UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Transmedia Storytelling: Narrativa Digital Colaborativa como Estrategia Didáctica en la Enseñanza de una Segunda Lengua

Dálida Bettín M.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Educación en Tecnología
Bogotá
2021

Transmedia Storytelling: Narrativa Digital Colaborativa como Estrategia Didáctica en la Enseñanza de una Segunda Lengua

Dálida Bettín M.

Trabajo de Grado para optar por el título de
Magister en Educación en Tecnología

Modalidad: Investigación

Directora
PhD. Ruth Molina Vásquez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Educación en Tecnología
Bogotá
2021

ARTÍCULO 23, RESOLUCIÓN #13 DE 1946 “La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Dedicatoria

Señor Dios, eres mi fortaleza y paz, me has dado fuerzas para luchar hasta el final,

Familia extraordinaria, ese amor y respaldo incondicional están siempre en mi corazón,

Esposo mío, que paciencia y apoyo maravillosos, y de paso te convertiste en todo un chef,

Hijos amados, mi gran inspiración, tenían razón… es bueno jugar algo de videogames,

Madre querida, mi modelo a seguir, mi voz de aliento, no lo pude haber hecho sin ti,

Abuelita, reina mayor, las enseñanzas más preciadas prevalecen en el tiempo y la distancia,

Esto es para ti.

Agradecimientos

Agradeciendo a Dios por tan preciada oportunidad,

A mi familia por ser inspiración, fuerza y apoyo,

A mis estudiantes por su entusiasmo, diligencia y dedicación,

Al colegio por su confianza y soporte,

A mi directora por su guía, paciencia y sabiduría,

A la Universidad por ser fuente valiosa de conocimiento,

A todos los que, con su aporte, me ayudaron a hacer de este proyecto una realidad,

Muchas gracias.

Resumen

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Distrital Francisco José de Caldas – RIUD-
Título del documento	Transmedia Storytelling: Narrativa Digital Colaborativa como Estrategia Didáctica en la Enseñanza de una Segunda Lengua
Autor(es)	Dálida Bettín M.
Director	PhD. Ruth Molina Vásquez
Publicación	Digital
Unidad Patrocinante	Maestría en Educación en Tecnología
Palabras Claves	Narrativa Transmedia, Aprendizaje Colaborativo, Conectivismo, Segunda Lengua

2. Descripción
El proyecto Transmedia Storytelling de investigación se crea para verificar el efecto en el desarrollo de la competencia lingüística, particularmente de las habilidades gramaticales y textuales, e identificar las diferencias significativas de su influencia, al aplicar una estrategia didáctica que emplea narrativa transmedia colaborativa para fortalecer el aprendizaje de segunda lengua, en los estudiantes de octavo grado de Saint Bridget School en Manchester, Connecticut (USA).

3. Fuentes
AATSP (2020). *National Spanish Examinations, NSE*. https://www.nationalspanishexam.org/ ACTFL (2012 a). Performance Descriptors for Language Learners. https://www.actfl.org/ ACTFL (2012 b). American Council on the Teaching of Foreign Languages. Proficiency Guidelines. https://www.actfl.org/ ACTFL (2012 c). American Council on the Teaching of Foreign Languages. World Readiness

Standards for Learning Languages. https://www.actfl.org/

ACTFL (2012 d). American Council on the Teaching of Foreign Languages. Inverted Pyramid of Proficiency Levels with Functions. https://www.actfl.org/

Amador Báquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de Narrativas Transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 77-94.

Andrade-Velásquez, M., & Fonseca-Mora, M. (2021). Las Narrativas Transmedia como elemento innovador en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación.* 12(2), 159-175.

Area, M. & Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga: 391-424.

Azorín Abellán, Cecilia M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194.

Bettín M., D. y Albarracín, I. (2020). *Spanish Escape Room.* Aula Virtual Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bettín M., D. (18 y 19 de noviembre de 2021). Fundamentos Transmedia para Enseñanza de Segunda Lengua. (Transmedia Foundations for Teaching of Second Language). [Documento de Ponencia]. VI Encuentro de Investigadores y Docentes en Educación en Tecnología: "Oportunidades y Retos". Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Bhattacharjee, Y. (2012). Why Bilinguals are Smarter: The Benefits of Bilingualism. *The New York Times.* SR12. https://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html

Bidarra, J. y Rodrigues, P. (2019). Expanding the Mosaic of Transmedia Learning Experiences: Application of a Transmedia Storyworld in ESL Formal Learning Environments. In *Proceedings of Artech, 9th International Conference on Digital and Interactive Arts.* Braga, Portugal.

Briceño, S. y Molina, R. (2014). Seminario Entornos Virtuales de Aprendizaje. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. Colombia

Cabrera M., J.M., Sánchez M., L.L. y Rojas R., F., (2016). Uso de objetos virtuales de Aprendizaje (OVAS) como estrategia de enseñanza-aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos-prácticos. *Revista Educación en Ingeniería*, 11 (22), 4-12.

Callejas, M., Hernández, E. y Pinzón, J. (2011). Objetos de Aprendizaje, Un Estado del Arte. *Entramado*, 7(1), 176-189.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, I (1), 1-47.

Cobo Romaní, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona

Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación. (MCER). Madrid. http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco

Creswell, J.W. (2014). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Downes, S. (2014) Connectivism as a Learning Theory [Blog]. http://halfanhour.blogspot.mx/2014/04/connectivism-as-learning-theory.html

Downes, S. (2019). Recent Work in Connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-learning (EURODL)*. 2(20), 113-132.

Ellis, N.C. (2005). At the interface: How Explicit knowledge affects implicit language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.

Elwell, J. S. (2014). El yo transmediado: Vida entre lo digital y lo analógico. *Convergencia, 20*(2), 233-249.

Escudero Nahón, Alexandro. (2018). Redefinición del "aprendizaje en red" en la cuarta revolución industrial. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(1), 149-163.

Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas*, Zaragoza, FAEA.

Feria-Marrugo, I.M. y Zúñiga-López, K.S. (2016). Objetos Virtuales de Aprendizaje y el Desarrollo de Aprendizaje Autónomo en el Área de Inglés. *Revista Praxis*, 12, 63-77.

Ferreira, A., Vine, A., y Elejalde J. (2015). Diseño y Evaluación de una Aplicación Tecnológica para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Onomázein*, 31, 145-166.

Ferreiro G., R. (2000). *Hacia Nuevos Ambientes de Aprendizaje, Inducción a la Educación a Distancia.* OEA y la Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

Flores O., Angela, y García M., Andrés, (2017). Sistema de Aprendizaje Ubicuo en Ambientes Virtuales. *Revista Cubana Educación Superior*, 36(2), 27-40.

García-Bullé, S. (2020). Aprendizaje Conectivo: Un Nuevo Camino al Conocimiento. Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-conectivo-mizuko-ito

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Editorial: Mc Graw Hill.

Instituto Cervantes (2020). El Español: Una Lengua Viva. Informe 2020. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010). Investigación e innovación educativa. Centro Virtual de Técnicas Didácticas. http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/qes.htm

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. MIT Technology Review: Humans and Technology. https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/

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

Jenkins, H. (2007). Transmedia storytelling 101. http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

Jenkins, H. (2009 a). Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling [Blog]. http://henryjenkins.org/blog/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html

Jenkins, H. (2009 b). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday) [Blog]. http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

Jenkins, H. (2011). Transmedia 202: Further Reflections [Blog]. http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html

Kinder, M. (1991). Playing with power in movies, television, and video games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles. University of California Press.

Kinder, M. (1992) Playing with power on Saturday morning television and on home video games. *Quarterly Review of Film and Video*. 14(1-2), 29-59.

Klein, A. (2015). No Child Left Behind: An Overview. Education Week. https://www.edweek.org/policy-politics/no-child-left-behind-an-overview/2015/04

Kolb, D. A. (2007). The Kolb learning style inventory. Boston, MA: Hay Resources Direct.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. University of Southern California.

Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.

Lave, J. (1988). Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press

León, Laura. (2018). Child YouTubers and the Video Creation Process: Evidence of Transmedia Competences in Action. *Comunicación y Sociedad*, (33), pp.115-137.

Mak, S.F. (2013). Complex Learning Theories [Blog]. https://suifaijohnmak.files.wordpress.com/2013/01/theories-of-learning.jpg

Martín M., J.M. (2000). La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Martínez C., J., López, G., Rodríguez, V. y Martínez, A. (2015). El Aprendizaje Distribuido, primer paso a la virtualidad en la enseñanza en el Nivel Universitario. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3), 1-14.

Martínez A., R.I., (2020). *Diseño de un blog educativo como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia lectoescritora en inglés de las estudiantes de grado 6°, Nivel A1 del Liceo Femenino Nuestra Señora del Pilar en Facatativá.* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]

Méndez García, C. (2015). Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones *prácticas. Revista de Educación a Distancia (RED*), (39), 1-19.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Objetos Virtuales de Aprendizaje e Informativos. https://www.colombiaaprende.edu.co

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Recursos Educativos Digitales Abiertos Colombia. https://www.colombiaaprende.edu.co/reda/REDA2012.pdf

Molina V, R. (2014). Construcción del Concepto de Tecnología en una Red Virtual de Aprendizaje. [Tesis de grado para título de Doctorado en Educación]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Montoya Acosta, L. A., et al. (2019). Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Revista Información Científica*, 98(2), 241-255.

Moravec, J. y Benítez, Y., (2016), Una teoría del aprendizaje invisible: aprendemos más y lo hacemos de forma invisible cuando separamos las estructuras de control del aprendizaje (parte II). Sedici. Didáctica y TIC. Blog de la Comunidad Virtual de Práctica Docentes en Línea [Blog]. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60584

Morón, E. (2016). Documental y Transmediación. *Entretejidos: Revista de Transdisciplina y Cultura Digital*. 3(1), 1-21.

Navarro, M. (2016). Aprendizaje Distribuido en Red y Diseño Instruccional en Programas de Postgrado. [Documento en línea]. 1-24.

Nielsen, J. (2006). The 90-9-1 Rule for Participation Inequality in Social Media and Online Communities. Nielsen Norman Group. https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/

Novoa C., Pedro F., Cancino V., Rosalinn F., Uribe H., Yrene C., Garro A., Luzmila L., Mendez Ilizarbe, Gliria S., (2020). El aprendizaje ubicuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Multi-Ensayos*, 2-8.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Obregón, R. de F. A., Vanzin, T., & Ulbricht, V., (2016). Focal Group Technique: Overcoming Normality Standards while Comprehending Inclusive Learning. *Creative Education*, 7, 520-532.

Peiró, R. (2020). Aprendizaje colaborativo. Economipedia.com https://economipedia.com/definiciones/aprendizaje-colaborativo.html

Pence, H. E. (2011). Teaching with Transmedia. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 131–140.

Pietschmann, D., Völkel, S. and Ohler, P. (2014). Limitations of Transmedia Storytelling for Children: A Cognitive Developmental Analysis. *Transmedia Critical: International Journal of Communication*, (8), 2259-2282.

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Quintero, J. y Romero, S., (2017). Aprendizaje Ubicuo: M-learning como una Fortaleza en el Uso de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 13-19.

Real Torres, Carolina (2020 a). Humanidades y NTICS. Aprendizaje Conectivo [Blog]. https://humanidades.blog/2020/01/21/aprendizaje-conectivo/

Real Torres, Carolina (2020 b). Humanidades y NTICS. Aprendizaje Cooperativo [Blog]. https://humanidades.blog/2020/03/31/aprendizaje-cooperativo/

Rodrigues, P. (2019). *Transmedia storytelling in the Portuguese context of English as a second language learning.* [Tesis de Doctorado, Universidade Aberta]

Rodríguez R., J. A. (2013). Transmediación Educativa: Oportunidades para Expandir la Experiencia de Conocimiento en la Escuela. III Simposio Internacional: Redes Hipertextuales en el Aula. Simposio llevado a cabo en la Universidad de Barcelona, España. https://xdoc.mx/documents/transmediacion-educativa-oportunidades-para-expandir-la-5fa62c2bba002

Rodríguez R., J. A. (2019). Mundos posibles, mundos expandidos. La potencia de lo digital en la obra JAR* y otras obras colombianas de literatura digital. *Infancias Imágenes*, 18(1), viii-xiv. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/14819

Romero, S. y Santos, M. (2019). *Translectura: Estrategia didáctica para mejorar el proceso de lector con elementos transmedia*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Salmons, J. (2012). Designing and Conducting Research with Online interviews. SAGE Publications.

Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación.

Sánchez, C. C. (2013). Narrativas Transmedia Nativas: Ventajas, elementos de la planificación de un proyecto audiovisual transmedia y estudio de caso / Native Transmedia Storytelling. *Historia y Comunicación Social*, (18), 561- 574.

Scolari, C. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *Internal Journal of Communication*, 3, 586-606.

Scolari, C. (2013). Narrativas Transmedia: Cuando Todos los Medios Cuentan. Barcelona: Deusto. 2(2), 247-249.

Scolari, C. (2014). Narrativas Transmedia: Nuevas Formas de Comunicar en la Era Digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, 2014, 71-81.

Scolari, C., Bertetti, P., & Freeman, M. (2014). Introduction: Towards an Archaeology of Transmedia Storytelling. In C. Scolari, P. Bertetti & M. Freeman, *Transmedia Archaeology: Storytelling in the Borderlines of Science Fiction, Comics and Pulp Magazines*, 2-7. UK: Palgrave Macmillan.

Scolari, C. (2017). El Translector. Lectura y Narrativas Transmedia en la Nueva Ecología de la Comunicación. *La Lectura en España*, 175-186

Scolari, C. (2018). Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. http://transmedialiteracy.upf.edu

Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S., & Barreneche, C. (2018 a). Alfabetismo Transmedia.

Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13.

Scolari, C., Masanet, M.J., Guerrero-Pico, M., Establés, M.J. (2018 b). Transmedia Literacy in the New Media Ecology: Teens' Transmedia Skills and Informal Strategies. *El Profesional de la Información*. 27(4), 801-812.

Scolari, C., Lugo, N., & Masanet, M.J. (2019). Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-132.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. Recuperado de: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Sloep, P. y Berlanga, A., (2011). Redes de Aprendizaje, Aprendizaje en Red. Comunicar. 37(XIX), p.55-64.

Solórzano Martínez, Fernando, & García Martínez, Andrés. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 98-112.

Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.

UNESCO (2015). A Basic Guide to Open Educational Resources (OER). Paris. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). (s.f.). TIC y Ambientes de Aprendizaje. Unidad 5: conceptualización de OVA y propiedad intelectual. https//www.vrtual.uptc.edu.co

U.S. Department of Education. (s.f.a). No Child Left Behind. Elementary and Secondary Education Act (ESEA). https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml

U.S. Department of Education. (s.f.b). Every Student Succeeds Act (ESSA). https://www.ed.gov/essa

Plan de Acciones para la Convergencia Europea (PACE). (s.f.). Los Objetos de Aprendizaje como Recurso para la Docencia Universitaria: Criterios para su Elaboración. Universidad Politécnica de Valencia. http://www.upv.es/vece/central_pace.htm

Van Mierlo, T. (2014). The 1% Rule in Four Digital Health Social Networks: An Observational Study. *Journal of Medical Internet Research*, 16(2), 1-8.

Villavicencio, R. y Uribe, R. (2017). Supervisión del Aprendizaje Situado: Camino Hacia un Modelo Didáctico. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE: Aprendizaje y Desarrollo Humano. San Luis Potosí, México.

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/

Warmling, C. M., Pires, F.S., Baldisserotto, J., & Levesque, M. (2016). La Enseñanza de la Bioética: Evaluación de un Objeto Virtual de Aprendizaje. *Revista Bioética*, 24(3), 503-514.

Wiley, D. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The Instructional Use of Learning Objects*, 1(1), 3-23.

4. Contenidos

Este documento se estructura en seis capítulos, los cuales se describen de la siguiente manera:

Primeramente, se realiza *la descripción del estudio* para determinar el contexto del problema, la pregunta de investigación e identificar los objetivos del proyecto de investigación.

Como segundo paso, se presentan *los antecedentes* que hacen parte de la indagación realizada en relación a los criterios fundamentales de la exploración, como son enseñanza de segunda lengua, transmedia, tecnología educativa, competencias transmediáticas en adolescentes y tipos de aprendizaje establecidos en el conectivismo.

Seguido por *el marco teórico*, en donde se profundiza en los elementos primordiales de la enseñanza de una segunda lengua; definiendo los estándares internacionales y las pautas de evaluación. De igual forma, se sintetiza la evolución de la narrativa transmedia, sus modelos de aplicación y su utilización en proyectos educativos. Como también, se menciona la importancia del empleo de la tecnología en la educación, las particularidades de los objetos de aprendizaje y su diseño. De allí se extiende a la conceptualización del conectivismo, sus generalidades y los tipos de aprendizaje.

A continuación, se especifica *la metodología de la investigación*, que describe el marco metodológico considerado para la propuesta de diseño del modelo y el desarrollo de la estrategia didáctica en todas sus etapas, incluyendo una prueba elemental del prototipo.

Consecutivamente, se muestran *los resultados y análisis de la investigación*, en donde se narran los detalles de la experiencia desde su implementación, pasando por el análisis detallado de la información obtenida teniendo en cuenta los diferentes instrumentos manejados.

Para finalizar, se exhiben *las conclusiones y proyecciones*, en donde se da cierre con la adecuada discusión de hallazgos y resultados, trascendiendo con algunas predicciones y posibilidades de aplicación.

5. Metodología

La metodología empleada en el ejercicio de la investigación es estructurada teniendo en cuenta un enfoque mixto, de acuerdo a Hernández et al., (2010), por lo que a través del proceso se

recolecta información de datos numéricos y no numéricos para describir los eventos realizados. Lo anterior, permite lograr una representación extensa conllevando una mejor indagación de datos.

Tomando en cuenta a Creswell (2014), el alcance es de tipo secuencial-explicativo dado que se detallan y explican pertinentemente todos los pasos de manera secuencial en el proceso y se toman primero lo datos cuantitativos y luego los cualitativos. Acorde al mismo autor, el diseño a utilizar es de triangulación concurrente, dado que se integran los datos recolectados secuencialmente para en seguida lograr una interpretación conjunta, los cuales se analizan posteriormente para identificar las diferencias significativas del efecto del desarrollo de la competencia lingüística con el diseño e implementación de una estrategia didáctica que aplica Narrativa Transmedia colaborativa.

6. Conclusiones

Gracias al diseño e implementación de la presente estrategia didáctica, se identifican diferencias significativas en el desarrollo de la competencia lingüística y un mejoramiento considerable de las habilidades en la segunda lengua en los estudiantes de 8º grado del Colegio Saint Bridget, con lo que se confirma que la propuesta ofrece una oportunidad con grandes posibilidades por explorar.

La estrategia, al ser desarrollada dentro de la caracterización generada por la pandemia, es un reto ante las condiciones sociales frente al desarrollo que indica cambios de paradigmas, estructuras y permite habilidad en creatividad en cuanto a su aplicación; a la vez, está en sintonía con las actuales circunstancias que abren una nueva perspectiva para mejorar los métodos educativos y los materiales de apoyo en las escuelas.

Con el sólido estudio hermenéutico y la consistencia de los aspectos heurísticos, se logra apreciar que el modelo aplicado en la experiencia contempla distintas actividades y componentes, que unidos, vigorizan el proceso de aprendizaje de manera notable y desarrollan considerablemente las habilidades en la segunda lengua de los estudiantes. El uso del OVA, con el manual digital y el Juego de Escape ("*Escape Room*") es apropiado para la revisión conceptual; mientras que la Narrativa Transmedia, como herramienta eficaz y dinámica para aplicar el conocimiento, robustece grandemente las condiciones de aprendizaje que facilitan la instrucción y ayuda a establecer el ambiente colaborativo, lo que simultáneamente conlleva al progreso en la segunda lengua

Los resultados alcanzados reflejan la eficacia y el papel notorio de las Narrativas Transmedia en el aprendizaje de la segunda lengua, en su aplicación y desarrollo, donde también se muestran amplios adelantos en habilidades y destrezas comunicativas y digitales, permitiendo oportunidades de comunicación, estimulando la ayuda mutua, la socialización, mejorando la evocación de conceptos aprendidos, fomentando la cooperación y apoyando los avances en la exploración y aprendizaje cuando se efectúa el producto transmediático como expansión narrativa.

De parte de los estudiantes, se aprecia confianza y seguridad en el proceso mostrando valoración por las actividades, el entorno digital de la experiencia y el modelo metodológico empleado, a la vez de mostrar eficientes resultados y logros. Se percibe que disfrutaron cada fase creativa, generando ideas y produciendo nuevas creaciones, lo que a la vez confirma el conocimiento adquirido. Acerca de las habilidades lingüísticas y la adquisición de la competencia comunicativa,

se desarrollan capacidades para escuchar y leer, habilidades lingüísticas productivas en la expresión oral y escrita, que referencian capacidades para hablar y escribir en la lengua extranjera.

Mediante esta propuesta se confirma que es fundamental promover el uso de herramientas tecnológicas y recursos digitales, que con la supervisión del educador fomentan el trabajo colaborativo. Esta propuesta transmedia posiciona a los estudiantes no sólo como consumidores sino como creadores, prosumidores de relatos multimediales, manifestando vínculos entre el lenguaje y la sociedad. Se espera que el presente proyecto abra puertas y nuevas posibilidades en diversos aspectos de investigación.

Elaborado por:	Dálida Bettín M.
Revisado por:	PhD. Ruth Molina Vásquez

Fecha de elaboración del Resumen:	15	01	2022

Tabla de Contenidos

1. Capítulo I: Descripción del Estudio 17

1.1. Definición del Contexto del Problema 17

1.2. Caracterización de la Población 18

1.3. Pregunta Problema 21

1.4. Objetivos 21

1.4.1. Objetivo General 21

1.4.2. Objetivos Específicos 22

2. Capítulo II: Antecedentes 23

3. Capítulo III: Marco Teórico 30

3.1. Enseñanza de una Segunda Lengua 30

3.1.1. Criterios de Enseñanza 34

3.1.2. Enseñanza del Español en los Estados Unidos 36

3.1.3. Estándares para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras 37

3.1.4. Pautas de Evaluación del ACTFL para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras 41

3.2. Competencias Lingüísticas 45

3.2.1. Comprensión Auditiva 46

3.2.2. Expresión Oral 47

3.2.3. Comprensión Lectora 47

3.2.4. Expresión Escrita 48

3.3. Narrativa Transmedia/Transmedia Storytelling 48

3.3.1. Principios Fundamentales de una Narrativa Transmedia 53

3.3.2. Desarrollo y Expansión de un Tema Transmedia 54

3.3.3. Modelos de Narrativa Transmedia 61

3.3.4. Transmedia en Proyectos Educativos 64

3.3.4.1. Competencias Transmedia en Adolescentes. 67

3.4. Tecnología en la Educación 69

3.4.1. Objeto de Aprendizaje 72

3.4.1.1. Características. 74

3.4.1.2. Particularidades de Diseño. 76

3.5. Conectivismo 79

3.5.1. Generalidades 81

3.5.2. Tipos de Aprendizaje 84

4. Capítulo IV. Metodología de Investigación 92

4.1. Propuesta Metodológica 92

4.2. Población 93

4.3. Descripción Diseño Metodológico 96

4.4. Instrumentos y Recolección de Información 100

4.5. Análisis de la Información 103

4.6. Propuesta 103

4.7. Estrategia didáctica 104

4.8. Diseño 109

4.9. Diseño del OVA 112

4.9.1. Etapa de Análisis 112

4.9.2. Etapa de Diseño. 115

4.9.3. Etapa de Desarrollo. 123

4.9.4. Etapa de Evaluación. 127

4.10. Prueba del Prototipo 129

4.10.1. Descripción Procedimiento y Producto. 130

4.10.2. Conclusiones Generales de la Prueba 132

5. Capítulo V. Resultados y Análisis de la Investigación 135

5.1. Implementación 135

5.2. Datos Cuantitativos 138

5.2.1. Pre-Test y Post-Test 138

5.3. Datos Cualitativos 142

5.3.1. Encuesta 142

5.3.2. Entrevistas y Fichas de Observación 146

5.3.3. Rúbricas 161

5.4. Análisis General 166

6. Capítulo VI. Conclusiones y Proyecciones 170

Referencias 181

Anexos 189

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo Input-Output en ASL. 33

Figura 2. Descriptores de Desempeño para Estudiantes de Idiomas. 37

Figura 3. ACTFL Estándares de Preparación Mundial para Aprender Idiomas. 40

Figura 4. ACTFL Niveles de Competencia. 43

Figura 5. Bases de la Intertextualidad Transmedia. 49

Figura 6. Concepto de Narrativa Transmedia. 52

Figura 7. Análisis de un Transmedia de Ficción. 56

Figura 8 (a y b). Par de Expansiones Tecnológicas acerca de Mundos Transmedia. 58

Figura 9. Pirámide sobre Tipos de Audiencias y Comportamiento en Media. 60

Figura 10. Cronología Transmedia. 63

Figura 11. Mapa de Competencias Transmedia. 69

Figura 12. Recursos Educativos Digitales. 72

Figura 13. Teorías de Aprendizaje. 81

Figura 14. Generalidades del Conectivismo. 83

Figura 15. Población de Estudio en su Contexto. 94

Figura 16. Modelo Secuencial Explicativo. 99

Figura 17. Modelo de la Estrategia Didáctica. 105

Figura 18. Página Principal del OVA. 119

Figura 19. Mapa de la Estructura del OVA. 123

Figura 20. Manual Digital del OVA. 126

Figura 21. Resultado de Evaluación. 127

Figura 22. Interactuando con el Prototipo. 132

Figura 23. Resultados Numéricos de Datos Cuantitativos. 140

Figura 24. Gráfica Comparativa de Datos Cuantitativos. 141

Figura 25. Resultados de la Encuesta. 143

Figura 26. Codificación Axial. 147

Figura 27. Representación de Categorías. 149

Figura 28. Trabajo Colaborativo. 151

Figura 29. Percepción del Proceso de Aprendizaje. 153

Figura 30. Estrategia Didáctica Transmedia en Acción. 154

Figura 31. Percepción de la Tecnología. 157

Figura 32. Mejoramiento Segunda Lengua. 160

Figura 33. Análisis de Rúbricas de Evaluación. 162

Lista de Tablas

Tabla 1. Alfabetismo Transmedia en la Nueva Ecología de los Medios. 66

Tabla 2. Pasos para la Construcción de un Objeto de Aprendizaje. 77

Tabla 3. Tipos de Aprendizaje Basados en el Conectivismo. 89

Tabla 4. Esquema de Variables. 97

Tabla 5. Especificaciones para NSE – Gramática. 115

Tabla 6. Especificaciones para NSE – Vocabulario. 121

Tabla 7. Resultados de la Evaluación de Expertos. 128

Lista de Anexos

Anexo 1. Presentación del AATSP y Credenciales de los Exámenes NSE. 189

Anexo 2. Primera Página del Examen NSE. 190

Anexo 3. Ficha de Observación. 191

Anexo 4. Formato de la Encuesta. 193

Anexo 5. Formato de la Entrevista. 194

Anexo 6. Rúbrica de Evaluación. 195

Anexo 7. Presentación de Experiencia Transmedia y sus Actividades. 196

Anexo 8. Website de Apoyo a la Clase 197

Anexo 9. Manual digital del OVA. 198

Anexo 10. Juego de Escape del OVA (“Escape Room”) 199

Anexo 11. Retos del Juego de Escape (OVA). 199

Anexo 12. El OVA y sus Áreas de Trabajo. 200

Anexo 13. Test NSE en Forma de Google. 201

Anexo 14. Presentaciones de las Locaciones (Producto de la Estrategia). 202

Anexo 15. Personajes Creados para la Narrativa (Producto de la Estrategia). 203

Anexo 16. Expansiones Transmediáticas (Producto de la Estrategia). 204

Anexo 17. Compendio Fotográfico de la Experiencia. 207

Abreviaciones y Acrónimos

ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
AAPPL	Assessment of Performance toward Proficiency in Languages
AATSP	The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese
ASL	Aprendizaje de una Segunda Lengua
b-learning	Blended learning. Aprendizaje Mixto, Híbrido o Semipresencial
IC	Instituto Cervantes
DCEU	DC Extended Universe
ELE	Español como Lengua Extranjera
e-learning	Electronic learning. Aprendizaje por medio del Internet
ESEA	Elementary and Secondary Education Act
ESSA	Every Student Succeds Act
ESL	English as a Second Language
L1	Lengua Nativa o Materna
L2	Segunda Lengua u Otra Lengua
LE	Lengua Extranjera
LM	Lengua Meta
LO	Learning Object (Objeto de Aprendizaje)
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
NCLB	No Child Left Behind Act
NT	Narrativa Transmedia
MCU	Marvel Cinematic Universe
MEN	Ministerio de Educación Nacional (Colombia)

m-learning	Mobile learning. Aprendizaje que accede al contenido educativo mediante dispositivos móviles conectados a Internet
NSE	National Spanish Examinations
OA	Objeto de Aprendizaje
OVA	Objeto Virtual de Aprendizaje
PACE	Plan de Acciones para la Convergencia Europea
REA	Recurso Educativo Abierto
RED	Recurso Educativo Digital
REDA	Recurso Educativo Digital Abierto
SL	Segunda Lengua
TIC	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
TMNT	Teenage Mutant Ninja Turtles
TWD	The Walking Dead
TS	Transmedia Storytelling
u-learning	Anywhere and anytime learning. Aprendizaje en cualquier momento y cualquier lugar, usando dispositivos móviles y redes inalámbricas
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
U.S.	De forma completa U.S.A. The United States of America

1. Capítulo I: Descripción del Estudio

1.1. Definición del Contexto del Problema

En los últimos años se ha presentado un aumento en la cantidad de personas estudiando Español como Lengua Extranjera (ELE).[1] Como consecuencia, hay una mayor necesidad por emplear estrategias tecnológicas y recursos de enseñanza de alta calidad que soporten su aprendizaje para estudiantes nativos de otras lenguas. Este fenómeno se presenta a nivel mundial, pero es evidente en colegios elementales. Aunque los recursos digitales educacionales disponibles para la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera a nivel escolar, constituyen una parte fundamental para fortalecer el proceso de educación, se ha encontrado que son obsoletos o inexistentes. La falta de herramientas digitales de soporte a la enseñanza y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, dificulta tanto la labor de enseñar para el docente, como el proceso de aprendizaje para los estudiantes.

El actual proyecto va dirigido a los estudiantes de 8o grado del colegio Saint Bridget. Saint Bridget School es un colegio católico privado, ubicado en Manchester, CT (U.S.). Este colegio cuenta con niveles de educación preescolar (pre-k, kindergarten), educación elemental (1º a 5º grado) y educación media (6º a 8º grado). Más información del colegio en general, en el video que se encuentra en el siguiente enlace.[2]

Luego de realizar diferentes actividades de comprensión orales y escritas en la segunda lengua, se identificaron fortalezas y debilidades con la finalidad de mejorar hábitos de estudio.

---

[1] Esta imagen cuyos datos fueron tomados del Census Bureau American Community Survey, visualiza el lenguaje más hablado comúnmente en los U.S. diferente al inglés: Mapa

[2] Este enlace presenta un video (prepandemia) con una introducción general al colegio Saint Bridget: Saint Bridget School

De esta experiencia, se encontró que los estudiantes actualmente presentan problemas con la escritura y la gramática en la asignatura de Español como Lengua Extranjera, afectando así al componente lingüístico. Identificando de este modo que la meta del aprendizaje en este momento, es la de mejorar el nivel de la competencia lingüística en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, para mejorar particularmente en este caso, las habilidades gramaticales y textuales en este idioma.

Tomando la información mencionada anteriormente como base, se define que el problema del trabajo de grado, es que se ha comprobado la dificultad para desarrollar la competencia lingüística en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera en estudiantes de 8º grado del Colegio Saint Bridget.

1.2. Caracterización de la Población

Los 17 estudiantes pertenecientes a la población mencionada, tienen una edad promedio entre 12 y 14 años de edad, y pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto. La mayoría de los alumnos han estudiado en Saint Bridget desde el nivel elemental, aunque hay algunos que entraron al colegio en grados superiores y sólo han cursado Español durante 1 o 2 años.

Para definir el estilo de aprendizaje de los estudiantes se utilizó un test basado en el test de Kolb.[3] Este tipo de cuestionarios han sido diseñados partiendo del ciclo que David Kolb analizó en su modelo, en el que se identifican 4 estilos de aprendizaje: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. De este modo, se pueden identificar características individuales y la forma en la que un estudiante procesa la información. Estos estilos de aprendizaje son modificables de acuerdo a las experiencias vividas

[3] Este enlace muestra el test utilizado para definir los estilos de aprendizaje de los estudiantes: Learning Styles

(Kolb, 2007). Los resultados confirmaron que el estilo de aprendizaje de la población en estudio es 41.2% Visual, 35.3% Kinestésica y 23.5% Auditiva. Los estudiantes estuvieron de acuerdo con los resultados en un 94.1%, en donde el 70.6% confirma preferir el aprendizaje colaborativo sobre el personal. Para mayor información y visualización de tablas estadísticas, por favor visite el documento que incluye los resultados, referenciado aquí.[4]

Con base en las actividades trabajadas en el aula, se puede afirmar que el nivel cognitivo de los estudiantes presenta las siguientes características:

- Capacidad de retener y evocar información de razonamiento perceptual o de naturaleza conceptual
- Capacidad de comprensión y aprendizaje del lenguaje usando la Memoria de Trabajo (WM)
- Capacidad de comprensión de lectura mediante la adquisición y organización de conocimientos en la Memoria de Largo Plazo (MLP)
- Capacidad autorreguladora (Scaffolding) y de comportamiento según estilo cognitivo, para motivarse y cumplir las metas de aprendizaje

A inicios del mencionado año escolar en septiembre del año 2020, debido a la emergencia decretada por la actual situación global concerniente a la pandemia de Covid-19 y los protocolos en curso, Saint Bridget School puso en marcha el plan de aprendizaje mixto, o "*blended learning*" (b-learning), brindando a los estudiantes la posibilidad de elegir entre la educación presencial o remota. De este modo y desde entonces, se realiza la enseñanza presencial y virtual

[4] Resultados estadísticos de estilos de aprendizaje: Estilos de aprendizaje, 8º grado St. Bridget

a la vez en el aula de clase, brindada desde las instalaciones del colegio y con un gran apoyo de excelentes herramientas tecnológicas.

Diariamente en clase, se utilizan diversos dispositivos y herramientas tecnológicas que facilitan el proceso de aprendizaje siguiendo el mencionado formato de enseñanza. El Colegio cuenta con smartboards (pizarras electrónicas) y cámaras de grabación en cada salón de clase, las cuales han sido habilitadas para estar disponibles en todo momento para cada grado. De la misma manera, todos los estudiantes cuentan con tabletas electrónicas o Chromebooks, en este caso en particular. Los estudiantes presenciales los utilizan durante el día escolar en el colegio (no los llevan a casa), y los estudiantes remotos están autorizados a usarlos permanentemente en su domicilio durante todo el tiempo que éste se identifique como estudiante remoto del colegio.

Durante cada clase se hace a la vez una reunión virtual de Zoom para integrar los estudiantes presenciales y los remotos en el mismo entorno. De las herramientas de Zoom, generalmente se emplean el chat y el compartir pantalla. canciones, etc., De igual forma también se emplea Google Classroom, y en particular, Google docs y Google forms. Adicionalmente se utilizan las siguientes herramientas tecnológicas: Website o sitio en línea personal del docente de la clase de Español, con ayudas didácticas tecnológicas para reforzar y complementar las clases, como fotos, tablas, videos, canciones, etc. Para profundizar aún más en el contexto de la población, los detalles tecnológicos del colegio y su influencia en los estudiantes, se realizó un estudio tecnológico paralelo a esta investigación en el mismo colegio y grado escolar, utilizando el método de etnografía virtual. El cual se puede encontrar en este link.[5]

[5] Proyecto de reconocimiento tecnológico usando etnografía virtual, realizado en el grado 8º de St. Bridget School: Contexto Tecnológico

Los estudiantes en promedio tienen un alto nivel de conocimiento de las herramientas tecnológicas usadas en el colegio, debido a que sus habilidades digitales se han convertido en una necesidad educativa al fortalecer el proceso educativo. Algunas de estas habilidades son:

- Utilizar Google Suite eficazmente
- Usar dispositivos móviles como tabletas y Chromebooks
- Navegar en Internet y buscar recursos audiovisuales efectivamente
- Utilizar el servicio de mensajería de Google de manera apropiada
- Identificar y emplear correctamente recursos didácticos digitales
- Crear documentos, imágenes y presentaciones usando Google Apps
- Aprovechar óptimamente las imágenes digitales, contenidos audiovisuales y videos para su uso en proyectos escolares

1.3. Pregunta Problema

Del problema del trabajo de grado, surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto en el desarrollo de la competencia lingüística, particularmente de las habilidades gramaticales y textuales, de los estudiantes de 8º grado del Colegio Saint Bridget, luego de la aplicación de Narrativa Transmedia colaborativa como estrategia didáctica?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Identificar las diferencias significativas generadas a partir del diseño e implementación de un OVA y Narrativa Transmedia colaborativa, como estrategia didáctica, en relación al

fortalecimiento del proceso de aprendizaje y la competencia lingüística de los estudiantes de 8° grado del Colegio Saint Bridget.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Diseñar una estrategia didáctica que usa un OVA y Narrativa Transmedia, que ofrezca condiciones de aprendizaje colaborativo en el aprendizaje de una segunda lengua, para los estudiantes de 8º grado de Saint Bridget School.
- Implementar una estrategia didáctica que usa un OVA y Narrativa Transmedia colaborativa aplicada al estudio de una segunda lengua, para los estudiantes de 8º grado de Saint Bridget School.
- Validar los resultados obtenidos, comparando las habilidades y el conocimiento adquirido por los estudiantes antes y después de utilizar el OVA y aplicar la experiencia, mediante una evaluación de aptitudes y la creación de resultados transmediáticos relacionados con la competencia lingüística alcanzada en la asignatura de Español como Lengua Extranjera en los estudiantes de 8º grado de Saint Bridget School.
- Determinar cuáles aspectos dentro de la competencia lingüística son los que se ven más impactados con el uso de la estrategia didáctica de la Narrativa Transmedia, y de qué manera.
- Adaptar o diseñar a partir de los elementos de la estrategia transmedia, la estrategia didáctica más adecuada para implementar en el OVA.

2. Capítulo II: Antecedentes

Para la búsqueda de antecedentes, se tiene en cuenta la forma en que los estudiantes de 8º grado de educación media, experimentan una estrategia didáctica que usa un OVA y Narrativa Transmedia de manera colaborativa, y la forma en la que ésta influye en el aprendizaje del idioma Español como Lengua Extranjera. En cuanto a las publicaciones, se consideran aquellas más recientes, partiendo de un límite cronológico de no más de siete años. Por lo anterior, y sin perder de vista el incremento exponencial del desarrollo tecnológico en los últimos años, se realiza la indagación considerando la información relacionada en artículos y documentos que se ubiquen durante los años 2013 - 2021.

A continuación, se van a presentar trabajos de investigación que tienen características concernientes al presente estudio:

De acuerdo a Amador, (2018), en su estudio se pretendió identificar qué posibles formas de interactividad lograrían estudiantes de básica primaria y secundaria de dos colegios de Bogotá, en ambientes que fomentan estilos comunicativos todos-todos, y con contenidos de aprendizaje que se basan en la producción participativa de Narrativas Transmedia. Para esto se utilizaron dos planos de análisis; el primero, indagando el estilo comunicativo de emisores y receptores; y el segundo, abordando la estructura de los contenidos. Lo anterior se apoyó en el enfoque cualitativo y en la etnografía convencional y virtual. Los resultados mostraron que la educación interactiva es posible cuando se generan otros estilos comunicativos entre los participantes, en el que éstos tengan la posibilidad de intervenir y producir contenidos.

Siguiendo a Sánchez, (2013), uno de los retos de la industria audiovisual es el diseño de un proyecto transmedia desde su concepción, o narración transmedia nativa, por lo que ésta no

parte del éxito de un producto preestablecido, sino que se crea desde el inicio usando una concepción transmedia. En este estudio de caso, se pretendía observar la aplicación de la Narrativa Transmedia en un producto de ficción nativo realizado en España, El Cosmonauta (Riot, 2013). Empleando la técnica cualitativa, se analizaron cómo los elementos de la planificación del proyecto transmedia nativo toman forma. Los resultados confirmaron que la transparencia y la generación de materiales a lo largo del proceso es una de las claves del éxito del transmedia.

Conforme al proyecto de investigación realizado por Romero y Santos, (2019), las autoras proponen la aplicación de una estrategia didáctica con elementos transmedia para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de media de dos colegios de Bogotá, lo cual se apoya en la investigación cualitativa y se aplica mediante un aprendizaje colaborativo, permitiendo visualizar una nueva perspectiva ante el proceso de lectura que llevaban los estudiantes. Esto generó la posibilidad de recrear la interpretación de la obra literaria empleada, y de presentarla en diferentes formatos mediante la aplicación de elementos transmedia. Los resultados confirmaron que los estudiantes generaron un nivel más alto de eficiencia tanto en el comportamiento ante la lectura, como también en la identificación de los temas incluidos del texto, la comprensión lectora y la evaluación del contenido mediante la representación de su perspectiva.

Scolari, (2018) en su proyecto de transmedia literaria, desarrollado en un contexto de colaboración interuniversitario e interdisciplinario, busca contribuir a un mejor entendimiento de cómo los adolescentes están consumiendo, produciendo, compartiendo, creando y aprendiendo en medios digitales; en el cual se utilizó la creación de un mapa de habilidades transmedia y estrategias informales de aprendizaje usadas por adolescentes, para identificar como éstas pueden

ser explotadas en el sistema de educación formal, e ir más allá y proponer un kit de recursos para que el docente lo pueda aplicar exitosamente en el aula. Los resultados fueron exitosos porque se emplearon métodos mixtos en la investigación para crear conocimiento acerca de diferentes elementos en las experiencias de los adolescentes. Esto confirmó que es importante crear formas de empatía a diferentes niveles, a medida que los adolescentes experimentan cada actividad en línea.

Según el estudio desarrollado por los autores Pietschmann, Völkel and Ohler, (2014), la Narrativa Transmedia involucra narraciones a través de plataformas múltiples usando diferentes medios, en donde que cada aporte hace una contribución única enriqueciendo la narrativa original; lo cual ofrece un alto compromiso y un aprovechamiento de los medios tecnológicos, fomentando un aprendizaje auto-regulado. Sin embargo, dada su complejidad, ésta presenta ciertas limitaciones cognitivas para los niños debido a que ellos no cuentan con la misma habilidad cognitiva desarrollada por los adultos, lo cual restringe el contenido narrativo que podrían realizar y la complejidad de las historias que podrían comprender. Para el estudio, se evaluaron las estrategias narrativas de la franquicia de "Cars" de Disney. Se concluyó que es necesario emplear estrategias transmedia con ciertos requerimientos cognitivos, como: la repetición de colores, formas, música, perspectivas y tipo de narrativa; para que puedan ser implementadas para los niños de diversas edades sin ningún inconveniente.

Los autores Bidarra y Rodrigues, (2019), investigaron acerca de la aplicación de la Narrativa Transmedia en ambientes educativos, creando un mundo de historias transmedia en un ambiente de aprendizaje aplicado al Inglés como Segunda Lengua (*English as a Second Language*, ESL), para explorar las prácticas de la enseñanza de una lengua, configurando y expandiendo el entorno educativo. Para esto realizaron un estudio dividido en dos ciclos, con

jóvenes de nivel nativo de idioma portugués de 10º y 11º grado. Se encontró que los estudiantes compartieron una actitud positiva hacia la aplicación de historias transmedia, lo cual permitió un mejor desarrollo de los procesos de adquisición, y la contextualización social y cultural de la segunda lengua.

Scolari, Lugo-Rodriguez y Masanet, (2019), buscaron reflexionar sobre los conceptos de las aplicaciones transmedia para caracterizar las lógicas de este tipo de narrativa a los procesos de aprendizaje, para lo cual se desarrolló un estudio de varias fases de investigación con 12 estudiantes de educación secundaria. Este se basó en una experiencia de lecto-escritura con referencia a la obra literaria de Don Quijote, en el que se analizó el cruce entre educación, medios, narrativa y culturas participativas. Aunque esta experiencia demostró que es importante que los estudiantes disfruten la obra literaria en el mundo "real", para luego poder desarrollar la experiencia narrativa en el mundo digital; también arrojó resultados positivos tanto como para el aprendizaje literario, como hacia la final disposición de los estudiantes frente a la narrativa aplicada.

Acorde a León (2018), es importante observar el proceso de creación y difusión de videos realizados por los niños para percibir el tipo de habilidades que se desarrollan en esta práctica, debido al uso intensivo de medios y al consumo de contenidos digitales. Usando el método de la etnografía digital y una investigación exploratoria, se realizó un estudio con niños youtubers peruanos de entre 7 y 11 años. Los resultados confirmaron que existen habilidades tanto técnicas como sociales y críticas no sólo en la producción y difusión del contenido sino también en la aproximación a los medios digitales, la utilización del lenguaje, la construcción de narraciones, y la comprensión de géneros, que se asemejan a una experiencia vivida dentro de la cultura colaborativa actual y que siguen el concepto de alfabetización transmedia de Scolari (2016).

Las autoras Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora (2021), buscan confirmar la efectividad de las Narrativas Transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras para corroborar los beneficios de su aplicación y los logros obtenidos por los estudiantes durante su utilización, mediante una revisión cualitativa de estudios realizados entre los años 2010 y 2020, en la que se identificaron y se analizaron artículos científicos relacionados con el tema para reconocer aspectos fundamentales de acuerdo al protocolo estandarizado PRISMA de Moher et al. (2019), para una revisión sistemática de la información. Se encontró que esta técnica metodológica es recomendable no sólo para el desarrollo exitoso de las competencias lingüísticas de una lengua extranjera, sino también para desarrollar destrezas comunicativas y digitales de los estudiantes.

Cabrera, Sánchez y Rojas (2016), buscando analizar las ventajas y las desventajas de la utilización de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), como estrategia complementaria de los procesos de enseñanza, realizaron una experiencia educativa para generar una propuesta de implementación de los OVA creando un entorno de *blended learning o b-learning* (llamado también aprendizaje matizado, mixto o semipresencial), en el cual se mezclan actividades presenciales y virtuales para propiciar el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo. Para esto se efectuó una investigación con enfoque cualitativo-descriptivo para evidenciar los efectos del OVA en los procesos de enseñanza, en la que los estudiantes y profesores realizaron diferentes actividades relacionadas con las ciencias físicas, las cuales se dividieron en tres fases. Los resultados evidenciaron que el uso del OVA fomentó un aprendizaje significativo y permitió mejorar los procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento, lo cual ayuda a optimizar la calidad de la educación.

De acuerdo al proyecto de investigación realizado por Martínez (2020), el cual utiliza una estrategia pedagógica de diseño que se enfoca desde un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA),

que busca mejorar la competencia lectoescritora de las estudiantes en un segundo idioma (lengua inglesa), para ayudarlas a optimizar sus capacidades lingüísticas y comunicativas, y a cumplir con los estándares básicos tanto del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En el cual se empleó la investigación de tipo descriptiva explicativa, con un enfoque cuantitativo para proponer el diseño de un blog educativo y el planteamiento de un proceso evaluativo por competencias. En los resultados las estudiantes demostraron que esta experiencia permitió fortalecer de manera significativa sus niveles de lectura y escritura en los niveles de comprensión y producción, robusteciendo la habilidad lectoescritora de las estudiantes, y posibilitando un proceso formativo activo y dinámico.

Montoya et al. (2019), realizaron un estudio pedagógico en donde se analizaron los modelos que son utilizados últimamente en los procesos de aprendizaje, los cuales ahora presentan un mayor uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en modalidades como *e-learning* (aprendizaje por medio del internet) y *blended learning o b-learning* (aprendizaje matizado, mixto o semipresencial), en el que se enfatizó la necesidad de la capacitación como punto primordial para eliminar las brechas digital y cognitiva existentes en muchos países, confirmando de este modo, que es necesario sustentar los procesos con teorías pedagógicas, las cuales garantizan un cambio didáctico y metodológico en su implementación. En este estudio, encontraron que las modalidades de *e-learning* y *b-learning* sustentadas en teorías pedagógicas como el constructivismo y el conectivismo, han revolucionado la enseñanza, proporcionando a los sujetos una plataforma de integración de conocimientos que puede apoyar de una manera significativa el aprendizaje colaborativo.

Como conclusión se presenta la siguiente relación en donde se exhibe que la propuesta didáctica del estudio que emplea Narrativa Transmedia, tiene potencialidad de ofrecer ventajas que se evidencian en trabajos de investigación en similares situaciones a los de la actual investigación, y entre la información obtenida se resalta lo siguiente:

- La educación interactiva es posible al generar nuevos tipos de comunicación donde los participantes intervienen y crean contenidos (Amador, 2018).
- Es importante que los estudiantes disfruten la obra literaria en el mundo real antes de trabajar en la fase transmediática (Scolari, Lugo-Rodríguez, Masanet, 2019).
- La transparencia y la generación de materiales a lo largo del proceso es una de las claves del éxito en el Transmedia que se crea desde el inicio (Sánchez, 2013).
- Se destaca la necesidad de comprender cómo los adolescentes aprenden en medios digitales para crear formas empáticas de aprendizaje a medida que experimentan y realizan actividades, brindándoles estrategias informales para que puedan desarrollar habilidades (Scolari, 2018).
- Crear un mundo Transmedia en un ambiente de Segunda Lengua permite un mejor desarrollo adquisitivo, de contextualización, social y cultural (Bidarra y Rodrigues, 2019).
- Utilizar Transmedia en un entorno de Segunda Lengua provoca un desarrollo exitoso de las competencias lingüísticas (Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora, 2021).

3. Capítulo III: Marco Teórico

Los criterios que hacen parte de la indagación realizada para el Marco Teórico de este proyecto son:

Primeramente, se mencionan las bases de la enseñanza de una segunda lengua, en donde se especifican los criterios de la enseñanza del Español en los Estados Unidos, los estándares actuales para su aprendizaje y las pautas de evaluación del ACTFL para lenguas extranjeras. De allí se hace una descripción general de las competencias lingüísticas, mencionando la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita aplicadas a la adquisición de una segunda lengua. Seguidamente, se hace un recorrido por el concepto de Transmedia, en donde se menciona la evolución, los principios fundamentales de una Narrativa Transmedia, el desarrollo y expansión de un tema Transmedia, sus modelos y la aplicación de Transmedia en proyectos educativos, para luego hacer una referencia importante acerca de las competencias Transmedia en adolescentes. A continuación se señala el papel de la tecnología en la educación, y en particular de los objetos de aprendizaje, sus características y particularidades de diseño. Para finalizar con una definición del conectivismo, sus generalidades y los tipos de aprendizaje establecidos en el conectivismo.

3.1. Enseñanza de una Segunda Lengua

En un mundo tan globalizado como lo es nuestro entorno actual, se hace cada vez más significativo y necesario el aprendizaje de una segunda lengua. Dados los avances de la tecnología, el aumento del uso de las redes sociales e internet, los cambios que se han presentado a nivel mundial y la influencia tecnológica que ahora se ha incrementado en todos los ámbitos de

nuestra realidad, el número de personas bilingües o que están interesadas en aprender una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), ha aumentado de manera considerable y los estudiantes desde muy temprana edad ya empiezan a aprender otro idioma adicional al nativo o materno, ya sea por influencia del entorno o de sus padres.

De acuerdo a Martín (2000), la lengua materna (o lengua nativa, L1), es "la que todo niño en condiciones normales aprende en el seno de su familia" (p.15). De donde se deduce que un segundo idioma, u otra lengua no materna (L2), es aquella diferente a la que se practica en el contexto en el que se vive; por lo que no es hablado o escuchado regularmente en donde se encuentra el sujeto. Según Krashen (1981), la segunda lengua (L2) es hablada en el entorno diario del sujeto mientras que la lengua extranjera (LE) no tiene presencia en el contexto habitual de su vida, haciendo su acceso es más limitado.

Krashen (1985) también asegura que la adquisición y el aprendizaje son cosas diferentes; psicológica, explicita e implícitamente, los conocimientos son distintos y disociados, involucran diferentes tipos de representación y se fundan en partes separadas del cerebro. El autor afirma que la adquisión del lenguaje requiere de interacciones significativas, en la que los sujetos establecen el proceso de comunicación y dan prioridad al mensaje que se transmite y se comprende, y no a los detalles explícitos o en la forma en que es realizado, desarrollando una competencia lingüística apropiada para la vida social habitual. De esta forma, la L2 se *aprende* de manera consciente porque así se conocen el idioma, sus reglas gramaticales, y su correcto uso. Al *adquirir* una lengua, se gana fluidez y precisión en la expresión y en la comunicación; esto es, al escucharla, y al aplicarla mediante mensajes orales o escritos hasta comprenderlos y comunicarlos.

Ellis (2005) menciona que aprendemos un lenguaje mientras lo usamos, asegura que el aprendizaje implícito del lenguaje ocurre durante la comprensión y la producción fluidas, mientras que el aprendizaje explícito del lenguaje ocurre en nuestros esfuerzos conscientes para negociar el significado y construir la comunicación. Siguiendo a Ellis (2005), los hechos con los que se afirma que el aprendizaje de idiomas implícito y explícito son diferentes, que promueven diferentes aspectos del dominio del idioma, y que el enfoque de atención en el procesamiento de entrada y salida proporciona diferentes oportunidades para la interfaz de conocimiento explícito e implícito; cuando se unen y se trabajan juntos, tienen consecuencias simples pero profundas para el aprendizaje de idiomas y su instrucción. De lo que se resalta el papel fundamental de una enseñanza equilibrada, que brinde oportunidades en ambos sentidos. De aquí la importancia de los estímulos significativos, y de exponer a los estudiantes a mensajes de tipo oral o de textos para alcanzar un mayor nivel de comprensión y la capacidad no sólo de interpretar mensajes sino de producir los propios, Krashen (1981).

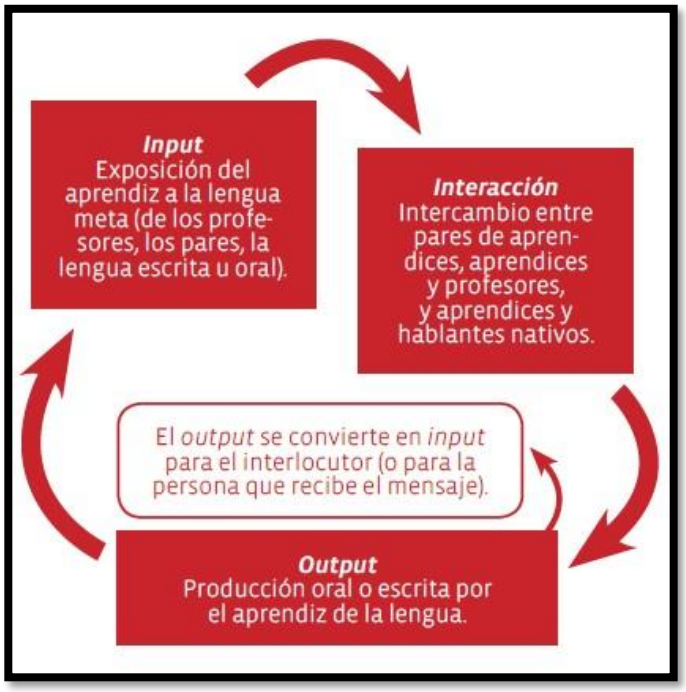
Complementando lo anterior, según Ferreira, Vine y Elejalde (2015), en el paradigma cognitivo, el aprendizaje de una segunda lengua (ASL) es un proceso interno que sucede en la mente del sujeto, el cual contribuye al desarrollo de la lengua. Aprender una segunda lengua implica tanto conocer los aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos, como también ponerlos en práctica al usarlos adecuadamente en contextos reales de comunicación.

Tomando en cuenta la Figura 1, no sólo son relevantes un *input* y un *output*, sino también la *interacción* que se da entre los integrantes del proceso comunicativo. Mediante ésta se produce la negociación del significado y consecuentemente un mayor entendimiento entre los estudiantes. De aquí se muestra cómo el *output* de un estudiante se convierte en *input* para otro a través de la *interacción* lograda. En donde el *output* corresponde a la producción oral o escrita del alumno,

Ellis (2000), y los recursos tecnológicos permiten implementar tareas que facilitan la interacción de los estudiantes, posibilitando el acercamiento del estudiante y la lengua objeto de estudio, (Ferreira, Vine y Elejalde, 2015).

Figura 1.

Modelo Input-Output en ASL.



Nota: El gráfico visualiza la relación que se presenta entre el input, la interacción y el output en el aprendizaje de una segunda lengua. (Lamy y Hampel, 2007, adaptado por Ferreira, Vine y Elejalde, 2015, p.150).

Acorde al artículo publicado en el periódico The New York Times por Bhattacharjee (2012), científicos han demostrado que las ventajas del bilingüismo van más allá de poderse comunicar con un amplio número de personas en una sociedad cada vez más globalizada. Ser bilingüe tiene un efecto profundo en el cerebro que mejora las capacidades cognoscitivas que no están relacionadas directamente con el lenguaje e incluso protegen contra la demencia y síntomas

del Alzheimer en la vejez. Al respecto fue recolectada evidencia de un número considerable de estudios en los que se concluyó que la experiencia bilingüe mejora la función ejecutiva del cerebro que es usada para planear, resolver problemas y realizar varias tareas mentales importantes, adicionalmente se encontró que a mayor nivel de proficiencia en bilingüismo, mayor es el retraso para que la disminución en las actividades mentales se presente. Este reciente y diverso punto de vista del entendimiento del bilingüismo, enriquece el concepto de la influencia del aprendizaje de una segunda lengua en el desarrollo intelectual y mental del ser humano a cualquier edad.

Para conocer detalles de más beneficios relacionados con aprender una segunda lengua, visite el siguiente enlace concerniente a investigaciones efectuadas al respecto por la American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).[6]

3.1.1. Criterios de Enseñanza

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), realizado por el Consejo de Europa (2001), el objetivo de la enseñanza de una segunda lengua tiene fines funcionales y comunicativos, con un enfoque centrado en la acción, en los que todos sus participantes son agentes sociales y desempeñan tareas de acuerdo a sus circunstancias, en la sociedad a la que pertenecen, en un entorno definido y referentes a un campo de acción determinado. Adicionalmente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), describe el enfoque por tareas con un análisis profundo de sus implicaciones y un cambio cualitativo en la manera de comprender la enseñanza de las lenguas extranjeras, de donde

[6] ACTFL: Assessment, research and development

sobresale una propuesta didáctica en torno a cuatro ejes: el concepto de competencia comunicativa (el "qué" enseñar), los métodos óptimos para desarrollarla (el "cómo" enseñar), la manera de organizar y secuenciar el material (el "cuándo" enseñar), y el sistema de evaluación del conjunto del proceso, (Consejo de Europa, 2001).

De acuerdo a Nunan (1996), la tarea comunicativa como parte de trabajo, hace que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la segunda lengua mientras enfocan su atención en el significado más que en la forma. Estas tareas deben ser significativas y motivadoras para fomentar el aprendizaje y el trabajo cooperativo. Acorde a la duración, las modalidades más conocidas de enseñanza por tareas son: las tareas propiamente dichas, las cuales se utilizan comúnmente en el aula; los proyectos, que presentan una mayor extensión; y la simulación global, en la que los sujetos adoptan un personaje mientras la tarea se efectúa.

Conforme a Estaire (2007), el enfoque por tareas establece un movimiento de evolución natural en el enfoque comunicativo, que comienza en los 70s y que adquiere nuevas formas en la medida que prosigue reflexionando sobre la lengua. De este modo, la tarea es el punto de partida para la programación de una unidad didáctica, en la que éstas pueden incluir audios, exposiciones orales, lecturas o producción escrita, o la combinación de todas las anteriores. Lo cual, según diversos autores, divide las tareas del aula en dos clases: las tareas de comunicación, las cuales se centran en el significado; y las tareas de apoyo lingüístico, que se concentran en los aspectos formales de la lengua.

3.1.2. Enseñanza del Español en los Estados Unidos

Estados Unidos, ha experimentado grandes oleadas de inmigración a través de la historia.[7] Este gran fenómeno ha ocasionado una diversidad cultural que es notable en todos los aspectos de la vida diaria, especialmente en las escuelas. Sin embargo, en U.S., el inglés sigue siendo el idioma predominante y toda lengua diferente a éste se considera extranjera. El idioma Español es el segundo idioma más hablado, y dado que es la lengua con mayor expansión además de la más estudiada como segunda lengua, se ha convertido en la opción preferida para la enseñanza en la mayoría de las escuelas de educación básica. Dado que se tiene un sistema de gobierno descentralizado, la instrucción funciona a su vez de la misma manera, consecuentemente pueden existir diferentes enfoques en el manejo curricular escolar de acuerdo al estado en el que se esté practicando la enseñanza, sin embargo, también se presentan semejanzas.

En cuanto a la educación básica escolar, usualmente para empezar existen uno o dos años de educación preescolar (pre-Kindergarten/Kindergarten), los cuales son seguidos por cinco años de educación elemental (Elementary school), posteriormente se continúan con tres años de educación media (Middle school), y finalmente cuatro años de educación secundaria (High school). El estudiante podría empezar su estudio de una segunda lengua en cualquier momento de su educación dependiendo de su contexto personal, y continuar luego de la educación básica escolar descrita anteriormente de acuerdo a sus preferencias. Es común que el estudio de una

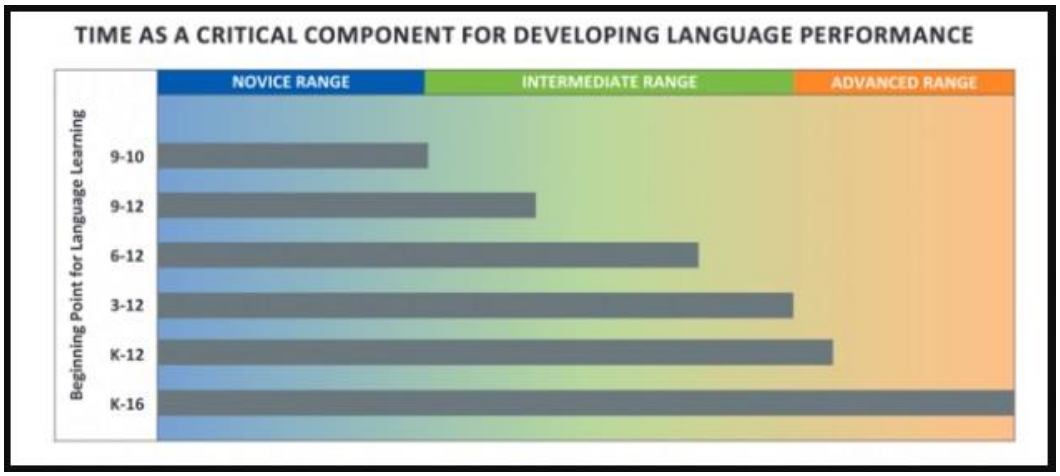
[7] Para mayor información acerca de la historia de inmigración en U.S., visite este enlace: Ellis Island, the dream of America

segunda lengua para los estudiantes no nativos, se inicie ya sea en el segundo o tercer año escolar elemental, y continúe especializándose a través que el sujeto avanza en su nivel académico.

Basado en estudios de la ACTFL (2012 a), (American Council on the Teaching of Foreign Languages), en la Figura 2, se muestra la progresión del aprendizaje de una segunda lengua de acuerdo al tiempo en el que se origina y desarrolla su estudio, presentándolo como un componente crítico en el proceso de adquisición.

Figura 2.

Descriptores de Desempeño para Estudiantes de Idiomas



Nota: El gráfico representa el potencial de adquisición de una segunda lengua de acuerdo al momento inicial del continuo aprendizaje. (ACTFL, 2012 a, p.13).

3.1.3. Estándares para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

En el año 2001, el Congreso de los Estados Unidos pasó la ley conocida como “No Child Left Behind Act” (NCLB), la cual fue firmada por el Presidente Bush, afectando significativamente la educación elemental y secundaria, actualizando el “Elementary and

Secondary Education Act" (ESEA), de 1965, y alterando entre otros, el enfoque de la educación de lenguas. Siguiendo al U.S. Department of Education (s.f.a), la NCLB requiere que las escuelas demuestren que cada estudiante está alcanzando ciertos niveles de competencia en determinadas áreas, como matemáticas y lectura. Si las escuelas no pueden demostrar estos estándares, perderían la ayuda financiera federal. Esto introdujo el concepto de la estandarización formal de los exámenes realizados en las escuelas estatales, dándole una mayor importancia al rol federal en cada estado, y afectando a su vez a los docentes, quienes bajo la ley NCLB deben demostrar estar altamente calificados en la asignatura que enseñan y demostrar las competencias requeridas para poder practicar la docencia, (Klein, 2015). Esta ley se realizó con el fin de favorecer a los estudiantes que por una u otra razón se encontraban en desventaja, y que podrían entonces recibir igualmente educación de calidad y la oportunidad de alcanzar metas académicas más altas. Para mayor información acerca del NCLB, por favor visite el enlace mencionado aquí.[8]

Según lo descrito por el U.S. Department of Education (s.f.b), el Every Student Succeds Act (ESSA), fue firmado por el presidente Obama en diciembre 10 de 2015, con esta medida se reautoriza el ESEA (que contaba con 50 años de vigencia), y de esta manera, afirma la ley de educación nacional y el compromiso de brindar iguales oportunidades para todos los estudiantes.[9] Como resultado, en los últimos años se han obtenido no sólo altas tasas en el número de estudiantes graduándose exitosamente de las escuelas, sino también, la mayor cifra de estudiantes continuando sus estudios en educación superior, nunca vistos anteriormente. Esta situación provee una base fundamental para continuar trabajando y expandir las oportunidades

[8] NCLB: No Child Left Behind Act
[9] ESSA: Every Student Succeds Act

educacionales, mejorando la situación de los estudiantes, y, por ende, preparándolos para el éxito en la educación superior y en sus carreras profesionales.

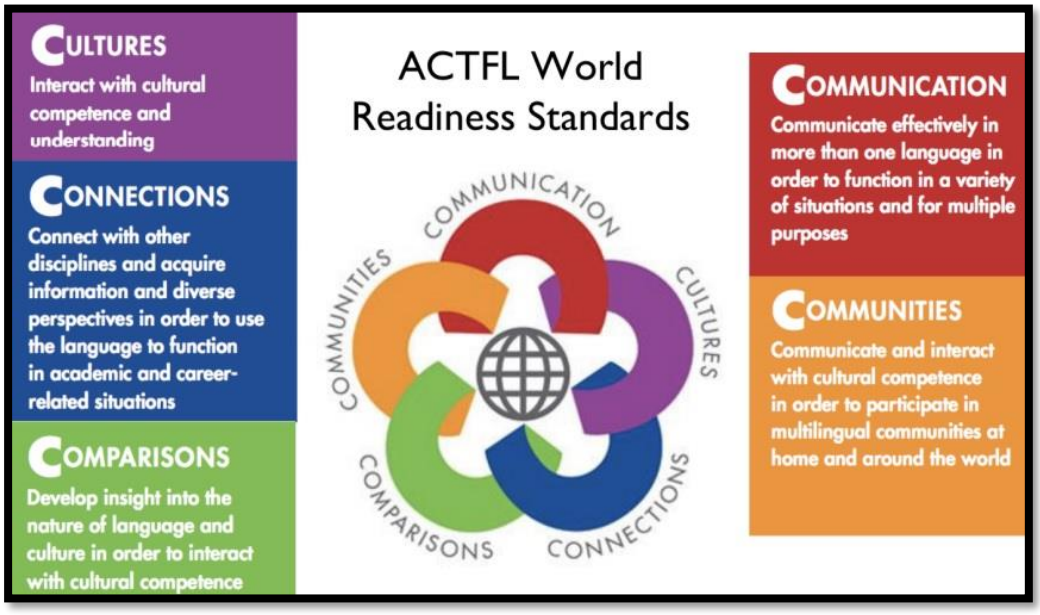
De acuerdo al ACTFL (2012), durante la presidencia de George W. Bush, en el año 2000 fueron creados estándares nacionales para la adopción de una segunda lengua en los estudiantes de los Estados Unidos. Idea nacida en 1993, cuando cuatro organizaciones nacionales de lenguaje se reunieron y crearon estos estándares definidos para la educación desde el prescolar hasta la finalización de la educación básica. Estos estándares se consideran las bases fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. "Saber cómo, cuándo, y por qué decirle qué a quién". Aunque los estándares no son un currículo a seguir, ni forman un programa determinado, conforman un documento que contiene los tipos de experiencias curriculares necesarias, para que los estudiantes alcancen los niveles de competencia definidos en dichos estándares.

Para el aprendizaje de una segunda lengua, se presentan cinco metas definidas para distintas áreas, conocidas como las 5Cs, las cuales son: Comunicación, Cultura, Conexión, Comparación y Comunidad. Estas áreas de objetivos se centran en el aprendizaje de idiomas más allá del aula y preparan a los estudiantes para adquirir las habilidades que les ayudarán a alcanzar el dominio de la competencia global del idioma destino, las cuales se pueden medir con los estándares establecidos por ACTFL para cada objetivo. Estos a su vez, se complementan con valiosos subobjetivos específicos relacionados con la forma en la que ayudan al estudiante a lograr la competencia global. También se integran con "Can-Do Statements" que son declaraciones que articulan el proceso de aprendizaje del estudiante con la comunicación interpretativa, interpersonal, presentacional e intercultural.

Estos estándares se presentan a continuación en la Figura 3, con la explicación básica brindada por la ACTFL. A su vez, cada uno de éstos, está compuesto por dos o tres estándares diferentes que complementan su función. La finalidad, es que cada institución escolar los adapte según su propio currículo y el contexto de sus estudiantes.

Figura 3.

ACTFL Estándares de Preparación Mundial para Aprender Idiomas.



Nota: El gráfico representa las 5 Cs y sus significados. Adaptado de (ACTFL, 2012 c, p.1).

Seguidamente se relata brevemente el significado de cada estándar de acuerdo a las directrices del ACTFL (2012):

- **Comunicación**: Parte primordial del aprendizaje de una segunda lengua. Habilidad de participar en conversaciones expresando emociones e intercambiando opiniones. Comprende la comunicación interpersonal, interpretativa y presentacional.

- **Cultura**: Pieza fundamental del aprendizaje, dado que al estudiar una segunda lengua es importante aprender también de su cultura. Habilidad de comprender la cultura, sus prácticas, productos y perspectivas.
- **Conexión**: La habilidad de lograr conexiones con otras disciplinas, adquiriendo información transversal concerniente a ellas y con la capacidad de identificarlas en el segundo idioma. Comprende la destreza de hacer conexiones, adquirir información y obtener diversas perspectivas.
- **Comparación**: Habilidad para comprender y analizar el mundo de diferentes formas, y de comparar la lengua y cultura nativa con las de la segunda lengua.
- **Comunidad**: La participación natural y agradable en diferentes sociedades utilizando el lenguaje apropiado en cada una de ellas, identificando las diferencias y disfrutando el intercambio cultural. Incluye la comunidad escolar, global y el aprendizaje permanente.

Más detalles de los estándares ACTFL, al visitar los enlaces mencionados en este punto.[10]

3.1.4. Pautas de Evaluación del ACTFL para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Las pautas de evaluación de las habilidades lingüísticas del Consejo Americano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, (ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012 b), son descripciones de lo que los individuos pueden hacer en términos de hablar, escribir, escuchar y leer, en situaciones reales y en un contexto real. Para cada destreza, se identifican cinco niveles mayores de competencia: Distinguido, Superior, Avanzado, Intermedio y Novato. A su vez, los niveles mayores Avanzado, Intermedio y Novato están

[10] Estándares ACTFL. World Readiness Standards: Definición de estándares, video explicativo

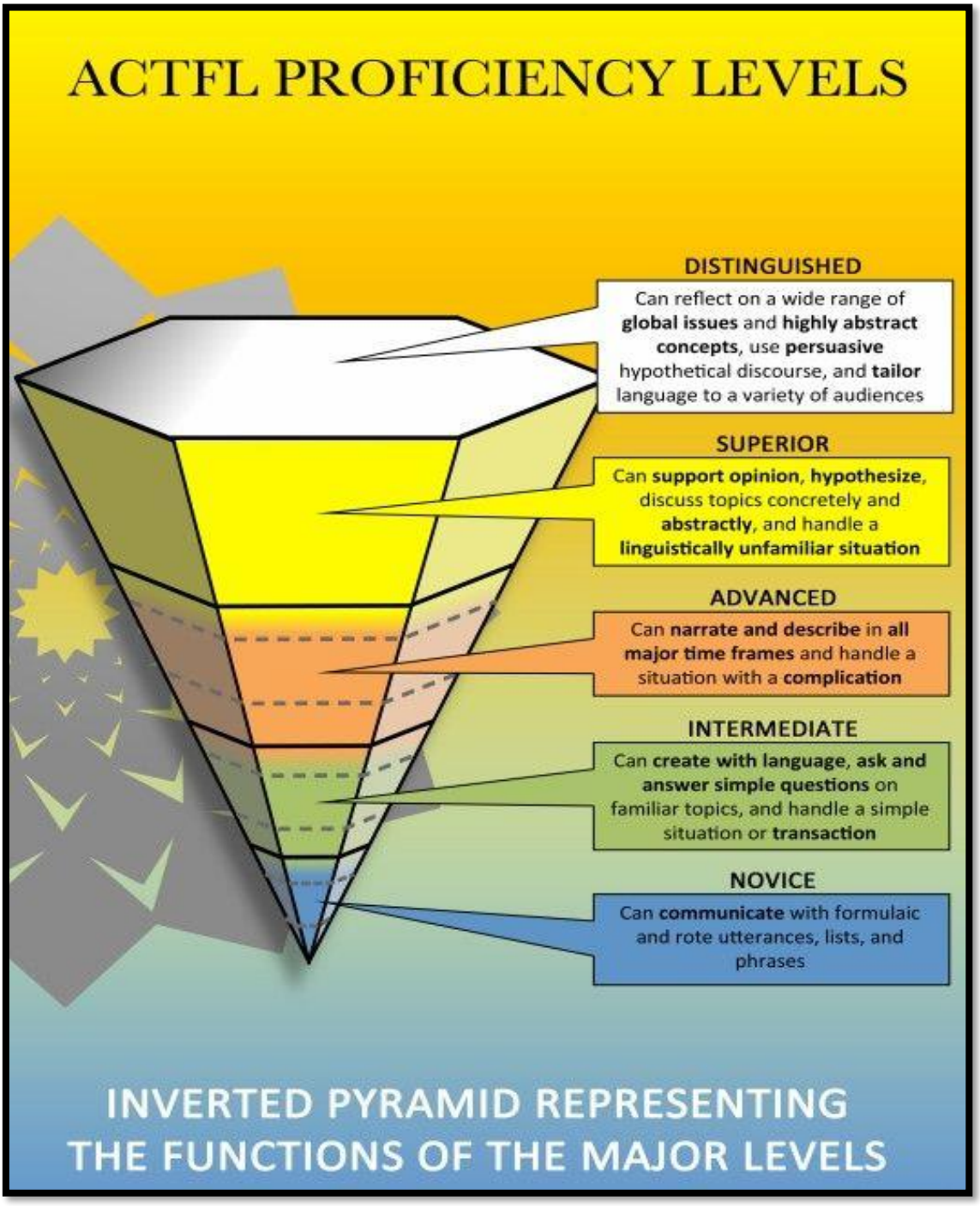
subdivididos en los subniveles Alto, Medio, y Bajo. Las directrices del ACTFL describen la continuidad en el dominio de la competencia desde el usuario con un alto y educado nivel de la lengua hasta un nivel de poco o nada de habilidad funcional. Una descripción más detallada se puede encontrar en el siguiente enlace.[11]

En la Figura 4, se presentan gráficamente las directrices de proficiencia del ACTFL para la evaluación de una lengua extranjera, representadas de este modo para una mejor comprensión.

[11] Directrices ACTFL: ACTFL Proficiency Guidelines 2012 | ACTFL

Figura 4.

ACTFL Niveles de Competencia.



Nota: El gráfico representa los niveles de competencia de acuerdo a las pautas del ACTFL y las habilidades esperadas en cada nivel. (ACTFL, 2012 d, p.1).

Los estándares ACTFL presentan cinco niveles primordiales para cada habilidad lingüística: Distinguido, superior, avanzado, intermedio y principiante. Como se muestra en la Figura 4. Cada uno de estos, representa una progresión especifica de habilidades. Los niveles: Avanzado, intermedio y principiante, se subdividen a su vez en: Alto, medio y bajo. A continuación, se presenta una breve descripción basada en las directrices ACTFL mencionadas anteriormente para cada competencia lingüística, las cuales se describen más ampliamente al hacer click en cada uno de los numerales indicados al final de cada habilidad:

- **Comprensión auditiva**: Se basa en la calidad de la información que el oyente puede obtener de lo que escucha, y de las deducciones y vínculos que pueda hacer partiendo de éstas.[12]
- **Expresión oral**: Se representa no sólo el contenido, el contexto, la precisión y el tipo de discurso relacionado con el nivel alcanzado por el hablante, sino también sus limitaciones al intentar desempeñarse en el nivel más alto.[13]
- **Comprensión Lectora**: Se fundamenta en el nivel de destreza interpretativa y comprensión que el lector demuestra al trabajar con un texto, y las inferencias y conexiones que se pueden realizar a través de éstos.[14]
- **Expresión escrita**: Se describen las funciones que el escritor puede manejar en cualquier tipo de escrito, y las limitaciones que encuentra al tratar de funcionar en el siguiente nivel más alto.[15]

[12] Comprensión auditiva, estándares ACTFL
[13] Expresión oral, estándares ACTFL
[14] Comprensión lectora, estándares ACTFL
[15] Expresión escrita, estándares ACTFL

3.2. Competencias Lingüísticas

La enseñanza y evaluación de una lengua extranjera implica primordialmente el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, las cuales constituyen los puntos más importantes del proceso de adquisición del segundo idioma, éstas son:

- Receptivas, que conforman tanto la comprensión de textos escritos como de textos auditivos, (escuchar y leer).
- Productivas, que son las concernientes a la expresión oral y escrita (hablar y escribir).

Estas habilidades ofrecen las competencias necesarias para enfrentar el mundo laboral y social, lo cual requiere la implementación de estrategias metodológicas y recursos didácticos eficientes que apoyen el proceso de enseñanza para apoyar su aprendizaje. Afirmando lo anterior fueron creadas las directrices de evaluación de habilidades lingüísticas por ACTFL, y las de MECRL por el Consejo de Europa. Las primeras son incluidas en el desarrollo de esta investigación y se detallan más adelante.

De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la competencia comunicativa comprende los siguientes componentes: el lingüístico, el sociolingüístico, y el pragmático; y es definida como el grupo de conocimientos y capacidades que permite emitir y comprender los mensajes de forma contextualmente apropiada, (Consejo de Europa, 2001). Según Canale y Swain (1980), ésta se divide entre competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. En donde, la competencia gramatical o lingüística abarca el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de la oración y fonología. La competencia sociolingüística, se refiere a las normas de uso de registro y estilo, como también las normas de discurso y su significado social.

Y la competencia estratégica o pragmática describe comprende las estrategias de comunicación verbales y no verbales que se requieren para compensar las dificultades en la comunicación a causa a variables de actuación o a una competencia insuficiente. Este modelo de competencia ha sido base para el diseño de diversos modelos posteriores, influyendo en el desarrollo de las teorías de adquisición y evaluación de lenguas, en los que han sobresalido en importancia las dimensiones discursiva y pragmática y más recientemente con la era digital, la competencia mediática.

Lo mencionado anteriormente confirma las múltiples dimensiones que pueden tener las competencias lingüísticas y comunicativas como parte integral de la adquisición de un idioma. A continuación, se mencionarán las habilidades lingüísticas y la manera en que éstas estimulan la adquisición de las competencias en la adquisición de una lengua extranjera como parte esencial del respaldo teórico del presente proyecto.

3.2.1. Comprensión Auditiva

Según el MCER, la comprensión auditiva se refiere a la interpretación del discurso oral, en la que intervienen no sólo componentes lingüísticos sino también factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos, abarcando todo el proceso de interpretación del discurso, desde la descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y valoración personal, por lo que, aunque es receptiva, necesita de una participación activa del oyente, (Consejo de Europa, 2001). Una segunda lengua (L2), afronta retos adicionales comparados a los que se enfrentan en la comprensión de la lengua materna (L1), pues pueden presentarse “huecos” o “lagunas”, las cuales se refieren a palabras o referencias perdidas, ya sea por el límite del conocimiento lingüístico y/o sociocultural, o por la dificultad del sujeto para aplicar estas

estrategias. Es importante aceptar que está bien hacer una interpretación razonable, y no es un fracaso de la interacción comunicativa, el no comprender la totalidad de un mensaje oral.

3.2.2. Expresión Oral

Conforme al MCER, la expresión oral en una lengua extranjera se manifiesta al poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento especifico, lo que se piensa, se necesita, etc., de la forma más conveniente posible que corresponda a las expectativas del interlocutor y a la situación comunicativa en particular, (Consejo de Europa, 2001). Esta habilidad comunicativa no comprende sólo un dominio de la pronunciación, léxico y gramática de la lengua meta (LM), sino también los conocimientos socioculturales y pragmáticos. En este punto es importante que el estudiante alcance en su producción oral de la segunda lengua (L2), la agilidad, rapidez y espontaneidad que ya utilice en su lengua materna (LM) con la ayuda de estrategias de comunicación para evitar rupturas o deficiencias en las otras subcompetencias comunicativas.

3.2.3. Comprensión Lectora

De acuerdo al MCER, la comprensión lectora o escrita es un proceso complejo que comprende más que la decodificación del texto para lograr su interpretación. Dadas las diversas variables que participan en el proceso de lectura, tales como, cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc., la comprensión lectora se considera como el resultado de una interacción dinámica (interactiva) entre el texto y el lector, que la enfoca desde una perspectiva multidimensional. La consideración de estas dimensiones y la adecuada selección de materiales didácticos, ayudarán a desarrollar estrategias eficientes que facilitarán el proceso de lectura dependiendo si su objetivo es lingüístico o interpretativo, (Consejo de Europa, 2001). De la

misma forma, se debe estimular a los estudiantes a activar estratégicamente sus conocimientos previos, en L1 y en L2, como en el conocimiento sociocultural que es contenido en la lectura.

3.2.4. Expresión Escrita

Acorde al MCER, la expresión escrita se define como la destreza lingüística referida a la producción del lenguaje escrito. Se considera la habilidad de la lengua más compleja, la que aprenden menos personas en el mundo y la que se utiliza menos a lo largo del día. Sin embargo, su composición incluye el desarrollo de destrezas como la lectura y el habla. Entre otras habilidades, el estudiante debe planificar y estructurar el texto coherentemente, emplear cohesión, escribir con corrección y precisión, fluidez y a un ritmo adecuado al escenario, (Consejo de Europa, 2001). Usualmente las dificultades que los estudiantes presentan en la lengua materna (LM), se transfieren a la lengua extranjera, por lo cual es importante tener una buena base escritora en el lenguaje nativo. Es crucial diagnosticar el punto de partida de los conocimientos previos del estudiante y relacionar sus habilidades a sus necesidades comunicativas escritas.

Como se ha mencionado anteriormente, se reitera que para el desarrollo del presente proyecto se tendrán en cuenta las habilidades gramaticales y textuales que conciernen a la competencia lingüística en la adquisición de una segunda lengua.

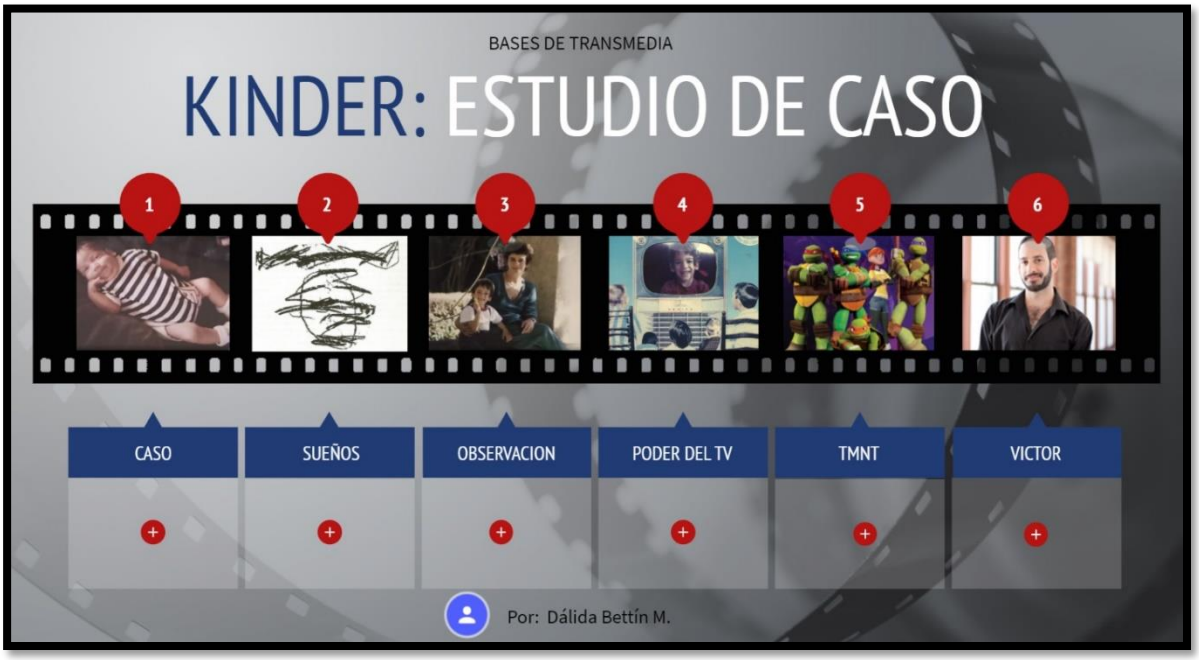
3.3. Narrativa Transmedia/Transmedia Storytelling

El concepto inicial de TS (Transmedia Storytelling), o Narrativa Transmedia, fue introducido por Marsha Kinder en 1991, el cual denominó Intertextualidad Transmedia (Transmedia Intertextuality), fenómeno que identificó al observar el interés de su hijo por ampliar sus

conocimientos sobre la serie de televisión Teenage Mutant Ninja Turtles (TMNT) a través de diferentes medios, basado en Kinder (1991). La autora reconoce la intertextualidad transmedia como el elemento que da fortaleza a los supersistemas de entretenimiento, formulando el concepto transmedia y relacionándolo con ideas de intertextualidad, en donde describe un fenómeno de la industria emergente, el cual crea mundos de historias en diferentes plataformas a través de una gama de medios, que en ese entonces eran principalmente "productos" articulados, para ofrecer contribuciones al universo narrativo original, (Marsha Kinder, 1991, citada por Elwell, 2014). En la Figura 5 se pueden observar con más detenimiento algunos de los detalles del estudio de caso realizado por Kínder acerca de la Intertextualidad Transmedia.

Figura 5.

Bases de la Intertextualidad Transmedia.



Nota: Al dar click en la gráfica, se presentan más detalles del estudio realizado por Kinder. (Fuente propia). Basado en Kinder (1991) y Kinder (1992).

El concepto de Narrativa Transmedia (NT) o *Transmedia Storytelling*, fue retomado por Henry Jenkins en el 2003 en un artículo de la revista Technology Review de MIT. Jenkins (2003), describe que percibió el movimiento de contenido a través de los diferentes medios, como una mejora del proceso creativo. Siguiendo al autor, "una historia transmedia se despliega a través de múltiples plataformas mediáticas, en donde cada texto realiza una distintiva y valiosa contribución al todo. En la forma ideal de la Narrativa Transmedia, cada medio hace lo que hace mejor" (Jenkins, 2006, p.104). Este concepto de narrativa transmedia, se había utilizado anteriormente a la conceptualización de Jenkins en la industria del entretenimiento, pero no contaba con un nombre o identificación más pertinente.

Según Elwell (2014), transmedia es una manera de contar historias usando múltiples plataformas mediales para crear un universo de relatos compuesto por elementos narrativos que hacen una contribución específica y diferenciada al todo. De acuerdo a Scolari (2017), la narrativa transmedia es una historia que se construye a través de diferentes plataformas mediáticas, que complementan y/o enriquecen el relato original, el cual se expande al ir incorporando más piezas de información que amplían el universo narrativo. Adicionalmente, los lectores o usuarios no se limitan a consumir el producto cultural, sino que se les propone la participación en la expansión del universo narrativo con nuevas piezas textuales. De esta forma se hace partícipes a los usuarios en el proceso creativo, dándoles la posibilidad de producir contenido, haciendo la experiencia de los usuarios más profunda y participativa, y convirtiéndolos en *prosumidores*; de esta manera, ellos no son sólo consumidores de información, sino también creadores de nuevo contenido. En este tipo de creación, se nota cómo la historia original se expande a otros medios y plataformas, que pueden tener otros sistemas de significación, ya sea verbal, icónico, audiovisual o interactivo; y a su vez, a través de diferentes medios, como cine, cómic,

videojuegos, novela, televisión, etc., en donde cada creación transmediática, aunque independiente en sí misma, enriquece la historia original de algún modo.

En la Figura 6, se muestra el producto transmediático derivado del concepto de Narrativas Transmedia mediante expansiones tecnológicas, como recurso para ampliar y ejemplificar los conceptos indicados precedentemente.

Figura 6.

Concepto de Narrativa Transmedia.



Nota: Al dar click en la gráfica, se presenta la expansión tecnológica transmedia en diversos formatos (video, podcast, etc.) orientada al concepto de NT. (Fuente propia). Información referenciada.

3.3.1. Principios Fundamentales de una Narrativa Transmedia

De acuerdo a Jenkins (2009 a, 2009 b), los principios fundamentales de una Narrativa Transmedia (NT), son:

- **Expansión Vs. Profundidad**: Se refiere a la expansión de la narrativa mediante prácticas virales en redes sociales, y profundidad a la manera en que influye en las audiencias para que éstas continúen difundiendo y ampliando su producción.
- **Continuidad Vs. Multiplicidad**: Los mundos transmediáticos requieren de una continuidad a través del empleo de distintos lenguajes, medios y plataformas en la que se expresan.
- **Inmersión Vs. Extracción**: Inmersión, cuando el espectador se introduce en los mundos que hacen parte del universo transmedia. Extracción, cuando el espectador toma parte del universo para integrarlos o asumirlos en su vida cotidiana, o creando nuevos productos.
- **Construcción de Mundos Posibles**: Se propone un mundo narrativo, en el que se obliga a una suspensión de la incredulidad por parte del consumidor. Se da la posibilidad para nuevas historias y para la expansión de medio a otro, con la participación de los usuarios, Scolari (2014).
- **Serialidad**: Retoma la tradición serial que viene de la industria cultural del siglo XIX para ofrecer una versión hiperbólica de la misma, presentando una correspondencia entre el autor y el lector.
- **Subjetividad**: Se caracterizan por la presencia de subjetividades múltiples, en donde se encuentran variadas perspectivas, lo que no sólo enriquece el universo transmedia, sino que potencia una composición basada en diversos personajes e historias.

- **Ejecución**: La parte de acción provista por los consumidores es esencial en las narrativas transmedia, pues ésta los transforma en prosumidores activos que crean nuevos relatos y productos de contenido, para expandir las fronteras del mundo transmediático.

De este modo, la narrativa transmedia ofrece al usuario, no sólo la vinculación a un mundo narrativo, sino también la posibilidad de crear nuevo contenido en diversas plataformas digitales.

3.3.2. Desarrollo y Expansión de un Tema Transmedia

Conforme a Rodrigues (2019), TS puede ser usada en una escala amplia de áreas de práctica y estudio, lo que implica que diferentes profesionales pueden encontrar el concepto en conflicto con nomenclaturas bien establecidas. Jenkins (2011) menciona que parte del problema es que muchas personas buscan fórmulas sencillas y una solución universal que se adapte y delimite el concepto de transmedia a todas las situaciones en general, por lo que insiste en la necesidad de ser receptivo a las variaciones que el transmedia puede conllevar dependiendo de su relación con las diferentes prácticas. Diferentes puntos de vista han generado una diferente comprensión de las singularidades del fenómeno transmedia. Uno de estos casos puede notarse al comparar los términos TS y crossmedia. Aunque parecen conceptos equivalentes y ambos se refieren al proceso de producción a través de varios medios, tienen un enfoque diferente. Acorde a Jenkins (2006), en las experiencias crossmedia, el mismo contenido se distribuye en variadas plataformas; mientras que en TS cada nueva producción o relato, hace una contribución propia y específica al conjunto.

Adicionalmente a la conceptualización y el desarrollo del término transmedia en variadas disciplinas y áreas, se ha dado también la investigación y la profundización acerca del análisis

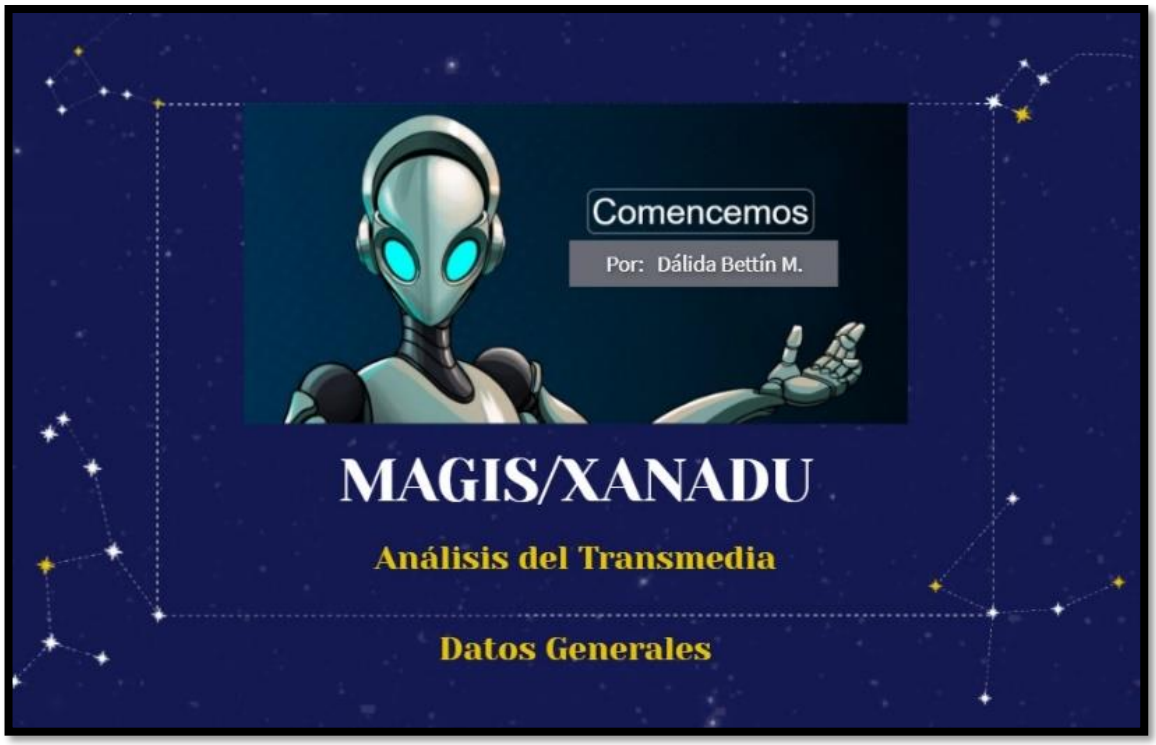
crítico y teórico de los procesos de construcción del mundo transmedia. De aquí surgen conceptos como mundo transmedial, (Klastrup & Tosca, 2004, citado por Rodrigues, 2019); o mundos imaginarios, (Wolf, 2012, citado por Rodrigues, 2019).

Considerando otro punto de vista, entre la vasta gama de posibilidades que ofrece la NT, según Rodríguez (2019), para desarrollar un tema transmedia se debe partir de distinguir tres escenarios:

- **Mundos Actuales**: Son propios de la vida diaria y la experiencia cotidiana, que pueden ser una referencia creativa.
- **Mundos Posibles**: Creados por la imaginación o, al alterar tiempos o lógicas. Por ejemplo, el mundo de la ficción, que puede tener formato de un libro, un largometraje o un videojuego. En la Figura 7 se muestra el análisis realizado a un Transmedia de ficción, el cual fue logrado mediante la fusión de un videojuego con obras literarias.
- **Mundos Expandidos**: Se caracterizan porque heredan de los mundos posibles y pasan del mundo real al ficticio, utilizando posibilidades tecnológicas y/o digitales, especialmente las interactivas. En la Figura 8 (a y b) se presentan un par de expansiones referentes a los conceptos de los mundos mencionados anteriormente.

Figura 7.

Análisis de un Transmedia de Ficción.



Nota: Al dar click en la gráfica, se visualiza la presentación del análisis realizado a un Transmedia de Ficción: Magis/Xanadú, el cual fue realizado por un equipo a cargo de PhD. Jaime A. Rodríguez R. Análisis general del transmedia. (Fuente propia).

Otro punto que se debe considerar es cómo se expande la NT. Se debe tener en cuenta que cada expansión incluye una adaptación que representa una interpretación y no una simple reproducción, Jenkins (2011). De este modo se definen dos tipos de expansiones:

- **Expansiones Mediáticas**: Cuando la narrativa se expande de un medio a otro, (Scolari, Bertetti & Freeman, 2014). Por ejemplo: Marvel Cinematic Universe (MCU) o The Walking Dead (TWD).

- **Expansiones Narrativas**: Cuando la narrativa ocurre en el mismo medio e incorpora nuevos personajes o eventos. Tal es el caso que se presenta en la adición de un nuevo personaje a un cómic establecido, como por ejemplo cuando Robin (abril, 1940) hizo su aparición un año después de Batman (mayo, 1939), en Detective Comics.

Para complementar lo anterior, según Rodríguez (2019), es posible mencionar por lo menos cuatro posibilidades de expansión ofrecidas por los nuevos medios digitales:

- **Remediación**: Forma de expandir tantos los mundos actuales como los posibles, trasladando una obra realizada en la lógica de un medio y adaptándola hacia otra. Como adaptaciones cinematográficas de obras de literatura. (Bolter y Grusín, 1999, citado por Rodríguez, 2013).
- **Hipermediación**: (Vouillamos, 2000, citado por Rodríguez, 2013), menciona que ésta se da cuando al crear una obra, se sigue la lógica que reúne las siguientes cuatro condiciones:
  - ✓ *Hipertexto*: Diseñada en formato hipertextual.
  - ✓ *Multimedia*: Incluye distintas morfologías, como imagen, audio y animación.
  - ✓ *Interactividad*: Requiere que el usuario efectúe acciones, como navegar a través de enlaces o labores que incorporan otro tipo de experiencias e interactúan con los sentidos.
  - ✓ *Conectividad*: Está en formato digital, generalmente haciendo enlace y relacionándose con otros recursos de internet.
- **Creación Colectiva**: Los usuarios amplían y crean contenido aparte del encontrado en la plataforma original, apropiándose y desarrollando los contenidos digitales. (Casacuberta, 2003, citado por Rodríguez, 2013).

- **Transmediación**: Forma más reciente de expansión. Se realiza al crear simultáneamente varias expansiones de una obra desde su fuente original, hacia diferentes plataformas y formatos, siguiendo una estrategia para diseñar la acción transmedia. (Jenkins, 2009, citado por Rodríguez, 2013).

  En la Figura 8 (a y b), se presentan muestras de las expansiones mencionadas.

Figura 8 (a y b).

Par de Expansiones Tecnológicas acerca de Mundos Transmedia.



Nota: Al dar click en cada una de las dos imágenes, se visualizan expansiones tecnológicas acerca del desarrollo y extensión de un tema Transmedia. (Fuente propia). Información referenciada.

De acuerdo a Scolari, Bertetti & Freeman (2014), se podría decir que el nivel de la historia (eventos y mundos) son independientes del medio en el que se manifiestan. De esta forma, el caso perfecto de narrativa transmedia ocurre cuando ambos tipos de expansiones convergen en una única experiencia narrativa, en este contexto, la NT se podría considerar un caso específico de una narración transtextual general.

Expansión Narrativa + Expansión Mediática = Narrativa Transmedia

Generalmente las NT se expanden como parte de una estrategia comercial, lo cual se ha visto en las grandes producciones transmedia, como The Matrix, Lost, Star Wars o MCU. Siguiendo a Scolari, Bertetti & Freeman (2014), los cuales destacan que en estos casos la narrativa es tan fuerte, que los personajes necesitan más espacio y tiempo para sus propias historias. Los autores, tomando la definición de Jenkins, enfatizan en la necesidad de una expansión adicional que incluya el contenido generado por el usuario. De esta manera se establece que, aunque el canon es el mundo establecido en el estudio de Hollywood, éste puede ser ampliado también por los fans, llegando a esta fórmula:

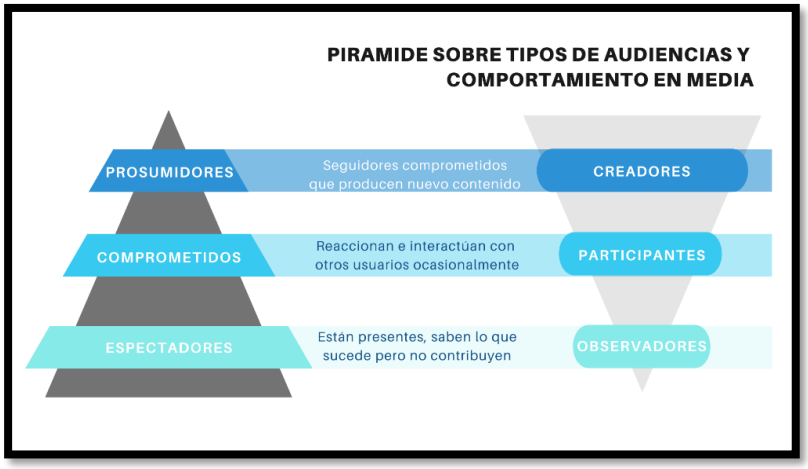
Industria de los Medios (canon) **+** ***Cultura Colaborativa (fandom)*** **=** ***Narrativa Transmedia***

En donde el nivel de compromiso puede variar en la expansión del mundo narrativo, como propone Scolari (2013). En su modelo, el cual se realiza en base al nivel de participación del usuario ante la narrativa, se define cómo el individuo percibe el universo planteado; forjando de esta forma, una práctica que se adecúa a cada persona y a una profundización en el nivel participativo que varía desde diferentes ángulos, generando una experiencia propia para cada

sujeto. Consecuentemente, como se aprecia en el modelo realizado de manera ampliada en la Figura 9, esto podría interpretarse de una forma similar a como se predice la participación del usuario en internet y en las redes sociales.[16] Siguiendo este caso, en la base de la pirámide se presentan los espectadores", quienes son los usuarios "que simplemente observan, pero no contribuyen; en el siguiente nivel se encuentran los "comprometidos", que son quienes observan y ocasionalmente contribuyen; mientras que en la cima de la pirámide se encuentran los "prosumidores", los cuales son los usuarios que no sólo son seguidores comprometidos, sino que, a la vez crean contenido y contribuyen a la expansión del mundo narrativo.

Figura 9.

Pirámide sobre Tipos de Audiencias y Comportamiento en Media.



Nota: Pirámide de participación y comportamiento en media (izquierda), con la comparación del posible compromiso del usuario en las expansiones de mundos narrativos (derecha). Al dar click sobre la imagen, ésta se magnifica. (Fuente propia). Adaptada de (Scolari, 2013, p.27); basada en Nielsen (2006) y Mierlo (2014).

[16] Van Mierlo (2014), confirma la regla del 1%, ampliamente aceptada en mercadeo digital, basada en el principio 90-9-1.

De acuerdo a Morón (2016), estos modelos no sólo llevan a la reflexión acerca de cómo los espectadores han dejado de ser sólo consumidores pasivos, demandando antes la posibilidad de interacción con el relato e interviniendo en él desde variadas plataformas y medios; sino que también ofrecen un reto a los creadores de la narrativa original que deben ahora contar con una actitud más abierta y crítica ante la audiencia, que pretende interactuar y producir contenido.

3.3.3. Modelos de Narrativa Transmedia

La Narrativa Transmedia puede presentarse de diferentes formas. Para Jenkins (2006), *The Matrix* es un largometraje de entretenimiento para la era de la convergencia mediática, el cual integra múltiples textos para crear una narrativa tan extensa, que no puede ser contenida en un solo medio. De esta mencionada producción, tenemos como resultado tres largometrajes de acción, una serie de varios cortos animados, dos colecciones de cómics y varios videojuegos. (Jenkins, 2007).

Pero también hay otras historias que han fluido a través de diferentes plataformas y medios; con referencia a lo anterior, en la Figura 10 se puede apreciar una Línea de Tiempo del Transmedia (Transmedia Timeline), en la que se mencionan y aprecian algunos de los principales universos Transmedia que han sido creados a través del tiempo hasta la conceptualización efectuada por Jenkins. Siguiendo a Scolari (2009), se encuentra que es posible que un mundo transmedia nazca a partir de un libro, como en *Harry Potter*; tanto como de un largometraje, como en *Star Wars*; o de una serie de televisión como en *Lost*. Igualmente, también puede originarse en un cómic, como en el *Marvel Cinematic Universe* (MCU) o en el *DC Extended Universe* (DCEU); o en la temática de un parque de diversiones, etc., y se pueden incluir también interesantes títulos como *Star Trek*, *Lord of the Rings*, *Pokémon*, *Pirates of the*

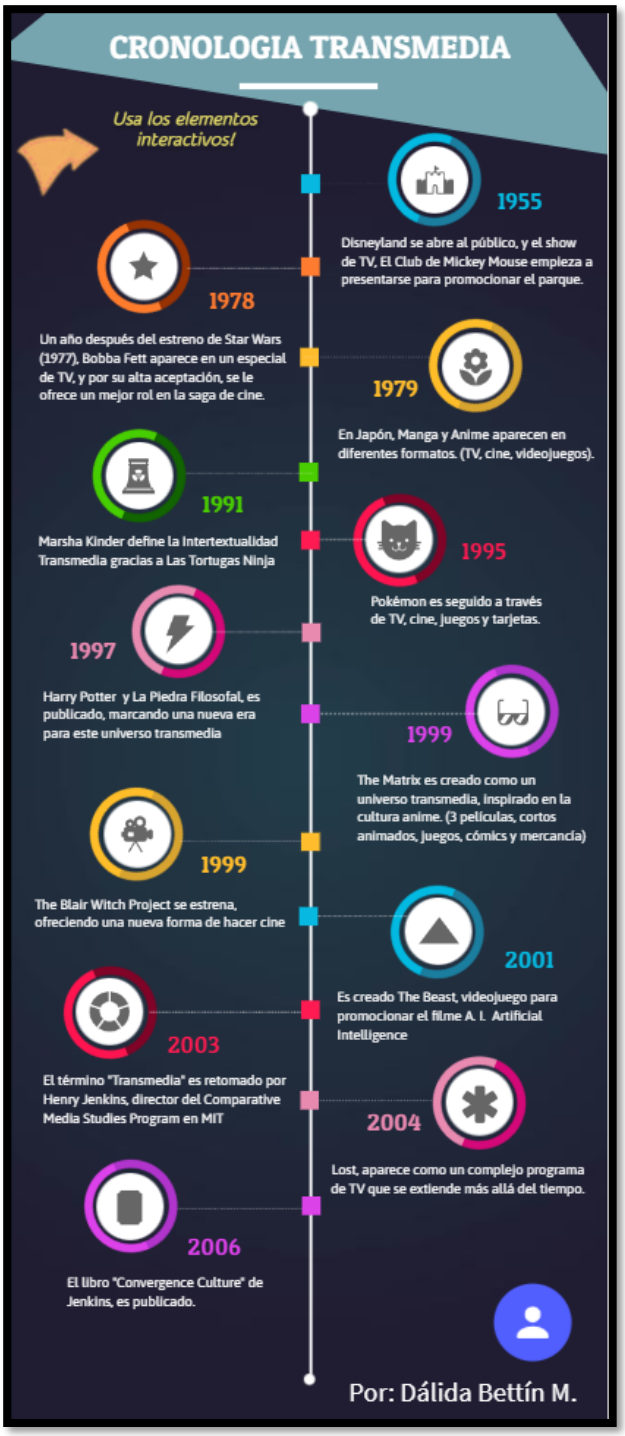
Caribbean, y muchos más. El mundo creado respectivamente para los superhéroes de *Marvel* y *DC*, y la gigantesca industria transmediática detrás de estos universos, son un gran ejemplo de un mundo transmediático que continúa desarrollándose.

De esta forma, se confirma que cualquier historia puede convertirse en una narrativa transmedia, en donde el relato crece mediante expansiones creadas en diferentes medios, y en los cuales los *prosumidores* se presentan como piezas claves de esta expansión y creación de contenido, que complementan la historia original.

En la Figura 10 mostrada en la siguiente página se visualizan y amplían los recursos teóricos mencionados anteriormente.

Figura 10.

Cronología Transmedia.



Nota: Al dar click en la gráfica, se presenta la línea de tiempo Transmedia, que incluye expansiones en cada nodo de información. (Fuente propia). Información referenciada.

3.3.4. Transmedia en Proyectos Educativos

En la era actual, vivimos en un mundo participativo, globalizado, en donde los estudiantes son parte de una nueva cultura que no se contenta con absorber información; también la analiza, la produce, la comparte, y actúa activamente en una comunidad digital; que aunque puede o no estar enlazada con su vida diaria real, se convierte en parte de su entorno; en el que se envuelve cognitivamente para comunicarse, para así hacerse parte de este universo que se crea diaria y digitalmente como complemento del universo físico en el que vivimos. Esto ha creado nuevos canales de comunicación, nuevas formas de crear redes, nuevas maneras de relacionarnos y expresarnos; y, por ende, es deber de la educación, el evolucionar para crear nuevos métodos de enseñanza que complementen y transformen estilos tradicionales de aprendizaje, para que se adapten a los nuevos tipos de individuos y entidades.

De acuerdo a Pence (2011), el entorno de los medios de comunicación está siendo influido actualmente por redes sociales, informática móvil, realidad aumentada y transmedia. Siendo esta última la menos familiar para el público en general, aunque ofrece significativos avances a la educación. El explosivo cambio del uso de internet, ha dirigido la atención hacia el uso del Transmedia, ofreciendo la posibilidad del contenido creado por el usuario, lo que facilita la Narrativa Transmedia, (Rose 2011, citado por Pence 2011). Este uso de internet que lo convierte no sólo en un medio, sino en el primero que puede actuar como la intersección del medio y los sistemas tecnológicos, es lo que crea la convergencia según Jenkins (2006), que concibe que cualquier historia sea más interesante para la audiencia. Transmedia es una prometedora y poderosa herramienta de aprendizaje, la cual debería ser acogida por los educadores, no ignorada o resistida, (Pence, 2011).

Según Scolari et al., (2018 a), los cambios mundiales han favorecido el aparecimiento de nuevas alfabetizaciones, las cuales señalan las nuevas competencias que los sujetos deben conocer para desempeñarse exitosamente en la sociedad digital. El sujeto, en tiempos actuales, es un ser activo que no sólo es un consumidor tradicional de medios, sino que desarrolla competencias, crea nuevos contenidos, los combina y los comparte en las redes digitales. En este contexto, se resalta la concepción del "alfabetismo transmedia" (transmedia literacy), como un conjunto de competencias y un programa de intervención escolar, (Scolari et al., 2018 a, p.8). Este concepto es más puntualmente definido por Scolari (2018), como un conjunto de habilidades, practicas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje intercambio, desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas, (p.20).

En la Tabla 1, se realiza una comparación entre la conceptualización del "alfabetismo": basado originalmente en el proceso de leer y escribir; el "alfabetismo mediático": sustentado en los efectos contraproducentes de los medios de comunicación de masas; y el "alfabetismo transmedia": creado por las transformaciones de la nueva conexión mediática y el acaecimiento de las prácticas transmedia. (Scolari, 2018, 18).

Siguiendo a Scolari (2018), las nuevas estrategias de aprendizaje que los jóvenes están desarrollando, mezclan diferentes formatos educativos, que son tanto formales como informales. De modo que las escuelas deberían tomar estas nuevas experiencias no sólo como representación y reproducción de contenidos, pero también pensando en la innovación y creación de nuevos valores culturales y alternativas en los marcos del conocimiento.

Tabla 1.

Alfabetismo Transmedia en la Nueva Ecología de los Medios.

	ALFABETISMO	ALFABETISMO MEDIÁTICO	ALFABETISMO TRANSMEDIA
Lenguaje	Texto escrito (leer/escribir)	Multimodal	Multimodal
Soporte mediático	Libros y textos escritos	Medios impresos, audiovisuales y digitales	Redes digitales - Medios interactivos - Transmedia
Objetivos	Crear lectores críticos y escritores	Crear espectadores críticos, y a veces, productores	Crear prosumidores críticos
Interpelación	Como analfabeto	Como consumidor pasivo	Como prosumidor
Dirección	*Top-down*	*1) Top-down* *2) Bottom-up*	*1) Bottom-up* *2) Top-down*
Lugar de aprendizaje	Formal (escuelas)	Formal (escuelas), no formal e informal	De informal a formal
Rol del profesor	Autoridad con el conocimiento - Mediador entre el estudiante y el texto	Mediador de conocimiento - Creador de experiencias de aprendizaje con los medios	Facilitador del conocimiento - Traductor cultural
Referencias teóricas	Lingüística	Teoría de los efectos de los medios masivos - Estudios culturales	Ecología de los medios - Narrativas transmedia - Estudios culturales

Nota: En esta gráfica, comparación entre los conceptos de "alfabetismo", incluyendo su evolución y desarrollo con la influencia de los medios. (Scolari, 2018, p.18).

Consecuentemente, Scolari (2018), plantea características para el desarrollo de prácticas en NT dirigidas a docentes, en donde confirma que para comenzar un proyecto transmedia en educación, el docente requiere: Compromiso emocional, gestionar la sinceridad, sacar provecho del uso de las redes sociales, y habilidades para crear entornos educativos emocionales. El proyecto de investigación *Transmedia Literacy* (alfabetización Transmedia) por Scolari et al., (2018 b), retoma las características mencionadas previamente, y presenta como producto "El Kit del Profesor", el cual se conforma por un portal Web con recursos en competencias transmedia, un mapa de estrategias de aprendizaje informal, fichas didácticas y un canal de YouTube con

información del proyecto. Todo esto integra un material importante, que apoya la implementación del transmedia en la educación y maximiza las ventajas de su aplicación desde las competencias, las cuales se mencionan posteriormente. Este punto de vista se tendrá en cuenta en la actual investigación y en la práctica transmedia llevada a cabo en el presente proyecto, en el que se toma como modelo el contenido planteado en el "Kit del Profesor" para realizar la estrategia de aprendizaje.[17]

3.3.4.1. Competencias Transmedia en Adolescentes.

Retomando a Scolari (2018), el proyecto "Transmedia Literacy" (alfabetismo transmedia), desarrolló un mapa exhaustivo, completo y actualizado de competencias transmedia, las cuales se entienden como la serie de competencias relacionadas con la producción digital de medios interactivos, de intercambio y consumo. Estas se organizan en 9 dimensiones principales, que a su vez se subdividen en 44 competencias principales y 190 competencias específicas de segundo nivel. A continuación, se presenta una breve descripción de las 9 categorías primordiales, acorde a Scolari et al. (2018 b):

- **Producción**: Habilidades concernientes a concebir, planear, producir, editar y/o reapropiar contenidos a través de diferentes plataformas mediáticas y lenguajes (texto, audio, video, código, etc.).
- **Prevención de riesgos**: Destrezas relacionadas con conocer y tomar las medidas necesarias en relación a la privacidad y la seguridad en medios o plataformas, particularmente en las redes sociales.
- **Performance**: Incluye todas las actividades relacionadas con el desempeño o la

[17] Transmedia Literacy: Transliteracy project (Scolari)

representación realizada en medios, ya sea real (actuación) o virtual (videojuegos).

- **Gestión social**: Se refiere a las habilidades referentes a comunicar, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega o se produce colectivamente, usando plataformas mediáticas o redes sociales.
- **Gestión individual**: Destreza del sujeto para auto manejar sus recursos y tiempo, tanto su propia identidad, como sus sentimientos y emociones.
- **Gestión de contenidos**: Referida al grado de experiencia para administrar diferentes contenidos mediáticos a través de una serie de plataformas y medios.
- **Medios y tecnología**: Dimensión que incluye todo lo relacionado con tener el conocimiento acerca de medios sociopolíticos, costumbres mediáticas de un sujeto, características tecnológicas y lenguajes, incluyendo la forma de utilizar este saber.
- **Ideología y ética**: Corresponde a comprender cómo detectar y analizar las representaciones de los estereotipos en los medios (género, raza, etc.), y los problemas éticos relacionados con derechos de autor, fraudes o engaños (usualmente en videojuegos) y piratería.
- **Narrativa y estética**: Envuelve todo lo concerniente a interpretar la narración y sus estructuras narrativas, así como profundizar en la construcción narrativa mediante el análisis y la valoración de los géneros, personajes, estética, características, etc. Incluyendo el mundo narrativo transmedia.

En la Figura 11, se visualizan las conexiones transmedia y su relación con las competencias individuales y sociales de tipo genérico.

Figura 11.

Mapa de Competencias Transmedia.



Nota: El círculo resalta la conexión estrecha entre las competencias transmedia y las competencias individuales y sociales de tipo genérico. (Scolari, 2018 a, p.9) y (Scolari et al., 2018 b, p.806).

3.4. Tecnología en la Educación

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han permitido que los procesos se faciliten y han ofrecido más oportunidades para aplicar nuevas prácticas en diversos campos, expandiéndose a diferentes entornos de la vida diaria e influyendo y haciéndose indispensables en los ámbitos personal, académico y profesional del ser humano. Acorde a Warmling et al. (2016), su uso es primordial y se justifica en la necesidad de tornar la instrucción más interactiva,

como en la incorporación de ambientes virtuales de enseñanza, en donde actúan como elemento catalizador de los cambios significativos en el aprendizaje, gracias al desarrollo de actividades colaborativas y por la participación activa de los involucrados en el proceso, proporcionando a la vez para estudiantes y profesores la posibilidad de ampliar repertorios y estilos de involucramiento con el aprendizaje y facilitando la experiencia del aprendizaje social, lo cual es favorable para la sociedad y la cultura misma. Por todo lo que se menciona, es necesario que la educación las integre en el aula de manera eficaz y competitiva, para la formación de las nuevas generaciones.

Tomando en cuenta a Ferreiro (2000), no se trata de insertar lo nuevo en lo viejo y seguir haciendo lo mismo con recursos tecnológicos, sino de utilizar los aciertos de la pedagogía, la psicología actual y usar las nuevas tecnologías y recursos educativos para innovar en la enseñanza. Nuestra sociedad ha cambiado y como tal, la enseñanza y el aprendizaje requieren nuevas perspectivas y una reestructuración de las prácticas pedagógicas para afrontar los retos que el mundo real ofrece actualmente.

De esta manera y complementando lo descrito anteriormente, se menciona la utilización de *Recursos Educativos Digitales* (RED), y en particular de los *Objetos de Aprendizaje* (OA), los cuales se presentan como parte primordial del proceso de enseñanza para optimizar, apoyar y complementar los procesos de aprendizaje que benefician a los estudiantes y mejoran sus habilidades para enfrentar el mundo real, en el que ahora vivimos. Según la UNESCO (2015), un Recurso Educativo es todo material, ya sea impreso, en audio o video que ha sido creado con intencionalidad educativa. Un *Recurso Educativo Digital* (RED), es un material en formato digital con objetivo educativo, al que se puede acceder ya sea directamente o por acceso remoto usando un computador, dispositivo móvil o conexión a Internet. En un proceso educativo que

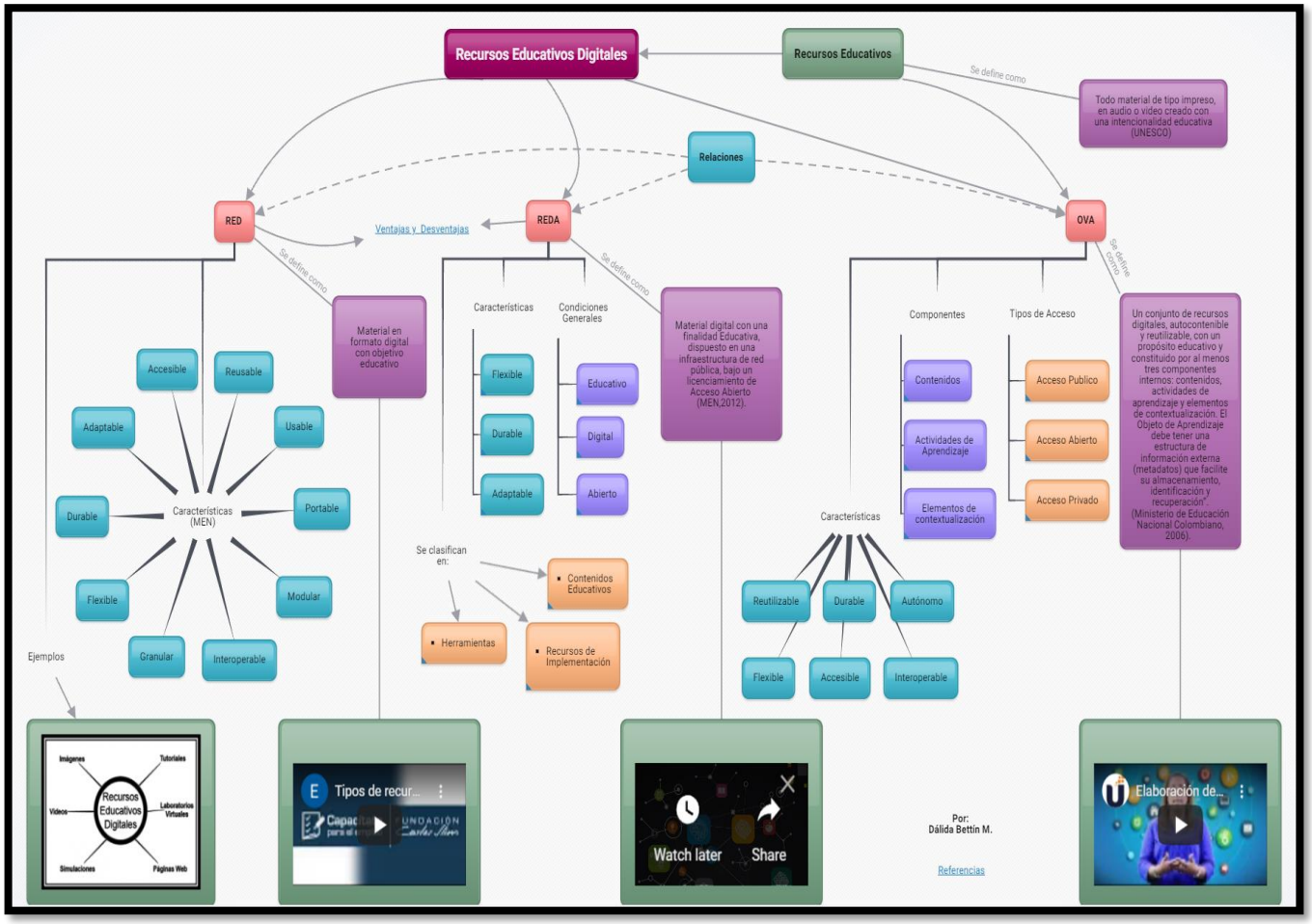
utiliza un RED, el docente es parte clave como facilitador y asesor del aprendizaje, en donde el estudiante es motivado al conocimiento con presentaciones multimediales, formatos animados, simulaciones y/o tutoriales, entre otros, que amplían las fuentes de información de una manera personalizada, de acuerdo a las necesidades e intereses del estudiante, para acercarlo a una mejor comprensión de los procesos y a tener un cierto grado de control sobre su aprendizaje.

De acuerdo a (UNESCO, 2015, p.9), el concepto de REA o Recursos Educativos Abiertos "se refiere a cualquier recurso educativo que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia", e incluye ambas dimensiones: la educativa y la digital (UNESCO, 2015, p.26). Al mencionar los REDA en el presente proyecto, se especifican más particularmente, los Recursos Educativos Digitales Abiertos. Por otro lado, conforme al (MEN, 2012, p.104), un Objeto de Aprendizaje (OA), se define como "una entidad digital con un propósito educativo, constituida por, al menos, contenidos y actividades, que se dispone para ser usada y/o reutilizada".

Al dar click en la imagen de la Figura 12, se amplía la red de conceptos en donde se muestra una descripción más detallada de las características, componentes y condiciones generales de estos recursos educativos; y más específicamente acerca de los RED, los REDA y en particular de los OVA, los cuales se describen de manera más amplia posteriormente. Basado en Briceño y Molina (2014).

Figura 12.

Recursos Educativos Digitales.



Nota: Al dar click en esta gráfica, se presenta detalladamente la red de conceptos de los recursos educativos digitales, la cual cuenta con diversos hipervínculos que complementan la información. (Fuente propia). Basado en Briceño y Molina (2014).

3.4.1. Objeto de Aprendizaje

La definición de un Objeto de Aprendizaje (OA), también llamado *Learning Object* (LO), es considerado polisémico debido a la variedad de significados que ha recibido de parte de diferentes autores, por lo que en el momento no existe un significado universal único; aunque

básicamente se ha encontrado que es una herramienta digital que se emplea con fines educativos en un entorno de aprendizaje. Según el (MEN, 2012, p.27), un OA es "una entidad digital con un propósito educativo, constituida por al menos, contenidos y actividades, que se dispone para ser usada y/o reutilizada". Acorde a Callejas, Hernández y Pinzón (2011), el uso del término se remonta a Hodgins en 1992, cuando asoció los bloques de Lego con bloques de aprendizaje; no obstante, no existía una precisión clara del concepto. Un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), según Wiley (2000), es "cualquier recurso digital que pueda usar reusado como soporte para el aprendizaje" (p.6). De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (MEN 2006, citado por MEN 2012), se presenta la siguiente definición:

> Un objeto de Aprendizaje es un conjunto de recursos digitales, "autocontenible" y reutilizable, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: Contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. El OA debe tener una estructura de información externa (metadatos) que facilite su almacenamiento, identificación y recuperación. (p.30).

Siguiendo los planteamientos del MEN, los componentes internos del OVA son: los *contenidos,* que son los temas que se introducen empleando distintas estrategias para capturar la atención de los estudiantes por medio de aplicaciones que puedan utilizar: audio, imágenes, video, animaciones, etc. Las *actividades de aprendizaje,* que son las acciones o actividades que deben ser desarrolladas por los estudiantes ya sean directamente en el software o a través de otros mecanismos para alcanzar los objetivos propuestos. Y los *elementos de contextualización*, que son los datos que contextualizan al Objeto, como: objetivos, metodología, técnica de estudio, descripción de la población, créditos del grupo desarrollador, etc. (UPTC, s.f., p.3).

En cuanto a la estructura externa del OVA, conocida como metadatos, describe múltiples atributos del Objeto. Según UPTC (s.f.), éstas facilitan el almacenamiento y la ubicación del Objeto al momento de reutilizar el recurso en diferentes escenarios, y se clasifican de la siguiente manera:

- *General*: Como el título, el idioma, la descripción, las palabras clave.
- *Ciclo de Vida*: Referente a la versión, el autor, la entidad, la fecha.
- *Derechos*: Incluye el costo, los derechos de autor, las restricciones.
- *Anotación*: En donde se menciona su utilidad pedagógica o uso educativo.
- *Clasificación*: Relativo a datos como la fuente de clasificación, y la ruta taxonómica.

3.4.1.1. Características.

Aunque a nivel internacional los conceptos pueden variar ligeramente, en general los conceptos, elementos y las características de los OA/OVA son muy similares. Acorde al Plan de Acciones para la Convergencia Europea, PACE (s.f.), los OVA se clasifican en dos categorías:

- *Según sus contenidos pedagógicos*: Los cuales a su vez se componen de; los *conceptuales*, que dan a conocer los hechos, datos y conceptos, dando significado a una información; los *procedimentales*, que son los que responden a las acciones orientadas a lograr metas fijas (saber hacer); y los *actitudinales*, los que son de valores, actitudes y normas.
- *Según su formato*: Organizados según sean de imágenes, texto, sonido y multimedia.

Siguiendo al PACE (s.f.), las características que todo OA debe tener son:

- *Formato Digital*: capacidad de actualización constante, utilizable desde internet a muchas personas y desde distintos lugares.
- *Propósito Pedagógico*: asegurar un proceso de aprendizaje, incluyendo no sólo los contenidos sino también guiando el proceso de aprendizaje del estudiante.
- *Contenido Interactivo*: participación activa docente-estudiante en el intercambio de información.
- *Ser Indivisible e Independiente*: Tener sentido en sí mismo sin descomponerse en partes más pequeñas.
- *Reutilizable*: Que se pueda reutilizar en diferentes contextos educativos, manteniendo contenidos no contextualizados, facilitando el proceso de rediseño e implementación, contar con atributos identificativos que lo distingan de otros objetos.
- *Módulos de Aprendizaje*: Alcanzar objetivos de aprendizaje más amplios junto con otros objetos.

De forma equivalente, Bautista (2011), afirma que los OVA deben cumplir con las siguientes particularidades: autónomo, durable, reutilizable, flexible, accesible, interoperable. Por otro lado, del acuerdo al MEN (MEN 2006, citado por Feria-Marrugo y Zúñiga-López, 2016), los OVA deben ser:

- *Fiables*: Con información confiable, verdadera y oportuna.
- *Interactivos*: Se presenta más de un camino para el aprendizaje o uso de la información.
- *Reutilizables o reusables*: Puede ser mejorado o ser usado en otros contextos.

- *Compatibles o interoperables*: Compatible con diferentes estándares sin inconvenientes técnicos.
- *Estructurados*: De fácil uso y presentación clara.
- *Multimedia*: Compuesto por varios medios como: imagen sonido, etc.

Igualmente, el MEN (MEN 2006, citado por Feria-Marrugo y Zúñiga-López, 2016), menciona que otras características importantes que deben tener los OVA, son:

- *Atemporales*: No pierden vigencia en el tiempo.
- *Didácticos*: Responde tácitamente a qué, para qué, con qué y quién aprende.
- *Auténticos*: Los contenidos se presentan con innovación.
- *Pertinentes*: Enfocados a las necesidades pedagógicas de los usuarios finales.
- *Con Diseño*: Presentan la información de manera agradable y adecuada.

3.4.1.2. Particularidades de Diseño.

De acuerdo a PACE (s.f.), el diseño de un OA debe contar con introducción, teoría, actividad de aprendizaje y evaluación, en su estructura interna, para que la estrategia esté orientada al aprendizaje del estudiante y se puedan cumplir los objetivos del desarrollo del mismo. De este modo, los componentes que deben tenerse en cuenta en los pasos para la construcción de un objeto de aprendizaje según PACE (s.f.), se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2.

Pasos para la Construcción de un Objeto de Aprendizaje.

<table>
<tr><th colspan="4">PASOS PARA LA CONSTRUCCION DE UN OBJETO DE APRENDIZAJE</th></tr>
<tr><td>1. OBJETIVOS

Tipo de objetivo que se pretende alcanzar con el OA.</td><td>CONCEPTUALES

Describir, explicar, recordar, analizar, interpretar, resumir, reconocer, comprender y/o aplicar datos y conceptos.</td><td>PROCEDIMENTALES

Verificar, configurar, ejecutar, aplicar, diseñar, manejar, utilizar, elaborar, demostrar, planificar, componer… una habilidad a aprender por el estudiante.</td><td>ACTITUDINALES

Superar el desinterés, comprometerse, predisponer a, modificar las actitudes negativas del alumno en diferentes ámbitos.</td></tr>
<tr><td>2. CONTENIDOS</td><td colspan="3">La selección de contenidos se realizará en función del objetivo establecido anteriormente, es decir, si se ha optado por objetivos conceptuales, los contenidos a desarrollar serán también conceptuales.</td></tr>
<tr><td>2.1. Formato</td><td colspan="3">Elección del formato: Imagen, texto, sonido o multimedia.</td></tr>
<tr><td>2.2. Introducción</td><td colspan="3">La introducción puede incluir:
Utilidad del contenido. Provecho, importancia y relaciones.
Guía del proceso de aprendizaje.
Motivar al alumno para su estudio, despertando su interés por el tema a tratar.
Detalles que convengan para suscitar controversias, curiosidad, asombro, etc.
Relación con otros conocimientos: previos y posteriores.
Ayudas externas que se precisarán para su aprendizaje.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">• Estructura del contenido.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2.3. Desarrollo a seguir según el tipo de contenido</td><td>CONCEPTUALES</td><td>PROCEDIMENTALES</td><td>ACTITUDINALES</td></tr>
<tr><td>Descripción del contenido:
• Utilizar un lenguaje claro e introducir progresivamente la nueva terminología.
• Realizar una estructura ordenada: división y subdivisión de los distintos párrafos.
• Obviar párrafos y frases muy largos.
• Intercalar interrogaciones que ayuden a mantener la atención del alumno.
• Integrar refuerzos motivadores a lo largo del texto.</td><td>Pasos y componentes del desempeño:
• Demostración secuenciada de cada uno de los pasos.
• Componentes asociados a los pasos (materiales, diagramas, conceptos, etc.)
• Pautas a tener en cuenta.
• Ámbitos de aplicación.</td><td>Demostración:
• Presentación de la situación.
• Análisis de los componentes que involucra una actitud: cognitivos, afectivos y conductuales.
• Análisis de las circunstancias que afectan a la actitud.
• Análisis de las circunstancias en las que se manifiesta la actitud.</td></tr>
</table>

	• Incluir referencias a objetos, situaciones o descripciones reales, utilizando ejemplos y contraejemplos.		
2.4. Cierre	Presentar ideas principales, mapa conceptual con los contenidos vistos, etc.		
3. FICHA DE METADATOS	Llenar la "Ficha Metadatos" con la información correspondiente, ya sea general: como título, idioma, descripción, palabras clave; o de uso educativo: como tipo de recurso, nivel de interactividad, densidad semántica, destinatario, contexto, dificultad, tiempo típico, descripción del uso, idioma del destinatario.		
4. EVALUACION	Partiendo de la evaluación del OA y de su revisión mediante una ficha de evaluación, se redefinen los aspectos no adecuados según el caso.		

Nota: En esta tabla se muestran los pasos que deben considerarse al construir un OA. Adaptado de (PACE, s.f., p.7).

3.5. Conectivismo

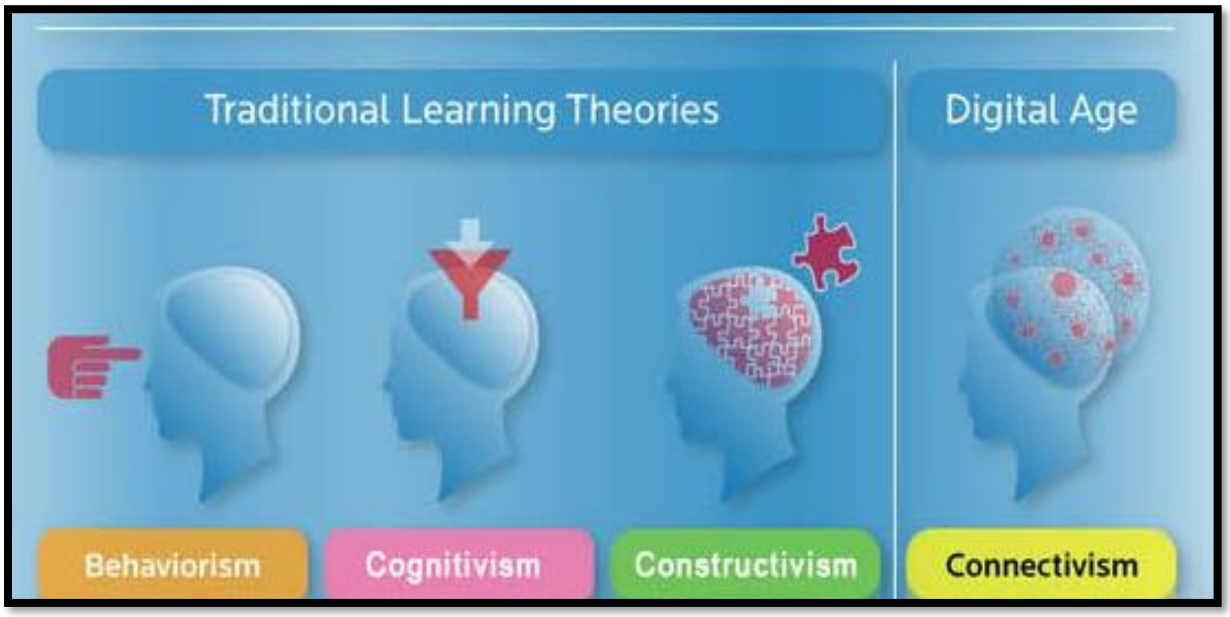
De acuerdo a Siemens, (2004), el conectivismo es la teoría del aprendizaje para la era digital, las estructuras sociales y las nuevas tecnologías de la información. Las tres grandes teorías del aprendizaje: conductivismo, cognitivismo y el constructivismo, fueron desarrolladas sin el impacto de la tecnología. Ahora la vida se ha reorganizado, y las necesidades, teorías y

procesos de aprendizaje, deben reflejar los ambientes sociales subyacentes y tener en cuenta la tecnología que es empleada hoy con mayor auge y confianza tanto en la educación, como en la vida diaria. Hoy, el conocimiento crece exponencialmente. La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje hace que las teorías de aprendizaje se transporten a la edad digital. El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo no hacen referencia a los retos del conocimiento y a la transferencia organizacional. Crear, preservar y utilizar el flujo de información debe ser una actividad organizacional prioritaria. El punto de partida del conectivismo es el individuo, de este modo el conocimiento personal se compone de una red que alimenta a organizaciones e instituciones.

De acuerdo a Downes (2014), una teoría de aprendizaje, describe qué es el aprendizaje y cómo éste ocurre, ambas partes son importantes. Según el conectivismo, el aprendizaje es la formación de conexiones en una red. Su teoría de aprendizaje, explica cómo las conexiones se forman en una red. Downes (2014) continúa, comparando la forma en que el conectivismo contrasta con otras teorías de aprendizaje, dado que, en el conductivismo, el aprendizaje es la creación de una respuesta habitual en una circunstancia en particular; en el cognitivismo, el aprendizaje es la transferencia exitosa de conocimiento de una persona (docente) a otra (estudiante); y en el constructivismo, el aprendizaje es la creación y la aplicación de modelos mentales o representaciones del mundo. En la Figura 13 se realiza una comparación entre las teorías tradicionales de aprendizaje y el conectivismo, que es vista como la teoría de aprendizaje para la era digital. Al dar click en la imagen se puede observar un paralelo detallado de todos los detalles de los conceptos correspondientes y sus características.

Figura 13.

Teorías de Aprendizaje.



Nota: Al dar click en la imagen, se visualiza una interesante comparación entre las teorías tradicionales de aprendizaje y el conectivismo. Adaptado de Complex Learning Theories [Blog], por Mak, 2013, (https://suifaijohnmak.files.wordpress.com/2013/01/theories-of-learning.jpg).

3.5.1. Generalidades

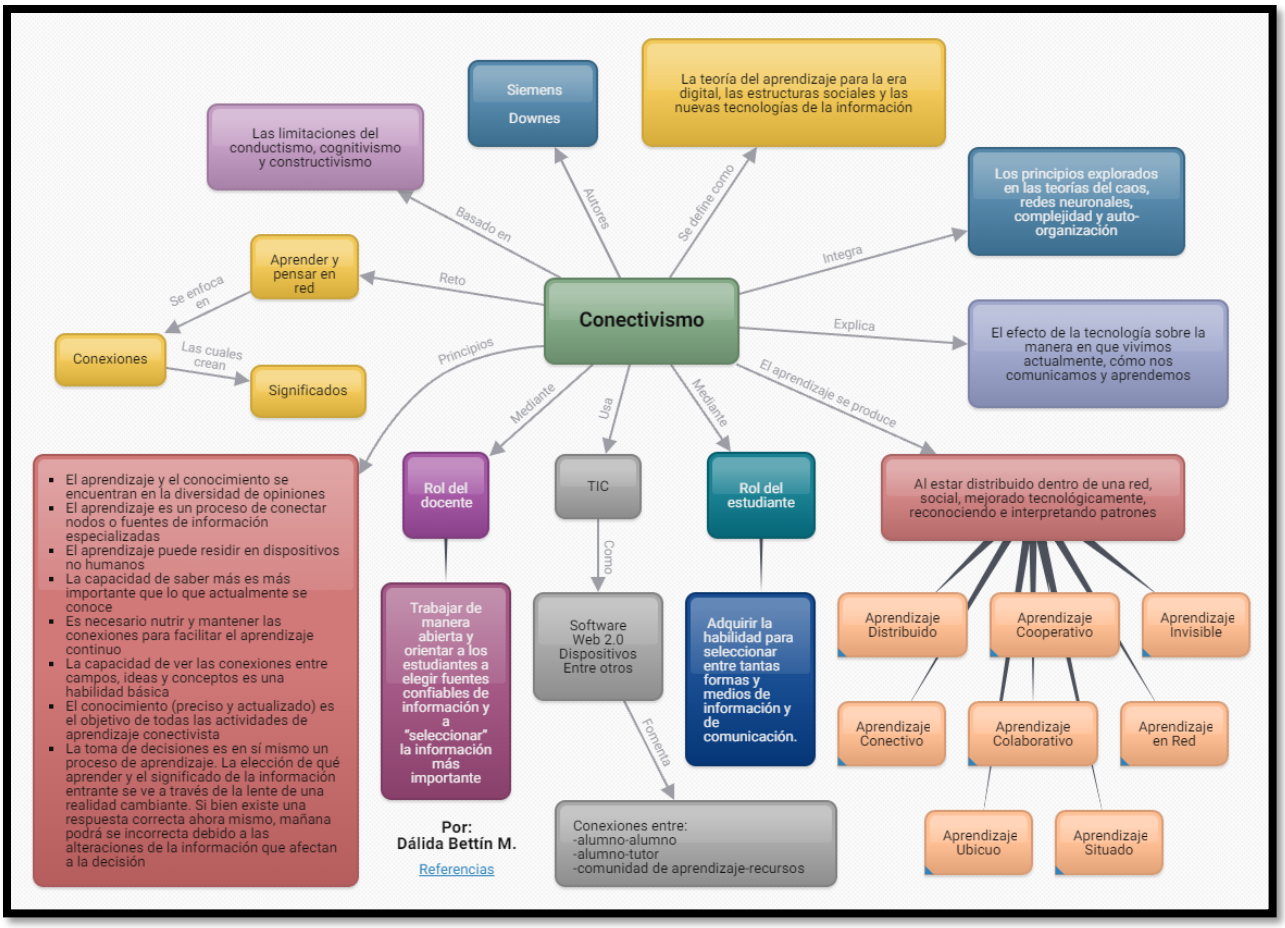
El conectivismo según Siemens (2004) integra los principios explorados en las teorías del caos, redes neuronales, complejidad y auto-organización, explicando el efecto de la tecnología de acuerdo a la forma en que vivimos, nos comunicamos y aprendemos actualmente. Ya no es sólo experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar, ahora derivamos nuestra competencia de la formación de conexiones. La ciencia del caos reconoce la conexión del todo con todo. La construcción del significado y la formación de conexiones entre

comunidades especializadas, son actividades importantes. Si las condiciones subyacentes usadas para tomar decisiones cambian, la decisión cambia.

El uso de la tecnología ha afectado el aprendizaje de una manera revolucionaria y fascinante. Cuando se crea una red nodal de conocimiento cuyo crecimiento exponencial hace que la habilidad de aprender sea más importante que el conocimiento mismo, las posibilidades son no sólo inimaginables sino también sorprendentes. La característica nodal de este tipo de red de aprendizaje, la convierte en fuente y a la vez en recipiente de información múltiple, que, a diferencia de una red lineal, puede brindar oportunidades ilimitadas en muchos aspectos. En la Figura 14, se muestra un detallado mapa conceptual acerca del Conectivismo.

Figura 14.

Generalidades del Conectivismo.



Nota: Al dar click para aumentar la imagen, se muestra el mapa conceptual del Conectivismo con sus principales percepciones. (Fuente propia). Basado en Siemens (2004) and Downes (2019).

De acuerdo a Downes (2019), recientemente el conectivismo no es sólo visto como simplemente una teoría del conocimiento sino como el conocimiento mismo que emerge y se construye espontáneamente en la red de la interacción dentro de un grupo, que se crea por la interactividad y la construcción significativa del aprendizaje cooperativo, en el que los sujetos se adaptan a ambientes cambiantes haciendo nuevas conexiones a otros sujetos o recursos, e

identificando patrones para edificar el aprendizaje. Esta habilidad de interconexión y de compartir recursos en una red de saberes, va de la mano con los habitantes de un nuevo mundo en construcción, que no se contentan con el conocimiento en una sola área, que deseosos del saber, persiguen diferentes temas, situaciones y retos buscando una alimentación intelectual continua de preguntas y respuestas, compartiendo información en todos los niveles y en todos los aspectos. De esta manera, la red de saberes se fortalece, crece, muta, se convierte en un gigante del conocimiento y se robustece para brindar esta fuente inagotable a sus usuarios en un ambiente continuo de auto-alimentación y auto-organización, compartiendo el aprendizaje mientras el conocimiento crece exponencialmente entre conexiones relacionadas con tipos diferentes de datos, fuentes y recursos. Esta complejidad, que hace muchos años nos parecería inverosímil, es ahora una realidad y nos brinda posibilidades inagotables de conocimiento.

3.5.2. Tipos de Aprendizaje

Entre los tipos de aprendizaje cuyos modelos son basados o derivados del Conectivismo, se encuentran los siguientes:

- **Aprendizaje en Red**: De acuerdo a Sloep y Berlanga (2011), es un entorno de aprendizaje en línea que da asistencia a los participantes para desarrollar sus competencias, mientras colaboran entre sí compartiendo información, lo cual enriquece su experiencia de aprendizaje. Escudero (2018), dice que “el aprendizaje en red hace referencia a las conexiones técnicas y humanas que los estudiantes realizan para obtener buenos resultados académicos en ambientes altamente tecnologizados” (p.152). Esto se hace realmente posible de profundizar más recientemente, dado que “la tecnología digital permitió ciertas conexiones inusuales

que superan las limitaciones temporales y físicas para acceder a nuevas fuentes de información y a nuevos referentes de aprendizaje" (Jiménez, Bustamante & Albornoz, 2015; Pedersen, 2010, citados por Escudero, 2018, p.152).

- **Aprendizaje Conectivo**: Se fundamenta en que la educación no es un proceso que se lleve a cabo de forma lineal, sino mediante un conjunto de conexiones que edifican la estructura cognitiva, en la cual se basan los estudiantes para absorber y comprender nueva información (García-Bullé, 2020). Según Méndez (2015), este modelo de aprendizaje se caracteriza por la ubicación en línea de la información y porque la relación entre sus integrantes se realiza en internet, además tampoco cuenta con una relación jerárquica de profesor-alumno, de manera que el aprendizaje se reparte entre todos los integrantes, convirtiendo a los estudiantes en creadores de contenido y de conexiones entre distintos aspectos del proceso, y de este modo, formando parte de una comunidad de aprendizaje más amplia en donde el aprendizaje procede de todos. Acorde a Real (2020 a), en el aprendizaje conectivo son los intereses de los alumnos los que trazan el camino hacia las áreas que desean aprender y desarrollarse; más aun siguiendo este contexto, no sólo es necesaria la transferencia de conocimiento sino también la vivencia educacional en la que se les brinde una continua motivación, para que se mantengan activos y con disposición de aprender, de este modo no se pierde la conexión entre la motivación y el aprendizaje.

- **Aprendizaje Invisible**: Cobo y Moravec (2011), mencionan que es una propuesta conceptual definida como metateoría, que integra diversas perspectivas relacionadas con el nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano; la cual toma en cuenta los avances tecnológicos, las transformaciones de la educación formal, no

formal e informal, además de otros meta espacios intermedios, buscando explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual. Según Moravec y Benítez (2016), el aprendizaje invisible "consiste en que aprendemos más y lo hacemos de forma invisible cuando separamos las estructuras de control del aprendizaje".

- **Aprendizaje Cooperativo**: De acuerdo a Pujolàs (2012), en este tipo de aprendizaje, el docente no es el único que enseña, sino que los estudiantes en pequeños grupos, trabajando cooperativamente, se enseñan unos a otros. Lo cual según Azorín (2018), demuestra la importancia de esta herramienta metodológica que tiene en cuenta las diferentes necesidades de las personas del siglo XXI, como inclusión y diversidad, entre otras. Conforme a Real (2020 b), el aprendizaje cooperativo "es considerado como una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo".

- **Aprendizaje Colaborativo**: Según Solórzano y García (2016), cuando el aprendizaje está orientado hacia una manera colaborativa de construcción del conocimiento, la red de aprendizaje se conforma por estudiantes que comparten un interés específico, el cual actúa como mecanismo de interacción, buscando engrandecer la experiencia de aprendizaje tanto en contextos de educación formales, como en los no formales. Acorde a Peiró (2020), la idea primordial de este modelo de aprendizaje es que exista un alto grado de colaboración e interacción entre los grupos de trabajo de los estudiantes para que el conocimiento se enriquezca mutuamente mediante la

expresión de sus opiniones y habilidades. Para el Instituto Tecnológico de Monterrey (2010), la diferencia entre cooperación y colaboración en el aprendizaje, está en el grado de estructuración del proceso y en el modo en el que interactúan los estudiantes, siendo la versión cooperativa la más estructurada y guiada; mientras que la versión colaborativa permite mayor autonomía para que los estudiantes realicen sus actividades. En la Tabla 3, se presenta una comparación de conceptos del Aprendizaje Colaborativo.

- **Aprendizaje Ubicuo**: Acorde a Flores y García (2017), se definen dispositivos de computación ubicua a los que funcionan como ordenadores: teléfonos móviles inteligentes, televisores inteligentes, tabletas, portátiles, etc. Estas tecnologías permiten que los usuarios estén conectados para intercambiar información con el entorno en cualquier momento. Según Quintero y Romero (2017), el aprendizaje ubicuo promueve "el uso de las herramientas propias de los dispositivos móviles y las redes sociales, integrando adicionalmente las posibilidades expresivas de diferentes textos (lingüísticos, icónico y audiovisual)" (p.13). Novoa et al., (2020), definen el aprendizaje ubicuo como aquel realizado en un ambiente de aprendizaje que emplea dispositivos ubicuos y en "donde el docente pasa a ser un facilitador que puede acompañar a cada estudiante no sólo de manera directa sino también de manera indirecta" (p.3). Es decir, este aprendizaje aprovecha la tecnología equilibradamente en sus distintas modalidades (e-learning, b-learning, m-learning, u-learning), para formar una sociedad del conocimiento instruida, justa y equitativa, usando las TIC tanto como estrategias didácticas y estrategias pedagógicas, como para la creación de escenarios y ambientes virtuales (Novoa et al., 2020).

- **Aprendizaje Situado**: Acorde con Lave (1988), la actividad, el contexto y la cultura influyen en el aprendizaje, por lo que se puede decir que está situado. El aprendizaje situado, según Obregón et al., (2016), no se puede identificar como producto de un solo individuo, parte de las relaciones establecidas en el grupo que incluye las referencias internas y externas, en donde se considera la interacción del individuo y su contexto. Por otro lado, otros autores afirman que este aprendizaje se entiende "como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado" (Lave y Wenger, 1991; Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009, citado por Villavicencio y Uribe, 2017, p.2).

- **Aprendizaje Distribuido**: Conforme a Martínez et al. (2015), este tipo de aprendizaje permite la implementación de herramientas digitales, aprovechando las habilidades tecnológicas para mejorar y modificar significativamente el trabajo y la participación activa de los estudiantes dentro y fuera del aula, lo cual ofrece la posibilidad para que el docente, los alumnos y el contenido se encuentren en lugares diferentes, de este modo la instrucción y el aprendizaje ocurren independientemente del tiempo y el lugar. Navarro (2016) menciona que "es un modelo instruccional que permite al profesor, a los estudiantes y al contenido disciplinario, el ubicarse en diferentes locaciones que no responden a una emisión central, de forma que el aprendizaje y la enseñanza ocurren en diferente tiempo y lugar" (p.1). Este tipo de aprendizaje puede ser usado tanto en combinación con modelos de clases tradicionales, como a distancia o virtualmente (Slatzberg y Polyson, 1995, citado por Navarro 2016).

En la Tabla 3, se muestran una visión general de los tipos de aprendizaje basados en el conectivismo mencionados anteriormente.

Tabla 3.

Tipos de Aprendizaje Basados en el Conectivismo.

TIPO DE APRENDIZAJE	CONFORME A	DESCRIPCION
Aprendizaje en Red	Sloep y Berlanga (2011)	Entorno de aprendizaje en línea que permite el desarrollo de competencias enriqueciendo la experiencia de aprendizaje.
Aprendizaje Conectivo	Méndez (2015)	La educación se realiza en línea y mediante conexiones que edifican la estructura cognitiva.
Aprendizaje Invisible	Cobo y Moravec (2011)	Concepto que integra diversas perspectivas relacionadas con el nuevo modelo de aprendizaje y el desarrollo humano.
Aprendizaje Cooperativo	Pujolàs (2012)	Así como el maestro, los estudiantes se enseñan entre sí en grupos. Se basa en la construcción colectiva del conocimiento y desarrollo de habilidades mixtas.
Aprendizaje Colaborativo	Solórzano y García (2016)	La red de aprendizaje es conformada por estudiantes que comparten un interés específico, actuando como mecanismo de interacción, y se engrandece el aprendizaje en su contexto.
Aprendizaje Ubicuo	Flores y García (2017)	Utiliza dispositivos móviles que funcionan como ordenadores y permiten intercambiar información con el entorno.
Aprendizaje Situado	Lave (1988)	Actividad, contexto y cultura afectan el aprendizaje. Está situado, es el producto de relaciones establecidas en el grupo.
Aprendizaje Distribuido	Martínez et al. (2015)	La implementación de herramientas digitales produce un mejoramiento significativo en el trabajo y la participación activa, que ocurre independientemente del tiempo y el lugar.

Nota: Perspectiva general de algunos tipos de aprendizaje basados en el conectivismo. Bettín (2021).

Como conclusión se resaltan los siguientes aspectos de la amplia información obtenida en el Marco Teórico de esta investigación:

- El gran fenómeno de inmigración dado históricamente en los Estados Unidos, ocasiona una gran diversidad cultural, que requiere de una normalización del proceso de aprendizaje y de la adquisición de una segunda lengua en este país, por lo que se crean leyes para garantizar la enseñanza y una estandarización formal de los exámenes en las escuelas estatales con la responsabilidad de brindar iguales oportunidades para todos, lo cual se apoya en las directrices de proficiencia del ACTFL, que cubren habilidades específicas para el aprendizaje y el desarrollo de cada competencia lingüística en una lengua extranjera.

- Marsha Kinder introduce la Intertextualidad Transmedia (Transmedia Intertextuality) realizando un estudio de caso basado en su hijo (Kinder, 1991). Este concepto es retomado por Henry Jenkins en MIT (Massachussets Institute of Technology), en el 2003, como una mejora del proceso de creación de contenidos con múltiples plataformas mediáticas y contribuciones al mundo narrativo (Jenkins, 2006). En Transmedia cada elemento contribuye a la historia con segmentos diferentes de información y convierte al usuario en un prosumidor (Scolari, 2017).

- Los cambios a nivel mundial han favorecido el resurgimiento de nuevas alfabetizaciones, que traen consigo nuevas competencias, necesarias para el éxito en la edad digital; como el alfabetismo transmedia (Scolari, 2018). Por lo cual al aplicar Narrativa Transmedia en la educación, es recomendable crear un plan de acción preciso y concreto, basado en este tipo de alfabetización para poder guiar a los estudiantes exitosamente en este proceso de

aprendizaje con la ayuda de la orientación del docente, el apoyo creativo de los medios y los recursos tecnológicos educativos.

4. Capítulo IV. Metodología de Investigación

Conforme al Instituto Cervantes (2020), el Español es el idioma extranjero más estudiado en todos los niveles educativos de los Estados Unidos, por ende, es el más utilizado en la enseñanza de una segunda lengua (o lengua extranjera) en los colegios del país. Desafortunadamente en la actualidad no existen herramientas digitales de calidad que apoyen este proceso de aprendizaje en estas instituciones, de una manera real y teniendo en cuenta el estilo cognitivo del estudiante, lo cual afecta todo el proceso de enseñanza. Consecuentemente, el problema del trabajo de grado, es que se ha comprobado la dificultad para desarrollar la competencia lingüística en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera en estudiantes de 8º grado del Colegio Saint Bridget. De donde surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto en el desarrollo de la competencia lingüística, particularmente de las habilidades gramaticales y textuales, de los estudiantes de 8º grado del Colegio Saint Bridget, luego de la aplicación de Narrativa Transmedia colaborativa como estrategia didáctica?

En la búsqueda de una respuesta a este interrogante, se procederá a identificar las diferencias significativas del efecto del desarrollo de la competencia lingüística con el diseño e implementación de una estrategia didáctica que aplica Narrativa Transmedia colaborativa.

4.1. Propuesta Metodológica

El ejercicio de investigación se estructura a partir de un enfoque mixto de acuerdo a Hernández et al., (2010), lo cual significa que combina los métodos cuantitativo y cualitativo, consecuentemente durante el proceso se recolecta información a la vez de datos numéricos y no numéricos para describir los eventos realizados. Esto permite lograr una representación más

extensa conllevando a una mejor indagación de los datos. Siguiendo a Hernández et al., (2010), se necesitan conocer algunos elementos importantes de este enfoque siendo lo más importante, utilizar varios métodos en el mismo estudio para incrementar la validez del análisis.

Tomando en cuenta a Creswell (2014), el alcance es de tipo secuencial-explicativo dado que se detallan y explican pertinentemente todos los pasos de manera secuencial en el proceso y se toman primero lo datos cuantitativos y luego los cualitativos, lo cual se presenta en el modelo de diseño posteriormente. Acorde al mismo autor, el diseño a utilizar es de triangulación concurrente, dado que se integran los datos recolectados secuencialmente por los métodos cuantitativos y cualitativos para seguidamente lograr una interpretación conjunta, los cuales se analizan posteriormente de acuerdo al problema mencionado en la investigación. El presente modelo metodológico se visualiza detalladamente en la Figura 15.

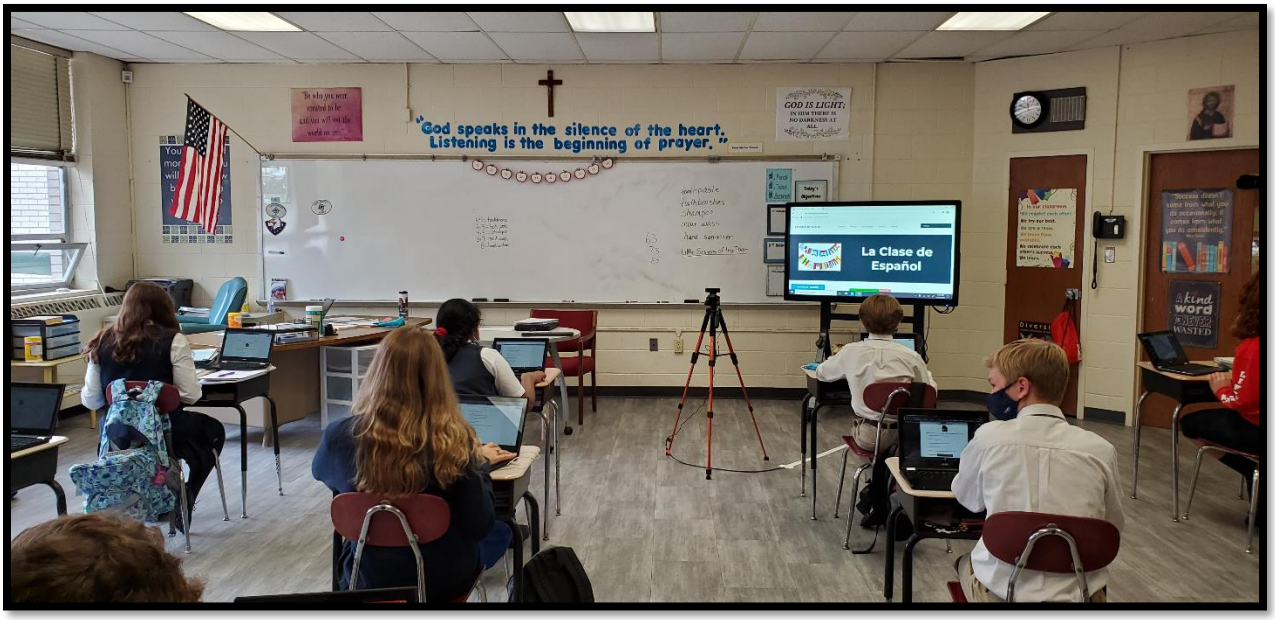
4.2. Población

La población a la que se les aplican los instrumentos son los estudiantes de 8o grado de Saint Bridget School, ubicado en Manchester, CT (USA). Los 17 estudiantes pertenecientes a esta población, cuentan con una edad promedio de entre 12 a 14 años de edad. Se resalta que se cuenta con el consentimiento debidamente autorizado por los padres de familia y el apoyo de la institución educativa. Debido a la pandemia, en el colegio fue adaptada la modalidad de aprendizaje mixta (o *b-learning*), por lo que al inicio se realizaron los trabajos con 4 estudiantes remotos, y 13 presenciales; consecuentemente antes de finalizar el año escolar y dados los cambios en las condiciones de la pandemia, los números cambiaron a ser: 1 estudiante remoto y 16 presenciales. Aunque algunos han cursado la asignatura *World Language* durante años anteriores, (en la que se realiza el estudio del español), la gran mayoría tiene un nivel bajo a

medio-bajo y algunos sólo conocen algunas palabras básicas; también cabe resaltar que hay un par de estudiantes en el grupo que apenas empezaron a estudiar el idioma español por primera vez durante este mismo año escolar. Asimismo, es fundamental aclarar que los antecedentes de los estudiantes provienen de diversas culturas además de la norteamericana, y que el español no es su primera lengua. En la Figura 15 se muestra una fotografía de la población en su entorno escolar.

Figura 15.

Población de Estudio en su Contexto.



Nota: Estudiantes de 8º grado en su entorno. (Fuente propia).

Se denota que la muestra es el mismo universo. En este sentido, como fuente de información realizada previamente al estudio, a partir de la observación de la docente, se determina que los estudiantes presentan las siguientes características cognitivas:

- Capacidad de retener y evocar información de razonamiento perceptual o de naturaleza conceptual
- Capacidad de comprensión y aprendizaje del lenguaje usando la Memoria de Trabajo (WM)
- Capacidad de comprensión de lectura mediante la adquisición y organización de conocimientos en la Memoria de Largo Plazo (MLP)
- Capacidad auto reguladora (Scaffolding) y de comportamiento según estilo cognitivo, para motivarse y cumplir las metas de aprendizaje

Para concretar los estilos de aprendizaje se ha empleado un set de preguntas basado en el test de Kolb[18], de donde se obtiene que los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes son los siguientes: 41.2% Visual, 35.3% Kinestésico y 23.5% Auditivo. De la misma forma, se realiza indagación acerca del tipo de aprendizaje, en donde el 70.6% confirma preferir el aprendizaje colaborativo sobre el personal.[19] Al realizar diversas actividades en el aula, se pudieron observar reacciones y comportamientos, identificando fortalezas para robustecer debilidades y así mejorar hábitos de estudio. Los estudiantes en promedio tienen un alto nivel de conocimiento de las herramientas tecnológicas usadas en el colegio, por lo que sus habilidades con respecto a la tecnología o habilidades digitales, se han convertido en una necesidad formativa porque fortalecen el proceso educativo. A partir de la observación previa al estudio, se establece que algunas de las habilidades tecnológicas con las que cuentan los estudiantes son:

- Utilizar Google Classroom

[18] Este enlace muestra el test utilizado para definir los estilos de aprendizaje de los estudiantes: Learning Styles
[19] Resultados estadísticos de estilos de aprendizaje: Estilos de aprendizaje, 8º grado St. Bridget

- Usar dispositivos móviles
- Navegar y buscar eficazmente en Internet
- Utilizar el servicio de mensajería de Google
- Identificar recursos didácticos digitales
- Crear documentos, imágenes y presentaciones en Google
- Aprovechar las imágenes digitales, contenidos audiovisuales y videos para su uso en proyectos escolares

4.3. Descripción Diseño Metodológico

Partiendo del problema del trabajo de grado citado anteriormente, y de la pregunta que surge a consecuencia de éste; se identifica que la variable dependiente es la competencia lingüística, la cual se evidencia mediante habilidades gramaticales y textuales. Por otro lado, la variable independiente es la estrategia didáctica.

La variable dependiente es la competencia lingüística entendida como la habilidad de comprensión y expresión en una lengua determinada. Dentro de sus dimensiones están la comprensión verbal y la expresión escrita. Algunas categorías de medición cuantitativa son las pruebas de dominio y competencia en una lengua, lo cual en este caso será evaluado (en la fase de pre y post test), por medio de un examen basado en el AAPPL (Assessment of Performance toward Proficiency in Languages), que se adapte al presente estudio, el cual en este caso se trata del NSE (National Spanish Examinations).

Por otro lado, la variable independiente es la estrategia didáctica en la que se emplea un OVA y la Narrativa Transmedia. Algunas de las categorías de medición cualitativa son la entrevista y la encuesta. Esta información ofrecerá detalles de la práctica desde el punto de vista

del alumno, e identificará el efecto de la estrategia didáctica sobre el aprendizaje realizado por el grupo de estudio. Las mediciones permitirán evaluar las estrategias empleadas y reconocer la calidad del recurso educativo para una valoración de la herramienta tecnológica y el impacto en los estudiantes, de manera que mida su efectividad y pertinencia como recurso pedagógico. La documentación se efectuará mediante una ficha de observación. Adicionalmente se empleará una rúbrica de evaluación para valorar el desarrollo del estudiante durante la experiencia. Seguidamente se muestra el cuadro de esquema de variables en la Tabla 4.

Tabla 4.

Esquema de Variables.

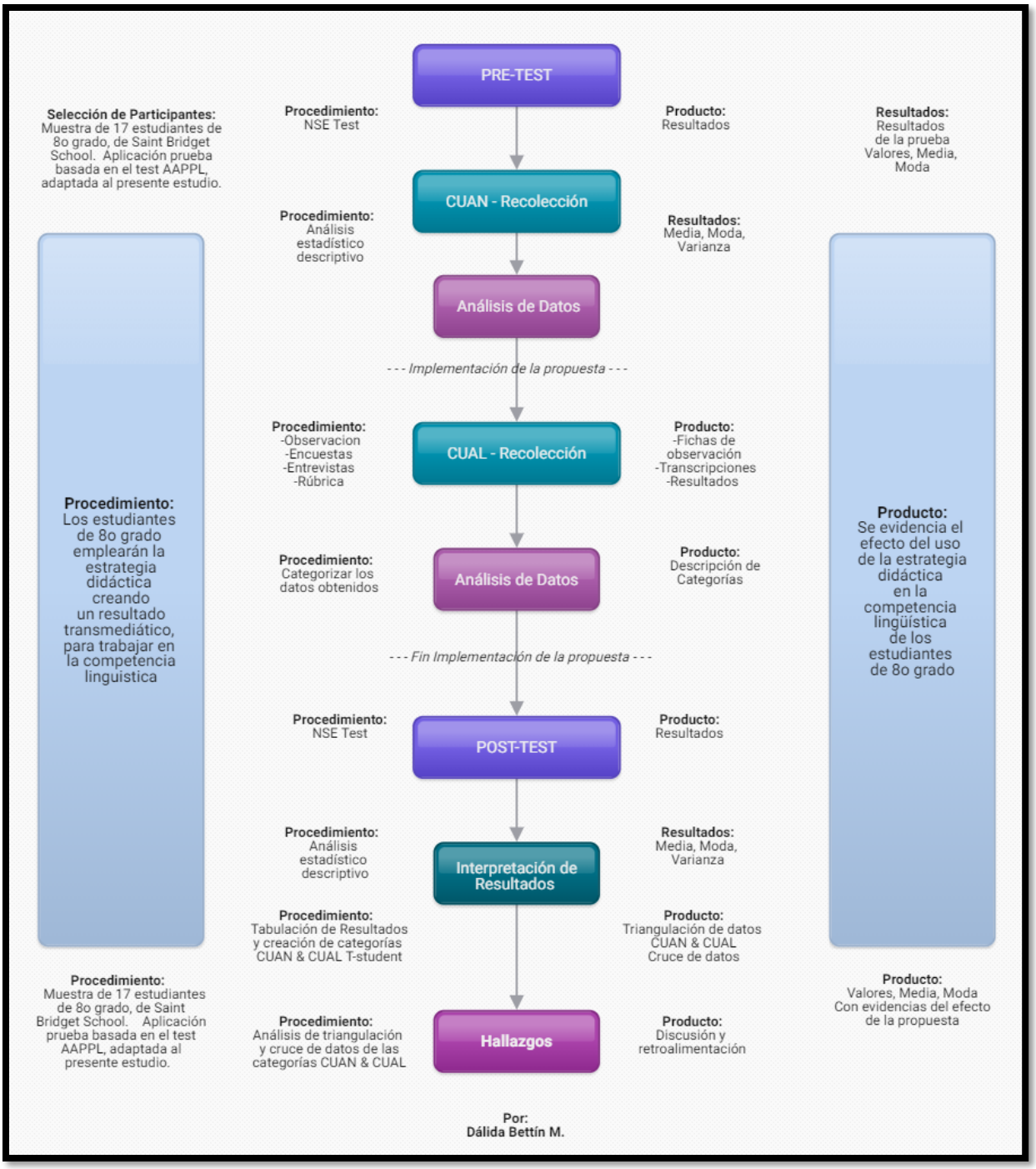
VARIABLES	PRIMER ORDEN	SEGUNDO ORDEN
INDEPENDIENTE	Estrategia Didáctica	Narrativas Transmedia
DEPENDIENTE	Competencia Lingüística	Vocabulario, Estructuras Gramaticales
Hipótesis de trabajo H1: La implementación de la estrategia didáctica tiene un impacto positivo en la competencia lingüística **Hipótesis de trabajo H0:** La implementación de la estrategia didáctica tiene un impacto nulo en la competencia lingüística		

El elemento a utilizar para garantizar la validez del estudio es la triangulación de instrumentos, y en este caso estos instrumentos se definen de la siguiente manera, como cuantitativos se tienen: el pre-test y el post-test; y como instrumentos cualitativos, se emplean: la

observación de clase, las entrevistas y la rúbrica de evaluación para el análisis de los productos entregados por los estudiantes. Estos serán los elementos que se tendrán en cuenta para la validación del estudio. El modelo del diseño metodológico se presenta en la Figura 16, a continuación.

Figura 16.

Modelo Secuencial Explicativo.



Nota: Al dar click en la imagen, se visualiza el modelo de la investigación. (Fuente propia).

4.4. Instrumentos y Recolección de Información

En el presente estudio se utilizan los siguientes instrumentos:

- **(NSE) National Spanish Exam**: El NSE es un examen de Español, de la National Spanish Examinations[20], ofrecido por la AATSP (The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese), el cual se basa en los niveles de competencia del AAPPL que son mencionados anteriormente y que es aprobado por el ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). Para una visualización de la presentación del sitio en línea del examen NSE y de sus credenciales, por favor visite la gráfica incluida en los anexos, (Ver Anexo 1). Para efecto en el estudio, se utiliza la primera parte del test NSE de ejemplo del año 2019, puesto que la versión del año 2020 no estaba disponible en el momento. Este test cuenta con dos partes: la primera, está dedicada al vocabulario y la gramática; y la segunda, se dedica a la comprensión de lectura, adaptándose de esta manera, a lo requerido en el proyecto. Para tener acceso a un ejemplo completo de un examen anterior del NSE, por favor visite el enlace adjunto.[21] Una imagen de la primera página del examen NSE del 2019, es mostrada en los anexos, (Ver Anexo 2). Este test originalmente se presenta dividido en 4 secciones: respuesta a preguntas de gramática, comprensión de lectura, comprensión auditiva y expresión oral. A su vez, cuenta con dos partes: la primera, mide el logro del estudiante en vocabulario y gramática; y la segunda, se refiere a la medición del logro en cuanto a la comprensión de lectura y percepción auditiva. Para el presente estudio, se toma en cuenta el test NSE de ejemplo del 2019, y sólo las

[20] Página web: National Spanish Examinations
[21] NSE: Exámenes

secciones de preguntas gramaticales y de comprensión de lectura, que comprenden la primera parte del test, la cual cumple con todas las características necesarias para el presente proyecto.[22] Adicionalmente, este examen se realiza tanto previa como posteriormente (fase pre-test y fase post-test), a la experiencia con el OVA, la estrategia didáctica y la creación narrativa transmediática; lo anterior para evaluar el impacto en el estrategia didáctica y en el mejoramiento del nivel de la competencia lingüística del estudiante.

- **Ficha de Observación**: Se hace seguimiento del proceso mediante observación realizada, la cual es empleada durante las sesiones de la estrategia didáctica e implica una secuencia. Por lo que se adelanta una ficha de observación por sesión. De esta información se puede analizar el tipo de experiencia que vivieron los estudiantes. Esto brinda resultados que detallarán las actividades realizadas e identifican el impacto de la experiencia en el grupo de estudio. Lo anterior se toma en cuenta para la recolección de información cualitativa, en donde se resalta que, de cada sesión se deja un registro mediante la ficha de observación en la que se registra de manera abierta, relatando lo sucedido, y adicionalmente se incluye la percepción tomada de la actividad realizada. El formato de la ficha de observación está compuesto por: datos generales, características del grupo y las anotaciones del desarrollo de la clase. En los datos generales se mencionan los detalles del colegio, la asignatura, el grado, docente, jornada y el tiempo empleado. En las características del grupo observado, se indica la fecha, la asistencia total de estudiantes, indicando estudiantes remotos y presenciales,

[22] Examen ejemplo de NSE: 2019 National Spanish Examination - Achievement - Level 01

y las herramientas tecnológicas utilizadas en el aula. Por último, en la observación del desarrollo de la clase, se realiza una descripción de la clase en cada fase, incluyendo el inicio, el desarrollo de actividades y los trabajos de cierre. Para visualizar la ficha de observación, ésta se incluye en los anexos, (Ver Anexo 3).

- **Encuesta**: Se efectúa encuesta acerca del proceso inicial del ejercicio de escritura en segunda lengua. Esta se lleva a cabo después de la primera fase de la estrategia, inmediatamente después de la actividad de "cadáver exquisito". El formato de la encuesta incluye: los datos generales y las preguntas a realizar. Los datos generales mencionan: nombre del colegio, asignatura, grado, y docente. Las preguntas son enfocadas hacia el esfuerzo y rendimiento de los estudiantes al escribir una historia en segunda lengua de manera colaborativa, y el interés en una potencial expansión tecnológica de la misma. El formato de preguntas de la encuesta se puede visualizar en los anexos, (Ver Anexo 4).

- **Entrevista**: Se realiza entrevista individual semiestructurada a algunos estudiantes para evaluar la estrategia didáctica y la experiencia narrativa, la cual tiene cierto grado de apertura y aspectos a tratar para revisar la situación en el aprendizaje, su impacto en los estudiantes, y los puntos relacionados con las habilidades lingüísticas en el desarrollo de la estrategia. Las preguntas se exhiben como parte de los anexos, (Ver Anexo 5).

- **Rúbrica de Evaluación**: Se utiliza una rúbrica de evaluación para la apreciación del rendimiento del estudiante en su proceso de aprendizaje, la que se utiliza en diferentes puntos de la estrategia didáctica para sustentar el desarrollo y la evolución narrativa

de los alumnos. El formato de la rúbrica presenta para valoración los siguientes criterios de evaluación: variedad de vocabulario, estructura gramatical, redacción de contenido, cohesión narrativa y presentación creativa; los cuales se evalúan en una escala desde excelente, bueno, satisfactorio, a deficiente, según los puntos que se estipulan. Para una imagen detallada de la rúbrica por favor revisar los anexos, (Ver Anexo 6).

4.5. Análisis de la Información

Para el análisis de la información, se procede de la siguiente manera: Luego de obtener los datos, se toma lo recolectado en las fichas de observación, las transcripciones de las entrevistas y demás resultados para ser categorizados y analizados. Se realiza entonces una triangulación de instrumentos, tomando en cuenta los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos para realizar la interpretación de los resultados, y así garantizar la validez del estudio.

Se presentan dos tipos de análisis, para la información cuantitativa, se hace un análisis de estadística descriptiva de cada uno de los instrumentos y luego se hace un análisis de T-Student para saber si hay diferencias significativas entre los instrumentos. Para la información cualitativa, se utiliza un análisis a partir de instrumentos de teoría fundamentada, haciendo una codificación a partir de los datos, una codificación inicial, y una clasificación de las categorías que emergen de los datos.

4.6. Propuesta

En el presente caso de investigación, los estudiantes presentan dificultades con la competencia lingüística en la asignatura de Español como Lengua Extranjera, aunque exhiben

habilidades tecnológicas que ofrecen un potencial para ser usadas en la experiencia educativa. Se pretende que con el manejo de la estrategia logren mejorar sus destrezas en la competencia lingüística, logrando así el objetivo de la actual indagación.

La observación se realiza en el aula de clase, en la que se cuenta con dispositivos tecnológicos y aplicaciones que soportan el desarrollo de la estrategia didáctica, tales como: tablero electrónico (smartboard), Chromebooks para cada estudiante, audífonos, tanto como las aplicaciones de Google suite, Google Classroom, etc. Adicionalmente se cuenta con la autorización de la institución para que los estudiantes puedan utilizar los celulares cuando sea necesario durante la etapa final de producción transmediática.

Los tiempos de observación se tienen en cuenta de acuerdo a lo que es utilizado regularmente durante las sesiones de clase, lo cual corresponde a 40 minutos, y en estos se evidencia el proceso de aprendizaje, el uso tecnológico y el comportamiento de los estudiantes.

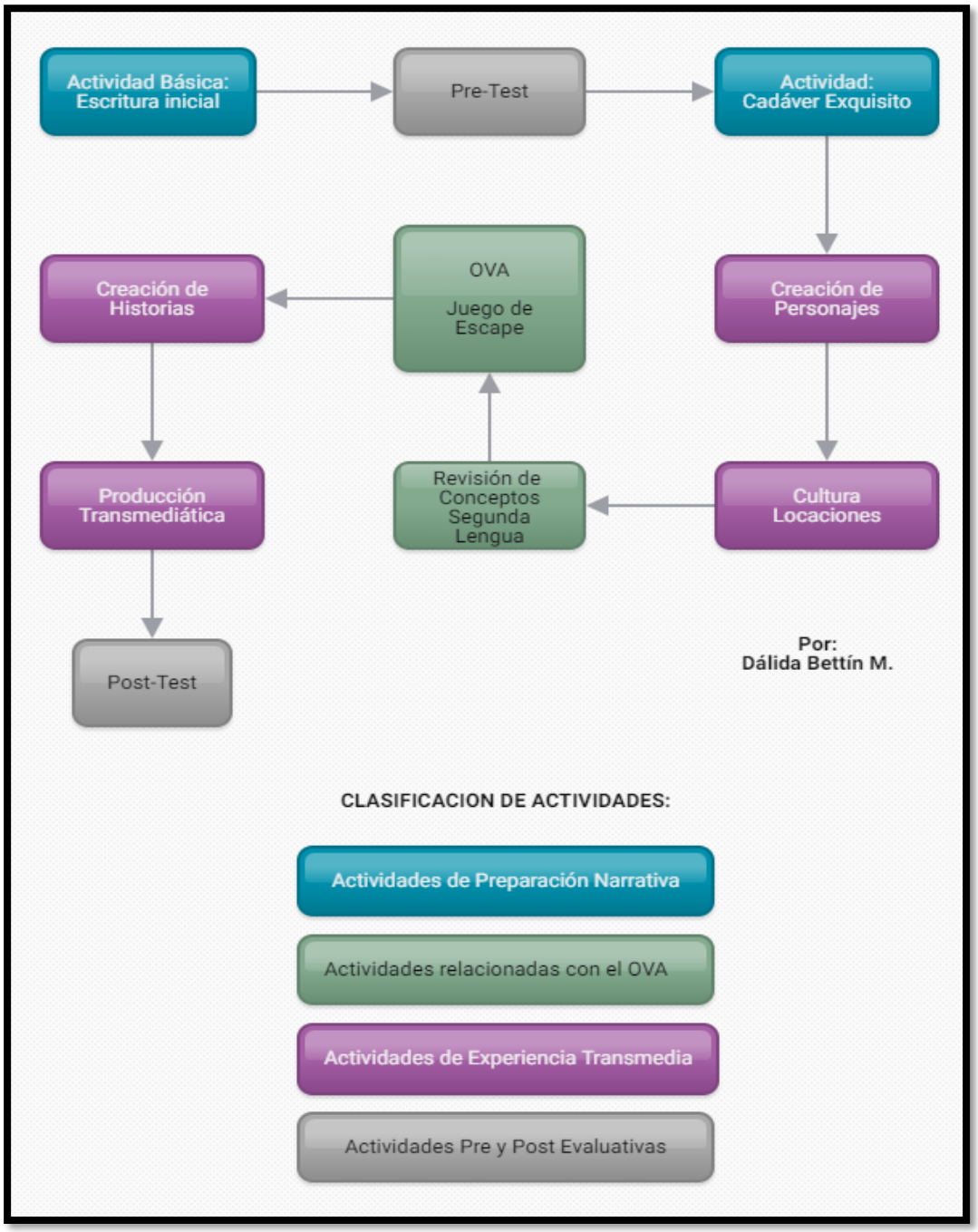
4.7. Estrategia didáctica

La estrategia didáctica aborda el desarrollo de la escritura y la evolución narrativa, afirmando conocimientos de vocabulario y de estructuras gramaticales en la lengua extranjera, en una serie de actividades secuenciales dentro de un contexto participativo tecnológico basado en el concepto de red nodal de conexiones, por lo cual se usa el enfoque conectivista.

El proceso se ha dividido en secciones que corresponden al progreso de la experiencia a medida que los estudiantes avanzan, y se visualiza de la siguiente manera en la Figura 17.

Figura 17.

Modelo de la Estrategia Didáctica.



Nota: Al dar click en la imagen, se visualiza el modelo de la estrategia. (Fuente propia).

Siguiendo el modelo anterior de la propuesta para la estrategia didáctica, se realizan las siguientes actividades:

1. Primeramente, se parte de una ***actividad básica de escritura*** para definir el nivel inicial del estudiante en este aspecto.
2. A continuación, se realiza el ***Pre-Test*** de conocimientos de la segunda lengua, L2, usando el instrumento mencionado con anterioridad en el presente documento, el cual es el test NSE, (Ver Anexo 2). El examen inicialmente está disponible sólo en pdf y forma virtual.[23]
3. Luego se prosigue con el ejercicio narrativo de ***"Cadáver exquisito"***, el cual se toma como punto de partida en la experiencia de creación y evolución narrativa. Para el proceso, los estudiantes se dividen en grupos. Se les ofrece un tema de ejemplo, y se les pide que escriban un párrafo en conjunto acerca de algún tópico. Siguiendo este concepto, en cada grupo, el primer estudiante debe escribir una oración e inmediatamente mostrar sólo las dos últimas palabras de su frase al siguiente miembro del grupo, y así sucesivamente hasta lograr que todos participen en el equipo con una oración para formar el párrafo final.
4. Seguidamente mediante la *presentación* de la experiencia Transmedia establecida por la docente con los puntos a realizar[24], se da el primer paso con la creación de personajes para la historia en: **"*Character Profiles*"**. Esta es también una actividad grupal, en la que los estudiantes crean los rasgos físicos y psicológicos de los personajes, a saber, uno es creado respectivamente por cada grupo. Estos personajes

[23] Examen NSE en forma de Google: National Spanish Examination – Form

[24] Experiencia Transmedia: Presentación de Actividades

son los protagonistas de las narrativas. Una vez creados los personajes, se presenta el menú de actividades a seguir, mientras tanto los personajes, son evaluados por la docente y reintroducidos más adelante mediante su presentación en los perfiles de los personajes, (Ver Anexo 7).

5. Continuando con la estrategia, se agrega un contexto cultural directamente relacionado con la segunda lengua y se presenta la parte concerniente a las locaciones: **"*Locations"***, en la cual los estudiantes simulan un viaje a Sur América mientras observan videos relacionados con culturas ancestrales hispanas para enriquecer el proceso de creación colectiva. Aquí se discuten las ubicaciones geográficas, características y algunos datos de los ancestros relacionados con: *Machu Pichu* (Incas), *las civilizaciones perdidas del Amazonas*, *la ciudad perdida de los Mayas* y *la legenda del Dorado* (Muiscas). Este punto se considera importante para trabajar el aspecto cultural del segundo idioma; al respecto, los estudiantes escogen una locación y realizan una presentación de diapositivas en la que profundizan en diferentes tópicos del lugar escogido y la cultura relacionada con éste. Lo anterior se puede ver con más detalle en la presentación de la experiencia Transmedia. (Ver Anexo 7).
6. Prosiguiendo con el modelo de la propuesta de la Figura 17, se encuentra el paso para la ***Revisión de Conceptos*** de la segunda lengua, en donde los estudiantes navegan y refuerzan conocimientos en la ***Página Web*** creada por la docente para tal efecto (Ver Anexo 8). Luego, hacen un recorrido de repaso por los conceptos utilizando el ***Manual Digital*** elaborado por la docente como antesala para la experiencia con el

OVA, (Ver Anexo 9). El manual digital también tiene la posibilidad de ser impreso, en caso de ser necesario.

7. Como paso siguiente, está el momento de trabajar directamente con el **OVA**. Los estudiantes navegan, exploran conceptos, realizan las actividades indicadas y finalmente el ***Juego de Escape***. (Ver Anexos 10 y 11). El OVA es ampliamente detallado más adelante en el numeral 4.7.3. del presente documento.
8. En el punto de ***"How it all Started"*** el cual es el preámbulo para la ***Creación de historias***, se procede a trabajar en la narrativa colaborativa, en donde los grupos utilizan la información de los personajes creados y las ubicaciones virtualmente visitadas con anterioridad en el proceso, para desarrollar una historia partiendo de la narrativa inicial que contiene los 7 capítulos introductorios realizados por la docente, (Ver Anexo 7).
9. En la fase de creación de productos transmediáticos, inicialmente los estudiantes observan los tutoriales de medios tecnológicos en la fase de ***"Media Tutorials"***, ofrecidos por la docente, los cuales incluyen instructivos para cómics, videos, memes, podcasts, blogs, presentaciones y animaciones de Google. (Ver Anexo 7). De inmediato se responden preguntas y se aclaran inquietudes acerca del medio tecnológico seleccionado por el grupo. Una vez listos, es el momento para que cada grupo proceda con la realización del contenido transmediático, el cual se basa en la historia creada por los estudiantes en el punto anterior. Ahora ellos deben realizar la extensión tecnológica, la cual debe relacionarse directamente con la narrativa creada.
10. Para finalizar se realiza el ***Post-Test*** usando el instrumento mencionado, el test NSE, (Ver Anexo 2).

4.8. Diseño

Para este efecto la siguiente información se basa y se desarrolla de acuerdo al esquema presentado por Scolari (2018).

Objetivo	Esta actividad permite a los estudiantes comprender, interpretar y crear narrativa en una segunda lengua, la cual en este caso es el Español.
Etiquetas	Actividades de práctica, Videos, Google Suite, Google Classroom, Google Apps
Áreas de Conocimiento	Idiomas extranjeros, Segunda Lengua, ELE, Tecnología, Narrativa
Sesiones	10 – 12 (variable - el número de sesiones puede variar según los adelantos y el tiempo disponible)
Duración por Sesión	40 minutos (variable)
Número de Participantes	17
Edad	12-14
Materiales	• Chromebooks • Suite de Google • Google Classroom • Cámara de video • Software disponible • Internet • Narrativa Transmedia
Rol del Tutor/Docente	• Domina la lengua extranjera • Tiene conocimientos tecnológicos en manejo de las aplicaciones y los dispositivos utilizados en la experiencia • Guía y promueve el trabajo autónomo y creativo del estudiante

	• Orienta a los estudiantes en el proceso de adquisición y dominio del conocimiento y su puesta en práctica • Usa fuentes y materiales comprensibles, interactivos y motivadores del aprendizaje y de acuerdo a las habilidades de los estudiantes para instruir en las bases de los conceptos y las tecnologías a emplear • Realiza evaluación y retroalimentación a los estudiantes durante el proceso educativo y lo apoya a afianzar sus conocimientos
Rol del Estudiante	• Tiene conocimientos básicos en el manejo de aplicaciones y dispositivos a utilizar en la experiencia, y tiene la disponibilidad de aprender las tecnologías necesarias requeridas para apoyar el proceso de aprendizaje • Es participante activo en las actividades propuestas y en la obtención del conocimiento • Elabora la información solicitada y ayuda a otros con su discernimiento y comprensión de conceptos • Trabaja en grupo de manera asertiva y colaborativa, proponiendo ideas y aceptando la participación de otros miembros • Reconoce las actividades presentadas por el docente o tutor como elementos importantes en el desarrollo del aprendizaje • Mediante su evolución en el proceso de adquisición del conocimiento, y un satisfactorio desempeño en las actividades, podrá utilizar y complementar los conceptos aprendidos con la producción del contenido transmediático
Competencias	La descripción de competencias se realiza mediante los “I CAN Statements” definidos para el aprendizaje de una segunda lengua, que son basadas en las guías de proficiencia del ACTFL. Estas concretan y delimitan las competencias adquiridas durante el aprendizaje de una

	lengua extranjera para nivel novato (bajo, medio y alto), y se encuentran descritas detalladamente en el aparte adjunto.[25]
Preguntas Clave	¿Qué estrategias vamos a utilizar? ¿Hemos realizado todas las actividades a cabalidad? ¿Como podemos escribir la narrativa? ¿Qué lenguaje vamos a utilizar para explicar el contenido?
Desarrollo	• La estrategia se desarrolla según lo explicado en el punto anteriormente descrito en el aparte 4.7. • El docente explica el contenido base a los estudiantes y se plantean los pasos a seguir en la experiencia. Los estudiantes se organizan en grupos de entre 3 y 5 personas, y cada grupo presenta el resultado del contenido realizado en cada actividad. Para ello, se muestran ejemplos de contenidos similares. • Los estudiantes se organizan en grupos como la sesión anterior, crean los personajes, aprenden de las ubicaciones y empiezan a preparar la narrativa. • Los estudiantes deciden qué tipo de tecnología utilizan para la muestra de su contenido narrativo, e inician el proceso creativo para la expansión transmediática. • Los grupos presentan su contenido en la plataforma escogida, y se realiza la integración de la Narrativa Transmedia.
Evaluación	Se evalúa: • La capacidad de entender las bases de la actividad, la historia base original y la secuencia narrativa • La planificación y organización del grupo de trabajo • La capacidad para transmitir el contenido • La capacidad de interpretación narrativa • La capacidad de síntesis y expresión escrita • El contenido final por grupo y el resultado maestro finalizado

[25] "I CAN statements" de la ACTFL: Competencias según la ACTFL

	• Una rúbrica de evaluación será empleada en la valoración de la evolución narrativa
Resultado	Los estudiantes complementan y afianzan conceptos para luego preparar una secuencia narrativa colaborativa, en la cual se desarrolla una historia de la que se realizará expansión transmediática empleando diferentes plataformas tecnológicas
Autoría	Dálida Bettín M.

4.9. Diseño del OVA

Para este efecto la siguiente información se basa y se desarrolla de acuerdo al formato para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje preparado por Molina, tomado de Briceño y Molina (2014).

4.9.1. Etapa de Análisis.

a. *¿Cuál es la necesidad de aprendizaje o situación problema que el EVA solucionaría?* La necesidad de aprendizaje se presenta como la deficiencia de la competencia lingüística en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, la cual se evidencia mediante habilidades gramaticales y textuales en dicho idioma.
b. *¿A quién va dirigido? ¿Qué características tiene (personales, socioeconómicas, de formación)?* El actual proyecto va dirigido a los estudiantes de 8o grado del Saint Bridget School. Saint Bridget School es un colegio católico privado, ubicado en Manchester, CT (US). Más información y características de los estudiantes se

presenta en la descripción de la población previamente presentada en el presente documento, apartado 4.2.

c. *¿Cuáles son sus modos de aprendizaje preferidos?* Los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes se mencionan en el aparte concerniente a la población, la cual se encuentra descrita en el apartado 4.2.

d. *¿Cuáles son las metas de aprendizaje? ¿Las Competencias a desarrollar?* La meta del aprendizaje es mejorar el nivel de la competencia lingüística en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, perfeccionando las habilidades gramaticales y textuales en este idioma.

e. *¿De qué tecnología dispone la población objeto?* Diariamente en clase, se utilizan diversos dispositivos y herramientas tecnológicas que facilitan el proceso de aprendizaje. El Colegio cuenta con smartboards (pizarras electrónicas) y cámaras de grabación en cada salón de clase, las cuales han sido habilitadas para estar disponibles en todo momento para cada grado. De la misma manera, todos los estudiantes cuentan con tabletas electrónicas o Chromebooks, en este caso en particular. Adicionalmente se utilizan las siguientes herramientas tecnológicas: Website o sitio en línea personal del docente de la clase de Español, con ayudas didácticas como fotos, videos, etc., así como también Google Classroom y la Suite de Google.

f. *¿Qué habilidades tienen respecto a la tecnología?* Estas se presentan en dos aspectos:

- **Los estudiantes,** en promedio tienen un alto nivel de conocimiento de las herramientas tecnológicas usadas en el colegio. Estas habilidades se listan

previamente en la descripción de la población, apartado 4.2. del presente documento.

- **El docente,** debe tener un dominio básico de herramientas digitales educativas, Google Suite, Google Classroom, manejo de ofimática, correo, internet, foros virtuales, habilidades para la enseñanza del español como lengua extranjera y conocimientos pedagógicos en general.

g. ¿Cuál es el tema que se propone? Como tema general será la composición de oraciones en tiempo presente utilizando correctamente: artículos, nombres, pronombres, conjugación de verbos regulares, adjetivos, haciendo énfasis en la estructura gramatical y la comprensión de textos. El tema que se propone va de acuerdo a la normalización y regularización para los niveles de posicionamiento de estudiantes de Español como Lengua Extranjera para nivel 1, de acuerdo a la estandarización del examen AAPPL, (Assessment of Performance toward Proficiency in Languages) el cual es un examen de evaluación del dominio del idioma extranjero, del ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). Lo cual se define más detalladamente en la Tabla 5 a continuación.

Tabla 5.

Especificaciones para NSE – Gramática.

National Spanish Examinations
Specifications for Grammar
(for exam years 2017 and after)

Level 01	
Nouns and articles	• gender of nouns ending in -o, -a • plural of nouns • possession of nouns (use of *de + noun* to express 's) • definite articles (el, la, los, las) • contractions with "al" and "del" • indefinite articles (un, una, unos, unas)
Adjectives	• agreement • cardinal numbers 1 - 100
Verbs	• subject-verb agreement • present tense of regular –ar, –er, and –ir verbs • basic irregular verbs (ser, estar, ir) • simple idiomatic uses of tener = to be (calor, hambre, años)
Pronouns	• subject • indirect object (used with gustar)
Conjunctions	• simple conjuctions (y, o)
Other	• simple question words (dónde, cómo, qué, por qué, cuándo) • word order of yes / no questions

Nota: Aquí se presenta la lista del NSE para gramática, nivel 01. (AATSP, 2020).

4.9.2. Etapa de Diseño.

a. Diseño Pedagógico.

i. Modelo pedagógico que fundamenta el diseño (tendencia). Se ha identificado que el modelo pedagógico que fundamenta el diseño tiene una tendencia conectivista.

ii. Tipo de aprendizaje que apoya el diseño (Características). El tipo de aprendizaje conectivista, por reforzar el aprendizaje mediante el trabajo colaborativo y la realización de conexiones.

iii. *Características del papel del tutor y características del papel del estudiante:*

- **Tutor/Docente:** El docente es mediador y orienta el proceso de la explicación de las actividades, resuelve dudas que le surjan al estudiante al interactuar con las actividades propuestas.
- **Estudiante**: Rol activo, participativo, debe recibir estímulos positivos a medida que va superando diferentes retos. Una motivación colaborativa en un proceso conjunto de aprendizaje.

iv. *Estrategias didácticas a utilizar (en coherencia con el aspecto pedagógico).* La estrategia principal es realizar diferentes actividades al estilo de "Escape Room" (Sala de Escape), en donde el estudiante avanza a medida que supera retos, relacionados con conocimientos básicos de la segunda lengua y composición de oraciones. Los estudiantes se apoyan entre sí mediante los grupos formados anteriormente, respondiendo preguntas de los conceptos que no hayan comprendido, y apoyándose mutuamente durante las actividades. Entendido que el Escape Room es un juego para descubrir pistas, resolver tareas en uno o más cuartos y lograr un objetivo específico. En la composición de oraciones se integra el estudio de los artículos, nombres, pronombres, conjugación de verbos y uso de adjetivos, manejo de vocabulario, entre otros. El estudiante recibe una serie de ayudas, pistas y refuerzos teóricos, que le permiten comprender no sólo las oraciones sino también cómo relacionar y expresar correctamente sus ideas en la segunda lengua.

v. *Actividades de aprendizaje: descripción detallada de cada una de ellas y de las herramientas comunicativas y/o colaborativas a utilizar:*

- Actividad 1: Se reitera el uso correcto de los artículos, sustantivos y adjetivos, lo cual se explica mediante video; posteriormente, se muestra el ejemplo, y de este punto continúan a participar en un juego de relación donde los estudiantes deben hacer las conexiones correctas.
- Actividad 2: Conjugación de verbos en presente, se repasan conceptos de pronombres, tipos de verbos y vocabulario. Se muestra una imagen, el verbo de la acción que se muestra en la foto e inmediatamente identifican la conjugación correcta del verbo en una opción múltiple.
- Actividad 3: Composición de oraciones, en donde se muestra un video de conversación básica en español con subtítulos para ver la estructura correcta de una oración, luego pasan a realizar una actividad de completar espacios en blanco dentro de un párrafo al que le hace falta algún elemento de una oración. Por último, se les darán diferentes oraciones en tiempo presente, pero de manera desordenada, en donde deben colocar la oración con una estructura lógica. A lo largo de todas las actividades, se les darán pequeñas cápsulas para reforzar el vocabulario.

vi. *Actividades de evaluación: descripción detallada, criterios y rúbricas de evaluación*:

- Cada actividad se evalúa de manera inmediata y cuantitativa.
- En el momento que realiza cada actividad correctamente el estudiante recibe un código de dos dígitos como premio por cada una. Al final habrá reunido un número de 6 dígitos, que le permitirá abrir la puerta final y salir del juego de escape (escape room).

- Mediante la rúbrica de evaluación se respalda el progreso narrativo de los estudiantes tomando en cuenta estos criterios de evaluación: variedad de vocabulario, estructura gramatical, redacción de contenido, cohesión narrativa y presentación creativa, en una escala de excelente a deficiente; la cual es mostrada en los anexos, (Ver Anexo 6).
- Como criterios de evaluación al final se tendrá en cuenta todo el desempeño presentado por el estudiante durante las actividades descritas anteriormente, el cual estará dividido de la siguiente manera:
  - *Actitudinal*: La autonomía, participación en foro de preguntas.
  - *Cognitivo*: El desarrollo correcto de los conceptos en cada actividad.
  - *Procedimental*: La realización de las actividades en el tiempo suministrado. También se tendrá en cuenta que haya realizado todos los ejercicios de manera secuencial y que haya seguido las instrucciones.

b. Diseño Comunicativo.

i. Diseño de interfaz: Distribución pantalla, imágenes, colores, logos, cabezotes.

Inicialmente una interfaz genérica de Moodle, acompañada de tres escenarios diferentes para cada actividad, y un escenario final para escribir el código de salida. Se emplean videos ilustrativos en cada actividad, con una explicación de cada una de las actividades. Se utilizan los colores: blanco, verde oliva y aquellos asociados a la imagen del colegio. La página principal se exhibe en la Figura 18.

Figura 18.

Página Principal del OVA.



Nota: OVA realizado en Moodle, en el aula virtual de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, (Bettín y Albarracín, 2020).

ii. *Metáfora a utilizar.* La metáfora, es que los estudiantes lo asociarán a un juego, en este caso una sala de escape (escape room), que les permitirá ir superando diferentes retos a medida que avanzan hasta la puerta final, durante un tiempo determinado.

iii. *Estilo de comunicación: unidireccional, bidireccional, multidireccional.*

Descripción detallada del protocolo de comunicación a utilizar. Se emplearán los siguientes estilos de comunicación:

- Bidireccional: será usado en el momento de la explicación inicial y cuando se presenten dudas del estudiante frente a cada una de las actividades, mediante

el uso de mensajería interna.

- Unidireccional: se utilizará en los momentos en el que el estudiante estará desarrollando cada uno de los retos para completar el camino hacia la salida.
- Multidireccional: será empleado en la participación del foro, en donde se recogerán las experiencias, y se hará retroalimentación de cada una de las actividades. Así como también en la socialización final de los productos transmediáticos de los estudiantes.

c. Diseño de Contenidos:

i. Estructura de la temática/ Sistema de representación/ Mapa conceptual.

Para el desarrollo de los temas se tendrán en cuenta las especificaciones del vocabulario presentadas en la Tabla 6 seguidamente.

Tabla 6.

Especificaciones para NSE – Vocabulario.

National Spanish Examinations
Specifications for Vocabulary
(for exam years 2017 and after)

Level 01	
Leisure Time	• days of the week • months of the year • dates • basic weather expressions • telling time • simple pastimes • basic sports
Family and Home	• simple description of people • simple physical characteristics • basic personality traits • simple description of things • basic colors • immediate family
School and Education	• basic items found in the classroom
Meeting personal needs	• common greetings and farewells • basic expressions of courtesy • basic introductions • expressing likes and dislikes with *gustar* • basic food expressions

Nota: Aquí se presenta la lista del NSE para vocabulario, nivel 01. (AATSP, 2020).

ii. *Módulo de información: escrito de contenidos (documento maestro).* Se realiza un documento, con la posibilidad de ser virtual o impreso, en donde están explicados los conceptos necesarios para la composición de oraciones en español. Conceptos tales como; artículos, nombres, pronombres adjetivos, verbos, vocabulario y composición de oraciones.

iii. *Diseño de guiones de los recursos a utilizar (textos, imágenes, multimedia, musicalización, sonido, enlaces, etc.).* Se presentan videos de apoyo que

expliquen cada uno de los temas. Se presentan imágenes durante el desarrollo de las actividades, al igual que multimedia, ayudas visuales y de audio.

d. Diseño Técnico:

i. *Estructura modular: información, producción, interacción, ayudas y servicios de apoyo, acceso a software y aplicaciones.* El contenido se distribuye en 3 módulos que contienen los tres niveles de dificultad de las actividades. Adicionalmente se cuenta con una sección de foro, donde los estudiantes compartirán sus experiencias. También contará con ayudas de apoyo que den pistas o refuerzos teóricos y de vocabulario.

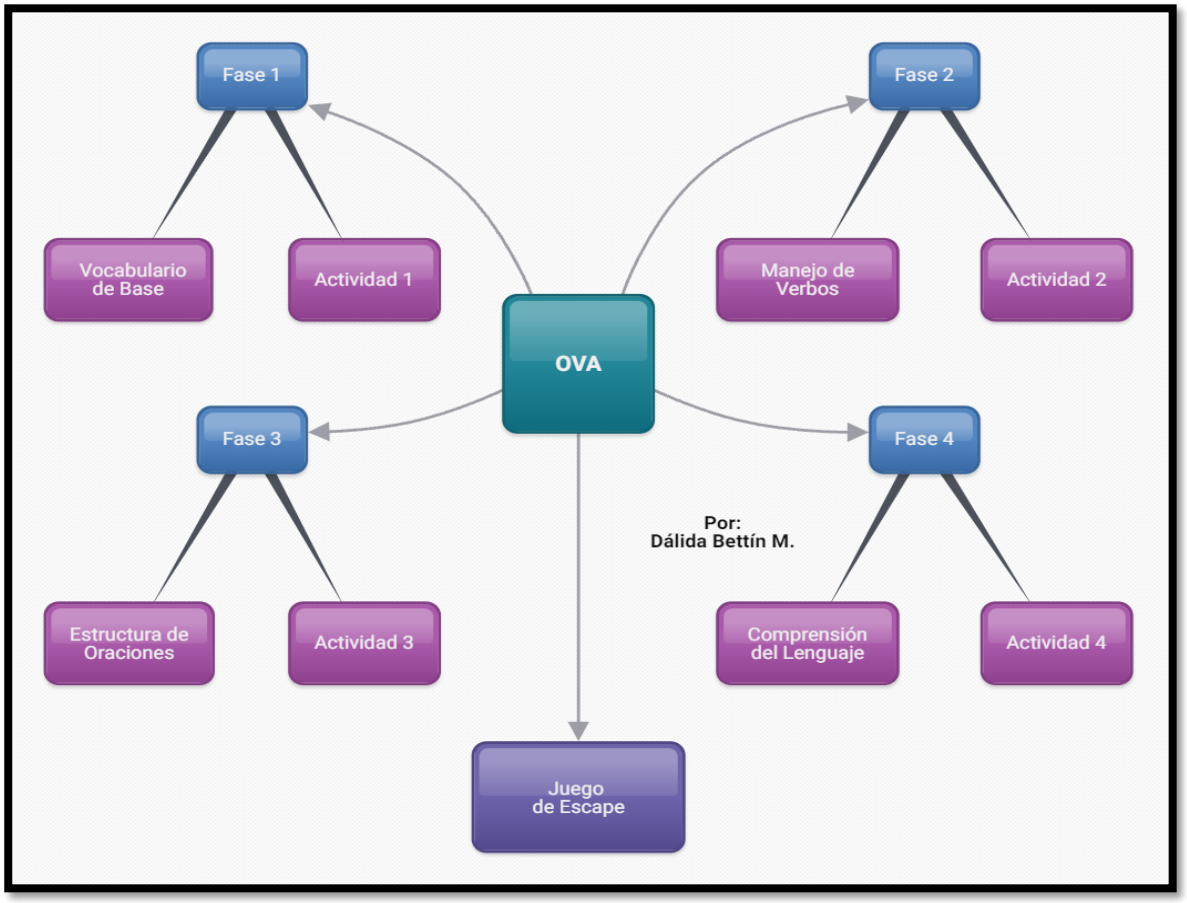
ii. *Sistema de navegación, hipervínculos.* Cada módulo debe completarse para poder continuar al siguiente. Se navega entre pestañas para ver cada uno de los niveles de dificultad, pero debe completar las tres actividades antes de llegar al último módulo, en el que el estudiante debe colocar el código completo para salir en la menor cantidad de tiempo posible. En este momento se le indica que toda la unidad ha finalizado. Se complementará la experiencia con el uso de hipervínculos, los cuales estarán dirigidos a actividades de plataformas externas como Educaplay o Genial.ly, u otras que se adapten al desarrollo de las actividades.

iii. *Recursos a utilizar.* La mayoría de los recursos técnicos a utilizar son las herramientas que ofrece la plataforma Moodle, como foros, glosarios, etc. Así como enlaces a otras plataformas.

iv. *Mapa de navegación, descripción de la estructura modular*. Se presenta esquema en la Figura 19 seguidamente.

Figura 19.

Mapa de la Estructura del OVA.



Nota: Mapa de la estructura del OVA. (Fuente propia).

v. *Librerías a utilizar.* En el momento no se tiene pensado integrar otras librerías aparte de las que ofrece el editor de Moodle.

4.9.3. Etapa de Desarrollo.

a. *Producción de recursos (plataforma Exelearning, Captive).*

- La presentación y el contenido pedagógico se hace en Canva, usando el idioma inglés y dirigido a los estudiantes nativos de este idioma, (Ver Anexo 12), lo cual

incluye la siguiente información:

- Presentation: Learning Spanish (description).
- Activity 1: Nouns and articles, plural of nouns, adjectives, possessive adjectives.
- Activity 2: Pronouns, regular verbs, conjugating verbs, list of regular verbs.
- Activity 3: Irregular verbs like: ser o estar, tener, gustar; sentence structures, making sentences, question words.

- Por otro lado, los recursos educativos digitales para práctica son realizados en Educaplay (Ver Anexo 12), los cuales deben ejecutarse en un tiempo limitado e incluyen:
  - Practice 1: Link the words (Vocabulary)
  - Practice 2: Link the words (Articles, nouns)
  - Practice 3: Conjugate verbs
  - Practice 4: Complete the sentences
- Para la ejecución del Juego de Escape, se utiliza Genial.ly, estos incluyen los 4 retos y la misión final, (Ver Anexos 10 y 11). Estos se describen ampliamente más adelante en la descripción del OVA:
  - Reto 1: Vocabulario
  - Reto 2: Verbos
  - Reto 3: Completando oraciones
  - Reto 4: Comprensión de segunda lengua
  - Misión final

b. Montaje de recursos en la plataforma Moodle (formato scorm)

- Foros
- Glosarios
- Juegos
- Asistencia
- Aplicaciones externas

c. Realización de pruebas funcionales (lista de chequeo)

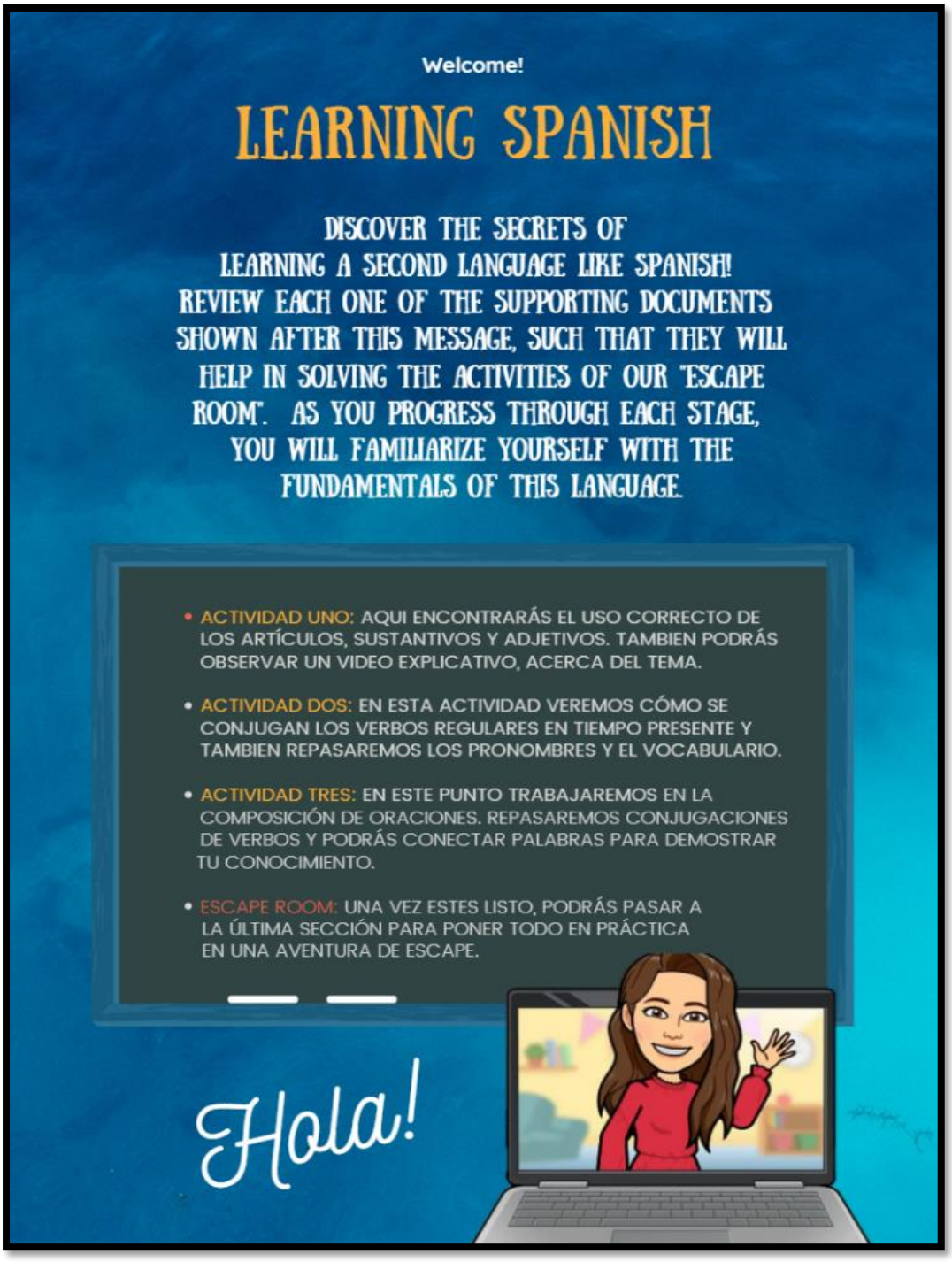
Se realiza prueba de prototipo, la cual se describe ampliamente en la siguiente página.

d. Manual de usuario, de administrador

Se realiza manual de apoyo, mostrado posteriormente en la Figura 20.

Figura 20.

Manual Digital del OVA.



Nota: Al dar click, se puede visualizar el manual digital de apoyo del OVA, el cual tiene la posibilidad de ser impreso. (Fuente propia).

4.9.4. Etapa de Evaluación.

a. Evaluación de expertos:

i. Descripción de la estrategia a utilizar, tipo de expertos. Los expertos que lo evalúan, son 3 profesionales docentes, estudiantes de tercer semestre de la Maestría en Educación y Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, los cuales son seleccionados del grupo del Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje por la docente de dicha asignatura, para interactuar con la herramienta, y suministrar su apreciación. Adicionalmente, la docente del Seminario realiza una evaluación complementaria, la cual se muestra a continuación en la Figura 21. La evaluación de expertos es presentada en la página posterior en la Tabla 7, y se realiza de acuerdo al formato de valoración de entornos virtuales de aprendizaje preparado por Molina y Salamanca, tomado de Briceño y Molina (2014).

Figura 21.

Resultado de Evaluación.



Nota: Resultados evaluación realizada por la docente del Seminario, Aula Virtual de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, (Bettín y Albarracín, 2020).

Tabla 7.

Resultados de la Evaluación de Expertos.

Criterio Evaluado	Puntaje Asignado	Observaciones
Diseño instruccional	4	El entorno es muy intuitivo y permite una óptima interacción, sin embargo, sugerimos como oportunidad de mejora incluir los botones de navegación (atrás y adelante)
Pertinencia del contenido	4	Los recursos seleccionados son pertinentes, poseen gran valor y apuntan hacia el direccionamiento del objetivo central del entorno.
Enfoque pedagógico	4	Se evidencia un diseño enfocado acertadamente hacia el constructivismo. Es muy adecuado el uso del foro para promover el trabajo colaborativo, característico de dicho enfoque pedagógico.
Proceso comunicativo	4	El entorno es gráficamente atractivo, posee recursos llamativos para la población a la que va dirigida, sugerimos revisar algunos enlaces los cuales tienen algunos botones desactivados (Actividad 3-Práctica4).
Aspecto metodológico	4	Consideramos que la metodología empleada es adecuada y coherente con el objetivo propuesto
TOTAL	20	¡¡FELICITACIONES!! ES UN ENTORNO MUY COMPLETO Y LLAMATIVO, EL ESCAPE ROOM ES UN MÉTODO MUY INTERESANTE PARA LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA.

Nota: Resultados evaluación de expertos, donde 4 corresponde al valor máximo por cada criterio evaluado. Aula Virtual Francisco José de Caldas, (Bettín y Albarracín, 2020).

ii. Instrumentos a utilizar.

El instrumento utilizado será una encuesta de percepción con criterios de evaluación.

b. Prueba Piloto:

La prueba del prototipo se describe a continuación.

4.10. Prueba del Prototipo

En el marco de la propuesta didáctica, luego de haber inicializado el proceso de aprendizaje en su primera fase, se trabaja consecuentemente con un OVA para afianzar los conocimientos lingüísticos básicos del lenguaje Español que sean requeridos por los estudiantes, lo cual es necesario realizar antes de continuar con la fase de producción transmediática, la cual presenta un nivel mayor de complejidad. Lo anterior se puede visualizar más exactamente en el diseño de la propuesta didáctica.

Esta sección describe la primera experiencia de la prueba Pre-Piloto del OVA. El objetivo es refinar el diseño metodológico de acuerdo a los procedimientos y productos propuestos en cada etapa de la intervención. El diseño metodológico está fundamentado en los siguientes autores: Teddlie & Yu (2007), Creswell (2014), Salmons (2012), Hernández et al. (2010). La prueba se realiza con un prototipo básico de OVA, que representa los fundamentos conceptuales de esta parte del desarrollo tecnológico del trabajo de investigación.

La prueba del prototipo es efectuada por dos sujetos (sujeto1 y sujeto2) con características cognitivas semejantes a la población descrita en el problema del presente documento. Antes de realizar la prueba, fue firmado un documento de consentimiento informado por los acudientes de los sujetos. Como anexos, son presentados la descripción visual del prototipo y los instrumentos utilizados por los sujetos y el investigador.

4.10.1. Descripción Procedimiento y Producto.

Los sujetos que realizan el procedimiento son *Sujeto 1*, un niño de 13 años y, *Sujeto 2*, una niña de 9 años; los cuales son nativos del idioma inglés y cuentan con un nivel de español medio independiente de su edad, el cual es muy similar al de los estudiantes de 8º grado de nivel media del área de estudio. Para realizar la prueba del OVA, los sujetos pasan a interactuar con el prototipo, lo cual se describe con más detalle a continuación.

La estrategia principal es realizar las diferentes actividades al estilo de juego "Escape Room" (Sala de Escape), en donde el usuario avanza a medida que va superando retos relacionados con vocabulario, verbos, gramática, composición de oraciones y comprensión del L2 (segunda lengua). En la composición de oraciones se integra el estudio de los artículos, nombres, pronombres, conjugación de verbos y uso de adjetivos, manejo de vocabulario, entre otros. Se comprende que el "Escape Room" es un juego para descubrir pistas, resolver tareas en uno o más cuartos y lograr un objetivo específico, por lo que es necesario que al finalizar cada uno de los retos sean encontrados números secretos, los cuales luego serán requeridos para poder salir exitosamente del juego. El estudiante recibe una serie de ayudas, pistas y refuerzos teóricos, que le permiten comprender no sólo las oraciones sino también como relacionar y expresar correctamente sus ideas en español, la cual es L2 en este contexto. En el momento de la prueba, las ayudas fueron limitadas al mínimo. Esto se extiende con mayor detalle en el producto final del OVA para la propuesta didáctica, (Ver Anexos 10-11).

Los 4 retos incluidos en el prototipo son los siguientes:

- Reto 1: El primer reto es relacionado con vocabulario. En este punto se debe participar en un juego de relación, en donde los estudiantes deben hacer las conexiones correctas. (Ver Anexo 11).
- Reto 2: El segundo reto es relacionado con el uso de los verbos regulares en tiempo presente simple, en donde se repasan conceptos de pronombres, tipos de verbos y vocabulario. Deben identificar la conjugación correcta del verbo en una opción múltiple. (Ver Anexo 11).
- Reto 3: El tercer reto es relacionado con la correcta estructura de oraciones. Aquí deben contestar una serie de preguntas, en donde se presentan diferentes oraciones en tiempo presente, y el estudiante debe complementar la oración siguiendo una estructura lógica. (Ver Anexo 11).
- Reto 4: El cuarto reto está relacionado con la comprensión de la segunda lengua. Aquí se presenta un video educativo, y se deben contestar preguntas relacionadas con el tema. De nuevo, al igual que en los retos anteriores, al finalizar la actividad el estudiante recibe el número secreto correspondiente. (Ver Anexo 11).
- Misión final: Al finalizar los cuatro retos, y habiendo obteniendo en cada uno de ellos el número secreto respectivo, el estudiante debe pasar a la misión final en donde tiene que digitar correctamente el código, para poder salir de la experiencia. Una vez digitado el código exitosamente, el estudiante "sale" y logra su objetivo. (Ver Anexos 10-11). En la Figura 22, se muestran los sujetos interactuando con el prototipo de manera activa.

Figura 22.

Interactuando con el Prototipo.



Nota: Se muestran los dos sujetos nativos de L1 (inglés), interactuando con los retos de L2 (español), los cuales son empleados en el prototipo. (Fuente propia).

Al finalizar la experiencia con el prototipo, los sujetos evidencian una mayor facilidad y confianza contestando preguntas, consecuentemente un mejor rendimiento en la segunda lengua.

4.10.2. Conclusiones Generales de la Prueba

Las conclusiones generales derivadas de la prueba del prototipo son:

- El Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), complementa el proceso de enseñanza de una manera acertada, y le ofrece al sujeto una forma de aprender, que es activa y acorde con sus preferencias y necesidades.

- El OVA tiene la capacidad de poder ser empleado en diferentes contextos, ofreciendo una secuencia didáctica dinámica y una estrategia pedagógica, que no sólo enriquece el desarrollo de la competencia lingüística, sino también es del agrado de los sujetos.
- Se destaca notoriamente la facilidad de acceso, navegación y ejecución del OVA, el cual puede ser actualizado y mejorado con nuevos contenidos para potenciar su práctica.
- Se realiza un avance significativo en la aplicación de la experiencia; lo que permite evaluar y mejorar las estrategias, la calidad de los recursos, el impacto de la experiencia, y el alcance de la comprensión verbal, la expresión escrita, la comprensión lectora y la percepción auditiva con el uso del Objeto Virtual.
- Durante la prueba, se puede evidenciar que:
  - Los sujetos afirman que el OVA es fácil de navegar y de entender, y manifiestan agrado al tema y a la manera en que se presenta la experiencia.
  - Los sujetos superan exitosamente retos de vocabulario, verbos, gramática, composición de oraciones y comprensión del lenguaje, permitiendo explorar capacidades y superando dificultades mientras se disfruta del aprendizaje.
  - Los sujetos evidencian la ayuda del OVA en cuanto a recordar temas o conceptos olvidados, disfrutan de obtener buenos resultados y finalizar exitosamente.
  - La prueba sirve para revisar procedimientos y el flujo de actividades del presente proyecto, confirmando los métodos y mostrando la efectividad de la idea llevada a cabo en su realización.

- Se resalta la necesidad de contar con elementos actualizados en el diseño gráfico de las actividades tecnológicas que sean fáciles de reconocer por los usuarios y ampliar las ayudas cuando éstas sean algo confusas.

5. Capítulo V. Resultados y Análisis de la Investigación

La experiencia se efectúa en la sesión académica correspondiente a la primavera del año escolar 2020-2021; bajo el liderazgo de la actual docente, quien es la autora e investigadora del presente proyecto, y a la vez es también la diseñadora y guía de la estrategia utilizada. Los contenidos corresponden a la clase de *World Language* (Spanish), los cuales se utilizan teniendo en cuenta el nivel novato, de acuerdo a los estándares del ACTFL para estudios de segunda lengua para este país. Adicionalmente, se realiza durante la pandemia de Covid-19, por lo cual al iniciar se cuenta con estudiantes presenciales y virtuales, lo que se transforma al finalizar el año escolar cuando las circunstancias sociales mejoran y por ende se cuenta con más estudiantes presenciales. La actual docente estuvo a cargo de todas las sesiones realizadas, envolviendo ambos tipos de estudiantes: los presenciales y los virtuales.

A continuación, se describen los detalles de la implementación, los resultados y el pertinente análisis realizado de estos hallazgos.

5.1. Implementación

La implementación se realiza con los 17 estudiantes de 8º grado de Saint Bridget School, ubicado en Manchester, en el estado de Connecticut, en U.S.A. Este es un grupo natural debido a que no hay selección de sujetos. Para la ejecución de la estrategia se sigue el orden estipulado de acuerdo al modelo de la estrategia. Se realizan 12 sesiones, cada una con una duración de 40 minutos, incluyendo las actividades de evaluación que son definidas como el pre-test y el post-test, los cuales se aplican en una sesión respectivamente y de manera individual. El pre-test se lleva a cabo en la segunda sesión y el post-test en la última. Dado que este examen sólo está

disponible en pdf y en línea, la docente lo convierte a una forma de Google para mayor comodidad de los estudiantes y más facilidad en su manejo y análisis. Ver anexo 13.

Como lo describe el modelo de la experiencia, la primera reunión es una sesión básica de escritura, y la segunda sesión es dedicada completamente al pre-test. Para llevarlo a cabo, inicialmente la docente introduce el examen, indicando que esta actividad se realiza para chequear el conocimiento básico en la segunda lengua. Luego los estudiantes preparan sus Chromebooks e inician sesión individual en Google Classroom, para ir directamente a la forma de Google en la que se encuentra el Test de NSE a utilizar. La docente responde cuando los estudiantes realizan preguntas como:

> *Q: Is this test graded? A: No, don't worry, it won't be graded for our class, but it is important to know all the students' level of Spanish to have a base and know where you are at this moment*
>
> *Q: Why are we doing this? A: In order to get better, we need to know where we are, then work from there. Also, later on in your lives as high schoolers or professionals, you may need to present a test like this so it's better if you practice how to take this kind of test now. This way you could be more confident next time you need to take one.*
>
> *Q: Can we use our notes and the dictionary? A: No, we won't use any additional help today. (Observación registrada, sesión 2, actividad: pre-test).*

Inmediatamente los estudiantes se enfocan a presentar el test y al final de la sesión envían sus respuestas. Se miran entre ellos y comentan entre sí que están nerviosos por los resultados, no saben cómo les fue. La sesión termina y la docente los tranquiliza y se despide.

Seguidamente en las sesiones posteriores, se prosigue con el plan de la estrategia de acuerdo al modelo de la experiencia. Luego de pasar por toda la experiencia y después de llegar

a la sesión final de las producciones transmediáticas, se realiza el post-test en la última reunión y de manera similar a la aplicación del pre-test. En esta ocasión los estudiantes están más tranquilos, sonríen entre ellos, y no se sienten nerviosos. La docente pregunta y algunos estudiantes responden:

> *Q: How are you feeling today? Are you nervous? A1: No, we are fine! A2: We are ok because this time we know how it works! (smiling). A3: Yes, this time it's better! A4: I'm not nervous. A5: We are going to be fine! (Chorus: yeah!)*
>
> *Q: Really? That is awesome! (Teacher is smiling back to them)*
>
> Se realiza el test en silencio, algunos terminan antes que acabe la sesión. Cuando todos han acabado, la docente les pregunta:
>
> *Q: So, how was it? A1: Easy! A2: I did much better than the first time. A3: Yes, me too, and faster!*
>
> *Q: Did you notice a difference? A1: Yes, I was calmer! A2: And it was easier! A3: Yes, I think so too! A4: I could remember things faster and I wasn't confused as the first time.*
>
> *Q: Did you feel better? Fabulous! That's because you have learned! A: Yeah, we did! Thank you, Señora! (Chorus of smiling students). (Observación registrada, sesión 12, actividad: post-test).*

Los estudiantes finalizan el examen antes que termine la sesión, así que se toma el tiempo para socialización y para sacar algunas fotos con los productos finales. Están felices, haciendo chistes con los personajes, viendo las expansiones transmediáticas, compartiéndolas con los compañeros y sonriendo. Para celebrar el cierre de la experiencia: ¡Hay chocolates!

5.2. Datos Cuantitativos

Conforme a lo descrito en los capítulos anteriores, se realiza la ejecución del proyecto siguiendo el modelo de la experiencia. A partir de los datos obtenidos con la utilización de los instrumentos, se recolectan los resultados de la investigación. Seguidamente se describe la recolección y análisis de la información cuantitativa.

5.2.1. Pre-Test y Post-Test

Dado que se lleva a cabo la realización de la toma de datos de la parte evaluativa con el Pre-Test y el Post-Test, al inicio y al final de la experiencia respectivamente; ahora se toma esta información para ser analizada. Los resultados obtenidos en los exámenes respectivos están en la Figura 23, y se muestran sujeto a sujeto, en la Figura 24. Entonces se procede con el análisis estadístico de los datos cuantitativos, el cual se realiza en Excel. Con base en la información numérica, se obtienen: la media, la mediana, la moda, la varianza y la desviación estándar. De los datos numéricos se obtiene la T de Student, la cual tiene la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{s}{\sqrt{n}}}$$

En donde en este caso, el numerador representa las muestras que son en realidad la misma población, pero en dos momentos diferentes de la investigación; y el denominador es la desviación estándar de la diferencia, o Error Estándar.

También se identifica el valor de los grados de libertad, el cual es igual al número de sujetos de la muestra menos 1:

$$gl = (n-1) = 17 - 1 = 16$$

Para complementar el análisis también se necesita el nivel de confianza deseado, en este caso se usa de un 95%, lo que significa que sólo existe aceptación para un 5% de errores.

Teniendo en cuenta las características del estudio, se utiliza la T de Student para grupos relacionados (o apareados). El error del 5% se distribuye en una curva normal, de modo que se representa el 2.5% de error por encima y por debajo de la curva. En la Figura 23, se muestran los resultados de los 17 estudiantes, sujeto a sujeto, del pre-test y el post-test, mostrando los puntajes en ambas evaluaciones.

Figura 23.

Resultados Numéricos de Datos Cuantitativos.

Sujeto	Pre-Test	Post-Test
1	164	196
2	104	164
3	92	140
4	144	180
5	156	176
6	72	180
7	152	188
8	84	140
9	100	164
10	100	176
11	88	128
12	144	162
13	128	172
14	124	168
15	112	140
16	100	132
17	124	156

	Pre-Test	Post-Test
Media	116.94	162.47
Mediana	112	164
Moda	100	128
Varianza	767.06	409.76
Desviación Estándar	27.70	20.24

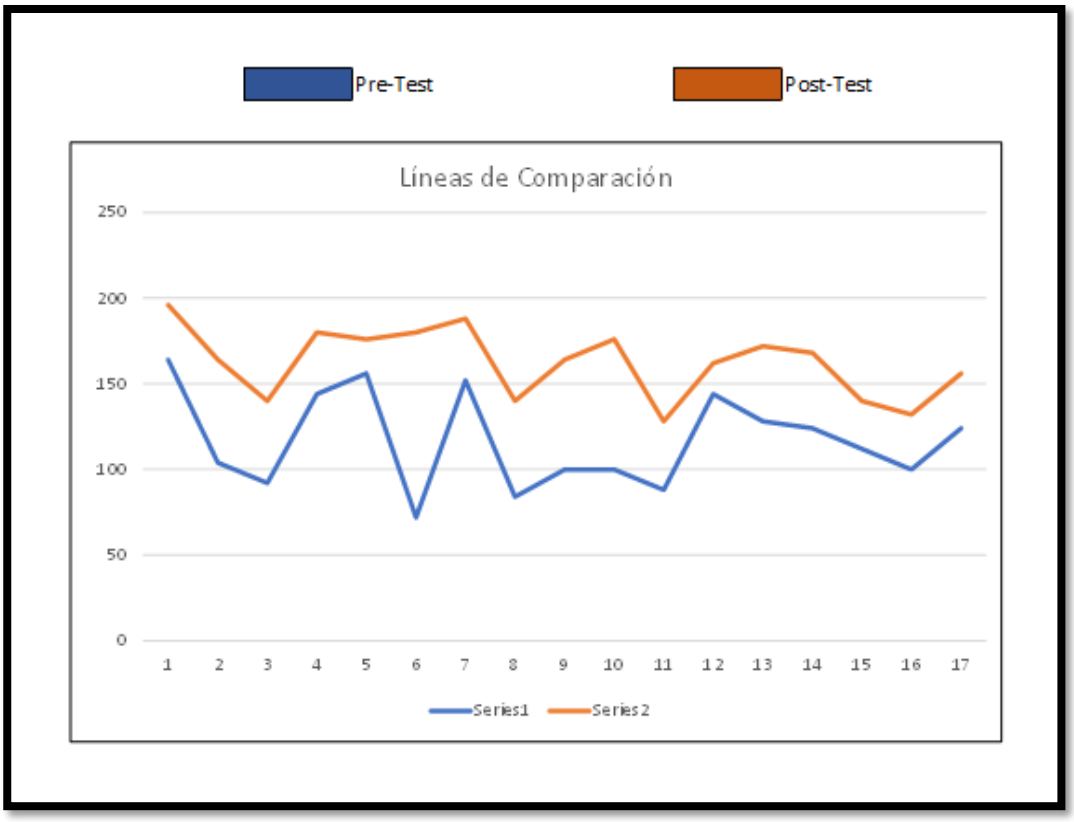
T-Student	0.00025%	2 Colas

Nota: Resultados estadísticos obtenidos del Pre-Test y el Post-Test. (Fuente propia).

Seguidamente en la Figura 24, se puede apreciar la gráfica comparativa de los resultados obtenidos por los estudiantes en las dos valoraciones.

Figura 24.

Gráfica Comparativa de Datos Cuantitativos.



Nota: Aquí se muestra la comparación, sujeto a sujeto, de los resultados obtenidos en el Pre-Test y el Post-Test. (Fuente propia).

Como se puede observar en la gráfica anterior, sí se presenta una diferencia de resultados entre el pre-test y el post-test, y de acuerdo al análisis estadístico para dos colas, el nivel de significancia es 0.00025%, lo que quiere decir que existe una alta diferencia significativa entre el pre-test y post-test a favor del post-test por tanto se confirma la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula, lo cual quiere decir que la aplicación o la implementación de la estrategia didáctica ***si impactó de manera positiva la competencia lingüística de los sujetos.***

Esta diferencia significativa se explica detalladamente a nivel estadístico con lo encontrado en el análisis los datos cualitativos.

5.3. Datos Cualitativos

Para la parte evaluativa de los datos cualitativos se utilizan la encuesta inicial, las transcripciones de las entrevistas, la observación del grupo durante la implementación y los resultados de la rúbrica de evaluación. Primeramente, con la encuesta se indaga la habilidad y la disposición presentada por los estudiantes después de realizar el trabajo básico de escritura, el cual es previo a la experiencia. Las transcripciones de las entrevistas, ofrecen las impresiones de los estudiantes ante el proceso y cómo se sienten referente a las actividades realizadas. Las observaciones del grupo en cada sesión, detallan cuidadosamente los eventos y las situaciones presentadas durante cada paso llevado a cabo y es fuente importante de información. Los resultados de la rúbrica, muestran tanto la evolución creativa y narrativa de los estudiantes, como el nivel de compromiso con el tipo de aprendizaje propuesto.

5.3.1. Encuesta

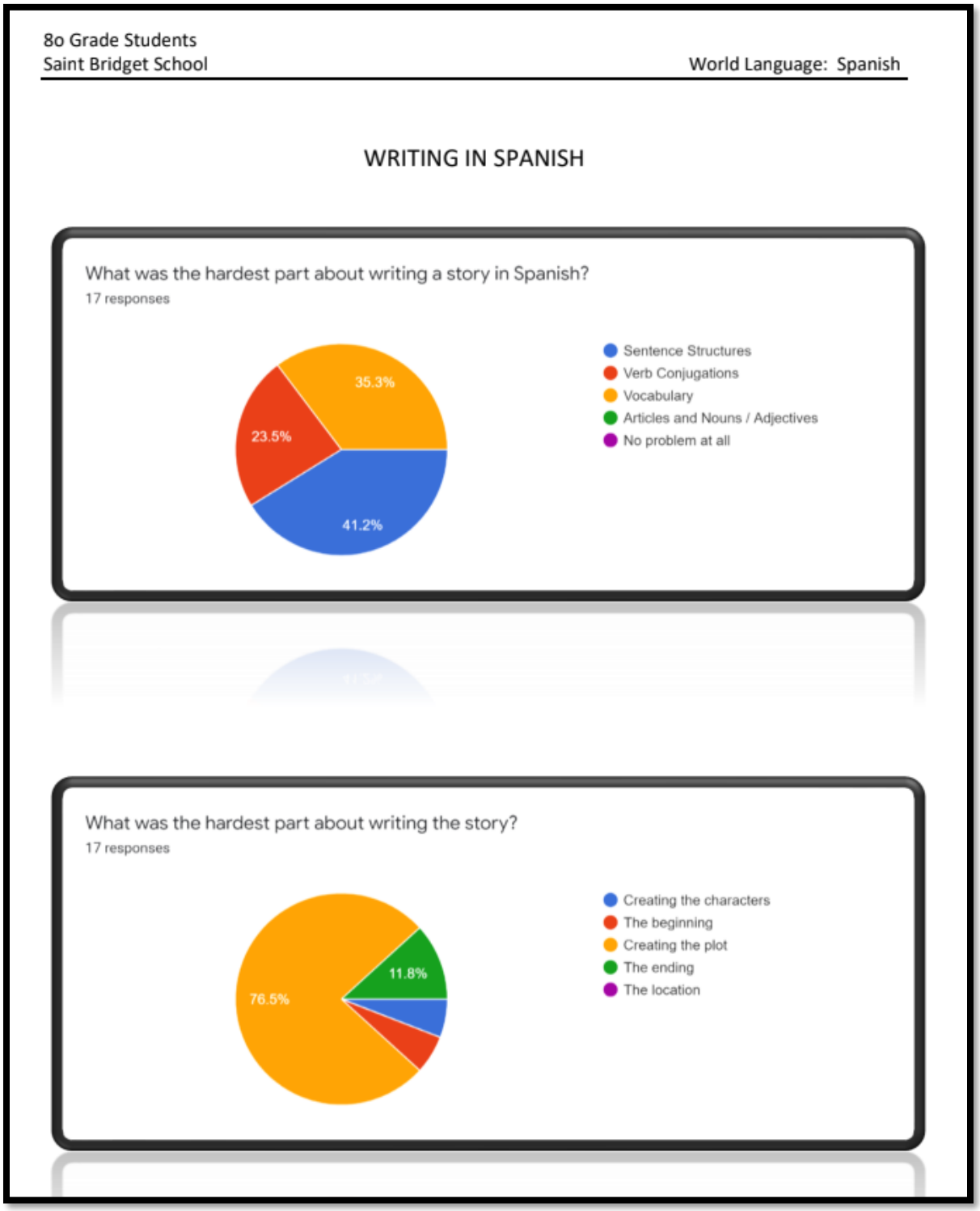
Algunos tipos de datos que se considera pueden surgir de la información recolectada de los datos cualitativos con los resultados de encuesta son:

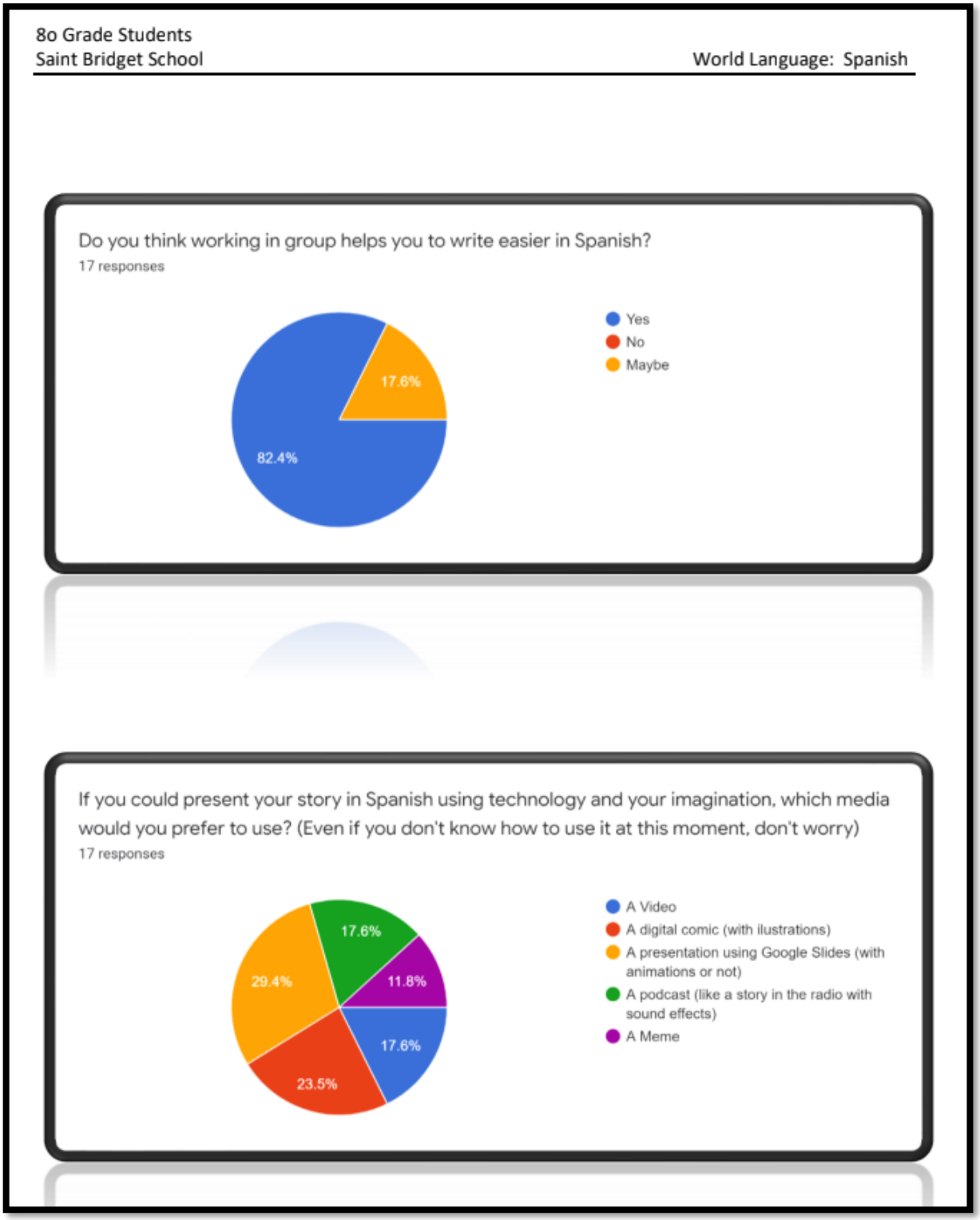
- Nivel de familiaridad en cuanto a contenidos básicos de segunda lengua
- Nivel de confianza en la creación de una narrativa
- Nivel de satisfacción según el tipo de aprendizaje
- Nivel de interés en medios tecnológicos para expansión Transmedia

Los resultados de la encuesta se visualizan seguidamente en la Figura 25.

Figura 25.

Resultados de la Encuesta





Nota: Resultados de la encuesta. (Fuente propia).

De los resultados y análisis de la encuesta se derivan las siguientes afirmaciones:

- El 41.20% de los estudiantes encuestados consideran que la parte más difícil de escribir una historia en segunda lengua, es el manejo adecuado de las estructuras de las oraciones; mientras que un 35.3% de alumnos creen que es el vocabulario y un 23.5% afirma, que es el uso de los verbos y su apropiada conjugación.

- El 76.5% de los estudiantes piensan que lo más complicado al escribir una historia, es la creación narrativa de la trama; a un 11.8%, se le dificulta el final de la historia; mientras que un 11.7% restante considera que esta dificultad, se reparte equitativamente entre la creación de personajes y la iniciación de la historia.

- El 82.4% de los estudiantes asegura que trabajar en grupo hace que escribir en la segunda lengua sea más sencillo, mientras que un 17.6% no está seguro.

- La posibilidad de representar o expandir tecnológicamente la narrativa creada en segunda lengua, usando tecnología mediática y su propia creatividad imaginativa, independientemente de si saben usar la tecnología mencionada, o no; hace que los estudiantes consideren los siguientes medios:

    - Un 29.4% de los estudiantes se inclinan a usar Google Slides (con o sin animaciones).
    - Un 23.5% preferiría crear un cómic digital.
    - Un 17.6% optaría por hacer un video.
    - Otro 17.6% se decidiría por un podcast.
    - Mientras que un 11.8% restante consideraría hacer un meme (o serie de memes).

5.3.2. Entrevistas y Fichas de Observación

Algunos tipos de datos que se considera pueden surgir de la información recolectada de los datos cualitativos con los resultados de las entrevistas y las notas tomadas con las fichas de observación son:

- Nivel de agrado frente al tipo y proceso de aprendizaje
- Nivel de satisfacción experimentando el trabajo colaborativo
- Nivel de confianza al utilizar las herramientas tecnológicas para el aprendizaje
- Nivel de aceptación de las actividades y la metodología empleadas
- Nivel de percepción de avance en habilidades y conocimiento de segunda lengua

El análisis de los datos cualitativos se efectúa mediante el software ATLAS. Ti versión 9, por medio del cual se hace la organización y gestión de la información. El análisis se basa en la Teoría Fundamentada, la cual acorde a Molina (2014), tiene una orientación metodológica que se basa en cuatro procedimientos: “el método de comparación constante, la codificación abierta, la decodificación axial y el proceso de muestreo constante.” (p.159). De modo que es un proceso en el que las categorías emergen de los datos, de donde luego se procede a formar grupos por elementos comunes, y de allí, realizar el nivel de análisis relacionado con el proyecto; y en particular en este caso, con el nivel de escritura de los estudiantes en la segunda lengua.

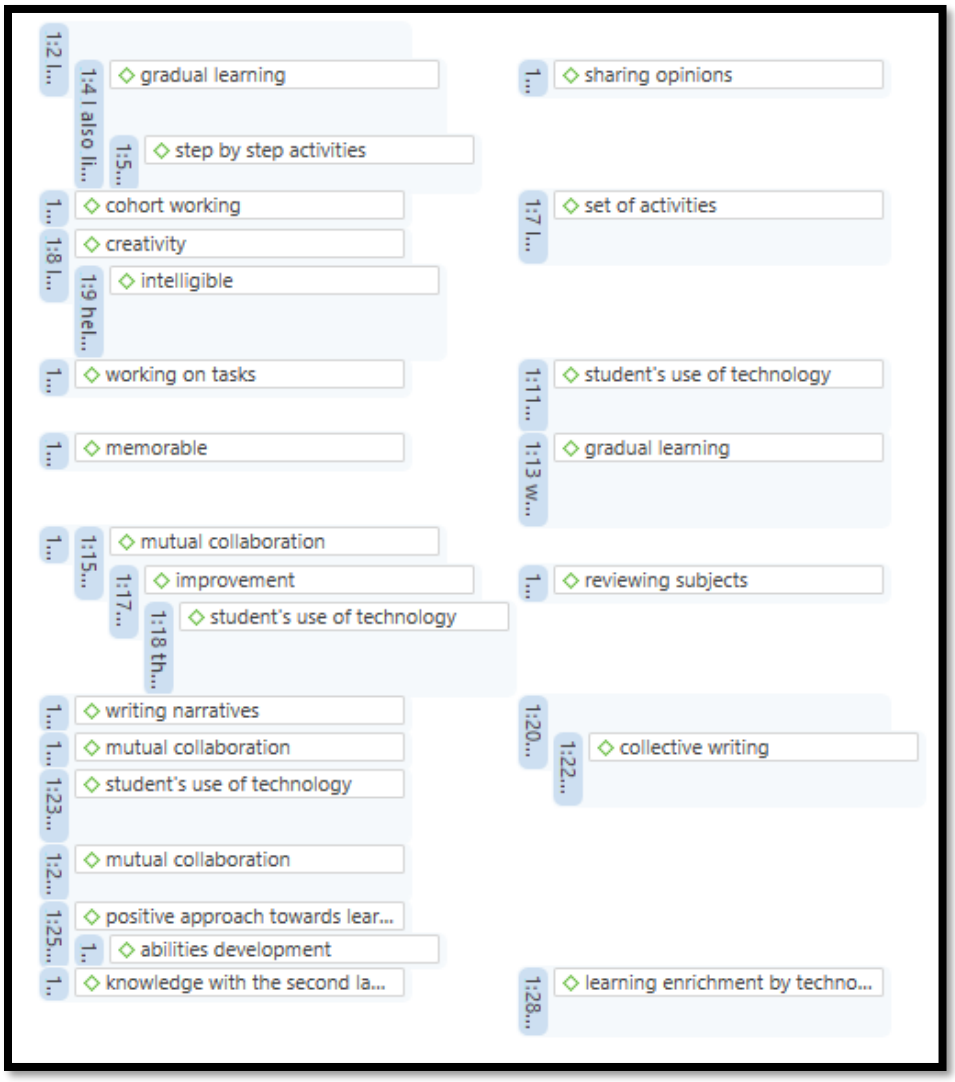
Según la Teoría Fundamentada, el método a utilizar es el siguiente:

1. Separación por frases o expresiones, en donde a veces es necesario dividir oraciones largas en otras más pequeñas que cumplen con el sentido de la investigación. En este caso se analizaron un total de 433 expresiones.

2. Realización de una codificación axial, donde se busca lo más característico con respecto a la temática o categoría, por ejemplo: escritura en segundo idioma, trabajo colaborativo, motivación, uso de la tecnología, etc., dependiendo a lo que se relacione con el proyecto. Una parte de esta codificación se puede visualizar en la Figura 26 a continuación. El número total de códigos encontrados fue 35.

Figura 26.

Codificación Axial.



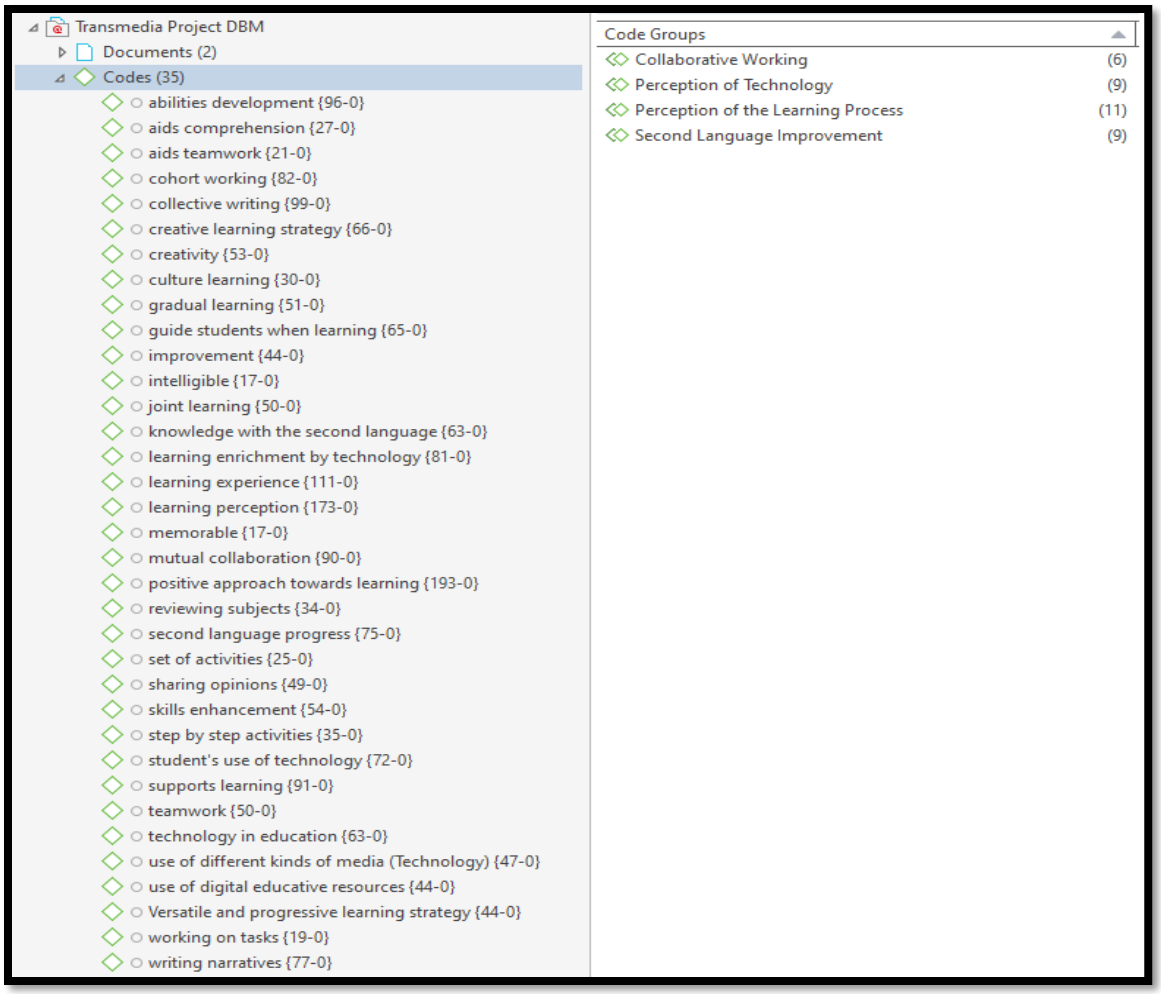
Nota: Aquí se muestra un ejemplo de la codificación axial del proceso. (Fuente propia).

3. Representación de las categorías que se formaron y la especificación de las características explícitas relacionadas con el objetivo del proyecto, en este caso, con el manejo del segundo idioma. Lo cual se puede ejemplificar en la Figura 27 en la página siguiente. El número total de grupos de códigos encontrados fue 4.
4. Verificación del proceso y de los productos realizados por los estudiantes, y la narrativa, lo cual se realiza más adelante con la rúbrica.

Se realizaron video entrevistas a 5 estudiantes, los cuales respondieron a las preguntas efectuadas de manera informal. Luego, se tomaron las frases de las trascripciones y se agruparon por códigos en ATLAS. Ti, usando las siguientes categorías: trabajo colaborativo, estrategia de aprendizaje, percepción del proceso de aprendizaje, percepción de la tecnología, y mejoramiento en la segunda lengua, las cuales se pueden visualizar en la Figura 27 seguidamente.

Figura 27.

Representación de Categorías.



Nota: Visualización de Categorías. (Fuente propia).

De lo anterior, surgen las siguientes categorías:

- **Trabajo Colaborativo (Collaborative Working):** En este grupo emergen los siguientes códigos: *collective writing, teamwork, sharing opinions, cohort working, mutual collaboration, joint learning*. Las cuales son respectivamente competentes a: *escritura colectiva, trabajo en equipo, intercambio de opiniones, trabajo de cohortes, colaboración mutua* y *aprendizaje conjunto*. De donde los códigos más nutridos en

expresiones son: *(1) collective writing, (2) mutual collaboration*; que corresponden a la escritura colectiva y a la colaboración mutua. Posteriormente la Figura 28, muestra la categoría mencionada y su relación con los códigos. Como frases ilustrativas de esta parte de la implementación, se presentan las siguientes:

3:1 ¶ 11 in Interviews

`...I like the projects in groups because you get the opportunities, like working as a team

3:6 ¶ 13 in Interviews

I like to work on the Spanish projects with my classmates and I also really like it for the set of activities

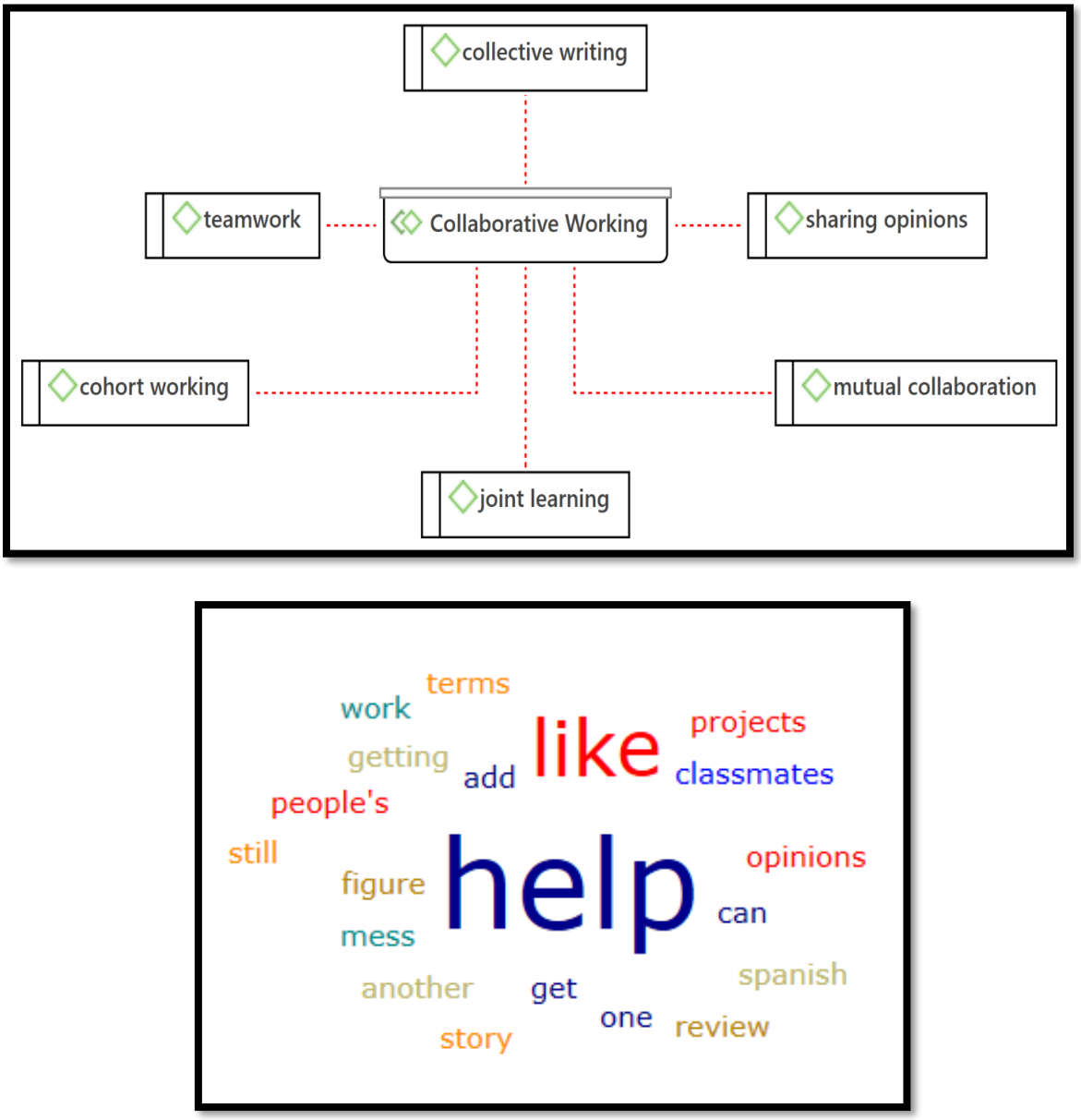
3:20 ¶ 19 in Interviews

I like working on our narratives and in a group…

Una conclusión de esta categoría, se encuentra al considerar lo que los estudiantes declaran en cuanto a la experiencia de aprendizaje, definiéndola no sólo como positiva hacia el mejoramiento de la segunda lengua, sino también como enriquecedora en cuanto a las habilidades para trabajar colaborativamente, al usar la escritura y la tecnología para mejorar sus capacidades y recuperar información aprendida en la segunda lengua, además de las habilidades edificadoras y creativas de contenido en la expansión de las narrativas. La nube de palabras de la Figura 28, representa la percepción de los estudiantes en aprendizaje colaborativo y uso de la tecnología.

Figura 28.

Trabajo Colaborativo.



Nota: Relaciones entre códigos de esta categoría y nube de palabras (Fuente propia).

- **Percepción del Proceso de Aprendizaje:** En este grupo se presentan los siguientes códigos: *creative learning strategy, learning perception, creativity, positive approach towards learning, step by step activities, learning experience, gradual*

learning, set of activities, versatile and progressive learning strategy, working on tasks, memorable. Que corresponden equitativamente a: *estrategia de aprendizaje creativo, percepción del aprendizaje, creatividad, enfoque positivo hacia el aprendizaje, actividades paso a paso, experiencia de aprendizaje, aprendizaje gradual, conjunto de actividades, estrategia de aprendizaje versátil y progresiva, trabajo en tareas, memorable.* De los cuales, los códigos más abundantes en expresiones son: *(1) positive approach towards learning, (2) learning perception*, que conciernen al enfoque positivo hacia al aprendizaje y a la percepción del aprendizaje. La Figura 29, visualiza la categoría y la relación con los códigos. Las frases ilustrando la implementación son:

3:1 ¶ 11 in Interviews

I also like doing it in different parts so we don't have to do it all at once, like it's not due in one single day

3:5 ¶ 13 in Interviews

I like when there are images and creativity

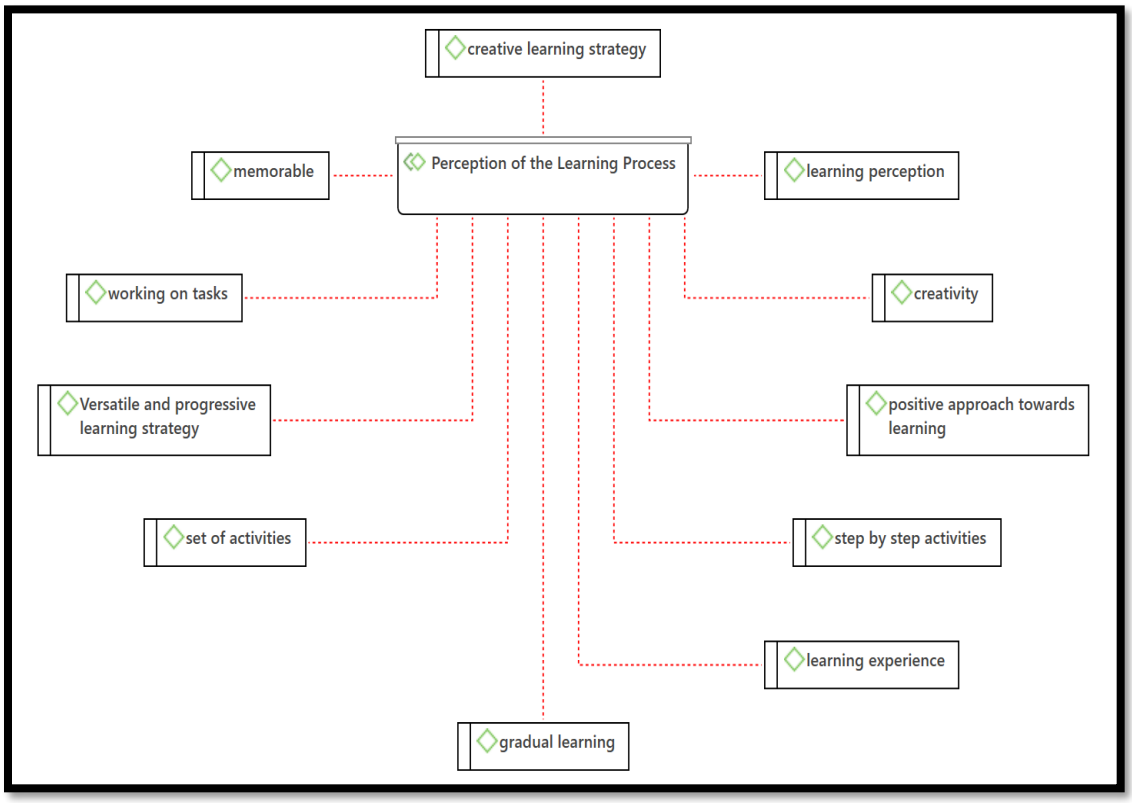
3:18 ¶ 19 in Interviews

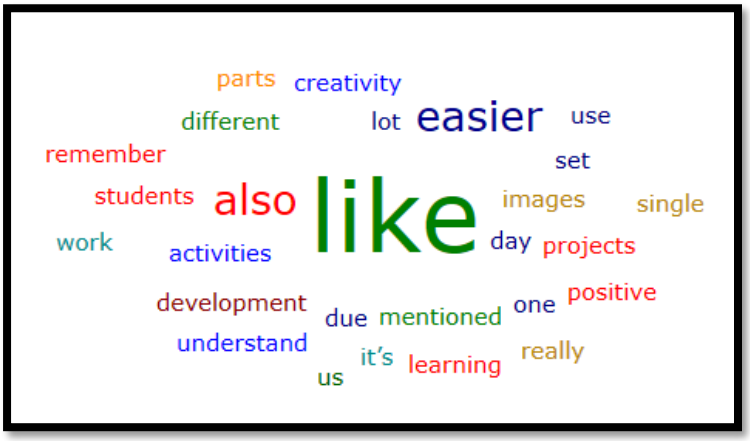
I like that we have gotten to use a lot of different forms of technology…

Una conclusión relacionada, se orienta hacia las actividades realizadas y la metodología empleada; los estudiantes identificaron positivamente: la aplicación de diferentes medios (tecnología), el variado uso de recursos educativos digitales realizadas por la docente (presentaciones, animaciones, imágenes, videos, etc.), y la estrategia creativa de aprendizaje utilizando transmedia, que siendo versátil y gradual, permite que los estudiantes trabajen paso a paso, utilizando diferentes enfoques en cada ocasión.

Figura 29.

Percepción del Proceso de Aprendizaje.





Nota: Representación de la percepción del proceso de aprendizaje y las actividades realizadas (Fuente propia).

- La efectividad de la estrategia transmedia propuesta permite evidenciar la disposición de los estudiantes al aprendizaje gradual y al desarrollo creativo, en donde gracias al afianzamiento de conceptos, creación de personajes, profundización cultural en las locaciones, la creación de la narrativa y las expansiones tecnológicas transmedia, ellos logran incrementar y demostrar sus capacidades y eficacia con lo aprendido, ver Anexos 14-16. En la Figura 30, se muestra una fotografía ilustrando la estrategia didáctica en acción, en donde se aprecia la calidad del ambiente de trabajo y la dedicación de los estudiantes en la experiencia realizada.

Figura 30.

Estrategia Didáctica Transmedia en Acción.



Nota: Estudiantes en pleno proceso de aprendizaje, poniendo en práctica la estrategia didáctica. (Fuente propia).

- De igual manera, la enseñanza se enriquece con la tecnología y permite el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes, adicionalmente éstos revelan que el uso

de tecnología y la creatividad de la estrategia ayudan ampliamente en su aprendizaje de segunda lengua, lo cual se puede evidenciar no sólo con los resultados del post-test sino también con las narrativas y los productos transmediáticos finales, ver Anexos 14-16. Como punto adicional para confirmar estos resultados obtenidos, se presenta un compendio fotográfico de la experiencia, ver Anexo 17, y se incluyen los mensajes que han sido recibidos posteriormente de los padres de familia, confirmando el alto desempeño de sus hijos en la asignatura de la segunda lengua en la escuela secundaria actual. Los estudiantes de 8º grado participantes de la presente experiencia terminaron sus estudios en Saint Bridget School y ahora se encuentran en su nueva escuela secundaria, en donde están posicionados ya sea en "Español 2" (*Nivel Alto*), o en el nivel de "High Honors" (*Nivel de Altos Honores*). Algunos de los comentarios recibidos de los padres han sido los siguientes:

- Padre de familia 1: *"Profesora, todos los estudiantes que continuaron sus estudios de secundaria en East Catholic School que vienen de Saint Bridget School este año, están ahora en Nivel Alto o en Altos Honores en Español, ¡y eso es gracias a usted! ¡Muchas gracias!"*.
- Madre de familia 2: *"Todo está marchando muy bien para ella en la nueva escuela de secundaria! Ella está en el Nivel 2 (Nivel Alto) de Español! ¡Ella tuvo que tomar un examen oral para pasar a esta clase y lo hizo muy bien! ¡USTED, le enseñó muy bien!"*.
- Madre de familia 3: *"Hola, mi hija ahora está en Español 2, y su maestra le dijo que esa clase era muy fácil para ella! ¡Muchas gracias por todo lo que le enseñó!"*.

- **Percepción de la Tecnología:** Los códigos que emergen en este grupo son los siguientes: *guide students when learning, aids comprehension, technology in education, use of digital educative resources, student's use of technology, leaning enrichment by technology, aids teamwork, support learning, use of different kinds of media*. Correspondientemente a: *guía a los estudiantes en el aprendizaje, ayuda a la comprensión, tecnología en la educación, uso de recursos educativos digitales, uso de la tecnología por parte de los estudiantes, enriquecimiento de la tecnología, ayuda al trabajo en equipo, apoyo al aprendizaje, uso de diferentes tipos de medios*. En este caso, los códigos más robustos en expresiones son: *(1) supports learning, (2) learning enrichment by technology*; que conciernen al apoyo de la tecnología en el aprendizaje y al enriquecimiento de la enseñanza mediante la tecnología. La Figura 31, representa esta categoría y la relación con los códigos. Algunas frases demostrativas relacionadas en la implementación de la estrategia, son:

  3:12 ¶ 15 in Interviews

  ...It's like when we get on the computers like when we use the machines for science, and also, it's easier to remember because we were doing a lot, but it's easier for us to understand.

  3:28 ¶ 19 in Interviews

  …we have gotten to use a lot of different forms of technology this year, and help each other with it.

  3:16 ¶ 17 in Interviews

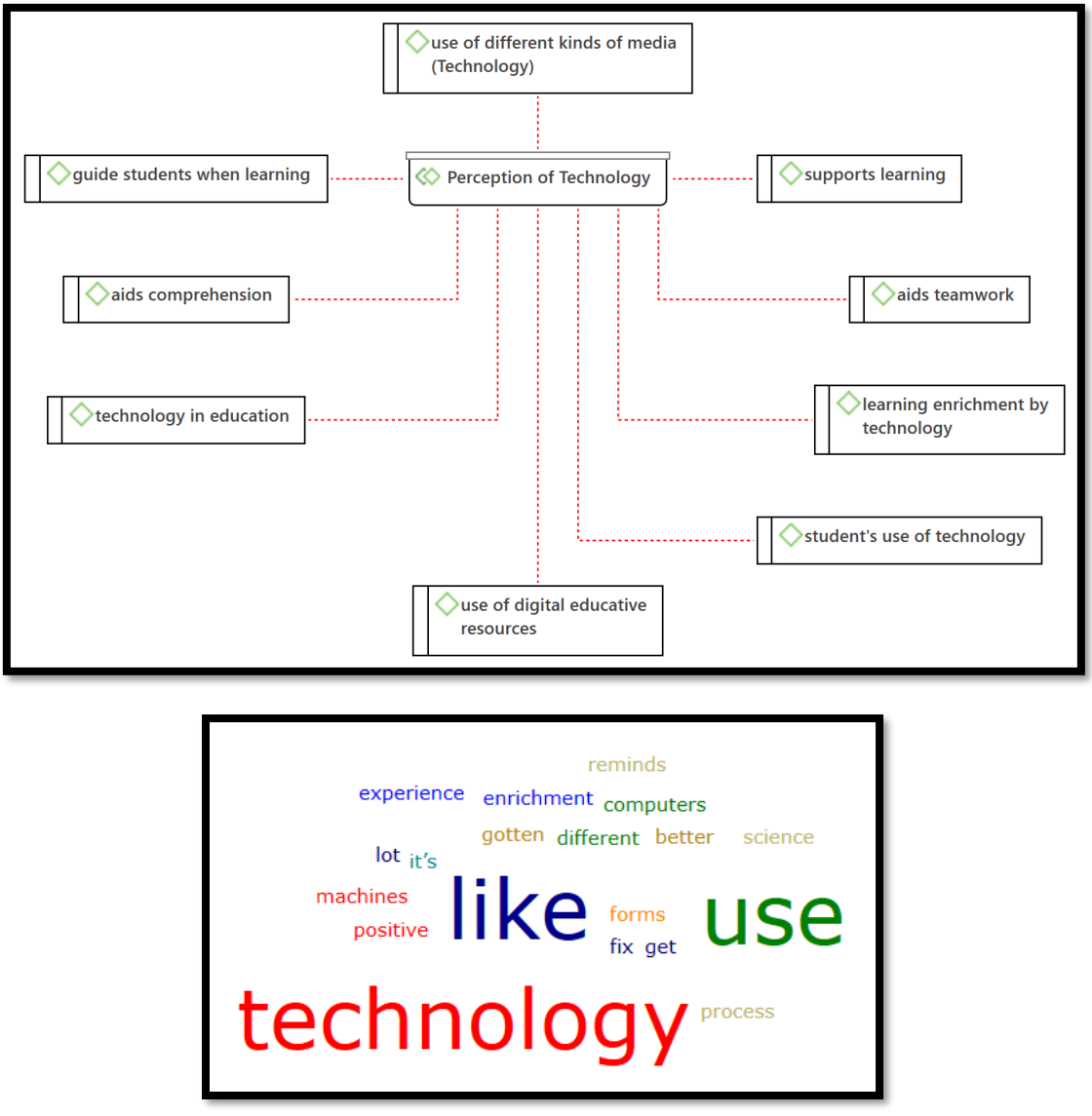
  …Also, the technology that we use reminds me of what I'm doing and how to fix it to be better

  Como conclusión de esta categoría, considerando el uso de la tecnología antes, durante y después de usarla en la experiencia, la gran mayoría de los estudiantes opina que el uso de la tecnología ayuda en la asimilación, en la colaboración, y

también proporciona un apoyo en la orientación adecuada de la enseñanza, ofreciendo soluciones cuando se buscan durante el aprendizaje bajo la guía del docente. Una representación de esta percepción se muestra en la Figura 31.

Figura 31.

Percepción de la Tecnología.



Nota: Representación de la percepción del uso de la tecnología en la experiencia y nube de palabras (Fuente propia).

- **Mejoramiento Segunda Lengua:** En esta categoría emergen los siguientes códigos: *reviewing subjects, culture learning, writing narratives, intelligible, skills enhancement, second language progress, abilities development, knowledge with the second language, improvement*. Los cuales conciernen a: *repaso de temas, aprendizaje cultural, escritura de narrativas, inteligible, desarrollo de habilidades, progreso en segundo idioma, desarrollo de habilidades, conocimiento del segundo idioma, perfeccionamiento*. En la que los códigos más nutridos en expresiones fueron: *(1) abilities development, (2) second language progress*. Que corresponden al desarrollo de habilidades y la escritura de narrativas respectivamente. Dicha categoría y su relación con los códigos es presentada en la Figura 32. Como frases ilustrativas de esta parte de la implementación de la estrategia, se presentan las siguientes:

  3:30 ¶ 13 in Interviews

  …it kind of helps you remember what the right word is

  3:32 ¶ 15 in Interviews

  it's easier to remember because we were doing a lot, but it's easier for us to understand.

  3:33 ¶ 17 in Interviews

  we get to help each other and figure it out; and reviewing subjects, helps me get better at Spanish

  Como conclusión de esta categoría, se consideran las actividades realizadas y la metodología empleada en el aprendizaje de segunda lengua, las palabras sobresalientes de los estudiantes cuando se les preguntó sobre el avance en sus habilidades y conocimientos, expresaron que fueron: “mejores”, “más fáciles de recordar”, y que “la tecnología ayuda” como se ve en la siguiente nube de palabras de

la Figura 32, donde se visualiza la percepción del progreso en las habilidades de los estudiantes y el conocimiento en la segunda lengua. Todos los estudiantes revelaron mejoras en sus habilidades y conocimientos de español a medida que avanzan en la escritura de narrativas durante la experiencia, y afirman que la aplicación de la tecnología refuerza sus conocimientos facilitando el recuerdo de las lecciones aprendidas. Asimismo, las narrativas evidencian la conceptualización de interpretaciones culturales y su coherencia con la realidad, donde se desarrolla el proceso educativo.

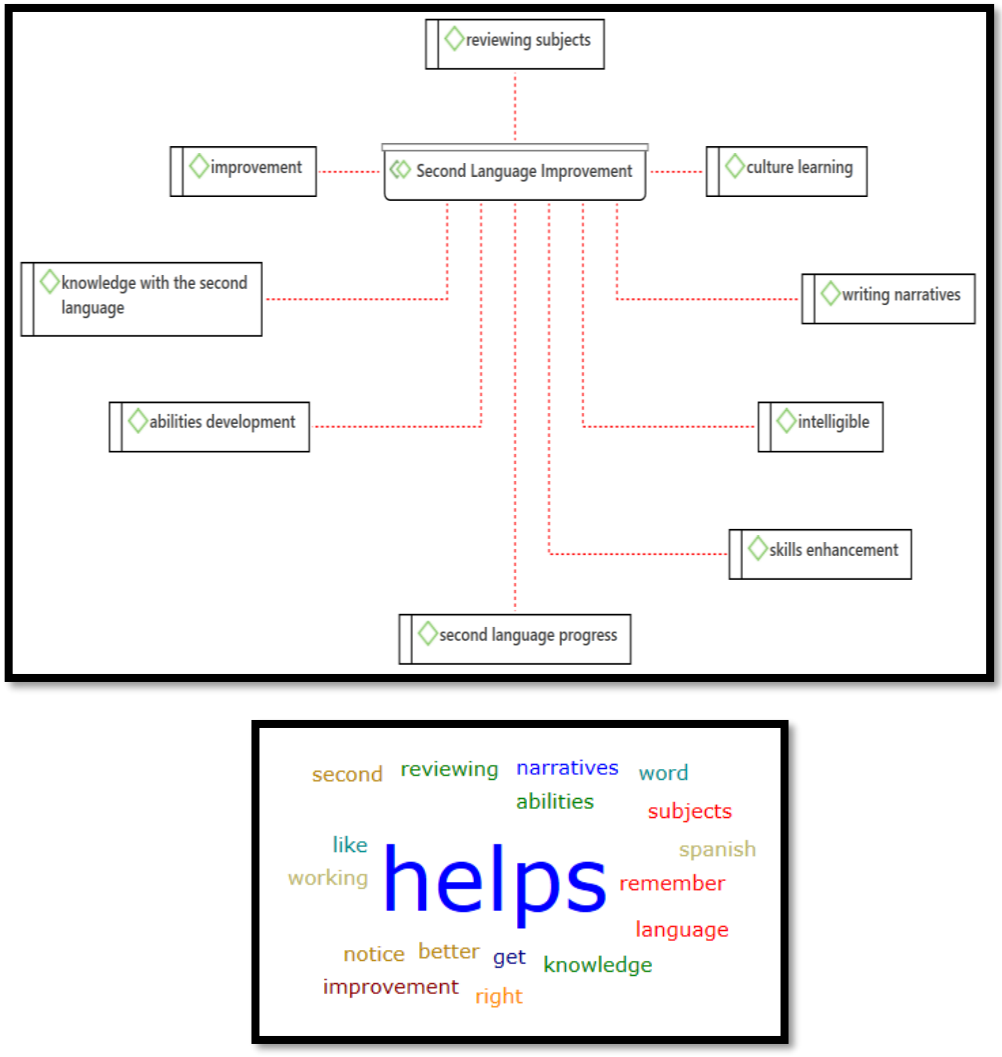
Se observa que las habilidades desarrolladas en la segunda lengua con la experiencia transmedia, van más allá de la escritura y la narrativa, en donde gracias a las diversas actividades se encontraron progresos notables en el uso del vocabulario, la gramática, la estructura de las oraciones y el desarrollo de los relatos; también se incrementaron la confianza al hablar en la segunda lengua y la disposición para compartir los avances y productos creados por los estudiantes. Se evidencia el gusto por el aprendizaje del español como segunda lengua observándose resultados retadores que motivan al proceso ascendente en su utilización. Se nota felicidad y bienestar con los resultados obtenidos en la variedad de su vocabulario y de sus estructuras gramaticales.

De igual manera, al realizar las presentaciones en la parte de “Locaciones” el conocimiento en la cultura hispana ancestral se extendió y se logró crear interés tanto por temas geográficos e históricos de países hispanos, como también en nociones generales de diversidad y multiculturalidad. Por otro lado, las habilidades tecnológicas se perfeccionaron y al final de la experiencia los estudiantes se han

observado mucho más seguros de sí mismos al usar la tecnología en el aprendizaje, adicionalmente ha sido notorio que esto se ha extendido en su rendimiento al efectuar actividades, no sólo en el área de la segunda lengua, sino también al querer emplearla por iniciativa propia para enriquecer proyectos de otras disciplinas.

Figura 32.

Mejoramiento Segunda Lengua.



Nota: Aquí se visualiza la percepción del progreso en habilidades y conocimiento de segunda lengua (Fuente propia).

5.3.3. Rúbricas

La verificación del proceso de aprendizaje y de los productos narrativos realizados por los estudiantes, se evalúan con la rúbrica. Algunos tipos de datos que pueden surgir de la información recolectada de los datos cualitativos con los resultados de las rúbricas son:

- Nivel de variedad de vocabulario en la segunda lengua
- Nivel de dominio de estructura gramatical en la segunda lengua
- Nivel de evolución en la creación narrativa y redacción de contenido en segunda lengua
- Nivel de mejoramiento de presentación creativa, incluyendo las habilidades narrativas, tecnológicas y mediáticas

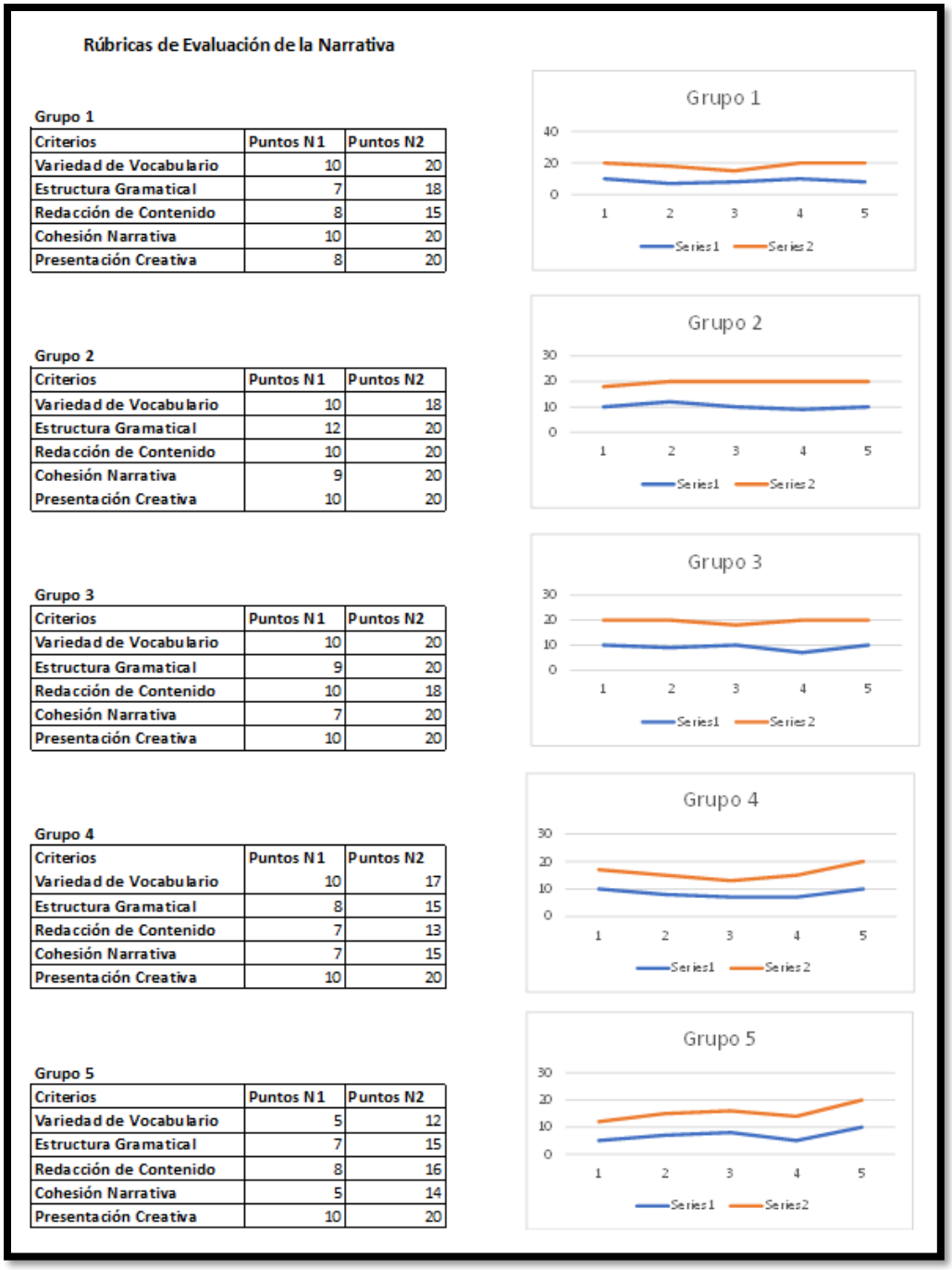
Para este caso se tienen en cuenta como narrativas iniciales (N1), las rúbricas de evaluación realizadas para la primera actividad de escritura grupal; y como actividad narrativa final (N2), se consideran las empleadas para valorar la actividad de escritura en la última etapa de la estrategia. Como se puede ver en la Figura No 33, los puntos obtenidos en la actividad final en cada uno de los criterios establecidos, superan en todos los aspectos a los de la actividad narrativa inicial.

Se percibe, que la variedad de vocabulario se presenta formidablemente aumentada en la narrativa final, de igual manera se identifica que las estructuras gramaticales son más sólidas y pertinentes cuando se emplean. La creación narrativa y la redacción de contenido se elevan considerablemente indicando no sólo un mayor conocimiento de la segunda lengua sino también una mayor confianza en su uso. La presentación creativa tanto en el escrito final como en la

ejecución de la expansión transmediática, alcanza un nivel que confirma que el método de la estrategia didáctica empleada influye notablemente en la calidad de los productos finales.

Figura 33.

Análisis de Rúbricas de Evaluación.



Rúbricas de Evaluación de la Narrativa

Grupo 1

Criterios	Puntos N1	Puntos N2
Variedad de Vocabulario	10	20
Estructura Gramatical	7	18
Redacción de Contenido	8	15
Cohesión Narrativa	10	20
Presentación Creativa	8	20

Grupo 2

Criterios	Puntos N1	Puntos N2
Variedad de Vocabulario	10	18
Estructura Gramatical	12	20
Redacción de Contenido	10	20
Cohesión Narrativa	9	20
Presentación Creativa	10	20

Grupo 3

Criterios	Puntos N1	Puntos N2
Variedad de Vocabulario	10	20
Estructura Gramatical	9	20
Redacción de Contenido	10	18
Cohesión Narrativa	7	20
Presentación Creativa	10	20

Grupo 4

Criterios	Puntos N1	Puntos N2
Variedad de Vocabulario	10	17
Estructura Gramatical	8	15
Redacción de Contenido	7	13
Cohesión Narrativa	7	15
Presentación Creativa	10	20

Grupo 5

Criterios	Puntos N1	Puntos N2
Variedad de Vocabulario	5	12
Estructura Gramatical	7	15
Redacción de Contenido	8	16
Cohesión Narrativa	5	14
Presentación Creativa	10	20

Nota: Comparación de resultados de las rúbricas de evaluación. (Fuente propia).

Teniendo en cuenta las narrativas de la Figura 32 mencionada anteriormente, y los productos transmediáticos realizados por los estudiantes e ilustrados en el Anexo 16, se adicionan los siguientes hallazgos en la producción narrativa de los grupos:

- **Grupo 1 (Producto Transmedia: Blog):** Su desempeño inicial presentó un vocabulario impreciso, con poco uso de adjetivos, la estructura gramatical estaba incompleta y algo confusa, la redacción de contenido presentaba errores básicos y las frases no eran muy claras, la cohesión narrativa tenía algo de sentido, pero no estaba bien elaborada por lo que se prestaba para confusión, la presentación creativa no tuvo muchos detalles, ni se percibió una considerable preparación. Por otro lado, el producto final fue excelente. La escritura de la narrativa fue cuidadosamente deliberada y preparada, con gran variedad de vocabulario y amplio uso de adjetivos y enlaces. Las estructuras gramaticales empleadas fueron correctas, con oraciones largas, completas y con sentido. La redacción del contenido propuso un leve reto debido a la transformación de la narrativa hacia el formato de blog para la expansión tecnológica transmediática, pero aun así, el resultado fue muy bueno. La cohesión narrativa fue excelente y bien explicada, presentando la historia de forma creativa y a la vanguardia, en un formato que fue muy admirado por los otros estudiantes.
- **Grupo 2 (Producto Transmedia: Podcast):** Su primer trabajo narrativo fue bueno, mostró un vocabulario regular, algún uso de adjetivos aunque un poco confuso y con repetición de palabras, la estructura gramatical fue básicamente bien empleada pese a que no fue completamente correcta, en la redacción de contenido se encontraron algunas oraciones con errores menores, la cohesión narrativa tenía inicio, desarrollo y desenlace, pero algunas cosas estaban fuera de contexto, la presentación en general

presentó poco esfuerzo creativo. Sin embargo, el producto final fue extraordinario. La narrativa utilizó variedad de vocabulario y adjetivos claros con significados correctos. Se mostró un manejo adecuado de las estructuras gramaticales las cuales incluyeron oraciones proporcionadas y bien definidas. La redacción del contenido fue claro y detallado, con buen manejo de transiciones y conectores. La cohesión narrativa no sólo fue conveniente, sino que también fue expuesta apropiadamente, la expansión tecnológica de la historia se exhibió con mucha creatividad, insertando elementos y efectos de audio que enriquecieron la narración de manera interesante y llamativa.

- **Grupo 3 (Producto Transmedia: Video):** La narrativa inicialmente preparada fue buena, expuso algo de vocabulario relacionado con el tema, algunos adjetivos confusos y mal manejo de algunas palabras, la estructura gramatical no se observó totalmente correcta, en la redacción de contenido se hallaron algunas fallas en las oraciones, la cohesión narrativa fue satisfactoria pero con algunos problemas de contexto, la presentación creativa mostraba algunas promesas positivas pero se observaba espacio para mejorar. No obstante, el producto de la narración final fue asombroso. El relato utilizó gran diversidad en cuanto al vocabulario, con riqueza de nuevas palabras, adjetivos, sinónimos y manejo apropiado de significados. Las estructuras gramaticales fueron correctas y las oraciones, bien usadas, completas, largas y con sentido. La historia fue genial, colmada de detalles y rica en situaciones creativas, humanas y divertidas, por ende, la redacción del contenido fue exitoso. La cohesión narrativa mostró un relato bien definido, creíble y entretenido, la presentación creativa fue fantástica dado que utilizaron filtros de imagen y efectos de

sonido para representar a todos los personajes y enriquecer aún más la narración. Se notó gran esfuerzo y dedicación para hacer un trabajo tremendamente bien hecho. El final fue muy emotivo y a todos les cautivó.

- **Grupo 4 (Producto Transmedia: Animación de presentación de diapositivas):** Su trabajo en la narrativa inicial mostró escaso vocabulario y un poco de confusión al usar los adjetivos, la estructura gramatical fue algo imprecisa, la redacción de contenido podía entenderse pero mostraba errores con frases no del todo correctas, la cohesión narrativa presentaba un inicio, desarrollo y final pero se encontraba algo confusa, la presentación creativa evidencio un intento creativo pero podría mejorarse. Por otro lado, el producto final fue interesante. La narrativa final utilizo variedad de palabras y uso correcto de adjetivos, la estructura gramatical mejoró considerablemente, la redacción del contenido fue mucho más clara aunque un poco confusa en algunas áreas, la cohesión narrativa estuvo bien explicada aunque pudo haber sido de mayor longitud para mejorar la historia, la presentación creativa fue muy buena, se pudo ver la consagración y el esfuerzo por mejorar y para realizar un buen trabajo y la integración de humor a la historia ofreció un buen resultado.

- **Grupo 5 (Producto Transmedia: Presentación en serie de memes):** La primera narrativa expuso vocabulario confuso y no relacionado con el tema, la estructura gramatical estuvo equivocada en varias ocasiones, la redacción de contenido alcanzaba a entenderse con dificultad y presentaba errores, la cohesión narrativa se presentaba bastante confusa, se consideró que la presentación creativa mostraba un intento, pero faltó un poco más de esfuerzo. No obstante, se pudo encontrar una mejoría en el producto de la narrativa final, en donde se vio el uso de más vocabulario

> y el intento por trabajar de una mejor forma con los adjetivos, la estructura gramatical fue mucho mejor, las oraciones aunque cortas tuvieron mejor presentación, la redacción del contenido fue claro con mejores enlaces y transiciones entre las frases, la cohesión narrativa se ayudó de las imágenes presentadas y esto sirvió para ofrecer una mejor comunicación del producto final, la presentación creativa fue muy buena y variada, sencilla pero directa y pudo transmitir el mensaje exitosamente.

5.4. Análisis General

Como se puede encontrar en la detallada descripción de la estrategia utilizada durante esta investigación, y el posterior análisis, se confirma que fue una experiencia enriquecedora para los estudiantes en diferentes aspectos, y un vasto proceso de aprendizaje progresivo, ver Anexo 17 para un compendio fotográfico llevado paso a paso de acuerdo al modelo de la experiencia. De todo lo anterior se puede aseverar lo siguiente, teniendo en cuenta los antecedentes establecidos previamente al inicio de la presente investigación.

Partiendo de Amador (2018), se confirma que, al generar otros estilos de comunicación entre los estudiantes, brindándoles la capacidad de intervenir activamente en el proceso de aprendizaje y producir contenidos, en este caso con los estudiantes actuando como prosumidores, creando expansiones tecnológicas transmedia partiendo de las narrativas; se logra una educación interactiva en donde se trabajan los contenidos en un modelo de comunicación *todos con todos*, haciendo del proceso un acto constructivo de aprendizaje de un modo conectivo entre los participantes, que es positivo para el mejoramiento de la segunda lengua, lo cual se ratifica con los resultados obtenidos.

En cuanto a Sánchez (2013), que menciona el reto de trabajar con un proyecto transmedia basado en una obra original desde su concepción, y que a la vez, sugiere que la transparencia del proceso y la generación de materiales a lo largo del mismo, configuran las claves del éxito del transmedia; se puede asegurar que al trabajar con una obra original, como en este caso que fue escrita por la docente, se mantiene a los estudiantes vinculados creativamente desde el inicio del proceso y durante éste, lo cual es altamente efectivo porque se mantiene el "*momentum*" creador/productor del estudiante, en un continuo, variado y gradual proceso de aprendizaje, y esto mantiene a los estudiantes motivados para proseguir trabajando en el proyecto transmedia, no sólo con sus continuas creaciones de contenido y productos transmediáticos (ver Anexos 14, 15 y 16), sino también con la intención de mejorar, aprender y para realizar un mejor desempeño final. En donde es de igual forma, algo significativo para resaltar que de acuerdo a Scolari, Lugo-Rodriguez y Masanet, (2019), es primordial que los estudiantes disfruten la obra literaria en el mundo real antes de desarrollar la narrativa en la fase digital, lo cual se dio afortunadamente en el presente proyecto y se pudo comprobar con la positiva percepción estudiantil de la experiencia de aprendizaje, obtenida en el análisis cualitativo.

Asimismo, los estudiantes no sólo incrementan su conocimiento de segunda lengua sino también sus habilidades tecnológicas y el modo de trabajar de manera conectiva, entre otras. Lo que lleva también a afirmar lo mencionado por Romero y Santos (2019), debido a que los estudiantes presentan al final de la experiencia unos niveles más altos en el comportamiento ante la lectura, la identificación de los temas y la comprensión de su contenido con la representación final de la interpretación de su perspectiva, estando más comprometidos con el proceso de comienzo a fin. Lo cual se suma a lo mencionado por Pietschmann, Völkel and Ohler, (2014), pues debido a que se involucran narraciones a través de plataformas múltiples usando diferentes

medios, cada aportación hace un tributo valioso al todo, ofreciendo mayor compromiso y disfrute de los medios y fomentando el aprendizaje. Más aun integrando a Bidarra y Rodrigues, (2019), en la afirmación del uso de Narrativas Transmedia para el aprendizaje de una segunda lengua hacia la exploración, configuración y expansión del entorno educativo en esta área, se afirma con la estrategia empleada, que es exitosa y bien recibida por los estudiantes si se aplica adecuadamente.

Por esto, es importante resaltar lo mencionado por Scolari (2018), el modo en que los adolescentes consumen, producen, comparten, crean y aprenden en medios digitales requiere de un mejor entendimiento y empatía, lo cual debe reflejarse en apropiados recursos y métodos a utilizar, y que empleando la Narrativa Transmedia y el mapa de habilidades transmedia como guía, unido con las estrategias de aprendizaje propuestas en el kit de recursos para el docente y al aplicarlas en el aula, por ejemplo como se tuvo en cuenta con el modelo de la presente investigación que integró varias actividades en la experiencia, mejoran las posibilidades de enseñanza y se incrementan los resultados obtenidos por los estudiantes. Lo cual es confirmado a su vez por León (2018), con la existencia de habilidades tanto técnicas como sociales y criticas tanto en la producción como en la difusión del contenido realizado en medios digitales, como utilización del lenguaje, la construcción de las narraciones y el entendimiento de géneros asemejando una experiencia en la cultura colaborativa actual la cual sigue el concepto mencionado por la alfabetización transmedia de Scolari (2016).

La efectividad de las Narrativas Transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras mencionada por Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora (2021), se confirma con los resultados logrados; los beneficios de la aplicación y el desarrollo gradual de los estudiantes que por medio de su utilización se dejan ver altamente en las revisiones cuantitativa y cualitativa de la estrategia

realizada, en donde se resalta el adelanto de las destrezas y habilidades tanto comunicativas como digitales de los participantes. Lo anterior sumado a las ventajas obtenidas al utilizar el OVA, el manual digital y el juego de escape ("Escape Room") para repasar conceptos fundamentales del estudio de la segunda lengua, confirman el estudio realizado por Cabrera, Sánchez y Rojas (2016), y en el presente caso fomenta el aprendizaje significativo y perfecciona los procesos involucrados en la enseñanza, optimizando la calidad de la educación en el entorno de *b-learning*. A la vez se verifica lo mencionado por Martínez (2020), al utilizar una estrategia didáctica que emplea un OVA para mejorar las competencias de los estudiantes de un segundo idioma, y al encontrar que los niveles de lectura y escritura, comprensión y producción escrita, se incrementaron y ayudaron positivamente al proceso formativo. Adicionando a esto según Montoya et al. (2019) se puede afirmar, que tanto las modalidades de *e-learning* como las de *b-learning*, basadas en teorías pedagógicas, en este caso como el conectivismo, suministran un ambiente de enseñanza favorable para establecer una plataforma en la que se puedan integrar conocimientos apoyando al aprendizaje colaborativo.

Lo preliminar, sumado al particular diseño de la actual estrategia didáctica transmedia comprueba que la integración de diferentes actividades en un eficaz modelo de enseñanza progresivo, en un ambiente colaborativo, a la vanguardia con la tecnología y en concordancia con la forma en que aprenden los adolescentes, da como resultado un método exitoso para el aprendizaje de una segunda lengua.

6. Capítulo VI. Conclusiones y Proyecciones

Partiendo del objetivo general de la presente propuesta, el cual es identificar las diferencias significativas del efecto en el desarrollo de la competencia lingüística en estudiantes de 8º grado de Saint Bridget School con el diseño e implementación de una estrategia didáctica que usa un OVA y Narrativa Transmedia colaborativa, se mencionan los aspectos más importantes y concluyentes de la investigación a continuación.

Con la caracterización generada por la pandemia, se abre una nueva perspectiva para mejorar los métodos educativos y los materiales de apoyo en las escuelas. Con el estudio hermenéutico de indagación de la información, la revisión de antecedentes y la verificación del marco teórico, conjuntamente con la consistencia del aspecto heurístico del diseño e implementación de la estrategia didáctica, se logra apreciar que el modelo aplicado en la experiencia considera distintas actividades y componentes, que unidos, vigorizan el proceso de aprendizaje notablemente. El uso del OVA es apropiado para la revisión conceptual y la Narrativa Transmedia se muestra como una herramienta eficaz y dinámica que ofrece prometedores resultados en la educación. Se identifican diferencias significativas en el desarrollo de la competencia lingüística y un mejoramiento considerable de las habilidades en la segunda lengua en los estudiantes de 8º grado del Colegio Saint Bridget, después de realizar la práctica educativa.

En cuanto al diseño, implementación y evaluación de la estrategia didáctica aplicada para la enseñanza de la segunda lengua, se presenta como un reto personal para la investigadora dadas las condiciones sociales y la cambiante situación educativa frente al desarrollo de la pandemia, que obliga a cambiar paradigmas y estructuras rápidamente, pero que, con creatividad, buena

voluntad y dedicación logra llevarse a cabo gracias al esfuerzo y consagración de los participantes y con el admirable soporte de la institución estudiantil. Con el diseño de la estrategia se tienen en cuenta componentes distintos que deben encajar dentro de la estructura definida y que son indispensables para el éxito de la aplicación de la estrategia. El empleo del OVA aplicado en el aprendizaje de segunda lengua, logra llevar a cabo un modelo válido y eficiente, que con el uso del manual digital y el Juego de Escape ("*Escape Room*") como herramientas de revisión y confirmación de conceptos, fortalecen conocimientos y dan confianza a los estudiantes con el proceso. En este punto, los estudiantes se mostraron muy ávidos e interesados revisando los conceptos en la página web, el manual digital y las actividades del OVA para repasar vocabulario, gramática, estructuras oracionales, etc. Y así poder pasar al Juego de Escape. Lo anterior, conjuntamente con el empleo de Narrativa Transmedia en donde se tuvo otro momento de gran entusiasmo para los estudiantes del que se hablara más adelante, sirvió para establecer el ambiente colaborativo y la obtención de resultados transmediáticos, considerando elementos diferentes unidos en un sólo modelo, los cuales son decisivos para el éxito total de la herramienta de enseñanza; y robustecen grandemente las condiciones de aprendizaje que facilitan la instrucción y el perfeccionamiento de la segunda lengua.

El uso colectivo de Transmedia y aprendizaje colaborativo ofrece una oportunidad con grandes posibilidades y avance por explorar. Los resultados alcanzados reflejan la eficacia y el papel notorio de las Narrativas Transmedia en el aprendizaje de la segunda lengua, en su aplicación y desarrollo, también muestran amplios adelantos en habilidades y destrezas comunicativas y digitales. Las Narrativas Transmedia potencian el aprendizaje de la segunda lengua con la utilización de actividades creativas y dinámicas estimulando a los estudiantes a aprender, generando conocimiento y produciendo nuevo contenido en la narrativa y a través de

los medios, apoyando a la vez un ambiente de enseñanza favorable con una plataforma en la que se integran conocimientos mediante el aprendizaje colaborativo permitiendo oportunidades de comunicación, estimulando la ayuda mutua, la socialización, mejorando la evocación de conceptos aprendidos, fomentando la cooperación y apoyando los avances en la exploración y aprendizaje cuando se efectúa el producto transmediático como expansión narrativa.

Durante la implementación de la estrategia didáctica se pudo evidenciar el trabajo de los estudiantes, particularmente se notó un cambio notable al presentarles una diferente perspectiva de manejar el desarrollo de la escritura, los cuales se entusiasmaron y mostraron una actitud positiva hacia el modelo de la estrategia y sus variadas actividades, particularmente la idea de crear expansiones tecnológicas de sus narrativas fue muy bien recibida y despertó interés y emoción entre todos. Los estudiantes se mostraron cómodos con lo que se realizaba y dispuestos a aprender y a llevar a cabo las actividades, escuchando atentamente las instrucciones y realizándolas con buena actitud, revisando conceptos, compartiendo ideas disfrutando las plataformas múltiples con los diferentes medios, y aprendiendo gradualmente en una experiencia positiva en el aula, en donde existe el compromiso, se consigue fomentar el aprendizaje significativo, apreciar el entorno colaborativo, se perfeccionan los procesos involucrados con el empleo de la tecnología en la educación como soporte importante del proceso de aprendizaje y mejoramiento de la segunda lengua, y, con la asistencia fundamental de la labor docente optimizando la calidad educativa lo que permite confianza y seguridad en el proceso, por consiguiente, se evidenciaron eficientes resultados en los avances y logros.

La fase de evaluación fue realizada teniendo en cuenta varios aspectos: el pre-test al inicio de la estrategia, el desarrollo obtenido después de cada actividad creativa en donde se realizó una revisión de producto completo, y al finalizar la experiencia con el post-test, los

productos terminados de escritura y las producciones transmediáticas. Esto debido a las características y la estructura de la estrategia didáctica empleada. Se pudo percibir que los estudiantes disfrutaron de cada fase creativa, con el método de escritura de historias que se llevó a cabo, se empezó desde la creación de personajes de la narrativa, en donde se les dio libertad de crear cada personaje con las características que prefirieran, dándoles aspecto físico y una personalidad particular con su propia historia; luego se profundizó en el estudio de la cultura ancestral hispana en donde luego de ver los videos/documentales que se les ofrecieron como opción, cada grupo escogió una locación al aprender de las antiguas culturas y sus ubicaciones, y para crear la presentación de diapositivas y tener más conocimiento de ellas al momento de la escritura. Estos lugares fueron las mismas localidades a ser usadas en la narrativa final. Se verificó que estas actividades estimulan a los estudiantes no sólo a aprender y mejorar conceptos sino también a generar ideas y producir nuevas creaciones, mejorando de esta manera el modo en que aplica lo que aprende y se desempeña. Los estudiantes disfrutaron el proceso de creación transmediática continuo al diseñar, compartir y participar con sus expansiones tecnológicas, con esto se confirma el conocimiento adquirido en la realización de productos transmedia, que en este caso fueron: video, blog, podcast, animación de diapositivas y presentación de memes.

En cuanto a las habilidades lingüísticas implicadas directamente en el aprendizaje de una segunda lengua y la adquisición de la competencia comunicativa, se examinan las habilidades lingüísticas receptivas, concernientes a la comprensión de textos escritos y de textos auditivos, las cuales referencian las capacidades para escuchar y leer; y las habilidades lingüísticas productivas, relacionadas con la expresión oral y escrita, que referencian las capacidades para hablar y escribir. En referencia a la competencia comunicativa, de acuerdo al Marco Común Europeo, (Consejo de Europa, 2001), que comprende los componentes lingüístico,

sociolingüístico y pragmático, y que se define como los conocimientos y capacidades para emitir y comprender mensajes de manera apropiada con el contexto, y en donde según Canale y Swain (1980), de la competencia gramatical o lingüística se dice que abarca el conocimiento de los elementos léxicos, reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de la oración y fonología. De lo cual, se puede afirmar que en ambos casos los resultados son notablemente satisfactorios, los cuales se verifican conjuntamente en el análisis de evidencias y logros; y se identifican plenamente tanto en el mejoramiento de la calidad de escritura y comprensión de la narrativa realizada, como en los productos transmediáticos finales que confirman un mejoramiento alcanzado con la apropiada interpretación, empleo y entendimiento del segundo idioma. Estas habilidades son evaluadas por las directrices de evaluación del ACTFL y fundamentan el test de proficiencia utilizado, que corrobora lo anterior con los resultados obtenidos. Por otro lado, las creaciones continuas de productos transmediáticos en la estrategia, muestran diversos efectos de la comprensión que los estudiantes desarrollan; no sólo de la segunda lengua, sino también de la cultura asociada a la misma.

Lo anterior se ve reflejado a su vez durante la ejecución de las actividades y el rendimiento de los estudiantes, con base en el Consejo de Europa (2001), se puede afirmar que en una lengua extranjera la comprensión auditiva abarca un proceso de interpretación que denota una comprensión válida para que sea razonable. La expresión oral no denota sólo un domino de pronunciación sino también un entendimiento sociocultural y necesita ser buena para poder comunicar lo necesario en un momento especifico que corresponda al contexto y a la situación en particular. La comprensión lectora o escrita va más allá de decodificar e interpretar un texto, es una interacción entre el texto y el lector en una perspectiva multidimensional y dinámica, que activa el conocimiento y desencadena una reacción interna frente a lo leído. La expresión escrita,

siendo la habilidad más compleja porque en ella el estudiante debe hacer un plan, seguir una estructura, ser coherente, cohesivo, correcto, preciso y alcanzar una fluidez y ritmo que se adapte al contexto acertadamente; por esto en el estudio de una segunda lengua es fundamental tener una buena base escritora, y es preciso fomentar estas cualidades no sólo en el lenguaje nativo sino también extender estas habilidades al lenguaje extranjero. Con la presente estrategia didáctica los estudiantes logran todo lo anterior, se consigue interpretar, se da un entendimiento sociocultural y una comunicación dentro del contexto, se interpretan textos y se crean nuevos, desencadenando variadas reacciones que los estudiantes toman como base para producir nuevo contenido en el universo creado de este mundo ficticio que ha sido establecido durante la experiencia gracias a sus escritos y creaciones, y que cuando se llevan a una expansión o representación tecnológica transmediática, le da vida a la narrativa, estimulando a los estudiantes y fomentando su proceso de enseñanza, con el cual perfeccionan sus habilidades en la segunda lengua.

Con la información anterior y los resultados del análisis realizado, se encuentra que el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en la segunda lengua se ha favorecido con las actividades que se realizaron, las cuales fueron apoyadas con el uso de la tecnología en diferentes aspectos del proceso pedagógico, permitiendo el desarrollo de habilidades y destrezas tanto comunicativas como digitales. Al crear expansiones tecnológicas transmedia se fomentó una educación interactiva haciendo del acto educativo un proceso de construcción de aprendizaje, y se apoyó la motivación constante al trabajar en el proyecto transmedia con continuas creaciones de contenido y productos transmediáticos, mientras se realizaba la adquisición de habilidades tecnológicas y se promocionaba el trabajo conectivo.

Adicionalmente, al comparar las habilidades y el conocimiento adquirido por los estudiantes antes y después de aplicar la experiencia, mediante el test NSE de proficiencia en segunda lengua y la creación de resultados transmediáticos, se obtienen en ambos casos, mejores resultados que evidencian la efectividad del modelo utilizado y la auténtica aceptación de los estudiantes hacia la estrategia y las actividades realizadas. Consecuentemente, se nota un incremento considerable en el rendimiento de los participantes en el empleo del idioma español, lo cual se aprecia en los resultados del test NSE que van de un promedio general de 116.94/200 a uno de 162.47/200, con un porcentaje total de respuestas correctas que pasó de un 58.47% a un 81.23%.

Es importante incluir que las variadas impresiones y actuaciones de los estudiantes durante el proceso dejaron ver su valoración por las actividades realizadas, el entorno virtual y digital de la experiencia, y el modelo metodológico empleado. Cabe resaltar que el previo conocimiento robusto tanto de la docente como de los estudiantes en la tecnología básica utilizada, fue pieza clave para el correcto funcionamiento y flujo de procesos dentro del set de actividades, permitiendo que el enfoque del aprendizaje fuera el mismo implicado en la estrategia, lo cual incrementó el aprendizaje de la segunda lengua, que además se complementó con el perfeccionamiento de las capacidades tecnológicas y el desempeño en el ambiente colaborativo de los estudiantes, en todas cuales los estudiantes fueron triunfantes.

Se predicen posibilidades de aprendizaje más elaboradas que incluyan el uso de la Narrativa Transmedia, con ambientes simulados de conexiones nodales e integrados con variadas tecnologías, con mayor complejidad y profundidad conectiva y mayores posibilidades de participación creativa del usuario, las cuales se podrían presentar en entornos virtuales diversos que integren gamificación, inteligencia artificial, realidad aumentada o una fusión de éstas para

una experiencia más real e intensa que brinde superiores coyunturas educativas y que estimulen orgánicamente el aprendizaje y un legítimo interés en participantes de todas las edades.

De igual manera, es importante mencionar el papel que juega el contar con una segunda lengua en un mundo acelerada y constantemente cambiante como el actual, en el que los límites físicos han sido derribados por las posibilidades tecnológicas y en el que se encuentran tantas oportunidades para trabajar y producir contenido en línea, la práctica de una segunda lengua es y será una necesidad y una normalidad que abrirá puertas, ampliará las relaciones interhumanas y descubrirá nuevos enfoques. Las relaciones humanas cuentan con nuevos ámbitos, ya no son sólo presenciales y nuevas perspectivas de interrelaciones están creando nuevas maneras de estar presente con el soporte de la tecnología, la comunicación y el aprendizaje, que cada vez son más posibles de realizar por medio de dispositivos móviles, otorgando un papel importante a la producción transmediática desde variados ángulos; integrarlo a la educación de manera más habitual, es sólo una cuestión de tiempo. Estimular el papel del estudiante o participante como prosumidor y fomentar el uso de recursos digitales, es recomendable pasar al siguiente nivel en tecnología educativa actualizando procesos y brindando una enseñanza a la altura de los tiempos y los retos presentes, resaltando el papel que juega una segunda lengua en internet, las redes sociales y el nuevo mundo tecnológico que se exhibe en variados aspectos para los nuevos ciudadanos globales de hoy.

Como proyecciones de la investigación se mencionan consecutivamente: la posibilidad de integrarla totalmente en una sola herramienta tecnológica, sistematizando todo el proceso de manera invisible para el usuario; como también el poder encontrar ocasiones que ofrezcan más oportunidades para implementarla, ya sea con otros grupos en diferentes asignaturas, o con diferentes o más complejos grupos de poblaciones y/o contextos. Asimismo, se ve la

oportunidad de basarse en esta estrategia didáctica transmedia, para desarrollar una aplicación móvil que amplíe las posibilidades tecnológicas facilitando el aprendizaje conectivo y el desarrollo del aprendizaje, el cual pueda efectuarse independientemente de la locación física, tanto en los casos en los que se presenten cambios urgentes e inmediatos a las estructuras tradicionales sociales y educativas, como por ejemplo la emergencia de salud sucedida en la actualidad; como en los que no se pueda trabajar de manera presencial, debido a situaciones sociales o geográficas.

Otra opción de proyección se visualiza con una posible reintegración de los componentes del modelo de la estrategia, ampliando el elemento empleado de gamificación y uniéndolo con la experiencia transmedia de manera que la narrativa se escribiera interactivamente con un videojuego por medio de los personajes, ya sea una, por opciones enlazadas, escalonadas y participativas controladas manualmente; o dos, por medio de comandos de voz emitidos por el usuario; de manera que las opciones tomadas o los mandatos de voz emitidos durante el desarrollo del videojuego fueran definiendo o escribiendo la narrativa, de donde se pasaría al producto final de la producción transmediática que es fundamental para el éxito de la estrategia. En cualquier caso, se agradecen de antemano los créditos correspondientes a la presente investigación como fuente de inspiración y conocimiento para futuras versiones o diseños.

Algunas recomendaciones para quienes deseen implementar la estrategia didáctica transmedia presentada, o basarse en ésta para aplicar otras similares en el aula son expuestas seguidamente. Se considera fundamental mantener vías de comunicación abiertas con los estudiantes y establecer claramente desde el principio las generalidades del proyecto, las perspectivas y expectaciones, aclarando las funciones y deberes de ambas partes en el proceso para que funcione correctamente y la experiencia sea provechosa para los participantes, por tanto

la actitud de todos será pieza clave para que la experiencia marche adecuada y positivamente; en este sentido, tener una buena relación con los estudiantes y un buen ambiente de trabajo en el aula es esencial.

Por otro lado, es indiscutible que el nivel tecnológico de los participantes es un punto importante que debe ser tomado en cuenta antes de iniciar la puesta en práctica. El adiestramiento en las herramientas y aplicaciones tecnológicas a utilizar permiten un mejor ejercicio de las actividades para facilitar el generar y producir conceptos básicos en el aprendizaje. A la vez es fundamental promover el uso de las herramientas tecnológicas y recursos digitales, que, bajo la supervisión del educador, las cuales fomentan el trabajo colaborativo, estimulando la creatividad, la asimilación de conceptos y el proceso de aprendizaje en general. Es sustancial, contar con una planificación de las actividades, como la que se presenta o cualquier otra basada en la alfabetización transmedia de Scolari, que servirá para brindar una guía apropiada a los estudiantes y obtener el máximo rendimiento de la experiencia de aprendizaje. Un buen diseño de actividades en fusión con el ejercicio permanente de creación continuada y conjunta, mantiene el entusiasmo y estimula la creatividad de los prosumidores, lo cual se verá reflejado en su rendimiento y en sus productos finales. Finalmente estar al tanto de la evolución tecnológica y aplicarla en la educación de manera activa y actual, es el desafío que se presenta para docentes, colegios e instituciones. A la vez, los estudiantes como nativos digitales y prosumidores, cuentan con habilidades y un conocimiento tecnológico que deben ser aprovechados e incentivados como cualidades y parte importante del proceso educativo del mañana.

Es importante reconocer la diversidad cultural del grupo de estudiantes que facilita el proceso de aprendizaje por su apertura y disponibilidad hacia otras culturas, estableciendo un

segundo idioma como el centro del dialogo intercultural en el aula, superando la pertenencia a otras culturas y tomando como el segundo idioma, como la lengua común que estimula la enseñanza. En este caso, la creación de personajes (o avatares), en donde los estudiantes tienen la libertad de modificar aspectos físicos o personales como características culturales o sociales, es un aspecto potente de aprendizaje intercultural, que se presta para variados temas de reflexión y análisis. De otro lado, la propuesta transmedia puesta en práctica posiciona a los estudiantes no sólo como consumidores sino como creadores, prosumidores de relatos multimediales, manifestando vínculos entre el lenguaje y la sociedad a la que se pertenece, lo cual promete interesantes circunstancias en las que se puede profundizar. Se declara como un orgullo y una gran satisfacción, la de introducir la cultura hispana como parte del contenido y el enfoque del idioma español como segunda lengua, como parte del contenido cubierto durante esta investigación. Se espera con el presente proyecto, abrir puertas y nuevas posibilidades en diversos aspectos de investigación.

Referencias

AATSP (2020). *National Spanish Examinations, NSE*. https://www.nationalspanishexam.org/

ACTFL (2012 a). Performance Descriptors for Language Learners. https://www.actfl.org/

ACTFL (2012 b). American Council on the Teaching of Foreign Languages. Proficiency Guidelines. https://www.actfl.org/

ACTFL (2012 c). American Council on the Teaching of Foreign Languages. World Readiness Standards for Learning Languages. https://www.actfl.org/

ACTFL (2012 d). American Council on the Teaching of Foreign Languages. Inverted Pyramid of Proficiency Levels with Functions. https://www.actfl.org/

Amador Báquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de Narrativas Transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 77-94.

Andrade-Velásquez, M., & Fonseca-Mora, M. (2021). Las Narrativas Transmedia como elemento innovador en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación.* 12(2), 159-175.

Area, M. & Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga: 391-424.

Azorín Abellán, Cecilia M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194.

Bettín M., D. y Albarracín, I. (2020). *Spanish Escape Room.* Aula Virtual Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bettín M., D. (18 y 19 de noviembre de 2021). Fundamentos Transmedia para Enseñanza de Segunda Lengua. (Transmedia Foundations for Teaching of Second Language). [Documento de Ponencia]. VI Encuentro de Investigadores y Docentes en Educación en Tecnología: "Oportunidades y Retos". Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Bhattacharjee, Y. (2012). Why Bilinguals are Smarter: The Benefits of Bilingualism. *The New York Times.* SR12. https://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html

Bidarra, J. y Rodrigues, P. (2019). Expanding the Mosaic of Transmedia Learning Experiences: Application of a Transmedia Storyworld in ESL Formal Learning Environments. In *Proceedings of Artech, 9th International Conference on Digital and Interactive Arts.* Braga, Portugal.

Briceño, S. y Molina, R. (2014). Seminario Entornos Virtuales de Aprendizaje. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. Colombia

Cabrera M., J.M., Sánchez M., L.L. y Rojas R., F., (2016). Uso de objetos virtuales de Aprendizaje (OVAS) como estrategia de enseñanza-aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos-prácticos. *Revista Educación en Ingeniería*, 11 (22), 4-12.

Callejas, M., Hernández, E. y Pinzón, J. (2011). Objetos de Aprendizaje, Un Estado del Arte. *Entramado*, 7(1), 176-189.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, I (1), 1-47.

Cobo Romaní, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona

Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación. (MCER). Madrid. http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco

Creswell, J.W. (2014). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Downes, S. (2014) Connectivism as a Learning Theory [Blog]. http://halfanhour.blogspot.mx/2014/04/connectivism-as-learning-theory.html

Downes, S. (2019). Recent Work in Connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-learning (EURODL)*. 2(20), 113-132.

Ellis, N.C. (2005). At the interface: How Explicit knowledge affects implicit language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.

Elwell, J. S. (2014). El yo transmediado: Vida entre lo digital y lo analógico. *Convergencia, 20*(2), 233-249.

Escudero Nahón, Alexandro. (2018). Redefinición del "aprendizaje en red" en la cuarta revolución industrial. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(1), 149-163.

Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas*, Zaragoza, FAEA.

Feria-Marrugo, I.M. y Zúñiga-López, K.S. (2016). Objetos Virtuales de Aprendizaje y el Desarrollo de Aprendizaje Autónomo en el Área de Inglés. *Revista Praxis*, 12, 63-77.

Ferreira, A., Vine, A., y Elejalde J. (2015). Diseño y Evaluación de una Aplicación Tecnológica para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Onomázein*, 31, 145-166.

Ferreiro G., R. (2000). *Hacia Nuevos Ambientes de Aprendizaje, Inducción a la Educación a Distancia*. OEA y la Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

Flores O., Angela, y García M., Andrés, (2017). Sistema de Aprendizaje Ubicuo en Ambientes Virtuales. *Revista Cubana Educación Superior*, 36(2), 27-40.

García-Bullé, S. (2020). Aprendizaje Conectivo: Un Nuevo Camino al Conocimiento. Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-conectivo-mizuko-ito

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Editorial: Mc Graw Hill.

Instituto Cervantes (2020). El Español: Una Lengua Viva. Informe 2020. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2010). Investigación e innovación educativa. Centro Virtual de Técnicas Didácticas. http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/qes.htm

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. MIT Technology Review: Humans and Technology. https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/

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

Jenkins, H. (2007). Transmedia storytelling 101. http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

Jenkins, H. (2009 a). Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling [Blog]. http://henryjenkins.org/blog/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html

Jenkins, H. (2009 b). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday) [Blog]. http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

Jenkins, H. (2011). Transmedia 202: Further Reflections [Blog]. http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html

Kinder, M. (1991). Playing with power in movies, television, and video games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles. University of California Press.

Kinder, M. (1992) Playing with power on Saturday morning television and on home video games. *Quarterly Review of Film and Video*. 14(1-2), 29-59.

Klein, A. (2015). No Child Left Behind: An Overview. Education Week. https://www.edweek.org/policy-politics/no-child-left-behind-an-overview/2015/04

Kolb, D. A. (2007). The Kolb learning style inventory. Boston, MA: Hay Resources Direct.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. University of Southern California.

Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.

Lave, J. (1988). Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press

León, Laura. (2018). Child YouTubers and the Video Creation Process: Evidence of Transmedia Competences in Action. *Comunicación y Sociedad*, (33), pp.115-137.

Mak, S.F. (2013). Complex Learning Theories [Blog]. https://suifaijohnmak.files.wordpress.com/2013/01/theories-of-learning.jpg

Martín M., J.M. (2000). La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Martínez C., J., López, G., Rodríguez, V. y Martínez, A. (2015). El Aprendizaje Distribuido, primer paso a la virtualidad en la enseñanza en el Nivel Universitario. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3), 1-14.

Martínez A., R.I., (2020). *Diseño de un blog educativo como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia lectoescritora en inglés de las estudiantes de grado 6°, Nivel A1 del Liceo Femenino Nuestra Señora del Pilar en Facatativá.* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]

Méndez García, C. (2015). Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones *prácticas. Revista de Educación a Distancia (RED*), (39), 1-19.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Objetos Virtuales de Aprendizaje e Informativos. https://www.colombiaaprende.edu.co

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Recursos Educativos Digitales Abiertos Colombia. https://www.colombiaaprende.edu.co/reda/REDA2012.pdf

Molina V, R. (2014). Construcción del Concepto de Tecnología en una Red Virtual de Aprendizaje. [Tesis de grado para título de Doctorado en Educación]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Montoya Acosta, L. A., et al. (2019). Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Revista Información Científica*, 98(2), 241-255.

Moravec, J. y Benítez, Y., (2016), Una teoría del aprendizaje invisible: aprendemos más y lo hacemos de forma invisible cuando separamos las estructuras de control del aprendizaje (parte II). Sedici. Didáctica y TIC. Blog de la Comunidad Virtual de Práctica Docentes en Línea [Blog]. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60584

Morón, E. (2016). Documental y Transmediación. *Entretejidos: Revista de Transdisciplina y Cultura Digital*. 3(1), 1-21.

Navarro, M. (2016). Aprendizaje Distribuido en Red y Diseño Instruccional en Programas de Postgrado. [Documento en línea]. 1-24.

Nielsen, J. (2006). The 90-9-1 Rule for Participation Inequality in Social Media and Online Communities. Nielsen Norman Group. https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/

Novoa C., Pedro F., Cancino V., Rosalinn F., Uribe H., Yrene C., Garro A., Luzmila L., Mendez Ilizarbe, Gliria S., (2020). El aprendizaje ubicuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Multi-Ensayos*, 2-8.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Obregón, R. de F. A., Vanzin, T., & Ulbricht, V., (2016). Focal Group Technique: Overcoming Normality Standards while Comprehending Inclusive Learning. *Creative Education*, 7, 520-532.

Peiró, R. (2020). Aprendizaje colaborativo. Economipedia.com https://economipedia.com/definiciones/aprendizaje-colaborativo.html

Pence, H. E. (2011). Teaching with Transmedia. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 131–140.

Pietschmann, D., Völkel, S. and Ohler, P. (2014). Limitations of Transmedia Storytelling for Children: A Cognitive Developmental Analysis. *Transmedia Critical: International Journal of Communication*, (8), 2259-2282.

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Quintero, J. y Romero, S., (2017). Aprendizaje Ubicuo: M-learning como una Fortaleza en el Uso de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 13-19.

Real Torres, Carolina (2020 a). Humanidades y NTICS. Aprendizaje Conectivo [Blog]. https://humanidades.blog/2020/01/21/aprendizaje-conectivo/

Real Torres, Carolina (2020 b). Humanidades y NTICS. Aprendizaje Cooperativo [Blog]. https://humanidades.blog/2020/03/31/aprendizaje-cooperativo/

Rodrigues, P. (2019). *Transmedia storytelling in the Portuguese context of English as a second language learning.* [Tesis de Doctorado, Universidade Aberta]

Rodríguez R., J. A. (2013). Transmediación Educativa: Oportunidades para Expandir la Experiencia de Conocimiento en la Escuela. III Simposio Internacional: Redes Hipertextuales en el Aula. Simposio llevado a cabo en la Universidad de Barcelona, España. https://xdoc.mx/documents/transmediacion-educativa-oportunidades-para-expandir-la-5fa62c2bba002

Rodríguez R., J. A. (2019). Mundos posibles, mundos expandidos. La potencia de lo digital en la obra JAR* y otras obras colombianas de literatura digital. *Infancias Imágenes*, 18(1), viii-xiv. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/14819

Romero, S. y Santos, M. (2019). *Translectura: Estrategia didáctica para mejorar el proceso de lector con elementos transmedia*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Salmons, J. (2012). Designing and Conducting Research with Online interviews. SAGE Publications.

Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación.

Sánchez, C. C. (2013). Narrativas Transmedia Nativas: Ventajas, elementos de la planificación de un proyecto audiovisual transmedia y estudio de caso / Native Transmedia Storytelling. *Historia y Comunicación Social*, (18), 561- 574.

Scolari, C. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *Internal Journal of Communication*, 3, 586-606.

Scolari, C. (2013). Narrativas Transmedia: Cuando Todos los Medios Cuentan. Barcelona: Deusto. 2(2), 247-249.

Scolari, C. (2014). Narrativas Transmedia: Nuevas Formas de Comunicar en la Era Digital.

Anuario AC/E de Cultura Digital, 2014, 71-81.

Scolari, C., Bertetti, P., & Freeman, M. (2014). Introduction: Towards an Archaeology of Transmedia Storytelling. In C. Scolari, P. Bertetti & M. Freeman, *Transmedia Archaeology: Storytelling in the Borderlines of Science Fiction, Comics and Pulp Magazines*, 2-7. UK: Palgrave Macmillan.

Scolari, C. (2017). El Translector. Lectura y Narrativas Transmedia en la Nueva Ecología de la Comunicación. *La Lectura en España*, 175-186

Scolari, C. (2018). Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. http://transmedialiteracy.upf.edu

Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S., & Barreneche, C. (2018 a). Alfabetismo Transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13.

Scolari, C., Masanet, M.J., Guerrero-Pico, M., Establés, M.J. (2018 b). Transmedia Literacy in the New Media Ecology: Teens' Transmedia Skills and Informal Strategies. *El Profesional de la Información*. 27(4), 801-812.

Scolari, C., Lugo, N., & Masanet, M.J. (2019). Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-132.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. Recuperado de: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Sloep, P. y Berlanga, A., (2011). Redes de Aprendizaje, Aprendizaje en Red. Comunicar. 37(XIX), p.55-64.

Solórzano Martínez, Fernando, & García Martínez, Andrés. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 98-112.

Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.

UNESCO (2015). A Basic Guide to Open Educational Resources (OER). Paris. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). (s.f.). TIC y Ambientes de Aprendizaje. Unidad 5: conceptualización de OVA y propiedad intelectual. https//www.vrtual.uptc.edu.co

U.S. Department of Education. (s.f.a). No Child Left Behind. Elementary and Secondary

Education Act (ESEA). https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml

U.S. Department of Education. (s.f.b). Every Student Succeeds Act (ESSA). https://www.ed.gov/essa

Plan de Acciones para la Convergencia Europea (PACE). (s.f.). Los Objetos de Aprendizaje como Recurso para la Docencia Universitaria: Criterios para su Elaboración. Universidad Politécnica de Valencia. http://www.upv.es/vece/central_pace.htm

Van Mierlo, T. (2014). The 1% Rule in Four Digital Health Social Networks: An Observational Study. *Journal of Medical Internet Research*, 16(2), 1-8.

Villavicencio, R. y Uribe, R. (2017). Supervisión del Aprendizaje Situado: Camino Hacia un Modelo Didáctico. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE: Aprendizaje y Desarrollo Humano. San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/

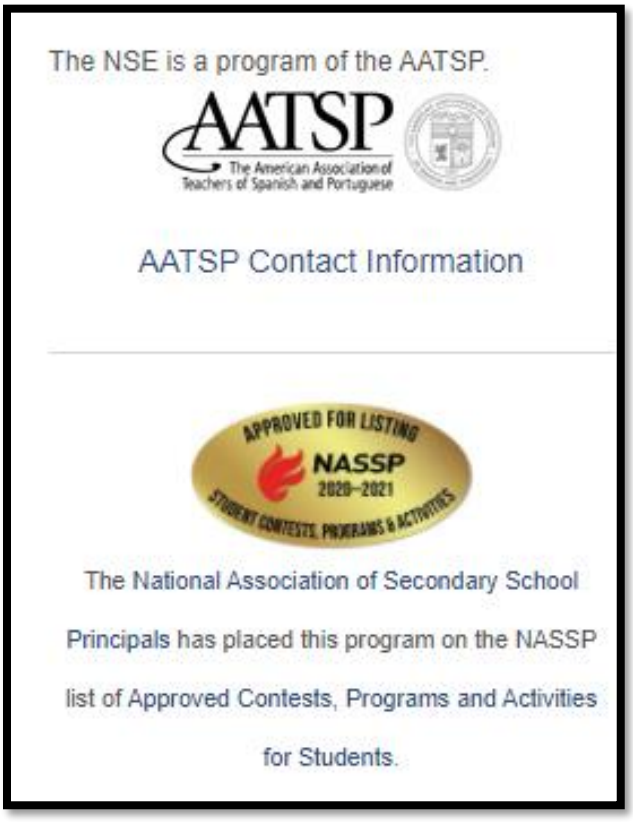
Warmling, C. M., Pires, F.S., Baldisserotto, J., & Levesque, M. (2016). La Enseñanza de la Bioética: Evaluación de un Objeto Virtual de Aprendizaje. *Revista Bioética*, 24(3), 503-514.

Wiley, D. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The Instructional Use of Learning Objects*, 1(1), 3-23.

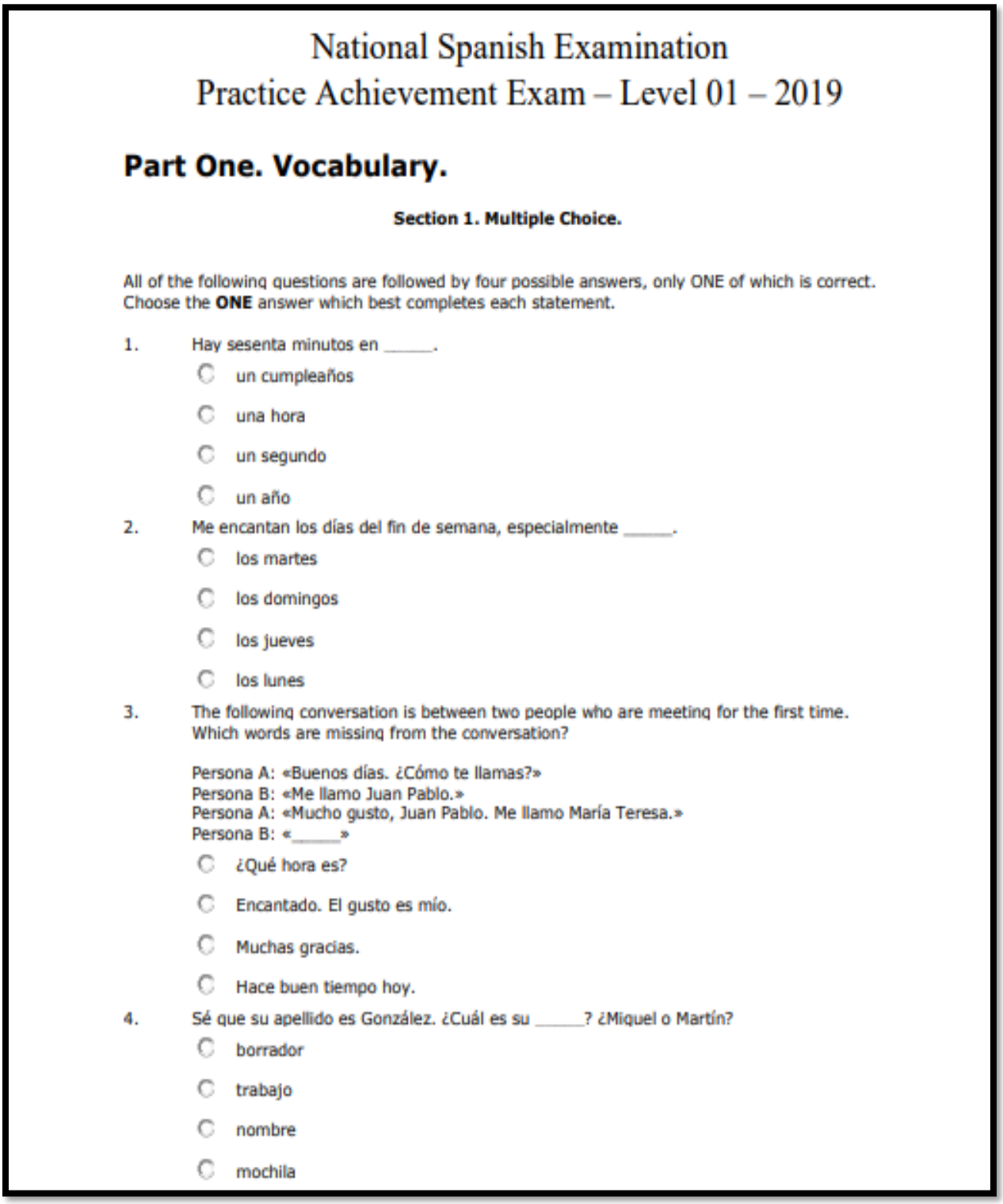
Anexos

Anexo 1. Presentación del AATSP y Credenciales de los Exámenes NSE.





Anexo 2. Primera Página del Examen NSE.



National Spanish Examination
Practice Achievement Exam – Level 01 – 2019

Part One. Vocabulary.

Section 1. Multiple Choice.

All of the following questions are followed by four possible answers, only ONE of which is correct. Choose the **ONE** answer which best completes each statement.

1. Hay sesenta minutos en _____.
   - un cumpleaños
   - una hora
   - un segundo
   - un año
2. Me encantan los días del fin de semana, especialmente _____.
   - los martes
   - los domingos
   - los jueves
   - los lunes
3. The following conversation is between two people who are meeting for the first time. Which words are missing from the conversation?

   Persona A: «Buenos días. ¿Cómo te llamas?»
   Persona B: «Me llamo Juan Pablo.»
   Persona A: «Mucho gusto, Juan Pablo. Me llamo María Teresa.»
   Persona B: «_____»
   - ¿Qué hora es?
   - Encantado. El gusto es mío.
   - Muchas gracias.
   - Hace buen tiempo hoy.
4. Sé que su apellido es González. ¿Cuál es su _____? ¿Miquel o Martín?
   - borrador
   - trabajo
   - nombre
   - mochila

Nota: Al dar click en la imagen, se puede visualizar el examen completo del NSE.

Anexo 3. Ficha de Observación.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	**FORMATO DE OBSERVACIÓN DE CLASE**	
	Maestría en Educación en Tecnología	
	Proyecto de Grado	

Datos Generales

Colegio		Asignatura	
Docente		Curso	
Jornada		Tiempo	

Características del grupo observado

Asistencia total de estudiantes (Blended learning)		Fecha	
Remote learning		In-presence learning	
Herramientas tecnológicas			

Observación en el desarrollo de la clase

Inicio de clase:	Realizar una descripción del inicio y las actividades de introducción:

Desarrollo De clase:	Realizar una descripción del desarrollo de las actividades:
Cierre de clase:	Realizar una descripción de las actividades o tareas de cierre:

Nota: Ficha de observación. (Fuente propia).

Anexo 4. Formato de la Encuesta.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	**FORMATO DE ENCUESTA**	
	Maestría en Educación en Tecnología	
	Proyecto de Grado	

Datos Generales			
Colegio		Asignatura	
Docente		Curso	

1. ¿Cuál fue la parte más difícil acerca de escribir una historia en segunda lengua?

a. Estructura de oraciones b. Conjugaciones de verbos c. Vocabulario	d. Artículos, sustantivos y adjetivos e. Ningún problema

2. ¿Cuál fue la parte más difícil acerca de escribir una historia?

a. Crear los personajes b. El comienzo c. Crear la trama	d. El desenlace e. La ubicación

3. ¿Piensa que trabajar en grupo le ayuda a escribir mejor en segunda lengua?

a. Si	b. No	c. Quizás

4. ¿Si pudiera presentar su historia en segunda lengua usando tecnología y su imaginación, cual medio preferiría usar? (Aunque todavía no sepa usarlo)

a. Video b. Cómic digital c. Meme	d. Presentación Google (con o sin animaciones) e. Podcast

Nota: Formato de Encuesta. (Fuente propia).

Anexo 5. Formato de la Entrevista.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	**FORMATO DE ENTREVISTA**	
	Maestría en Educación en Tecnología	
	Proyecto de Grado	

Datos Generales			
Colegio		Asignatura	
Docente		Curso	

Nota: La entrevista es realizada a estudiantes nativos del idioma inglés, por lo que se realiza en este idioma.

1. Have you liked the experience and working in groups? Why?

2. What is something positive that you think is the best of this experience?

3. What is your opinion about the way we are working and the activities performed?

4. Do you think your abilities and knowledge in the second language have improved?

5. How do you feel about technology before, during and after using it in class?

Nota: Preguntas de la entrevista. (Fuente propia).

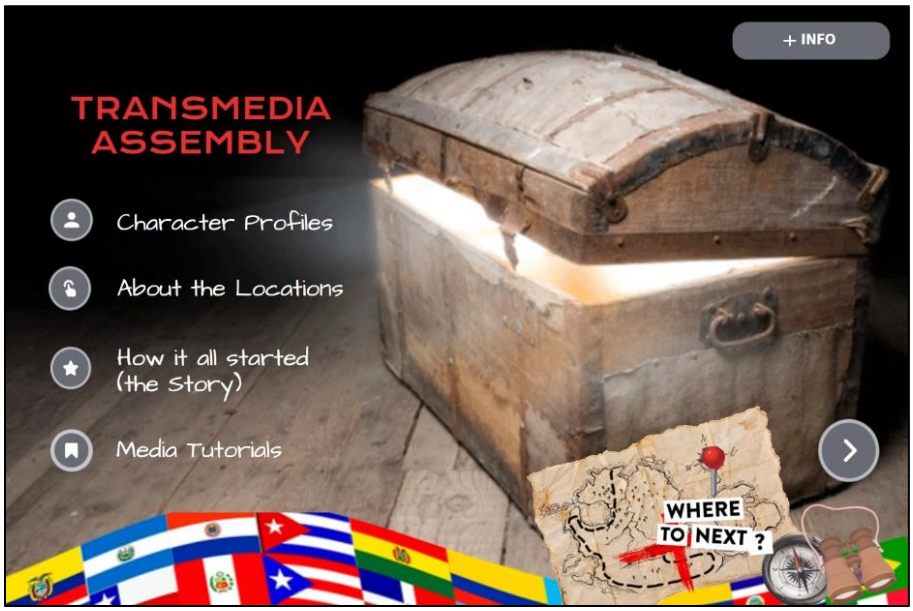
Anexo 6. Rúbrica de Evaluación.

RUBRICA DE EVALUACION NARRATIVA

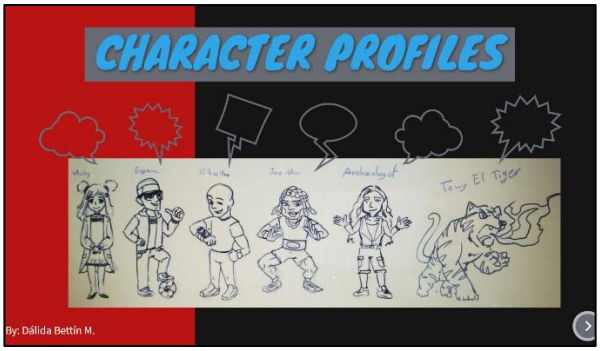
Criterios de Evaluación	Excelente 20-15	Bueno 15-10	Satisfactorio 10-5	Deficiente 5-0
Variedad de Vocabulario	Utiliza gran variedad de palabras, usa adjetivos y sinónimos, y comprende correctamente los significados	Usa escaso vocabulario relacionado con el tema. Uso confuso de adjetivos, pocos sinónimos, repite algunas palabras	Vocabulario poco relacionado con el tema. Poco uso de adjetivos y sinónimos, se encuentran repeticiones	El vocabulario es confuso y no está relacionado con el tema. No hay uso de adjetivos o sinónimos. Repite palabras con frecuencia
Estructura Gramatical	Emplea correctamente las estructuras gramaticales	Emplea estructuras gramaticales con algo de confusión	El uso de las estructuras gramaticales es confuso	Pobre uso de las estructuras gramaticales
Redacción de Contenido	Los párrafos y contenidos son claros. Buenos enlaces, conectores y transiciones	Las oraciones usadas tienen algunos errores. Los enlaces son algo confusos	Se entiende, pero hay errores y las oraciones no son claras. Enlaces confusos	Se encuentran muchos errores en las oraciones. Difícil de comprender
Cohesión Narrativa	La historia tiene un inicio, un desarrollo y un desenlace. Está bien explicada y en contexto	La historia tiene un inicio, un desarrollo y un desenlace, está en el contexto, pero no está bien explicada	La historia tiene un inicio, un desarrollo y un desenlace, no está en el contexto, ni está bien explicada	La historia es confusa y está fuera del contexto.
Presentación Creativa	La historia es original, usa adecuadamente personajes y se evidencia un esfuerzo creativo en la realización escrita	La historia tiene algunos detalles originales, usa ciertos personajes y se evidencia un intento creativo en la realización escrita	La historia tiene pocos detalles originales, usa escasos personajes y se nota poco esfuerzo creativo en la realización escrita	La historia es confusa, los personajes no están bien definidos y no se evidencia un esfuerzo creativo en la realización escrita

Nota: Rúbrica de evaluación. (Fuente propia).

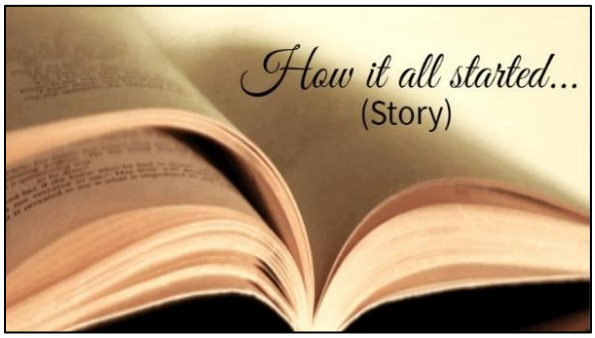
Anexo 7. Presentación de Experiencia Transmedia y sus Actividades.



Nota1: Al dar click en la imagen previa, se visualiza la presentación de la experiencia Transmedia y sus actividades. (Fuente propia).







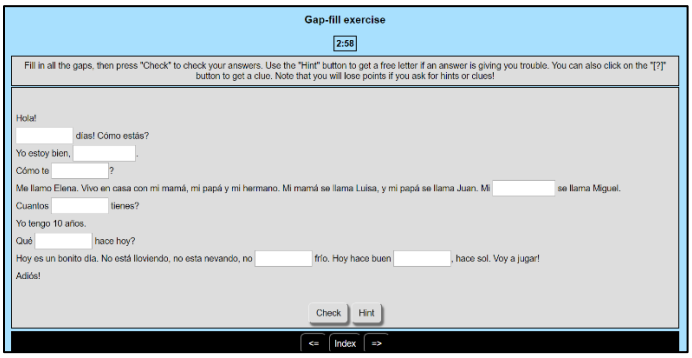


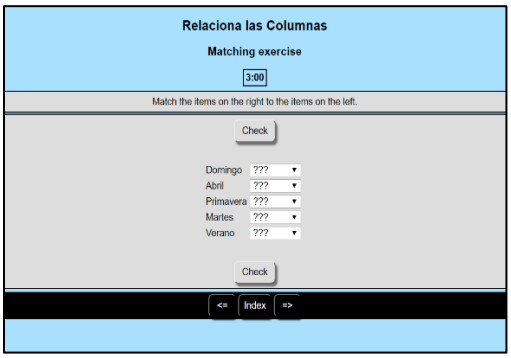
Nota2: Aquí se muestran las actividades de la experiencia Transmedia. (Fuente propia).

Anexo 8. Website de Apoyo a la Clase

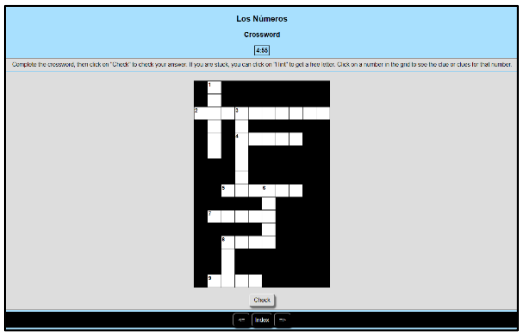


.



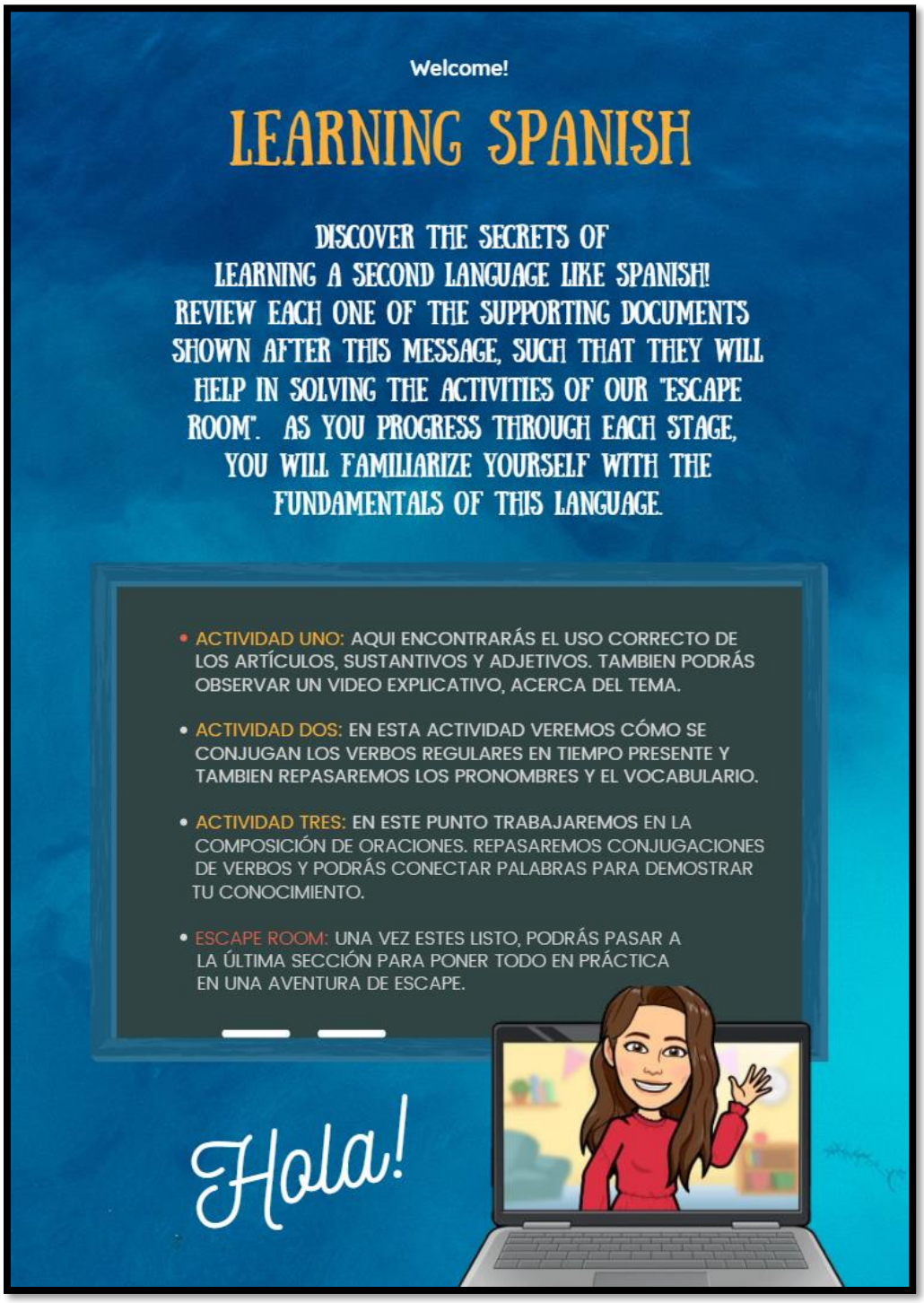






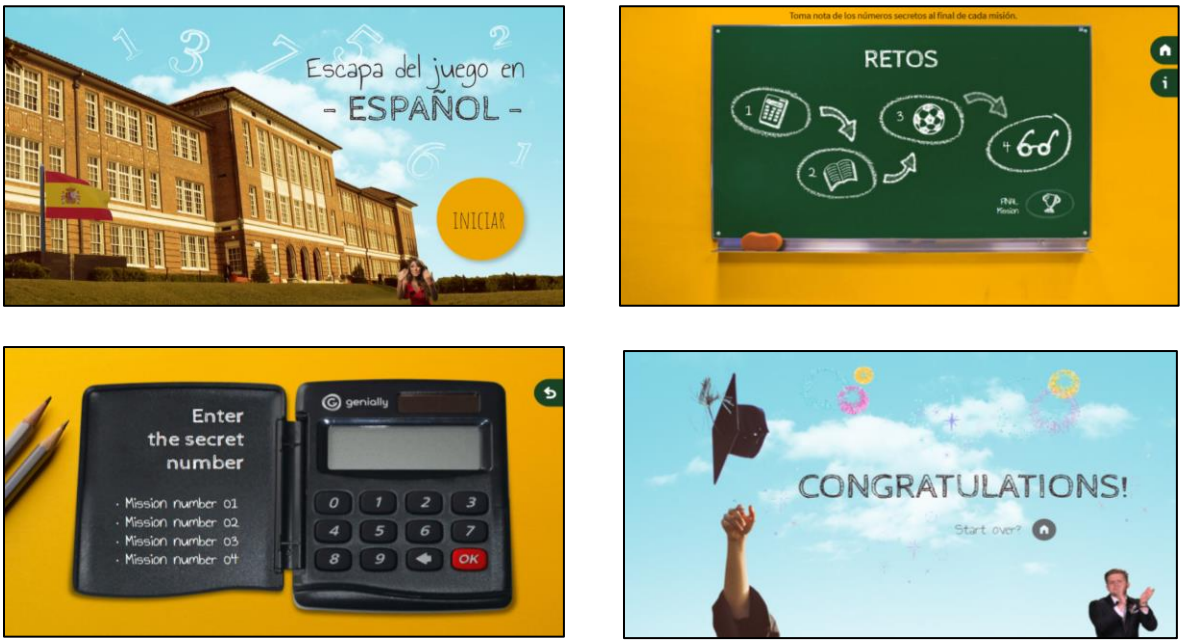
Nota: Website de la clase de Español, con material de repaso. Son mostradas algunas actividades. (Fuente propia).

Anexo 9. Manual digital del OVA.



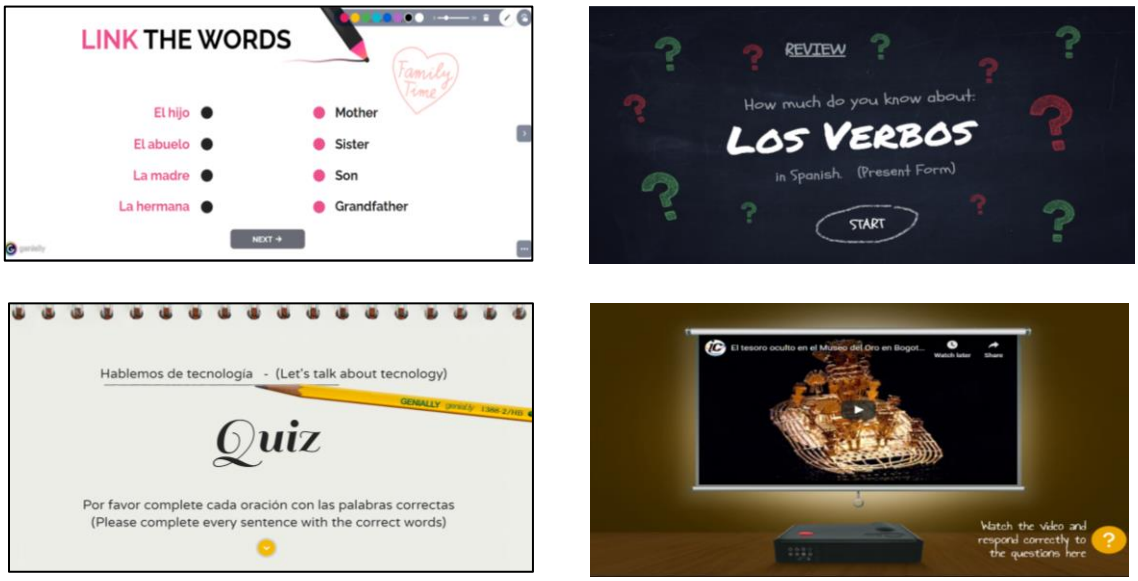
Nota: Al dar click en la imagen, se puede visualizar el manual digital del OVA (cuenta con la posibilidad de ser impreso). (Fuente propia).

Anexo 10. Juego de Escape del OVA (“Escape Room”).



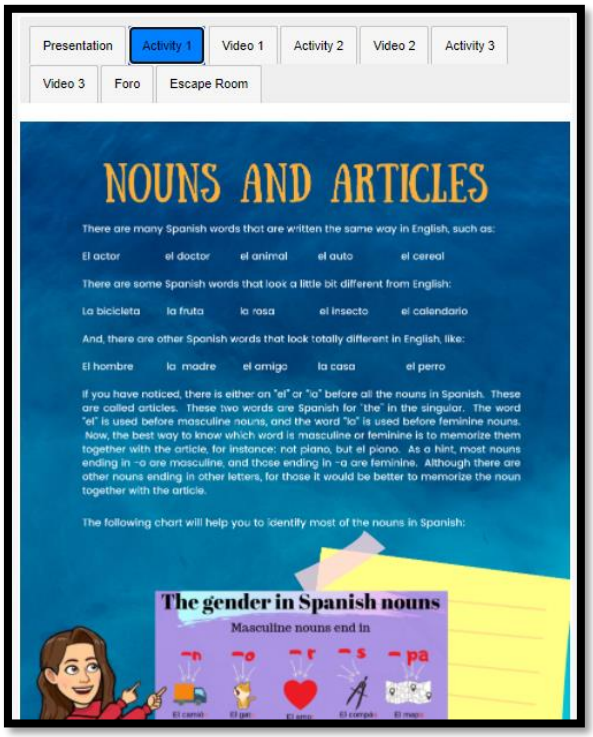
Nota: Presentación del OVA y el juego de escape: incluye 4 retos, con 4 números secretos, y una misión final en donde debe digitarse el código de salida. (Fuente propia).

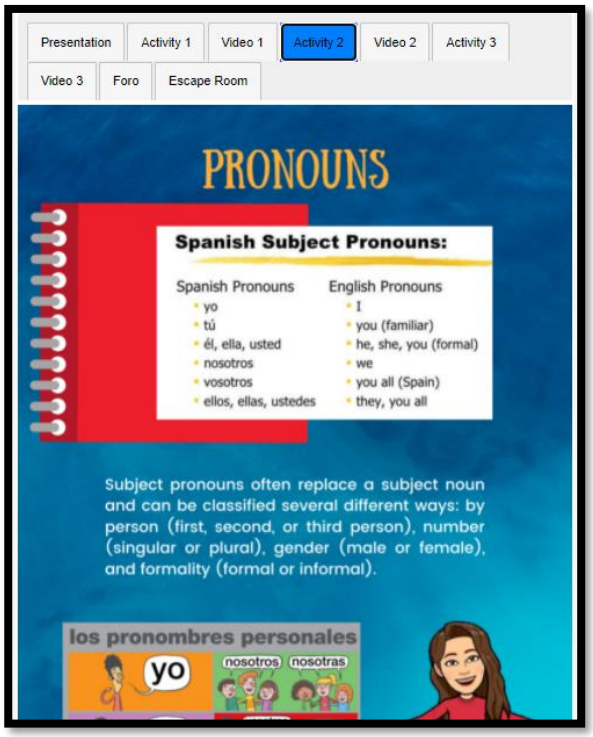
Anexo 11. Retos del Juego de Escape (OVA).



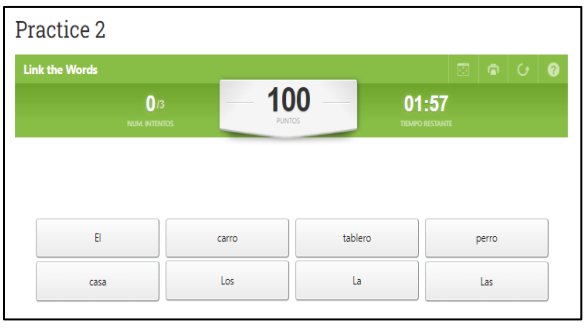
Nota: Retos del OVA: Pruebas de conocimiento de la segunda lengua. (Fuente propia).

Anexo 12. El OVA y sus Áreas de Trabajo.







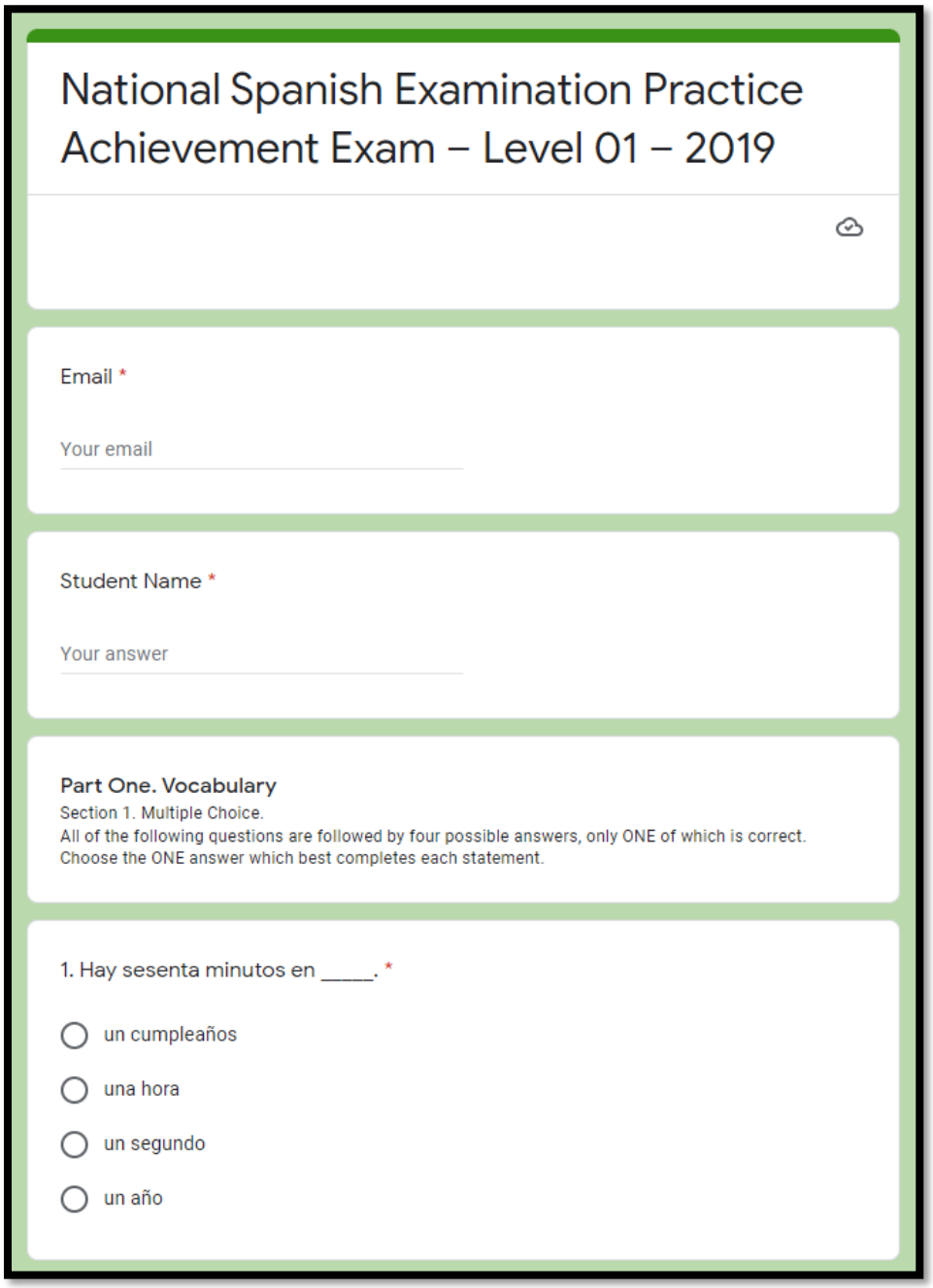






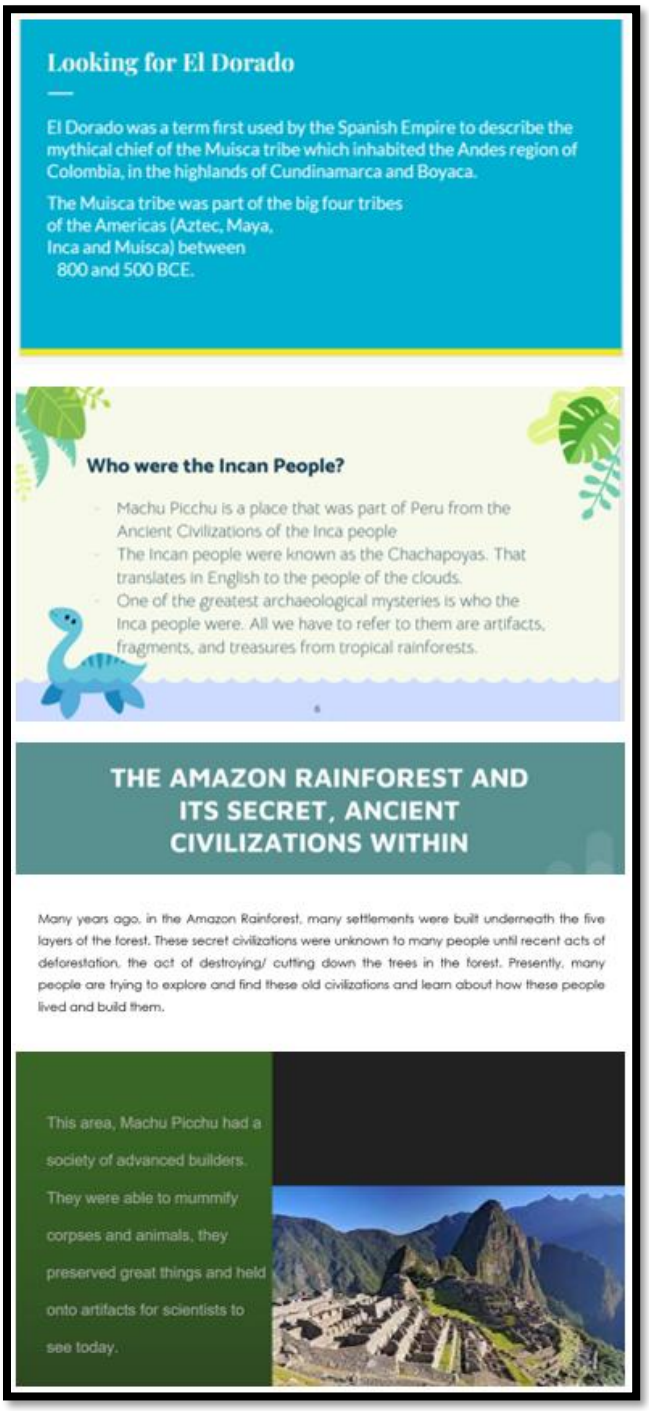
Nota: Información pedagógica (en azul) y recursos educativos digitales para práctica de conceptos (en verde). Aula Virtual Francisco José de Caldas, (Bettín y Albarracín, 2020).

Anexo 13. Test NSE en Forma de Google.



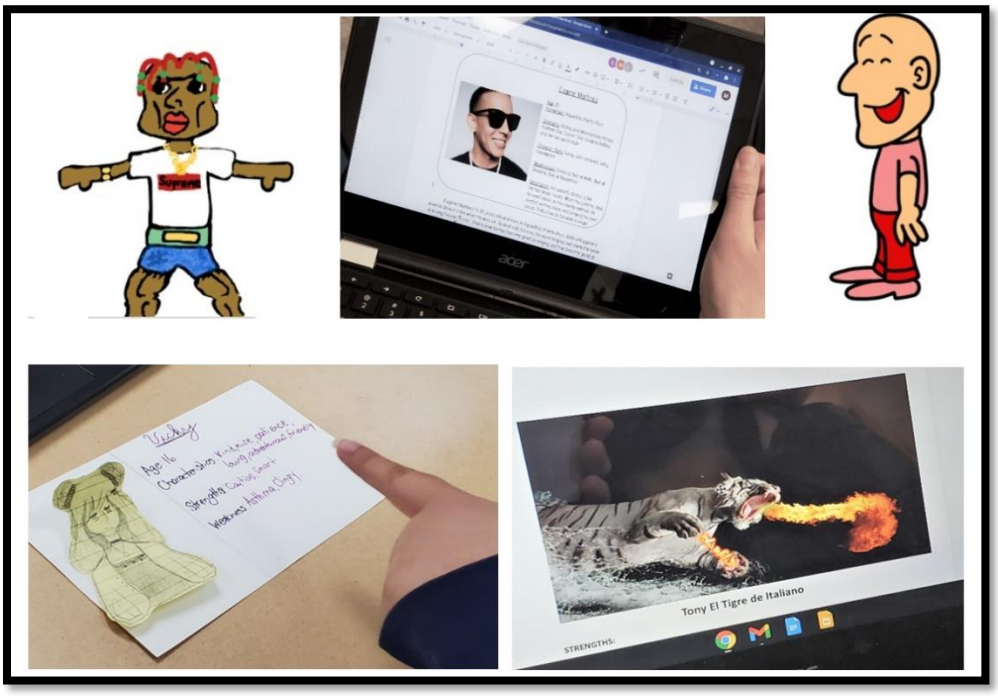
Nota: Imagen de la forma de Google con las preguntas del Test NSE, realizada por la docente para mayor conveniencia, la cual es utilizada por los estudiantes para realizar el Pre-Test y el Post-Test (Fuente propia).

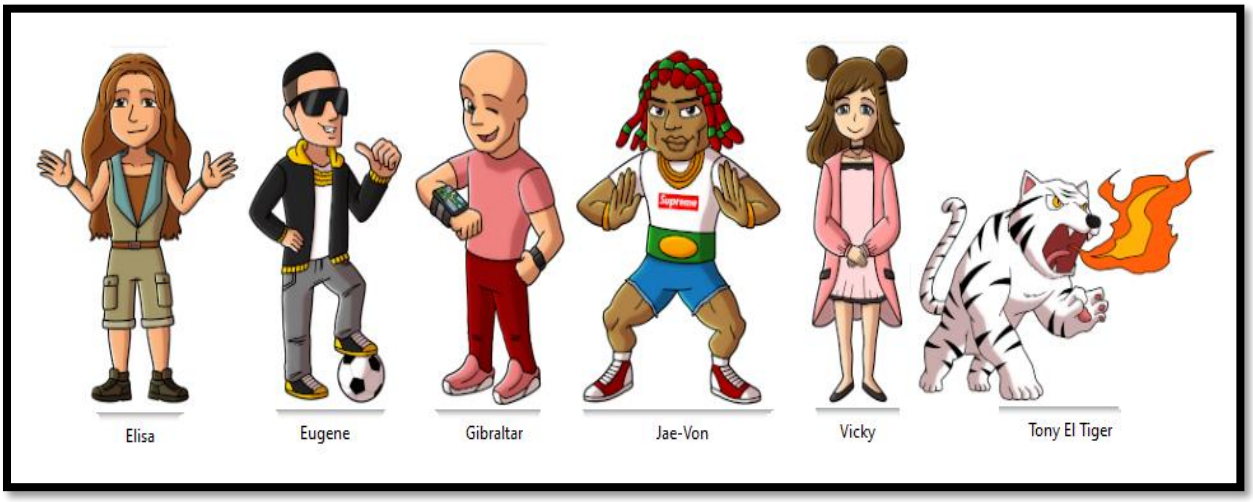
Anexo 14. Presentaciones de las Locaciones (Producto de la Estrategia).



Nota: Presentaciones de las locaciones realizadas por los estudiantes, las cuales son empleadas en la narrativa, concernientes a civilizaciones ancestrales de la cultura hispana, actividad *"Locations*". (Fuente propia).

Anexo 15. Personajes Creados para la Narrativa (Producto de la Estrategia).





Nota: Fase inicial y final de los personajes creados para la estrategia, actividad "*Character Profiles*". (Fuente propia).

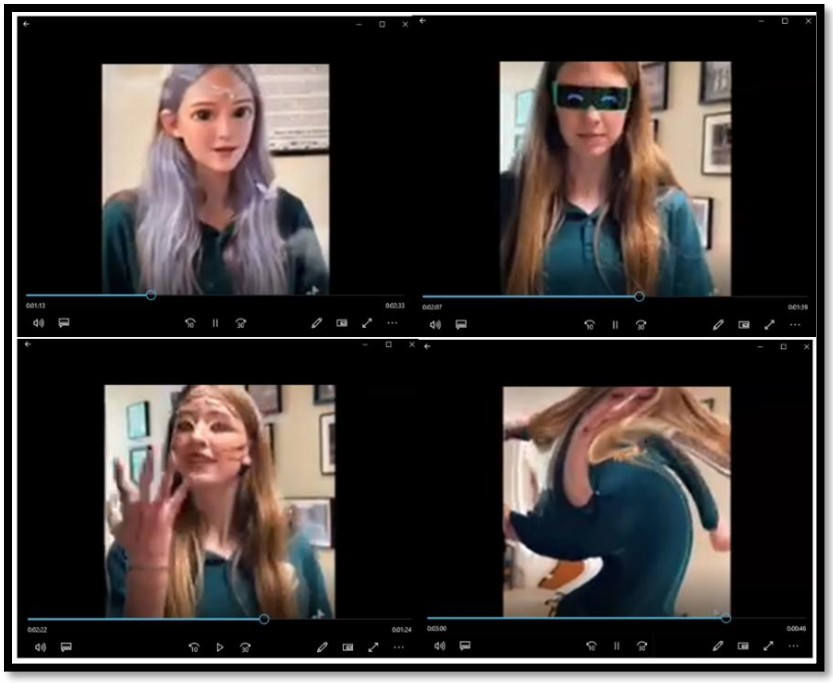
Anexo 16. Expansiones Transmediáticas (Producto de la Estrategia).



Nota1: Blog futurista en donde se detalla y se expande transmediáticamente la narrativa, dejando espacio para que otros estudiantes dejen sus comentarios y se cree una socialización. (Fuente propia).



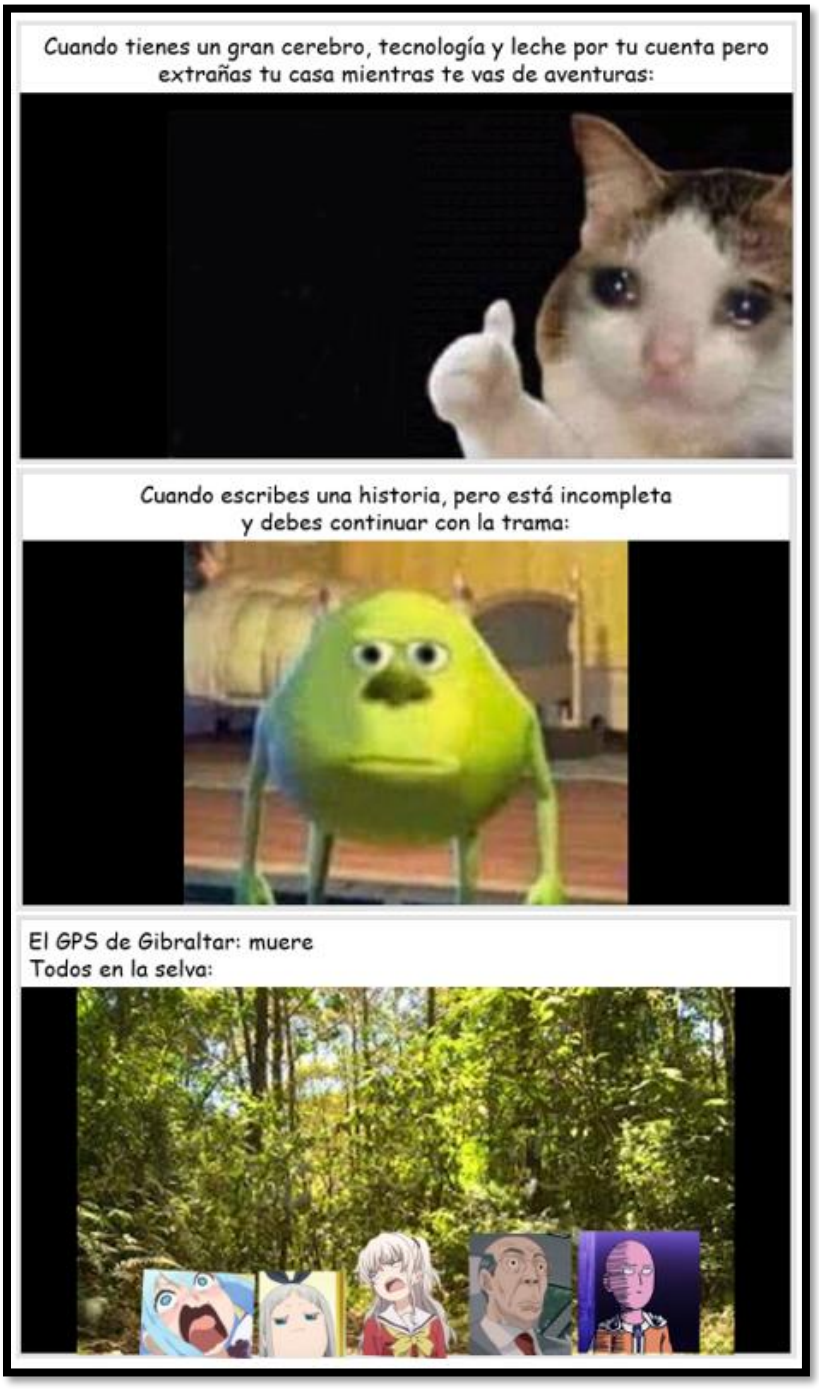
Nota2: Podcast con efectos de sonido realizado por los estudiantes para expandir y enriquecer la narrativa. (Fuente propia).



Nota3: Video en el que los estudiantes utilizan filtros de imagen y distorsión de voz para representar los personajes y realizar la expansión transmediática de la narrativa. (Fuente propia).



Nota4: Animación de presentación de diapositivas como representación y expansión transmedia de la narrativa, (*Slideshow animation*). (Fuente propia).



Nota5: Presentación en serie de memes relativa a la narrativa y a la estrategia didáctica, como otra forma de expansión transmediática, *(Meme serial presentation)*. (Fuente propia).

Anexo 17. Compendio Fotográfico de la Experiencia.



Nota1: Estudiantes tomando el NSE Test. (Fuente propia).



Nota2: Estudiantes creando personajes, actividad "*Character profiles*". (Fuente propia).

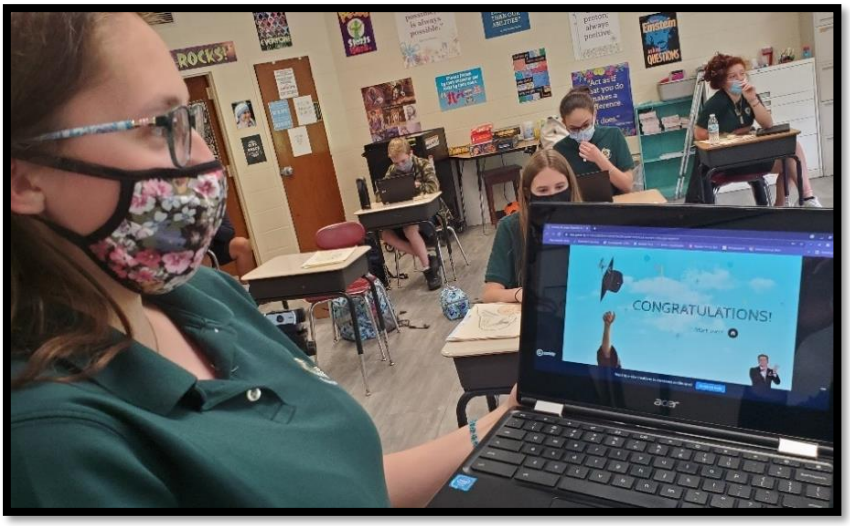


Nota3: Estudiantes trabajando en la presentación de la locación escogida para la narrativa, actividad *"Locations*". (Fuente propia).



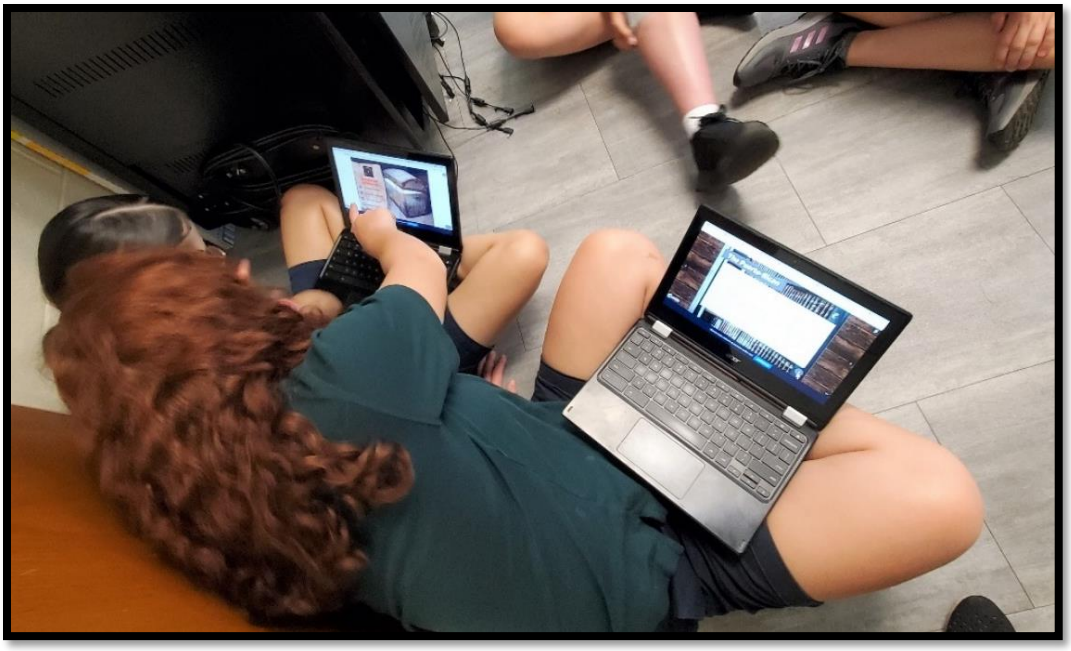
Nota4: Revisión de conceptos de la segunda lengua con el manual digital realizado por la docente. (Fuente propia).







Nota5: Estudiantes utilizando el OVA y aceptando el reto del juego del "*Escape Room*" realizado por la docente; también se muestran las primeras ganadoras. (Fuente propia).



Nota6: Estudiantes navegando en las opciones de la experiencia Transmedia en la presentación de actividades de la estrategia creada por la docente. (Fuente propia).



Nota7: Estudiantes trabajando en la narrativa, actividad *"How it all started*". (Fuente propia).





Nota8: Estudiantes profundizando el conocimiento de medios tecnológicos como parte de la estrategia, actividad *"Media Tutorials*". (Fuente propia).





Nota9: Estudiantes trabajando en las producciones transmediáticas. (Fuente propia).



Nota10: Socialización de los productos finales de la estrategia didáctica, y cierre de la experiencia con un balance positivo. (Fuente propia).