diseño *web* se utilizó la plataforma de gestión de contenido de código abierto WordPress que permitió su composición policromática con fondo negro para los menús, *banners*, *widgets* y blanco para contraste de los textos e inserciones multimedia.

El menú principal indicó diferentes temas narrativos en los que se agruparon los textos literarios [aventura, drama, policíaco, ciencia ficción, terror, fantasía, romance, etc.], y a su vez, cada entrada o publicación de lectura indicó la etiqueta del subgénero narrativo correspondiente [novela, cuento, mito, leyenda, microrrelato, diario, ensayo, etc.].

El título de cada entrada, artículo o *post* fue el nombre del texto literario contenido en él. Las publicaciones de lecturas o hipertextos se complementaron con la yuxtaposición de al menos dos contenidos de medios o plataformas distintas relacionados e intertextuales, de acuerdo con la tipología propuesta (Tabla 1).

Tabla 1*Tipos de contenido del sitio web Zoom literario*

Tipo de contenido	Modalidades
Textual	Libros digitales y textos hipermedia.
Audiovisual	Películas, cortometrajes, videoclips animaciones y series <i>streaming</i> .
Textos con gráficos	Historietas, novelas gráficas, libros ilustrados, infografías y carteles.
Audio	Pódcast, radionovelas, audiocuentos y audiolibros.
Interactivo	Videojuegos, aplicaciones, videos interactivos, hipervínculos y <i>QR</i> .
Espacio de comunicación	<i>Blogs</i> , canales, foros, <i>chats</i> y redes sociales.

Los usuarios de ambos grupos de intervención, personal de la institución y estudiantes o grupo externo, se registraron en el sitio *web* por medio de una cuenta de Google en el espacio virtual de aprendizaje propuesto para tal fin, para la interacción en él, así como el envío de evidencias del desarrollo de las actividades realizadas.

Para dicho propósito, se añadió la funcionalidad de envío de respuestas multimedia de forma pública para su interacción, y se posibilitó a los usuarios registrados compartir comentarios y archivos adjuntos de los productos o evidencias expresivas multimodales [imagen, audio, video, documento, código, *link* o archivo de cualquier formato]; enlazar hipervínculos de YouTube, Facebook, X y otros servicios que insertados en el texto del comentario se incrustaron automáticamente. Además, se permitió la suscripción al *blog* para recibir correos electrónicos con las nuevas entradas y comentarios de los demás participantes.

3.3.3. Planeación de actividades y materiales de lectura

Con base en el objetivo general y particular, se diseñó la planeación de las actividades del curso taller con el propósito de mejorar el gusto por la lectura y las competencias literarias al favorecer el pensamiento, la literacidad y el expresionismo críticos.

Para el desarrollo de las sesiones se realizaron actividades presenciales de lectura y escritura creativa en medios físicos y virtuales, se utilizaron estrategias de lectura multimodal y contenidos transmedia en torno a textos literarios, así como actividades asincrónicas relacionadas a través del sitio *web* Zoom literario, *URL* <https://zoomliterario.club/>, que compartieron sobre las diversas lecturas publicadas, comentarios o respuestas ampliadas multimedia.

Los materiales de lectura o cartografía lectora (Apéndice G) fueron seleccionados para dos tipos de públicos, adultos y adolescentes, considerando la información vertida en los cuestionarios exploratorio y diagnóstico de acuerdo con sus intereses y necesidades formativas. A su vez, se contempló el uso de recursos multimedia relativos a los textos literarios seleccionados para la expansión del contenido y la lectura multimodal.

3.3.4. Descripción general de las sesiones

Grosso modo, las actividades de las sesiones (Apéndice H) se desglosaron de la siguiente manera:

Durante la primera sesión, programada el sábado 19 de octubre de 2024, con el objeto de propiciar el interés en la lectura y estimular la imaginación, se reprodujo la lectura en voz alta de *Inventario*, de Martha Cerda [microrrelato]. Posteriormente en el foro de la entrada, describieron su gato imaginario y subieron en la plataforma la fotografía de

su dibujo. Para la profundización del conocimiento literario se reprodujeron desde la plataforma videos de biografías de autores reconocidos para luego elaborar su propia biografía lectora y un crucigrama interactivo de géneros literarios elaborado e insertado en el sitio *web*. Además, con la intención de fomentar la sensibilización por la lectura, se escribió y socializó en el foro una anécdota o experiencia personal del primer libro significativo en sus vidas.

Con el objetivo de desarrollar la lectoescritura creativa de narrativa, se presentó en el entorno virtual la imagen de una portada ficticia de un libro generada por IA, con el paratexto Océanos de amor: lluvia de estrellas en la noche eterna, y en el foro elaboraron una sinopsis basada en la portada ficticia.

Utilizando un ejercicio interactivo diseñado e insertado en el sitio *web* del proyecto, se buscó mejorar la escritura creativa basada en la lectura de imágenes en viñetas de la historieta de Mafalda sin diálogos, para su escritura creativa por temas planteados, como la discriminación, educación, vejez e historia.

Con la lectura y reproducción simultánea del microcuento, Cortísimo metraje, de Julio Cortázar, se ejemplificó la elipsis para la creación de un cuento grupal de una palabra por cada participante, lo que permitió comprender la estructura narrativa concisa o minimalista.

Se realizó la lectura en voz alta y visualización virtual simultánea del libro ilustrado Caperucita roja, verde, amarilla, azul y blanca, de Bruno Munari, que representó diversos contextos y caracterizaciones posibles, para posteriormente elaborar en los comentarios de la entrada una descripción de un mundo ficcional por el color o contexto de elección libre, y así representar diversas interpretaciones de un texto literario.

Durante la segunda sesión del curso taller, que se llevó a cabo el día 26 de octubre de 2024, teniendo como finalidad propiciar la lectoescritura creativa metaficcional con el uso de narrativa transmedia, se leyó colectivamente el hipertexto de forma simultánea a la reproducción de un diaporama con escenas y el pódcast del cuento Continuidad de los parques, que permitió modelizar la redacción de una metaficción original de cada participante como personaje dentro de la trama.

Se buscó vincular la lectura literaria con los contenidos curriculares de la ciencia propiciando la literacidad y el expresionismo crítico. Desde el sitio *web*, luego de ver un fragmento de la película El origen sobre Charles Darwin, escuchar un pódcast de NatGeo y navegar en un mapa interactivo, se sortearon fragmentos del libro del viaje del Beagle para su lectura por equipos de dos a tres integrantes y buscaron en la *web* información relacionada; mapas, especies, ecosistemas, etc. Finalmente, por equipos, grabaron cada episodio de audio con los hallazgos y lo publicaron desde el *chat* en secuencia cronológica.

Se realizó la lectura grupal de El almohadón de plumas, simultáneamente con la proyección de su cortometraje en video de 360°. Los participantes discutieron y analizaron el cuento respecto a la muerte, la naturaleza y lo sobrenatural, la percepción y la realidad, la culpa y la responsabilidad, etc. Para luego redactar su punto de vista de la obra y comentar las posturas de los demás participantes complementando el foro de discusión oral con el foro virtual.

Otro aspecto que se persiguió fue el desarrollo de competencias literarias transmedia mediante experiencias inmersivas en la elaboración de precuelas. Para ello, se leyeron fragmentos en el *flipbook* del libro ilustrado Drácula, de Bram Stoker, se proyectaron algunos minutos del filme Nosferatu, del año 1922, y se realizó un recorrido

virtual por el castillo de Bran desde el sitio *web*. Analizado el contexto y el personaje, compartieron desde el foro una precuela original de Drácula [antes de convertirse en vampiro].

Asimismo, la lectura grupal en voz alta de la leyenda de La llorona [época del virreinato], proyectada desde el sitio *web*, acompañada del son jarocho La bruja, y seguida del relato de Medea con música clásica, fue el preludio para la elaboración de versiones distintas de “El relato de La llorona que no te habían contado” [escribieron sus propias historias sobre la leyenda en la sección de comentarios en el *blog*].

En este sentido, además de propiciar el gusto por la lectura se buscó desarrollar competencias literarias transmedia mediante experiencias inmersivas mediante la lectura grupal en voz alta de la Leyenda de la mulata de Córdoba, seguida de la visualización de breves audiovisuales de animación y de teatro guiñol. Al respecto, los participantes elaboraron una secuela [continuación] de la leyenda, que socializaron de forma oral luego de ser compartida en los comentarios de la entrada en la página *web*.

Por último, otro ejemplo de implementación fue la visualización *web* en *flipbook* de una breve novela gráfica de Pedro Páramo, al tiempo que se reprodujo la lectura en voz alta del autor Juan Rulfo, para luego, también desde el portal, ver un fragmento de la película de 1967 y de 2024. Para concluir, se invitó a redactar una descripción propia de los espectros, el viento y el sonido de la atmósfera literaria que contribuyó a la expansión de obra en la generación de contenido *fantic*.

A lo largo de la tercera sesión, el día 9 de noviembre, se planteó la elaboración del proyecto de intervención por cada participante del curso taller mediante el ABP y el aprendizaje activo, con la intención de que cada participante desarrollara competencias para

diseñar e implementar actividades de promoción de lectura en su grupo, en el marco del desarrollo de una de sus asignaturas o grupo de elección libre [equivalente a 40 horas de trabajo presencial y 16 horas de actividades en línea], a partir del diseño e implementación de un proyecto, con los recursos de la página *Web* de la intervención y la asesoría para diseñar, implementar y evaluar el impacto de las actividades en su grupo. Para este propósito, se presentó un proyecto modelo para el aprendizaje por transferencia y la ejemplificación de las características centrales del proyecto de promoción de lectura.

En la cuarta sesión, programada el 16 de noviembre de 2024, se presentaron y argumentaron los avances de los proyectos de los participantes, así como se resolvieron dudas de los elementos requeridos en la guía de perfil de proyecto (Apéndice I): título tentativo, concreto y conciso, contextualización que incorpore los conceptos que permitan comprender y delimitar su estudio, planteamiento del problema que determine de forma precisa la problemática que se buscará resolver con el proyecto en torno a la escasa práctica de la lectura en su grupo específico, la justificación o argumentación personal, académica y social del propósito del proyecto identificando los resultados que se esperan lograr al final de la intervención grupal; objetivo general que defina de manera precisa los fines que se pretenden lograr y el impacto deseado con relación al problema planteado y la estrategia de intervención que desarrolle el diseño e implementación del plan de actividades, que generarán evidencias fotográficas (Apéndice J), de actividades en línea (Apéndice K), artísticas y multimodales (Apéndice L).

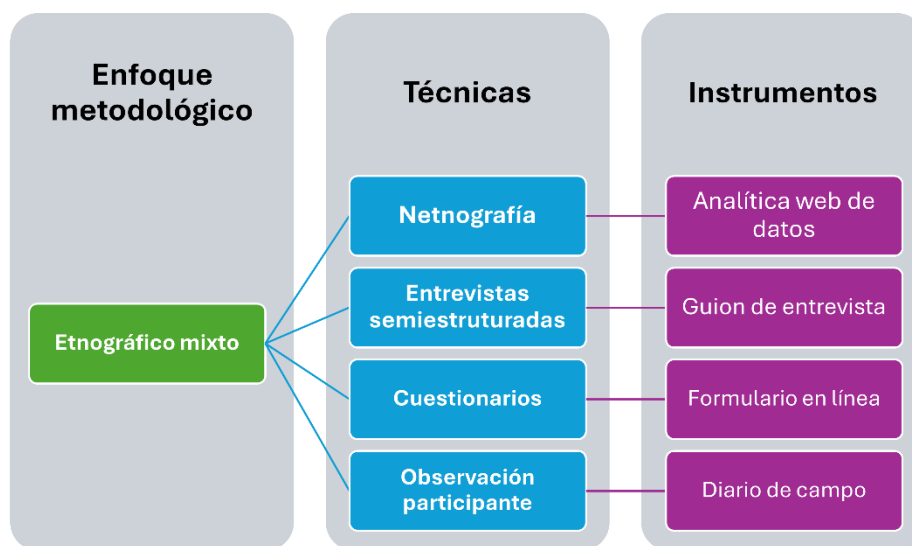
3.3.5. *Diseño de instrumentos de recopilación de datos*

3.4. Metodología de evaluación

La intervención utilizará una evaluación diagnóstica, de seguimiento y de cierre. El análisis de las evidencias se realizará en dos niveles: docentes y estudiantes. Asimismo, desde el enfoque metodológico mixto para IAP se emplearán las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas a profundidad y cuestionarios [piloto, exploratorio, diagnóstico, de seguimiento y final].

Figura 1

Cuadro sinóptico de la metodología de evaluación



3.4.1. *Entrevista semiestructurada a solicitante*

Se programó una reunión con la solicitante de la intervención, docente del CETis 134, el día viernes 27 de septiembre de 2024, con el objetivo de conocer los elementos importantes para caracterizar el problema concreto de la intervención, a través de la identificación de las necesidades expresadas, lo que permitirá elaborar un diagnóstico general y los objetivos a perseguir alineados al problema concreto. Ello con el propósito

específico de identificar las características y necesidades de formación de los docentes de la institución solicitante a fin de establecer una estrategia de intervención que incida en las prácticas letradas de los estudiantes del centro escolar.

A partir de la elaboración previa de un guion de entrevista semiestructura (Apéndice M) se plantearon interrogantes acerca de la motivación de la solicitud, las expectativas concretas, la percepción general de la situación actual respecto a los hábitos de lectura de las y los docentes, las acciones previas al respecto y las que se han conservado, los recursos humanos, materiales y financieros que se han implementado, el perfil de los potenciales participantes y su número aproximado, los horarios y días de la semana disponibles para la intervención así como los espacios y recursos informáticos con los que cuenta la institución. Con base en la información proporcionada, se delimitó el problema concreto planteado en el apartado 2.1.3.

3.4.2. Cuestionario piloto

Para tener un panorama de los rasgos y necesidades formativas del grupo de intervención, se aplicó un cuestionario exploratorio piloto a un grupo de 10 docentes en formación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, con los siguientes resultados:

En respuesta a la cuestión ¿Qué tipo de textos acostumbras leer principalmente?, la mayoría (40 %) indicó que textos literarios y en segundo lugar publicitarios (20%) y el resto políticos, argumentativos, científicos, académicos (10 % cada tipo); con una frecuencia mayormente semanal (80 %) y en menor medida diaria o mensual (10 %).

Ante la interrogante ¿Cómo prefieres conocer una historia o relato? ¿A través de qué modalidad o soporte?, el 50 % eligió las películas para conocer un relato, el 30 % lo

prefiere conocer a través de libros, y en menor medida por medio de un pódcast o narración oral (10 % cada modalidad).

La pregunta ¿Cuáles textos literarios prefieres?, presentó dos respuestas principales a la par, el cuento y la novela (30 % cada tipo), y, en segundo término, el microrrelato, la leyenda, la crónica y el guion teatral (10% cada tipo de texto).

Por su parte, la cuestión ¿Cuáles subgéneros narrativos prefieres?, tuvo una respuesta heterogénea con preferencia por la ciencia ficción, el terror, la fantasía y el romance (20 % por cada subgénero), mientras que la comedia y la intriga o suspenso en menor preferencia (10 % por subgénero).

Se solicitó a los entrevistados escribir en tres enunciados la sinopsis del último libro leído recientemente; al respecto el 40 % no escribió el resumen o afirmaron no haber leído un libro recientemente, frente al 40 % que redactó la sinopsis en tres enunciados, y 20 % restante sólo escribió una línea o enunciado.

En cuando a la creación literaria y su publicación, sólo el 10 % afirmó haber escrito un texto original y que dio a conocer a través de redes sociales, a diferencia de la mayoría restante que nunca ha escrito y publicado en algún medio (90 %). Y, acerca de los medios digitales que emplean con más frecuencia, el 90 % de los entrevistados utiliza las redes sociales habitualmente, mientras que el 10 % restante utiliza a menudo páginas *web*.

3.4.3. Cuestionario exploratorio

Se aplicó un cuestionario diagnóstico (Apéndice N) a 19 docentes y administrativos del CETis 134, con el objeto de caracterizar el grupo de intervención que finalmente fue integrado por 17 participantes con disponibilidad de horario [véase el apartado 3.2.2.].

Además, se incluyeron cuestiones relativas a los hábitos de lectura, gusto y preferencias de lectura, así como medios o soportes de lectura utilizados.

En cuanto al hábito lector, la mayoría de los sujetos afirmaron que acostumbran leer textos académicos, literarios y periodísticos.

Casi dos terceras partes de los sujetos (63.2. %) afirmaron que el tiempo diario de lectura es de aproximadamente una o dos horas, mientras que casi un tercio menos de una hora, y el resto entre dos o tres horas.

Respecto al gusto por conocer ficciones la mayor parte (57.9 %) considera que mucho, mientras que más de la tercera parte de forma regular y el resto poco.

La modalidad o soporte de preferencia para conocer una ficción fue expresada en su mayoría en el soporte de libro impreso 52.6 %], seguido de película o series de TV [21.1 %], mientras que el resto consideró otras formas como el pódcast, libro digital, obra teatral o reseña.

Respecto a los géneros literarios predilectos, coincidieron principalmente en la elección de la novela (73.7 %), el cuento (68.4 %) y la leyenda (57.9 %).

En cuanto a los subgéneros narrativos, la mayor parte manifestó preferir la intriga (42.1 %) o suspenso y la aventura (36.8 %), seguido de la comedia, drama, ciencia ficción y fantasía (31.6 %).

Acerca de la difusión de textos literarios casi la mitad negó haberla realizado (47.4 %), menos de un tercio afirmó haber divulgado textos literarios en redes sociales (26.3 %), más de la décima parte de forma oral (15.8 %), y el resto mediante textos impresos o digitales.

Y, con relación a la utilización de medios digitales con mayor frecuencia, la totalidad afirmó usar redes sociales (100 %), seguido del correo electrónico (57.9 %), los *chats* de mensajería instantánea (31.6 %), video *streaming* y páginas *web* (21.1 %).

3.4.4. Cuestionario diagnóstico

Las temáticas planteadas en el cuestionario diagnóstico (Apéndice Ñ) giraron en torno a las concepciones sobre lectura, la promoción de la lectura y el uso de TIC para la lectura, con el empleo de preguntas cerradas, de opción múltiple, abiertas y una escala de Likert.

Entre los datos estadísticos, cabe hacer resaltar que la disposición inicial para promover la expresión de la lectura de forma multimodal desde su contexto a partir de una escala de Likert del 1 al 5, fue la mayor en más de la mitad de los participantes (58.8 %).

La totalidad de los participantes manifestaron tener habilidades en el uso de TIC como el uso de computadoras y dispositivos móviles, así como de saber navegar en la red, seguido del empleo de herramientas de mensajería instantánea (88.2 %), la creación de presentaciones y diapositivas (76.5 %), procesadores de texto y hojas de cálculo (76.5 %), uso de herramientas de videoconferencia (58.8 %), y la creación y edición de documentos digitales (52.9 %).

En tanto la consideración de los medios con mayor provecho para la promoción de lectura literaria, la mayor parte del grupo coincidió en las redes sociales -Facebook, Instagram, X, Tiktok- al igual que los audiovisuales -películas, cortometrajes, animaciones, series televisivas, videos, *webinars*- (64.7 %), además de la comunicación oral -lectura en voz alta, clubes de lectura, conferencias- y el texto con gráficos -cómicos o historietas, novelas gráficas, libros ilustrados, infografías, carteles- (52.9 %).

Y, acerca de la preferencia de medios para comunicar y hacer comprensible una ficción, la mayor porción del grupo coincidió, en primer lugar, en el uso del podcast o audiolibro (70.6 %), en segundo término, el libro impreso (52.9 %) y en tercero, audiovisuales como una película, serie de TV o cortometraje.

Por otro lado, el cuestionario aplicado al grupo de seguimiento, 215 estudiantes del CETis 134, 215 estudiantes del bachillerato tecnológico, 138 (64.2 %) de género femenino, 76 (35.4 %) masculino y 5 (2.4 %) no binario, con edades comprendidas entre 14 y 20 años, arrojó los siguientes datos:

Los tipos de textos que leen con más frecuencia son literarios (74.9 %), además de humorísticos y publicitarios (55.9 %).

Las horas diarias dedicadas a la lectura son en su mayoría menores a una (43.7 %) y de entre una y dos (42.3 %), y el resto más de dos horas.

Se manifestó que el gusto por leer o conocer ficciones es en su mayoría de forma regular entre los y las estudiantes (60 %), por otra parte, casi un tercio consideró que mucho mientras que alrededor de una décima le gusta poco.

En cuanto a la preferencia por géneros literarios, manifestaron que principalmente tienen predilección por las leyendas (76.3 %), novelas (64.2 %) y cuentos (55.8 %).

Los subgéneros narrativos preferidos fueron romance, terror, aventura, comedia, drama y fantasía.

Por otra parte, los medios digitales utilizados con más frecuencia en el grupo de estudiantes fueron las redes sociales (88.4 %), sitios web y blogs (80.9 %) y en tercer lugar los videos *streaming* (29.3%).

Y, respecto a la modalidad predilecta para conocer un relato o ficción, la mayoría de los participantes optaron por los audiovisuales (75.6 %) y las redes sociales (60 %), aunque el resto consideró soportes o medios de comunicación heterogéneos.

3.4.5. Cuestionario de seguimiento

El cuestionario para dar seguimiento, monitoreo y ajuste de las actividades desarrolladas por el grupo principal se aplicará a la mitad del curso taller y se basará en los ítems del cuestionario diagnóstico (Apéndice Ñ) con diferencias en la forma de formular las interrogantes con relación al proceso intermedio de la serie de actividades.

Por ejemplo, se reformularán las preguntas con introducciones como: Después de realizar las primeras actividades del taller y aplicarlas con tu grupo de intervención ¿Qué concepto tienes ahora de la lectura?, ¿Qué consideras ahora que es la promoción de la lectura?, ¿Qué tan dispuesto estás ahora en promover la expresión a través de otras formas y medios, además del escrito? ¿Qué habilidades consideras poseer ahora para la expansión de contenido o historias en diferentes medios y plataformas de comunicación?

En el caso del cuestionario de seguimiento enfocado al grupo de seguimiento o estudiantes, se aplicará de forma similar con los criterios enunciados anteriormente.

3.4.6. Cuestionario final

La aplicación del cuestionario de cierre se dará al finalizar la última sesión del curso taller y en la última clase con el grupo de seguimiento por cada participante en el marco de la implementación de los proyectos individuales.

Las preguntas, basadas en el cuestionario diagnóstico de la fase inicial (Apéndice Ñ), se reformularán con un estilo conclusivo y buscarán medir el nivel evolutivo final de

los rasgos a evaluar del proceso de enseñanza aprendizaje, su reflexión y retroalimentación al concluir el curso taller.

3.4.7. Entrevistas semiestructuradas a profundidad

Se realizarán entrevistas a profundidad a algunos de los participantes del curso taller y a los estudiantes, basadas en un guion de preguntas semiestructuradas. Esto con el propósito de obtener información ampliada y detallada acerca de las experiencias y opiniones de los participantes que permitan explicar los fenómenos estudiados.

3.4.8. Netnografía y métrica de analítica web

Con el autorregistro de los participantes mediante una cuenta de Google en el ambiente virtual de aprendizaje propuesto para la intervención, se podrá conocer, mediante la métrica de Google Analytics la interacción del grupo y datos estadísticos de lectura. Asimismo, se obtendrán evidencias multimedia de las actividades de los participantes usuarios del sitio web implementado durante el curso taller. Lo anterior, con el consentimiento informado de que dichos datos serán empleados con fines académicos.

El estudio de las prácticas letradas y cibercultura de la comunidad en línea se desarrollará mediante la netnografía (Kozinets, 2014; Kozinets y Gretzel, 2024) que combina contempla las experiencias inmersivas, la observación participante y el análisis de los contenidos multimedia generados o publicados en sitios web.

3.5. Estrategia de análisis de datos

El análisis de datos se basará en las categorías a intervenir (Apéndice O) para su interpretación y conclusiones. Se dividen en siete categorías generales: nociones y conceptos básicos, gusto y preferencias lectoras, disposición docente para la promoción de

la lectura y su expresión, uso de TIC para la lectura, comprensión lectora multimodal, literacidad crítica y competencia literaria.

Las nociones y conceptos básicos incluyen las subcategorías de las concepciones de lectura, lectura multimodal, narrativa y narrativa transmedia. La categoría acerca del gusto y preferencias lectoras se subdivide en el gusto por la lectura, aprecio, y gusto por géneros literarios. La disposición para la promoción lectora y su expresión se desglosa en promoción de la lectura literaria en el ámbito escolar, su expresión a través de la escritura y a través de otras formas y medios. La utilización de TIC para la lectura tiene como subcategorías la identificación de oportunidades que ofrecen para su promoción, las competencias digitales y transmedia para la lectura. La categoría de comprensión lectora multimodal incluye el aprendizaje activo, la apropiación de significados, la cibercultura participativa y las prácticas vernáculas. La literacidad crítica incorpora las subcategorías de habilidades de pensamiento crítico, lectura crítica y expresión crítica. Y, por último, la competencia literaria, se integra por competencias intertextuales, interpretativas y lingüísticas.

3.5.1. Análisis de entrevista semiestructurada a solicitante

Los datos derivados de la entrevista semiestructurada dirigida a la solicitante de la intervención serán inicialmente transcritos de la fuente de audio grabada con el consentimiento de la persona entrevistada. Se realiza una lectura y revisión crítica sobre los temas abordados con base en el guion previamente elaborado (Apéndice M).

Se identificarán las respuestas a los cuestionamientos y las ideas expresadas sobre temas emergentes para que serán categorizadas, jerarquizadas y sintetizadas. Esta

información será vertida en el problema concreto y serán contempladas para la caracterización del grupo.

3.5.2. Análisis de cuestionario piloto

La estrategia de análisis de los datos derivados del cuestionario piloto tendrá como propósito brindar una perspectiva de las características y posibilidades de enseñanza con base en un grupo externo de docentes en formación, para prever el escenario de los participantes del grupo de docentes del CETis 134.

El pilotaje de tendrá una revisión mediante el análisis descriptivo, de confiabilidad y validez de los datos. Finalmente, algunas preguntas propuestas en el cuestionario piloto serán modificadas, adaptadas o eliminadas de acuerdo con la utilidad de los resultados para su mejora y uso en el cuestionario exploratorio del grupo del proyecto de intervención.

3.5.3. Análisis de cuestionario exploratorio

Una vez aplicado el cuestionario de la etapa exploratoria (Apéndice N) al grupo de intervención se realizará un análisis de la información obtenida para la identificación de los patrones, categorías y variables para su estudio.

Se hará un análisis de la frecuencia de las respuestas y un análisis de agrupamiento para el reconocimiento de subgrupos con respuestas semejantes y se obtendrán gráficos de barras y circulares para su representación visual.

Los resultados serán de utilidad para afinar y determinar los ítems planteados en el cuestionario diagnóstico.

3.5.4. Análisis de cuestionario diagnóstico

Con la intención de tener un punto de partida válida y confiable, los datos arrojados por el cuestionario diagnóstico aplicado al grupo definitivo participante, se realizará una

verificación de la calidad de la información previa solicitud de su llenado íntegro, luego se analizará la información de forma descriptiva, se identificarán las frecuencias en las respuestas, la correlación de las variables y los grupos con respuestas similares.

Asimismo, las respuestas serán concentradas y filtradas a partir de una hoja de cálculo de Excel para la sustracción de elementos por variables específicas, y se generarán gráficas de barras para facilitar su representación.

3.5.5. Análisis de cuestionario de seguimiento

Para evaluar el impacto y avance del proyecto de intervención se analizarán los datos recopilados a partir del cuestionario de seguimiento vaciados en una hoja de Excel con filtros que facilitarán su ilustración posterior en gráficas de barras.

Se hará un análisis de las tendencias principales de las categorías planteadas para conocer y comenzar la evaluación del progreso de las actividades y los objetivos de la intervención, además de la validación de la calidad de los datos, su análisis descriptivo, grupal, de frecuencias y de la correlación entre las categorías y sus variables.

3.5.6. Análisis de cuestionario final

Para determinar el grado de logro de los aprendizajes esperados, se analizarán los datos del cuestionario aplicado al cierre de la intervención.

Se correlacionarán y contrastarán la información derivada del cuestionario diagnóstico y de seguimiento para su contraste con los datos finales que identificarán la varianza, el desarrollo de las frecuencias a través del programa de Excel. Dichos datos finales serán representados en gráficas de áreas y gráficos de líneas.

3.5.7. Análisis de entrevistas semiestructuradas a profundidad

La información proporcionada a través de entrevistas a profundidad aplicadas a algunos participantes del curso taller y estudiantes, será de utilidad para la ampliación a detalle de las vivencias y perspectivas de los participantes.

Para su análisis se procederá a la transcripción de las grabaciones realizadas con el consentimiento previo de los participantes, se sustraerán las respuestas a las cuestiones planteadas además de los temas que hayan surgido durante el desarrollo de las entrevistas y se organizarán en una hoja de cálculo de Excel.

Se hará un análisis de la narrativa y del contenido temático de los sujetos entrevistado mediante una lectura crítica que identifique patrones y aspectos subjetivos que no explícitos en la transcripción tales como tonos de voz y lenguaje corporal. Asimismo, se vinculará su discurso a las categorías y subcategorías de la intervención de forma organizada y sintética, para su posterior interpretación y obtención de conclusiones.

3.5.8. Análisis netnográfico y métrica de analítica web

Al desarrollar una interfaz de indexación o navegación exitosa es necesario analizar los procesos que genera, y considerar que su forma podría ser adoptada por otros medios (Scolari y Rapa, 2021, pp. 163-164).

El análisis de las evidencias recolectadas a través del entorno virtual diseñado para la intervención se hará mediante el método de investigación cualitativa de la netnografía o etnografía digital que integra el método etnográfico con el análisis de las observaciones de los comportamientos e interacciones de los internautas de forma sistemática, inmersiva y multimodal mediados por un contexto virtual con procedimientos flexibles que enfatizan la participación del investigador. Su método analítico se basa en la codificación e

interpretación hermenéutica a partir de la organización de datos de publicaciones en espacios virtuales, para su posterior codificación y caracterización, análisis de contenido y estructura con uso de software de análisis de datos cualitativos para su interpretación y conclusiones sobre los fenómenos tecnoculturales observados (Kozinets, 2014, pp. 60-73, 113-115; Kozinets y Gretzel, 2024).

Finalmente, los datos recopilados serán enriquecidos y contrastados con las observaciones anotadas en el diario de campo, las entrevistas y cuestionarios aplicados.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1. Descripción de actividades y productos

A continuación, se describen las actividades, productos a obtener y el tiempo en el que se realizarán en el presente proyecto de intervención.

Tabla 2

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración del borrador del protocolo	Se diseñará y desarrollará el borrador del protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto integrador I.	Borrador del protocolo en Eminus 4.	12
Delimitación y gestión del grupo de intervención	Se realizará una entrevista semiestructurada a solicitante de la intervención, se diseñará y aplicará un cuestionario piloto, exploratorio y diagnóstico para la caracterización del grupo y la delimitación del problema concreto, y se diseñará un cartel informativo del curso taller dirigido a personal docente y administrativo del CETis 134.	Aspectos generales y ámbito de la intervención	3
Elaboración de la cartografía lectora	Se hará una selección de los materiales de lectura para la intervención con el grupo participante y el grupo de seguimiento [estudiantes]	Cartografía lectora	6

	considerando su diagnóstico basado en sus intereses y necesidades formativas.		
Planeación de actividades del proyecto de intervención	Se diseñará la unidad didáctica con las actividades a desarrollar por los participantes en ocho sesiones presenciales más trabajos en línea.	Cédula de planeación	6
Diseño del entorno virtual	Se diseñará un sitio web con textos literarios y contenido transmedia multimodal relacionado, que brindará a los participantes compartir evidencias multimedia de aprendizaje.	Sitio <i>web</i>	6
Elaboración del protocolo final	Se redactará el protocolo definitivo de la intervención con base en los lineamientos de la experiencia educativa Proyecto Integrador I, así como su presentación digital con audio.	Protocolo publicado	2
Realización de la intervención	La intervención se realizará mediante un curso taller de promoción de la lectura con el uso de TIC, en el cual cada integrante diseñará e implementará un proyecto con sus estudiantes o grupo de elección libre desarrollando actividades desde el entorno virtual de aprendizaje diseñado para dicho fin.	Datos y evidencias	8

Análisis de datos y resultados	Se recopilarán y nanalizan los datos obtenidos durante las sesiones de intervención y el sitio web del curso taller.	Reporte de resultados y evidencias	12
Elaboración del borrador del trabajo recepcional	Se redactará el borrador del trabajo recepcional con base en los criterios y lineamientos de la experiencia educativa Proyecto Integrador II.	Borrador del trabajo recepcional	4
Corrección de trabajo recepcional	Se corregirá el borrador del trabajo recepcional y se realizará la entrega del documento final.	Documento recepcional aprobado para examen	4
Diseño y redacción de artículo	Se redactarán dos artículos académicos con base en la experiencia, resultados y conclusiones obtenidos del proyecto de intervención.	Carta de recepción de artículo	6
Gestión y presentación de examen recepcional	Se realizarán los trámites administrativos y la presentación del examen profesional para obtener el grado de especialista en promoción de la lectura.	Acta de examen	4

REFERENCIAS

- Acedo-García, A. (2023). Gamificación y narrativas transmedia en la enseñanza de la escritura creativa y la literatura española. *L'Âge d'or. Images dans le Monde Ibérique et Ibéroaméricain*, (16), 1-11. <https://doi.org/10.4000/agedor.7041>
- Aguirre-Aguilar, G. (2023). Nuevos protagonistas en el consumo televisivo o del sentido de comunidad en la era digital. *Rihumso: Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, (23), 3-23. <https://doi.org/10.54789/rihumso.23.12.23.1>
- Albarelo, F. (2019). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Alberdi, C. y Blanco, T. (2022). Multimodalidad, multiliteracidad y competencia comunicativa. En D. Navarro, J. L. Corona e I. Sacaluga, *Nuevas tendencias en la comunicación y en la investigación: su reflejo profesional y académico* (pp. 1-15). Gedisa.
- Allué, C. y Cassany, D. (2023). Grabando vídeos: educación literaria multimodal. *Texto Livre*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41797>
- Amo, J. M., Núñez, P., García-Roca, A. y Santamarina, M. (Coords.) (2019). *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital*. Octaedro.
- Aritio-Solana, R., Berges-Piazuelo, L., Cámara-Pastor, T. y Cárcamo-Sáenz, M. E. (2021). Cuestiones clave para el trabajo en ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades, en De Albéniz-Iturriaga, A., Fonseca-Pedrero, E. y Lucas-Molina, B. [Coords.] (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad de la Rioja.

- Báez-Bargellini, G. y Meneses-Arévalo, A. (2023). Multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje. Revisión sistemática de la literatura entre 1996 y 2020. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.346
- Ballester, J. y Méndez, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, 195-220. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/12728>
- Bautista, N. P. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Bea, M. P. & Padilla, P. P. (2024). Using multimodal approach in teaching literacy to deaf college students. *Read Writing*, (37), 1035-1057. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10440-4>
- Bermúdez Valero, J. C. (2020). *La comprensión lectora digital, los lectores digitales y el uso de la lectura multimodal en textos narrativos ficcionales* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD: Repositorio Institucional Universidad Distrital <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25608>
- Blandón-Ramírez, F. y Colombo, L. (2024). Nuevos estudios de literacidad: reflexiones sobre desarrollos conceptuales para ampliar perspectivas decoloniales de investigación con comunidades. *Folios*, (60), 3-18. <https://doi.org/10.17227/folios.60-18826>
- Blázquez-Jordán, J. M. (2023). *Las narrativas transmedia en la educación literaria. Memorias de Idhún, una propuesta didáctica* [Tesis de Maestría, Universidad de Jaén]. CREA: Colección de Recursos Educativos Abiertos de la Universidad de Jaén <https://crea.ujaen.es/jspui/handle/10953.1/22770>

- Blom, J. (2023). Characters in contemporary media. In *Video game characters and transmedia storytelling: the dynamic game character* (pp. 41–68). Amsterdam University Press. <https://www.jstor.org/stable/jj.7249516.5>
- Bokhua, G. (2022). *Principles of logo design. A practical guide to creating effective signs, symbols, and icons*. Rockport Publishers.
- Cai, S. & Lai, C. (2024). Leveraging critical literacy on social media interaction in acculturation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 68(3), 1-4. <https://doi.org/10.1002/jaal.1379>
- Calle-Álvarez, G. Y. y Echavarría-Patiño, I. C. (2022). Las habilidades cognitivas durante la lectura de textos multimodales digitales en la escuela rural. *Perspectivas*, 7(2), 35-46. <https://doi.org/10.22463/25909215.3580>
- Calle-Álvarez, G. Y. y Gómez-Sierra, M. I. (2020). El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*, 14(2), 14-34. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518>
- Campos Arenas, A. (2021). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. La imprenta editores.
- Carnicero Sanguinetti, S. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos. Investigación, creación y colaboración mediadas por tecnología*. Noveduc.
- Carrera, P., Blanco-Ruiz, M. y Sainz-de-Baranda, C. (2020). Consumo mediático entre adolescentes. Nuevos medios y viejos relatos en el entorno transmedia. *Historia y Comunicación Social*, 25(2), 563-574. <https://dx.doi.org/10.5209/hics.72285>

- Carvalho, G. (2022). The semiotic dimension of transmedia design. *InfoDesign. Revista Brasileira de Design da Informação*, 19(1), 1-9.
<https://doi.org/10.51358/id.v19i1.983>
- Casillas, M., Ramírez Martinell, A. y Morales Flores, C. (2020). Los saberes digitales de los bachilleres del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 317-350. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7555322>
- Cassany, D. (2005, agosto). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En *Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Universidad de Concepción.
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 20-37.
<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Cassany, D. (2024). Lectura y escritura multimodal: usos y funciones. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(14), 11-25.
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/14/>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2021). Prácticas literarias digitales: leer, escribir y hablar de creación. *Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(1), 3–7.
<https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/304>
- Castro-Valle, L. A. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(6), 2294-2309. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4194/>

- Celaya, I., Naval, C. y Arbués, E. (2020). El estudio netnográfico de comunidades transmedia en torno al pódcast: nuevos horizontes en la investigación de ecologías de aprendizaje digitales. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-27.
<https://doi.org/10.14201/eks.23388>
- Chartier, A. M. y Chartier, R. (2023). La formación de los lectores: una perspectiva histórica. En J. Ballester-Roca y J. V. Salido-López [Coords.], *Investigación y buenas prácticas en educación lectora*. Octaedro.
- Chartier, R. (2022). *El pequeño Chartier ilustrado. Breve diccionario del libro, la lectura y la cultura escrita*. Ampersand.
- Chiarelli, M., Wingeyer, R. y Rosas, M. V. (2023). La narrativa transmedia como estrategia para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la creatividad en estudiantes de diseño gráfico. *Docentes Conectados*, 6(11), 55-66.
<http://docentesconectados.unsl.edu.ar/index.php/dc/article/view/226>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [CONACULTA] (2015). *Encuesta nacional de lectura y escritura (2015-2018)*. Observatorio de la lectura.
- Cooper, R. y Murphy, E. (2024). *Aprendizaje basado en proyectos. Preguntas y respuestas. Cómo abordar el ABP y la investigación*. SM.
- Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico [COSFAC] (2021). *Evaluación Diagnóstica al Ingreso a la Educación Media Superior (EDIEMS), resultados 2021*. SEP. <https://ingreso.cosfac.sems.gob.mx/>
- Coronado Fernández, S. E. (2024). *Análisis de la práctica docente para promover el pensamiento crítico en bachillerato mediante el ABP* [Tesis de doctorado].

Repositorio institucional de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos

<http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/4716>

Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research* (2nd ed.). SAGE publications.

Cristóbal-Hornillos, R. (2020). Malditos clásicos. Una propuesta transmedia para acercar la literatura española a los adolescentes. En A. Díez y R. Gutiérrez (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 510-521). Octaedro.

Cuenca, D. (21 de febrero del 2021). *Claves para comprender y articular narrativas transmedia en la era de los nuevos medios audiovisuales, los videojuegos y el streaming*. Mediaciones. Revista académica de comunicación del CCH.
<https://mediacionescch.com/2021/02/claves-para-comprender-y-articular-narrativas-transmedia-en-la-era-de-los-nuevos-medios-audiovisuales-los-videojuegos-y-el-streaming/>

De Biasi, P. M. (2022). *El tercer cerebro. Pequeña fenomenología del smartphone*. Ampersand.

De la Fuente, J., Lacasa, P. y Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la literacidad mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 172-196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>

Deane, P. & Philippakos, Z. A. (2024). Writing and reading connections: a before, during, and after experience for critical thinkers. *The Reading Teacher*, 77(5), 770-780.
<https://doi.org/10.1002/trtr.2284>

- DeJaeghere, J. G. (2024). *Reflexive mixed methods research in comparative and international education. Context, complexity, and transdisciplinarity*. Taylor & Francis.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Middle Works.
- Duque, E. (2020). Relaciones entre texto e imagen en el discurso digital. *Cuadernos Aispi*, 16(2), 143-162. <https://doi.org/10.14672/2.2020.1702>
- Engert, V., Revelli, M. L. y Lisa, F. (2023). Sobre escrituras académicas divergentes. *Literatura y transposición audiovisual. Ñawi: Arte, Diseño y Comunicación*, 7(2), 69-79. www.doi.org/10.37785/nw.v7n2.a4
- Erta-Majó, A. y Vaquero, E. (2023). La educación transmedia en el contexto no formal: una revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 25(1), 59-70. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21695>
- Escandell Montiel, D. (2023). Textovisualidad, negaciones y reafirmaciones de la palabra escrita: logoemesis y logofagia en el espacio app. En Del Río Santamaría, *Imagen, lenguaje e ideología. Aproximaciones desde la historia y la teoría del arte* (pp. 141-154). Ediciones Akal.
- Espinoza, A. (2021). Fans y *fantictions*, prácticas de lectura, apropiación y producción analizadas desde la estética de la recepción: el caso de Juego de tronos y Canción de hielo y fuego. *Desde el Sur*, 13(1), 1-30. <https://doi.org/10.21142/DES-1301-2021-0003>
- Estalayo-Santamaría, A., Gordillo-Pareja, S., Iglesias-Angulo, A. y López-Sáenz, M. (2021) La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en De Albéniz-

- Iturriaga, A., Fonseca-Pedrero, E. y Lucas-Molina, B. [Coords.] (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad de la Rioja.
- Fabra, N. y Gómez, M. (2023). Cine y literatura en los estudios de educación social. El valor de la palabra y de la imagen como instrumentos pedagógicos en la formación de las educadoras y educadores sociales. En C. Hervás-Gómez et al. (Coords.), *Aprender jugando: gamificación, simulación y colaboración en el aula del siglo* (pp. 304-320). Dykinson.
- Falasca, M. (2022). Propuesta didáctica para la integración de competencias transmedia en las clases de inglés de nivel secundario. En Falasca y Frontera (Eds.), *La narrativa transmedia. Propuestas interactivas para trabajar en el aula* (pp. 61-92). SB editorial.
- Faria-Ferreira, A. P., Faria-Ferreira, P. A. y Marques, C. G. (2021). Motivación para la lectura a través de la narración transmedia: un estudio de caso con alumnos de una escuela media de la región del Médio Tajo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, 4-10. <https://doi.org/10.14201/eks.23680>
- Fernández-Bringas, T. y Bardales-Mendoza, O. (2024). *La experiencia de la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Cayetano.
- Fernández-Martínez, L. M. (2021). La narrativa transmedia en el contexto de la convergencia mediática. *Virtualis*, 12(22), 1-6.
<https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/381/>
- Fernández-Ruiz, M. (2021). Más allá de la adaptación. Assassin's Creed y los mundos transmediales. *Trasvases entre la Literatura y el Cine*, (3), 103-116.
<https://doi.org/10.24310/Trasvasestlc.vi3.12337>

- Ferreiro, E. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (12 ed.). Siglo XXI.
- Flores-Heymann, B. (2020). Stranger Things y la expansión del relato como práctica transmedia. *Revista Panamericana de Comunicación*, 2(2), 96-105.
<https://doi.org/10.21555/rpc.v0i2.2340>
- Florez, Y. K. (2023). *El uso de la narrativa transmedia como estrategia para ayudar a potenciar las habilidades de lectoescritura, en los alumnos de educación secundaria*. [Tesis de Maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio institucional de la Universidad El Bosque <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/b825bd67-d1b2-4ecd-b00a-671221beee90>
- Fludernik, M. (2002). *Towards a'natural'narratology*. Routledge.
- Freire, M. M. (2020). Transmedia storytelling: from convergence to transliteracy. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 36 (3), 1-22.
<https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2020360309>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire-Sánchez, A., Gracia-Mercadé, C. y Vidal-Mestre, M. (2022). Referentes intertextuales para la expansión y la profundidad en la creación de un universo narrativo transmedia. Estudio de caso: la saga Vengadores. *Palabra Clave*, 25(4), e2542, 1-30. <https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.4.2>
- Frontera, C. (2023). *La narrativa transmedia. Propuestas interactivas para trabajar en el aula*. SB editorial.
- Garay, L. M. (2019). Activistas y militantes universitarios. Trayectoria de literacidad multimedia digital. En L. M. Garay, y D. Hernández (Coords.), *Alfabetizaciones*

- digitales críticas: De las herramientas a la gestión de la comunicación* (pp. 259-279). Universidad Autónoma Metropolitana, Juan Pablos Editor.
- García Martínez, S., Estrada Tejedor, R. y Macarulla Arenaza, A. (2022). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidades Jesuitas.
- García, G. y Bravo, A. (2019). Narrativa transmedia y textos tradicionales para la educación literaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 161-178. <https://doi.org/10.18172/con.3388>
- García-Roca, A. (2020). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (67), 65-74. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100065>
- Garfias, J. Á. y Cuenca, D. (Coords.) (2020). *Industrias creativas y procesos de transmediación: streaming, videojuegos y cultura visual*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gil, M., Pereira, I. S. y Sylla, C. (2023). La construcción del posicionamiento lector en una narrativa interactiva. Una discusión a la luz de la teoría de las multiliteracidades. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 3, 79-106. <https://doi.org/10.6035/clr.6773>
- Gilmour, T. (2024). *Critical thinking and media literacy in an age of misinformation*. APSA Preprints. <https://doi.org/10.33774/apsa-2024-bsmt-n-v2>
- Giovine Yáñez, M. A. (2023). Transliteracidad: materialidades expandidas de la literatura contemporánea en el contexto de la tecnocultura. *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários*, 43(1), 23-23. <https://doi.org/10.5433/1678-2054.2023vol43n1p23>

Godoy, L. (2022). Lectura literaria en pantallas: posibilidades y prácticas en las aulas.

Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños,

8(15), 223-247.

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6063/6783>

Goicoechea, M. (2019). Literatura digital y narrativas transmedia: reflexiones sobre el uso

de la interfaz. *Caracteres: Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 8(1),

338-361. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105388>

Gómez Delgado, J. (2024). *Diseño de interfaces para la web actual. De la estructura de la*

interfaz a la usabilidad. ESIC.

Gómez-Gómez, R. M. (2023). Influencia de los recursos audiovisuales para la enseñanza-

aprendizaje en Lengua y Literatura. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas*

Investigativas, 3(4), 21-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8422676>

Góngora, G. y Lavilla, D. J. (2020). Los nuevos hábitos de consumo audiovisual presentes

en la era del usuario interactivo. En J.C. Figuereo (Ed.), *Estudios multidisciplinarios*

en comunicación audiovisual, interactividad y marca en la red (pp. 79-95).

Egregius.

González, O. (2023). El proyecto Cine nacional y literatura mexicana: 2009-

2020. *Trasvases entre la Literatura y el Cine*, (5), 143-170.

<https://revistas.uma.es/index.php/trasvases/article/view/16847>

González-Martínez, J. (2022). L'apprendimento transmediale: un'opportunità per

l'educazione inclusiva digitale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*,

10(2), p. 229-241. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-22>

- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-MinGuell, M., Rostan-Sánchez, C. y Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de literacidad transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y Sociedad*, 15(33), 15-40. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>
- Gonzalo-Espuelas, S. (2020). *La literatura digital como herramienta de mejora de la competencia literaria* [Tesis de Maestría, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio Academica-e <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/37730/TFMGonzaloEspuelas2020.pdf>
- Guastavino, I. P. (2024). Superhéroes en tránsito. Las series de Disney-Marvel: Disney-Marvel's Series. *SERIARTE. Revista Científica de Series Televisivas y Arte Audiovisual*, 5, 107-129. <https://doi.org/10.21071/seriarte.v5i.16131>
- Guenauoui-Bensaada, A. (2023). La pedagogía basada en proyectos: ¿Un enfoque para potenciar el aprendizaje del estudiante? *Revue Plurilingue : Études Des Langues, Littératures Et Cultures*, 7(1), 105–112. <https://doi.org/10.46325/ellic.v7i1.102>
- Hermann-Acosta, A. y Pérez-Garcías, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista Espacios*, 40(41), 5-19. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404105.html>
- Hernández-Levi, E. R. y Orozco-Vallejo, M. L. (2023). Lo transmedia, un concepto en transformación. En Y. Alzate et al., *Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México* (pp. 14-36). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

- Hernández-Ortega, J. y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la educación literaria en el aula de educación secundaria. *RESED. Revista de estudios socioeducativos*, (8), 80-94.
https://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J. y Bañares-Marivela, E. (2023). Tratamiento de los clásicos literarios y elementos narrativos a partir de los recursos multimodales presentes en La Casa de Papel. *Investigaciones sobre Lectura*, 18(1), 81-110.
<https://doi.org/10.24310/isl.v18i1.15724>
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Hernández-Zamora, G. (2024, 25 de abril). *Qué y cómo investigar en literacidad* [Conferencia]. 15° Aniversario del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, Universidad Veracruzana. Xalapa, México.
- Herrera, G. A. y Barros, J. F. (2023). *Incidencia de las narrativas transmedia de los entornos virtuales de dos plataformas virtuales universitarias en las competencias comunicativas digitales* [Tesis de Maestría, Universidad Sergio Arboleda]. Repositorio institucional de la Universidad Sergio Arboleda
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/2060>
- Herrero, C. & Vanderschelden, I. (2024). Transmediation: pedagogical applications of film adaptation in modern foreign language education. In A. B. García-Escribano & M. Oaknín (Eds.), *Inclusion, Diversity and Innovation in Translation Education* (pp. 121–154). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/jj.13027283.14>

- Hovious, A., Shinas, V. H. & Harper, I. (2021). The compelling nature of transmedia storytelling: Empowering twenty first-century readers and writers through multimodality. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 215-229.
<https://doi.org/10.1007/s10758-020-09437-7>
- Iglesias Álvarez, A. (2021). *Diseño y elaboración de material de comunicación*. Ediciones Paraninfo.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2024). *Módulo sobre lectura (MOLEC) 2024*. Comunicado de prensa número 235/24, 23 de abril de 2024.
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la reception* (Maillard, trad.). Editions Gallimard.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (P. Hermida, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2006).
- Jenkins, H. (2024). Foreword: What we mean by “transmedia”. En E. Finn, B. Beard, J. Eschrich and R. Wylie (Eds.), *Imagining Transmedia* (pp. ix-xx). MIT Press.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red* (Vol. 60). Editorial Gedisa.
- Johnson, W. F., Vlach, S. K. & Leija, M. (2024). Enacting reading comprehension: using diverse literature to engage children's critical, sociopolitical knowledge. *Reading Research Quarterly*, 60(1), e584. <https://doi.org/10.1002/rrq.584>
- Kalra, P. (2025). Storytelling for a Critical Literacy in Primary School. In *Cultures of Learning* (pp. 141-152). Routledge India.

- Kap, M. (2023). Expansiones didácticas. Entre prácticas y subjetividades emergentes. En M. Ferrarelli (Comp.), *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital* (177-197). Grupo Magro.
- Kiili, C. & Kulju, P. (2024). *Työkaluja kriittisen nettilukutaidon opettamiseen: Taustoittava kirjallinen materiaali opettajalle*. Empowering Schools in Self-Regulation of Media and Information Literacy processes (EMILE). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202402232496>
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers college, Columbia university.
- Kirkpatrick, E. (2023). Transformation. Representation. Worldmaking. In *Recovering the radical promise of superheroes: un/making worlds* (pp. 133–182). Punctum Books. <http://www.jstor.org/stable/jj.8665550.7>
- Kittler, F. A. (1999). *Gramophone, film, typewriter*. Stanford University Press.
- Koivisto, A. Virtanen, M. T. & Vepsäläinen, H. (2023). Applying conversation analysis to digital interaction. In A. Koivisto, M. T. Virtanen, & H. Vepsäläinen (Eds.), *Conversation Analytic Perspectives to Digital Interaction: Practices, Resources, and Affordances* (Vol. 10, pp. 7–40). Finnish Literature Society. <http://www.jstor.org/stable/jj.12406181.3>
- Koskimaa, R. & Kerttula, T. (2021). Transmedia literacy and informal learning strategies among finnish teens. En H. Ruokamo and M. Kangas (Eds.) *Media Education at the Top* (pp. 41-56). Cambridge Scholars Publishing.

- Kozinets, R. V. & Gretzel, U. (2024). Netnography evolved: New contexts, scope, procedures and sensibilities. *Annals of Turismo Research*, 104, 103693.
<https://doi.org/10.1016/j.annals.2023.103693>
- Kozinets, R. V. (2014). *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Penso Editora.
- Kulju, P. & Mäkinen, M. (2023). Opettajaopiskelijat kriittisen nettilukutaidon opetuksen äärellä: Kehittyminen ohjatussa reflektioprosessissa. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 134–152. <https://doi.org/10.33350/ka.119384>
- Kupiainen, R. (2022). Koulu kriittisyyden ja kriittisen lukutaidon perustana. Teoksessa *Työyhteisöpolkuja uusiin lukutaitoihin: Kuinka osaamisen kuvaukset tukevat työyhteisölähtöistä kasvatuksen ja opetuksen kehittämistä?* (pp. 55–57). Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202211188456>
- Lacina, J. & Griffith, R. (2020). What’s hot in literacy instruction. *The Reading Teacher*, 73(5), 553-555. <https://doi.org/10.1002/trtr.1904>
- Lara Argüelles, S. F. y Gómez González, J. A. (2024). La comprensión lectora en la nueva escuela mexicana: un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 159-176.
<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/120>
- Lázaro-Niso, R. (2020). Literatura multimodal: el *booktrailer* como herramienta de fomento a la lectura. En E. López-Meneses et al., *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3476-3485). Octaedro.
- Le, H. V., Nguyen, T. A. D., Le, D. H. N., Nguyen, P. U. & Nguyen, T. T. A. (2024). Unveiling critical reading strategies and challenges: a mixed-methods study among

- English major students in a Vietnamese higher education institution. *Cogent Education*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2326732>
- Lea, D. (2023). La emergencia de lo transmedia y posliterario en la adaptación. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (9), 5-18. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.202399567
- Ley General de Educación [LGE] (30 de septiembre de 2019). *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- López-Pena, Z. (2022). Una propuesta multimodal para la lectura de textos digitales en el contexto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en Enseñanza Secundaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 1(17), 21-39. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14475>
- López-Pérez, C. (2021). Ficción, jóvenes y narrativas transmedia en entornos virtuales. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 163-183. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13171>
- Lorentzen, A., y Sæther, M. (2022). *Working with fairy tales to help norwegian year 7 ESL students develop authentic response through the use of critical expressionism*. [Master Thesis, Nord Universitet]. Nord Open Research Archive <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/3016243>
- Lugo, N. (2022). *De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia*. Universidad Iberoamericana León.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Routledge.

- Marrocco, M. C. (2023). *Narrativa transmedia. Estrategias para contar historias en múltiples plataformas*. SB editorial.
- Martínez-León, P. (2022). Educación literaria e identidades en la era digital. En S. Gala-Pellicer (Ed.), *Educación literaria: nuevas perspectivas pedagógicas* (pp. 101-130). Dykinson.
- Martos, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (24).
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7673>
- Mateos, B. y Parrado, M. (2023). La (r) evolución de las brujas: reescritura y lectura multimodal en la literatura infantil y juvenil. *Siglo XXI, Literatura y Cultura Españolas: Revista de la Cátedra Miguel Delibes*, (21), 527-551.
<https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.527-551>
- Mateu, F. (2023). El cómic como propuesta didáctica en las narrativas transmedia. Los casos de Interferencia, Paredes. La Leyenda y Anselmo. Traigo un Cantar. En E. Castro (Coord.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 292-309). Dykinson.
- Maxwell, J. A. (2024). *Mixed methods research outside the box*. SAGE Publications.
- McLaren, P. (2022). *Critical theory: rituals, pedagogies and resistance*. Brill.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2020). Critical expressionism: expanding reader response in critical literacy. *The Reading Teacher*, 73(5), 587–595.
<https://www.jstor.org/stable/27003591>

- Medina, A. (2019). Literacidad transmedia: un mecanismo de doble tracción. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (32), 163-176.
https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2019323712
- Medina, A. (2022). Literacidad transmedia: una propuesta transversal al currículo. *Sinéctica*, (59), e1423. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-013)
- Mekis, C. (2021). *Cultivar la lectura en familia. Cultura y comunidad*. SM.
- Meléndez, A. (2022). El relato transmedia Itaewon Class: entre la plataforma SVOD Netflix y la plataforma webtoon Tapas Media. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 9(17), 252-273.
<https://doi.org/10.24137/raeic.9.17.11>
- Méndez, L. A. (2019). Para leer por placer: textos literarios adaptados al cine mexicano. Estrategia de mercadotecnia. *Biblioteca Universitaria*, 22(1), 54-69.
<https://doi.org/10.22201/dgb.0187750xp.2019.1.193>
- Méndez-Ochaita, M. F. (2022). Multiliteracidades en la era digital: Conceptos clave desde los estudios de literacidad y multimodalidad. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(11), 1-12. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss11/2>
- Mendieta-Briceño, Á. P. y Garcés, V. H. (2022). Escritura y literacidad transmedia. Del aprendizaje de las competencias textuales a la enseñanza de la composición hipertextual de la narrativa transmedia. *Signo y Pensamiento*, 41, 1-21.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.eata>
- Merchán Sánchez-Jara, J. y Gómez Díaz, R. (2019). Escritura y lectura en la web social. Interacciones, nuevos roles y construcción identitaria. *Caracteres. Estudios*

Culturales y Críticos de la Esfera Digital, 8(2), 378-399.

<http://hdl.handle.net/10366/140705>

Merçon, J. (2021). *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa: Conocimiento y acción para la transformación*. CopIt-arXives.

Mertens, D. M. (2023). *Mixed methods research. Research methods*. Bloomsbury Publishing.

Meyerhofer-Parra, R. & González-Martínez, J. (2023). Transmedia storytelling usage of neural networks from a Universal Design for Learning perspective: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1119551>

Miras, S. (2020). La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estado de la cuestión. En R. Roig-Vila, (Coord), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020* (pp. 315-323). Universidad de Alicante.

Montaner, A. y Ambrós-Pallarés, A. (2023). Expansión transmedia de un cuento para desarrollar la interpretación literaria. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41570>

Moré, S. y Calderón, Y. (2023). Educación literaria en los medios digitales. *Opuntia Brava*, 15(4) 328-336.
<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1829>

Nieves, Á. (2020). El videojuego y la lectura literaria: nuevo espacio para los nativos digitales. *Contextos Educativos*, (25), 145-159. <https://doi.org/10.18172/con.4250>

- Novianti, N. (2021). Introducing critical literacy to pre-service English teachers through fairy tales. *Journal of Literary Education* (4), 131-150.
<https://doi.org/10.7203/JLE.4.21026>
- Núñez-Pacheco, R., Castillo-Torres, D. y Navarrete-Cardero, L. (2019). Videojuegos y literatura: Estudio de tres casos de intertextos hispanoamericanos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 527-542. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.60884>
- Ojeda-Ramírez, M. M. y Jarvio-Fernández, A. O. (2017). Profesionalización de promotores de lectura con el aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (54), 1-15. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/10>
- Ojeda-Ramírez, M. M. y Sánchez-Sosa, E. R. (2023). Mejora de competencias lectoescritoras en el posgrado: un estudio de caso. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26), 1-23.
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1178>
- Olaz, Á. (2023). *Observación participante. El invisible arte de investigar*. Ediciones Díaz de Santos.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2022). *PISA 2022 Results* (Volume I and II). Country Notes: México.
https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible. Objetivos y metas de desarrollo sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

- Paladines, L., Aliagas, C. y Cassany, D. (2023). *Booktubers y vídeo-reseña literaria: investigación, didáctica e integración en la formación lectora. Investigación y buenas prácticas en educación lectora*. Octaedro.
- Peña-Pascual, I. (2023). *Consciencia metafórica y narración digital (digital storytelling) en español/L2*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Navarra]. Repositorio DADUN <https://dadun.unav.edu/handle/10171/68163>
- Pérez, L. N. (25 de enero del 2024). Narrativa y literacidad transmedia, nuevos horizontes en la realidad educativa. *Mediaciones. Revista Académica de Comunicación del CCH*. <https://mediacionescch.com/2024/01/narrativa-y-alfabetizacion-transmedia-nuevos-horizontes-en-la-realidad-educativa/>
- Pérez-García, Á. y Sacaluga-Rodríguez, I. (2023). El storytelling como recurso didáctico-comunicativo para fomentar la lectura. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 16, 1-13, e40452. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.40452>
- Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, Á. y Bonilla-del-Río, M. (2024). Educación literaria y redes sociales: Análisis de la producción científica en español. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.365
- Poliszuk, S. (2023). Narrativas transmedia en escenarios educativos: Miradas desde la comunicación/educación [Edición especial]. *Dar a leer. Revista de Educación Literaria*, 110-119. <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/daraleer/article/view/4925>
- Pozzoni, E. O. (2023). Tik-Tok y la literatura juvenil: apuntes sobre el fenómeno booktoker en Argentina. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura*

para Niños, 9(17), 183-197.

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/7670>

Quintanal Díaz, J. (2023). *Enseñanza fomento e investigación en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. Editorial Sanz y Torres.

Ramos, K. L. (2021). Narrativas transmedia, nuevas herramientas para el cine, la literatura y la comunicación. Casos de referencia en Latinoamérica y Ecuador. *Inmóvil*, 9(2), 15-15. <https://inmovil.org/index.php/inmovil/article/view/96>

Reigstad, C. T. (2022). *Critical literacy in the EFL classroom through three Disney animated films* (Master's Thesis, Nord Universitet). Nord Open Research Archive <https://hdl.handle.net/11250/3016245>

Revelles-Benavente, B. (2022). George Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 11-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.443401>

Rodríguez Puertas, R. y Ainz Galende, A. (2024). *Manual de sociología y técnicas de investigación social* (Vol. 164). Editorial Universidad de Almería.

Rodríguez-Alfonso, A. (2021). La metodología multimodal en literatura hispanoamericana: La enseñanza de las vanguardias estéticas a través de la multiliteracidad. En R. Fernández, *La enseñanza de la Literatura Hispanoamericana: Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica* (pp. 172-188). Editorial Universidad de Almería.

Rodríguez-Chavira, G. y Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica*, (56), e1156. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-005)

- Rodríguez-Silva, M. (2021). Narrativa transmedia y comprensión lectora: Una experiencia en la educación rural colombiana. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 110-119.
<https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.199>
- Roig, A. (2019). *Consumo y engagement en el audiovisual*. Universidad Abierta de Cataluña.
- Rojas, G. C. y Prieto, M. L. (2019). El cuento multimodal como estrategia didáctica para el aprendizaje de la lectura. *Educación y Ciencia*, (23), 297-312.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10286>
- Romero, S. (2023). Compresión narrativa y no linealidad en las series audiovisuales actuales. *Inmediaciones de la Comunicación*, 18(2), 69-88.
<https://doi.org/10.18861/ic.2023.18.2.3522>
- Romero-Oliva, M. F., Heredia-Ponce, H. y Romero-Claudio, C. (2023). Promoción de la lectura y transmedia. De la creación editorial al *booktrailer* como epitexto ficcional. *Texto Livre*, 16, e42047, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.42047>
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rovira-Collado, J., Fernández, S., Llorens, R. F., Madrid, P., Martín, A., Martínez, F. A., Martínez, J. S., Martínez, S., Medina, J. L., Miras, S., Sanchis, V. M. y Serna, R. (2020). Literacidad transmedia y lectura multimodal en el estudio de la literatura infantil y juvenil: Innovación digital y LIJ 2.0 en asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En R. Roig-Vila, *Memorias del Programa de Redes-I3CE de*

- calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20* (pp. 135-139). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M. y Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e05, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>
- Ruiz-Hidalgo, D. y Ortega-Sánchez, D. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(6), 1-14. <http://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/4181>
- Saavedra-Malpica, V. (2023). *Narrativa transmedia como estrategia didáctica para fortalecer la lectoescritura en niños de 8 años*. [Tesis de Máster universitario en didáctica de la lengua en educación infantil y primaria, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio institucional ReUNIR <https://reunir.unir.net/handle/123456789/15493>
- Saez, V. (2022). De lectores a “influencers”. Booktubers, bookstagrammers y booktokers y la circulación de la literatura en redes sociales en Argentina. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 25(2), 20-46. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/4197>
- Samaniego, J. M. (2024). Literacidad digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 403-425. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-17025>

- Sánchez, N. J. (2019). Procesos de lectura en el contexto de los medios digitales: la narratividad transmedia en la enseñanza de la literatura. *Infometric@ - Serie Ciencias Sociales y Humanas*, 2(1), 101-113.
<http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/49>
- Sánchez, P. (2023). Narrativa transmedia y transcultural. Adaptando el arquetipo del héroe vengador en El lobo solitario y su cachorro y Camino a la perdición. *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, (10), 89-102.
<https://doi.org/10.7203/laocoonte.0.10.27103>
- Sánchez-Caballé, A. y González-Martínez, J. (2023). Transmedia learning: fact or fiction? A systematic review. *Culture and Education*, 35(1), 1-32.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121131>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. A. (2019). Narrativas transmedia, nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual. Conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación. En *Lectoescritura digital* (pp. 45-51). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Scolari, C. A. (2022). *La guerra de las plataformas. Del papiro al metaverso*. Anagrama.
- Scolari, C. A. (2024). *Sobre la evolución de los medios. Emergencia, adaptación y supervivencia*. Ampersand.
- Scolari, C. A. y Rapa, F. (2021). *Media evolution. Sobre el origen de las especies mediáticas* (2ª edición). La Marca Editora.

- Segura, L., Hoyos, M. P. y Martínez, M. F. (2021). Los textos multimodales una estrategia didáctica para la inclusión educativa. *Assensus*, 6(11), 72-91.
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2452>
- Shieh, C. J. & Nasongkhla, J. (2024). Effects of motivation to use social networking sites on students' media literacy and critical thinking. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(1), e202404. <https://doi.org/10.30935/ojcm/14060>
- Spinelli, A. (2023). Participation and digital non-formal learning environments. *Research on Education and Media*, 15(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.2478/rem-2023-0002>
- Suárez, C. y Castaño, W. (2023). El audiotexto, una forma de oralidad terciaria y una experiencia alternativa de lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 46(1), 1-10. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v46n1e347133>
- Tamayo, Y., Suppo, R., Gómez, M. y Olcina, M. L. (2023). El laboratorio ciudadano de narrativa transmedia: una experiencia de integralidad de funciones universitarias desde diseño de la comunicación visual. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), 1-15, e0010. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0010>
- Tiburcio-Moreno, E. y Moreno-Cazalla L. (2023). Narrativa histórica transmedia y visibilización de las mujeres: el caso del podcast Canónicas. *Historia y Comunicación Social*, 28(2), 363-372. <https://doi.org/10.5209/hics.85551>
- Tomasena, J. M. (2019). Libros y pantallas: la popularidad de los booktubers. En *Lectoescritura digital* (pp. 69-76). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Tomasena, J. M. (2021). ¿Quiénes son los booktubers?: características de los video-blogueros literarios en lengua española. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 20(2), 43-55. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2466
- Tombleson, B. (2024). Transmedia learning: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(2), 255-269. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2310681>
- Tornborg, E. (2020). Repetition in transmediation: from painting to poem and GIF. *AAA: Arbeiten Aus Anglistik Und Amerikanistik*, 45(1), 29–44. <https://www.jstor.org/stable/26974192>
- Tosar, B. (2021). *Literacidad crítica. Enseñar a leer el mundo para transformarlo a través del encuentro*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Valero, A. (2023). *Constelaciones literarias transmedia, una propuesta sobre fantasía épica-medieval*. [Tesis de Maestría, Universidad Zaragoza]. Zaguán: repositorio institucional de documentos <https://zaguan.unizar.es/record/134005>
- Vásquez Fera, A. G. M. E., Suárez Domínguez, J. L. y Jiménez García, S. (2024). El habitus académico de los estudiantes en el sistema de bachillerato mexicano: una aproximación cuantitativa sobre su construcción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), 183-204. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3586>
- Vázquez-Calvo, B. y Cassany, D. (2022). Prácticas letradas en línea. En *Estudios del discurso. The Routledge Handbook of spanish language discourse studies* (pp. 525-543). Routledge.
- Vergara, J. J. (2022). *Un aula, un proyecto. El ABP y la nueva educación a partir de 2020*. Narcea.

- Villagrà-Arnedo, C. J., Molina-Carmona, R., Llorens-Largo, F. y Gallego-Dur n, F. J. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos grandes: experiencia y lecciones aprendidas*. Editorial Octaedro.
- Villa-Montoya, M. I. y Montoya-Bermúdez, D. (2020).  Transmedia o *crossmedia*? Un análisis multidisciplinar de su uso terminológico en la literatura académica. *Co-Herencia*, 17(33), 249–275. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.17.33.9>
- Vizio, P. S. (2022). El multiverso de la lectura en pantallas. Espacios alternativos y nuevas habilidades lectoras en los actuales entornos digitales. *Ciencias Sociales y educación*, 11(22), 250-275.
https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/4173
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(15), 1-29. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Zambrano-Briones, M. A., Hernández-Díaz, A. y Mendoza-Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223/>
- Zhang, L. & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>
- Zuñiga-Lacruz, A. (2024). El reciclaje de cuentos clásicos en plataformas *streaming*: literatura transmedia en el aula universitaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.417

BIBLIOGRAFÍA

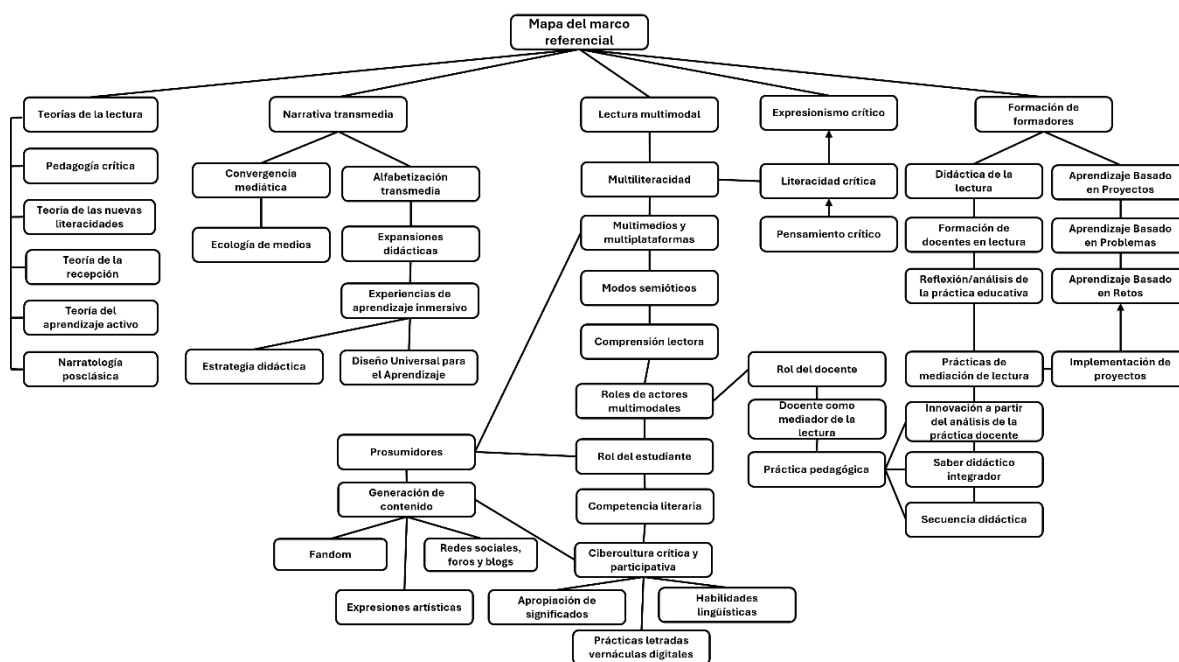
- Alonso, E. y Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, 15(33), 203-222. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>
- Andrés, G. D. y García, M. M. (2018). Comunicar y educar en un mundo hipermediatizado. Pautas para el diseño de narrativas multimodales. *Question*, 1(60), 1-19. <https://doi.org/10.24215/16696581e090>
- Cevallos-Chamba, D. G. (2018). Narrativas transmedia: historias contadas desde la multiplicidad de medios. *Illari*, (5), 66-69. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/277>
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Lumen.
- Gladic, J. y Cautín, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística*, (34), 357-380. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200017>
- Gómez-Trigueros, I.-M., Rovira-Collado, J. y Ruiz-Bañuls, M. (2018). Literatura e Historia a través de un universo transmedia: posibilidades didácticas de El Ministerio del Tiempo. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 217-225. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.18>
- González, S. M., Peñaranda, D. Z. y Peñaranda, H. M. (2017). La lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de primaria. *Revista Cedotic. Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 2(2), 47-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7842127>

- Guerrero, M. (2014). *Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia*. Los casos de “Águila Roja” y “Juego de Tronos” en España. *Comunicación y Sociedad*, 11(21), 239-267. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i21.578>
- Inglis, T. (2024). *Diseño gráfico: La guía definitiva del diseño contemporáneo y su historia*. Blume.
- Kinder, M. & McPherson, T. (2014). *Transmedia frictions: the digital, the arts, and the humanities*. University of California Press.
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press.
- López, M. (2018). Narrativa transmedia e industrias culturales como diálogo social. *Razón y Palabra*, 22(2_101), 1-3. https://doi.org/10.26807/rp.v22i2_101
- Márquez, M. M. y Valenzuela, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-012)
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Montoya, D. y Arango, M. (2015). Los sistemas intertextuales transmedia como estrategia pedagógica: De The Walking Dead® a La Odisea. *Correspondencias y Análisis*, (5), 15-36. <https://doi.org/10.24265/cian.2015.n5.01>
- Munguía, A. y Araoz, M. E. (2016). Los videojuegos como herramienta para el fomento a la lectura de textos literarios. *Estudios lambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura*, 1(1), 162-178. <https://doi.org/10.36799/el.v1i1.27>

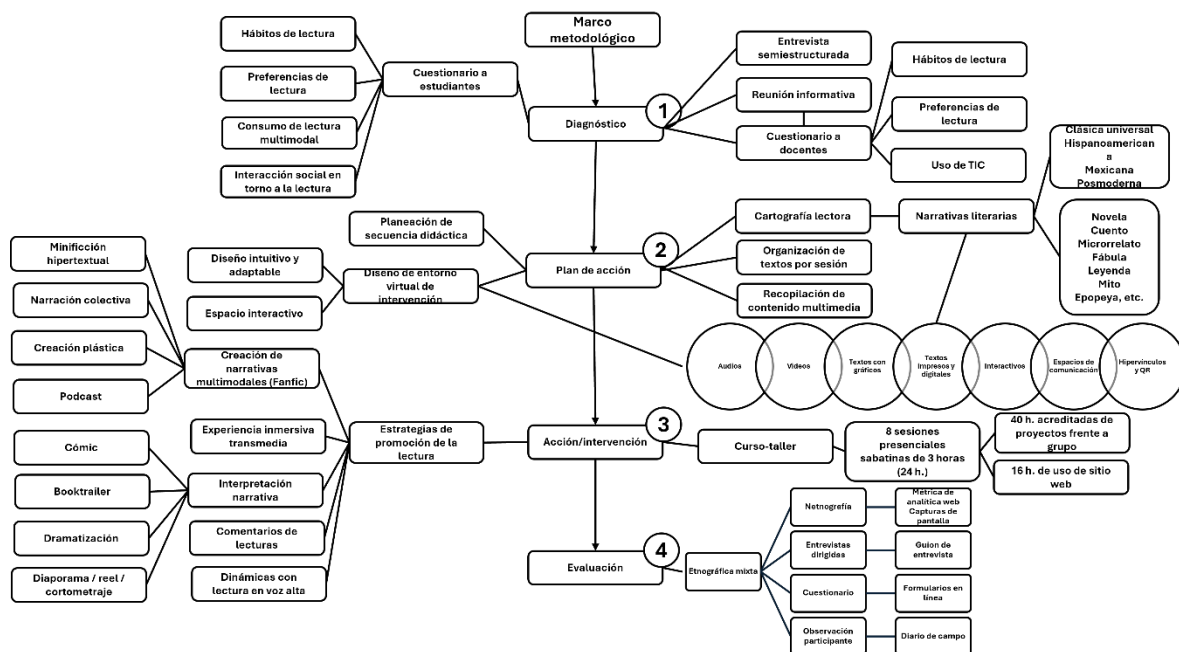
- Núñez-Pacheco, R. (2018). Narrativas transmedia, literatura y videojuegos: Ficciones de guerra. En R. Núñez, D. Castillo B. E. López (Eds.), *Narrativas transmedia, literatura y videojuegos en la cultura* (pp. 27-62). Editorial UNAS.
- Rovira-Collado, J. (2017). *Booktrailer* y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre Lectura*, (7), 55-72.
<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10981>
- Sánchez-Mesa, D. y Baetens, J. (2017). La literatura en expansión. Intermedialidad y transmedialidad en el cruce entre la literatura comparada, los estudios culturales y los new media studies. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (27), 6–27.
https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2017271536
- Serna-Rodrigo, R. y Rovira-Collado, J. (2016). Aportaciones de los videojuegos a la educación literaria. En M. T. Tortosa, S. Grau, y J. D. Álvarez (coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios* (pp. 772-785). Universidad de Alicante.
- Téllez, A. M. (2017). Dadá: repertorio de la narrativa transmedia. *Dialogía: Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, (11), 109-135.
<https://journals.uio.no/Dialogia/article/view/5905>

APÉNDICES

Apéndice A. Mapa del marco referencial



Apéndice B. Mapa del marco metodológico



Apéndice C. Carta de colaboración



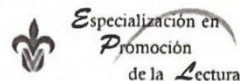
Carta de colaboración

Considerando:

- Que la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL), del Centro de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana, tiene como una misión vincularse con las instituciones y sectores de la sociedad para codyuvar al objetivo de promover la lectura, realizando proyectos de intervención y otras acciones académicas en colaboración.
- Que el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETis) 134 “Manuel Mier y Terán”, con clave 30DC10008U, ubicado en el municipio de Banderilla, Veracruz, es coordinado por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) de la Educación Media Superior.
- Que el CETis 134 presentó una solicitud concreta a la EPL para su colaboración en el objetivo de formar docentes que implementen actividades de promoción de la lectura y el uso de las TIC a fin de impactar en las prácticas letradas de sus estudiantes.
- Que el estudiante de la EPL, LCC. Antonio Salas López, deberá realizar, como parte de su formación, un proyecto de intervención para promover la lectura en algún ámbito específico de la sociedad.
- Que el estudiante diseñará y desarrollará un proyecto de intervención, para la promoción de la lectura en docentes y estudiantes.
- Que el estudiante cuenta con el acompañamiento del personal académico de la EPL para sustentar la propuesta y apoyar las acciones de promoción de la lectura en docentes y estudiantes.

Se propone la colaboración en las siguientes acciones:

1. El estudiante de la EPL realizará en el CETis 134 un curso taller para la promoción de la lectura y aprendizaje activo con recursos de las TIC, el cual se desarrollará de octubre a diciembre de 2024, con un plan de sesiones y actividades previamente acordadas por las partes.
2. El estudiante se comunicará con los directivos, docentes y personal administrativo del CETis a fin de intercambiar experiencias acerca de las prácticas letradas mediante chats de mensajería instantánea, encuestas, cuestionarios, entrevistas y demás instrumentos de investigación.
3. El CETis 134 facilitará los espacios escolares y los medios tecnológicos necesarios para la intervención en sesiones presenciales, así como el acceso al plantel para el acompañamiento docente y la observación de las prácticas en el aula.



4. El CETis 134 fomentará el uso de la página web colaborativa que se implementará durante el curso taller, por parte de docentes, personal administrativo y estudiantes para el desarrollo de prácticas de lectura y actividades virtuales.
5. El estudiante de la EPL evaluará el impacto de su proyecto de intervención y utilizará los datos recabados, siempre de manera informada y consentida, para sustentar las conclusiones y recomendaciones de mejora, lo cual realizará durante los meses de enero y febrero del 2025.
6. La EPL emitirá los diplomas de acreditación de quienes participen y cumplan con los requisitos establecidos para acreditar 80 horas de formación curricular.
7. Esta carta, de buena voluntad, establece criterios generales para el trabajo colaborativo, que se realizará en el periodo de octubre de 2024 a febrero de 2025, en el entendido de que las acciones y actividades se realizarán a partir del programa para el curso taller, que implica los acuerdos necesarios y compromisos de cada parte, incluyendo el seguimiento y cierre, éste último se verificará en febrero de 2025.

En la ciudad de Xalapa-Enríquez, Veracruz, a 16 días del mes de octubre de 2024.

Por el Centro de Estudios Tecnológicos
Industrial y de Servicios (CETis)
no.134 "Manuel Mier y Terán"

Arq. Miguel Ángel Guevara Fernández
Director

Por la Especialización en Promoción
de la Lectura (EPL) de la
Universidad Veracruzana

Dra. Olivia Jarvio-Fernández
Coordinadora

Por el estudiante

LCC. Antonio Salas López

Apéndice D. Cartel informativo



Curso-taller

Promoción de la lectura y aprendizaje activo con recursos de las TIC

Con una acreditación de 80 horas:

- 8 sesiones presenciales de 3 horas.
- Trabajo en línea, acreditando 16 horas.
- Proyecto para desarrollar frente a grupo en el marco de una de las asignaturas que imparte (40 horas)
- Octubre-enero.

Resumen: se dará formación en estrategias de promoción de la lectura a partir de una serie de actividades que utilizan el aprendizaje activo. Cada participante desarrollará competencias para diseñar e implementar actividades de promoción de lectura en su grupo, en el marco del desarrollo de una de sus asignaturas, a partir del diseño e implementación de un proyecto.

Se contará con una página Web y la asesoría para diseñar, implementar y evaluar el impacto de las actividades en su grupo.

Dirigido a docentes frente a grupo.

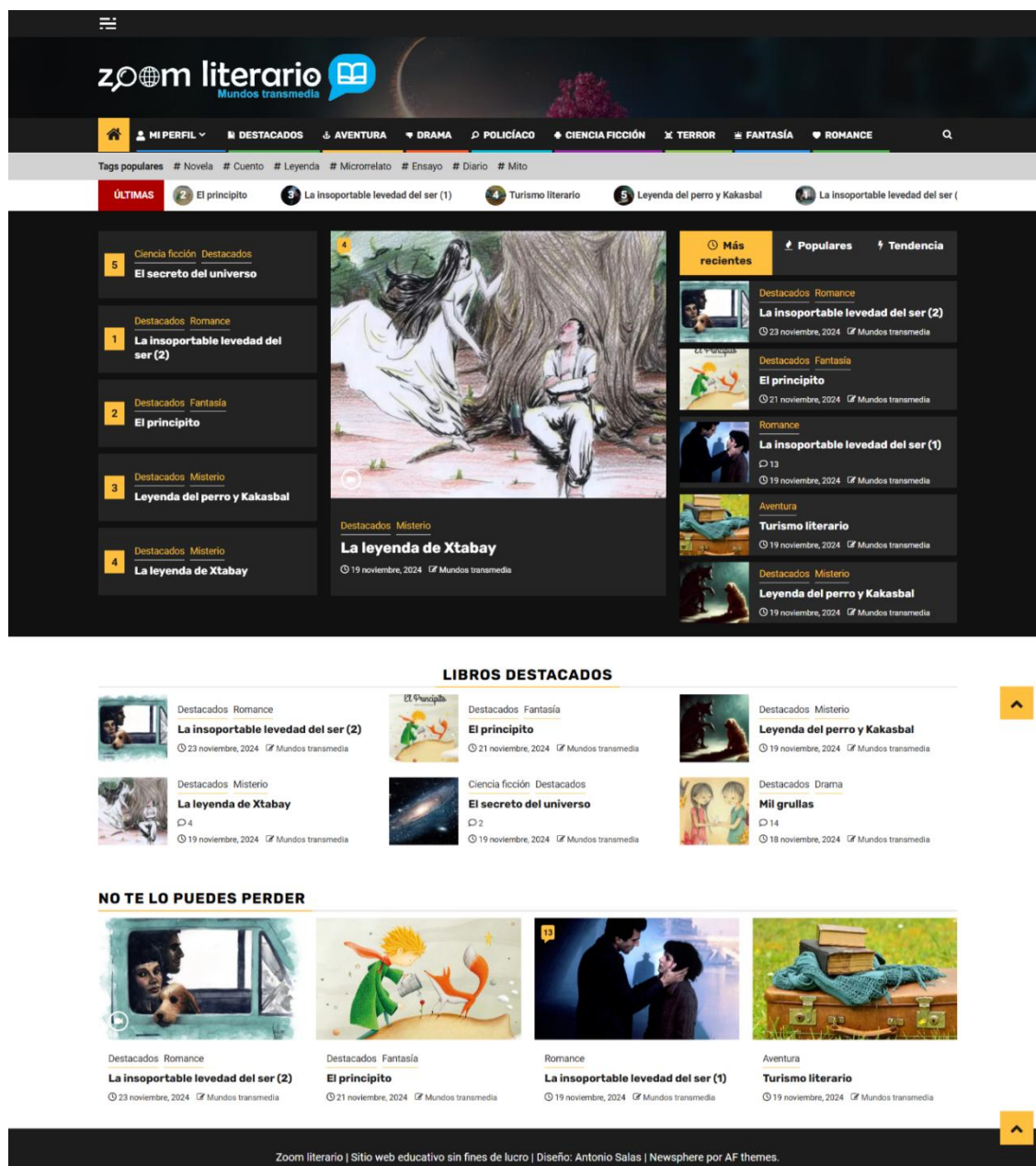
Universidad Veracruzana 80 ANIVERSARIO



Apéndice E. Logotipo de sitio web



Apéndice F. Interfaz de sitio web



Apéndice G. Cartografía lectora

La insoportable levedad del ser [fragmentos]

Autor: Milan Kundera

Esta es una extraordinaria historia de amor, o sea de celos, de sexo, de traiciones, de muerte y también de las debilidades y paradojas de la vida cotidiana de dos parejas cuyos destinos se entrelazan irremediabilmente. Guiado por la asombrosa capacidad de Milan Kundera de contar con cristalina claridad, el lector penetra fascinado en la trama compleja de actos y pensamientos que el autor va tejiendo con diabólica sabiduría en torno a sus personajes. Y el lector no puede sino terminar siendo el mismo personaje, cuando no todos a la vez. Y es que esta novela va dirigida al corazón, pero también a la cabeza del lector.



Mil grullas

Autora: Elsa Bornemann

Naomi y Toshiro son dos niños en Hiroshima de 1945. Unidos por el cariño y el afecto, el verano los sorprenderá con un sol estallando. Es la bomba atómica. En un acto de amor incomparable, Toshiro hará con sus manos mil grullas para salvar a su amiga.



Caperucita roja

- Caperucita roja, versión clásica (Charles Perrault)
- Caperucita cuenta caperucita (Álvaro del Amo)
- Caperucita roja, verde, amarilla, azul y blanca (Bruno Munari)



El almohadón de plumas

Autor: Horacio Quiroga.

Se trata de un relato sobre la lucha de una recién casada contra una enfermedad extraña que no pueden explicar los médicos.

El cuento presenta un contraste entre lo realista y lo fantástico. El cuento termina con una explicación científica que intenta convencer al lector de que lo que sucedió es real.



Cuento corto y microcuento de Julio Cortázar

• **Cortísimo metraje**

Relato breve con elipsis con vínculo de sentido implícito representando acciones a través de imágenes con un giro final inesperado.

• **Continuidad de los parques**

Texto fantástico metaficcional que relaciona la realidad y la ficción, y traslada a los lectores a otros mundos literarios.



Poquita cosa

Autor: Antón Chéjov

El relato, narrado en primera persona, es una conversación en la que un hombre de buena posición y una preceptora ajustan cuentas. El caballero debe pagar a la niñera por los servicios prestados pero parece que quiere recortar al máximo su salario.



Leyenda de la cueva del encanto

Autor: Alberto Espejo

Se dice que en el cerro de Macuiltepetl, los 24 de junio se produce un "encanto". En cierta ocasión, un muchacho vio una puerta en la ladera del cerro. Entró y se halló con una ciudad muy grande, habitada por muchas personas que él conocía, pero que ya habían muerto.



Como agua para chocolate [fragmentos]

Autora: Laura Esquivel

¿La cocina es una parábola de la vida? O, al revés, es la vida la que no es más —ni menos— que una gran metáfora del primigenio misterio del cocinar? El realismo mágico de Como agua para chocolate regala en cada capítulo, en la forma de los antiguos folletines, una receta. La receta de un plato mejicano, en cuya Revolución se ambienta la obra. La receta de un amor, el de Tita, que debe cocinarse y mezclar sus ingredientes en el punto exacto. Una novela de amor que es mucho más que una novela y, a la vez, mucho más que una mera historia de amor. Como la vida cocinada con ternura, conciencia, y exactitud.



Pedro Páramo [Fragmentos]

Autor: Juan Rufo.

Novela de realismo mágico publicada en 1955.

Juan Preciado promete a su madre en el lecho de muerte ir en busca de su padre, Pedro Páramo, un pequeño cacique pueblerino a quien no conoce. «El olvido en que nos tuvo cobrándolo caro» le dice ella, y Juan parte hacia Comala, un pueblo mítico que es el verdadero protagonista de estas páginas. Allí, envuelto en una tierra vieja que está sobre las brasas de la tierra, «en la boca boca del infierno», se encontrará con las voces de la memoria de personajes de ensueño, que irán tejendo una historia de deseos y pasado, de muertos y visiones irreales, que abarca desde mediados del XIX a las revueltas cristeras de comienzos del XX.



La amiga estúpida [fragmentos]

Autora: Elena Ferrante.

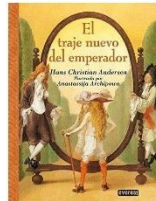
Con *La amiga estúpida*, Elena Ferrante inaugura una trilogía (luego cuatrilogía) deslumbrante que tiene como telón de fondo la ciudad de Nápoles a mediados del siglo pasado y como protagonistas a Lila y Lilo, dos jóvenes mujeres que están aprendiendo a gobernar su vida en un entorno donde la asucia, antes que la inteligencia, es el ingrediente de todas las salidas. La relación a menudo tempestuosa entre Lila y Lilo tiene a su alrededor un coro de voces que dan cuerpo a su historia y nos muestran la realidad de un barrio pobre, habitado por gente humilde que acata sin más la ley del más fuerte, pero *La amiga estúpida* es mucho más que un trabajo de realismo social: lo que aquí tenemos son unos personajes de carne y hueso, que intrigan al lector y nos deslumbran por la fuerza y la urgencia de sus emociones.



El traje nuevo del emperador

Autor: Hans Christian Andersen

Un emperador que encarga a dos sastres un nuevo traje que solo podrán ver las personas inteligentes. Nadie, ni el propio emperador, es capaz de ver ese misterioso traje, pero no se atreven a reconocerlo, porque tienen miedo de que los demás les tomen por tontos.



El secreto del universo [fragmentos]

Autor: Isaac Asimov.

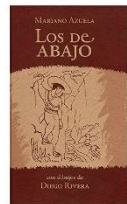
De una forma clara y lúcida, el ensayo nos introduce en temas científicos como galaxias, átomos, relatividad o la evolución de las especies, y otros no tanto pero sí de interés como el racismo, la sexualidad, el alma o las pseudociencias, tan de moda actualmente. Nos aproxima a estos temas de forma razonada, en ocasiones desde puntos de vista diferentes de los convencionales.



Los de abajo [fragmento]

Autor: Mariano Azuela

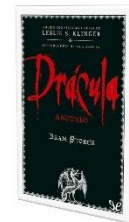
Durante la Revolución mexicana, Mariano Azuela (1873-1952) fue médico de una de las facciones —la que comandaba Francisco Villa—, de ahí que algunos de sus más notables obras literarias estén inspirada por aquellos hechos de armas. Entre todas ellas, *Los de abajo* sintetiza admirablemente lo que el ilustre escritor pensaba de la Revolución y cómo vio el mismo su furia destructora. Se trata de una historia descarnada, concebida con la sinceridad y la valentía de un hombre que nunca cedió a la tentación de adornar artísticamente o de falsear los acontecimientos, y escrita con un lenguaje directo que aúna la belleza a la sencillez.



Drácula [fragmentos]

Autor: Bram Stoker.

«Drácula», publicada en 1897, sigue siendo hoy día una de las más aclamadas y conocidas novelas de terror. Su autor, el irlandés Bram Stoker, se inspiró en antiguas leyendas para crear el inolvidable personaje del conde Drácula, un despiadado vampiro con gran poder de seducción sobre sus víctimas, en muchas ocasiones mujeres jóvenes y hermosas. El conde y su historia seducen también de forma irremediable a los lectores: el miedo, la sangre, la inmortalidad, la noche, la sensualidad o lo prohibido son ingredientes que no dejan indiferente a nadie.



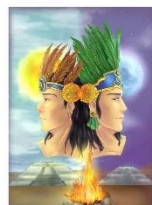
La creación del sol y la luna

Autor: Anónimo

El mito teotihuacano del nacimiento del sol y la luna cuenta que estos astros se crearon cuando dos dioses se inmolaron en una hoguera ritual:

Nanahuatzin: Un dios humilde y enfermo

Tecciztécatl: Un dios noble y arrogante.



Leyenda de la Llorona

Versión de Luis González Obregón.

La leyenda de la Llorona es un mito del folclore mexicano que cuenta la historia de una mujer que busca a sus hijos perdidos por las noches. La leyenda tiene varias versiones, pero en general se dice que la Llorona es el alma en pena de una mujer que ahogó a sus hijos. Se arrepiente de su acto y los busca por las noches, llorando y asustando a quienes la ven. Se dice que viste un vestido largo y anda descalza. Su lamento desgarrador se convirtió en una maldición que la condena a vagar eternamente.



Leyenda de la mulata de Córdoba

La tradición oral cuenta que una mujer acusada de brujería dibujó un barco en los muros de su celda y desapareció en él.

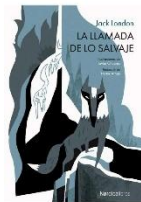
La Mulata fue acusada de practicar magia negra y sentenciada a ser quemada. Mientras esperaba su ejecución, la Mulata pidió un trozo de carbón al guardia de seguridad, y dibujó un barco en la pared de su celda. Cuando el guardia le preguntó qué le faltaba al barco, la Mulata respondió: "¡Navegar!". El barco comenzó a moverse y la Mulata saltó a él, desapareciendo en las olas.



La llamada de lo salvaje [Fragmentos]

Autor: Jack London.

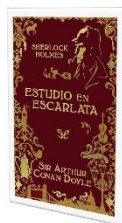
La aventura se desarrolla en la zona ártica próxima al río Yukón, donde se encontraron los yacimientos que dieron lugar a la «fiebre del oro». Buck, el perro vigoroso que, víctima de una traición, ha caído en manos de los buscadores de oro, demuestra con la devoción hacia su amo que los perros pueden ser más humanos que los hombres. Muerto su amo, seguirá la llamada del instinto, de la naturaleza ancestral y salvaje, para unirse a su hermano el lobo. Como ha escrito Oriana Fallaci, esta novela violenta, sentimental y cruel es un «himno a la libertad absoluta».



Estudio en escarlata [Fragmento]

Autor: Arthur Conan Doyle.

«Estudio en escarlata» es la primera obra de Arthur Conan Doyle en la que aparece Sherlock Holmes, no sólo el detective más famoso de la realidad y la ficción de todos los tiempos, sino uno de los personajes más enraizados, populares e imperecederos de la literatura. Un cadáver hallado en extrañas circunstancias en una casa deshabitada provoca que los agentes de policía de Scotland Yard se pierdan en divagaciones equivocadas. Y, por si fuera poco, un nuevo asesinato parece complicar aún más la historia. Para resolver el misterio, habría que remontarse en el tiempo a otros asesinatos ocurridos hace 30 años en la ciudad mormona de Salt Lake City... Sólo Sherlock Holmes, gracias a sus impasibles poderes deductivos y lógicos, será capaz de solventar el crimen.



Viaje de un naturalista alrededor del mundo [fragmentos]

Autor: Charles Darwin. El libro, que también ha sido conocido como Diario de Investigaciones, reúne sus memorias de viaje, así como anotaciones de índole científica relativas a la biología, la geología y la antropología que prueban la extraordinaria capacidad de observación de su autor. Aunque el trayecto del HMS Beagle pasó en ocasiones por los mismos lugares, Darwin ordenó las referencias científicas por lugares, en lugar de hacerlo cronológicamente. Este diario representa las primeras anotaciones que sugieren las ideas que más tarde le llevarían a escribir su teoría de la evolución por la selección natural.



El señor de los anillos [fragmentos]

Autor: J. R. R. Tolkien.

Otra cumbre del escritor John Ronald Reuel Tolkien, ambientada en un mundo fantástico llamado la Tierra Media hacia el final de su Tercera Edad. El título hace referencia a Sauron, el Señor Oscuro de Mordor, principal villano de la historia, creador del Anillo Único que utilizó para controlar el poder de los demás Anillos. Narra las aventuras de un grupo de seres: elfos, hobbits, enanos, humanos, que forman la Comunidad del Anillo en su intento por destruir el Anillo Único, torpedeo por Sauron. Es la historia del héroe del pueblo llano, de aquella persona que aun sabiendo que su destino puede ser fatal, lucha por cumplirlo, pues de él depende la continuidad de su mundo.



Apéndice H. Actividades de las sesiones

Planeación de sesiones del curso taller Promoción de la lectura y aprendizaje activo con recursos de las TIC

Modalidad de trabajo: Taller semipresencial (trabajo individual y en equipo, asistido por el facilitador e independiente).

Sesiones presenciales			
Periodo	Día	Horario	No. de sesiones
Octubre-diciembre de 2024	Sábado	10:00-13:00 horas	8 sesiones presenciales de 3 horas

Sesión 1 Fecha: 19 de octubre de 2024					
Inicio					
Tema	Objetivo	Tiempo	Actividad	Materiales didácticos	Evidencias de aprendizaje
1. Presentación del curso taller.	Conocer los aspectos generales del curso y enfoque.	15 min. 10:00-10:15	Presentación general del curso y de participantes.	Diapositivas Carta compromiso.	Cuaderno de notas.
2. Lectura de minificción.	Propiciar el interés en la lectura y estimular la imaginación	15 min. 10:15-10:30	Lectura en voz alta: <i>Inventario</i> , de Martha Cerda (microrrelato).	Microrrelato impreso. Audiocuento.	Dibujo de gato imaginario.
3. Conocimiento de lecturas.	Profundizar en el conocimiento de la lectura y de los géneros literarios.	15 min. 10:30-10:45	Exploración de gustos, preferencias lectoras y conocimiento de autores y obras.	Video minigrafías de escritores. Biografía lectora (ejemplo).	Biografía lectora personal (máx. 1 cuartilla). Crucigrama de géneros literarios.
4. Apropiación de la lectura.	Fomentar la sensibilización por la lectura.	15 min. 10:45-11:00	Escritura y socialización de la anécdota o experiencia personal del primer libro significativo en sus vidas.	Cortometraje Me gusta leer.	Anécdota (media cuartilla).
Desarrollo					
Tema	Objetivo	Tiempo	Descripción de actividades	Materiales didácticos	Evidencias de aprendizaje
5. Interpretación de lectura paratextual	Desarrollar la lectoescritura creativa de narrativa.	15 min. 11:00-11:15	Creación de narrativa basadas en la interpretación de portada de un libro ficticio que se compartirán en el chat grupal.	Imagen de portada ficticia digital.	Sinopsis basada en portada ficticia.
6. Lectura visual y escritura de diálogos	Mejorar la escritura creativa basada en la lectura de imágenes.	20 min. 11:15-11:35	Lectura visual de viñetas de historieta sin diálogos, para su escritura creativa por temas planteados.	Historieta de <i>Mafalda</i> impresa.	Diálogos de viñetas.
7. Lectura multimodal de minificción	Comprender la estructura narrativa concisa o minimalista.	20 min. 11:35-12:00	Lectura del microcuento, <i>Cortísimo metraje</i> , de Julio Cortázar, como ejemplo de elipsis para la creación de un cuento grupal de una palabra	Cuento <i>Cortísimo metraje</i> en hipertexto. Podcast.	Cuento grupal.

			por cada participante.	Secuencia de imágenes (diaporama)	
Cierre					
Tema	Objetivo	Tiempo	Descripción de actividades	Materiales didácticos	Evidencias de aprendizaje
8. Literacidad crítica de mundos ficcionales	Representar diversas interpretaciones de un texto literario.	15 min. 12:00-12:15	Lectura en voz alta y visualización virtual del libro ilustrado <i>Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca</i> , de Bruno Munari, que representará diversos contextos y caracterizaciones posibles, para posteriormente elaborar una descripción de un mundo ficcional por el color de elección libre.	Fragmentos de libro ilustrado: <i>Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca</i> . Video de representación teatral.	Comentarios del texto.
9. Conocimiento del sitio Web para el curso taller	Propiciar el conocimiento y apropiación del sitio Web.	15 min. 12:15-12:30	Exploración, consulta y registro en el sitio web vía móvil.	Sitio web <i>Zoom literario</i> .	Registro en plataforma. Registro de navegación.
10. Cuestionario diagnóstico	Conocer las concepciones, disposición para la promoción y habilidades en el uso de TIC para la promoción de la lectura.	15 min. 12:30-12:45	Cuestionario diagnóstico de las concepciones, disposición y habilidades digitales para la promoción de la lectura.	Organizador gráfico de tipos de TIC relacionados con la lectura	Formulario de Google Encuesta de WhatsApp
11. TIC para la promoción de lectura	Explorar y utilizar las oportunidades que ofrecen las TIC para promover la lectura y otras formas.	15 min. 12:45-13:00	Explicación para la realización de una tarea de promoción o recomendación de una lectura con el empleo de TIC u otra modalidad.	Diapositivas sobre diversas formas de la promoción lectora.	Tarea de promoción o recomendación de lectura desde cualquier medio.

Sesión 2					
Fecha: 26 de octubre de 2024					
Inicio					
Tema	Objetivo	Tiempo	Actividad	Materiales didácticos	Evidencias de aprendizaje
1. Repaso de la sesión inicial.	Establecer una base sólida de los temas y actividades tratados para la segunda sesión al reforzar la memoria y conexión de los contenidos.	15 min. 10:00-10:15	Repaso de las actividades de la primera sesión y socialización de las actividades realizadas a distancia por participantes que no asistieron a la primera sesión.	Diapositivas. PDF Sitio web <i>Zoom literario</i>	Cuaderno de notas. Evidencias de la sesión 1 (participantes que no asistieron)

2. Socialización de promoción lectora inicial.	Fomentar la cultura participativa para compartir experiencias de aprendizaje.	15 min. 10:15-10:30	Se comentarán las formas en que promovieron o recomendaron una lectura con el empleo de TIC u otra modalidad después de la primera sesión	Diapositivas sobre diversas formas de la promoción lectora.	Descripción de promoción de lectura desde cualquier medio con evidencias multimedia.
3. Literacidad crítica con el empleo de mundos ficcionales.	Representar la intertextualidad y diversas interpretaciones de un texto literario.	15 min. 10:30-10:45	Interpretación basada en la lectura virtual del libro ilustrado <i>Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca</i> , de Bruno Munari, y <i>Caperucita Roja</i> , de Triunfo Arciniegas. Comparación de la versión clásica y el arquetipo narrativo, con versiones en diversos contextos y caracterizaciones, para posteriormente elaborar una descripción de un mundo ficcional por el color y temática de elección libre.	Fragmentos de libro ilustrado: <i>Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca</i> . Cuento corto <i>Caperucita Roja</i> , de Triunfo Arciniegas. Poema de Gabriela Mistral. Video de representación teatral.	Descripción de mundo ficcional original en media cuartilla con dibujo.
4. Literacidad crítica con el uso de la metafiction.	Propiciar la lectoescritura creativa metafictional con el uso de narrativa transmedia.	15 min. 10:45-11:00	Lectura del cuento <i>Continuidad de los parques</i> , como modelo para crear una metafiction con cada participante como personaje dentro de la trama.	Cuento <i>Continuidad de los parques</i> en hipertexto. Diaporama con dibujos. Cortometraje. Pódcast.	Microrrelato de metafiction (media cuartilla).
Desarrollo					
Tema	Objetivo	Tiempo	Descripción de actividades	Materiales didácticos	Evidencias de aprendizaje
4. Lectura crítica multimodal de crónica y expresión sonora.	Vincular la lectura literaria con los contenidos curriculares de la ciencia propiciando la literacidad y el expresionismo crítico.	30 min. 11:00-11:30	Sortear fragmentos del libro del viaje del Beagle para su lectura por equipos de dos a tres integrantes que buscarán en la web información relacionada; mapas, especies, ecosistemas, etc. Finalmente, por equipos de dos participantes grabarán un audio con los hallazgos y lo publicarán en WhatsApp en secuencia cronológica.	Fragmentos del libro <i>Viaje de un naturalista alrededor del mundo</i> , de Charles Darwin. Booktrailer. Pódcast de NatGeo. Mapa interactivo. Sitio web <i>Zoom literario</i> .	Pódcast en WhatsApp con secuencia de episodios.
5. Participación crítica basada en una lectura.	Elevar la participación e interacción respecto a una lectura con el uso de narrativa transmedia.	30 min. 11:30-12:00	Lectura grupal de <i>El almohadón de plumas</i> , simultáneamente con la proyección del cortometraje en video 360°. Los participantes discutirán y analizarán el cuento respecto a la muerte, la naturaleza y lo sobrenatural, la percepción y la realidad, la culpa y la	El almohadón de plumas, de Horacio Quiroga. Video cortometraje en 360°. Sitio web <i>Zoom literario</i> .	Foro de discusión oral y virtual.

			responsabilidad, etc.		
Cierre					
Tema	Objetivo	Tiempo	Descripción de actividades	Materiales didácticos	Evidencias de aprendizaje
6. Precuela como recurso de narrativa transmedia.	Desarrollar competencias literarias transmedia mediante experiencias inmersivas en la elaboración de precuelas.	20 min. 12:00-12:20	Lectura de fragmentos de <i>Drácula</i> (libro ilustrado) y proyección (5 min.) del filme <i>Nosferatu</i> . Elaboración de una precuela de <i>Drácula</i> (antes de convertirse en vampiro).	Blog del sitio web <i>Zoom literario</i> . <i>Fragmento de libro ilustrado Drácula de Bram Stoker</i> . Fragmento de película <i>Nosferatu</i> , de Murnau.	Precuela de <i>Drácula</i> en la sección de comentarios del sitio web.
7. Historias alternativas en la narrativa transmedia.	Desarrollar competencias literarias transmedia mediante experiencias inmersivas en la elaboración de versiones distintas de un relato.	20 min. 12:20-12:40	Lectura grupal en voz alta de la leyenda de <i>La llorona</i> , acompañada del son jarocho <i>La bruja</i> , seguido de Medea con música. Elaboración de "El relato de <i>La llorona que no te habían contado</i> " (escribirán sus propias historias sobre la leyenda en el blog).	Sitio web <i>Zoom literario</i> . <i>La llorona</i> , de Luis González Obregón. <i>Medea</i> , de Eurípides. Música: Medea <i>Giulio De Carlo</i> . Son jarocho <i>La bruja</i> .	Versión distinta de la leyenda de <i>La llorona</i> escrita en los comentarios del blog en el sitio web.
8. La secuela como recurso de narrativa transmedia.	Desarrollar competencias literarias transmedia mediante experiencias inmersivas en la elaboración de secuelas.	20 min. 12:40-13:00	Lectura grupal en voz alta de la <i>Leyenda de la mulata de Córdoba</i> . Elaboración de una secuela (continuación) de <i>La Mulata de Córdoba</i> .	<i>Leyenda de la mulata de Córdoba</i> . Animación <i>Titeres</i> (video). Sitio web <i>Zoom literario</i> .	Breve secuela (continuación) de la leyenda de la mulata de <i>Córdoba</i> , escrita en los comentarios del blog en el sitio web.

Estrategias didácticas	Instrumentos	Materiales y requerimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en proyectos. • Narrativa transmedia. • Lectura en voz alta. • Historia fotográfica. • Narración grupal • Aula invertida • Lluvia de ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Encuesta en WhatsApp • Formulario de Google • Cuestionario impreso • Métrica de analítica web 	<ul style="list-style-type: none"> • Salón audiovisual • Proyector • Internet • Bocinas

Apéndice I. Guía de perfil de proyecto



Guía para elaborar el Perfil de proyecto

El proyecto a desarrollar frente a grupo en el marco de una de las asignaturas impartidas o en un grupo de elección libre (equivalente a 40 horas de trabajo presencial y 16 horas de actividades en línea), deberá contar con los siguientes elementos:

Título del proyecto: Título tentativo, concreto y conciso

- Nombre y apellidos.

Contextualización: Con un mínimo de una cuartilla y un máximo de cinco, redactar un texto que incluya los conceptos que permitan comprender y delimitar el planteamiento del problema en el proyecto de promoción de lectura que se propone. Emplear preferentemente citas con paráfrasis.

Planteamiento del problema: Descripción breve, de extensión máxima de una cuartilla, que delimite de forma precisa la problemática que se buscará resolver con el proyecto en torno a la escasa práctica de la lectura en su grupo específico. Se debe presentar el problema concreto y la caracterización del grupo a intervenir, mencionando la asignatura impartida.

Justificación: Argumentación de la justificación personal, académica y social del propósito (para qué) del proyecto, identificando los resultados que se esperan lograr al final de la intervención grupal.



Objetivo general: Definición precisa de los fines que se pretenden lograr y el impacto deseado con relación al problema planteado. El objetivo genérico busca promover la lectura crítica y el expresionismo crítico mediante literacidades emergentes de la lectura multimodal y de narrativa transmedia utilizando textos literarios.

Estrategia de intervención: Diseño e implementación del plan de actividades con al menos cinco sesiones de una hora: desglose de temas, objetivos, descripción, duración, selección de textos y materiales didácticos (con el uso del sitio web del curso taller) y evidencias de aprendizaje. Incluye la utilización de técnicas de evaluación diagnóstica (inicio), de seguimiento (desarrollo) y de cierre (conclusión) de la intervención. La estrategia didáctica general se basará en el aprendizaje activo para propiciar el desarrollo de competencias de lectura crítica y expresión crítica (en actividades comunicativas y artísticas), utilizando herramientas de las TIC y la lectura multimodal de narrativa transmedia. Todo se realizará de manera equivalente a lo que se está haciendo en el curso taller.

Referencias

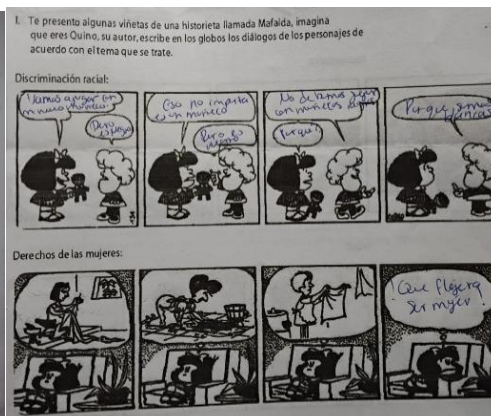
Enlistar de acuerdo con el manual APA 7.

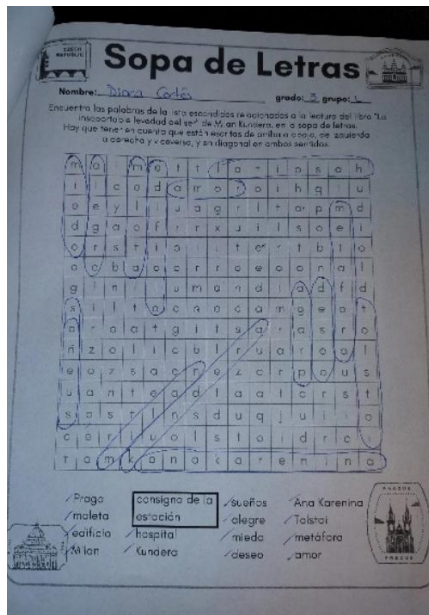
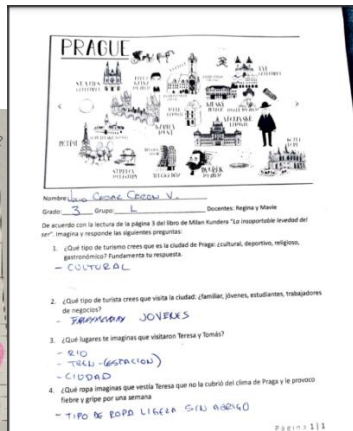
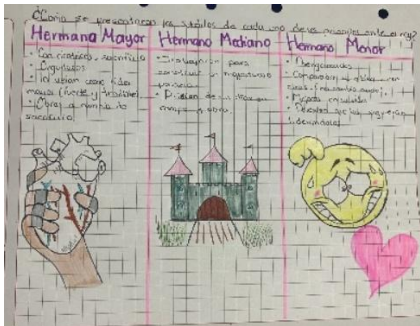
Nota: Utilizar tipografía Times New Roman número 12, doble espacio y margen normal.

Apéndice J. Evidencia fotográfica

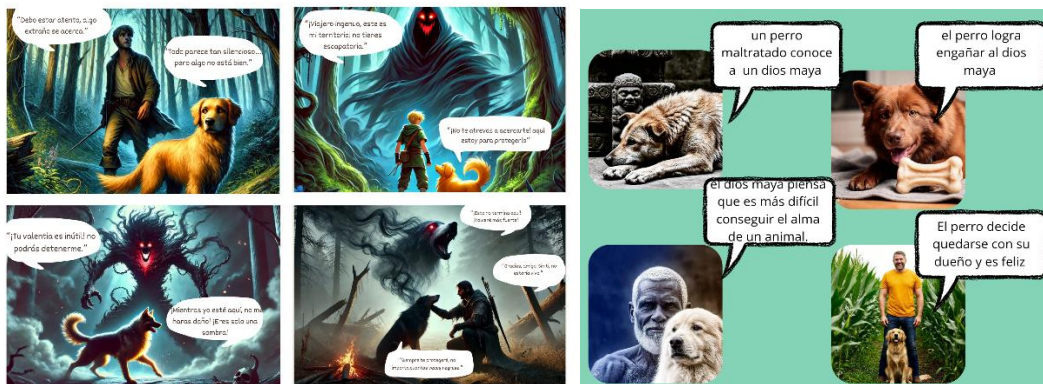


Apéndice L. Evidencia de actividades artísticas y multimodales





El perro y el Kakasbal



Apéndice M. Guion de entrevista semiestructurada a solicitante

Entrevista semiestructurada a la solicitante de la intervención en la institución educativa.

Antonio Salas López

Fecha: Viernes 27 de septiembre de 2024.

Horario: 10:30 am.

Objetivo

Conocer los elementos importantes para caracterizar el problema concreto de la intervención, a través de la identificación de las necesidades expresadas por la solicitante, lo que permitirá elaborar un diagnóstico general y los objetivos a perseguir, los cuales deberán estar alineados al problema concreto.

Propósito específico


Identificación de las características y necesidades de formación de los docentes (formadores) de la institución solicitante a fin de establecer una estrategia de intervención que incida en las prácticas letradas de los estudiantes del centro escolar.

Guion de entrevista

Solicitar permiso para grabar la entrevista.

1. ¿Nos puede hablar un poco acerca de la motivación de su solicitud?; es decir, el por qué solicita esta intervención.
2. ¿Cuáles son las expectativas concretas que se tienen?
3. ¿Cuál es la percepción general de la situación actual respecto a los hábitos de lectura de las y los docentes que se consideran como potenciales asistentes a la intervención?
4. ¿Qué cosas se han hecho al respecto?
 - ¿Con qué recursos materiales, humanos y financieros se han implementado?
5. ¿Cuál considera que ha sido el impacto de lo que han hecho?
 - ¿Qué se ha conservado o modificado al respecto?
6. ¿Cuál es el perfil de los potenciales participantes?
 - ¿Quiénes son o podrían ser los participantes? ¿Cuántos?
7. ¿Cuáles son los horarios y días de la semana disponibles para la intervención?
8. ¿Con qué espacios y recursos informáticos se cuenta para la intervención?
9. ¿Con cuáles espacios y recursos informáticos se cuentan para el aprendizaje de los estudiantes?

Apéndice N. Cuestionario exploratorio



Cuestionario exploratorio del curso taller: Promoción de la lectura (CETis no. 134)

Curso taller: Promoción de la lectura y aprendizaje activo con recursos de las TIC
Este formulario recoge automáticamente los correos de todos los encuestados. [Cambiar configuración](#)

Nombre completo *

Texto de respuesta corta

Edad

Texto de respuesta corta

Género

☐ Masculino
☐ Femenino
☐ No binario

Perfil laboral *

☐ Docente
☐ Administrativo

Asignatura(s) impartidas (de lo contrario, no responder).

Texto de respuesta corta

Licenciatura o posgrado (especificar) *

Texto de respuesta corta

Número de WhatsApp

Texto de respuesta corta

Contesta las siguientes cuestiones:

Descripción (opcional)

1. ¿Qué tipo de textos acostumbras leer? Marca los cinco que lees con más frecuencia. *

☐ Periodísticos
☐ Científicos
☐ Académicos
☐ Literarios
☐ Publicitarios
☐ Administrativos
☐ Técnicos
☐ Políticos
☐ Humorísticos
☐ Argumentativos

2. ¿Qué tiempo aproximado por día, en un promedio semanal, le dedicas a la lectura? *

1. Menos de una hora
 2. Entre una y dos horas
 3. Entre dos y tres horas
 4. Entre tres y cuatro horas
 5. Cuatro o más horas

3. ¿Qué tanto te gusta conocer historias o relatos? *

1. Poco
 2. Regular
 3. Mucho

4. ¿Cómo prefieres conocer una historia o relato? ¿A través de qué modalidad o soporte? *

1. Libro impreso
2. Libro digital
3. Podcast / audiolibro
4. Cómic / novela gráfica
5. Película / Serie de TV
6. Sitio web/blog
7. Obra de teatro
8. Reseña
9. Comunicación oral

5. ¿Cuáles géneros literarios prefieres? Selecciona tres opciones. *

☐ Novela

☐ Cuento

☐ Mito

☐ Leyenda

☐ Fábula

☐ Crónica

☐ Micromrelato

☐ Ensayo

☐ Guion teatral

☐ Poesía

6. ¿Cuáles subgéneros narrativos prefieres? Selecciona dos opciones. *

☐ Aventura

☐ Comedia

☐ Drama

☐ Intriga/suspense

☐ Político

☐ Ciencia ficción

☐ Terror

☐ Fantasía

☐ Misterio

☐ Romance

7. ¿Has escrito y publicado textos literarios de elaboración propia? *

☐ Sí

☐ No

8. ¿Desde cuál medio o soporte has publicado, compartido o recomendado textos literarios? Selecciona el medio predilecto. *

1. Redes sociales
2. Publicación digital (libros, revistas, etc.)
3. Publicación impresa (libros, revistas, etc.)
4. Audiovisual
5. Comunicación oral
6. Nunca he divulgado textos literarios

9. ¿Cuáles medios digitales empleas con más frecuencia? Selecciona tres opciones. *

☐ Páginas web

☐ Redes sociales

☐ Mensajería instantánea

☐ Correo electrónico

☐ Programas

☐ Webinars y conferencias virtuales

☐ Blogs

☐ Video streaming

☐ Periódico digital

☐ Otro...

10a. Escribe en unas cincuenta palabras la sinopsis del último libro que hayas leído. *


Desarrolla en dos o tres enunciados el resumen del libro.

Texto de respuesta larga



10b. Escribe en unas cincuenta palabras lo que para ti es la literatura. *

Texto de respuesta larga

Apéndice Ñ. Cuestionario diagnóstico



Cuestionario diagnóstico del curso taller: Promoción de la lectura (CETis no. 134)

B I U  

Curso-taller: Promoción de la lectura y aprendizaje activo con recursos de las TIC

Este formulario recoge automáticamente los correos de todos los encuestados. [Cambiar configuración](#)

Nombre completo *

Texto de respuesta corta

Concepciones

Descripción (opcional)

¿Qué es la lectura? *

Texto de respuesta larga

¿Qué entiendes por lectura multimodal? *

Texto de respuesta larga

¿Qué es la narrativa? *

Texto de respuesta larga

¿Qué entiendes por narrativa transmedia? *

Texto de respuesta larga

¿Qué es la promoción de la lectura? *

Texto de respuesta larga

Promoción de lectura

Descripción (opcional)

¿Qué has realizado para promover la lectura en el ámbito escolar? ¿Cómo has integrado actividades de lectura en la planeación didáctica? *

Texto de respuesta larga

¿Qué herramientas has usado para promover la lectura en el ámbito escolar? *

Texto de respuesta larga

¿Cómo has compartido lecturas en otros ámbitos no formales? ¿A través de qué medios o formas? (Con familiares, amistades, grupos sociales o clubes, etc.) *

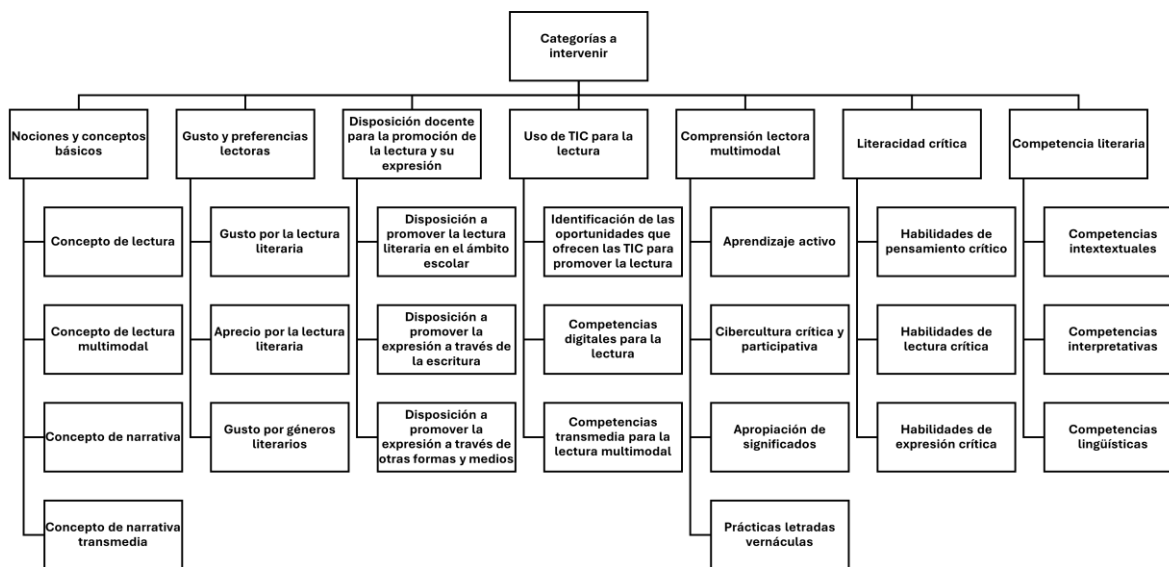
Texto de respuesta larga

¿Qué tan dispuesto estás en promover la expresión a través de otras formas y medios, además del escrito?

1 2 3 4 5

Poco ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Mucho

Apéndice O. Mapa de categorías a intervenir



GLOSARIO

Aprendizaje activo. Estrategia del aprender haciendo mediante la participación activa para responder a las problemáticas de la realidad.

Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje centrado en la resolución de problemas del mundo real.

Aprendizaje basado en proyectos. Estrategia centrada en la realización de proyectos para la resolución de problemas auténticos.

Aprendizaje basado en retos. Enfoque que desarrolla estrategias para diseñar, aplicar y evaluar un plan que permita resolver una problemática.

Apropiación de significados. Capacidad de los lectores de crear sentidos distintos a la intencionalidad del autor de la obra de recepción.

Cibercultura crítica. Conjunto de interacciones sociales de los usuarios en internet que implican valores, actitudes y formas de pensamiento crítico.

Convergencia mediática. Confluencia de medios que coexisten, luchan entre sí y coevolucionan.

Crossmedia. Relato contado por diferentes medios.

Ecología de medios. Espacio en el que convergen distintos medios de comunicación.

Evolución de los medios. Metáfora de los procesos de comunicación a partir de las transformaciones en el ecosistema mediático a lo largo del tiempo.

Expresionismo crítico. Respuesta ampliada a la lectura que representa el pensamiento desde una postura crítica.

Lectura multimodal. Lectura del mundo a través de diferentes modos semióticos.

Literacidad crítica. Lectoescritura a partir del pensamiento crítico y profundo.

Narrativa transmedia. Arte de la creación y expansión de universos ficcionales con la participación de los prosumidores a través de multimedios y multiplataformas.

Pensamiento crítico. Suspensión del juicio apresurado, para consultar y determinar la naturaleza de un problema antes de proceder a solucionarlo.

Prácticas letradas vernáculas. Prácticas de lectoescritura informales realizadas en la vida cotidiana.

Prosumidor. Público activo que busca, comparte y genera contenido en una comunidad de cultura participativa.

Transmedia. Contenido multimodal e intertextual dispersado en multimedios y multiplataformas.