Universidad de Investigación e Innovación de México

Modelo didáctico innovador en habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia como producción de significados auténticos en la educación primaria rural de la Institución Educativa Rural Departamental el Imparal, Cundinamarca, Colombia, periodo 2023-2024

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de PhD.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA
Dary Milena Rojas Saiz

ASESORA
Dra. Irma Cruz Soto

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Rojas Saiz, D. M. (2026). *Modelo didáctico innovador en habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia como producción de significados auténticos en la educación primaria rural de la Institución Educativa Rural Departamental el Imparal, Cundinamarca, Colombia, periodo 2023 – 2024.* [Tesis de Doctorado. Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo diseñar un modelo didáctico basado en narrativas transmedia para fortalecer las habilidades de lectoescritura en estudiantes de educación primaria rural de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, ubicada en Cundinamarca. El problema central se relacionó con la limitada disponibilidad de recursos educativos y tecnológicos para trabajar las habilidades lectoras y escritoras de los niños en el contexto rural. El supuesto del estudio planteó que las narrativas transmedia contribuyen al fortalecimiento de la lectoescritura al combinar los medios y los formatos como texto, audio, video y juegos interactivos, adecuados a las condiciones de la zona rural. La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa y empleó entrevistas, grupo focal, análisis documental y observación participante para obtener información sobre las percepciones de docentes, estudiantes y actores institucionales. Los resultados evidenciaron que el modelo favoreció la comprensión lectora, la producción escrita, la motivación y la participación de los estudiantes, sin embargo, se identificaron desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos tecnológicos, el acceso a internet y la necesidad de acompañamiento docente. En conclusión, la propuesta basada en narrativas transmedia permitió fortalecer las habilidades de lectura y escritura en el contexto rural estudiado, aunque requiere recursos, formación docente y planeación institucional para sostener su implementación.

Palabras clave: *narrativas transmedia*, *lectoescritura*, *educación primaria rural*, *tecnología educativa*, *modelos pedagógicos innovadores*.

ABSTRACT

The objective of this study was to design a teaching model based on transmedia narratives to strengthen literacy skills among rural elementary school students at the El Imparal Departmental Rural Educational Institution, located in Cundinamarca. The central issue stemmed from the limited availability of educational and technological resources for developing children's reading and writing skills in a rural setting. The study's hypothesis posited that transmedia narratives contribute to strengthening literacy by combining media and formats such as text, audio, video, and interactive games, which are suitable for rural settings. The research was conducted from a qualitative perspective and employed interviews, focus groups, document analysis, and participant observation to gather information on the perceptions of teachers, students, and institutional stakeholders. The results showed that the model promoted reading comprehension, written production, motivation, and student participation; however, challenges were also identified regarding the availability of technological resources, internet access, and the need for teacher support. In conclusion, the transmedia narrative-based approach helped strengthen reading and writing skills in the rural context studied, although it requires resources, teacher training, and institutional planning.

Keywords: *Transmedia narratives, Literacy, Rural primary education, Educational technology, Innovative pedagogical models.*

Agradecimientos

Expreso agradecimiento especial a todas las personas e instituciones que hicieron posible este proceso de investigación. A la prestigiosa Universidad de Investigación e Innovación UIIX que me abrió las puertas para que sea una meta alcanzada.

A mi directora de tesis la doctora Irma Cruz Soto por su orientación y apoyo durante los avances del proceso.

Dedicatorias

Este gran trabajo está dedicado a Dios que me inspira y me fortalece en todos los proyectos a lo largo de mi vida personal y profesional.

A mi familia quienes siempre me apoyan y motivan para alcanzar las metas y culminar con éxito cada una, son mi fortaleza e inspiración.

ÍNDICE GENERAL

Capítulo 1. Proyección de la investigación 24

1.1 Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación, México 24

1.2 Planteamiento del problema 25

1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación): 28

1.4 Justificación 29

1.5 Objetivos 30

1.5.1 Objetivo General 30

1.5.2 Objetivos Específicos 31

1.6 Hipótesis 31

1.7 Alcances y delimitaciones 32

Capítulo 2. Fundamentos teóricos 34

2.1 Estado del arte 34

2.2 Marco teórico 39

2.2.1 Fundamentos de la Teoría Constructivista de César Coll (1990) 39

2.2.2 Aplicación de la Teoría Constructivista al Uso de Narrativas Transmedia en la Educación Primaria 40

2.2.3 Impacto de la Estrategia Constructivista en la Enseñanza de la Comprensión Lectora en el Contexto Rural 41

2.3 Marco Conceptual 43

2.3.1 Narrativas Transmedia 43

2.3.2 La Lectoescritura en la Educación Primaria Rural Colombiana 45

2.3.2.1 Estrategias Innovadoras para Fortalecer la Lectoescritura. 46

2.3.3 Modelo didáctico 47

2.4 Marco Histórico y Actual 48

2.5 Marco Legal y Normativo 52

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de la investigación 56

3.1 Operacionalización de variables y elaboración de matriz de consistencia científica metodológica 56

3.2 Diseño metodológico 58

3.2.1 Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis 59

3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos 60

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos 63

3.2.4 Determinación de la muestra y su criterio de selección 65

3.3 Trabajo de campo 66

3.3.1 Aplicación de los instrumentos 68

3.3.2 Procesamiento de la información 70

3.4 Análisis de los resultados en los datos obtenidos 73

3.4.1 Resultados Objetivo Específico 1: Comprender la didáctica del docente en el estado actual de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria en la IE rural El Imparal. 73

3.4.2 Resultados Objetivo Específico 2: Interpretar el uso de las narrativas transmedia dentro del proceso de lectoescritura en la IE rural El Imparal. 79

3.4.3 Resultados Objetivo Específico 3: Develar los pedestales didácticos en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural desde las narrativas. 86

3.4.4 Resultados Objetivo Específico 4: Diseñar un modelo de las narrativas transmedia en el aula, utilizando recursos y herramientas adecuadas para el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas de la IE El Imparal 93

3.4.5 Resultados Objetivo Específico 5: Validar el modelo didáctico basado en narrativas transmedia mediante una implementación piloto que permita valorar su pertinencia, aplicabilidad y aporte al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en los niños y niñas de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal 94

3.5 Redacción de resultados y discusión. 97

3.5.1 Discusión en torno al Objetivo Específico 1: Comprender la didáctica del docente en el estado actual de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria en la IE rural El Imparal. 97

3.5.2 Discusión en torno al Objetivo Específico 2: Interpretar el uso de las narrativas transmedia dentro del proceso de lectoescritura en la IE rural El Imparal. 100

3.5.3 Discusión en torno al Objetivo Específico 3: Develar los pedestales didácticos en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural desde las narrativas 107

3.5.4 Discusión en torno al Objetivo Específico 4: Diseñar un modelo de las narrativas transmedia en el aula, utilizando recursos y herramientas adecuadas para el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas de la IE El Imparal 114

3.5.5 Discusión en torno al Objetivo Específico 5: Validar el modelo didáctico basado en narrativas transmedia mediante una implementación piloto que permita valorar su pertinencia, aplicabilidad y aporte al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en los niños y niñas de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal 117

Capítulo IV. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN 120

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación. 120

4.2. Estructura de la propuesta de transformación. 123

4.2.1 Formulación del objetivo general y objetivos específicos: 123

4.2.2 Aparato teórico-conceptual y referencial 124

4.2.3 Cuerpo operacional instrumental 127

4.2.3.2 Recursos necesarios 136

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación. 137

4.3.1 Resultados o productos a obtener 137

4.3.2 Indicadores, criterios de evaluación o instrumentos 140

4.3.3 Recursos necesarios 142

4.3.4 Pertinencia 143

4.3.5 Validez 144

CONCLUSIONES 146

RECOMENDACIONES 150

BIBLIOGRAFÍA 152

ANEXOS 161

Índice de Tablas

Tabla 1. Marco Legal y Normativo de la Educación Rural en Colombia. 54

Tabla 2. Matriz de consistencia 56

Tabla 3. Indicadores, instrumentos, evidencias registradas y momento de aplicación.140

Índice de figuras

Figura 1. Representación gráfica del modelo didáctico basado en narrativas transmedia para el fortalecimiento de la lectoescritura 124

Figura 2. Red semántica de resultados o productos esperados del modelo transmedia. 137

Listado de anexos

Anexo A. Guión de Entrevista Semiestructurada 161

Anexo B. Guión de Entrevista Semiestructurada al Rector 164

Anexo C. Guión para Grupo Focal 167

Anexo D. Matriz de Análisis Documental 170

Anexo E. Actividades propuestas 173

Anexo F. Ficha de observación cualitativa para la validación de la implementación piloto del modelo didáctico basado en narrativas transmedia 175

Anexo G. Matriz cualitativa de valoración de pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo didáctico 178

Anexo H. Consentimiento informado para la participación en la implementación piloto 181

Anexo I. Instrumentos de la prueba piloto diligenciados 184

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura, definida como la capacidad de leer y escribir con fluidez y comprensión, es una competencia importante para el desarrollo académico y personal de los individuos (Bravo et al., 2023). En educación, se requiere la enseñanza de la lectoescritura en la primera infancia de la educación primaria, porque establece las bases para el aprendizaje y participación en sociedad. Sin embargo, en algunos sectores rurales de Colombia, como lo es la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal en el departamento de Cundinamarca, los alumnos tienen dificultades para llegar a tener un nivel aceptable en la lectoescritura. Estos desafíos incluyen la falta de materiales educativos, infraestructura inadecuada y métodos de enseñanza tradicionales.

En este marco, el objetivo de la presente tesis fue investigar y diseñar una propuesta didáctica innovadora que estuviese sustentada en narrativas transmedia y que pretendiera fortalecer la lectoescritura en educación primaria en la ruralidad colombiana. Las narrativas transmedia, que se desarrollan a través de plataformas y formatos diversos constituyen una oportunidad para involucrar activamente a los estudiantes y facilitar su aprendizaje. (Arias y Del Campo, 2024). Estos relatos pueden articular distintas formas de representación, como textos, videos, juegos interactivos, aplicaciones móviles o recursos sonoros, creando un ambiente de aprendizaje multimodal que capta la atención de los estudiantes y promueve su participación en actividades de lectura y escritura.

La elección de las narrativas transmedia como eje central de esta investigación se fundamentó en la evidencia de su potencial educativo. Se han realizado diversos estudios, entre ellos Pereira y Pedro (2023), que han demostrado que las narrativas transmedia pueden incrementar la motivación del estudiantado, fomentar el trabajo colaborativo y facilitar la comprensión de contenidos al mezclar distintos formatos y medios. En entornos rurales, donde los recursos educativos habitualmente escasean, las narrativas transmedia suponen una alternativa innovadora y asequible para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje. En razón de ello su uso en la escuela rural posibilita la búsqueda de nuevos caminos para la potenciación de la lecto-escritura, la oralidad y la producción de sentidos.

Esta investigación se enmarca en la línea de investigación Innovación educativa y perspectivas tecnológicas, que tiene como finalidad investigar y diseñar nuevas metodologías pedagógicas basadas en el uso de herramientas tecnológicas novedosas. Esta línea tiene como objetivo generar transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo frente a las demandas que presentan los estudiantes del siglo XXI (Veloz y Veloz, 2024). En la actualidad, en un contexto donde la tecnología transforma los medios de enseñanza tradicionales, la incorporación de narrativas transmedia da respuesta a esta tendencia de innovación educativa, planteando una opción pedagógica que puede contribuir a los procesos de aprendizaje en zonas rurales.

El modelo diseñado buscó fortalecer la lectoescritura y favorecer en los estudiantes competencias digitales, creativas y colaborativas. Como en las áreas rurales el acceso a tecnologías avanzadas es dificultoso, este modelo combinó herramientas digitales accesibles como teléfonos móviles, tabletas y aplicaciones educativas de bajo costo con materiales tradicionales, como textos impresos y actividades que pueden realizarse sin tener conexión permanente a internet. Así, se procuró que los estudiantes pudieran participar en experiencias de lectura y escritura mediadas por diversos lenguajes, de acuerdo con las condiciones reales del contexto rural.

En el primer capítulo de esta tesis se presenta la proyección de la investigación. Se explica la línea de investigación en la que se enmarca el estudio, el planteamiento del problema, la formulación de la pregunta, la justificación, los objetivos generales y específicos, la hipótesis, los alcances y las delimitaciones. Del mismo modo se discute, la conveniencia de insertar estrategias didácticas basadas en narrativas transmedia para la enseñanza de la lectoescritura en contextos rurales, a partir de los desafíos de la educación rural y las oportunidades pedagógicas que contribuyan a potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje.

El segundo capítulo presenta los principios teóricos que fundamentan este estudio, en tanto que las narrativas transmedia como innovación pedagógica y posibles aplicaciones en la escuela primaria. Se consideran varias teorías educativas, haciéndose énfasis en la teoría constructivista, la cual resalta la relevancia de la construcción del conocimiento y del aprendizaje significativo. Junto a ello, se debaten las contribuciones de narrativas transmedia para fortalecer la lectoescritura y para generar participación,

colaboración y creatividad de los estudiantes. Esta postura genera que los estudiantes potencien ser creadores de contenido, pues se predispone al aprendizaje autónomo y crítico.

En el capítulo tres se expone la metodología empleada y los resultados obtenidos en la investigación. El estudio adoptó un enfoque cualitativo que permitió comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupo focal, análisis documental, observación participante, ficha de observación cualitativa y matriz cualitativa de valoración. Con estos instrumentos se indagaron las percepciones de docentes, estudiantes y actores institucionales sobre el uso de narrativas transmedia en el aula, así como las condiciones que permitieron diseñar y validar el modelo didáctico propuesto.

La propuesta de transformación didáctica, centrada en el diseño de un modelo didáctico basado en narrativas transmedia, se presenta en el capítulo cuarto. Este modelo organiza componentes, fases, actividades, tareas y recursos educativos orientados al fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de educación primaria rural. Se describen las etapas de implementación, los recursos necesarios, las actividades propuestas y los instrumentos de valoración. De la misma manera, se expone la relación entre la propuesta y las condiciones del contexto rural, considerando la necesidad de emplear recursos impresos, orales, audiovisuales y digitales de baja demanda tecnológica.

Por último, la tesis se cierra con la valoración de los resultados obtenidos y con las conclusiones derivadas del proceso investigativo. Se valoró la pertinencia, aplicabilidad y contribución del modelo con el fortalecimiento de la lectoescritura, la motivación del estudiantado y la participación de los niños y niñas en actividades de lectura, escritura y producción narrativa. Igualmente, se tuvieron en cuenta los desafíos y limitaciones de la propuesta, como la falta de infraestructura tecnológica, la conectividad restringida y la formación docente en la utilización pedagógica de los recursos transmedia.

La importancia de esta investigación está en aportar a la educación rural desde la aplicación de tecnologías no convencionales y estrategias pedagógicas contextualizadas. La utilización de narrativas transmedia en el aprendizaje de la lectoescritura, posibilita

diversificar los modos de acercamiento a la lectura y la escritura, favorecer la inclusión y atender desigualdades educativas existentes en zonas rurales. Así, el trabajo presente aporta a la posibilidad de pensar estrategias de enseñanza que robustecen las capacidades comunicativas, digitales y creativas de los alumnos, habilitándolos para que puedan participar en escenarios educativos mediados por múltiples lenguajes.

Capítulo 1. Proyección de la investigación

En el presente capítulo se establece el marco de la investigación, donde se delimitan los aspectos que orientan el desarrollo de este estudio. Se presentó la línea de investigación en la que se enmarca el proyecto, mostrando el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y los alcances de la investigación. De igual manera, se abordaron las limitaciones del estudio y se contextualizó la importancia de la implementación de estrategias didácticas innovadoras, como lo son las narrativas transmedia, para fortalecer las habilidades de lectoescritura en la educación primaria rural.

1.1 Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación, México

La educación en el siglo XXI se enfrenta a desafíos importantes, especialmente en áreas rurales donde el acceso a recursos educativos de calidad es limitado. Ahora bien, la presente investigación se enmarca en la línea de investigación "Innovación educativa y perspectivas tecnológicas" donde busca explorar y aplicar nuevas metodologías y herramientas tecnológicas para mejorar los procesos educativos y los resultados de los estudiantes. En este contexto, las narrativas transmedia es una que aparece como una herramienta novedosa para el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación primaria en zonas rurales.

En estos términos la innovación educativa será la introducción de nuevos ideas, procedimientos y tecnologías para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Las perspectivas tecnológicas en educación se refieren a la aplicación de herramientas tecnológicas, como información digital y recursos interactivos, que pueden cambiar la forma en que los estudiantes obtienen y procesan información (Salazar et al., 2025). Al incorporar tecnologías emergentes, como las narrativas transmedia, se pueden diseñar experiencias de aprendizaje más motivantes y eficaces.

Del mismo modo, las narrativas transmedia implican la creación de historias que se desarrollan a través de diversas plataformas y formatos mediáticos, así permitiendo a los estudiantes interactuar con el contenido de múltiples maneras. Esta metodología no

solo capta el interés de los estudiantes, de igual manera promueve un aprendizaje que es activo y participativo. En un entorno de narrativas transmedia, los estudiantes pueden leer, ver, escuchar y participar en la creación de historias, lo cual es importante en su experiencia de aprendizaje y fortalece sus habilidades de lectoescritura.

La lectoescritura constituye una habilidad que se ve inmersa en todas las áreas del conocimiento y esto en contextos rurales donde los recursos pedagógicos son limitados, su fortalecimiento representa un reto constante. Ante ello, las narrativas transmedia se presentan como una propuesta didáctica que vincula diversos formatos, textos, videos, audios y juegos interactivos con el propósito de atraer a los estudiantes, aumentar su motivación y propiciar su participación activa en el proceso docente. Al participar en la redacción y edición de relatos, los estudiantes ejercitan su imaginación, fortalecen habilidades en escritura y desarrollan competencias digitales que les facilitan el desenvolvimiento en ambientes actuales. Esta metodología fomenta la dinámica de la colaboración, el diálogo, aunque abierto, debe ser crítico y reflexivo, y permite la discusión de ideas, así como el enriquecimiento de los aprendizajes comunes, con lo cual tiene significancia en aquellas comunidades que solicitan metodologías flexibles y que atiendan a su contexto.

La línea de investigación "Innovación educativa y perspectivas tecnológicas" se relaciona estrechamente con el tema "Las narrativas transmedia como estrategia didáctica innovadora para fortalecer la lectoescritura en la educación primaria rural" al buscar soluciones creativas y tecnológicamente avanzadas para mejorar los resultados de la educación. Las narrativas transmedia constituyen una innovación metodológica que potencia las capacidades lecto-escritoras y prepara a los estudiantes para un futuro donde las competencias digitales serán cada vez más importantes. Esta propuesta tiene como objetivo hacer una diferencia en la transformación de la educación en las zonas rurales, dándoles a los estudiantes herramientas y experiencias que antes no podían tener.

1.2 Planteamiento del problema

La lectura y la escritura desempeñan un papel importante en el desarrollo de habilidades críticas, la mejora de la comprensión lectora, la estimulación de la creatividad y el fortalecimiento de las habilidades de comunicación en niños, niñas y

adolescentes. La lectoescritura se ha vinculado de forma funcional al desenvolvimiento de la vida diaria como medio para identificar, comprender, interpretar, crear y comunicarse en un mundo dinámico, que está en constante información, mediado por el texto, que este es cada vez más digital; Estas habilidades son importantes para su crecimiento personal y su éxito en el futuro (Orrala et al., 2024).

Sin embargo, es preocupante que más de la mitad de los estudiantes a nivel mundial no estén adquiriendo estas habilidades fundamentales. De acuerdo con la UNESCO Institute for Statistics (2017) más de 617 millones de jóvenes no han alcanzado los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas; lamentablemente, durante la pandemia, estas cifras han empeorado aún más. Según un informe de la UNESCO et al. (2021), más de 100 millones de niños carecen de las competencias mínimas de lectura en todo el mundo. La suspensión de las clases presenciales y el cambio a la educación ha aumentado las desigualdades educativas y dejar a muchos estudiantes sin las opciones para hacer crecer sus habilidades en lectura y escritura de la forma en que deberían.

Por ello, es imprescindible que se atienda esta situación y se actúe para incentivar la lectura y la escritura entre los estudiantes. Deberán invertirse recursos en programas educativos que tengan la iniciativa de fomentar la alfabetización, que garanticen un acceso equitativo a material de lectura de calidad y que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el aprendizaje en ambientes virtuales. Por lo cual, brindar oportunidades de lectura y escritura a los niños y adolescentes abrirá puertas hacia la adquisición de conocimiento, el desarrollo de su imaginación y su capacidad de expresión. Estas habilidades son fundamentales para construir una sociedad informada, crítica y participativa, y es responsabilidad de todos trabajar juntos para asegurar que ningún estudiante se quede rezagado en su desarrollo educativo (UNESCO, 2020).

De acuerdo con lo anterior, el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación primaria rural se ha consolidado como prioritario, ya que tiene un impacto significativo en el desarrollo individual y comunitario de los niños. La UNESCO (2020) señala la necesidad de buenas prácticas para elevar los niveles de alfabetización en contextos rurales, donde las dificultades se acentúan, debido a que tienen menos acceso a recursos

educativos, existen limitaciones en cuanto al material y tecnología, no disponen de bibliotecas, todo ello limita el enriquecimiento de las oportunidades de aprendizaje. Del mismo modo, se presenta la inadecuada capacitación de los maestros en estas áreas y los entornos socioeconómicos desfavorables como la pobreza y la ausencia de infraestructura básica interfieren con la asistencia y el logro escolar (UNICEF, 2019).

En Colombia el reforzamiento de la lectoescritura en educación primaria rural es necesario ante la influencia de la diversidad geográfica y cultural del país. Las áreas rurales a menudo enfrentan desafíos específicos, tales como la desigualdad regional, que se traduce en una gran carencia de recursos educativos para áreas rurales vs urbanas (Muñoz et al., 2020). La variedad cultural y lingüística representa un desafío, puesto que se encuentran comunidades indígenas y afrocolombianas, lo cual dificulta la enseñanza de la lectoescritura, dado que deben considerarse sus idiomas y tradiciones, por otro lado, la violencia y el desplazamiento forzado han incidido en el acceso y permanencia educativa en varias zonas rurales (Ávila, 2023).

En estas condiciones adversas han surgido políticas locales como la educación intercultural bilingüe que reconoce y valora las lenguas y culturas indígenas, elaborando materiales didácticos en las lenguas originarias para mejorar la alfabetización (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2022). A nivel comunitario, “Escuela Nueva” ha sido muy importante para elevar la calidad educativa en las zonas rurales, con métodos de enseñanza participativos y centrados en el estudiante. Sin embargo, el aprovechamiento de las narrativas transmedia en el ambiente de educación rural ha resultado como una técnica eficaz para captar la atención de los alumnos, invitándolos a participar dinámicamente para permitir que se genere un aprendizaje significante.

Actualmente, una de las principales problemáticas que se presenta en la educación primaria rural es la adquisición de capacidades de lecto-escritura, la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, situada en el departamento de Cundinamarca, presenta notorias dificultades en lo que a la obtención de capacidades básicas de lectura y escritura se refiere. Se trata de un ambiente donde los recursos educativos son escasos, y ello repercute en la calidad de la enseñanza y, por tanto, en el desarrollo académico de los niños y las niñas. Aun con equipos de educadores, las

estrategias tradicionales no abarcan todos los factores que afectan la compresión lectora y producción escrita de los chicos del colegio.

Así que la utilización de las narrativas transmedia, como herramienta educativa innovadora, brinda un lazo para construir transformaciones frente a las maneras de enseñar escribir y leer que se encuentran generalmente disponibles. Esto permite combinar varios tipos de contenido, incluyendo texto, audio, video y juegos interactivos, que se integran para formar experiencias de aprendizaje más ricas. Sin embargo, la aplicación de las narrativas transmedia en un contexto rural continúa siendo una práctica ignorada, más aún en el desarrollo de la habilidad de lectoescritura, por lo que se hace necesaria la investigación de su viabilidad y efectividad dentro del entorno (Erta y Vaquero, 2023).

1.3 Formulación del problema (Pregunta de investigación):

A partir de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se puede fortalecer las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural en la Institución Educativa El Imparal, ubicada en el departamento de Cundinamarca, Colombia, en el periodo 2023-2024?

Resulta importante contextualizar esta pregunta en relación con una estrategia educativa novedosa que posibilite el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, haciendo uso de recursos y metodologías interactivas que integren las narrativas transmedia. Dicha perspectiva busca cambiar lo que se hace en el aula, situando al estudiante como sujeto activo de aprendizaje en un ambiente de aula rural y con recursos limitados. El modelo propuesto deberá permitir la incorporación contextualizada de nuevas tecnologías, para que los alumnos sean capaces de obtener un dominio de las habilidades lingüísticas, aportando así a una educación integral y de calidad.

Para profundizar en la investigación, se han planteado las siguientes preguntas secundarias:

• ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan el uso de las narrativas transmedia en el fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en la educación primaria rural de la Institución Educativa El Imparal?

• ¿Cuál es el estado actual de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de la Institución Educativa El Imparal y cómo influye la didáctica del docente en este proceso?

• ¿Cómo pueden las narrativas transmedia ser implementadas en el aula para mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de la IE El Imparal, y qué recursos y herramientas son necesarias para ello?

1.4 Justificación

La presente investigación responde a la necesidad de mejorar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural en la Institución Educativa El Imparal, ubicada en el departamento de Cundinamarca. Por lo cual, este desafío se presenta como un obstáculo en el desarrollo académico de los niños y niñas en contextos rurales, donde las condiciones educativas son limitadas, además los recursos en general son escasos. A pesar de los esfuerzos de los docentes, las metodologías tradicionales no logran capturar el interés de los estudiantes ni satisfacer sus necesidades específicas de aprendizaje, lo que genera dificultades en el dominio de la lectura y la escritura (Gutiérrez, 2022). Por ello, el enfoque didáctico planteado basado en narrativas transmedia, pretende aportar una solución novedosa y adecuada a dicho contexto.

Desde la perspectiva teórica, este estudio aportó un conocimiento sobre la aplicación de las narrativas transmedia en la educación primaria, en caso particular en la enseñanza de la lectoescritura. El estudio abarca teorías que sustentan el aprendizaje mejora cuando se conecta con experiencias auténticas y significativas para el estudiante. En este sentido, al integrar diversos medios de comunicación, como textos, audios, videos y juegos interactivos, las narrativas transmedia tienen un aporte en el aumento de la motivación y el interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, mejorando sus habilidades de lectoescritura, y su capacidad crítica y creativa (Ruiz et al., 2021).

Desde el aspecto práctico, el estudio pretende transformar la práctica educativa en la IE El Imparal al optar por un enfoque innovador. La incorporación de narrativas transmedia en el aula genera un efecto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que los estudiantes interactúen con los contenidos de manera más dinámica y participativa. Esta metodología, al integrar tecnologías accesibles, proporciona nuevas

oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias en lectoescritura de una manera contextualizada y adaptada a sus necesidades. El estudio busca ofrecer una solución a las deficiencias educativas actuales y mejorar el entorno de aprendizaje de los estudiantes, esto estimulando su interés y compromiso (Fisgativa et al., 2022).

Desde el punto social, esta investigación contribuye a la mejora de la atención educativa para los niños y niñas en el medio rural más enriquecida en cuanto a inclusividad y equidad. La implementación de un modelo de enseñanza con narrativas transmedia es positiva para los estudiantes en cuanto a los logros académicos y los anima a adoptar actitudes positivas hacia el aprendizaje. Se postula que, mediante la creación de un entorno de enseñanza motivador y accesible, se mejora la actitud de los estudiantes en la educación y su desarrollo se ve potenciado. Este modelo puede ser replicado en otras instituciones educativas rurales, ampliando su impacto y contribuyendo a una mejora en la calidad educativa a nivel regional (Moreno et al., 2024).

Desde el punto de vista metodológico, este estudio introduce el uso de las narrativas transmedia como una estrategia pedagógica innovadora, la cual podría ser aplicada en diversas situaciones educativas, estas especialmente en contextos rurales. El estudio es un referente para investigaciones futuras que busquen estudiar la integración de tecnologías en el aula y donde se ofrece nuevas miradas para aprovechar los recursos digitales para el aprendizaje (González, 2022). La metodología sugerida constituye un marco flexible que puede ser implementado en otros contextos educativos rurales en Colombia y, de manera general, en naciones latinoamericanas que posean condiciones similares.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Proponer un modelo didáctico en habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia en educación primaria rural, de la Institución Educativa El Imparal en el departamento de Cundinamarca en el periodo 2023-2024

1.5.2 Objetivos Específicos

- Comprender las prácticas didácticas del docente en relación con el estado actual de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria en la IE rural El Imparal.
- Interpretar el uso de las narrativas transmedia dentro del proceso de lectoescritura en la IE rural El Imparal.
- Develar los pedestales didácticos en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural desde las narrativas.
- Diseñar un modelo de las narrativas transmedia en el aula, utilizando recursos y herramientas adecuadas para el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas de la IE el Imparal.
- Validar el modelo didáctico basado en narrativas transmedia mediante una implementación piloto que permita valorar su pertinencia, aplicabilidad y aporte al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en los niños y niñas de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal.

1.6 Hipótesis

Se asume que la implementación de las narrativas transmedia como estrategia didáctica en la educación primaria de la IE rural El Imparal favorece procesos de participación activa, motivación y apropiación de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes, contribuyendo al fortalecimiento de sus habilidades de lectoescritura en un contexto rural con acceso limitado a recursos educativos. Esto se basa en la visión del desarrollo narrativo transmedia como un diseño horizontal entre diversos medios y plataformas que promueve la participación activa de los estudiantes, los cuales pueden albergar un mayor nivel de identificación con las temáticas y posibilita la adquisición de competencias lingüísticas en un contexto rural con limitadas oportunidades de acceso a recursos educativos (Contreras y Berríos, 2023). Dicho esto, se pretende que esta metodología de enseñanza basada en las condiciones particulares de los estudiantes de la IE rural El Imparal contribuya a elevar de manera significativa sus niveles de comprensión de lectura y destrezas en la producción escrita para que de esta manera perpetúe la inclusión y calidad educativa en ambientes rurales colombianos.

1.7 Alcances y delimitaciones

En el presente apartado se presentan los alcances y límites de esta investigación doctoral, donde se proporciona una visión de los objetivos alcanzados y las dificultades encontradas durante el estudio.

Delimitación Espacial:

La presente propuesta se llevó a cabo en la institución educativa rural departamental El Imparal del municipio de Supatá, Cundinamarca Colombia, con los estudiantes de primaria de la sede educativa. La IE Rural Departamental el Imparal, es una institución 100% rural, de carácter oficial, que ofrece los niveles de preescolar, básica, media y educación para adultos, ubicada en la vereda el Imparal a 18 kilómetros del casco urbano, con una población estudiantil de 180 estudiantes; de los cuales el 50% forma parte de los estudiantes de primaria; cuenta con la sede principal y 3 sedes anexas multigrado 100% con estudiantes de primaria con los grados de 0, 1, 2, 3, 4, y 5.

Por otra parte, las características socioeconómicas de la comunidad educativa de esta institución indican que el 60% de los padres de familia son campesinos de la zona y el 40% son familias foráneas lo que constituye un gran grupo de población flotante, sin estabilidad de un hogar, y el 70% son familias de tipo dispersas (abuelos, nietos; tíos, sobrinos o padres madre e hijos). La mayoría de las familias obtiene el sustento económico de las labores del campo, cultivos agrícolas.

Delimitación Temporal:

Las acciones investigativas se llevaron a cabo durante el año 2023-2024 período en el que se implementaron los estudios y actividades relacionadas con el modelo didáctico basado en narrativas transmedia para fortalecer las habilidades de lectoescritura en los estudiantes de educación primaria rural de la Institución Educativa El Imparal, ubicada en el departamento de Cundinamarca.

Delimitación Temática, Sustantiva/científica:

Para abordar las narrativas transmedia como estrategia didáctica innovadora para el fortalecimiento de la lectoescritura en los estudiantes de primaria de la Institución Educativa el Imparal, es necesario delimitar conceptos como la narrativa transmedia, educación primaria, lectoescritura y contexto rural en Colombia. En relación con el alcance metodológico, corresponde que el análisis sea cualitativo, que implica la revisión de literatura académica acerca de las narrativas transmedia en la educación y la realización de entrevistas a docentes, estudiantes y padres de familia en escuelas rurales, así como la observación participativa en aulas para el fortalecimiento de la lectoescritura.

En el nivel práctico, se plantea elaborar y aplicar un plan de acción que contenga la elaboración de contenidos transmedia para los estudiantes rurales universales, y capacitar a los docentes en el uso de tales estrategias, donde se recomienda considerar el efecto de estas prácticas sobre los estudiantes, habilidades de lectura y escritura mediante el uso de pruebas estandarizadas y evaluaciones cualitativas.

Teniendo en cuenta lo anterior la investigación sobre las narrativas transmedia en la educación primaria rural, requiere de un enfoque multidisciplinario que combine la teoría, la metodología y la práctica, con el objetivo de identificar y potenciar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que sean efectivas en contextos educativos específicos como el rural en Colombia

Capítulo 2. Fundamentos teóricos

El presente capítulo se enfoca en los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, proporcionando una base conceptual para el análisis del tema en estudio. En este capítulo se revisan las teorías y enfoques previos con relación al empleo de narrativas transmedia en educación, particularmente en el área de lectoescritura en comunidades rurales. Así se presentarán los antecedentes y el marco legal para localizar la investigación dentro del contexto legal que sostiene la educación rural en Colombia. En esta línea, la revisión de la literatura y la teoría constructivista permitirán explicar cómo las narrativas transmedia, como instrumentos didácticos innovadores, potencian las competencias lectoras y escritoras en alumnos de zonas rurales. De esta manera, este capítulo establece las bases para la discusión de los temas relacionados con la educación primaria rural y las metodologías interactivas aplicadas en este ámbito.

2.1 Estado del arte

En esta sección, se revisaron los estudios previos, teorías y enfoques que han abordado problemas similares o que se relacionan con el tema de estudio. Este recorrido por la literatura existente proporciona una comprensión de los inicios y desarrollos históricos del problema de investigación, así como de las soluciones propuestas y sus efectos en el ámbito educativo. Al analizar estos antecedentes, se busca contextualizar la presente investigación, identificando lagunas en el conocimiento previo y así estableciendo una base sólida sobre la cual se edifica el presente.

En Azogues, Aguilar et al. (2020) realizaron una investigación donde el objetivo fue fortalecer la comprensión lectora a través de la narrativa transmedia en los estudiantes de grado cuarto de la Unidad Educativa Paccha. Para ello, se siguió una metodología con enfoque cualitativo, socio-critico. Se trabajó una muestra de los estudiantes de cuarto año de básica de la Unidad Educativa Paccha; se recolectó información por medio de lista de cotejo y observación. Como resultado se encontró que los niños se les facilita la comprensión lectora al involucrarse a través de videos, textos cortos, cartas dirigidas, dramatización, videojuegos y comics. En consecuencia, estas

estrategias permitieron fortalecer la comprensión lectora ya que plantea una cultura de aprendizaje más activa, innovadora, digital y colaborativa, dejando a un lado los procesos monótonos y despertando interés y participación por parte de los estudiantes. Con respecto a la presente investigación la narrativa transmedia genera misterio y curiosidad en el estudiante, por lo tanto, se aprovecha mejor estas herramientas dado que hay un gusto por mejorar el proceso lectoescritor.

Por otra parte, Flórez (2023) en la Universidad El Bosque se centra en el uso de la narrativa transmedia como estrategia para potenciar las habilidades de lectoescritura en estudiantes de educación secundaria. La investigación se desarrolló en el contexto de la de la línea de “Innovación y Tecnologías para la Educación” y adoptó un enfoque metodológico cualitativo, con una revisión documental como principal herramienta de recolección de información. El propósito de este estudio fue indagar cómo la narrativa transmedia al situar a los estudiantes como actores principales en procesos de producción y transmisión podría incidir positivamente en las competencias lectoras y escritoras de los mismos. Entre los más importantes resultados, se halló que las narrativas transmedia favorecen la comprensión lectora, así como la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, aspectos altamente relevantes en la educación del siglo XXI. Este estudio se vincula directamente con la presente investigación, pues ambos comparten el interés por explorar el impacto de las narrativas transmedia en la mejora de las habilidades de lectoescritura, particularmente en entornos educativos rurales y con recursos limitados.

En el trabajo de González y Jossa (2021), se diseñó una estrategia pedagógica mediada por un Recurso Educativo Digital Abierto (REDA) donde pretendía fortalecer los procesos de lectoescritura en estudiantes de grado tercero del Liceo de la Universidad de Nariño. El estudio, fue desarrollado en el ámbito de "Recursos Digitales Aplicados a la Educación", tomó una orientación metodológica de investigación con diseño y se enfocó en un grupo de 9 estudiantes entre 8 y 10 años de edad. Mediante el recurso GRAFITOS, los investigadores pretendían potenciar las competencias de lectoescritura, constatando que, a pesar de los obstáculos previos, los estudiantes evidenciaron un significativo incremento en la motivación y en las capacidades lectoras y escritoras. Los resultados revelaron que la integración de las TIC, en particular la

utilización del REDA, permitió dinamizar los contenidos y facilitar el aprendizaje, lo que puede ser tomado como un buen punto de partida para la introducción de estrategias tecnológicas para fortalecer la lectoescritura en contextos educativos análogos. Así que esta investigación se conecta a la investigación actual, ya que investiga el uso de apoyo digital interactivo para mejorar las habilidades lecto-escritoras que es una necesidad en la educación primaria rural.

En el estudio realizado por Pérez et al. (2024), titulado "Fortalecimiento del proceso de lectoescritura a través del juego mediante el Recurso Educativo Digital Kahoot en estudiantes del grado primero de la Institución Educativa El Rodeo de la ciudad de Cúcuta", se propuso mejorar las habilidades de lectoescritura en estudiantes de primer grado a través de la gamificación. La investigación realizada en la Institución Educativa El Rodeo, tuvo como objetivo implementar Kahoot para fortalecer los procesos de lectura y escritura; la metodología utilizada fue cualitativa, con una muestra de 46 estudiantes, a quienes se les aplicaron pruebas diagnósticas y encuestas. Los resultados mostraron un aumento en la motivación y el desempeño de los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades previas en el reconocimiento de letras y en la escritura. Para este estudio la conclusión fue que la gamificación, a través de Kahoot, mejoró tanto la participación como el rendimiento académico en los procesos de lectoescritura de los estudiantes, lo cual se vincula directamente con la propuesta de esta investigación, que busca innovar en los procesos de enseñanza mediante herramientas diferentes a las normalmente utilizadas.

En Medellín, Rodríguez y Velásquez (2020) realizaron una investigación donde el objetivo fue implementar la narrativa transmedia para la producción textual en el marco del plan lector que se adapten a la virtualidad como escenario de enseñanza. Para ello, se llevó a cabo una metodología con enfoque cualitativo y modelo investigación-acción participativa. Se escogió como muestra estudiantes de grado quinto y décimo. Sus edades son: quinto entre 9 y 11 años y décimo entre 15 y 17 años del Colegio Santa Bertilla Boscardín. Se recolectó información por medio de cuestionarios, observación participante, trabajos de campo, entrevistas a profundidad y entrevistas grupales. Como resultado se encontró que las narrativas transmedia aplicadas en el marco del plan lector escolar, impactaron positivamente en los estudiantes de primaria y

bachillerato siendo así notorio el avance en cuanto en el manejo de herramientas tecnológicas para la comprensión lectora y la producción textual. Se concluyó que la pandemia y el estado de emergencia sanitario obligó a los colegios a cancelar las clases presenciales e implementar las clases virtuales acercando al estudiante a la narrativa transmedia. Respecto a la presente investigación la narrativa transmedia le da la posibilidad al estudiante que se involucre de manera más activa en la construcción del aprendizaje de manera que fortalezcan las habilidades lectoras y capacidades para la escritura creativa.

De acuerdo con, Arias (2020) en Santander, realizó una investigación cuyo objetivo fue reforzar lectoescritura en los estudiantes de grado primero a través de la narrativa transmedia como herramienta tecnológica innovadora. Para ello, se utilizó una metodología con enfoque cualitativa y tipo de investigación acción; se escogió una muestra de 15 estudiantes, 7 mujeres, 8 hombres, con edades entre los 6 y 7 años de grado primero del Colegio Eduardo Camacho Gamba, se recolectó información mediante entrevista estructurada, bitácora de análisis y anotaciones. Como resultado se evidenció que el uso adecuado de la realidad aumentada y las demás herramientas tecnológicas fortalecieron las habilidades lectoescritoras reflejando habilidades para la composición escrita e incentivando la creatividad. Se concluyó que las herramientas de narrativa transmedia conllevan al estudiante hacia el aprendizaje significativo y autónomo. Respecto a la presente investigación se observa como las estrategias didácticas de narrativa transmedia fortalecen el proceso lectoescritor desde el inicio, ya que el grado primero es un año importante para cimentar las bases para el resto de formación académica.

En el estudio de Conesa (2022), titulado “Estudio sobre los procesos de lectura y escritura en alumnado de educación primaria y secundaria con TDAH”, se analizó el efecto del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las destrezas lectoras y escritoras de alumnos de ambas etapas educativas. Este estudio tuvo como fin describir los procesos de escritura y lectura en relación con las comorbilidades y presentaciones clínicas del trastorno. Incluyó 111 alumnos con diagnóstico de TDAH, de la Región de Murcia, tanto de primaria como de secundaria. La metodología implicó pruebas psicométricas de lectura y escritura, análisis de los resultados en la

lectura de pseudopalabras y palabras, y un análisis de errores en escritura. Los resultados mostraron que los alumnos de primaria con TDAH cometieron más errores y fueron menos fluidos en la lectura, y resultaron con un rendimiento inferior comparados con los alumnos de secundaria, poniendo en evidencia una menor eficiencia en el proceso de conversión grafema-fonema en edades tempranas. Este estudio se vincula con la investigación actual, que analiza el impacto del TDAH en los procesos de lectoescritura, especialmente en contextos educativos, como la educación primaria rural.

En Cundinamarca, Rodríguez (2021) realizó una investigación donde el objetivo fue poner en marcha herramientas transmedia para el fortalecimiento de la lectura en estudiantes de quinto grado. Para ello se siguió una metodología con enfoque mixto y momento longitudinal; utilizó como muestra estudiantes de quinto grado de la IED República de Francia-Escuela Rural San Luis. Se recolectó información mediante observación de grupos focales, entrevistas y diario de campo. Como resultado el progreso de los estudiantes fue evidente en la evaluación inicial y la evaluación final reconociendo el internet y otras herramientas tecnológicas como instrumento indispensable en la actualidad. En consecuencia, la intervención de la didáctica transmedia influyó de una manera positiva en la comprensión lectora crítica en los estudiantes. La anterior investigación se relaciona con el presente trabajo dado que las herramientas tecnológicas de narrativa transmedia mejoran notablemente el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de primaria.

En el estudio de Fernández (2022), titulado “El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)”, se exploró cómo los docentes de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva abordan el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en la etapa de Educación Primaria. El propósito de la investigación fue conocer el tratamiento didáctico que se le dio a la comprensión lectora en estos colegios, analizando en el enfoque metodológico y en los recursos materiales. La metodología fue mixta, se realizaron encuestas cuantitativas y análisis cualitativo de los textos escolares. Los resultados mostraron que, aunque se emplean distintas estrategias para las actividades de lectura, hay un desinterés por las estrategias metacognitivas y por superar los niveles literal e

inferencial que impide formar en los alumnos una competencia lectora acabada. Esta investigación es útil para la presente investigación, ya que pone de manifiesto la importancia de revisar los enfoques pedagógicos y la eficacia de los recursos educativos en el proceso de comprensión lectora en la Educación Primaria.

2.2 Marco teórico

El presente marco teórico aborda la fundamentación conceptual y teórica de las narrativas transmedia como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación primaria rural colombiana. En primer lugar, se explorarán las bases teóricas de las narrativas transmedia, seguidas de una discusión sobre su aplicación en contextos educativos. Por último, se examinará la problemática específica de la lectoescritura en entornos rurales en Colombia y cómo las narrativas transmedia pueden ser una solución innovadora.

2.2.1 Fundamentos de la Teoría Constructivista de César Coll (1990)

La teoría constructivista del aprendizaje, tal como la propone César Coll (1990), sostiene que el conocimiento es un proceso que es activo y dinámico en el que los individuos construyen su comprensión del mundo a partir de sus experiencias previas y nuevas interacciones. Según esta perspectiva, el aprendizaje ocurre a través de la integración de conocimientos previos con los nuevos, esto en un proceso continuo de reflexión y de adaptación. Esta teoría enfatiza la importancia de la actividad del estudiante en el proceso de aprendizaje, ya que el sujeto es el protagonista que organiza y reconfigura el conocimiento a medida que lo experimenta.

En este sentido, el aprendizaje no se concibe como la simple transmisión de información, esto es un proceso de construcción de significados, el cual debe ser mediado por un contexto social y uno cultural en el que el estudiante se encuentra inmerso. Desde el pensamiento de Coll (1990) el conocimiento se adquiere y se desarrolla eficazmente cuando el alumno se ve enfrentado a retos cognitivos que le posibiliten interactuar con el contenido, con otros y con el docente. Así, el profesor dentro del constructivismo es un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando al alumno en su construcción del conocimiento (Pérez et al., 2020).

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), la zona de desarrollo próximo (ZDP) se entiende como la distancia entre lo que el estudiante puede realizar por sí mismo y aquello que logra alcanzar con la mediación de un adulto o de compañeros más capaces. Este concepto permite comprender la importancia del acompañamiento docente, la interacción social y el trabajo colaborativo en los procesos de aprendizaje. A su vez, los aportes constructivistas de Coll (1990) permiten articular esta mediación con la construcción activa de significados, en tanto el estudiante reorganiza sus saberes previos mediante la interacción con los contenidos, el docente y sus pares. Este concepto denota la importancia del apoyo social y contextual para fomentar el aprendizaje (Margolis, 2020). En el contexto de la lectoescritura, este apoyo se traduce en la mediación que el docente brinda a los estudiantes al guiarlos a través de estrategias cognitivas que les permitan avanzar en su comprensión lectora y escritora, en función de su capacidad de asimilar y aplicar nuevos conocimientos.

En relación con la lectoescritura, la teoría constructivista de Coll pone especial énfasis en la interactividad y la reflexión metacognitiva como componentes importantes en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes deben aprender, según esta visión, a leer, escribir, reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, evaluar y corregir sus errores, y utilizar estrategias para que puedan aprender de forma autónoma (González et al., 2019). Este enfoque sería pertinente para analizar de qué manera las narrativas transmedia, como recurso interactivo y multimodal, pueden contribuir en la conformación de significados en la lectoescritura, al brindar a los estudiantes oportunidades para participar activamente en la creación y comprensión de textos, colaborativamente y de manera reflexiva.

2.2.2 Aplicación de la Teoría Constructivista al Uso de Narrativas Transmedia en la Educación Primaria

La teoría constructivista de César Coll (1990) ofrece un marco en el cual se entiende cómo los estudiantes construyen su conocimiento, un proceso que se ve potenciado cuando el aprendizaje está contextualizado, es significativo y se integra con experiencias previas. En el caso de las narrativas transmedia, que combinan texto, imágenes, audio, video e interactividad, se genera un entorno propicio para que los

estudiantes participen de manera activa en la construcción de significados. Tales narraciones facilitan que los estudiantes se involucren en el contenido de forma dinámica, estableciendo conexiones entre las ideas nuevas y las ya obtenidas, lo que conduce a un aprendizaje más profundo y duradero, en línea con los preceptos del constructivismo (Pereira y Pedro, 2023).

Las narrativas transmedia, al ser multiplataforma de interacción (juegos, videos, textos, entre otros) permiten a los estudiantes realizar actividades cognitivas complejas como resolución de problemas, inferir y crear sus propias narrativas (Piñeiro y Crespo, 2022). Este es el principal enfoque pedagógico que corresponde directamente con la fundamentación del constructivismo por parte de Coll, donde el aprendizaje es un proceso de construcción activa y colaborativa. Del mismo modo, estas narrativas son consideradas como mediadoras que promueven la interacción social y cultural entre el estudiante y el contenido, y esta es una clave para el aprendizaje significativo propuesto por el constructivismo.

En esa línea, el empleo de narrativas transmedia en la educación básica, sobre todo en contextos rurales como el de esta investigación, se vincula con la oportunidad que brinda para contextualizar los contenidos a las realidades y herramientas de los alumnos, haciéndolos más accesibles. Por lo cual, las narrativas transmedia actúan como mediadores culturales y educativos, tal como lo plantea el constructivismo, estas herramientas contribuyen a la mejora de las habilidades de lectoescritura, ayudan en el aprendizaje autónomo y la metacognición, ya que los estudiantes son responsables de explorar y conectar con diversos medios para construir su comprensión del texto. Ahora bien, este proceso refleja el enfoque constructivista de aprendizaje como un acto activo, reflexivo y contextualizado, que favorece la adquisición de competencias clave en el desarrollo de la lectoescritura (Contreras y Berríos, 2023).

2.2.3 Impacto de la Estrategia Constructivista en la Enseñanza de la Comprensión Lectora en el Contexto Rural

La aplicación de la teoría constructivista en la enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales presenta un enfoque de aprendizaje el cual es más contextualizado e importante para los estudiantes. Según la teoría de Coll (1990), el

aprendizaje ocurre cuando los estudiantes interactúan activamente con el contenido, construyendo significados a partir de sus experiencias previas y del entorno social. En un entorno rural, este es un enfoque importante ya que facilita la localización de dichos contenidos a las realidades y necesidades de los alumnos, los cuales se encuentran limitados muchas veces en el acceso a recursos educativos convencionales. En este sentido, las narrativas transmedia podrían ser instrumentos que posibiliten que los estudiantes se comprometan con el proceso de lectura, trabajando sobre sus conocimientos previos tanto como con sus contextos culturales (Amador, 2022).

En este sentido, llevar a cabo en la educación primaria rural estrategias constructivistas mediadas por narrativas transmedia significa que los estudiantes aprenden de una forma distinta a la acostumbrada. Las narraciones transmedia ofrecen un espacio interactivo donde los estudiantes se convierten en productores y reproductores de los textos, permitiendo la producción de conocimiento. Esta postura se encuentra con la de Coll que señala la necesidad de promover la reflexión metacognitiva y la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje (Santín y Velázquez, 2021). Al aplicarlos, los estudiantes pueden lograr un nivel superior de pensamiento, incluyendo la evaluación crítica y la síntesis de información, lo cual les ayuda a leer con comprensión.

El impacto que provoca la estrategia constructivista en la enseñanza de la comprensión lectora en el medio rural es favorable, siendo que los estudiantes se convierten en actores de su propio aprendizaje. De acuerdo con los resultados de Martínez y Benítez (2019), en la aplicación de un modelo constructivista a partir de narrativas transmedia, estudiantes en zonas rurales evidencian un mayor grado de motivación y un posicionamiento más activo en proceso de lectura. Esto activa la comprensión lectora y genera un mayor sentido de pertenencia y relevancia en el aprendizaje, al poder los alumnos anclar los textos a su ambiente y a sus rutinas diarias. Este enfoque, por lo tanto, contribuye al desarrollo de lectores competentes y autónomos en entornos educativos rurales.

2.3 Marco Conceptual

2.3.1 Narrativas Transmedia

Las narrativas transmedia se definen como un proceso en el cual elementos de una historia se distribuyen de manera sistemática a través de diferentes canales de entrega, creando una experiencia unificada para el espectador (Pérez et al., 2024). Henry Jenkins, uno de los principales teóricos en este campo, sostiene que cada medio aporta una dimensión única al relato, ofreciendo diversas perspectivas y significados. De este modo, los usuarios pueden acceder a la narrativa desde diversos puntos de entrada y estos pueden intervenir en la historia y comprenderla bajo distintas perspectivas (Jenkins, 2007).

Los aspectos básicos de las narrativas transmedia incluyen la ampliación de la historia en varias plataformas, la continuidad, la pluralidad de la trama y la inmersión en mundos narrativos multifacéticos. La coherencia es importante, aunque es posible que existan versiones alternativas de la misma historia en diferentes medios. Estas narrativas fomentan la extracción de elementos significativos y la construcción de mundos detallados que invitan a los usuarios a explorar más a fondo el universo narrativo (Freire et al., 2022).

Implementación de Narrativas Transmedia

Uso de dispositivos móviles: Aprovechar la penetración de teléfonos móviles en zonas rurales para distribuir contenido narrativo y actividades relacionadas con la lectoescritura.

Emisora escolar: Utilizar la radio para difundir historias y actividades educativas, involucrando a la comunidad en el proceso educativo.

Proyectos colaborativos: promover se los estudiantes a crear sus propias historias transmedia, utilizando herramientas que tengan a su alcance.

La importancia es potenciar las habilidades lectoras y escritoras en la educación primaria es importante porque permite la adquisición de competencias lingüísticas básicas y porque mejora la capacidad de comprensión, reflexión y expresión de ideas, lo que es una condición necesaria para el éxito académico y social de los estudiantes. En consecuencia, la viabilidad y potencialidad de las narrativas transmedia para la

promoción de la lectoescritura desde la educación primaria en los campos excepto en Colombia se consolida, con ello son aportes para mejorar la calidad educativa y la inclusión, así como para el desarrollo integral de los estudiantes rurales en dicho contexto.

2.3.1.1 Narrativas Transmedia en la Educación.

La aplicación de narrativas transmedia en educación se ha consolidado como un enfoque metodológico que promueve un aprendizaje activo por parte de los educandos. Las narrativas transmedia facilitan que los estudiantes participen de forma significativa y personalizada con el contenido educativo promoviendo la participación y colaboración, Según Sánchez et al. 2020, las narrativas transmedia permiten que los estudiantes tengan que vivir el contenido educativo para realmente entender su significado. Este método combina diferentes medios y plataformas y, por lo tanto, los estudiantes pueden participar como aprendices de un modo muy directo y emocionante. Del mismo modo, la posibilidad de consultar la información bajo diferentes perspectivas o formatos permite que los alumnos hagan un aprendizaje más activo y adaptado a sus intereses o a su ritmo de aprendizaje. En este sentido, se orienta un aprendizaje más dinámico que supera la tradicional transmisión de saberes.

Los beneficios de incorporar las narrativas transmedia en la educación son múltiples y contribuyen de una manera importante al proceso educativo. Entre estos beneficios se encuentran la motivación creciente y el compromiso del alumnado, ya que el contenido prestado en varios formatos es más atractivo e interesante para el estudiante (Acuy y Baca, 2022). De la misma manera, las narrativas transmedia promueven el aprendizaje activo y colaborativo, ya que los estudiantes son parte de la producción y distribución de contenidos. Esto conduce a la colaboración entre colegas y el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo, al utilizarse en combinación con plataformas y medios diversos, los estudiantes que las emplean adquieren competencias digitales importantes para el siglo XXI, tales como buscar información, crear contenidos digitales y comunicarse en línea, competencias que están adquiriendo para aplicarlas en escenarios educativos y laborales cada día más desafiantes.

2.3.2 La Lectoescritura en la Educación Primaria Rural Colombiana

La lectoescritura desde la educación básica en contextos rurales en Colombia es un eje transversal para el desarrollo de las y los estudiantes, sin embargo, presenta tensiones particulares por la diversidad de ruralidades. Las investigaciones señalan que las condiciones de aislamiento, limitaciones de recursos y la predominancia de aulas multigrado, dificultan la obtención de experiencias educativas de calidad que se ven reflejadas en la adquisición de competencias comunicativas (Ministerio de Educación Nacional, 2021). Sin embargo, los resultados señalan que la enseñanza situada, como construcción del conocimiento en interacción con el entorno sociocultural, muestra potencialidades para el fortalecimiento de la lectoescritura desde una perspectiva significativa. En ese sentido, es necesario que la educación rural colombiana cuente con propuestas pedagógicas flexibles que articulen el proceso de enseñanza aprendizaje con las prácticas y saberes de las comunidades campesinas, que posibiliten la participación activa de alumnos y docentes y sean objeto de elaboración en proyectos pedagógicos productivos.

Las aulas rurales se ven marcadas por esta dinámica en las que es necesario resignificar las metodologías a partir de diferentes ritmos y niveles de aprendizaje, lo cual implica una necesaria formación docente que la contemple. La investigación de la práctica pedagógica en las aulas rurales colombianas pone en evidencia las dificultades que los docentes encuentran para articular la lúdica, el juego y el trabajo colaborativo, estrategias que se hallan entre aquellas que permiten motivar a los estudiantes y mejorar sus capacidades de lectura y escritura (de Souza y Ribeiro, 2023). Por otro lado, el rol de la comunidad rural en los procesos educativos es fundamental, puesto que en tanto actor que participa hace posible la inserción en la vida rural y en el contexto local, y con ello aporta en la reconstrucción del currículo en sus propios términos, haciendo crecer el sentido de identidad y pertenencia cultural. El empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aun sin conexión a la red, se ha planteado como una posibilidad para sortear barreras de acceso o disponibilidad de recursos, favoreciendo el contacto con materiales didácticos novedosos y fomentando la alfabetización digital.

En ese sentido, las experiencias acumuladas en la educación rural colombiana evidencian que la pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la

lectoescritura está en función de la apropiación articulada entre políticas públicas, formación docente y participación comunitaria. El Proyecto de Educación Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional, ha desarrollado una serie de estrategias flexibles para incrementar el acceso y la calidad educativa, a través del acompañamiento técnico, la formación docente y la elaboración de proyectos pedagógicos productivos. Integrar habilidades como pensamiento crítico y comunicación efectiva al currículo hace posible que los estudiantes del área rural estén listos para enfrentar los desafíos del siglo XXI y se les anime a convertirse en personas independientes (Rodríguez, 2021). Por ende, la enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria rural colombiana debe abordarse desde enfoques innovadores, contextualizados y participativos que tengan en cuenta la diversidad cultural y las características propias de cada comunidad.

La lectoescritura es una competencia importante en la educación primaria, y su fortalecimiento se hace necesario para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. En el contexto rural colombiano, existen desafíos particulares que dificultan el desarrollo adecuado de estas habilidades.

Desafíos en la Educación Rural

• Acceso limitado a recursos educativos: Las escuelas rurales a menudo carecen de recursos educativos adecuados, incluyendo libros y materiales didácticos.

• Infraestructura tecnológica: La falta de infraestructura tecnológica limita la implementación de metodologías innovadoras.

• Formación docente: Los docentes en zonas rurales pueden no tener acceso a formación continua y actualizada sobre nuevas metodologías pedagógicas.

2.3.2.1 Estrategias Innovadoras para Fortalecer la Lectoescritura.

La integración de narrativas transmedia emerge como estrategia pedagógica para superar los enfoques unidireccionales en la enseñanza de la lectoescritura rural. Un estudio realizado en la IED República de Francia-Escuela San Luis evidenció que la adaptación de leyendas colombianas a diversos formatos (audiolibros, cómics digitales, juegos interactivos) aumentó en un 42% la comprensión lectora crítica en estudiantes de quinto grado, especialmente en las dimensiones intertextual y sociocultural (Rodríguez,

2021). Este enfoque, alineado con el modelo Escuela Nueva, permite articular los lenguajes digitales y comunitarios que los estudiantes rurales utilizan en su cotidianidad, transformando la lectoescritura en un proceso de co-creación significativa.

En este sentido, las metodologías activas de gamificación y aprendizaje basado en proyectos son viables para multigrado. Investigaciones en el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas revelaron que el diseño de periódicos escolares y cuentos colaborativos, utilizando aplicaciones como Book Creator o Genially, incrementó en un 35% la fluidez escritural y la ortografía en estudiantes de tercer grado (García y Molina, 2025). Estas tácticas, junto con áreas para leer interactivas que integran materiales tangibles con recursos digitales sin conexión, capitalizan la curiosidad innata del niño para crear aprendizaje pedagógico sin necesidad de conexión a internet.

En este marco, la relación entre la escuela y la comunidad se establece como eje transversal para la sustentabilidad de las innovaciones didácticas. El proyecto FUNDAEC en Risaralda (2011-2016) aumentó el acceso a la literatura infantil en 25 escuelas rurales por medio de bibliotecas móviles y talleres familiares de creación narrativa, disminuyendo la percepción de desinterés en la lectura en un 28% (FUNDAEC, 2016). Este modelo, replicable en la IE El Imparal, sugiere que la formación de estudiantes secundarios como facilitadores de círculos de lectura apoyados en guías de autoaprendizaje reutilizables que puede generar ecosistemas literarios autosostenibles que trascienden el aula tradicional.

2.3.3 Modelo didáctico

Un modelo didáctico constituye un marco de referencia estructurado que orienta la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo la integración de teorías pedagógicas, métodos y recursos adaptados al contexto educativo específico. Según Medina (1982), un modelo educativo es una previsión reflexiva de la tarea docente, que se elabora a partir de la capacidad de simbolización y toma de decisiones del profesorado, y que condiciona acción y pos acción en el aula. Por ende, esta representación reduce la complejidad de la realidad educativa resaltando lo que es más importante, y ofrece un marco teórico y

metodológico que orienta los procesos pedagógicos para lograr los fines de formación establecidos.

Para la educación primaria rural en Colombia, un modelo didáctico debe considerar los diferentes contextos socioculturales, las características de las escuelas multigrado, y las condiciones de acceso a tecnología, y debe incluir estrategias que permitan los estudiantes participar activamente y construir conocimiento de forma colaborativa. En ese sentido, el modelo didáctico se define como un sistema sustentable y dinámico que atiende a las particularidades propias de la comunidad educativa y que se basa en la contextualización de los saberes locales frente a las exigencias curriculares y las innovaciones pedagógicas (Ortega, 2024).

En este contexto, los modelos de enseñanza actuales van más allá de la transmisión de contenidos, fomentando en los estudiantes la autonomía, creatividad y pensamiento crítico, así como la transformación del rol docente en mentor y facilitador del aprendizaje (Ramírez y Lugo, 2020). Por tanto, el modelo didáctico se constituye en una palanca de la innovación educativa, cuando es capaz de conjuntar los conocimientos teóricos, las experiencias empíricas y los recursos disponibles, para dar respuesta a las metas de aprendizaje y formación del estudiante.

2.4 Marco Histórico y Actual

El marco teórico de esta investigación proporciona una visión de la evolución de la alfabetización, la educación rural en Colombia y las narrativas transmedia, lo cual es necesario para entender las posibilidades y limitaciones que plantea educar en tiempos como los actuales. Este es el contexto clave la aplicación de estrategias didácticas novedosas para el desarrollo de la lectoescritura en el aula en zonas rurales en Colombia. La lectura y la escritura como habilidades para leer y escribir con eficacia han sido un pilar en la educación desde tiempos remotos. En las civilizaciones antiguas, como la mesopotámica o la egipcia, la escritura se estableció como una herramienta fundamental para el control y la conservación del conocimiento. El desarrollo de la imprenta por Johannes Gutenberg en el siglo XV conllevó a un aumento importante en la alfabetización en Europa, ya que permitió un mayor acceso a los libros y se difundir el conocimiento (Pisco et al., 2023).

Pero solo en los siglos XIX y XX se estableció firmemente la alfabetización masiva, propiciada por la implantación de sistemas educativos universales. Hoy en día, se considera que sabe leer y escribir en una competencia básica para el desarrollo personal y la participación ciudadana. La habilidad para leer y escribir se señala como clave para reclamar derechos y tener acceso a la información en diversas investigaciones (UNESCO, 2022). Pero la lectoescritura es un proceso dinámico que se va modificando con las trasformaciones tecnológicas y culturales y que nos abre nuevas formas de comunicarnos y aprender. Por tanto, su desarrollo lleva todavía implícita una vigencia dentro de la sociedad actual.

En América Latina los procesos de alfabetización se consolidan a partir del siglo XIX con la conformación de sistemas educativos nacionales. Asimismo, el acceso a la educación no ha sido igual para todos, en especial para quienes habitan zonas rurales (Puiggrós, 2020). A pesar de las iniciativas de varios gobiernos para hacer más rural la educación, los índices de analfabetismo en zonas rurales son altos. La zona ha sufrido problemas históricos tales como la pobreza, la migración, y la ausencia de infraestructura educativa. La educación rural en América Latina todavía registra brechas importantes frente al sector urbano, según la CEPAL (2020). Estas disparidades se traducen en que los niños y jóvenes rurales tienen menos posibilidades de aprender y de desarrollarse. Además, la escasez de docentes formados y de materiales de enseñanza que se ajusten a las necesidades de ello desacredita aún más la situación. Por ello, es imprescindible desarrollar políticas públicas que reconozcan la especificidad de la educación rural y contribuyan a la equidad educativa en la región.

En contraste, la educación rural en Colombia ha tenido retos históricos que han perdurado desde la colonia hasta hoy, las condiciones geográficas y socioeconómicas han impedido que una educación de calidad se extendiera por las zonas rurales. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022), las escuelas rurales en a menudo están desprovistas de recursos apropiados, infraestructura y formación docente especializada. La dispersión geográfica, la falta de vías de acceso y la presencia de grupos armados han limitado el desarrollo educativo en el campo. La migración rural-urbana ha reducido la población escolar en muchas áreas rurales. De acuerdo con el DANE (2021), sólo el 25% de los jóvenes en zonas rurales tienen

acceso a la educación media, y la deserción escolar es considerablemente mayor que en las ciudades. Estas condiciones requieren de políticas públicas diferenciadas que aseguren el derecho a la educación en el campo colombiano. De esta manera, la educación rural continúa siendo una prioridad reto para el desarrollo nacional.

Durante el siglo XX, Colombia llevó a cabo una serie de reformas en su sistema educativo con el objetivo de elevar la calidad de la educación rural. En los años noventa, con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 se reconoció el derecho a la educación y la obligatoriedad de ésta en su nivel básico, lo que motivó iniciativas tendientes a incrementar la cobertura en áreas rurales (MEN, 2019). Pero la implementación real de estas políticas es desigual debido a guerras y restricciones presupuestarias. Aunque se ha presentado mejoría en el marco legislativo, la calidad de la educación rural es inferior a la urbana. La formación del profesorado es retrasada en el terreno y son insuficientes los recursos didácticos, lo que permite entender del informe de Vera (2025). conectividad digital continúa siendo un desafío para la implementación de nuevas metodologías de enseñanza. Por lo que se hace necesario fortalecer las políticas públicas y promover alianzas estratégicas en favor de la educación rural. De esta manera, sólo de esta manera es posible pensar una educación para todos, de calidad y en inclusión para los niños y jóvenes del campo colombiano.

Desde otra perspectiva, las narrativas transmedia, tal como las conocemos hoy, se desarrollaron a finales del siglo XX y principios del XXI, con la expansión de los medios digitales y las plataformas interactivas. Esta idea fue difundida en primer lugar por Henry Jenkins en su libro "Convergence Culture" (2006), donde señalaba de qué manera las historias se extienden a través de varios medios y plataformas, que son espacio narrativo diferentes. Las narrativas transmedia hacen posible que el usuario acceda a los contenidos desde distintos puntos de vista y formatos, lo que estimula una participación activa del usuario y su aprendizaje significativo. De acuerdo con González (2022), las narraciones transmedia se convierten en una herramienta poderosa en educación, pues conducen a los estudiantes a espacios creativos y colaborativos. Por ello, la integración de los elementos visuales, auditivo y textuales da como resultado un mejor entendimiento de temas complejos. En educación, las narrativas transmedia han posibilitado nuevos abordajes para la enseñanza de la lectoescritura y otras destrezas. De

ahí que su aplicación en la enseñanza rural puede contribuir a disminuir las brechas de aprendizaje y a elevar la calidad educativa.

El uso de las narrativas transmedia en educación se empezó a vislumbrar en los años 2010, cuando los docentes y tecnólogos educativos empezaron a reconocer el valor de estas herramientas para atraer a los estudiantes con una mayor dinámica de participación. La educación mediática actual se basa en competencias digitales y narrativas para que los estudiantes puedan navegar y producir contenidos en diversas plataformas (Sánchez et al., 2021). Las historias transmedia facilitan la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad, las tres habilidades que todos los estudiantes necesitan en el siglo XXI. Con ellas es posible adaptar los contenidos escolares a las particularidades de los alumnos del medio rural. La educación rural con narrativas transmedia puede aumentar la motivación y el rendimiento. Por tanto, la innovación en medios y en educación es esencial para el desarrollo de competencias docentes en ambientes rurales.

En el contexto colombiano actual, la tecnología y las narrativas transmedia ofrecen oportunidades únicas para abordar las deficiencias en la educación rural. El uso de teléfonos móviles y el acceso a internet, aunque todavía restringido en algunas zonas rurales, abren nuevas posibilidades para aplicar estrategias de enseñanza novedosas. De acuerdo, con el Ministerio de las TIC (2021), el gobierno colombiano viene desarrollando estrategias para disminuir la brecha digital en las zonas rurales, sin embargo, aún hay mucho camino por recorrer. La pandemia de COVID-19 mostró la necesidad de la tecnología para asegurar la continuidad educativa en el Instituto. Las narrativas transmedia en combinación con recursos digitales pueden contribuir a democratizar el acceso al conocimiento y a potenciar la calidad educativa. Por ello, es fundamental continuar con la inversión en infraestructura tecnológica y en formación del profesorado para explotar las potencialidades de la educación digital en Colombia.

En América Latina y Colombia, varios proyectos se han apropiado de las narrativas transmedia para fortalecer la lectoescritura y otras habilidades educativas. Por citar algunas, instituciones tan diversas como “Bibliotecas Escolares Rurales” y programas de radio educativa han dado cuenta de cómo las narrativas y los medios pueden dialogar para potenciar el aprendizaje (Ospino, 2021). Adicionalmente, el acceso

a recursos de educación digital ha sido posibilitado a través de iniciativas tales como la de Aprender Digital del Ministerio de Educación Nacional y la introducción de medios tradicionales y digitales puede asistir en procesos de educación rural. Estas vivencias han mostrado que al integrar las narrativas transmedia los estudiantes se involucran activamente y se potencia su comprensión lectora. Por otra parte, la colaboración entre las instituciones educativas, organizaciones sociales y comunitarias contribuye al éxito de esta obra. Estas nuevas experiencias confirman que la narrativa transmedia tiene potencial para transformar la educación rural en Colombia y en América Latina.

El contexto histórico muestra que a pesar de los grandes retos que ha habido para la educación rural en Colombia, las narrativas transmedia se presentan como una posibilidad innovadora para el mejoramiento de la lectoescritura. Teniendo en cuenta la evolución de la lectoescritura, los avances de las narrativas transmedia y la situación actual de la educación rural colombiana, es posible elaborar una propuesta didáctica que atienda las necesidades de dicho contexto.

2.5 Marco Legal y Normativo

La educación rural en Colombia se encuentra respaldada por un amplio marco legal y normativo que busca garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad y pertinencia para las comunidades campesinas. La Constitución Política de 1991, en sus artículos 64 y 65, establece la importancia de la educación rural y el deber del Estado de ofrecer servicios educativos adaptados a las particularidades de estas regiones (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Estos principios de la Constitución han guiado el diseño de las políticas públicas para asegurar la inclusión, calidad y acceso a la educación en el campo, reconociendo la diversidad cultural y particulares necesidades de los territorios.

La educación en el campo rige para que el desarrollo normativo de esta se fortalezca, en este sentido la Ley 115 de 1994 General de Educación dedica el Título III capítulo 4 a la educación campesina y rural. El Gobierno Nacional y las entidades territoriales de acuerdo con esta ley deben garantizar la prestación de un servicio educativo formal, no formal e informal acorde con las condiciones y necesidades de la región y del municipio, con especial atención a la educación técnica en labores agrícolas,

pecuarias, silvícolas y agroindustriales. Esta norma tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida y la productividad del agro, promoviendo la vinculación de la educación con el desarrollo rural y la participación de las comunidades en la elaboración de proyectos pedagógicos institucionales.

El Decreto 1075 de 2015, en calidad de Decreto único reglamentario del Sector Educación, contiene un compendio de la normatividad vigente que, relativa al sector, estableciendo lineamientos para la adopción de modelos educativos flexibles para Escuela Nueva, y la atención a poblaciones rurales. Desarrolla aspectos fundamentales como la carga académica del profesorado, la formación y evaluación docentes, garantizando que los procesos educativos en zonas rurales estén a cargo de personal idóneo con una oferta pedagógica articulada a las particularidades territoriales. Asimismo, el decreto fomenta el desarrollo de programas de alfabetización y la utilización de nuevas y creativas formas de brindar atención educativa en el campo.

El Plan Especial de Educación Rural (PEER), aprobado por la Resolución 21598 de 2021, es la herramienta para la planificación y ejecución de acciones que permitan la aseguración de la cobertura, calidad y pertinencia de la educación rural. El PEER contempla aspectos como el trabajo integral con la primera infancia, la adopción de modelos educativos flexibles, la adecuación y mejora de la infraestructura, la permanencia de docentes idóneos, el acceso a tecnologías de información. Esta estrategia, coherente con el Acuerdo Final de Paz, tiene por objetivo eliminar el analfabetismo y lograr la permanencia de los jóvenes en el agro productivamente.

En materia legislativa, recientes proyectos como el de ley de educación rural presentado en 2023 aspiran a adecuar el marco legal a los retos actuales de la ruralidad. Toda la oferta educativa para el estudiante rural tiene especial énfasis desde las estrategias diferenciales que se asumen en las aulas, a los contextos territoriales y el patrimonio cultural, pasando por la atención a la infraestructura, formación docente y acceso a tecnologías. El tratamiento territorial y participativo es un eje fundamental en estos proyectos, que buscan orientar la asociatividad y autonomía de las comunidades rurales en la administración educativa.

Por lo tanto, el sistema normativo colombiano si bien establece la cooperación entre sujetos en el ámbito nacional y subnacional para tal fin, requerirá que en ejecución

de la política de educación rural se desarrolle la actuación conjunta a nivel nacional y subnacional. El Ministerio de Educación Nacional, las entidades territoriales, la sociedad civil y el sector privado tienen que articular esfuerzos para cerrar brechas y garantizar el derecho a una educación de calidad en el campo. Bajo este enfoque integrado, es posible avanzar en la generación de soluciones innovadoras y sostenibles para la educación rural, acorde con los compromisos nacionales y los internacionales en la materia.

Tabla 1.

Marco Legal y Normativo de la Educación Rural en Colombia.

Normativa/Documento	Descripción	Objetivo Principal	Año
Constitución Política de 1991 (Art. 64 y 65)	Establece la importancia de la educación rural y el deber del Estado de ofrecer servicios educativos adaptados a las regiones rurales.	Garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad y pertinencia para las comunidades rurales.	1991
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	Desarrolla la normativa educativa para la educación rural, enfocándose en la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, forestales y agroindustriales.	Mejorar las condiciones de vida y productividad en el campo, promoviendo la participación de las comunidades en los proyectos pedagógicos institucionales.	1994
Decreto 1075 de 2015	Compila y regula la normativa educativa, promoviendo modelos flexibles como la Escuela Nueva y atendiendo las necesidades de las poblaciones rurales.	Establecer lineamientos para la implementación de modelos educativos flexibles y garantizar la calidad de los docentes y la formación pedagógica adaptada a las condiciones rurales.	2015

Plan Especial de Educación Rural (PEER)	Herramienta estratégica para la planeación y ejecución de acciones orientadas a garantizar la cobertura, calidad y pertinencia de la educación rural.	Mejorar la infraestructura educativa, promover la permanencia de docentes calificados y asegurar el acceso a tecnologías para la población rural.	2021
Proyecto de Ley de Educación Rural (2023)	Propuesta legislativa reciente para actualizar el marco normativo educativo rural, con un enfoque territorial y participativo.	Fortalecer la infraestructura, la formación docente, el acceso a tecnologías y garantizar condiciones dignas de calidad para los estudiantes rurales.	2023

Nota. Elaboración propia.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de la investigación

3.1 Operacionalización de variables y elaboración de matriz de consistencia científica metodológica

Para garantizar la coherencia entre los objetivos de investigación, las variables a estudiar y los métodos empleados en la recolección de datos, se presenta a continuación la Matriz de Consistencia Científica Metodológica. Mediante la siguiente herramienta permite organizar y vincular de manera ordenada las distintas dimensiones de la investigación, estableciendo relaciones directas entre la pregunta central, los supuestos teóricos y los objetivos planteados, así como las categorías a analizar en el contexto de la Institución Educativa El Imparal. A través de esta matriz, se facilitará el seguimiento de los procesos investigativos, permitiendo una visión integral y estructurada que guía el desarrollo del modelo didáctico innovador propuesto.

Tabla 2.

Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Modelo didáctico innovador en habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia como producción de significados auténticos en la educación primaria rural de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, Cundinamarca, Colombia, periodo 2023-2024.

Pregunta de investigación	Supuestos	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías estudiadas	Dimensiones de la variable
¿Cómo se puede fortalecer las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación	La implementación de un modelo didáctico innovador basado en narrativas transmedia	Proponer un modelo didáctico innovador en habilidades de lectoescritura desde las	Comprender las prácticas didácticas del docente en relación con el estado actual de las habilidades de	Habilidades de lectoescritura	Lectura y comprensión lectora

primaria rural en la Institución Educativa El Imparal, ubicada en el departamento de Cundinamarca, Colombia, en el periodo 2023-2024?	puede favorecer avances observables en las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa El Imparal, Cundinamarca, al ofrecer experiencias de aprendizaje interactivas y contextualizadas.	narrativas transmedia en la educación primaria rural, de la Institución Educativa El Imparal en el departamento de Cundinamarca en el periodo 2023-2024.	lectoescritura de los estudiantes de educación primaria en la IE rural El Imparal.		
			Interpretar el uso de las narrativas transmedia dentro del proceso de lectoescritura en la IE rural El Imparal.	Narrativas transmedia	Diseño y producción de narrativas
			Develar los pedestales didácticos en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural desde las narrativas.	Modelo didáctico	Estrategias pedagógicas y recursos didácticos
			Diseñar un modelo de las narrativas transmedia en el aula, utilizando	Modelo de narrativas transmedia	Recursos, herramientas y actividades para el fortalecimien

	recursos y herramientas adecuadas para el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas de la IE El Imparal.		to de la lectoescritura
	Validar el modelo didáctico basado en narrativas transmedia mediante una implementación piloto que permita valorar su pertinencia, aplicabilidad y aporte al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en los niños y niñas de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal.	Validación del modelo didáctico	Pertinencia, aplicabilidad y aporte al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura

Nota. Elaboración propia.

3.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico de una investigación se refiere al plan en el cual guiará el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos. Este plan incluye las estrategias, métodos y técnicas que se utilizarán para abordar las preguntas de investigación, asegurando que los resultados sean válidos y consistentes con los

objetivos establecidos; en investigaciones cualitativas, el diseño metodológico debe considerar la naturaleza del fenómeno estudiado y el contexto en el que se desarrolla, ya que busca comprender los significados, percepciones y experiencias de los participantes. Entendido esto, el propósito de este diseño es proporcionar una estructura coherente que facilite la exploración de la problemática desde una perspectiva profunda y holística (Creswell, 2013).

3.2.1 Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, debido a que se orientó a comprender las prácticas, percepciones, experiencias y sentidos que los actores educativos construyen en torno al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia. Se realizó bajo este enfoque un estudio del fenómeno en el área rural, en la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, observando las condiciones pedagógicas, sociales y tecnológicas que influyeron en la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con la propuesta de Creswell (2013), la investigación cualitativa permite estudiar desde el interior los fenómenos, desde la perspectiva de los actores, y dentro de los contextos en los que éstos viven sus experiencias. Por esto, la perspectiva fue pertinente para entender la lectoescritura como un proceso situado, mediatizado por el entorno escolar, los recursos con los que cuenta y las interacciones entre profesores y alumnos.

El diseño de investigación fue de campo con orientación interpretativa, ya que la obtención de datos se realizó en el lugar donde tiene lugar el fenómeno educacional. En este sentido, la investigación posibilitó la recolección de datos a través de entrevistas, grupo focal, análisis documental y observación participante, con la finalidad de comprender las prácticas pedagógicas, las necesidades de los educandos y las potencialidades para hacer uso de recursos transmedia en aula rural. En correspondencia con Hernández et al. (2014), los estudios cualitativos permiten analizar fenómenos desde su ambiente natural, atendiendo a las relaciones, condiciones y significados que intervienen en su desarrollo. Por tanto, el diseño asumido permitió abordar la realidad educativa sin reducirla a mediciones estadísticas, ya que el interés estuvo centrado en la interpretación del proceso formativo.

El tipo de investigación fue exploratorio, descriptivo y propositivo, atendiendo al nivel de conocimiento que se buscó alcanzar durante el desarrollo del estudio. Fue exploratorio porque abordó el uso de narrativas transmedia en el fortalecimiento de la lectoescritura dentro de un contexto rural específico, donde se requirió reconocer prácticas, necesidades y posibilidades pedagógicas. Fue descriptivo porque permitió caracterizar las estrategias docentes, las percepciones de los estudiantes, los recursos institucionales y los pedestales didácticos que se relacionan con la lectura y la escritura. Desde la perspectiva de Creswell (2013), este tipo de aproximación favorece la comprensión de procesos educativos mediante la interpretación de experiencias y datos provenientes del contexto investigado.

La investigación tuvo carácter propositivo, debido a que, a partir del análisis de la información obtenida, se diseñó un modelo didáctico basado en narrativas transmedia orientado al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura. Este carácter permitió pasar de la comprensión del fenómeno a la formulación de una propuesta de transformación didáctica, la cual fue valorada mediante una implementación piloto en la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. De acuerdo con Hernández et al. (2014), la selección del tipo de investigación debe responder al propósito del estudio, al nivel de conocimiento esperado y al modo como se abordará el problema. En consecuencia, el estudio se desarrolló desde una lógica cualitativa, de campo, interpretativa, exploratoria, descriptiva y propositiva.

3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos

La investigación utilizó un enfoque cualitativo, debido a que se orientó a comprender las prácticas, percepciones, experiencias y documentos asociados al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia en la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. Desde esta perspectiva, la obtención de datos permitió interpretar el fenómeno educativo en su contexto natural, atendiendo a las condiciones del entorno rural, a las dinámicas pedagógicas de los actores institucionales y a las formas en que los estudiantes interactuaron con recursos narrativos, impresos, audiovisuales y digitales. Según el planteamiento de Creswell (2013), la investigación cualitativa permite abordar los fenómenos desde los significados

construidos por los participantes, por lo cual resultó pertinente para analizar procesos educativos situados.

La metodología de investigación fue de naturaleza interpretativa, debido a que posibilitó analizar discursos, vivencias, documentos institucionales y evidencias recolectadas durante el desarrollo del estudio. Este proceso permitió entender cómo las narrativas transmedia se entrelazaron con las prácticas de lectura y escritura en un aula rural y las condiciones pedagógicas que permitieron o dificultaron su adopción. De acuerdo con Hernández et al. (2014) el enfoque cualitativo posibilita la investigación de los fenómenos desde la visión de los actores, que incluye el ambiente o contexto en que éstos se presentan. En consecuencia, el análisis se dirigió hacia la búsqueda de categorías, regularidades, contrastes y relaciones entre las fuentes consultadas.

Las técnicas de obtención de datos fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal, el análisis documental y la observación participante. La entrevista semiestructurada brindó información acerca de las prácticas docentes, las estrategias de fortalecimiento de la lectoescritura, los recursos disponibles y las limitaciones del contexto rural. De acuerdo con Creswell (2013), esta forma de entrevista favorece la indagación de experiencias y percepciones desde una estructura flexible, lo que permitió ampliar la información según las respuestas de los participantes. Así el grupo focal logró obtener sus percepciones de los estudiantes con respecto al uso de vídeos, audios, cuentos, cómics, juegos y otras herramientas vinculadas a las narrativas transmedia.

Se utilizó el análisis de contenido para analizar la documentación institucional y pedagógica relacionada con la enseñanza de la lectoescritura, la planificación, la evaluación y la asesoría pedagógica institucional. Entre los documentos a analizar se encontraban el Proyecto Educativo Institucional, el currículo, el Sistema Institucional de Evaluación, el Plan de Mejoramiento Institucional y las planificaciones didácticas. Según lo establecido por Hernández et al. (2014), la revisión documental ofrece la oportunidad para encontrar información acerca de antecedentes, procedimientos, lineamientos y evidencias relacionadas con el objeto de estudio. Con ello, se conseguía identificar mediante esta técnica los soportes didácticos que tenía la institución y como se los modelos basados en narrativas transmedia.

Se agregó la observación participante con el fin de documentar el desarrollo de la puesta en marcha piloto del modelo didáctico apoyado en narrativas transmedia. Esta técnica permitió observar la participación de los estudiantes, el uso de recursos, las interacciones del grupo y las dinámicas relacionadas con la lectura y la escritura. Durante la aplicación piloto, tres docentes observadores registraron evidencias de la actividad desarrollada con cinco estudiantes de cuarto grado, lo que permitió valorar la pertinencia, aplicabilidad y aporte de la propuesta en condiciones reales del aula rural. Desde la perspectiva de Creswell (2013), la observación en ambiente natural aporta información directa sobre acciones, comportamientos y dinámicas de los participantes.

Los instrumentos de obtención de datos estuvieron conformados por el guion de entrevista semiestructurada dirigido al docente, el guion de entrevista semiestructurada dirigido al rector, el guion para el grupo focal con estudiantes, la matriz de análisis documental, la ficha de observación cualitativa de la implementación piloto y la matriz cualitativa de valoración de la propuesta. Estos instrumentos se diseñaron de acuerdo con las categorías centrales del estudio: habilidades de lectoescritura, narrativas transmedia, modelo didáctico, contexto rural y validación de la propuesta. En relación con Hernández et al. (2014), los instrumentos permiten organizar la información de acuerdo con los propósitos del estudio y las fuentes consultadas.

La ficha de observación cualitativa permitió registrar la participación estudiantil, la comprensión lectora, la producción escrita, el uso de recursos transmedia, la mediación docente y las dificultades observadas durante la implementación piloto. Por su parte, la matriz cualitativa de valoración permitió interpretar la pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo didáctico a partir de las evidencias registradas. Estos instrumentos no utilizaron puntajes, porcentajes ni calificaciones, debido a que la validación se desarrolló desde una lógica interpretativa. La información recolectada se organizó mediante categorías cualitativas y se articuló con los datos provenientes de entrevistas, grupo focal, análisis documental y observación participante (Hernández et al., 2014).

En consecuencia, los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados permitieron responder al propósito de la investigación desde una lógica cualitativa, centrada en la comprensión de los procesos educativos y en la valoración de una propuesta didáctica

contextualizada. El propósito de la investigación fue interpretar experiencias, prácticas y evidencias relacionadas con el fortalecimiento de la lectoescritura mediante narrativas transmedia. Por esta razón, la implementación piloto se asumió como un proceso de valoración cualitativa de la pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo, atendiendo a las condiciones reales de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal y a las experiencias de los participantes en el aula rural (Creswell, 2013).

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

Los instrumentos para recolectar los datos se elaboraron acorde a la delimitación temática, científica, espacial y temporal de la investigación, la cual estuvo enfocada en el fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia en la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, en el periodo 2023-2024. Estos instrumentos permitieron organizar la información de los actores educativos, las prácticas pedagógicas y los documentos institucionales vinculados al fenómeno de estudio. Los instrumentos son medios estructurados para la captura de datos según las categorías o dimensiones definidas en el proceso investigativo (Hernández et al. 2014). Por lo tanto, su selección respondió al enfoque cualitativo y a la necesidad de comprender la realidad educativa a partir de voces, experiencias y evidencias del contexto rural.

Para el primer objetivo específico, orientado a comprender las prácticas didácticas del docente en relación con el estado actual de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes, se elaboraron dos guiones de entrevista semiestructurada: uno dirigido al docente y otro al rector de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. Estos instrumentos permitieron recoger información sobre estrategias de enseñanza, recursos disponibles, dificultades observadas, proyectos institucionales, condiciones del contexto rural y necesidades de acompañamiento pedagógico. Según el planteamiento de Creswell (2013), la entrevista cualitativa permite aproximarse a las experiencias de los participantes y comprender cómo interpretan los procesos desarrollados en su ambiente educativo.

Para el segundo objetivo específico, que consiste en analizar el uso de las narrativas transmedia en el proceso de lectoescritura, se elaboró y aplicó un guion de

grupo focal con cinco estudiantes de cuarto grado. Este instrumento posibilitó recoger percepciones sobre el empleo de cuentos, videos, audios, cómics, juegos, entre otros utensilios relacionados con las narrativas transmedia. Del mismo modo, se lograron identificar formas de participación, motivación, comprensión lectora, producción escrita e interacción con diversos formatos narrativos. De acuerdo con Hernández et al. (2014), las técnicas cualitativas recuperan la visión de los participantes y permiten organizar la información en torno a categorías relacionadas con el fenómeno objeto de estudio.

Para el tercer objetivo específico, enfocado en develar los pedestales didácticos en el desarrollo de competencias lectoescritoras desde la narrativa, se diseñó una matriz de análisis de documentos. Esto facilitó realizar un análisis de los documentos institucionales y pedagógicos tales como el Proyecto Educativo Institucional, el plan de estudios, el Sistema Institucional de Evaluación, el Plan de Mejoramiento Institucional, las planeaciones didácticas. La matriz contribuyó a sintetizar información en forma de enfoques pedagógicos, estrategias de lectura y escritura, recursos didácticos, evaluación, orientaciones de servicios y otras relacionadas con la institución. Desde la perspectiva Hernández et al.2014, el análisis documental permite recuperar antecedentes, lineamientos y evidencias relacionadas con el objeto de estudio.

Para la determinación del cuarto objetivo específico, relacionado al diseño del modelo didáctico basado en narrativas transmedia, se contó con las aportaciones producidas en las entrevistas, el grupo focal y la matriz de análisis documental. Estos instrumentos resultaron ser fuente de información acerca de necesidades lectoras y escritoras, recursos institucionales, prácticas pedagógicas, condiciones tecnológicas y posibilidades para trabajar con recursos transmedia en el aula población rural. Con base en esta información se elaboraron los componentes, actividades, recursos y fases del modelo didáctico propuesto. Según Creswell (2013), la interpretación cualitativa nos posibilita incluir evidencia de múltiples fuentes para desarrollar interpretaciones localizadas del desarrollo del fenómeno educativo.

Para el objetivo específico 5, dirigido a validar el modelo didáctico con una aplicación piloto, se añadieron dos instrumentos más: la ficha de observación cualitativa y la matriz cualitativa de valoración de la pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo. El registro con la ficha de observación hizo posible documentar la participación de los

estudiantes, la comprensión lectora, la producción escrita, el empleo de recursos transmedia, la mediación del docente y las dificultades registradas durante la experiencia piloto. La matriz se utilizó para interpretar las evidencias y establecer los ajustes pedagógicos para futuras aplicaciones. No se aplicaron puntuaciones, porcentajes o calificaciones en este procedimiento, dado que la validación obedeció a una lógica cualitativa (Hernández et al., 2014).

En general, los instrumentos se diseñaron en función del alcance temático, científico, espacial y temporal de la investigación, que se centró en el desarrollo de la lectoescritura a partir de narrativas transmedia en la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal durante el periodo 2023-2024.Cada instrumento se basó en un objetivo diferente y facilitó la recopilación de información de los actores educativos, estudiantes, documentos institucionales y la observación de la aplicación piloto. Esta articulación favoreció la triangulación de fuentes y la interpretación del fenómeno desde el contexto rural. Bajo el enfoque de Creswell (2013), la investigación cualitativa se apoya en la comprensión de experiencias, prácticas y evidencias dentro del ambiente donde ocurren.

3.2.4 Determinación de la muestra y su criterio de selección

La presente investigación se realizó con una muestra de cinco estudiantes de cuarto grado de educación básica regular de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, situada en el municipio de Supatá, Cundinamarca. Se comprendió por muestra un conjunto de individuos de la población escolar que fueron objeto de estudio para recolectar información sobre el fenómeno de estudio, teniendo en cuenta los recursos de tiempo, posibilidad de aplicación y acceso al contexto educativo. Según Hernández et al., (2014) la muestra hace referencia a una fracción de la población sobre la que se realizan inferencias y de la cual se recogen datos, requiere por tanto que se defina la unidad de análisis, así como los criterios que guiarán la selección de los integrantes.

El criterio de selección de los estudiantes estuvo basado en su participación en actividades de lectoescritura desarrolladas en la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal y en su relación con las experiencias pedagógicas mediadas

por narrativas transmedia. Se incluyeron estudiantes de cuarto grado de educación primaria, debido a que este grupo participó en el grupo focal y en la implementación piloto del modelo didáctico. En correspondencia con Creswell (2013), en la investigación cualitativa la selección de participantes se orienta por la relación que tienen con el fenómeno de estudio y por la información que pueden aportar desde sus experiencias.

En ese sentido, se tuvo en cuenta la participación de un profesor de educación primaria y del rector de la institución, por su relación con los procesos pedagógicos, administrativos y curriculares vinculados a la enseñanza de la lectoescritura. El profesor brindó datos acerca de las estrategias de enseñanza, recursos empleados, dificultades presentadas y oportunidades de narrativas transmedia en el aula rural. El rector manifestó una visión institucional sobre la situación contextual, los proyectos educativos, la disponibilidad de recursos y la necesidad de acompañamiento pedagógico. Según Hernández et al. (2014), delimitar la población y definir criterios de selección permite orientar la obtención de información.

Para la validación del modelo didáctico, participaron tres docentes observadores, quienes registraron la implementación piloto mediante la ficha de observación cualitativa. Su participación permitió contar con una mirada pedagógica sobre la pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo en el aula rural. Esta información se articuló con la matriz cualitativa de valoración, diligenciada después de la actividad piloto. Bajo el enfoque de Creswell (2013), la inclusión de diferentes voces y evidencias permite comprender el fenómeno desde el contexto en el que ocurre y fortalecer la interpretación cualitativa del proceso educativo.

.

3.3 Trabajo de campo

El trabajo de campo constituyó la fase en la que se recogieron las evidencias necesarias para responder a los objetivos de la investigación. En tal sentido, se elaboró un cronograma para la organización de realización de las entrevistas semiestructuradas, el grupo focal, el análisis documental y la observación participante de la ejecución piloto. Esta organización facilitó la coexistencia de encuentros con el docente, rector,

alumnos y docentes observadores, sin alterar las dinámicas propias del contexto rural del contexto de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. En correspondencia con Hernández et al. (2014), el trabajo de campo permitió obtener información en el ambiente donde ocurrió el fenómeno educativo.

Respecto a los recursos necesarios para el trabajo de campo, se tuvieron en cuenta materiales impresos, documentos institucionales, recursos narrativos, dispositivos móviles y herramientas de grabación compatibles con las condiciones de la escuela rural. Para la implementación piloto del modelo didáctico se desarrolló la actividad denominada Podcast de cuentos locales, en la cual se emplearon relatos del contexto, guía impresa de lectura, hojas, lápices, colores, teléfono móvil o grabadora de audio y sonidos ambientales relacionados con el entorno rural. De acuerdo con la propuesta de Creswell (2013), la observación en contextos naturales posibilita observar acciones, interacciones, y participar en estos con el mismo contexto de los mismos.

La investigación se desarrolló con cinco estudiantes de cuarto grado de educación básica regular de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, localizada en el municipio de Supatá, Cundinamarca. Esta muestra participó en el grupo focal y en la implementación piloto del modelo didáctico basado en narrativas transmedia. En este sentido, participaron un profesor de educación primaria y el rector del centro, que facilitaron una visión pedagógica-institucional. Para validar el quinto objetivo específico, intervinieron tres docentes observadores, que plasmaron la actividad en la ficha de observación cualitativa, sin alterar la muestra estudiantil del propio estudio.

La implementación piloto se llevó a cabo con el propósito de valorar cualitativamente la pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo didáctico al fortalecimiento de la lectoescritura. Durante la actividad se observaron la participación estudiantil, la comprensión del relato, la producción escrita, el uso de recursos transmedia, la mediación docente y las dificultades relacionadas con conectividad, dispositivos, lectura y escritura. Con base en Hernández et al. (2014), la triangulación de fuentes permitió contrastar información proveniente de entrevistas, grupo focal, documentos institucionales, observación participante y matriz cualitativa de valoración.

De esta manera, el trabajo de campo articuló los datos iniciales con la evidencia obtenida durante la validación piloto.

Por último, la realización del trabajo de campo se llevó a cabo bajo la supervisión de la investigadora, quien guío la aplicación de los instrumentos, coordinó los tiempos de participación y atendió las situaciones que se presentaron en el proceso. Se cumplirán con las medidas éticas pertinentes, incluyendo incorporación del consentimiento informado, utilización de códigos para proteger la identidad de los participantes, y reserva de los datos obtenidos. Durante esta fase se recogieron grabaciones de audio, fotografías de actividades, documentos pedagógicos, registros de observación y productos elaborados por los estudiantes. Estos materiales constituyeron la base para la interpretación cualitativa de los resultados y fueron organizados como evidencias en los anexos del estudio.

3.3.1 Aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos de obtención de datos se llevó a cabo con el propósito de recoger información sobre las prácticas pedagógicas, las percepciones estudiantiles, los documentos institucionales y la validación del modelo didáctico basado en narrativas transmedia. En primer término, se sometieron a revisión los instrumentos y se corroboró su adecuación con los fines particulares, las categorías analíticas y las condiciones del contexto rural de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. De acuerdo con el enunciado de Hernández et al. (2014), el uso de instrumentos debe ajustarse a los fines de la investigación y a las fuentes de información determinadas. Por lo cual, se realizó la aplicación de cada instrumento conforme a la naturaleza cualitativa de la investigación.

Para el primer objetivo específico, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el docente y el director de la institución, orientadas a conocer las prácticas didácticas en relación con el estado de la lectoescritura. El maestro aportó información acerca de estrategias de enseñanza, actividades de lectura y escritura, recursos con los que cuenta, dificultades del aula rural y posibilidades de uso de narrativas transmedia. El director proporcionó una visión institucional sobre proyectos de lectura, conectividad, recursos pedagógicos y requerimientos de acompañamiento. En línea con Creswell

(2013), la entrevista cualitativa facilitó acceder a las experiencias del participante y a la manera en la cual éste interpretó los procesos educativos llevados a cabo en su entorno.

En relación a este segundo objetivo específico, se llevó a cabo un grupo focal con cinco estudiantes de cuarto grado, nombrados como E1, E2, E3, E4 y E5. Esta técnica posibilitó la recogida de sus apreciaciones acerca del empleo de cuentos, videos, audios, cómics, juegos y otros recursos relacionados con narrativas transmedia. Durante las sesiones, los estudiantes compartieron experiencias sobre la forma en que estos recursos apoyaron la comprensión de historias, la motivación hacia la lectura y la producción escrita. De acuerdo con Hernández et al. (2014), el grupo focal permitió recuperar opiniones compartidas y diferencias entre participantes, lo que favoreció la organización de la información en categorías cualitativas asociadas al fenómeno estudiado.

Con respecto al tercer objetivo establecido, se utilizó la herramienta matriz de análisis, con base en la revisión del PEI, currículo, SIE, PDM y las planificaciones didácticas. Este procedimiento facilitó al estudio identificar enfoques pedagógicos, estrategias de lectoescritura, recursos didácticos, orientaciones institucionales y modalidades de articulaciones con las narrativas transmedia. Desde la perspectiva de Creswell (2013), los documentos constituyen fuentes que permiten comprender prácticas, lineamientos y decisiones presentes en el contexto investigado. En este estudio, la revisión documental aportó evidencias sobre los soportes didácticos existentes y sobre las condiciones institucionales que incidieron en el diseño del modelo.

Para el cuarto objetivo específico, los datos obtenidos mediante entrevistas, grupo focal y análisis documental se utilizaron como base para el diseño del modelo didáctico basado en narrativas transmedia. La utilización de estos instrumentos hizo visible las necesidades lectoras y escritoras, los recursos, las prácticas docentes, los intereses de los estudiantes y las condiciones tecnológicas del aula rural. En base a esta información, se diseñaron los elementos, fases, actividades y recursos de la propuesta. Basándose en Hernández et al. (2014), la triangulación de fuentes facilitó la articulación de evidencias de diferentes participantes y herramientas, derivando en una interpretación consistente para el desarrollo de la propuesta didáctica.

Para el resultado particular número cinco, se llevó a cabo la ejecución piloto del modelo con la actividad Podcast de cuentos locales, realizada con cinco estudiantes de grado cuarto. En la actividad se utilizaron relato oral, guía impresa de lectura, hojas, lápices, colores, teléfono móvil o grabadora de audio y sonidos ambientales del entorno rural. Tres profesores observadores documentaron la experiencia con una ficha de observación cualitativa, en la que consideraron categorías como relevancia, aplicabilidad, participación, comprensión lectora, producción escrita, utilización de recursos transmedia, mediación docente, dificultades observadas. Posteriormente la investigadora completó la matriz cualitativa de valoración para analizar la contribución del modelo y establecer modificaciones pedagógicas.

La utilización de los instrumentos facilitó reunir evidencia relacionada con prácticas de enseñanza, percepciones de los estudiantes, con los documentos institucionales y con la validación cualitativa del modelo. La información obtenida se organizó con base en las categorías de análisis y se integró con los propósitos específicos de la investigación. En el caso de la implementación piloto, la ficha de observación y la matriz cualitativa permitieron valorar la pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo sin utilizar puntajes, porcentajes ni calificaciones. Según el planteamiento de Creswell (2013), la investigación cualitativa se apoya en evidencias situadas para comprender experiencias y procesos dentro del ambiente donde ocurren.

3.3.2 Procesamiento de la información

El procesamiento de la información recopilada en el trabajo de campo se desarrolló mediante procedimientos de análisis cualitativo orientados a interpretar las evidencias obtenidas en entrevistas, grupo focal, documentos institucionales, observación participante y matriz de valoración. En primer lugar, se categorizaron los datos con base en los objetivos específicos y categorías de estudio: prácticas docentes, habilidades de lectoescritura, narrativas transmedia, pedestales didácticos, diseño del modelo y validación del modelo. De acuerdo con Hernández et al. (2014), el análisis cualitativo consiste en organizar, comparar y entender información de diversas fuentes con el fin de estudiar un fenómeno dentro de sus propios términos.

Para el primer objetivo específico, los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas al docente y el rector fueron tratados a través del análisis de discurso. Este proceso posibilitó la emergencia de categorías concernientes a las prácticas docentes, estrategias de lectura y escritura, las condiciones institucionales, los recursos con que se contaba y las dificultades del contexto rural. En consonancia con Creswell (2013), el análisis cualitativo proporciona una mejor percepción de los significados que dan sus experiencias los participantes. Por ello, las respuestas de D1 y R1 se organizaron en torno a la didáctica docente, el estado de la lectoescritura y las condiciones institucionales que incidieron en el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Para el segundo objetivo específico, los datos obtenidos mediante el grupo focal con estudiantes se procesaron a través del análisis temático. Las respuestas de E1, E2, E3, E4 y E5 se organizaron en categorías relacionadas con la comprensión de las narrativas transmedia, el uso de videos, audios, cuentos, cómics, juegos, motivación, comprensión lectora y producción escrita. Desde la perspectiva de Hernández et al. (2014), las categorías permiten agrupar información cualitativa para reconocer regularidades, diferencias y relaciones entre las respuestas. En este caso, el procesamiento permitió interpretar cómo los estudiantes percibieron los recursos transmedia y cómo estos se vincularon con sus prácticas de lectura y escritura.

Para el tercer objetivo específico, la información derivada del análisis documental se procesó mediante análisis de contenido. Se llevó a cabo la revisión de los documentos institucionales a partir de categorías relacionadas con los enfoques pedagógicos, la estrategia de lectoescritura, los materiales didácticos, las orientaciones institucionales, la evaluación formativa y las potenciales articulaciones con narrativas transmedia. Según Creswell (2013) los documentos pueden revelar prácticas, decisiones y directivas dentro del ambiente que está siendo estudiado. En esta investigación, el análisis documental hizo posible identificar fundamentos didácticos: el aprendizaje situado, la mediación tecnológica, el aprendizaje colaborativo, el enfoque inclusivo, y la contextualización cultural en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Para el cuarto objetivo, los datos de entrevistas, grupo focal y análisis documental se integraron a través de triangulación cualitativa. Este proceso

facilitó relacionar las necesidades de lecto-escritura detectadas, las prácticas de los docentes, los intereses de los alumnos, las condiciones institucionales y los recursos disponibles en el aula rural. basándonos en Hernández et al. (2014) la triangulación permite contrastar la información obtenida de diversas fuentes y nos ayuda a elaborar una interpretación integral del fenómeno. A partir de esta organización, se definieron los componentes, fases, actividades, recursos y orientaciones pedagógicas del modelo didáctico basado en narrativas transmedia para el fortalecimiento de la lectoescritura.

Para el quinto objetivo específico, la información obtenida en la implementación piloto se procesó mediante la ficha de observación cualitativa y la matriz cualitativa de valoración. Los registros de los tres docentes observadores se organizaron según pertinencia, aplicabilidad, participación estudiantil, comprensión lectora, producción escrita, uso de recursos transmedia, mediación docente, dificultades y aportes del modelo. Luego, la matriz permitió interpretar dichas evidencias y formular ajustes pedagógicos. En este proceso no se emplearon puntajes, porcentajes ni calificaciones, porque la validación se asumió desde una lógica cualitativa. Según el planteamiento de Creswell (2013), la observación permite comprender acciones e interacciones en el ambiente donde ocurren.

3.4 Análisis de los resultados en los datos obtenidos

3.4.1 Resultados Objetivo Específico 1: Comprender la didáctica del docente en el estado actual de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria en la IE rural El Imparal.

3.4.1.1 Descripción de los participantes.

Los participantes de este estudio estuvieron representados por un docente de la Institución Educativa Rural El Imparal, el cual tuvo la codificación de caso D1, y el rector de la misma institución, el cual tuvo la codificación de caso R1. De una parte, D1 fue un docente que había trabajado durante 2 años en la Institución Educativa Rural El Imparal y que había asumido la función de elaborar e implementar estrategias pedagógicas adaptadas a las especificaciones del contexto rural. Por otra parte, las estrategias principales que D1 utilizó para implicar a sus alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje fueron estrategias lúdicas y contextualizadas, por ejemplo, actividades como juegos de palabras o juegos dramatizados. Para mejorar las habilidades de escritura, utilizó actividades como la creación de cuentos de manera colectiva o ejercicios de escritura de dictados creativos, fomentó la conexión de los niños con su entorno familiar y cultural.

Mediante una visión integradora de la institución, R1 presentó una visión institucional de la formación y los desafíos que tuvieron que afrontar los docentes y los estudiantes. Aunque el rector no intervino de forma directa en los estudiantes desde el aula, su función de liderazgo fue importante para la implementación de políticas, acciones y proyectos educativos, ya que había liderado diversas iniciativas de mejora, por ejemplo, el proyecto “Lectores imparables”, que buscaba la potenciación de hábitos lectores a la par que la mejora de competencias en lectoescritura. Para el rector, el principal reto se inició en las carencias estructurales de la institución, como la falta de recursos tecnológicos, de materiales actualizados o de conectividad rural. A pesar de ello, R1 puso de relieve la acción constante de los docentes para adaptar sus metodologías y estrategias ante esta situación, rescatando la creatividad de los docentes y su compromiso con los estudiantes.

3.4.1.2 Análisis de la didáctica del docente.

La didáctica que se impartió en la IE Rural El Imparal se delineó a partir de un diseño que intentó adaptarse a las características propias del contexto rural. Inicialmente, D1 explicó que, para fomentar la comprensión lectora en el aula, "Uso juegos de palabras, lectura guiada y dramatizaciones", con el fin de reforzar las habilidades lectoras y, a su vez, fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Una de las prácticas y metodologías participativas que D1 comentó fue: "Trabajo con dictados creativos, elaboración de cuentos en grupo y uso de fichas para ortografía", las cuales fueron útiles a la hora de abordar la enseñanza de la escritura. Ambas respuestas explicaron el diseño de actividades que intentaron atraer a los alumnos y alumnas a interactuar con la problemática, a través de la creación y la cooperación.

Además, al observar las prácticas didácticas que llevó a cabo el docente, se pudo constatar que la utilización de actividades lúdicas fue una práctica habitual. Así, D1 puso en valor la "lectura en voz alta con roles", resultó ser una actividad de lectura de la historia en base a roles, donde los alumnos en pequeños grupos tomaban partes del cuento y representaban a los personajes. Esta actividad docente permitió mejorar la comprensión lectora de los alumnos y vincularlos con el contenido, acercándolos a experiencias vividas en su entorno. Lo anterior se complementó con la construcción de textos de uso diario, indicando que "les hago escribir sobre su entorno o experiencias familiares", lo cual permitió vincular la escritura con situaciones de la vida diaria. Si bien las dos actividades fueron diferentes, coincidieron en que las actividades debían estar relacionadas con la realidad de los alumnos.

Sin embargo, la variabilidad en la metodología utilizada reflejó la necesidad de adaptarse a las especificidades tecnológicas y de recursos de la organización docente. En tal sentido, D1 manifestó que, dada la escasa conectividad para utilizar recursos digitales, "Uso audios o videos cuando hay conectividad", lo que dio cuenta de una estrategia didáctica intermitente, condicionada por la existencia de tecnología. Esto se reforzó al señalar que "selecciono el material con base en la pertinencia cultural y el nivel de comprensión de los niños", respuesta fue la flexibilidad que los maestros demostraron para adaptar los recursos a las condiciones de ese momento. La ausencia

de tecnología forzó a los docentes a buscar alternativas a las existentes, así como a utilizar otro tipo de materiales que tenían a mano, esto mostró resiliencia y adaptación en sus prácticas.

En relación con el trabajo colaborativo, D1 se fundamentó en un modelo de construcción colectiva de conocimientos, en el que aseguró que "los niños leen partes de una historia actuándola, lo cual mejora la comprensión y motiva mucho" (D1, entrevista semiestructurada), lo que puso de manifiesto la importancia del trabajo en grupo como estrategia de comprensión lectora y cohesión grupal. Asimismo, D1 resaltó la existencia de un trabajo colectivo cuando mencionó que los estudiantes "elaboran cuentos en grupo" (D1, entrevista semiestructurada), labor que estimuló los intercambios y, a la vez, indujo a que los estudiantes se apoyaran recíprocamente en la escritura. La modalidad de trabajo grupal caracterizó dicho modelo y fortaleció la idea de que el aprendizaje grupal refleja procesos cognitivos y proporciona oportunidades de apoyo mutuo, especialmente importantes en un contexto rural, donde las interacciones con el medio pueden ser limitadas.

Un aspecto importante de la didáctica docente en esta institución fue el uso de la retroalimentación a los estudiantes. Ante esto, D1 indicó que "les doy retroalimentación verbal y por escrito, con énfasis en lo positivo" (D1,entrevista semiestructurada), donde se pudo apreciar un modelo centrado en el reconocimiento de los avances como una forma de fortalecer la confianza y crear un ambiente de aprendizaje seguro. Además, D1 explicó que utiliza "rúbricas sencillas y diarios de escritura" (D1,entrevista semiestructurada) para valorar el desempeño de los estudiantes, de manera que la evaluación se planteó como una forma de acompañar el proceso continuo de aprendizaje.

La enseñanza de la ortografía y la gramática estuvo presente en la entrevista, en la que D1 subrayó que las "fichas para ortografía" suponían una técnica tradicional mediante la cual los estudiantes podían reforzar un aspecto importante de la escritura. A ello se sumó que trabajaba con "dictados creativos" y con "la escritura de textos sobre su entorno", construyendo una propuesta en la que se articuló un modelo teórico y práctico. Así se pudo observar en la utilización de la dramatización, los juegos de palabras y "la lectura guiada". Estos procedimientos, aunque variaron en su forma, persiguieron que los alumnos alcanzaran la interpretación del texto por medio de diferentes estrategias. La

dramatización, por ejemplo, permitió realizar una lectura activa del texto, mientras que la lectura guiada permitió seguir un camino de construcción de la interpretación. Ambas, aunque difirieron en su forma de desarrollo, se dirigieron al fortalecimiento de la comprensión lectora.

Respecto a la escritura creativa, D1 manifestó una postura favorable frente a los cuentos grupales para llevar a cabo la producción escrita, argumentando que la escritura "les permite crear y compartir ideas". De esta manera, se fomentó la creatividad, el apoyo entre estudiantes y el fortalecimiento de la escritura y las habilidades de comunicación. Con el fin de generar una mejor conexión con el proceso de escritura, D1 señaló que "les pido que escriban sobre su entorno o sus experiencias" (D1, entrevista semiestructurada). En cuanto a la adecuación de los contenidos a las características del contexto rural, D1 mostró que empleaba "relatos orales del contexto, cuentos tradicionales y textos sobre el campo", lo cual permitió observar el propósito de acercar los contenidos a la vida diaria de los estudiantes, a través de "escribir sobre lo que conocen, como animales de la finca o cultivos" (D1, entrevista semiestructurada). De esta manera, se planteó un modelo que reconoció y valoró la realidad rural de los estudiantes, aproximándolos a la comprensión y fortaleciendo su identidad cultural.

Por último, D1 estuvo de acuerdo con la necesidad de adaptar constantemente las estrategias utilizadas en la enseñanza, ya que afirmó que "enseñar en este contexto me ha llevado a reinventar constantemente mi forma de enseñar" (D1, entrevista semiestructurada). Con ello quedó en evidencia la flexibilidad para abordar los retos cotidianos de la enseñanza dentro de un contexto rural, reflejando una forma de valoración constante y ajuste de la metodología en función de las características de los estudiantes. Esta disposición a ajustar las estrategias acercó al docente al cumplimiento de los propósitos del proceso de enseñanza y reflejó la dedicación de los docentes frente a las limitaciones del contexto.

Percepción sobre el estado de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes

La percepción sobre las habilidades de lectoescritura de los estudiantes en la IE Rural El Imparal reflejó una realidad compleja y preocupante. Frente a ello, D1 sostuvo que "los estudiantes tienen un nivel básico de lectoescritura", destacando que muchos de

ellos “llegan a segundo o tercer grado sin una base sólida en lectura y escritura”. Esta observación resaltó una deficiencia estructural en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, lo que afectó la comprensión de textos y la capacidad de expresar ideas por escrito. Esta misma percepción se observó cuando D1 también mencionó que “hay dificultades en la comprensión de textos y en la producción coherente de ideas escritas” (D1,entrevista semiestructurada), reafirmando que la falta de una base firme desde los primeros grados dificultó el progreso académico de los estudiantes en otras áreas.

El rector, R1, también compartió una visión similar respecto al nivel de lectoescritura, indicando que “el nivel de los estudiantes es bajo, pero hemos venido trabajando para mejorar” (R1, Entrevista semiestructurada). Sin embargo, R1 reconoció que “los problemas en la lectura y escritura son persistentes, sobre todo porque muchos estudiantes no desarrollan buenos hábitos lectores en casa” (R1, Entrevista semiestructurada). Esto resaltaba una parte importante de la situación, que es que, sin apoyo en casa, las dificultades encontradas por los estudiantes en el aula se veían exacerbadas. La falta de hábitos de lectura en casa fue un gran desafío que afectó en la comprensión lectora y en la calidad de redacción.

El diagnóstico del docente abarcó una reflexión sobre las dificultades particulares que tienen los alumnos para leer y escribir. Así, D1 mencionó que “la ortografía y la comprensión lectora son los principales retos”, y añadió que “los estudiantes suelen leer de manera mecánica, pero no logran captar el significado profundo de los textos”. Esta observación reflejó que existía una desconexión entre la decodificación de las palabras y la comprensión del contenido, lo cual limitó el desarrollo de habilidades críticas de lectura. Por otro lado, D1 también resaltó la importancia de la comprensión, indicando que “los niños tienen problemas para recordar lo que leen y para explicarlo con sus propias palabras” (R1, Entrevista semiestructurada). Este problema estuvo asociado a la capacidad de mantener en la memoria la información y organizarla de forma coherente.

Aunque hubo obstáculos, D1 reflejó un constante empeño por fortalecer las destrezas relacionadas con la lectoescritura, diciendo que “intentamos trabajar con estrategias lúdicas y contextualizadas”, las cuales buscaban que los estudiantes se

involucraran en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, R1 señaló: “Hemos participado en jornadas pedagógicas, asesorías externas y proyectos con universidades, aunque la cobertura ha sido limitada” (R1, entrevista semiestructurada). A su vez, D1 expresó: “Buscamos fortalecer la didáctica desde un enfoque contextualizado, pero enfrentamos limitaciones de conectividad y actualización de recursos” (D1, Entrevista semiestructurada). Este comentario puso de relieve una brecha entre las intenciones pedagógicas y las realidades de la implementación, ya que, si bien los métodos eran contextualizados, las infraestructuras deficientes y la ausencia de recursos apropiados se transformaron en obstáculos para el aprendizaje.

El rector, R1, señaló que el escaso nivel educativo de muchas familias también frenaba el progreso de los estudiantes, ya que no todos los padres tenían la oportunidad de acompañar las tareas en casa. Esta lectura evidenció una de las desigualdades que cruzó la institución escolar: la brecha educativa entre la escuela y el hogar. De acuerdo con R1, los estudiantes dependían en gran medida de lo que se les decía en clase, y muchos carecían de otros apoyos fuera de la escuela, como libros o internet. D1 dijo que “Contamos con algunos computadores, una pequeña biblioteca, cartillas y material impreso” (D1, Entrevista semiestructurada). Esto reafirmó la idea de que el área rural presentaba dificultades tanto para docentes como para las familias que no podían ofrecer recursos educativos complementarios.

Un punto positivo que resaltó D1 fue la motivación de los alumnos al realizarse con ellos actividades prácticas y ligadas a su entorno. Por ejemplo, trabajar con los niños en actividades de escritura vinculadas a su vida en el campo, describiendo animales, cultivos, y agregando relatos orales del contexto, cuentos tradicionales y textos sobre el campo, los niños se sienten más conectados con su rutina diaria. También señaló: “uso el entorno como recurso, como descripciones de animales de la finca o cultivos” (D1, Entrevista semiestructurada). Sin embargo, el docente afirmó que, a pesar de la motivación generada por estas actividades, “La comprensión lectora y la ortografía son retos persistentes”. Este contraste mostró que, aunque las actividades podían ser motivadoras, el proceso de escritura se ralentizaba por la ausencia de competencias iniciales y de una estructura apropiada para el pensamiento.

La valoración de los avances en lectoescritura fue otro tema discutido por los docentes. D1 aseguró que “evalúo más el proceso que el resultado”, centrándose en la evolución de la fluidez y la comprensión lectora de los estudiantes, además de utilizar “rúbricas sencillas y diarios de escritura”, destacando que la evaluación se realizaba de manera continua para seguir el progreso de cada estudiante. De esta manera, se afirmó que, a pesar de los avances, el progreso era lento y no todos los estudiantes mostraban cambios en el corto plazo. Esto se atribuyó a que la falta de recursos y la poca práctica lectora fuera del aula complicaban el desarrollo de habilidades duraderas.

Finalmente, R1 concluyó que “aunque la situación es desafiante, estamos trabajando para mejorar”, reconociendo el esfuerzo institucional por implementar programas de lectura como “LECTORES IMPARABLES”. Pese a ello, el rector también señaló que “la falta de infraestructura y la baja conectividad siguen siendo los principales obstáculos para la mejora de las habilidades de lectoescritura”. Este comentario representó una visión compartida de que, si bien se estaban haciendo esfuerzos para avanzar, aún existían barreras estructurales que dificultaban y limitaban el alcance de las estrategias pedagógicas aplicadas en el salón de clases.

3.4.2 Resultados Objetivo Específico 2: Interpretar el uso de las narrativas transmedia dentro del proceso de lectoescritura en la IE rural El Imparal.

3.4.2.1 Descripción de los participantes.

Los miembros del grupo focal fueron cinco estudiantes de cuarto grado de la IE Rural El Imparal, los cuales ya tenían experiencias previas con materiales transmedia, tales como videos, audios, cómics digitales y juegos interactivos. Los estudiantes, denominados E1, E2, E3, E4 y E5, fueron seleccionados en base al orden en que fueron expuestos a las distintas formas de narrativas transmedia. Todos tenían diferentes accesos a los materiales: algunos en la escuela, otros en sus hogares y otros en la sala de computación de la escuela. Por ejemplo, E1 y E4 afirmaron que el uso de los materiales transmedia se produjo en el aula, mientras que E2 y E5 los utilizaron también en sus casas, siempre que accedían a internet o descargaban videos. La variabilidad de acceso puso de manifiesto las diferencias de los alumnos en sus experiencias, dependiendo del entorno y de los materiales de los que podían disponer.

Respecto a las vivencias en relación con las narrativas transmedia, el alumnado demostró una comprensión general de dicho término, con ejemplos concretos de relatos que había encontrado en diferentes formatos. De este modo, E1 apuntó que conoció el relato “Caperucita Roja” a partir del libro y, posteriormente, en soporte de video. Por su parte, E2 se refirió a “La vaca Lola”, que fue presentada en forma de canción y en dibujos de animación. Otras aportaciones, como las de E3 y E4, hablaron de historias que transitaron por diferentes formatos, como en el cuento tradicional de “Los tres cerditos”, primero en un juego digital y posteriormente en un libro, lo cual indicó que el alumnado ya tenía incorporado en su cultura el concepto de relato que se despliega en diferentes soportes. Esta variedad de soportes puso de manifiesto cómo el alumnado tenía una comprensión amplia sobre los relatos que pueden ser narrados de diferentes maneras, lo cual pudo incidir en sus concepciones de los contenidos y en su motivación para la práctica de la actividad de lectoescritura.

3.4.2.2 Percepción del uso de narrativas transmedia.

Los estudiantes del grupo focal tenían una clara comprensión de lo que era una narrativa transmedia. Así lo definió E1: “cuando una historia la vemos en un libro y también en un vídeo” (E1, grupo focal), un concepto sencillo que puso de manifiesto cómo los alumnos identificaban la expansión de una misma historia a lo largo de diferentes medios. Por su parte, E2 amplió la definición al afirmar que la narrativa transmedia ocurre “cuando una historia está en varias partes, como en videos, canciones y juegos” (E2, grupo focal). Esta percepción reveló que los estudiantes vinculaban los medios tradicionales con los digitales y fue relevante para comprender cómo las narrativas tenían sentido y se movían entre plataformas.

De manera similar, E3 y E4 también aportaron ejemplos, lo que permitió reconocer una comprensión de la transmedia entre los participantes. Así, E3 explicó que “es como cuando primero uno escucha un audio y después lee el cuento” (E3, grupo focal),, lo que dejó entrever una conexión entre el audio y el cuento en formato de texto, mientras que E4 reforzó esta idea y señaló que es “una misma historia en diferentes lugares, como en celular, tele o libro” (E4, grupo focal), resaltando que los estudiantes eran conscientes de que las narrativas transitaban por distintas plataformas. Este medio

intervención de formatos en narrativas transmedia se manifestó y los estudiantes se hicieron cargo de manera intuitiva.

Si bien se observaron coincidencias en las percepciones de los participantes, también se mostraron algunas disimilitudes. Por ejemplo, E5 refirió que la narrativa transmedia incluye "muchos formatos", como escuchar una canción, leer en una cartilla o ver un vídeo, lo cual mostró una visión más amplia del concepto. Esta respuesta indicó que, para algunos estudiantes, la idea de lo transmedia se vinculaba con historias en diferentes medios, así como con su exposición en diversas formas interactivas, como la música o los vídeos. Esta diferencia implicó que no todos los estudiantes pensarán en las narrativas transmedia solo como una historia trasladada entre plataformas, algunos la verán como una serie de experiencias interactivas que enriquecían la historia misma.

Respecto a la motivación por participar en narrativas transmedia, E1 indicó que "me gusta ver primero el video, así después entiendo mejor el texto" (E1, grupo focal). Lo anterior configuró los videos como herramientas de apoyo que permitían una mejor comprensión del texto escrito. De la misma manera, E3 señaló que los videos "me animan porque traen dibujos, y después quiero escribir cómo sería otro final" (E3, grupo focal), lo que puso de manifiesto el aporte de la narración visual para inspirar la creatividad y la escritura en los estudiantes. En este caso, se observó una idea compartida del contenido visual como complemento de la historia, estímulo de la imaginación y apoyo para la creación durante el proceso de escritura.

Además, E2 mencionó que "cuando escucho un audio me dan ganas de leer porque quiero saber más" (E2, grupo focal), lo que puso en evidencia el rol que poseían los medios transmedia a la hora de suscitar curiosidad e interés por la historia. Esto indicó que el uso de formatos como los audios generaba motivación para continuar explorando el contenido escrito. Sin embargo, E4 adoptó una postura diferente, mencionando que "a mí me sirve porque cuando escucho ya sé cómo escribir algunas palabras" (E4, grupo focal), lo que indicó que los medios transmedia también cumplían un papel funcional relacionado con el desarrollo de habilidades específicas como la ortografía o la escritura, promoviendo el lenguaje como vehículo de enseñanza.

Por otro lado, E5 destacó otro tipo de percepción dentro del marco de la transmedia, diciendo que "los audios me motivan porque los repito y después escribo lo

que entendí" (E5, grupo focal). Con ello se puso de manifiesto cómo el uso repetido de determinados medios, en este caso los audios, contribuía a apoyar a los estudiantes en la comprensión y retención de la información, así como en la elaboración de contenido necesario para la escritura. La repetición de contenidos y la posibilidad de reinterpretarlos en otros formatos constituyeron una característica de las narrativas transmedia que, en este caso, pareció ayudar a los estudiantes a apropiarse mejor del contenido para luego expresarlo por medio de la escritura.

La consideración sobre el aporte de las narrativas transmedia en la escritura dio la palabra a los estudiantes, y las respuestas obtenidas ofrecieron posturas diferentes entre ellos. Mientras que E1 apuntó que "para mí es más fácil porque ya tengo la idea en la cabeza", lo que destacó cómo los medios visuales y auditivos proporcionaban una base para que los estudiantes pudieran escribir con más facilidad al tener la historia formada en su mente, E2 reconoció que "a veces es difícil porque me olvido de algunos detalles" (E2, grupo focal), sugiriendo que, aunque los materiales transmedia facilitaban la tarea, todavía existían retos relacionados con la retención de información y la organización de ideas. Las diferencias observadas entre las dos respuestas mostraron que, si bien los materiales transmedia favorecían la escritura, también generaban desafíos de organización y fidelidad respecto a los detalles de las historias.

Luego, E3 mencionó que "yo escribo primero lo que me acuerdo y luego invento lo que falta" (E3, grupo focal), lo cual representó una forma creativa de los alumnos para hacer frente a las tareas de escritura mediadas por narrativas transmedia, reflejando la manera en que estas favorecían la memoria y la creatividad al permitir que los alumnos añadieran su propia interpretación a la historia original. Por otro lado, E4 complementó esta idea al afirmar que "me gusta porque puedo poner lo que vi con mis palabras" (E4, grupo focal), lo que resaltó la capacidad de los estudiantes para adaptar lo aprendido a su propio estilo de expresión. La dimensión creativa de las narrativas transmedia constituyó uno de sus aportes en el aula, puesto que favoreció la comprensión y permitió la originalidad.

El trabajo en equipo incidió en las percepciones que tenían los estudiantes respecto de las narrativas transmedia. De esta manera, E1 mencionó que "me gustó porque mis amigos me explicaron lo que yo no entendía" (E1, grupo focal), lo que

mostró que las actividades grupales fomentaban la colaboración y el intercambio de ideas. Por otro lado, E2 también resaltó que “aprendí a escribir más porque mis compañeros me ayudaron a organizar ideas” (E2, grupo focal),, lo cual hizo evidente que la interacción con los demás estudiantes propiciaba el entendimiento de los contenidos y el fortalecimiento de las habilidades de escritura gracias al apoyo mutuo. Este trabajo colaborativo resaltó la importancia de las dinámicas sociales en el proceso de aprendizaje, especialmente en actividades de lectoescritura.

Por último, E3 concluyó que “fue divertido porque cada uno puso una parte de la historia” (E3, grupo focal), lo que reflejó cómo la participación en actividades grupales aumentaba el compromiso de los estudiantes con la tarea. Por su lado, E5 también mencionó que “me sirvió porque me dio más confianza para leer en voz alta” (E5, grupo focal), lo que puso de manifiesto cómo las narrativas transmedia apoyaban la escritura y otras habilidades como la lectura en voz alta y la expresión oral. Esto demostró que el uso de estos recursos fomentaba un aprendizaje integral, donde la lectura, la escritura y la expresión oral se relacionaban a través de la interacción y el uso de medios diversos.

Desafíos y beneficios percibidos

Uno de los beneficios más destacados que los estudiantes percibieron al usar narrativas transmedia fue la motivación que generaban. E1 mencionó que “me gusta ver primero el video, así después entiendo mejor el texto” (E1, grupo focal), lo que sugirió que los recursos audiovisuales apoyaban la comprensión de los textos escritos. De igual manera, E3 aseguró que “los videos me animan porque traen dibujos, y después quiero escribir cómo sería otro final” (E3, grupo focal). Esto hizo el aprendizaje más accesible y los estudiantes comprendían mejor y se interesaban más. Asimismo, los alumnos daban la impresión de estar más involucrados cuando los contenidos se les proporcionaban en más de un formato, pues así les era más fácil establecer conexiones con la historia.

Pero no todos los estudiantes se sintieron motivados por los materiales transmedia. E4 señaló que “a mí me sirve porque cuando escucho ya sé cómo escribir algunas palabras” (E4, grupo focal), indicando que el beneficio principal para él radicaba en el apoyo a la escritura y la ortografía. En cambio, E2 afirmó que “a veces es difícil porque me olvido de algunos detalles” (E2, grupo focal), lo que sugirió que,

aunque los materiales transmedia tenían beneficios claros, también presentaban desafíos relacionados con la retención de información. La percepción de que el contenido podía olvidarse con facilidad resaltó una barrera importante para los estudiantes, lo que podía limitar el alcance favorable de estos recursos en su aprendizaje.

El carácter creativo de las narrativas transmedia también resultó un beneficio destacado. E1 dijo: “Para mí es más fácil porque ya tengo la idea en la cabeza” (E1, grupo focal), destacando que los medios visuales y auditivos proporcionaban una base sobre la cual los estudiantes podían construir su escritura. De manera similar, E3 mencionó que “yo escribo primero lo que me acuerdo y luego invento lo que falta” (E3, grupo focal), lo que indicó que los estudiantes tenían la oportunidad de comprender los textos de una forma más amplia y, a su vez, ser creativos al completarlos. Esto simplificaba la escritura, favorecía la imaginación y fortalecía la capacidad de los estudiantes para inventar nuevas historias, lo que constituyó un beneficio para su proceso formativo.

Por otro lado, algunos estudiantes consideraron que la creatividad podía estar limitada por la falta de datos o por no recordar toda la información presentada. De esta manera, E2 señaló que “a veces me olvido de algunos detalles” (E2, grupo focal), lo que podía llevar a la frustración al intentar realizar una reescritura, ampliar o adaptar la historia con sus propias palabras. Por lo tanto, este desafío representó un impedimento en el proceso de escritura, dado que la falta de información precisa podía afectar la coherencia de los textos resultantes. Este reto puso de manifiesto que, por un lado, la creatividad parecía incentivarse y, por otro, los estudiantes podían sentirse limitados si no lograban recordar elementos centrales de una historia.

Una de las ventajas que ofrecieron las narrativas transmedia en el contexto de la lectoescritura fue el desarrollo de habilidades de colaboración. Frente a ello, E1 destacó que “me gustó porque mis amigos me explicaron lo que yo no entendía”, lo que significó que las interacciones sociales y el trabajo conjunto fueron componentes necesarios de las actividades con narrativas transmedia. Por otro lado, E2 también mencionó que “aprendí a escribir más porque mis compañeros me ayudaron a organizar ideas” (E2, grupo focal), lo que mostró cómo la escritura a través de narrativas transmedia podía apoyar el fortalecimiento de las capacidades de escritura. La colaboración hizo posible escuchar a

los demás, dialogar con ellos, aprender conjuntamente y transformar de manera favorable los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de las ventajas que pudo proporcionar la colaboración, algunos estudiantes enfrentaron dificultades tecnológicas para el uso de materiales transmedia. De esta manera, E1 mencionó que “sí, cuando no hay internet. Entonces usamos la cartilla” (E1, grupo focal), lo que respondió a un problema habitual relacionado con el acceso limitado a la tecnología. Este problema también fue señalado por E2, quien indicó que “a veces no carga el video, y el profe nos lee el cuento” (E2, grupo focal),. Estas dificultades tecnológicas limitaron el acceso al material digital y condicionaron la experiencia de aprendizaje, generando un obstáculo para el uso de materiales transmedia cuando estos recursos digitales eran el único apoyo para fortalecer los conocimientos y saberes en lectoescritura.

Además, E4 señaló que “cuando el celular no tiene datos, lo solucionamos pidiendo ayuda a otro compañero” (E4, grupo focal),, lo que permitió ver que el grupo de estudiantes intentaba resolver de forma colaborativa este tipo de problemas técnicos. A pesar de los esfuerzos por superar los obstáculos provocados por los problemas técnicos, este tipo de barreras siguió limitando el valor pedagógico de las narrativas transmedia para algunos estudiantes, especialmente en una zona rural donde se disponía de poco acceso a internet.

Las narrativas transmedia otorgaron una ventaja adicional relacionada con la comprensión lectora. E5 mencionó que “me ayudó a inventar mis propias historias”, lo que puso de manifiesto hasta qué punto los recursos transmedia promovían la comprensión lectora de los textos y la producción de ideas de los alumnos. Tal ventaja se relacionó con la motivación de los estudiantes, como se observó en E3, quien comentó que “Fue divertido porque cada uno puso una parte de la historia”, al dar a conocer que las narrativas transmedia se vinculaban con su lectura y escritura. Al ver los contenidos presentados de manera visual, los alumnos se sentían más capacitados para escribir y elaborar las ideas presentadas a través de los medios.

Los estudiantes, si bien recibieron beneficios, también llegaron a experimentar dificultades en la organización de sus ideas al momento de escribirlas. De lo anterior, E3 explicó que “a veces me cuesta escribir todo lo que quiero”, lo que sugirió que, si bien

las narrativas transmedia les otorgaban una base significativa, continuaban teniendo problemas para dar coherencia a sus ideas en su trabajo. Esa dificultad para organizar las ideas pudo suponer un reto, dado que la escritura se relaciona con la creatividad y con la capacidad para desarrollar y organizar ideas de forma lógica y coherente.

3.4.3 Resultados Objetivo Específico 3: Develar los pedestales didácticos en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural desde las narrativas.

3.4.3.1 Descripción de los documentos analizados.

En la información documental efectuada, se revisaron varios documentos que versaron sobre los enfoques pedagógicos y las estrategias que utilizó la Institución Educativa Rural El Imparal (IERD El Imparal). Entre los documentos revisados se encuentran principalmente el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Estudios de Español 5° y el Manual de Funciones de la entidad. Estos textos junto con piezas como el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), revelaron una panorámica de las prácticas educativas y la gestión del centro. Todos estos textos representaron las corrientes pedagógicas más representativas como el constructivismo y el sociointeraccionismo y como se incorporaban estas corrientes con las estrategias para el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras.

Por otro lado, se incorporaron fuentes colectivas que correspondieron a la documentación de la planeación de las intervenciones didácticas y unidades de DUA (diseño universal para el aprendizaje), donde se describieron los recursos y actividades concretas llevadas a cabo para facilitar el aprendizaje multimodal e inclusivo a partir del uso de herramientas transmedia, como vídeos, audios, cómics y ejercicios interactivos. Los documentos que formaron parte de esta fuente se centraron, sobre todo, en la adaptación de las metodologías para desarrollar la comprensión lectora y la producción escrita, además de modelos cooperativos y el uso de contenidos digitales. La información obtenida de esa fuente recogió la pretensión de la institución de constituirse

en un lugar que produce aprendizajes a partir de metodologías que coinciden con los principios del aprendizaje inclusivo y la participación activa del alumno.

3.4.3.2 Identificación de los pedestales didácticos.

Dentro del análisis de los documentos institucionales, uno de los pedestales didácticos más claros para su comprensión fue el enfoque sociointeraccionista, tal como se evidenció en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Rural El Imparal, donde se resaltó la participación democrática y la inclusión como base de la educación, propiciando un conocimiento situado y colaborativo con el contexto social que viven los estudiantes. Según el PEI, el enfoque sociointeraccionista se asoció con una educación de carácter participativo, donde la comunidad educativa, estudiantes, docentes y familias, formaron parte activa de la construcción de conocimientos, favoreciendo así la construcción colectiva de saberes (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2021).

Otro pedestal que apareció en los documentos revisados fue el aprendizaje basado en proyectos, tal como emergió del Plan de Estudios de Español 5°. Este documento se enfocó en ayudar a los estudiantes a leer de forma crítica y escribir de forma creativa a través de actividades que involucraron el análisis de medios, cuentos, vídeos o grafitis, además de la construcción de relatos orales y escritos. Este enfoque permitió a los estudiantes consumir contenido, producir y reflexionar sobre textos, lo que les permitió desarrollar habilidades de comunicación y pensamiento crítico. Para el Plan de Estudios, el trabajo en colaboración fue necesario, pues los proyectos se abordaron generalmente en equipos de trabajo, lo que hizo posible un desarrollo individual y grupal de las habilidades de lectoescritura (IERD El Imparal, 2026).

Un tercer pedestal pedagógico encontrado en la revisión documental, el cual pudo identificarse en el Manual de Funciones, fue la contextualización cultural en el aprendizaje de la lectoescritura. A pesar de que el Manual de Funciones estuvo más centrado en aspectos organizacionales y administrativos de la institución, también estableció que los docentes debían vincular las prácticas pedagógicas con la realidad cultural y social de los estudiantes, asegurando así que los contenidos escogieran temas importantes para los niños y niñas del entorno rural. Es decir, permitió que lo aprendido en el aula tuviera conexión con su cotidianidad y con el conocimiento cultural del

alumno. La introducción de contenidos culturales aumentó el interés del alumno y facilitó el aprendizaje de la lectura y la escritura porque les otorgó sentido (IERD El Imparal, 2025).

La mediación tecnológica fue un pilar adicional que se mostró en el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación). Este sistema mencionó que las rúbricas digitales y los portafolios electrónicos eran herramientas para acompañar el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. La evaluación formativa y continua permitió al profesorado ofrecer comentarios sobre las dificultades y los hallazgos, ajustando, modificando o transformando la manera de enseñar de acuerdo con las necesidades individuales. La mediación tecnológica, al facilitar el seguimiento del progreso, produjo un aprendizaje que tomó en consideración la interacción, y ello contribuyó también al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes en lectura y escritura (IERD El Imparal, 2025).

Los redactados evidencian a la multimodalidad en el aprendizaje como un principio aplicable en los procesos enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Así, en DUA Lenguaje 5°, por ejemplo, se trabajó en proporcionar a los estudiantes diferentes tipos de formatos de contenidos, vídeos, audios, y textos interactivos, para que pudieran aprender a leer y a escribir. Se manifestó, aquí, una concepción integradora de la enseñanza, que se intentó adecuar a las variadas preferencias individuales del aula para que todos los alumnos tuviesen posibilidad de acceder a los contenidos a través de varias rutas. De este modo, mediante estrategias de aprendizaje multimodal, el alumno pudo acceder a la información de formas más apropiadas a sus necesidades y preferencias, fortaleciendo sus habilidades de lectoescritura (Sánchez et al., 2021).

Otro pilar fue el aprendizaje colaborativo, en el cual el trabajo en pareja resultó necesario para la producción y el análisis de los textos. El Plan de Estudios de Español 5° resaltó que la escritura de proyectos debía realizarse en equipos, ya que, antes de escribir, los alumnos debían compartir oralmente sus ideas. La escritura, a la cual se dedicaron a partir de una producción oral en equipos, favoreció la conversación conjunta. En general, se observó que la escritura colaborativa tuvo potencial para fortalecer la calidad textual, favorecer la interacción social y desarrollar habilidades comunicativas grupales en las distintas producciones. El relato compartido de historias y

textos permitió a los alumnos aprender unos de otros y enriquecer sus habilidades lectoras y de escritura (IERD El Imparal, 2026).

El enfoque inclusivo, por otro lado, estuvo presente en los materiales pedagógicos expuestos. El DUA Lenguaje 5° planteó un aprendizaje flexible, por lo que se garantizó que todos los alumnos, sin importar su grado de habilidades, tuvieran la oportunidad de participar en el marco de la formación lectora y escritora. Al contar con recursos de fácil acceso, además de permitir actividades que posibilitaron la expresión a través de múltiples formatos, como vídeos o audios, el aprendizaje se hizo más accesible para el alumnado con diferentes necesidades. Por lo cual, el aprendizaje inclusivo fue un principio básico presente en las estrategias didácticas al interior de la institución (Rojas y Aldana, 2025).

Una evaluación continua y formativa también se entendió como un soporte para el fortalecimiento de la lectoescritura. El SIEE, en su descripción del sistema de evaluación, sugirió la utilización de rúbricas y portafolios digitales para el seguimiento del progreso del alumno. Dicha evaluación sirvió al proceso de aprendizaje, dejando constancia del desarrollo de habilidades de lectura y escritura. La evaluación formativa permitió a los profesores ajustar su propuesta pedagógica durante el año y favorecer la mejora continua en la lectoescritura del alumno (IERD El Imparal, 2025).

El aprendizaje basado en la experiencia fue otro de los pilares presentes en el PEI y en los demás documentos de la institución. El aprendizaje basado en la experiencia, definido como estrategia pedagógica, puso de relieve el “aprender haciendo”, lo que se tradujo en proyectos en los que los alumnos pusieron en práctica la lectura y la escritura dentro de contextos reales. Vincular los contenidos con situaciones de la vida cotidiana y con la producción de textos reales, como biografías y relatos, permitió que los alumnos fueran conscientes de la utilidad de la lectoescritura en la vida cotidiana y, en consecuencia, se motivaran a participar en su propio proceso de aprendizaje (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2021).

Por último, el aprendizaje situado se erigió como un pilar pedagógico en la enseñanza de la lectoescritura. En el PEI de la institución se estableció que el aprendizaje debía estar necesariamente vinculado con los contextos sociales y culturales del alumnado, para obtener como resultados contenidos importantes para ellos. De esta

manera, se garantizó que la lectoescritura fuera considerada como un instrumento para desarrollar sus capacidades y para comprender y actuar en el mundo en el que vivían. El aprendizaje situado hizo que el trabajo de las habilidades en lectoescritura fluyera, ya que motivó a los alumnos y alumnas a involucrarse en proyectos que representaban su realidad cotidiana y cultural (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2021).

Fortalezas y limitaciones en los documentos

Una de las principales ventajas del Proyecto Educativo Institucional (PEI) fue su enfoque inclusivo y sociointeraccionista, que permitió llevar adelante una educación participativa y democrática en la que la comunidad educativa, estudiantes, docentes y familias, tomó parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta orientación favoreció el vínculo entre los aprendizajes adquiridos en el aula y los contextos sociales y culturales de los estudiantes. En este mismo sentido, también se convirtió en una de las debilidades del PEI, pues, aunque mencionó la posibilidad del uso de herramientas como portafolios digitales o foros virtuales, no indicó cómo llevarlas a cabo día a día en el aula. Es decir, no proporcionó una guía efectiva sobre cómo usar estos elementos dentro del proceso de lectoescritura (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2021).

En el caso del Plan de Estudios de Español 5°, una de sus virtudes correspondió a su enfoque basado en competencias, ya que planteó la lectura crítica y la escritura creativa a partir de actividades que integraron recursos narrativos y narrativas transmedia, por ejemplo, vídeos y cuentos orales. Esto permitió una interacción del alumnado con diferentes medios que reforzaron la lectura y la producción escrita. No obstante, una de sus limitaciones consistió en que, aunque destacó la importancia de trabajar los cuentos orales y los textos narrativos, no concretó de manera sistemática cómo llevar a cabo la conversación transmedia en todas las actividades del aula. Esta falta de un marco metodológico pudo dificultar la práctica diaria del profesorado (IERD El Imparal, 2026).

Si bien el Manual de Funciones estableció un orden organizativo, no incluyó explícitamente en esta estructura la integración de los recursos transmedia o digitales dentro de las funciones del profesorado. De acuerdo con lo anterior, este documento definió las funciones que desempeñan los docentes y los directivos, pero no precisó cómo debían acomodarse a la integración de herramientas tecnológicas a la hora de

desarrollar una actividad. Esto generó una limitación, ya que, aunque se mencionó la necesidad de elaborar espacios de aprendizaje que fomentaran la investigación, no se explicitaron las estrategias para aplicar las narrativas digitales o interactivas en el aula, lo que impidió un mejor uso pedagógico de las ayudas ofrecidas por las tecnologías (IERD El Imparal, 2025).

Una de las fortalezas que presentó el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) fue la normativa que estableció la implementación de un sistema formativo y continuado para realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje. El uso de rúbricas digitales con portafolios en línea permitió la personalización de la evaluación y la retroalimentación. Sin embargo, una de las debilidades de este sistema fue que, aunque hizo referencia a las rúbricas digitales, no mencionó la forma de integrarlas dentro de un modelo de narrativas transmedia con el fin de valorar los procesos de lectoescritura. La ausencia de un marco que permitiera valorar los contenidos transmedia pudo limitar la capacidad de este sistema para propiciar el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras (IERD El Imparal, 2025).

La mejora institucional El Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) tomó en cuenta el monitoreo de procesos de mejoramiento educativo, lo cual fue reconocido como punto fuerte, ya que posibilitó realizar adecuaciones periódicas a la práctica pedagógica. Una evaluación continua también pudo haber contribuido a la mejora de la capacidad lectoescritora de los estudiantes. Sin embargo, el PMI tuvo un problema, ya que no indicó cómo se podrían usar los materiales transmedia en las actividades de mejora continua. Aunque hizo referencia a los avances en las capacidades lectoras y escritoras, no incluyó la aplicación de narrativas digitales o multimedia como criterio de valoración, con lo que se evidenció una posible fractura entre la práctica docente y los materiales (IERD El Imparal, 2025).

La planificación didáctica DUA Lenguaje 5° tuvo como fortaleza la consideración del enfoque inclusivo y multimodal, que permitió que el alumnado pudiera acceder a los contenidos de múltiples formas, por ejemplo, vídeo, audio y ejercicios. Por extensión, este enfoque buscó satisfacer las diferentes necesidades del alumnado, de manera que todas las personas del grupo pudieran participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. En este sentido, una debilidad de este

enfoque fue que, a pesar de incentivar el uso de la tecnología y de la multimodalidad, no profundizó en la manera en que se podían integrar de modo sistemático los recursos de las narrativas transmedia en las unidades de aprendizaje. Finalmente, la integración de éstas podría haberse explicitado de forma más clara para permitir el desarrollo tanto de la lectura como de la escritura (Rojas y Aldana, 2025).

En relación al empleo de narrativas transmedia en el aula, el Currículo de Español 5° fue una fortaleza al introducir recursos como grafitis y murales, de modo que los estudiantes lograron expresarse creativamente. Esta actividad permitió también que la escritura creativa y el análisis de los medios defendieran la causa, con lo que se enriqueció el proceso de lectoescritura. La limitación que se identificó es que, a pesar de la incorporación de dichos materiales visuales, el texto no se preocupó a profundidad por vincularlos de forma más sistemática con otras formas transmedia, como los cómics digitales o podcasts, a fin de potenciar la alfabetización visual y textual. La ausencia de un mecanismo para el ingreso de tales recursos podría haber bloqueado la creación de un entorno de aprendizaje más interactivo o dinámico (IERD El Imparal, 2026).

Un aspecto que pudo considerarse positivo en el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) fue su capacidad de constatar el progreso de los alumnos y permitir una apertura para identificar elementos de mejora. La inclusión de los portafolios digitales permitió que los alumnos reflexionaran en torno a su propio aprendizaje. Su debilidad fue que, a pesar de promover la individualización del registro, el sistema no otorgó suficiente guía sobre las formas en que era posible utilizar esta evaluación en actividades como la creación de relatos multimedia o la participación en foros virtuales. Por ello, se debió tener en cuenta la posibilidad de que esta valoración de los progresos en la lectoescritura no quedara reducida a algunas dimensiones de los aprendizajes digitales (IERD El Imparal, 2025).

El PEI fue fuerte en el fomento de aprendizajes situados que articularon los contenidos educativos con los contextos culturales y sociales de los estudiantes. Esta contextualización permitió a los estudiantes percibir la pertinencia de lo que aprendían en el aula para su vida diaria. La principal restricción de este documento fue que, aunque señaló la relevancia de la educación contextualizada, no brindó indicios de cómo incorporar materiales transmedia en la docencia. La incorporación de narrativas digitales

pudo haber sido más explícita, ya que estas pueden ofrecer a los estudiantes oportunidades para conectar los contenidos con experiencias de aprendizaje más cercanas a su entorno cultural y social (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2021).

3.4.4 Resultados Objetivo Específico 4: Diseñar un modelo de las narrativas transmedia en el aula, utilizando recursos y herramientas adecuadas para el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas de la IE El Imparal

Los resultados del cuarto objetivo específico permitieron establecer que el diseño del modelo didáctico surgió de la integración de las evidencias obtenidas en las entrevistas, el grupo focal y el análisis documental. A partir de las voces del docente y del rector, se evidenciaron necesidades relacionadas con lectura comprensiva, ortografía, producción coherente de ideas, limitados recursos tecnológicos y acompañamiento pedagógico. También, las respuestas de los alumnos revelaron interés por videos, audios, cuentos, cómics y juegos, materiales con los cuales participaban en actividades de lectura y escritura. Por ello, el modelo se diseñó como una respuesta contextualizada a las condiciones de aula del nivel rural de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal.

El diseño del prototipo incluyó narrativas transmedia como herramienta para integrar lectura, escritura, oralidad, imagen, sonido y producción creativa. Esta decisión se basó en los resultados del grupo focal, donde los estudiantes expresaron estar más abiertos a escuchar historias que se contaran en diferentes formatos y que los relatos no fueran rígidos. Como resultado, se combinaron en el modelo recursos con baja demanda tecnológica, tales como cuentos impresos, audios, videos descargados, dibujos, cartillas, dramática, cómics y producciones orales. Esta elección permitió superar las limitantes de conectividad de la entidad y mantener un derrotero viable para el aula rural.

En la organización del modelo se establecieron fases pedagógicas que tenían como objetivo guiar el proceso de lectoescritura desde la exploración de saberes previos hasta la producción narrativa. La etapa inicial correspondió con la activación de experiencias y motivación del contexto; la segunda con la lectura y comprensión de

relatos; la tercera a la redacción individual o en grupo; y la última a la conversión del texto a un producto transmedia. Esta organización hizo posible relacionar los pedestales didácticos identificados en los documentos institucionales; tales como el aprendizaje situado, trabajo colaborativo y mediación tecnológica con la inclusión y contextualización cultural.

El modelo planteado proponía actividades basadas en relatos locales, cuentos tradicionales, audios narrativos, vídeos cortos, ilustraciones, dramatizaciones, historietas y pódcast escolares. Estas actividades fueron respuesta a las dificultades señaladas en comprensión lectora y producción escrita ya que brindaron apoyos visuales, auditivos y orales para organizar ideas, reconstruir secuencias y redactar textos breves. En cuanto a la escritura, el esquema establecía guiones, finales alternativos, descripciones del escenario, relatos conjuntos y actividades de revisión. De este modo, la propuesta facilitó que la lectura y la escritura se abordaran como prácticas ligadas a la experiencia de vida de los estudiantes.

Resumiendo, el cuarto objetivo específico se concretó a través de la elaboración del modelo didáctico integral contextualizado y factible para el I.E.R.D El Imparal. El modelo se adecuó a las necesidades de los alumnos, a las prácticas docentes del contexto rural y a las condiciones institucionales. Su diseño hizo uso de material impreso, oral y audiovisual junto con elementos digitales para tratar de apoyar la lectura, escribir, motivar y hacer partícipe del estudiante. Así, el diseño resultante sirvió de plataforma para la implementación piloto, donde se evaluaron la pertinencia, factibilidad y contribuyó para el fortalecimiento de la lectoescritura.

3.4.5 Resultados Objetivo Específico 5: Validar el modelo didáctico basado en narrativas transmedia mediante una implementación piloto que permita valorar su pertinencia, aplicabilidad y aporte al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en los niños y niñas de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal

3.4.5.1 Descripción de la implementación piloto

La implementación piloto del modelo didáctico basado en narrativas transmedia se desarrolló mediante la actividad denominada Podcast de cuentos locales, aplicada con

cinco estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. Con esta actividad se pudo ver cómo operaba el modelo en condiciones reales en una escuela rural, a partir de una experiencia basada en relatos próximos al contexto de los estudiantes. En la sesión se quiso cubrir con lectura, escritura, oralidad y producción sonora para transformar un relato local en un recurso narrativo de todos. La sesión fue de una hora y quince minutos, durante la cual los asistentes escucharon, leyeron, escribieron, organizaron ideas y participaron en la grabación del producto final.

Para llevar a cabo la actividad se emplearon recursos disponibles en la escuela como relato local, guía impresa de lectura, hojas, lápices, colores, teléfono móvil o grabadora de audio y sonidos ambientales relacionados con el ámbito rural. La elección de estos materiales se basó en las condiciones de conectividad y acceso tecnológico de la escuela, por lo que la actividad no dependió de internet en ningún momento durante la sesión. En este sentido la experiencia hizo posible conocer que el modelo podría aplicarse para situaciones de escasos recursos, siempre y cuando los materiales fueran elaborados con antelación. En tal sentido, la propuesta articular medios impresos, orales, visuales y sonoros para propiciar que los estudiantes se involucraran en la construcción narrativa.

Durante la implementación, se contó con la participación de tres docentes observadores, quienes realizaron un registro descriptivo del proceso de la actividad con la ayuda de la ficha de observación cualitativa. Los registros se organizaron en categorías relacionadas con pertinencia del modelo, aplicabilidad, participación estudiantil, comprensión lectora, producción escrita, uso de recursos transmedia, mediación docente, dificultades observadas y aportes al fortalecimiento de la lectoescritura. Esta forma de registro permitió recoger evidencias sobre el comportamiento pedagógico de la propuesta sin utilizar puntajes, porcentajes ni calificaciones. Los profesores observaron cómo los estudiantes interactuaron con la historia, cómo organizaron la secuencia de eventos, escribieron ideas breves, sugirieron sonidos y se turnaron al momento de producir el podcast.

Durante la realización de la actividad se observó que los estudiantes participaron de diferente manera, según sus ritmos de lectura, escritura y expresión oral. Algunos asumieron con mayor seguridad la lectura, la escritura y la organización de ideas, y otros necesitaron preguntas orientadoras, acompañamiento para escribir frases completas o apoyo para grabar su voz. A pesar de estas diferencias, los cinco participantes estuvieron involucrados con la construcción del relato sonoro ya fuera la lectura, la escritura, la selección de sonidos, la propuesta de finales o la participación en la grabación. La ejecución piloto posibilitó describir de qué forma el modelo articuló experiencias en un contexto rural con recursos transmedia de baja intensidad tecnológica.

3.4.5.2 Valoración cualitativa de la pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo

La evaluación cualitativa, estableció que el modelo didáctico fue adecuado para el contexto rural de la IERD El Imparal, ya que relacionó la lectura y escritura con relatos locales, vivencias familiares, situaciones de escuela y elementos del campo. De la ficha de observación se desprende que los 5 alumnos concibieron la actividad aplicada a la propia vida, lo que les ayudó a entender mejor el texto y a generar ideas relacionadas con su ambiente. La historia trabajada derivó en la identificación de personajes, escenarios, acciones y mensajes para el grupo que participó. Así la propuesta se adecuó a las particularidades culturales y pedagógicas del aula del medio rural, al conjugar conocimientos del territorio con prácticas de oralidad, lectura, escritura y producción narrativas.

En términos de utilidad, el modelo fue elaborado con materiales y recursos existentes en la institución (p. ej., papel, lápices, colores, lectura en voz alta, teléfono celular o grabadora de voz). La ejecución no fue totalmente dependiente de la conexión a internet, al apoyarse también en productos de baja tecnologización, así como en materiales elaborados con anticipación. Esta circunstancia permitió que la actividad se realizara a pesar de las limitaciones de conectividad y de la insuficiencia de dispositivos. La experiencia demostró que se podía desarrollar paulatinamente, con suficiencia de planificación, organización de turnos, preparación de materiales y

respaldo docente en las etapas de lectura, redacción, ensayo oral y grabación del podcast.

En cuanto a la contribución del modelo, la implementación piloto a favor de la comprensión lectora fue la identificación de personajes o actores, lugares, hechos principales, secuencia narrativa e ideas centrales. Por otro lado, permitió la producción escrita bajo diferentes formatos tales como frases cortas, guiones, finales alternativos y relatos propios relacionados con la historia local. La actividad hizo posible que los alumnos conviertan lo que pensaban y decían oralmente en producciones escritas con una finalidad comunicativa para, luego, convertirlas en formato sonoro. Sin embargo, se observaron dificultades en ortografía, puntuación, coherencia, organización textual, fluidez lectora y manejo del tiempo. Por ello, se plantearon ajustes relacionados con materiales sin conexión, plantillas de guion, revisión por pares, ampliación del tiempo de escritura y fortalecimiento del acompañamiento docente.

Como respaldo de este proceso de validación, las evidencias sintetizadas de la implementación piloto se presentan en el Anexo I, donde se organiza la información derivada de la ficha de observación cualitativa y de la matriz de valoración del modelo didáctico basado en narrativas transmedia. Esta síntesis recoge aspectos relacionados con la pertinencia, aplicabilidad, participación estudiantil, comprensión lectora, producción escrita, uso de recursos transmedia, dificultades observadas y ajustes sugeridos, sin incluir datos sensibles de los participantes y en coherencia con los criterios éticos definidos para la investigación.

3.5 Redacción de resultados y discusión.

3.5.1 Discusión en torno al Objetivo Específico 1: Comprender la didáctica del docente en el estado actual de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria en la IE rural El Imparal.

3.5.1.1 La didáctica del docente en el estado actual de las habilidades de lectoescritura.

Los resultados obtenidos de la investigación muestran la interacción de la didáctica ejercida por los docentes con las características del entorno rural. La práctica de estrategias pedagógicas en la IE Rural El Imparal es conforme a las exigencias de los estudiantes que enfrentan limitaciones, específicamente en los escasos recursos tecnológicos e internet. El docente, en esta ocasión, aplica estrategias lúdico-colaborativas como el juego de palabras, dramatizaciones y dictado creativo y lleva a cabo la necesidad de implicar a los estudiantes activamente en el proceso de aprendizaje.

Este planteamiento se alinea con el planteado por la idea constructivista (Coll, 1990), que enfatiza la relevancia de la relación activa y operante del estudiantado con los contenidos y su entorno. No obstante, a pesar de estos intentos, los resultados evidencian que el nivel de lectoescritura estudiantil es bajo, puesto que no existe una buena base de conocimientos y habilidades de lectura y de escritura. Esto también reafirma lo expuesto por Arias (2020), quien apunta que se tienen que llevar a cabo metodologías que, impliquen técnicas activas e impliquen la existencia de una infraestructura en la que permitan la sostenibilidad en el tiempo de las estrategias que se utilicen en el aula.

Cabe destacar que, pese a que los docentes recurren a estrategias de enseñanza adaptadas al contexto local, la forma en la que los participantes perciben las dificultades presentadas en la comprensión lectora y en la producción escrita resalta la necesidad de innovar en las estrategias didácticas empleadas. Según González y Jossa (2021), la innovación tecnológica debe entenderse como un complemento que potencia las metodologías utilizadas y no como el obstáculo; no obstante, la realidad en la IE Rural El Imparal corresponde a que las limitaciones tecnológicas constituyan una variable que condiciona la manera de poder implementar las estrategias más diversificadas en el aula,

tal y como describen Pérez et al. (2024), quienes manifiestan cómo la infraestructura tecnológica deficiente limita la capacidad de presentar estrategias de gamificación o de utilizar recursos digitales tales como los podcast o los cómics digitales, elementos que podrían enriquecer la didáctica de los alumnos y alumnas.

3.5.1.2 Retos en la implementación de estrategias de lectoescritura en un contexto rural

La aplicación de las estrategias de lectoescritura en el ámbito rural de la IE El Imparal presenta diversos obstáculos que limitan su eficacia. El principal de los factores que aparece en los resultados es la falta de recursos y la difícil conexión, tanto que obliga a los docentes a volver a métodos más tradicionales o a un uso intermitente de los medios digitales en el momento en el que la conectividad lo permita. Dicha circunstancia encaja dentro de lo que proponen Rodríguez y Velásquez (2020), quienes afirman que el escaso acceso a la tecnología en el ámbito rural coloca a los estudiantes en una situación de desventaja educativa que los influye en el rendimiento, pues las estrategias educativas innovadoras no pueden ser experimentadas de forma continuada.

El enfoque sociointeraccionista que los docentes proponen para promover el aprendizaje mediante el trabajo en grupo y la co-creación de textos también tiene alguna serie de dificultades, ya que los estudiantes que provienen de contextos rurales suelen presentar barreras de interacción en grupo, debido a condiciones socioeconómicas o del contexto escolar que les niega los espacios de vivencia fuera de la clase. Según Flórez (2023) sostiene que estas dificultades exigen una flexibilidad pedagógica que tenga en cuenta las capacidades cognitivas de los estudiantes, pero que también valore las condiciones socioeconómicas que les procuran o niegan la posibilidad de participar o aprender. En el caso de la IE El Imparal, por ejemplo, resultarían importantes las pérdidas de recursos y/o no acceso a los mismos durante el tiempo de clase en casa, ya que dificultan las posibilidades de reforzar el aprendizaje fuera de la clase.

La visión que tienen los profesores sobre los obstáculos con los que se encuentran deja entrever igualmente la falta de apoyo institucional por lo que respecta a su formación continua y a los recursos pedagógicos actualizados para poder llevar a cabo la didáctica de las estrategias. De igual forma D1 y R1 están de acuerdo en que, aunque intentan adaptar a las condiciones del contexto las estrategias, la escasa

conectividad y la falta de infraestructura tecnológica no favorecen una implementación sistemática de las herramientas digitales. Esto va en la línea de lo que señala Rodríguez (2021), quien indica que existe en muchas de las escuelas rurales de Colombia una desigualdad tecnológica que se ha convertido en un elemento que mantiene las brechas de aprendizaje entre la zona urbana y la zona rural, limitando así la capacidad de los docentes y obstaculizando el desarrollo de las competencias de lectoescritura del alumnado.

De igual manera, se ha puesto en evidencia en los resultados la capacidad de los docentes de adaptarse a las condiciones específicas del contexto rural puesto que, a pesar del contexto poco favorable con el que suelen hacerse cargo, entre estas estrategias encontramos ciertas que favorecen la participación activa de los estudiantes, las cuales suelen ser juegos de palabras, dramatizaciones y dictar de manera creativa. Esta manera de llevar a cabo propuestas didácticas parece ir acorde con (González y Jossa, 2021), ya que para ellos la flexibilidad pedagógica como la creatividad son pilares en la práctica de docentes que trabajan en condiciones rurales, donde los recursos son escasos. No obstante, estas estrategias no podrían convertirse en verdaderamente operativas en la medida en que requieren de una formación continuada y de un acompañamiento institucional que no siempre proporcionan las condiciones necesarias.

3.5.2 Discusión en torno al Objetivo Específico 2: Interpretar el uso de las narrativas transmedia dentro del proceso de lectoescritura en la IE rural El Imparal.

3.5.2.1 Uso de las narrativas transmedia en el proceso de lectoescritura

La aplicación de narrativas transmedia en el proceso lectoescritor en la IE Rural El Imparal es una práctica educativa innovadora que contribuye al incremento de la rendición en la educación formal mediante la implementación de distintos sistemas de comunicación. Se apreció que el alumnado se muestra muy motivado al trabajar con distintos tipos de formatos: vídeos, audios, textos, entre otros. Esto permite favorecer la accesibilidad a la información desde ángulos diferentes. El enfoque multimodal, que integra distintos soportes como la video narración, el cómic digital y los juegos interactivos, que se adecua a las teorías del aprendizaje constructivista que definía que

dicho aprendizaje se produce cuando el alumnado interactúa con el contenido en medios variados (Jenkins, 2007).

En el marco de la narrativa transmedia, los estudiantes consumen el contenido y se involucran en la creación del mismo. En este sentido, los resultados indican que la utilización de vídeos o audios para complementar las lecturas hace que los estudiantes mejoren la comprensión lectora, y, además, provoca la expresión de una mayor creatividad en la producción de los textos. Al respecto, esta forma de interacción activa con el contenido, como se resalta en el trabajo de Flórez (2023), tiende a potenciar las habilidades de escrituras, ya que los estudiantes los leen, escuchan, crean y reinterpretan, en base a los diversos formatos de los que se dispone, ofreciéndoles una experiencia enriquecedora.

Una de las características de la narrativa transmedia es cómo permite que los espacios de enseñanza se conviertan en oportunidad para que los alumnos se enseñen a sí mismos. En la IE el Imparal, las narrativas transmedia facilitan que los estudiantes hagan conexiones entre los contenidos y su contexto cultural y social. Mediante las tradicionales historias del entorno rural, los alumnos pueden transformarlas utilizando diferentes soportes para hacer que los relatos que elaboran tengan relación con las vivencias que experimentan a diario. Esa relación contextualizada con el contenido será importante para que los estudiantes valoren la importancia de la lectoescritura, y que puedan vivir una experiencia de aprendizaje significativa, como lo indican los estudios antes mencionados de Pérez et al. (2024), quienes resaltan la relevancia de ligar los textos que escriben con la realidad de la vida de sus alumnos.

El uso de materiales multimodales, así como de medios digitales en las prácticas pedagógicas en la IE El Imparal, favorece una mejor integración de los medios digitales en la educación. Los alumnos se ven beneficiados por una mejor comprensión de los textos gracias a la interacción con ellos en distintas plataformas y desarrollan su pensamiento crítico, y habilidades reflexivas básicas para llevar a cabo la escritura creativa y la interpretación de los textos. Esto coincide con lo que proponen González y Jossa (2021), que defiende la integración de las tecnologías digitales con un nuevo modelo de aprendizaje más adaptable a las realidades de los estudiantes, sobre todo en contextos donde puede haber restricción de medios tradicionales.

La incorporación de narrativas transmedia en el aula puede tener múltiples ventajas, pero a su vez se convierte en un desafío en el ámbito de la educación rural, donde la tecnología permanece bajo mínimos. En este sentido, los docentes de la IE Rural El Imparal deben apañarse con los recursos a su disposición, tal y como mencionan D1 y R1 en los resultados. Más bien, los docentes consiguen utilizar materiales digitales cuando lo consideran posible, como prueba de su capacidad de adaptación y de su resiliencia ante la escasez de recursos materiales y tecnológicos. Sin embargo, la limitada conectividad y los famélicos recursos de que disponen suponen una dificultad que aleja a los/as docentes de un uso más fluido de las narrativas transmedia, limitando su uso.

En la IE El Imparal, los alumnos piensan igualmente que los audios y los vídeos consentían hacer más fácil la comprensión de los textos escritos ya que con ellos pueden ver las historias y acabar mejor las partes de la narración. Como indica E1, en los resultados, lo "me gusta ver primero el video, de esta manera entiendo mejor el texto" (E1, grupo focal). Con lo que se manifiesta cómo los medios audiovisuales son un puente entre la lectura y la escritura, ya que favorecen la comprensión lectora y la producción escrita. Esta actuación se ajusta con la afirmación de Jenkins (2007) para quién las narrativas transmedia permiten que el alumnado alcance una experiencia enriquecedora de aprendizaje, puesto que el texto se expande en múltiples medios y por tanto se ofrece una comprensión integradora.

Adicionalmente, la interactividad a la que se refiere el concepto de narrativas transmedia, es un elemento fundamental en su empleo en el aula. Así, los alumnos dejan de ser únicamente receptores de información y pasan a participar activamente en la construcción de la historia, y en su adaptación a sus propios intereses y visiones del mundo. Todo esto genera una mayor motivación en la escritura y la lectura, ya que permite a los estudiantes poner en marcha su creatividad, como lo indicó E3, quien mencionó que "los videos me animan porque traen dibujos, y después quiero escribir cómo sería otro final" (E3, grupo focal). Este tipo de participación activa facilita que los estudiantes se involucren en el proceso de escritura creativa, un aspecto crucial para mejorar sus habilidades de lectoescritura.

El trabajo en equipo, igualmente favorecido por las actividades que se sugieren con respecto a las narrativas transmedia, se considera un factor positivo que podemos encontrar dentro de los resultados. Los propios alumnos llegan a interactuar, por un lado, con los contenidos y también a colaborar en la creación o modificación de la narrativa, favoreciendo así el aprendizaje grupal. Según D1, los alumnos "son capaces de elaborar cuentos en grupos", pudiéndose así ver favorecido el aprendizaje compartido y la cohesión grupal (D1, entrevista semiestructurada). Conviene indicar que la asociación entre lectura y escritura es uno de los aspectos a desarrollar en la medida de lo posible, especialmente en el entorno rural donde existen escasas oportunidades de interactuar con otros/as estudiantes. La creación colectiva de textos ofrece la oportunidad a los alumnos/as para ayudarse mutuamente a perfeccionar sus habilidades de lectoescritura.

Por otro lado, una barrera muy importante son los desafíos técnicos por la limitación de la conectividad y de los recursos tecnológicos. Como anteriormente se había mencionado, en la IE El Imparal, la conectividad inestable de internet y la no disponibilidad de recursos digitales constituyen dos limitantes que dificultan la continuidad del uso de herramientas de narrativa transmedia. Estos obstáculos no hacen más que confirmar la afirmación de Rodríguez (2021), quien a su vez sostiene que el acceso a la tecnología en las áreas rurales es fundamental para el éxito de las metodologías que fundamentan la narración digital. Las limitaciones de la tecnología limitan el acceso a los contenidos y hacen que no se puedan utilizar plataformas de colaboración en línea que, sin lugar a dudas, enriquecerían más el aprendizaje de los estudiantes.

La aplicación de las narrativas transmedia en el aula hace también que la comprensión de los textos sea mayor, ya que los alumnos interactúan con aquéllos desde distintos caminos de acceso, lo que ha mostrado ser una forma multimodal de enseñanza bastante efectiva para la comprensión lectora, dado que los alumnos tienen acceso a la misma información desde varios lugares. Como indica E4, "una misma historia en diferentes lugares, como en celular, tele o libro" (E4, grupo focal), lo que refuerza la flexibilidad del aprendizaje al proporcionar diversas formas de acceso al contenido. Tal y como proponen González et al. (2019), un enfoque semejante puede ser interesante

para aquellos alumnos que proceden de entornos rurales, en los cuales la heterogeneidad de los estilos de aprendizaje puede ser mucho mayor.

Por último, os resultados de la investigación demuestran que el uso de las narrativas transmedia transforma el aprendizaje en un proceso más activo y autónomo, en tanto en cuanto permite que el alumnado pueda interactuar con los diferentes contenidos a través de diferentes y variados medios, y que pueda ir creando sus propias historias o bien rematar las historias que les ofrecen, se desarrolla la creatividad y, por tanto, la reflexión meta cognitiva. Cabe destacar este aspecto, ya que, tal como indica Arias (2020), el alumnado que participa activamente en la creación de contenido tiene una mayor autonomía sobre su aprendizaje. Así pues, las narrativas transmedia favorecen el desarrollo de las habilidades de lectoescritura y van estimulando a un alumnado que va desarrollando una actitud reflexiva y activa frente al aprendizaje que va realizando.

3.5.2.2 Percepciones de los estudiantes sobre las narrativas transmedia

Las interpretaciones de los alumnos sobre las narrativas transmedia, tal como corroboran los resultados obtenidos, presentan un alto nivel de motivación y compromiso hacia los materiales utilizados. Los alumnos interpretan las narrativas transmedia como una forma más atrayente y dinámica de adquirir conocimiento. Según las respuestas de los participantes, el uso de videos y audios les permite comprender mejor los textos escritos, como lo mencionó E1 “Me gusta ver primero el video, así después entiendo mejor el texto” (E1, grupo focal). Esta percepción está en línea con lo señalado por Jenkins (2007), quien argumenta que la interacción con diferentes formatos mediáticos enriquece la comprensión de los estudiantes y les permite construir significados de manera más activa.

La vivencia de los estudiantes con las narrativas transmedia ofrece también la participación en el proceso de escritura. Como señaló E3, “los videos me animan porque traen dibujos, y después quiero escribir cómo sería otro final” (E3, grupo focal). Con ello ya se ve que las propuestas de recurso visual o auditivo contribuyen a la comprensión de la lectura y también ayudan a activar la creatividad del alumnado. Del mismo modo, la idea de presentar la historia mediante diversos tipos de formatos proporciona al alumnado distintas formas para conectar con el contenido, lo que quiere

llevar a exponer sus ideas de un modo más personal. Este tipo de activación de las ideas personales se encuentra acorde a los modelos educativos que reivindican la escritura como un proceso activo y transformador (Flórez, 2023).

Los resultados también demuestran que los estudiantes son conscientes de la flexibilidad que ofrecen las narrativas transmedia para articular diversos formatos de la narración. Por su parte E2 explica, “Cuando escucho un audio me dan ganas de leer porque quiero saber más” (E2, grupo focal), lo cual acredita que las narrativas transmedia son capaces de ayudar a una mejor comprensión lectora y también generan curiosidad y motivación por profundizar el contenido, esta curiosidad por su parte es un motor necesario para el aprendizaje, ya que conduce a los estudiantes a recorrer los textos y a tomar una postura activa en el proceso formativo, tal como proponen González y Jossa (2021) en su análisis de la motivación intrínseca como factor clave en la mejora de habilidades de lectoescritura.

Entre las valoraciones de los estudiantes destaca que las narrativas transmedia ofrecen distintas puertas de acceso a la historia. Como dijo el E4, “es una misma historia en diferentes lugares, como en celular, tele o libro” (E4, grupo focal), lo cual indica que los estudiantes son conscientes de la flexibilidad que las narrativas transmedia les ofrece para acceder a lo que sucede desde diferentes plataformas. Este modo de proceder multimodal, señalan Piñeiro y Crespo (2022), posibilita que los estudiantes se relacionen tantas veces como deseen con el texto, entonces permite un aprendizaje más profundo y significativo.

El uso de formatos multimedia en el aula va también en favor de una mejor comprensión y memoria de los alumnos, tal como señala E5 “Me ayudó a inventar mis propias historias” (E5, grupo focal), lo que implica que, además de mejorar la comprensión de los textos, la exposición a narrativas transmedia también ayuda a que los estudiantes sean capaces de tomar ideas y tener un pensamiento crítico. Este tipo de interacción de los alumnos con los contenidos educativos, que estimula la creatividad y la autonomía de los alumnos, coincide con lo que proponen Rodríguez y Velásquez (2020), quienes señalan que la participación activa en la creación del contenido educativo potencia el desarrollo de competencias cognitivas superiores.

Un aspecto a resaltar es que el uso de las narrativas transmedia ofrece los beneficios para los estudiantes en cuanto a comprensión de la lectura y escritura e influye en el desarrollo social y colaborativo (Polo, 2018). Como expresó E1, “me gustó porque mis amigos me explicaron lo que yo no entendía” (E1, grupo focal), lo que evidencia que las narrativas transmedia facilitan la codificación y el intercambio de palabras o ideas entre los estudiantes, dándose así un aprendizaje en equipo. Esta cuestión de la colaboración también es resaltada en los trabajos de Arias (2020), donde se defiende que el aprendizaje por equipos potencia tanto la comprensión como la escritura al permitir la exposición, el intercambio y la contraposición de ideas.

Pese tener las percepciones positivas, los resultados también son reflejo de determinadas dificultades que tienen los alumnos para interactuar con las narrativas transmedia. E2 menciona “A veces es difícil porque me olvido de algunos detalles” (E2, grupo focal), lo que indica que la memoria y la organización de la información siguen siendo retos para los estudiantes, a pesar de la diversidad de formatos utilizados. Estos tipos de dificultades son un obstáculo que perjudican las posibilidades que las narraciones transmedia podrían ofrecer como algo de valor para el aprendizaje, considerando que la retención de los datos y la habilidad para relacionar la información son parte de las estructuras necesarias para la lectoescritura, tal como lo señalan González et al. (2019) en el análisis de las competencias cognitivas en la lectura y la escritura.

Además, E3 mencionó que “yo escribo primero lo que me acuerdo y luego invento lo que falta” (E3, grupo focal), lo que indica una estrategia creativa de afrontar la tarea de escribir a partir del recuerdo escolar que tienen los estudiantes con la historia, en combinación con su propia habilidad inventiva. Si bien esta estrategia fomenta la creatividad, se constatan las dificultades de continuar escribiendo con fidelidad a los detalles que la historia incluye, y se entiende que esto perjudique la coherencia y la estructura de la escritura. Un tipo de observación que también se corresponde con la crítica que hacen Sánchez et al. (2020) señalando que las narrativas transmedia, aunque puedan ser ventajosas, deben ser cuidadosamente implementadas para mejorar la retención de la información y evitar que el alumnado se desvíe del núcleo del texto.

Un valor añadido que se obtiene de las narrativas transmedia es el nivel de motivación intrínseca que se genera en los estudiantes. E1 lo puso de manifiesto cuando comentó que “me gusta ver primero el video, así después entiendo mejor el texto” (E1, grupo focal), lo que pone de manifiesto que el acceso a los contenidos multimedia dispara un deseo intrínseco de aprender, corroborando las afirmaciones de Sánchez et al. (2020) al enunciar que gracias a las narrativas transmedia estas pueden incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje. Este tipo de enfoque es importante para que los estudiantes se sientan empoderados en su educación, lo que a su vez mejora sus habilidades de lectoescritura.

A pesar de las concepciones positivas también se identifican limitaciones relacionadas con la infraestructura tecnológica y el acceso restringido a recursos digitales. De acuerdo a esto, E4 destacó que “cuando el celular no tiene datos, lo solucionamos pidiendo ayuda a otro compañero” (E4, grupo focal), esto da muestra que, aunque el estudiantado tiene una disposición para arreglar dificultades técnicas, el escaso acceso a los recursos tecnológicos persiste como un obstáculo muy importante para hacer uso de todo el potencial de las narrativas transmedia. Este hallazgo se concuerda con la afirmación de Rodríguez (2021), quien destaca que la existencia de recursos tecnológicos es determinante para que el estudiantado encuentre las maneras de poder acceder a los contenidos de forma constante y satisfactoria, dado que, en contextos rurales, la comunicación puede ser ineficaz.

En conclusión, las opiniones que tiene el alumnado sobre el empleo de las narrativas transmedia en el proceso de lectoescritura expresan, por un lado, las ventajas y, por otro, las dificultades que se asocian a su utilización. Mientras el alumnado ve que su motivación e implicación con los contenidos aumentan al interactuar con la multiplicidad de formatos presentes en las narrativas transmedia, también ha de enfrentarse a dificultades tales como la poca retentiva de los matices y la escasa organización de la información. Todo ello hace que el impacto de las estrategias transmedia en el proceso de lectoescritura de cada alumno no sea el deseado. Con lo que, en función de este trabajo se ve la necesidad de mejorar la infraestructura tecnológica y en adaptar las estrategias docentes para tener una mayor cantidad de beneficios en el uso

de las narrativas transmedia en el proceso de lectoescritura, en especial en los contextos rurales que poseen menos recursos.

3.5.3 Discusión en torno al Objetivo Específico 3: Develar los pedestales didácticos en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural desde las narrativas

3.5.3.1 Pedestales didácticos emergentes para el desarrollo de habilidades de lectoescritura

El examen de los documentos institucionales de la IE Rural El Imparal pone de manifiesto que los pedestales didácticos emergentes para la enseñanza de la lectoescritura están fundamentados, en un enfoque socio interaccionista que promueve la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje; este modelo reconoce la importancia que tienen las interacciones sociales y cooperativas en el aula. El trabajo en grupo y la co-construcción de textos, que se aprecian en las actividades de escritura colectiva, hacen que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión lectora y de producción escrita. Esta perspectiva pedagógica coincide con las teorías de Vygotsky (1978), que sostiene que el aprendizaje se nutre a partir de la interacción social y que el desarrollo cognitivo favorece el aprendizaje que se origina a partir del trabajo que los estudiantes realizan de forma conjunta.

Un segundo soporte pedagógico emergente en el contexto de la IE El Imparal es el aprendizaje multimodal, promovido por la integración de diferentes formatos de contenido, como videos, audios y textos interactivos. Esta aproximación es congruente con las estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dado que el uso de múltiples canales sensoriales permite que los estudiantes interactúen con los textos de manera significativa. La utilización de medios digitales, como videos educativos y aplicaciones de aprendizaje interactivo, favorece una mayor comprensión lectora y producción escrita, sobre todo en un medio rural de escasos recursos. En correspondencia con Sánchez et al. (2021), la educación mediática favorece que los estudiantes naveguen, interpreten y produzcan contenidos en diversas plataformas, lo cual fortalece experiencias de aprendizaje multimodales ajustadas a sus necesidades e intereses.

El aprendizaje basado en proyectos es considerado como otro pilar muy importante para la práctica pedagógica de la IE El Imparal. Este enfoque educativo permite a los estudiantes participar en proyectos de escritura y lectura que tienen sentido en el aula y en la cotidianidad de los estudiantes. Por ejemplo, los proyectos colaborativos desarrollados por los alumnos tienen la posibilidad de conseguir que alumnos y alumnas sean consumidores de contenidos y logren participar en la producción de los mismos y en su análisis. El aprendizaje activo está también en consonancia con lo propuesto por Arias (2020), en el fomento de las habilidades de lectoescritura, y teniendo en cuenta que el trabajo en grupo promueve el desarrollo cognitivo y las competencias comunicativas.

En lo que respecta a la contextualización cultural en la enseñanza de la lectoescritura, los resultados reflejan cómo desde la práctica los docentes convierten los contenidos adaptados a la realidad sociocultural de los estudiantes mediante relatos tradicionales y temáticas vinculadas con el medio rural, favoreciendo al estudiantado la conexión con los textos, haciendo que la lectoescritura sea interesante para ellos. Según Margolis (2020), el aprendizaje situado, que tiene en cuenta el contexto cultural y social de los estudiantes, potencia la comprensión lectora y facilita la expresión escrita, ya que los estudiantes pueden relacionar los contenidos con sus experiencias diarias y su conocimiento previo.

De igual forma, la mediación tecnológica también se perfila como una de las bases de la evidencia de los pedestales didácticos mencionados. La utilización de rúbricas digitales o de portafolios electrónicos en el Sistema Institucional de Evaluaciones (SIEE) le permite al profesorado tener un control detallado de cómo progresa cada alumno/a en desarrollarse en tanto la lectoescritura. Este tipo de evaluación formativa otorga una retroalimentación constante, promoviendo así la adaptación pedagógica en tiempo real y la personalización del proceso de enseñanza. Pese a las limitaciones tecnológicas, como la carencia de conexión permanente, la mediación digital se presenta como un recurso potente para el desarrollo de la lecto-escritura, tal como se evidencian en las investigaciones de González y Jossa (2021) quienes resaltan que la tecnología es fundamental para un aprendizaje en forma interactiva y continua.

El trabajo en equipo también es un factor destacable dentro de la IE El Imparal, ya que los alumnos realizan juntas diferentes actividades, como la lectura compartida con roles o la creación de cuentos en grupo. Potencian la comprensión lectora, el trabajo en equipo y la comunicación. La implicación activa en trabajos cooperativos fortalece la cohesión grupal y favorece el aprendizaje recíproco, ya que los participantes se asisten mutuamente en la mejora de la lectura y de la escritura. Según Pereira y Pedro (2023), el aprendizaje colaborativo enriquece el proceso de enseñanza, pues promueve el intercambio de ideas y la construcción compartida de conocimientos.

La evaluación continua de las capacidades de lectoescritura también conforma un componente destacado de los pedestales didácticos emergentes. La escritura en el diario y las sencillas rúbricas que se implementan en la IE el Imparal, dieron cabida a la posibilidad de un seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, la oportunidad de cambiar con pedagogía los procesos dentro de cada uno. Esta alternativa evaluativa daría la posibilidad de ser vista como parte de una práctica pedagógica que toma en cuenta los procesos del aprendizaje además de los resultados finales. Esta función evaluativa tiene su ideología en las concepciones de Rodríguez y Velásquez (2020), quienes afirman que “la evaluación formativa es aquella que permite un seguimiento de las competencias que poseen los estudiantes; y en el caso de este motivador de la lectura y la escritura resulta poderosamente valioso.”

La adaptabilidad pedagógica es otro soporte identificado en la enseñanza de la lectoescritura en la IE El Imparal. Los docentes poseen una habilidad destacada para adecuar sus metodologías en función de las condiciones del momento, como la disponibilidad de las tecnologías que manejan o las características de los grupos de estudiantes. Esta adaptación es necesaria en la ruralidad dado que las condiciones del entorno cambian continuamente por lo que hace falta un ajuste continuo de la propuesta pedagógica, lo que resulta fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su entorno natural, de sus competencias, puedan beneficiarse de la propuesta de actividad lectoescritura. Como señala Arias (2020), se precisa una actualización constante en las metodologías docentes para garantizar el aprendizaje en el contexto de la educación en el campo.

El aprendizaje experiencial también se resalta como base para la enseñanza de lectoescritura, ya que los estudiantes de la IE El Imparal leen y escriben dentro de un marco teórico y se involucran en proyectos que tienen aplicación real. Estos proyectos dan a los estudiantes la oportunidad de producir textos en contextos reales, como la narración sobre su ambiente rural, dando razón y sentido a las actividades. Esta estrategia se alinea con lo propuesto por Pérez et al. (2024), quienes argumentan que el aprendizaje basado en la experiencia permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda de los textos y de su función en el mundo real.

Por último, el aprendizaje situado se constituye como un pilar metodológico fundamental en la IE El Imparal, ya que los temas y las tareas son apropiadas para la realidad sociocultural de los niños. La inclusión de relatos orales y locales en las actividades de lectura y escritura ayuda a los niños a reconocer que la lectoescritura es importante para sus vidas diarias, lo cual resulta en que se identifiquen más con los temas. Esta adecuación es una condición decisiva para que un modelo educativo resulte factible en contexto rurales, señala Rodríguez (2021), quien subraya que la articulación de los contenidos educativos con los saberes del lugar es importante para potenciar el sentido de pertenencia y compromiso con el aprendizaje.

3.5.3.2 Relación entre los pedestales didácticos y las narrativas transmedia

La triangulación de los resultados pone de manifiesto que los pedestales didácticos presentes en la IE Rural El Imparal se refinan a partir de las narrativas transmedia. El enfoque sociointeraccionista, que favorece la participación y la cooperación en el aula entre los estudiantes, encuentra en las narrativas transmedia la vía para perfeccionar las interacciones. El alumnado lee, escribe y también forma parte de la construcción y ampliación de historias, y lo hace a partir de diseños variopintos como vídeos, audios y cómics digitales. Este proceso permite que la interacción social, prevista en los pedestales didácticos, se traduzca en un aprendizaje más dinámico, lo que coincide con la teoría constructivista aplicada en entornos rurales (Coll, 1990).

El aprendizaje multimodal, otro de los pilares identificados, se potencia, en el caso de las narrativas transmedia, ya que aporta entradas múltiples al contenido educativo, y la complementariedad de textos con audios y vídeos permite a los estudiantes poner en práctica diferentes formas de comprensión y de producción de la

información escrita. Los antecedentes revisados, como la revisión de Rodríguez y Velásquez (2020) indican que el aprendizaje multimodal, junto con el uso de los recursos transmedia, favorece la comprensión lectora y la motivación por escribir.

n el caso específico del aprendizaje basado en proyectos, la integración de narrativas transmedia genera que el alumnado participe en la creación de historias y de materiales, tal como impulsa la cohesión de sus producciones escritas y con respecto a la comprensión lectora. Las actividades grupales, mediadas por herramientas digitales, posibilitan que el alumnado construya, discuta y genere conocimiento. De este modo, se refuerza la condición colaborativa del pedestal y se asegura que el aprendizaje se convierta en un proceso constructivo, como muestran las evidencias de Flórez (2023) sobre la motivación o la participación activa de quienes están aprendiendo.

El contexto cultural, como base didáctica, se integra automáticamente con las narrativas transmedia, puesto que estas permiten el uso de relatos, leyendas y experiencias locales en diferentes formatos, facilitando que los estudiantes adquieran la relevancia de los textos, logren identificarse con los contenidos y se fortalezcan en el aprendizaje situado. Estudios previos relacionados con educación rural en Colombia muestran que hay un mejoramiento de la comprensión lectora y de la práctica de la producción escrita si se vinculan los contenidos con la realidad sociocultural de los estudiantes, al mismo tiempo que se favorece el aprendizaje en un entorno significativo.

La mediación tecnológica se convierte en un factor clave al establecer vínculos entre los pedestales de tipo didácticos y las narrativas de tipo transmedia. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los alumnos tienden a utilizar herramientas digitales para interactuar con los textos y para producir, mientras que el profesorado utiliza rúbricas y portafolios electrónicos para la evaluación y la retroalimentación, lo que contribuye a corroborar que la mediación tecnológica no es un simple mediador del seguimiento del aprendizaje, también, permite que los pedestales didácticos, como la colaboración y la participación, se apliquen con mayor efectividad en un entorno donde el uso de recursos típicos tradicionales es limitado.

El trabajo colaborativo es apoyado a su vez por narrativas transmedia en la medida en que los alumnos deben organizarse para contar sus historias, discutir los aspectos narrativos y compartir sus producciones en diferentes formatos. Todo ello

además beneficia la cohesión del grupo, pero, al mismo tiempo, favorece la interacción entre saberes, la toma de decisiones y la colaboración en equipo. Las fuentes de Arias (2020) indican que esta forma de colaboración apoyada por la tecnología desarrolla las habilidades de escritura y la lectura crítica, logrando que las estructuras pedagógicas puedan acceder a ser emergentes en las zonas rurales.

La evaluación continua y formativa, como soporte de la pedagogía expuesta, se ve favorecida por el uso de las narrativas transmedia al poder llevar a cabo, de forma más dinámica, actos y tareas que registren, analicen y retroalimenten los trayectos realizados por los estudiantes. Los docentes pueden observar cómo los estudiantes interactúan con diferentes formatos, saber dónde están las dificultades de modo que puedan reorientar las estrategias de enseñanza. Esta evaluación permanente asegura que cada uno de los pedestales didácticos, como la colaboración, el aprendizaje situado o la producción creativa de textos se refleje en resultados de lectoescritura, tal como los resultados del trabajo de Pérez et al. (2024) sobre el seguimiento formativo en contextos educativos rurales.

El aprendizaje experiencial, otro de los pedestales, se refuerza porque los alumnos ponen en práctica los conocimientos que van construyendo de la mano de narrativas transmedia de manera realista o simulada. La forma de contar historias en distintos formatos da lugar a que los alumnos se vayan familiarizando con la escritura, con la lectura y construcción del sentido, refuerza la funcionalidad del aprendizaje y va afianzando las competencias de lectoescritura. Los antecedentes de Rodríguez (2021) dan la razón a estas experiencias, ya que éstas ayudan a que el conocimiento se vehicule a contextos reales, asegurando de esta manera la funcionalidad de los pedestales didácticos en la práctica.

El aprendizaje situado tiene un sostén natural en las narrativas transmedia porque permite la conexión de los contenidos educativos con el espacio sociocultural de los estudiantes. Los materiales digitales y narrativos se adaptan a la realidad rural utilizando elementos del contexto local que hacen que los textos y las actividades tengan importancia en la vida cotidiana, lo que apoya la idoneidad del aprendizaje y hace que los pedestales didácticos que surgen, como la experiencia de contextualización cultural y

la construcción colaborativa del conocimiento, entren a formar parte de la experiencia de aprendizaje.

Por último, la interactividad y autonomía derivadas de las narrativas transmedia hacen que el alumnado sea partícipe activo en el propio aprendizaje, tomando decisiones sobre el recorrido a seguir y la experimentación en la composición de textos. Este grado de autonomía se ve reforzado por la puesta en práctica de los pedestales didácticos, sobre todo en la construcción de la lectoescritura como competencia funcional y reflexiva. Al triangular los resultados con el marco teórico y con los antecedentes, se observa cómo las narrativas transmedia son también un mediador que tiene como efecto reforzar la práctica de los pedestales didácticos, haciendo así posible la integración de estrategias colaborativas, contextuales y multimodales para la competencia lectoescritura en situaciones de contexto rural.

3.5.4 Discusión en torno al Objetivo Específico 4: Diseñar un modelo de las narrativas transmedia en el aula, utilizando recursos y herramientas adecuadas para el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas de la IE El Imparal

3.5.4.1 El diseño del modelo didáctico como respuesta a las necesidades de lectoescritura

Los resultados del cuarto objetivo mostraron que el diseño del modelo didáctico respondió a las necesidades de lectoescritura identificadas en el contexto rural, especialmente comprensión lectora, producción escrita, ortografía y organización de ideas. Según el planteamiento de Coll (1990), el aprendizaje se construye cuando el estudiante relaciona experiencias previas con nuevas interacciones; esta idea se articuló con el modelo diseñado, porque las actividades partieron de relatos, imágenes, audios y experiencias del entorno. A su vez, Pérez et al. (2020) señalan que la mediación docente orienta la construcción del conocimiento, lo cual se evidenció en la propuesta al organizar fases de acompañamiento, lectura guiada, escritura colectiva y producción narrativa.

El diseño del modelo guardó también con los resultados del grupo focal donde los estudiantes se sintieron más cercanos a los cuentos, videos, audios, cómics y juegos. Según Pereira y Pedro (2023), las narraciones transmedia potencian la generación de sentido cuando se articulan bajo diferentes tipos de lenguajes y posibilitan al estudiante trabajar con los contenidos a través de múltiples accesos. De modo complementario, Piñeiro y Crespo (2022) sostienen que los entornos multiplataforma incentivan la inferencia, la resolución de problemas y la creación narrativa. Esta vinculación permitió discurrir que el modelo no emergió como una propuesta solitaria, ya que respondía a las percepciones de los estudiantes y a las necesidades que se visualizaban en la lectura, escritura y participación.

La configuración del modelo se estableció en etapas motivación, lectura, comprensión, escritura y transmediatización, y se logró articular la hipótesis del estudio con los resultados. Según Amador (2022), la educación para la comprensión lectora en contextos de campo debe incluir contenidos afines a las experiencias culturales de los alumnos. En ese mismo sentido, ambos afirmaron que la activa participación promueve en el estudiante la autonomía y la reflexión en procesos mediados por recursos transmedia. Por lo tanto, la propuesta abordada evidenció concordancia con una enseñanza situada, puesto que incluyó relatos locales, trabajo cooperativo y producción de textos ligados al contexto escolar.

Desde el punto de vista práctico, el diseño del modelo hacía previsible una ruta pedagógica viable para una escuela con escasos recursos tecnológicos. Según Pérez et al. (2024), las narrativas transmedia distribuyen una historia en más de un medio y por ello se hace necesario trabajar texto, imagen, audio, oralidad y producción sonora en el espacio del aula. Por otro lado, Ortega (2024) señala que el modelo didáctico es instrumento que debe recoger teoría, contexto y medios para la orientación de la enseñanza. Esta reflexión permitió concluir que la propuesta era coherente con el marco teórico y con el problema planteado, si bien su puesta en práctica requería de planificación docente y adaptación de los materiales, además del empleo de medios poco exigentes tecnológicamente.

3.5.4.2 Recursos transmedia y viabilidad pedagógica en el aula rural

La selección de recursos transmedia en el modelo diseñado respondió a la necesidad de articular distintos lenguajes para fortalecer la lectura y la escritura en el aula rural. Desde el planteamiento de Jenkins (2007), las narrativas transmedia permiten que una historia se expanda en diversos medios, lo que explica la inclusión de textos, audios, imágenes, dramatizaciones y producciones sonoras en la propuesta. A la vez, Freire et al. (2022) sostienen que la continuidad narrativa entre plataformas favorece la construcción de mundos narrativos que invitan a explorar el contenido. Lo evidenciado en los resultados mostró que estos recursos fueron pertinentes para organizar experiencias de lectura y escritura más cercanas a los estudiantes.

En relación con Sánchez et al. (2020), las narrativas transmedia en educación permiten que los estudiantes interactúen con los contenidos desde diferentes formatos, lo que se relacionó con la estructura del modelo propuesto. Por su parte, Acuy y Baca (2022) señalan que la combinación de medios puede favorecer la motivación y la participación en los procesos formativos. Estos planteamientos se reflejaron en los resultados, debido a que los estudiantes manifestaron interés por cuentos, videos, audios, cómics y juegos, recursos que fueron retomados en el diseño de actividades. En consecuencia, el modelo asumió la transmedia como una ruta pedagógica para conectar comprensión, producción escrita y participación.

También se debatió la factibilidad pedagógica del modelo a partir de las condiciones del aula rural. La educación rural en Colombia padece limitaciones ligadas a su aislamiento, a la escasez de recursos y a la modalidad de las aulas multigrado, lo que demanda soluciones flexibles (Ministerio de Educación Nacional, 2021). Según la perspectiva de Acosta y colaboradores (2022), la enseñanza en el contexto rural necesita metodologías, que mezclen elementos lúdicos, trabajo colaborativo y recursos contextualizados. En este sentido, el modelo fue concebido con materiales impresos, relatos orales, audios descargados, dibujos, videos cortos y disponibilidad en dispositivos móviles. Esta resolución permitió delinear una propuesta acorde con la realidad de la institución sin la necesidad de conectividad constante.

También los hallazgos se hablaron con antecedentes que hicieron uso de recursos digitales y narrativos para potenciar la lectoescritura. De acuerdo con García y Molina (2025), la utilización de aplicaciones y proyectos de escritura colaborativa puede favorecer la fluidez escritural y la organización de textos si se adapta al grado de escolaridad. De forma complementaria, FUNDAEC (2016) muestra que los proyectos de lectura con participación comunitaria pueden ampliar el vínculo entre escuela, familia y territorio. En la presente investigación, estos aportes permitieron discutir que el modelo diseñado fue viable porque integró relatos locales, recursos disponibles y producción narrativa, aunque requirió planeación docente, materiales preparados y acompañamiento durante las actividades.

3.5.5 Discusión en torno al Objetivo Específico 5: Validar el modelo didáctico basado en narrativas transmedia mediante una implementación piloto que permita valorar su pertinencia, aplicabilidad y aporte al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en los niños y niñas de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal

3.5.5.1 Pertinencia y aplicabilidad del modelo en la implementación piloto

La pertinencia del modelo se evidenció en la relación entre la actividad Podcast de cuentos locales y las experiencias rurales de los cinco estudiantes participantes. Los registros mostraron que los relatos familiares, los animales de la finca, los caminos veredales, los cultivos y las situaciones comunitarias facilitaron la comprensión de la historia y la producción de ideas. Según el planteamiento de Jenkins (2007), las narrativas transmedia permiten expandir una historia en distintos medios, lo que favorece la participación del usuario en la construcción del relato. En esta misma línea, Freire et al. (2022) sostienen que la continuidad narrativa entre formatos permite ampliar la experiencia del lector, aspecto que se observó cuando los estudiantes transformaron un relato local en producción sonora.

La aplicabilidad del modelo quedó reflejada en el uso de recursos disponibles en la institución, como guía impresa, hojas, lápices, colores, lectura oral, teléfono móvil y grabadora de audio. La actividad no dependió por completo de conexión a internet, lo

que permitió desarrollarla en un contexto con restricciones tecnológicas. En conversación con Sánchez et al. (2020), las narrativas transmedia en la educación posibilitan la interacción con contenidos a través de diferentes formatos y caminos de participación. Mientras tanto, Acuy y Baca (2022) señalan que la integración de medios es capaz de mantener la motivación en los estudiantes y fomentar la participación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto ocurrió al mismo tiempo que se llevó a cabo, y los alumnos oyeron, leyeron y escribieron, planificaron y participaron en la grabación.

Los resultados de la aplicación piloto hicieron eco a las condiciones enunciadas para la educación rural. Según el Ministerio de Educación Nacional (2021), las instituciones rurales están sujetas a restricciones relacionadas con los recursos, el aislamiento, y una distribución desigual de materiales educativos. en ese sentido las prácticas pedagógicas rurales exigen de estrategias flexibles lúdicas y colaborativas para hacer frente a ritmos de aprendizaje diferentes (de Souza y Ribeiro, 2023). Esto se evidenció en la actividad piloto, ya que algunos estudiantes participaron con autonomía en la lectura y elaboración de las ideas, mientras que otros requirieron preguntas orientadoras, apoyo en la escritura o acompañamiento para grabar su voz en el podcast.

Se pudo discutir durante la validación cualitativa que el modelo fue aplicable cuando se asignaron recursos con baja demanda tecnológica y mediación docente durante la ejecución. De acuerdo con González y Jossa (2021), los recursos digitales pueden dinamizar la lectoescritura cuando se incorporan en tareas pedagógicas organizativas y próximas al estudiante. Por el contrario, Pérez et al. (2024) evidencian que los recursos interactivos necesitan la guía del docente para ser apoyo del proceso lector y escritor. En la ejecución piloto, la narrativa local y el acceso a recursos impresos y grabaciones sonoras permitieron sostener el relato sin depender de conexión permanente a internet; no obstante, debido a la conectividad limitada, la disponibilidad mínima de dispositivos y el tiempo reducido de aplicación, se determinaron ajustes pedagógicos para futuros usos.

3.5.5.2 Aporte del modelo a la lectoescritura y ajustes derivados de la validación

El aporte del modelo a la lectoescritura se evidenció en la integración de lectura, escucha, conversación, escritura y producción sonora durante la actividad piloto. Los estudiantes identificaron personajes, lugares, hechos principales y secuencia narrativa, mientras elaboraban frases breves, guiones y finales alternativos vinculados con el relato local. Desde el punto de vista de Coll (1990), el aprendizaje se construye cuando un estudiante aplica sus experiencias anteriores, y éstas se ponen en relación con nuevas situaciones de interacción. En consonancia con Pérez et al. (2020) la mediación docente dirige la construcción del saber al acompañar la comprensión, la organización de las ideas y revisión de producciones. Esto posibilitó inferir que el modelo propició procesos lectores y escritores a través de un hacer dirigido.

La producción escrita observada durante la validación mostró que los estudiantes lograron transformar ideas orales en textos breves con finalidad comunicativa. Esta situación tuvo relación con las fases del modelo, en las cuales la lectura del relato, la conversación grupal y la escritura del guion antecedieron la grabación del podcast. En concordancia con Aguilar et al. (2020), los recursos transmedia pueden apoyar la comprensión lectora cuando combinan textos, videos, dramatizaciones y producciones narrativas. Desde una perspectiva próxima, Rodríguez y Velásquez (2020) señalan que la lectura puede ligarse a la producción textual a través de las narrativas transmedia en experiencias mediadas por herramientas digitales. En este caso, la tarea propició la escritura como práctica articulada con la oralidad y el contexto rural.

Los ajustes derivados de la validación tuvieron relación con problemas detectados en uso ortográfico, Puntuación, coherencia, conectores, fluidez lectora, inseguridad al grabar y manejo del tiempo. Estas limitantes no invalidaron la contribución del modelo, pero indicaron condiciones a ser atendidas para posteriores aplicaciones. En cuanto a Amador (2022) la enseñanza de la comprensión lectora en contextos de ruralidad demanda estrategias que vinculen la misma con la realidad cultural y con los recursos proporcionados a la población estudiantil. De acuerdo con Santín y Velázquez (2021), para que la participación activa sea efectiva, debe

desarrollarse bajo la guía del profesor, aunque conservando la autonomía del estudiante en la acción de aprender. Por ello, la validación permitió proponer guías impresas, plantillas de guion, revisión por pares y tiempos de reescritura.

La discusión de los hallazgos permitió reconocer que el modelo aportó a la lectoescritura cuando ofreció una situación narrativa con sentido para los estudiantes y ajustada a las condiciones del aula rural. En relación con García y Molina (2025), los proyectos de escritura colaborativa pueden apoyar la organización textual cuando se adaptan al grado escolar y a las posibilidades del grupo. En la misma orientación, FUNDAEC (2016) muestra que los proyectos de lectura vinculados con comunidad y territorio fortalecen el vínculo entre escuela y contexto. Desde esta lectura, los ajustes propuestos debieron centrarse en ampliar el tiempo de escritura, preparar materiales sin conexión, organizar roles, acompañar la lectura oral y fortalecer la revisión textual.

Capítulo IV. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

El presente capítulo propone una transformación en la enseñanza de la lectoescritura para estudiantes de la Institución Educativa El Imparal, ubicada en un contexto rural, a través de la integración de narrativas transmedia. Esta propuesta busca innovar el modelo pedagógico tradicional, incorporando herramientas digitales y recursos multimodales que favorezcan el desarrollo de competencias en lectura y escritura. Mediante la combinación de medios como texto, imagen, audio y video se busca que los estudiantes tengan una experiencia de aprendizaje más dinámica, interactiva y contextualizada con su cultura y entorno social. La adecuación de estrategias didácticas basadas en narrativas transmedia ante la escasez de recursos tecnológicos en el medio rural propicia la imaginación, el trabajo en equipo y la reflexión crítica. Así, la propuesta se ajusta a las particularidades de los alumnos rurales para fortalecer la comprensión y expresión escrita a partir de propuestas innovadoras y viables en función de los recursos con los que cuentan.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La propuesta de transformación en los procesos de adquisición de las habilidades lectoras y escritoras basada en las narrativas transmedia está respaldada por varias teorías educativas relacionadas con el aprendizaje en contextos rurales y las características de los educandos de dichas zonas. La teoría constructivista de Coll (1990), constituye la piedra angular de la propuesta que subraya la necesidad de construir activamente el conocimiento, contextualizado al estudiante. En este sentido, se reconoce que la lectoescritura no debe ser un acto mecánico de decodificación, por el contrario, es un proceso dinámico que favorece las interacciones sociales y los recursos del entorno rural. La propuesta busca integrar estos principios para que el modelo didáctico sea un espacio de creación y de reproducción de contenido.

En el contexto de la educación rural, diversas investigaciones han señalado que las estrategias pedagógicas deben considerar las particularidades del entorno para mejorar las competencias en lectoescritura. Las prácticas educativas para las zonas rurales deben ser flexibles y dialogar con las realidades socioculturales de los estudiantes: así lo planteaba Mantilla (2025). En este sentido, la teoría constructivista de

Coll (1990), se constituye en una base importante para analizar cómo los estudiantes rurales pueden construir su aprendizaje. Las narrativas transmedia permiten por su parte, el desarrollo de experiencias de aprendizaje inmersas con una combinación de medios y lenguajes que propician una lectura amplia del texto y facilitan el aprender a leer entre estudiantes rurales.

Aunque se ha aplicado la teoría constructivista en educación, también en el medio rural, se presentan desafíos que no hacen más que exigir una adaptación. La propuesta de introducirse a las narrativas transmedia se trabaja desde una visión constructivista del aprendizaje y que, a su vez, implica cambios en expertos y estudiantes a la hora de interpretar los textos. Las narrativas transmedia, según Mendieta y Garcés (2022), posibilitan que los estudiantes lean un texto e interactúen en múltiples plataformas y formatos, que enriquecen su comprensión y producción escrita. Esta perspectiva replantea la teoría tradicional la léxico-escritura, por lo tanto, los estudiantes que se encuentran en zonas rurales podrían construir significados a través de diferentes lenguajes y medios como el video, la imagen y el texto, permitiendo de esta forma una alfabetización multimodal e inclusiva.

La modelización sugerida de las narrativas transmedia en el aula aporta un punto diferenciador en la teoría de la lectoescritura al presentar la noción de que los estudiantes pueden desarrollar su aprendizaje de manera colaborativa apoyados de diversas herramientas tecnológico, que enfatizan el proceso. La investigación de Piratoba (2024), indica que, en ambientes rurales, la utilización de tecnologías y nuevas maneras narrativas, facilita el desarrollo de destrezas lectoras de comprensión; para ello se requiere en el proceso de alfabetización. Este modelo transmedia modifica la teoría constructivista al integrar una dimensión multimodal y colaborativa, que se adapta a los intereses y contextos de los estudiantes rurales.

El diseño instruccional bajo narrativas transmedia permite igualmente estudiar el avance del desarrollo de la lectoescritura en contextos rurales. A través de una fusión entre medios digitales y medios impresos, los alumnos trabajan con los textos de manera secuencial, lo cual les permite interactuar con ellos en diversas plataformas, que van desde el audio, video y redes sociales. Este enfoque es el que precisan, como señalan Castañeda y Gómez (2022), para trabajar la comprensión lectora en entornos

rurales, en los que suelen contar con menos recursos. El modelo, por tanto, atiende a las demandas de los alumnos de la IE El Imparal, presentándoles una propuesta que pueda ser extrapolada a otras zonas rurales con parecidas características. Un aspecto central de esta propuesta de transformación es que introduce un cambio en el enfoque pedagógico tradicional de la educación rural, el cual a menudo se limita a métodos más tradicionales y lineales de enseñanza. Según Ribadeneira (2020), muchas veces los docentes en áreas rurales emplean métodos que no aprovechan los recursos digitales o las metodologías más innovadoras. La incorporación de las narrativas transmedia, como parte del modelo didáctico, permite transformar este panorama, ofreciendo una metodología que se aleja del tradicionalismo y abraza una visión más flexible, colaborativa y centrada en el estudiante, lo cual, a su vez, potencia sus habilidades de lectoescritura.

La adopción de narrativas transmedia también impulsa una visión de enseñanza-aprendizaje colaborativa. González (2022) señala, que el pensamiento diseño en los procesos formativos puede ser catalizador de cambio en el aula y en el medio rural, espacios en los que se requieren el trabajo en equipo y la colaboración para superar sus limitaciones de recursos. La propuesta metodológica da la oportunidad a los estudiantes de colaborar en la elaboración de historias transmedia, potenciando las destrezas de escritura y dándoles la oportunidad de compartir sus ideas, reflexionar sobre ellas y construir conocimiento grupalmente. Este énfasis comunitario resulta ser fundamental en la educación rural, ya que fomentar el sentido de comunidad y colaboración entre los estudiantes puede funcionar como un motor de aprendizaje.

La realización de esta propuesta de transformación debe también enfrentarse a varios retos propios del contexto rural, como escasas infraestructuras y recursos tecnológicos adecuados. No obstante, como señalan autores como Vélez y Fernández (2024) estos retos pueden ser superados a través del diseño de estrategias pedagógicas creativas que hagan un uso eficiente de los recursos disponibles. La idea es que las narrativas transmedia se puedan adaptar a contextos locales, haciendo uso de recursos como el papel, el audio, o narrativas orales, que podrán ser convertidos en experiencias educativas significativas.

Por último, la propuesta de un modelo educativo de narrativas transmedia para la IE El Imparal se vislumbra como una oportunidad para el fortalecimiento de las

competencias lectoras y escritoras de sus estudiantes y da paso a una mirada más inclusiva y contextualizada a la enseñanza en el campo. Según Amador (2022), al emplear estrategias multimodales por la enseñanza en el campo, se puede crear un recuerdo colectivo y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes a través de los relatos. Esta mirada permite pensar en una educación rural más orientada a las realidades y potencialidades de los educandos, configurando lugares donde los niños y niñas puedan ser protagonistas de su propio aprender.

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

4.2.1 Formulación del objetivo general y objetivos específicos:

Objetivo General.

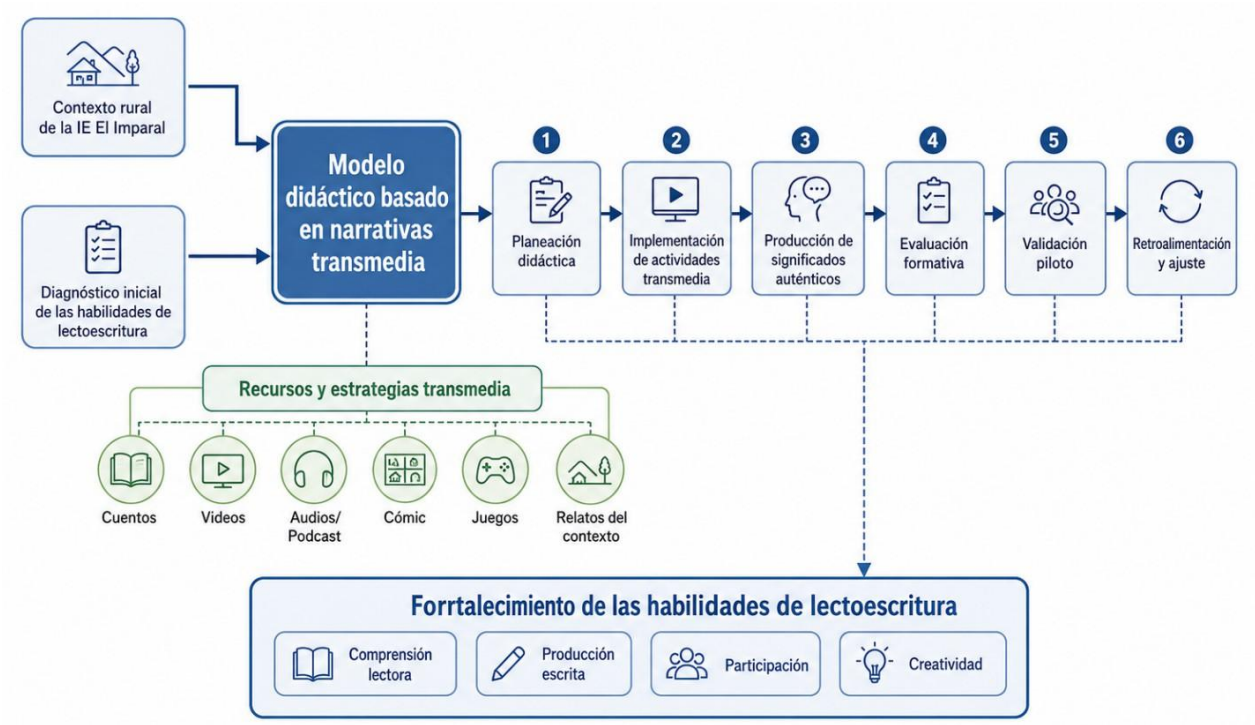
Diseñar una propuesta de transformación didáctica basada en un modelo de narrativas transmedia que fortalezca, de manera contextualizada y participativa, las habilidades de lectoescritura en los estudiantes de educación primaria rural de la Institución Educativa El Imparal.

Objetivos Específicos.

- Interpretar los fundamentos teóricos, metodológicos y contextuales que sustentan la integración de las narrativas transmedia como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de la lectoescritura en entornos rurales.
- Estructurar un modelo didáctico transformador, compuesto por fases, actividades y recursos educativos transmedia, que responda a las necesidades identificadas en la realidad educativa de la IE El Imparal.
- Explorar las posibilidades de implementación contextualizada del modelo propuesto, considerando la participación activa de docentes y estudiantes, y su relación con las dinámicas culturales, tecnológicas y pedagógicas del entorno rural.

Figura 1.

Representación gráfica del modelo didáctico basado en narrativas transmedia para el fortalecimiento de la lectoescritura



Nota. Elaboración propia

4.2.2 Aparato teórico-conceptual y referencial

La teoría constructivista de Coll (1990) establece que el conocimiento es un proceso constante, donde los estudiantes construyen su comprensión del mundo mediante sus experiencias previas, la interacción social y la reflexión; esta perspectiva favorece una visión de los estudiantes como sujetos participantes en su proceso de aprendizaje. En las zonas rurales, donde los alumnos tienen menos acceso a recursos y experiencias fuera de la escuela, el profesor actúa como mediador del aprendizaje, asistiendo a los estudiantes a vincular lo que aprenden en clase con su vida diaria, esto conlleva a un trabajo colaborativo donde docentes y alumnos construyen el saber de manera conjunta, favoreciendo una lectoescritura significativa y contextualizada.

Las narrativas transmedia, constituyentes desde los principios narratológicos y de los medios según Mendieta y Garcés (2022), posibilitan sumergirse en el proceso de aprendizaje a través de distintas plataformas y lenguajes, ya sea texto, imágenes, sonidos y videos. Este enfoque posibilita un aprendizaje complejo y multidimensional. Gracias a la aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza de la lectura y la escritura se mejora la comprensión de los textos, ya que los alumnos entran en contacto con estos a través de varios formatos y eso contribuye al desarrollo de sus capacidades de lectura y escritura. En el contexto rural este modelo les da respuesta a las necesidades de los estudiantes porque los conecta con nuevas formas de comunicación sin embargo establece un enlace con sus culturas y tradiciones locales.

La educación del ámbito rural tiene desafíos particulares con respecto al acceso a tecnología y recursos educativos, sin embargo, estas limitaciones deben ser vistas como un reto para innovar en la enseñanza (Ribadeneira, 2020). En este sentido, la implementación de narrativas transmedia es flexible y puede ajustarse a los medios que tengan disponibilidad. Por ejemplo, a través de relatos orales, fotografías de la comunidad y herramientas digitales sencillas es posible construir experiencias transmedia que potencien la lectoescritura y den respuesta a las particularidades culturales de las comunidades rurales, toda vez que en estas las tradiciones orales son un vehículo para la transmisión del saber.

El aprendizaje cooperativo tiene una gran importancia en las estrategias educativas aplicadas en contextos rurales. Esta metodología se apoya en la cooperación entre los alumnos, incentivándolos a trabajar en equipo para resolver problemas y aprender juntos. Cuando se traduce a la lectura y escritura, la cooperación en el aprendizaje significa que los estudiantes discuten y hablan sobre la lectura, trabajando hacia mejor comprensión. En el contexto de las narrativas transmedia, esta forma de trabajo cooperativo se remarca, los estudiantes pueden dividirse en grupos de trabajo para crear relatos multimedia que toman distintos medios. También esta técnica potencia la participación y el intercambio cultural entre estudiantes de zonas rurales lo que convierte al aprendizaje en un proceso inclusivo y dinámico.

El medio rural debe concebirse como ámbito de innovación educativa. La sugerencia de introducir las narrativas transmedia en la enseñanza de la lectoescritura se

encaja en este marco, puesto que propone un marco flexible que puede adaptarse a la realidad local, como el uso de recursos tecnológicos reducidos o la inclusión de la tradición oral en las narrativas transmedia. Esto convierte al modelo propuesto en una estrategia importante y contextualizada, que responde a las necesidades pedagógicas y a las particulares del entorno rural.

La alfabetización multimodal es otro componente importante de la propuesta, que tiene un papel en la enseñanza de la lectoescritura en la actualidad. Según López y Bobadilla (2023), los estudiantes deben ser capaces de leer y escribir en textos escritos en diversos formatos como imágenes, videos y sonidos. Este modelo multialfabetización se aplica en la educación rural primaria los estudiantes participan en diferentes formas de comunicación. Narrativas transmedia, que utiliza diferentes medios de comunicación para narrar una historia, los estudiantes pueden construir estas competencias integralmente, mejorar la comprensión de lectura y expresarse a través de diferentes lenguajes y medios.

Uno de los más desafíos que enfrentan los niños del campo en lectoescritura es que tienen limitados el acceso a materiales educativos y a estrategias pedagógicas. Ante lo anterior, Piratoba (2024) señala que la comprensión lectora es lo que más problema les causa en estos contextos debido a que no tienen acceso a materiales que les ayuden a desarrollar habilidades lectoras. La sugerencia para utilizar narrativas transmedia es para compensar esta limitación, con el propósito de exhibir un modelo accesible que no se base en textos escritos. Por medio de tecnologías o materiales con costos accesibles, puede incentivar a alumnos del IE El Imparal a interactuar más con los textos, potenciando sus capacidades de lectoescritura.

La participación activa de profesores y alumnos en el proceso de transformación pedagógica es una garantía de éxito para cualquier formato educativo. En este sentido, Vélez y Fernández (2024) indican que, en los contextos rurales, el diseño y la ejecución de las estrategias pedagógicas están a cargo de los maestros y los estudiantes. En la propuesta de transformación narrativa transmedia, con los profesores como facilitadores del aprendizaje; apoyando a los estudiantes en la creación de contenidos transmedia y dotándolos de herramientas para investigar distintos medios de comunicación. Esta

participación fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos reales.

Por último, es importante analizar la efectividad del modelo propuesto para asegurar que cumpla con sus objetivos. De esta manera Gutiérrez (2022), menciona que las evaluaciones en el ámbito rural deben ser contextualizadas y centradas en las necesidades del estudiante. La propuesta de transformación didáctica incluirá mecanismos de evaluación formativos, para medir el impacto de las narrativas transmedia en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. Además, el modelo evaluativo será participativo, permitiendo a los docentes y estudiantes reflexionar sobre el proceso y ajustar las estrategias pedagógicas según sea necesario. Este ciclo de retroalimentación continua garantizará la mejora constante del modelo y su efectividad en el aula.

4.2.3 Cuerpo operacional instrumental

4.2.3.1 Fases y/o etapas: Describe las fases del proceso de implementación.

4.2.3.1.1 Fase 1: Diagnóstico de las habilidades de lectoescritura actuales en la institución.

El diagnóstico es una necesidad en la Institución Educativa Rural El Imparal para determinar las debilidades y fortalezas de los estudiantes en materia de lectura y escritura. Los resultados anteriores señalan que los estudiantes tienen dificultades significativas en ambas áreas, no solo por la falta de recursos didácticos, también por la insuficiente infraestructura tecnológica, lo que repercute negativamente en su desempeño. La observación del trabajo didáctico docente en la IE el Imparal muestra que a pesar de que los profesores aplican algunas estrategias tradicionales, lectura en voz alta, juegos de palabras, trabajo en grupos, los niveles de lectoescritura son bajos, hay una gran cantidad de alumnos que tuvieron dificultades para interpretar textos y aquellos que con dificultad podían redactar un texto acompañaban ofertas educativas superiores. Por tanto, del entorno rural se deriva también un escaso acceso a recursos que limita los materiales y que hace aún más necesaria la evaluación de las capacidades actuales de los alumnos para determinar qué tipo de intervención adecuada.

La implementación de una evaluación diagnóstica debe considerar la diversidad de niveles de los estudiantes, en una institución rural con aulas multigrado. Esto implica un enfoque que permita identificar de manera precisa las competencias de los estudiantes en lectura y escritura, además, se debe tomar en cuenta que la retroalimentación efectiva juega un papel, tal como lo muestran los docentes, quienes afirman que se centran más en los procesos que en los resultados finales. La evaluación diagnostica debe ser integral, utilizando una serie de instrumentos como la observación, el análisis de productos escritos de los estudiantes y la prueba de comprensión lectora. Con esta información siempre se podrá tener una idea clara de las posibles áreas de mejora e intervenciones para hacerse cargo de las mismas, que podrían incluir en un caso de buenas prácticas innovadoras como podrían ser las narrativas transmedia, para fortalecer las competencias de lectoescritura de los estudiantes.

4.2.3.1.2 Fase 2: Capacitación docente en el uso de narrativas transmedia y herramientas digitales.

La formación del profesorado es un factor importante en el proceso de implantación de cualquier propuesta educativa innovadora, cuando se pretende incorporar las narrativas transmedia en el aula. En el caso del IE Rural El Imparal, la capacitación de los docentes en herramientas digitales es necesaria para que aprovechen al máximo las Tecnologías disponibles para fortalecer las competencias de lectoescritura de los alumnos. La formación tendrá que ser integral, técnica en cuanto al manejo de los instrumentos y un modelo pedagógico que permita llevar las narrativas transmedia de modo claro. Es necesario que los docentes comprendan cómo estas narrativas, que integran múltiples medios como videos, audios, imágenes y textos, pueden ser utilizadas para crear experiencias de aprendizaje dinámicas y participativas, pueden usarse en la creación de experiencias de aprendizaje activas y comprometidas que desarrollen la lectura y la escritura en los alumnos. También debe especializarse la capacitación en la adecuación de estos recursos a las limitaciones tecnológicas del medio rural a través del empleo de herramientas de bajo costo y accesibles como son los teléfonos móviles y recursos impresos, estos más habituales en las zonas rurales.

Con el fin de asegurar el éxito de la enseñanza en el uso de las narrativas transmedia, los entrenamientos deberán realizarse con sesiones prácticas y actividades

colaborativas que les permitan a ellos experimentar como estas herramientas. Durante estos cursos, se debe promover la utilización de plataformas digitales simples blogs, aplicaciones de creación de historias, software de edición de vídeos o audio. En paralelo, el entrenamiento debe abordar estrategias para integrar la narrativa transmedia en el currículo, con el fin de que los docentes puedan diseñar propuestas que promuevan la comprensión lecto-escritora, incremente las oportunidades para la creatividad y el pensamiento crítico de los aprendizajes. El entrenamiento ha de estar orientado hacia la tecnología y hacia el desarrollo de habilidades pedagógicas, el uso de metodologías colaborativas que promuevan la participación estudiantil. El componente de seguimiento y apoyo permanente para que los docentes puedan compartir dudas y experiencias a lo largo del proceso de implementación es esencial para asegurar que la integración de las narrativas transmedia perdure en el tiempo.

4.2.3.1.3 Fase 3: Diseño e implementación de actividades pedagógicas utilizando narrativas transmedia.

El planteamiento y elaboración de actividades enunciativas por medio de narrativas transmedia está orientado a transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la interacción y participación del estudiantado. Estas actividades quieren mezclar distintas herramientas y recursos digitales como videos, audios, cómics y podcasts, con metodologías pedagógicas innovadoras que favorezcan el desarrollo de habilidades de lectoescritura en área rural. Los estudiantes participan de manera dinámica con el contenido y potencian la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación mediante la introducción de las narrativas transmedia. A continuación, se presenta una serie de actividades que el estudiante podrá poner en práctica para mejorar sus competencias lectoescritoras, teniendo en cuenta algunas características y particularidades del contexto rural de la Institución Educativa El Imparal.

Actividad 1: Creación de Cuentos Digitales Interactivos.

Tiempo: 1 hora

Participantes: Estudiantes de 4° y 5° de primaria (10-15 estudiantes)

Recursos: Dispositivos móviles, tabletas o computadoras con acceso a herramientas como Book Creator o Storybird.

Introducción:

En esta actividad, los estudiantes serán introducidos al concepto de narrativa transmedia. Se les explicará que van a crear su propio cuento utilizando recursos multimedia, como imágenes, texto y sonidos. La idea es que desarrollen su creatividad mientras practican habilidades de escritura y lectura.

Desarrollo de la Actividad:

Los estudiantes serán divididos en pequeños grupos de 2-3 personas, donde cada grupo seleccionará un tema que les interese y que esté relacionado con su entorno rural (por ejemplo, una historia sobre el campo, animales, o la vida cotidiana en la finca). Seguidamente se usará la herramienta digital (Book Creator o Storybird) para crear un cuento interactivo, eligiendo imágenes, grabando narraciones o agregando efectos de sonido que acompañen su historia. Por último, los estudiantes escribirán la narrativa y la adaptarán en diferentes formatos dentro de la herramienta seleccionada, creando una historia transmedia.

Cierre:

Los grupos presentarán su cuento digital interactivo al resto de la clase. Al finalizar, se abrirá un espacio para la retroalimentación y reflexión sobre el uso de las narrativas transmedia en el proceso de escritura. Los estudiantes compartirán qué recursos digitales les ayudaron a expresarse y cómo la historia cobraba vida al agregar elementos multimedia.

Actividad 2: Lectura y Análisis de un Video Cuento

Tiempo: 1 hora

Participantes: Estudiantes de 3° y 4° de primaria (15-20 estudiantes)

Recursos: Proyector, acceso a un video cuento en YouTube o recursos multimedia similares.

Introducción:

En esta actividad, los estudiantes verán un video cuento adaptado de una historia tradicional. Antes de iniciar la visualización, se les preguntará sobre sus conocimientos previos de la historia que van a ver, por ejemplo, Caperucita Roja, para activar su pensamiento crítico.

Desarrollo de la Actividad:

Los estudiantes se organizarán en círculo y se les proyectará el video cuento. Durante la proyección, los estudiantes deberán prestar atención a los detalles del video, como los personajes, el lugar, y los eventos clave de la historia. Al finalizar el video, se realizará una discusión grupal para analizar el contenido del cuento y cómo los elementos visuales y auditivos ayudaron a comprender la historia. Los estudiantes escribirán un resumen del cuento en sus cuadernos, asegurándose de incluir los aspectos que más les impactaron del video.

Cierre:

Se les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre cómo la historia se presenta de manera diferente a un cuento tradicional y qué elementos del video les ayudaron a entender mejor el mensaje del cuento. Al final, compartirán sus opiniones con la clase.

Actividad 3. Historias de mi casa: relatos familiares convertidos en narrativas transmedia

Tiempo: 2 horas

Participantes: Estudiantes de 3° a 5° de primaria

Recursos: Cuaderno de campo, grabadora de audio o celular, hojas, colores, y acceso a herramientas digitales sencillas (Book Creator, Canva, Pixton).

Introducción:

El profesor explicará de qué manera la memoria y la cultura de los pueblos se conservan mediante la tradición oral. Cada alumno seleccionará un cuento o anécdota narrada por sus padres o abuelos (por ejemplo, de la vida en el campo, una costumbre del lugar, una enseñanza familiar).

Desarrollo:

En casa, los estudiantes entrevistarán a un familiar y registrarán la historia (escrita o grabada en audio).

En clase, trabajarán en pequeños grupos para transformar esas historias en narrativas transmedia: podrán crear un cómic digital, un relato ilustrado, un mini video o un audio dramatizado.

Se animará a incluir expresiones, dichos o costumbres típicas de su comunidad.

Cierre:

Las producciones se compartirán en una “Feria de Historias Familiares”, donde los estudiantes mostrarán cómo una narración oral puede transformarse en una historia digital.

Evaluación: Rúbrica centrada en creatividad, coherencia narrativa y autenticidad cultural

Actividad 4: El Viaje de los Personajes: Juego de Rol y Escritura Creativa

Tiempo: 1 hora y 30 minutos

Participantes: Estudiantes de 5° de primaria (10-12 estudiantes)

Recursos: Carteles con los personajes de una historia, espacio amplio para movimiento (aula o patio).

Introducción:

La actividad comenzará con una breve explicación sobre el concepto de narrativas transmedia y cómo los personajes pueden tener diferentes "vidas" en distintos medios (libros, películas, videojuegos). Luego, se les presentará a los estudiantes una historia en la que los personajes deben tomar decisiones importantes que cambiarán el curso de la historia.

Desarrollo de la Actividad:

Los estudiantes serán divididos en grupos y cada grupo recibirá una ficha de personaje con información sobre sus características y habilidades. Cada grupo interpretará a su personaje en una historia que se desarrollará a través de un juego de rol. Los estudiantes deberán tomar decisiones sobre qué hacer en diferentes momentos de la trama. Después de cada "escena", los estudiantes escribirán un párrafo sobre cómo su personaje evolucionó o cambió a partir de la decisión tomada. Las decisiones deben estar relacionadas con la moralidad o los desafíos del personaje. La historia será compartida en grupos para que todos los estudiantes puedan seguir la evolución de los personajes y sus historias paralelas.

Cierre:

Al final, cada grupo presentará cómo su personaje cambió a lo largo de la historia y explicarán las decisiones que tomaron. El maestro guiará una reflexión sobre cómo las narrativas transmedia permiten que una historia se expanda a través de diferentes formas y plataformas, y cómo esto puede enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Actividad 5: Creación de un Cómic Digital Colectivo

Tiempo: 1 hora

Participantes: Estudiantes de 4° y 5° de primaria (10-15 estudiantes)

Recursos: Dispositivos móviles o tabletas con acceso a aplicaciones de cómics como Pixton o ToonDoo.

Introducción:

Los estudiantes serán advertidos que van a realizar un cómic digital como resultado de una historia que ellos mismos escribirán. El cómic está diseñado como una narrativa transmedia que contiene texto y visualizaciones.

Desarrollo de la Actividad:

Los estudiantes serán divididos en grupos pequeños y cada grupo producirá un cómic digital con una aplicación de cómics en línea. El argumento del tebeo será la adaptación de un cuento tradicional o relato propio, y los personajes deberán vivir diferentes aventuras en un paisaje rural. Cada equipo debe elegir qué recursos utilizar

para contar su historia: fotos, dibujos, texto o grabaciones de audio. A lo largo de la dinámica los grupos se comprometerán a escribir los diálogos, bocetar, incorporar elementos visuales y sonoros.

Cierre:

Las historietas, el producto de ese trabajo grupal, se darán a conocer con el grupo clase. Los estudiantes pueden leer los cómics de otros y dar retroalimentación sobre la creatividad y el uso de medios transmedia. El docente realizará una síntesis conclusiva sobre el rol que las narrativas visuales juegan en la lectura y la escritura.

Actividad 6: Podcast de Cuentos Locales

Tiempo: 1 hora y 15 minutos

Participantes: Estudiantes de 3° y 4° de primaria (12-15 estudiantes)

Recursos: Grabadora de audio o teléfono móvil, aplicaciones para grabar y editar audio.

Introducción:

La actividad comenzará con una breve explicación sobre qué es un podcast y cómo los relatos orales pueden ser transformados en un formato digital. Se les invitará a crear un podcast contando una historia local de su comunidad o una leyenda tradicional.

Desarrollo de la Actividad:

Los estudiantes, en grupos de 3-4, seleccionarán una leyenda o cuento popular de su comunidad. Cada grupo adaptará la historia para crear un guion de podcast, añadiendo sonidos y efectos de fondo para dar vida a la narración. Utilizando los teléfonos móviles o grabadoras de audio, los estudiantes grabarán su podcast. El maestro les enseñará a usar las aplicaciones básicas de grabación y edición de audio. Durante la actividad, se incentivará la colaboración entre los estudiantes para narrar la historia, crear efectos de sonido y editar el audio.

Cierre:

Al finalizar, los grupos compartirán sus podcasts con la clase. El maestro facilitará una discusión sobre cómo los cuentos orales pueden ser adaptados a nuevos medios, y cómo la narración en audio puede hacer que una historia cobre vida de manera

diferente a la lectura en papel. Los estudiantes también podrán hacer sugerencias para mejorar los podcasts y discutir cómo se pueden aplicar estas habilidades en el futuro.

Las actividades sugeridas se describen en forma concisa en la Tabla 3 y están dirigidas a promover la creatividad, pensamiento crítico y el uso de herramientas digitales en niños de educación primaria. Mediante proyectos innovadores como la creación de cuentos digitales interactivos, la elaboración de cómics colaborativos y la producción de podcasts alumnos explorarán variadas formas de expresión y lectura bajo la luz de la comprensión y lectura literaria utilizando tecnologías que potencian su aprendizaje. Todas las actividades están pensadas para el público al que van dirigidas en función de la edad y las capacidades de los alumnos, fomentan el trabajo individual y en grupo y hacen que la imaginación y las habilidades de los estudiantes se pongan en marcha utilizando diferentes formatos digitales.

4.2.3.1.4 Fase 4: Análisis de la efectividad del modelo implementado.

El seguimiento de la efectividad del modelo implementado implica llevar a cabo un seguimiento para evaluar el grado en que las estrategias pedagógicas basadas en narrativas transmedia están alcanzando las metas de capacitación de habilidades de lectoescritura establecidas. Para este fin, es necesario hacer una evaluación formativa que será el monitoreo constante del avance de los estudiantes durante las actividades para adecuar las estrategias de enseñanza si es necesario, este monitoreo puede comprender la observación directa del desempeño de los estudiantes en las actividades, las intervenciones y la retroalimentación frecuente. Los profesores evaluarán con rúbricas y hojas de observación la comprensión lectora, la habilidad de producción escrita, y la participación en tareas colaborativas, facilitando el reconocimiento de fortalezas y áreas de mejora en el proceso de aprendizaje.

Mientras que la valoración sumativa se llevará a cabo al finalizar cada ciclo de actividades de modo que se pueda realizar un seguimiento de la eficacia del modelo en el tiempo. Esto se puede llevar a cabo con pruebas evaluación de habilidades en lectoescritura evaluando nivel de lectura, comprensión de contenido, y calidad de producción escrita de los alumnos. Al igual que los resultados de estas pruebas pueden complementarse con encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes y padres de familia para reconocer sus percepciones sobre el impacto de las narrativas transmedia en el

proceso docente-aprendizaje. De esta manera, se puede obtener una perspectiva holística de los impactos del modelo sobre el desarrollo de habilidades de lectoescritura y la motivación de los estudiantes.

El análisis de efectividad del modelo, debe igualmente contemplar la crítica reflexión sobre la posibilidad de aplicación y educabilidad del enfoque de narrativas transmedia en contextos rurales. Debe considerarse si el nivel de recursos tecnológicos que hay en la actualidad para desarrollar el modelo es suficiente, adecuado, o si los recursos tecnológicos deberían mejorarse para poder implementar el modelo a lo largo del tiempo. La infraestructura de la institución, la conectividad, y el acceso a dispositivos digitales, son variables que podrían condicionar al aumentar o minimizar la efectividad de la estrategia. También debe considerarse la formación continua de los profesores en la utilización de dichas herramientas, puesto que el grado de conocimientos y comodidad de éstas con las tecnologías digitales repercutirá directamente en la calidad de la implementación. La evaluación de estos factores permitirá evaluar el impacto inmediato y detectar posibles retoques y estrategias para el sostenimiento del modelo en el tiempo en contextos educativos.

4.2.3.2 Recursos necesarios

Para la implementación del modelo didáctico basado en narrativas transmedia, es necesario contar con una infraestructura tecnológica que permita a los estudiantes y docentes interactuar con los contenidos digitales. En primer lugar, los recursos tecnológicos básicos que se necesitan incluyen dispositivos móviles, tabletas o computadoras portátiles con acceso a internet; estos dispositivos facilitarán el acceso a plataformas educativas y aplicaciones como Book Creator, Storybird, Pixton, ToonDoo, entre otras, que permiten la creación de historias interactivas y cómics digitales. También, será necesario contar con el uso de proyectores o pantallas digitales en las aulas para mostrar videos y contenido multimedia a los alumnos, para que puedan ver cuentos, animaciones y otros recursos audiovisuales que complementan la educación en las narrativas transmedia. Estos equipos deben ser accesibles y adecuados a las limitantes del medio rural, en donde la conectividad puede ser intermitente, por lo que se

obliga el empleo de plataformas offline y herramientas que no dependan de la conexión a internet permanente.

Adicionalmente, los recursos didácticos deben incluir material impreso que apoye el trabajo digital, de esta manera, para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, se deberán preparar materiales educativos impresos como guías, cuadernillos y carteles con actividades relacionadas con las narrativas transmedia, con el fin de facilitar el aprendizaje en ausencia de dispositivos tecnológicos y practicar las habilidades de lectoescritura. Por otro lado, un aula adaptada que facilite el desarrollo de actividades grupales e individuales será imprescindible para trabajar el aprendizaje colaborativo y creativo mediante la elaboración de cuentos, la grabación de podcasts o el diseño de cómics.

Por último, la capacitación de los docentes es un elemento más para la implementación del modelo, ya que los profesores deberán de ser formados constantemente acerca del uso pedagógico de las narrativas transmedia, así como en la operación de las herramientas digitales. Esta formación debe abarcar el tema técnico de cómo usar las herramientas digitales y las estrategias pedagógicas para usarlas en el aula. Los maestros deben estar listos para crear tareas y actividades que integren ambos medios, impulsar a los estudiantes a participar, y medir el avance en las habilidades de lectoescritura. y para ello es aconsejable que se organicen los talleres de capacitación y se provea material de apoyo en línea o impreso, para que puedan consultar cuando sea necesario.

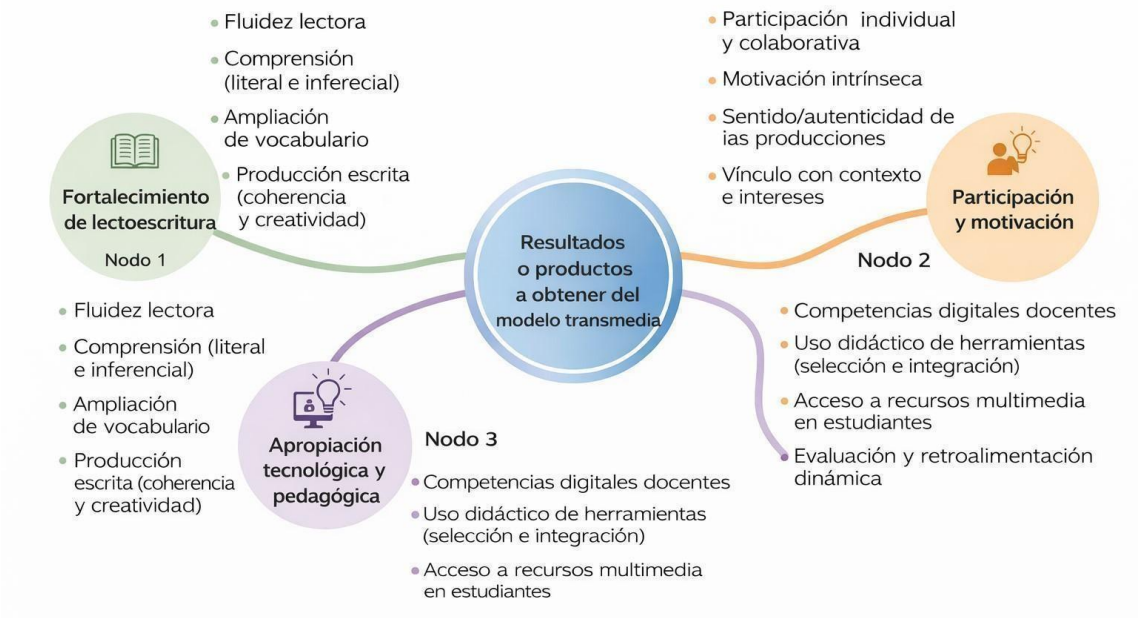
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

4.3.1 Resultados o productos a obtener

Este apartado describe los resultados o productos esperados tras la puesta en marcha del modelo didáctico basado en narrativas transmedia en la Institución Educativa Rural El Imparal. La organización por categorías orienta la lectura y permite reconocer relaciones entre lectoescritura, participación y motivación, y apropiación tecnológica y pedagógica dentro del aula rural. Con esa estructura, la red semántica presenta un nodo central y conecta tres nodos que agrupan los componentes previstos para el trabajo con niñas y niños. Después de la figura, el texto desarrolla cada categoría con sus productos esperados y mantiene coherencia con los objetivos del estudio.

Figura 2.

Red semántica de resultados o productos esperados del modelo transmedia.



Nota. Elaboración propia.

En la modalidad del fortalecimiento de la lectoescritura, el modelo incluye secuencias básicas que se operan con texto, audio, video y juegos interactivos relacionados con una misma historia. A partir de ese eje, el/la docente conduce el trabajo de lectura acompañada y las tareas de releída para el uso de regulación al ritmo y precisión. Luego, responden las preguntas guiadas y realizan hipótesis sobre personajes y hechos de la ruta narrativa, con la intención de continuar la comprensión a nivel literal. Paralelamente, las actividades fomentan la utilización de nuevas palabras sobre el contexto de la lectura, con registro de vocabulario escolar y comparación de significados en la clase.

Así se trabaja la comprensión inferencial cuando las niñas y los niños se inician en la lectura y vinculan pistas del texto con vivencias del entorno. Luego, el alumnado justifica interpretaciones con evidencias de texto, de audio o video trabajado en clase, siguiendo la guía docente. Luego, el proceso de escritura se desarrolla desde la planificación de ideas hacia los borradores, revisiones y versión final, atendiendo a la coherencia y a la claridad. El estudiantado escribe descripciones, diálogos y cierres alternativos, que también favorecen la motivación para la escritura con una adecuada organización de ideas y creatividad. Con esta ruta, el modelo guía y prevé el desempeño en la escuela para llevar al conjunto a enfrentar demandas de lectura y escritura en grados superiores.

Bajo la categoría de participación, el modelo define actividades en las que el estudiantado desempeña roles como autor, lector en voz alta, ilustrador, editor y narrador oral. En esa dinámica, las niñas y los niños deciden hacia dónde va la historia y se asignan responsabilidades en equipos de trabajo. La clase va elaborando a medida piezas relacionadas entre sí como guiones, historietas, audios o pequeñas escenas y cada grupo articula su parte con la historia común. En consecuencia, se toma parte con contribuciones permanentes, negociando consensos y asumiendo una actitud colaborativa en la confección de productos comunes.

En términos de motivación, la narrativa transmedia anima a que las ideas del alumnado fluyan y dejen rastros visibles en los productos del curso. Cuando las niñas y niños observan que sus contribuciones a la historia se modifican, que se las presentan en otros lugares, están más dispuestos a sostenerse en el trabajo de lectura y escritura. Sobre la base de dicho reconocimiento, en el curso se articulan los contenidos escolares con intereses locales y con situaciones contextuales, de manera tal que las tareas tengan sentido. Con ello, se pretende fomentar la motivación intrínseca y en consecuencia una participación activa y permanente en las actividades.

En términos de desarrollo tecnológico y pedagógico el modelo supone que el profesorado puede desarrollar capacidades para utilizar herramientas digitales en la enseñanza de la lecto-escritura. Con un plan de formación y práctica se eligen los recursos según los objetivos, la duración de la clase y la disponibilidad de dispositivos. Después, la planificación incluye aplicaciones tales como Book Creator, Pixton, y Storybird para crear producciones multimodales, sin necesidad de tener conexión todo el tiempo. Así que la tecnología se convierte en mediación educativa, apoyo a actividades de aula o herramienta de proyectos narrativos que organizan secuencialmente el trabajo.

En consonancia con esa apropiación, los estudiantes cuentan con recursos multimedia que expanden los canales de entendimiento y permiten la reevaluación de los contenidos a través de diferentes rutas. A través de un uso guiado de aplicaciones y materiales descargados, niñas y niños desarrollan competencias digitales vinculadas a su camino formativo. Más adelante, el profesorado flexibiliza la evaluación a través de portafolios, rúbricas y evidencias de producción, con retroalimentación constante orientada a mejoras específicas en lectura y escritura. Así, en este procedimiento se conjugan monitoreo y ajuste de la enseñanza según avances observados, con registros que respaldan decisiones pedagógicas en la implementación.

4.3.2 Indicadores, criterios de evaluación o instrumentos

Para evaluar si con la transformación propuesta centrada en narrativas transmedia alcanza el éxito se establecerán una serie de indicadores claros que permitan una evaluación objetiva del impacto del modelo en los niños y niñas de la Institución

Educativa Rural El Imparal. El trabajo centrará su atención en tres ejes, la comprensión lectora, la producción escrita y la participación mediada en actividades de lectura, de escritura y de creación transmedia. El profesorado utilizará una guía de observación, lista de cotejo, rúbricas, y portafolios para recolectar evidencia por indicador durante cada sesión. Con esos registros, las entrevistas y los grupos focales aportarán percepciones que complementen la interpretación de los resultados.

Tabla 3.

Indicadores, instrumentos, evidencias registradas y momento de aplicación.

Indicador	Instrumento	Evidencia registrada	Momento
Comprensión lectora	Guía de observación, lista de cotejo, rúbrica de lectura	Ideas principales, inferencias, relación entre fuentes, resúmenes y respuestas	Durante lecturas y cierre de actividad
Producción escrita	Guía de observación, rúbrica de escritura, portafolio	Planeación, borradores, reescritura, coherencia, ortografía y gramática	Durante escritura y revisión
Participación y uso de medios	Lista de cotejo, guía de observación, rúbrica de producto transmedia	Roles, acuerdos de equipo, aportes, integración de formatos, manejo de recursos	Durante creación y socialización
Observación directa	Lista de Chequeo	Producción de textos	Durante

Nota. Elaboración propia.

El profesorado calificará cada indicador con descriptores observables, niveles de logro establecidos en rúbricas y listas de cotejo que serán utilizadas en cada sesión. Para la comprensión lectora el registro se tomará de la determinación de ideas principales con inferencias y entre la información de diferentes fuentes vistas en clases. Selección la producción escrita, la rúbrica evaluará coherencia, cohesión, organización de ideas,

vocabulario, aplicación de las normas ortográficas y gramaticales. En mediación de la participación, el instrumento permitirá verificar intervenciones, roles, acuerdos de equipo, integración de formatos en productos transmedia.

Según la observación en aula, esta se realizará a través de una guía elaborada con base en indicadores, con una lista de cotejo por actividad y un diario de campo para relatar el contexto de la sesión. Dicha grabación será prueba de la comprensión en la lectura cuando el alumno o alumna sea capaz de explicar ideas centrales, dadas substanciadas inferencias, y realice patrones de información desde diferentes textos, audios y videos que se utilizan en el aula. El instrumento para escritura recogerá la planificación, redacción de borradores, revisión y reformulación, así como anotaciones sobre coherencia, y sobre el cumplimiento de las normas. La lista de cotejo será empleada durante la participación, y evaluará los aportes, consensos en equipos, roles y grado de uso de recursos en el equipo.

Mientras la propuesta esté vigente, el portafolio deberá contener borradores, productos finales y pruebas de retroalimentación que evidencien avances en lectura, escritura y medios. Una rúbrica de producto transmedia evaluará la claridad del mensaje, consistencia narrativa y cohesión entre formatos en función de los criterios definidos por el profesorado. Por su parte, se explorarán mediante entrevistas a los docentes las decisiones didácticas, dificultades y adaptaciones que afectaron a la mediación de las tareas. Se realizarán grupos focales con niñas y niños focalizados en obtener las percepciones de participación, comprensión y escritura a través de preguntas que les piden ejemplos de su experiencia. El análisis contrastará observación, portafolio y relatos de participantes para identificar patrones de desempeño y orientar ajustes de implementación en el aula.

4.3.3 Recursos necesarios

Para el desarrollo de la propuesta de transformación en la Institución Educativa Rural El Imparal, es necesario contar con una infraestructura tecnológica apropiada que permita a los estudiantes y a los docentes acceder a las herramientas digitales necesarias. Los requisitos básicos de tecnología son un teléfono móvil, una tableta o computadora

portátil con acceso a internet. Estas herramientas son vitales porque los estudiantes pueden utilizarse en plataformas educativas y aplicaciones tales como Book Creator, Pixton, y Storybird para cubrir la producción de contenidos multimedia e inclusión de narrativas transmedia de uso en aula. También será necesaria la instalación de un proyector o pantallas digitales en el salón para que todos puedan ver videos, audios, y otros elementos visuales que acompañen a las actividades de aprendizaje. La conexión a internet es necesaria, no obstante, se debe planear para que las actividades se realicen también para quienes tengan acceso limitado a redes, a través de plataformas que permitan funcionar sin conexión o materiales impresos.

Respecto a lo que es el recurso humano, se necesita tener profesores que estén capacitados para utilizar las herramientas digitales y puedan diseñar actividades pedagógicas que incluyan las narrativas transmedia. Esto implica capacitación continua en el uso de tecnologías y en el modelo pedagógico que se debe aplicar para las narrativas transmedia. También será necesario un grupo de apoyo técnico, que realice el mantenimiento y actualización de los equipos y plataformas digitales asegurando el buen funcionamiento de los mismos durante la aplicación del modelo. En lo que se refiere a los recursos materiales, se cuenta con material impreso en forma de guías, cuadernillos, carteles educativos para facilitar la enseñanza de la lecto-escritura. Estos recursos deben ser diseñados para ser accesibles en el contexto rural y utilizados por los estudiantes que no tengan acceso a dispositivos tecnológicos, garantizando la equidad en el aprendizaje. Estos recursos materiales y humanos son necesarios para el éxito de la propuesta, y su implementación efectiva dependerá de una planificación adecuada y un compromiso institucional continuo.

4.3.4 Pertinencia

La propuesta de transformación didáctica basada en narrativas transmedia responde de manera directa a las necesidades educativas del contexto rural, en la Institución Educativa Rural El Imparal, donde las dificultades en el acceso a recursos educativos están presentes. En este sentido, los estudiantes enfrentan limitaciones en cuanto a infraestructura tecnológica, materiales de apoyo y la formación continua de los profesores. La adopción de un modelo que, por la accesibilidad a la utilización de

tecnologías digitales, puede romper dichas barreras y ofrecer una educación inclusiva, constituye un gran reto. Mediante la combinación de diferentes medios, tales como videos, audios y textos interactivos se puede apelar a los intereses de los estudiantes y ofrecerles experiencias de aprendizaje contextualizadas.

En el mundo rural, la invisibilidad a la internet y la carencia de dispositivos tecnológicos hace que la narrativa transmedia se transforme en una oportunidad. Al ofrecer alternativas que no requieren de un acceso a internet constante, como aplicaciones off-line y materiales impresos complementarios, la propuesta busca que todos los estudiantes puedan sacar provecho de los materiales. De igual forma, la inclusión de relatos locales y tradicionales en las narrativas transmedia permite a los estudiantes conectarse con su contexto cultural, haciendo que lo aprendido les sea útil. Este acercamiento contextualizado promueve un mayor grado de pertenencia y motivación en los estudiantes, factores que se considera importante para que ellos mejoren sus habilidades de lectoescritura en una escuela rural, dado que el interés por la educación puede estar influenciado por condiciones socioeconómicas y geográficas.

Asimismo, la propuesta de integrar narrativas transmedia se ajusta a las necesidades educativas de los profesores, los cuales en muchos casos carecen de conocimientos para aplicar herramientas de nuevas tecnologías educativas. La formación docente propuesta garantiza a los profesores la oportunidad de diseñar actividades que estimulen la participación de los estudiantes, utilizando las herramientas digitales a su disposición. Esta sección de la propuesta responde a una necesidad crítica en el medio rural, donde la formación docente es un desafío permanente. Al ofrecer a los docentes más herramientas pedagógicas y tecnológicas su desarrollo profesional se ve impactado, lo que repercute finalmente en la mejora del servicio educativo, que es un factor clave para incentivar el aprendizaje y desarrollo de alumnos en zonas rurales.

4.3.5 Validez

La validez de la propuesta se fundamenta en su capacidad para cumplir con la función de mejorar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes mediante el uso de narrativas transmedia, y se sustenta en estudios previos que destacan la efectividad de las metodologías interactivas en la enseñanza de la lengua escrita. Al integrar múltiples

formatos de contenido, como textos, videos, audios y actividades interactivas, la propuesta permite a los estudiantes aprender a leer y escribir y a su vez a desarrollar una comprensión de los textos y una mayor creatividad en la producción escrita. Las investigaciones a favor de la integración de herramientas multimedia en las aulas señalan que estas actividades incentivan la motivación, el pensamiento crítico y la interacción de los alumnos, factores indispensables para el aprendizaje de la lectoescritura.

Puede verse la validación de la propuesta en su adecuación a las particularidades y condiciones del contexto en el medio rural, asegurando con ello que cumple en este tipo de contextos. En las áreas rurales, los estudiantes generalmente enfrentan dificultades para obtener tanto materiales de aprendizaje tradicionales como acceso a tecnología, lo que se traduce en un pobre rendimiento en las habilidades de lectura y escritura. La incorporación de las narrativas transmedia en la propuesta, responde a estas limitaciones haciendo uso de recursos digitales al alcance como teléfonos móviles y aplicaciones de bajo coste, entre otros, lo que permite su utilización en contextos con limitaciones infraestructurales. También el carácter contextualizado de la propuesta hace que los alumnos se sientan identificados con los contenidos, por tanto, se refuerza la validez de la estrategia al ser esta importante para ellos.

Finalmente, la justificación del planteamiento se encuentra en la visibilidad de la mejora en los resultados académicos. Mediante evaluaciones formativas y sumativas se podrán evidenciar avances tangibles en comprensión lectora, producción escrita y utilización de herramientas digitales. El desarrollo del modelo facilitará la observación del progreso en los procesos de lectura y escritura, ya que los estudiantes utilizarán lo aprendido para la producción de productos tales como cuentos digitales, cómics y podcasts, que les permitirá utilizar sus competencias lingüísticas. La validez se apoya, asimismo, en la literatura educativa que respalda la adopción de narrativas transmedia como un medio efectivo para fomentar el aprendizaje con sentido, asegurando que la propuesta es idónea para contribuir a la mejora de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La investigación permitió proponer un modelo didáctico basado en narrativas transmedia para el fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en estudiantes de educación primaria rural de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. El desarrollo del estudio evidenció que la lectura y la escritura requieren estrategias contextualizadas, acordes con las condiciones pedagógicas, sociales y tecnológicas del entorno rural. En este sentido, el modelo diseñado integró recursos impresos, audiovisuales, orales y digitales de baja demanda tecnológica, con el fin de favorecer la comprensión lectora, la producción escrita, la participación y la creación de significados desde experiencias cercanas a los estudiantes. Por tanto, la propuesta respondió al objetivo general, al articular la innovación didáctica con las necesidades formativas identificadas en la institución.

Con relación al primer objetivo específico que buscaba conocer las prácticas de enseñanza del docente frente al nivel de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria en la IE rural El Imparal, se determinó que las prácticas pedagógicas desarrolladas fueron sustentadas en las estrategias lúdicas, lectura dirigida, dramatizaciones, dictados creativos, escritura conjunta y trabajo con el medio rural. Aun así, también se encontraron problemas de comprensión lectora, ortografía, organización de ideas y texto escrito. Esta realidad hizo posible entender que el fortalecimiento de la lectoescritura requiere de un acompañamiento docente, de recursos contextualizados y de propuestas que integren la lectura y la escritura con la vivencia cotidiana de los estudiantes.

Con relación al segundo objetivo específico denominado Describir el uso de las narrativas transmedia en el proceso de lectoescritura en la IE rural El Imparal, se concluyó que los alumnos identificaban relatos en diferentes formatos, como cuentos, videos, audios, canciones, cómics y juegos. Esta interacción fomentó el deseo de leer, escuchar, escribir, reconstruir relatos y participar de actividades en conjunto. Por ende, las narrativas transmedia abrieron nuevos modos de acceder al texto, puesto que los alumnos accedieron a las historias a través de lenguajes visual, sonoro, escrito y oral. En

este sentido, su utilización permitió acercar a los niños actividades de aprendizaje más afines a sus formas de comunicarse y expresarse.

Respecto al tercer objetivo específico, orientado a develar los pedestales didácticos en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural desde las narrativas, se concluyó que la propuesta se fundamentó en el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo, la multimodalidad, la contextualización cultural, la mediación tecnológica y la evaluación formativa. Estos pedestales permitieron revelar que la lectoescritura en el contexto rural debe relacionarse con los saberes del territorio, los relatos familiares, las experiencias escolares y los recursos disponibles. Por ello, el modelo planteado articuló la dimensión pedagógica con las características socioculturales de la comunidad educativa.

En correspondencia con el cuarto objetivo específico, relacionado con diseñar un modelo de narrativas transmedia en el aula, utilizando recursos y herramientas adecuadas para el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura de los niños y niñas de la IE El Imparal, se concluyó que el diseño de la propuesta permitió organizar fases, actividades, recursos, estrategias e instrumentos de valoración. El modelo incluyó cuentos, videos, audios, pódcast, cómics, juegos y relatos de contexto como herramientas para facilitar la comprensión, la producción textual y la interacción con los estudiantes. Así la propuesta brindó un itinerario didáctico para el aula rural, atendiendo a las limitaciones de conectividad y a la necesidad de operar con material que fuese accesible para los docentes y los alumnos. Esta configuración fue tomada como punto de partida para la posterior prueba piloto.

Con respecto al quinto objetivo específico, que pretendía validar el modelo didáctico basado en narrativas transmedia a través de una implementación pilota que posibilitara una valoración de sus consideraciones de pertinencia, aplicabilidad y contribución en el fortalecimiento de habilidades de lectoescrituras, se estableció que la propuesta fue adecuada para el contexto de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. La implementación piloto se realizó a través de la actividad Podcast de cuentos locales, con cinco estudiantes de cuarto grado y tres docentes observadores. Tal experiencia nunca se había vivido y nos permitió analizar la participación del alumnado,

los recursos transmedia empleado, la interacción en las tareas de lectura y escritura y la transferencia del modelo a las configuraciones reales de aula de nivel rural.

La validación cualitativa permitió inferir que el modelo se implementó de forma progresiva, tomando en cuenta los recursos con los que se contaba, el apoyo docente y la elaboración anticipada de materiales. El informe de observación y la matriz de valoración cualitativa demostraron que existen avances en la comprensión lectora, la producción escrita, la oralidad, la motivación y la participación de los estudiantes. De igual manera, se identificaron ajustes necesarios relacionados con la disponibilidad de dispositivos, la preparación de materiales sin conexión, la organización del tiempo de trabajo, el uso de guías impresas, la revisión de textos y el fortalecimiento del acompañamiento docente durante las actividades de lectura, escritura y producción narrativa.

En relación con el supuesto de investigación, se determinó que la modalidad de enseñanza basada en narrativas transmedia contribuyó al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en niños de educación primaria rural, al brindar experiencias de enseñanza y aprendizaje interactivas, contextualizadas y articuladas a través de múltiples lenguajes. Esta afirmación se sustentó en el análisis cualitativo realizado mediante entrevistas, grupo focal, análisis documental, observación participante y matriz de valoración. Por tanto, el supuesto fue respaldado desde las evidencias interpretadas, las cuales mostraron aportes a la motivación, comprensión de relatos, producción escrita, trabajo colaborativo y participación de los estudiantes.

Por último, se determinó que el modelo didáctico apoyado en narrativas transmedia constituye una opción pedagógica viable para fortalecer la lectoescritura en zonas rurales con condiciones tecnológicas adversas. La propuesta posibilitó la articulación de recursos disponibles, experiencias de territorio y labores de producción narrativa que permitieron enlazar lectura, escritura y producción de sentido. No obstante, la puesta en práctica demanda seguimiento permanente, capacitación del profesorado, organización institucional y administración de recursos que posibiliten mantener el proceso. En relación con el nivel de generalización de los resultados, los resultados

corresponden al contexto de la I.E.R.D. El Imparal y orientan aplicaciones futuras en contextos rurales de características análogas.

RECOMENDACIONES

Para futuras investigaciones relacionadas con el uso de narrativas transmedia en la educación primaria rural, se recomienda ampliar la cantidad de participantes y considerar distintos grados escolares, con el propósito de contrastar las experiencias de estudiantes que se encuentran en diferentes momentos del proceso de lectoescritura. Esta ampliación permitiría observar cómo varían las prácticas de lectura, escritura, comprensión y producción textual cuando los recursos narrativos se aplican en grupos con edades, intereses y niveles de desempeño distintos. En este sentido, la incorporación de otros docentes, familias y directivos también permitiría obtener una mirada más amplia sobre las condiciones pedagógicas, tecnológicas y comunitarias que inciden en la implementación de este tipo de modelos didácticos en contextos rurales.

De igual manera, se recomienda que próximas investigaciones integren instrumentos complementarios de obtención de información, tales como diarios de campo, rúbricas de seguimiento, registros de producción escrita, guías de observación y portafolios de aprendizaje. Estos instrumentos permitirían documentar con mayor detalle el proceso de interacción de los estudiantes con cuentos, videos, audios, cómics, juegos y relatos del contexto. En consecuencia, sería posible realizar un seguimiento más ordenado de los avances, dificultades y ajustes que se presenten durante la implementación de estrategias transmedia. También se sugiere desarrollar estudios con mayor duración, de manera que pueda analizarse la evolución del proceso lectoescritor durante varios momentos del año escolar.

Desde la academia se recomienda fortalecer la formación del profesorado en las narrativas transmedia en el diseño, uso y evaluación en la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta formación tendrá que incluirse también la orientación docente para el uso de recursos multimodales que están a su disposición, tales como textos impresos, relatos orales, audios, vídeos, cómics, juegos y producciones digitales de baja tecnología. A partir de esta capacitación, los docentes tendrán la posibilidad de diseñar propuestas de trabajo que permitan articular los contenidos escolares con las vivencias de los estudiantes, desde éstas se trabaje la comprensión lectora, la producción escrita y la participación en actividades colaborativas. Esta recomendación es también aplicable a la

educación rural, donde puede haber limitaciones en la conectividad y en el acceso a dispositivos.

Asimismo, se sugiere a las escuelas que integren en sus planes de área y proyectos lectores, así como en las actividades curriculares relacionadas con la lengua, las narrativas transmedia. La introducción se hará de modo progresivo, a la luz de los recursos disponibles, de la naturaleza de los alumnos y las condiciones del medio rural. En particular, la lectura y la escritura pueden ser trabajadas desde las experiencias que articulan relatos de territorio, memorias familiares, cuentos populares, producciones audiovisuales y ejercicios de creación colectiva. Por ello la escuela será capaz de fomentar una práctica de lectoescritura en relación con la cultura local, la creatividad, el diálogo entre estudiantes y la elaboración de producciones propias.

En la práctica, se sugiere a la Institución Educativa Rural El Imparal procurar recursos tecnológicos y materiales que permitan la aplicación paulatina del modelo didáctico fundamentado en narrativas transmedia. Entre estos recursos se pueden considerar computadores, tabletas, parlantes, grabadoras, material impreso, cartillas, biblioteca de aula y contenidos descargables para trabajar sin conexión permanente a internet. De igual forma, se sugiere crear un banco institucional de cuentos, audios, videos, cómics y actividades contextualizadas, de modo que los docentes puedan disponer de materiales organizados para fortalecer la lectura y la escritura en diferentes momentos del proceso formativo.

Finalmente, conviene promover en las escuelas ámbitos para que los alumnos puedan socializar lo que leen y escriben, en ferias narrativas, muestras de cuentos, presentaciones orales, podcasts, murales, cómics y relatos del contexto. Serían estas actividades la posibilidad de que docente, estudiantes y familiares se vinculen en procesos de creación conjunta, para fortalecer ese vínculo escuela- comunidad. Por tanto, la propuesta podría consolidarse como política institucional, en cuanto a la mejora de las prácticas de lectoescritura en la escuela primaria rural. Por ende, se sugiere realizar procesos periódicos de retroalimentación para ajustar actividades, recursos y tiempos de aplicación, de acuerdo con las necesidades observadas durante cada experiencia pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Acuy Rodríguez, L. B., y Baca Cáceres, D. A. (2022). Beneficios de las narrativas transmedia como estrategias educativas en contextos digitales. *Revista Hacedor*, 6(2), 60–69. https://doi.org/10.26495/rch.v6i2.2251

Aguilar Fajardo, N. J., Astudillo Jimbo, M. de L., y Yuquilima Macas, J. M. (2020). *La Narrativa Transmedia como estrategia didáctica para el fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de Cuarto Año de Básica de la Unidad Educativa Paccha* [Trabajo de integración curricular]. Universidad Nacional de Educación (UNAE). https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/1e22330b-ba8d-4a6f-a361-2a1df242d15f/content

Amador Baquiro, J. C. (2022). Memoria del pasado reciente y multimodalidad en escuelas rurales de Colombia: una experiencia de investigación-creación. *Arte Individuo Y Sociedad*, *35*(1), 283–302. https://doi.org/10.5209/aris.82802

Arias Arguello, K. (2020). *Performance, literatura y realidad aumentada en el fortalecimiento de la lectoescritura con grado primero* [Trabajo de grado, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional UDES. https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/a1d0803f-2dc3-426d-b81a-27f6aefdec3e/content

Arias, O., y Del Campo, G. (2024). Narrativas transmedia como herramienta innovadora para el aprendizaje interactivo en entornos educativos digitales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(6), 2472–2487. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3177

Ávila Molina, A. M. (2023). Construcción participativa de recomendaciones para la enseñanza de la lectoescritura en la comunidad wounaan de Bogotá. Forma y Función, 36(2). https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.101016

Bravo Tuárez, M. E., González Ramírez, G. G., García Cedeño, Y. A., Morillo Jiménez, M. A., Carrillo Sailema, H. F., y Cerezo Vera, J. V. (2023). Lectoescritura y su

influencia en el proceso de aprendizaje. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 2(3), 34–45. https://doi.org/10.69516/4ayh6p09

Castañeda Moreno, D. S. del P., y Gómez Galán, J. X. (2022). Retos y desafíos de la educación rural en tiempos de pandemia desde la mirada del docente. Revista Dialogus, 1(7), 1-10. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i7.485

CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. https://books.google.com.co/books/about/Aprendizaje_escolar_y_construcci%C3%B3n_del.html?id=VJsRSwAACAAJ&redir_esc=y

Conesa Conesa, M. R. (2022). *Estudio sobre los procesos de lectura y escritura en alumnado de educación primaria y secundaria con TDAH* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Facultad de Psicología, Escuela Internacional de Doctorado. http://hdl.handle.net/10201/124103

Contreras Barceló, E., y Berríos Barra, L. (2023). Aproximación al perfil transmedia de docentes en formación para la mediación de la literatura. *Revista Internacional de Formación e Innovación Educativa*, 52(4), 359–367. https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.359-367

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

de Souza, D. C.., & Ribeiro, L. P. (2023). Educación en contextos rurales en Iberoamérica: caminos, perspectivas y desafíos. Revista Iberoamericana De Educación, 91(1), 9–20. https://doi.org/10.35362/rie9115726

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021). *Educación en Colombia: Indicadores básicos*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion

Erta Majó, A., y Vaquero, E. (2023). La Educación transmedia en el contexto no formal: una revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 25(1), 59–70. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21695

Fernández Rufete Navarro, A. (2022). *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Escuela Internacional de Doctorado. http://hdl.handle.net/10201/122764

Fisgativa, C., Molina, J., Arrieta, A., y Acevedo, J. (2022). Transmedia y nuevas narrativas en la formación en humanidades. *Sophia*, 18(1), e1171. https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1171

Florez Avendaño, Y. K. (2023). *El uso de la narrativa Transmedia como estrategia para ayudar a potenciar las habilidades de lectoescritura, en los alumnos de educación secundaria* [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Facultad de Educación, Maestría en Innovación y Tecnologías para la Educación, Valledupar, Colombia. https://hdl.handle.net/20.500.12495/11804

Freire Sánchez, A., Gracia-Mercadé, C., y Vidal-Mestre, M. (2022). Referentes intertextuales para la expansión y la profundidad en la creación de un universo narrativo transmedia. Estudio de caso: la saga Vengadores. *Palabra Clave*, 25(4), e2542. https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.4.2

Vera, N. (2025). La educación rural en Colombia: Retos y oportunidades. Línea Imaginaria, 3(22), 139–167. https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4180

FUNDAEC. (2016). Fortalecimiento de las capacidades de lectura y escritura en escuelas rurales de Risaralda: Informe de sistematización 2011-2016 [Informe institucional no publicado]. Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias

García, A. y Molina, Y. (2025). *Estrategias pedagógicas innovadoras para fortalecer la lectoescritura*. Repositorio UNAD. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/69143/1/agarciaoso.pdf

González Granados, J. E. (2022). Pensamiento de diseño como agente de transformación en los procesos formativos. *Revista KEPES*, 19(26), 633–672. https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.26.20

González Martínez, J., Esteban Guitart, M., Rostan Sánchez, C., Serrat Sellabona, E., y Estebanell Minguell, M. (2019). What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review*, *36*, 207–222. https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222

González Pulido, E., y Jossa Josa, R. E. (2021). *Estrategia pedagógica mediada por un recurso educativo digital abierta para fortalecer los procesos de lectoescritura en estudiantes de grado tercero del Liceo de la Universidad de Nariño de la ciudad de Pasto* [Trabajo de grado de maestría, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena]. Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Universidad de Cartagena. https://hdl.handle.net/11227/14491

Gutiérrez-Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18, 77–92. https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.

Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. (2025). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* [Documento institucional no publicado]. Supatá, Cundinamarca, Colombia

Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. (2026). *Plan de estudios de Lengua Castellana/Español, grado 5.º* [Documento institucional no publicado]. Supatá, Cundinamarca, Colombia.

Jenkins, H. (2007, March 22). *Transmedia Storytelling 101*. Henry Jenkins. http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

López-Pérez, M. V., y Bobadilla-Pérez, M. (2023). Alfabetización multimodal y plurialfabetización en Educación Primaria a través de la narrativa transmediática El niño, el topo, el zorro y el caballo, de Charlie Mackesy. Texto Livre, 16, e41879. https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41879

Mantilla, E. (2025). Estrategias pedagógicas fundamentadas en el aprendizaje cooperativo en contextos rurales. Línea Imaginaria, 1(20), 1-10. https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i20.3696

Margolis, A. (2020). Zone of proximal development, scaffolding and teaching practice. *Cultural-Historical Psychology*, *16*(3), 15–26. https://doi.org/10.17759/chp.2020160303

Martínez-Rodríguez, R., y Benítez-Corona, L. (2019). The ecology of resilience learning in ubiquitous environments to adverse situations. *Comunicar*, *28*(62), 43–52. https://doi.org/10.3916/c62-2020-04

Mendieta Briceño, Á. P., y Garcés, V. H. (2022). Escritura y alfabetización transmedia. Del aprendizaje de las competencias textuales a la enseñanza de la composición hipertextual de la narrativa transmedia. Signo y Pensamiento, 41, 1-21. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.eata

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Más y mejor educación rural: Avances y desafíos de la política educativa para las ruralidades*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Normatividad*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-Especial-de-Educacion-Rural/Normatividad-y-documentos/358002:Normatividad

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Proyecto de Educación Rural PER*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Resolución número 021598 de 2021*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-404773_recurso_1.pdf

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). (2021). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. https://www.mintic.gov.co/portal/715/articles-125156_recurso_00.pdf

Moreno-Pinillos, C., Vigo-Arrazola, B., y Lasheras-Lalana, P. (2024). Discursos y percepciones del profesorado sobre el uso de los medios digitales en escuelas rurales de especial dificultad. *Educar*, 60(2), 337–356. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2028

Muñoz Borja, P., García-Ruiz, R., y Aguaded, I. (2020). La educomunicación en la documentación pública, privada y académica colombiana en su comprensión de la cuestión social. *Revista Fuentes*, 22(1), 1–12. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.01

Orrala-Plúa, M. A., Guamangallo-Taipe, A. M., Tigua-López, L. Á., y Sánchez-Orrala, N. E. (2024). La lectura y la escritura creativa para el desarrollo de habilidades comunicativas en educación preparatoria. *CIENCIAMATRIA*, *10*(1), 555–572. https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1245

Ortega, N. M. P. (2024). Didactica de las tic en contextos rurales de colombia. *LÍNEA IMAGINARIA*, *1*(18). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i18.2576

Ospino-Guerrero, O. J. (2021). Narrativas Transmedia: una herramienta para el fortalecimiento de competencias comunicativas en la escuela Etnoeducativa. *Saber Ciencia Y Libertad*, *16*(1). https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7532

Pereira, M. A. G., y Pedro, L. F. M. G. (2023). Transmedia narratives in the teaching and learning of mathematics: challenges in the practice of the teacher as an orchestrator. *Digital Education Review*, 43, 1-17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9009123

Pérez Loaiza, N. C., Valbuena Ortega, E., Fernández Romero, N. A., y Ramírez Díaz, A. M. (2024). *Fortalecimiento del proceso de lectoescritura a través del juego mediante el Recurso Educativo Digital Kahoot en estudiantes del grado primero de la Institución Educativa El Rodeo de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Cartagena]. Facultad

de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación. https://hdl.handle.net/11227/17716

Pérez, C. P., García, F. J. G., Verdera, V. V., Félix, E. G., y Soto, V. R. (2020). La competencia "aprender a aprender" en los grados universitarios. *Aula Abierta*, *49*(3), 309–323. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=N2nMDNIAAAAJ&citation_for_view=N2nMDNIAAAAJ:j3f4tGmQtD8C

Piñeiro-Naval, V., y Crespo-Vila, R. (2022). Metainvestigación en narrativas transmedia: aportes desde Iberoamérica. *Palabra Clave*, *25*(3), 1–27. https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.3.4

Piratoba Ortega, N. O. (2024). La comprensión lectora en educación básica primaria: Un desafío en los contextos académicos rurales. *Dialéctica*, *2*(22). https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i22.2689

Pisco-Román, J., Bailón-Panta, A., y Macias-Figueroa, D. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. *593 Digital Publisher CEIT*, *8*(1–1), 328–347. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658

Polo Rojas, N. D. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, *(33)*, 41–64. https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003

Puiggrós, A. (2020). Educación y Emancipación. *Paedagogica Historica*, *57*(5), 516–527. https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1669684

Ramírez-Montoya, M. S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. Comunicar, 28(65), 9–20. https://doi.org/10.3916/C65-2020-01.

Ribadeneira Cuñez, F. M. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. Revista Conrado, 16(72), 242-247 http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-242.pdf

Medina Rivilla, A. (1982). Elaboración de un modelo didáctico: Base para la realización eficiente de la tarea docente. Revista Española de Pedagogía, 40(159), 75–90. https://reunir.unir.net/handle/123456789/8993

Rodríguez Correa, M. Á., y Velásquez Duque, A. de J. (2020). *Narrativas transmedia en el marco del plan lector escolar: lectura, escritura y producción textual* [Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Facultad de Educación y Ciencias Sociales]. Repositorio Institucional TdeA. https://dspace.tdea.edu.co/bitstreams/72922d89-0ea1-45a4-8afe-797e46b13e15/download

Rodríguez-Silva, M. (2021). Narrativa Transmedia y Comprensión Lectora: Una experiencia en la Educación Rural Colombiana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 110–119. https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.199

Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J., y Rico-Gómez, M. L. (2021). Gamification and transmedia in interdisciplinary contexts: A didactic intervention for the primary school classroom. *Heliyon*, 7(8), e07374. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07374

Salazar Sisalima, M. C., Pinzón Castillo, L. L., Campoverde Cuenca, D. L., y Buenaño Estrada, B. M. (2025). El impacto de los recursos digitales interactivos en el aprendizaje de Estudios Sociales en estudiantes de Educación Básica. *Reincisol*, 4(7), 862–891. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)862-891

Sánchez-López, I., Bonilla-Del-Río, M., y Soares, I. O. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. *Comunicar*, *29*(69), 113–123. https://doi.org/10.3916/c69-2021-09

Sanchez-Lopez, I., Perez-Rodriguez, A., y Fandos-Igado, M. (2020). The explosion of digital storytelling: Creator's perspective and creative processes on new narrative forms. *Heliyon*, 6(10), e04809. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04809

Santín, A. P., y Velázquez, L. G. (2021). Enseñar, aprender, crear. *Aula Abierta*, *50*(3), 681–688. https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.681-688

Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2021). *Documento orientador para la construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI, en las instituciones educativas del Departamento de Cundinamarca*. Dirección de Calidad Educativa. https://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/4deb76a3-9c91-4c6d-9607-4468

c5c54495/1.+DOCUMENTO+ORIENTADOR+PEI+.pdf?MOD=AJPERES&CVID=nOUQY9P

UNESCO Institute for Statistics. (2017). *More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide* (UIS Fact Sheet No. 46). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261556

UNESCO, World Bank, y UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. https://www.unesco.org/en/articles/state-global-education-crisis-path-recovery

UNESCO. (2020). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes nicaragüenses de 6° grado; Nicaragua* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380413

UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report 2022: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2022-non-state-actors-education-who-chooses-who-loses

UNICEF. (2019). *Estado Mundial de la Infancia 2019: Niños, alimentos y nutrición: Crecer bien en un mundo en transformación*. https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2019

Vélez Vélez, C. J., y Fernández Fernández, I. M. (2024). Estrategia de gestión para la continuidad de estudios en los estudiantes de la educación básica del contexto rural. Reincisol, 3(6), 5894-5918. https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)5894-5918

Veloz Segura, E. A., y Veloz Segura, V. T. (2024). Las tecnologías e innovación educativa, para un acceso equitativo y continuo al aprendizaje. *Journal of Science and Research*, 9(INNOVA 2023), 207–224. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3076

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. https://archive.org/details/mindinsocietydev00vygo

ANEXOS

Anexo A.

Guión de Entrevista Semiestructurada

Comprensión de la didáctica docente en el estado actual de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de primaria en la IE Rural El Imparal

Introducción

Buenas tardes/días, agradezco mucho su disposición para participar en esta entrevista.

Propósito: El propósito de esta conversación es comprender cómo usted, como docente de la Institución Educativa Rural El Imparal, diseña y lleva a cabo sus estrategias didácticas para desarrollar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de primaria. Sus respuestas nos ayudarán a identificar prácticas actuales y oportunidades de mejora en el proceso de lectoescritura.

Duración: Estimamos que la entrevista tomará entre 30 y 45 minutos.

Confidencialidad: Toda la información proporcionada será tratada de forma confidencial. Sus datos personales no aparecerán en los informes, y usted puede negarse a responder cualquier pregunta o retirarse en cualquier momento sin repercusión alguna.

Consentimiento: ¿Está usted de acuerdo en continuar con esta entrevista y que grabemos (audio) su participación únicamente para fines de transcripción y análisis?

Objetivo de la Entrevista

Comprender la didáctica del docente en el estado actual de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria en la IE Rural El Imparal.

Guión de Preguntas

Contexto y experiencia docente

- ¿Puede contarme brevemente su trayectoria como docente en la IE Rural El Imparal y cómo ha sido su experiencia trabajando con estudiantes de primaria?

Percepción del nivel actual

- ¿Cómo describiría, en términos generales, el nivel actual de habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes?

Estrategias didácticas empleadas

- ¿Qué estrategias o actividades utiliza de manera habitual para fomentar la comprensión lectora en el aula? ¿Podría describir un ejemplo concreto?

Enseñanza de la escritura

- ¿Cómo aborda el proceso de enseñanza de la escritura (redacción, ortografía, estructuración de textos)? ¿Qué metodologías le han resultado más efectivas?

Recursos y materiales

- ¿Qué tipo de recursos (libros, fichas, tecnología, etc.) emplea para apoyar las habilidades de lectoescritura? ¿Cómo selecciona esos materiales?

Dificultades y retos

- ¿Cuáles son las principales dificultades que observa en sus alumnos al momento de leer y escribir? ¿Cómo las afronta en el aula?

Adaptación a contextos rurales

- Teniendo en cuenta el contexto rural de la institución, ¿de qué manera ajusta sus prácticas didácticas para responder a las necesidades y características de sus estudiantes?

Evaluación de habilidades

- ¿Cómo evalúa actualmente los avances de los estudiantes en lectura y escritura? ¿Qué instrumentos o criterios utiliza?

Retroalimentación y seguimiento

- ¿De qué manera brinda retroalimentación a los estudiantes tras las actividades de lectoescritura? ¿Cómo hace seguimiento a su progreso?

Sugerencias de mejora

- Desde su experiencia, ¿qué cambios o apoyos considera necesarios para potenciar aún más las habilidades de lectoescritura en la IE Rural El Imparal?

Cierre

Muchas gracias por compartir su experiencia y sus reflexiones. Sus aportes son muy valiosos para el desarrollo del modelo didáctico que estamos diseñando. ¿Hay algo más que quisiera agregar o alguna recomendación adicional respecto a la enseñanza de la lectoescritura en el contexto rural?

Nuevamente, le agradezco su tiempo y colaboración. Le recordaré que, si lo desea, podemos enviarle un resumen de los hallazgos cuando el proyecto esté avanzado.

Anexo B.

Guión de Entrevista Semiestructurada al Rector

Perspectiva institucional sobre la didáctica de lectoescritura en la IE Rural El Imparal

Introducción

Buenas tardes/días, Rector Le agradezco por brindarnos este espacio.

Propósito: Esta entrevista busca conocer la visión y el apoyo institucional respecto a las prácticas didácticas que promueven las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de primaria de la IE Rural El Imparal. Sus respuestas nos permitirán identificar fortalezas, retos y posibles líneas de acción desde la gestión escolar.

Duración: Aproximadamente 30–40 minutos.

Confidencialidad: Toda la información se mantendrá estrictamente confidencial y se usará solo con fines académicos. Usted puede omitir cualquier pregunta o dar por terminada la entrevista en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Consentimiento: ¿Autoriza la grabación de audio para su posterior transcripción y análisis?

Objetivo de la Entrevista

Explorar la perspectiva del rector sobre las estrategias, recursos y apoyos institucionales vinculados al desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la IE Rural El Imparal.

Guión de Preguntas

Visión institucional

- ¿Cómo describiría la misión y los valores de la IE Rural El Imparal en relación con el desarrollo de competencias lectoras y escritoras de sus estudiantes?

Políticas y lineamientos

- ¿Qué políticas, proyectos o lineamientos curriculares ha impulsado la institución para mejorar la lectoescritura en primaria?

Formación docente

- ¿Qué tipo de formación continua o asesorías brinda la escuela a los docentes para fortalecer su didáctica en lectura y escritura?

Recursos y apoyos

- ¿Con qué recursos humanos, materiales y tecnológicos cuenta la IE El Imparal para apoyar las prácticas de lectoescritura? ¿Cómo se gestionan?

Evaluación institucional

- ¿Qué mecanismos de evaluación institucional existen para monitorear el progreso de los estudiantes en lectoescritura y la efectividad de las prácticas docentes?

Retos y limitaciones

- ¿Cuáles considera que son los principales retos o limitaciones (infraestructura, conectividad, personal, presupuesto) que enfrentan al implementar estrategias de lectoescritura?

Comunicación con la comunidad

- ¿De qué manera involucra la institución a las familias y la comunidad rural en el fomento de la lectura y la escritura?

Innovación y narrativas transmedia

- ¿Qué opinión tiene sobre la incorporación de narrativas transmedia como recurso didáctico? ¿Ha habido alguna experiencia piloto o interés institucional al respecto?

Sostenibilidad de iniciativas

- Para garantizar la continuidad de las buenas prácticas de lectoescritura, ¿qué estrategias de sostenibilidad (financieras, formativas o de alianzas) ha contemplado la institución?

Proyecciones y recomendaciones

- Desde su rol, ¿qué recomendaciones o decisiones cree usted necesarias para potenciar aún más las habilidades de lectoescritura en el próximo ciclo lectivo?

Cierre

Muchas gracias por su tiempo y por compartir su perspectiva. Sus aportes serán clave para diseñar un modelo didáctico que responda a las necesidades reales de la IE Rural El Imparal. Antes de concluir, ¿quiere agregar alguna reflexión final o sugerencia adicional sobre este tema?

Nuevamente, le agradezco su colaboración. Si lo desea, podremos compartirle un resumen de resultados una vez finalizado el estudio.

Anexo C.

Guión para Grupo Focal

Interpretar el uso de las narrativas transmedia dentro del proceso de lectoescritura en la IE Rural El Imparal.

- **Participantes**: 5 estudiantes de 4º grado que hayan trabajado previamente con materiales transmedia (videos, cómics digitales, podcasts, redes escolares, etc.
- **Duración**: 60 minutos.
- **Asistente**: Apoyo para toma de notas y registro audiovisual.
- **Lugar**: Aula con sillas en semicírculo y proyector o pizarra digital.

Introducción (10 minutos)

¡Hola a todos! Soy Dary Milena Rojas Saiz, quiero conversar sobre cómo ustedes utilizan y perciben materiales transmedia (por ejemplo, videos, audios, cómics digitales, juegos interactivos) para mejorar su lectura y escritura.

Lo que hablemos aquí es sólo para este estudio. No mencionaremos nombres cuando preparemos el informe. Les pido que:

- Respetemos el turno de palabra.
- Hablemos con honestidad.
- No juzguemos las respuestas de los demás.
- No existe respuesta “incorrecta”: todas sus opiniones nos sirven.”

Vamos a grabar el audio para no perdernos nada. ¿Están de acuerdo?

Dinámica y Desarrollo de Preguntas (40 minutos)

Fase	Tiempo	Actividad
1. Rompehielos	5′	Cada estudiante dice su nombre y menciona su medio transmedia favorito.

2. Preguntas guía	30′	Discusión abierta con apoyo de pizarra digital para anotar ideas clave (ver abajo).
3. Cierre rápido	5′	Resumen colectivo y agradecimientos.

Preguntas Guía

1. **Exploración inicial**

    - ¿Qué entienden por ‘narrativa transmedia’? ¿Pueden darme ejemplos de narraciones que hayan seguido en más de un formato (video, texto, audio, juego…)?

2. **Acceso y uso**

    - ¿Cómo llegan a esos materiales? ¿Los usan en clase, en casa, en el salón de informática?

3. **Impulso a la lectura**

    - ¿De qué manera los videos o audios relacionados con la historia les motivan a leer el texto escrito o completar una actividad de escritura?

4. **Desarrollo de la escritura**

    - Cuando tienen que escribir algo basado en lo que vieron o escucharon, ¿cómo afrontan la tarea? ¿Les resulta más fácil, más difícil, por qué?

5. **Interactividad y participación**

    - ¿Han participado en actividades donde puedan comentar, crear o compartir sus propias historias (por ejemplo, foros escolares, blogs, grupos de WhatsApp)? ¿Cómo fue esa experiencia?

6. **Comprensión y retención**

- ¿Qué formatos (video, texto, audio, cómic, juego) les ayudan más a entender y recordar la historia? ¿Por qué?

7. **Dificultades y barreras**

    - ¿Han tenido problemas técnicos o de otro tipo al usar materiales transmedia? ¿Cómo los han solucionado?

8. **Colaboración y socialización**

    - ¿Han trabajado en equipo para crear o comentar narrativas transmedia? ¿Cómo influyó eso en su manera de leer y escribir?

9. **Valoración de aprendizaje**

    - ¿Creen que estas actividades les han hecho mejores lectores o escritores? ¿En qué aspectos han mejorado?

10. **Sugerencias de mejora**

    - Si pudieran diseñar una actividad transmedia ideal para practicar lectura y escritura, ¿cómo sería? ¿Qué incluirían?

Cierre (10 minutos)

¿Alguien quiere señalar el punto más interesante que escuchó hoy?

Muchas gracias por su participación y sus ideas. Nos han ayudado muchísimo a entender cómo mejorar nuestras propuestas.

Si desean conocer los resultados o participar en alguna actividad extra, avísennos a través de sus docentes.

Anexo D.

Matriz de Análisis Documental

Develar los pedestales didácticos en el desarrollo de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de educación primaria rural desde las narrativas.

Instrucciones de uso

1. **Selección de fuentes**: Recopile documentos institucionales (plan de estudios, proyectos de aula, guías docentes), materiales transmedia empleados (guiones, videos, podcasts, cómics digitales) y bibliografía teórica (textos sobre didáctica, lectoescritura y narrativas).
2. **Lectura crítica**: Para cada documento, identifique pasajes que describan enfoques pedagógicos, estrategias narrativas y evidencias de praxis didáctica.
3. **Codificación**: En la columna "Dimensión didáctica" clasifique la orientación (por ejemplo: constructivista, sociointeraccionista). En "Elementos de narrativa transmedia" anote los formatos y mecanismos de integración (hipervínculos, multimedia, participación).
4. **Extracción de pedestales**: Con base en esas evidencias, sintetice en "Pedestal didáctico emergente" el principio o pilar central (p. ej. "aprendizaje colaborativo", "contextualización cultural").
5. **Comparación y contraste**: Una vez llenada la matriz, identifique patrones, vacíos y convergencias entre documentos para fundamentar los pedestales didácticos de su modelo.

Plantilla de Matriz

Nº	Fuente documental (Autor, Título, Año)	Tipo de documento (Currículo, Guía, Proyecto,	Dimensión didáctica (Enfoque pedagógico)	Elementos de narrativa transmedia (Formatos,	Evidencia de desarrollo de habilidades de lectoescritura	Pedestal didáctico emergente (Pilar o principio)	Observaciones/Comentarios

		Multimedia, Teoría)		estrategias)	(Indicadores, ejemplos)		
1							
2							
3							
4							
5							

Descripción de columnas

1. **Fuente documental**

    - Referencia completa: autor(es), título, año de publicación o creación.

2. **Tipo de documento**

    - Clasifique si es curricular (por ejemplo, PEC de lectoescritura), guía docente, proyecto de aula, material transmedia (video, cómic digital, podcast), o texto teórico.

3. **Dimensión didáctica**

    - Enfoque pedagógico predominante según la fuente: constructivista, sociointeraccionista, enfoque por competencias, etc.

4. **Elementos de narrativa transmedia**

    - Formatos: video, audio, texto interactivo, juego, cómic digital, etc.
    - Estrategias de integración: rutas hipertextuales, participación en redes, creación colaborativa, etc.

5. **Evidencia de desarrollo de habilidades de lectoescritura**

- Señale indicadores usados (rúbricas, listados de control) o ejemplos textuales donde se observa mejora en comprensión lectora, producción de textos, ortografía, estructura narrativa.

6. **Pedestal didáctico emergente**

- Sintetice el pilar o principio central que sustenta la práctica descrita (p. ej. “aprendizaje situado”, “aprendizaje basado en proyectos”, “mediación tecnológica”).

7. **Observaciones/Comentarios**

- Notas adicionales sobre coherencia interna, posibles limitaciones o sugerencias de profundización.

Anexo E.

Actividades propuestas

Actividad	Tiempo	Participantes	Recursos	Descripción
Creación de Cuentos Digitales Interactivos	1 hora	Estudiantes de 4° y 5° de primaria (10-15 estudiantes)	Dispositivos móviles, tabletas o computadoras con Book Creator o Storybird	Los estudiantes crearán cuentos utilizando herramientas digitales interactivas, eligiendo imágenes, texto y sonidos, fomentando la escritura creativa.
Lectura y Análisis de un Video Cuento	1 hora	Estudiantes de 3° y 4° de primaria (15-20 estudiantes)	Proyector, acceso a video cuento en YouTube	Los estudiantes visualizarán un video cuento y analizarán cómo los elementos visuales y auditivos enriquecen la comprensión de la historia, realizando un resumen escrito.
Historias de mi casa: relatos familiares convertidos en narrativas transmedia	60 minutos	Estudiantes de 5° de primaria (10-12 estudiantes)	Cuaderno de campo, grabadora de audio o celular, hojas, colores, y acceso a herramientas digitales sencillas (Book Creator, Canva, Pixton).	Cada estudiante elegirá una historia o anécdota contada por sus padres o abuelos (por ejemplo, sobre la vida en el campo, una costumbre local o una enseñanza familiar

El Viaje de los Personajes: Juego de Rol y Escritura Creativa	1 hora 30 minutos	Estudiantes de 5° de primaria (10-12 estudiantes)	Carteles con personajes, espacio amplio para movimiento	Los estudiantes interpretarán personajes en un juego de rol, tomando decisiones que afectarán la historia, y luego escribirán sobre su evolución.
Creación de un Cómic Digital Colectivo	1 hora	Estudiantes de 4° y 5° de primaria (10-15 estudiantes)	Dispositivos móviles o tabletas con aplicaciones de cómics como Pixton o ToonDoo	Los estudiantes crearán cómics digitales colaborativos basados en una historia tradicional o inventada, utilizando imágenes y texto.
Podcast de Cuentos Locales	1 hora 15 minutos	Estudiantes de 3° y 4° de primaria (12-15 estudiantes)	Grabadora de audio o teléfono móvil, aplicaciones para grabar y editar audio	Los estudiantes grabarán un podcast narrando una historia local, añadiendo efectos de sonido, y reflexionando sobre cómo las narrativas orales se pueden adaptar al formato digital.

Nota. Elaboración propia

Anexo F.

Ficha de observación cualitativa para la validación de la implementación piloto del modelo didáctico basado en narrativas transmedia

Título de la investigación: Modelo didáctico innovador en habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia como producción de significados auténticos en la educación primaria rural de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, Cundinamarca, Colombia, periodo 2023-2024.

Objetivo del instrumento: Registrar las situaciones observadas durante la implementación piloto del modelo didáctico basado en narrativas transmedia, con el fin de valorar su pertinencia, aplicabilidad y aporte al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en estudiantes de educación primaria rural.

Técnica: Observación participante.

Participantes: Cinco estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

Responsable del registro: Investigadora.

Fecha de aplicación: _____

Lugar: Institución Educativa Rural Departamental El Imparal.

Actividad piloto aplicada: _____

Recursos utilizados: _____

Duración: _____

Instrucciones: La investigadora registrará de manera descriptiva lo observado durante la actividad piloto. No se utilizarán puntajes, porcentajes ni calificaciones, debido a que la valoración corresponde a un enfoque cualitativo.

Categoría de observación	Aspectos a observar	Registro descriptivo
Pertinencia del modelo	Relación de la actividad con el contexto rural, intereses, experiencias y necesidades de los estudiantes.	
Aplicabilidad del modelo	Posibilidad de desarrollar la actividad con los recursos disponibles en la institución.	
Participación estudiantil	Disposición, interacción, colaboración, atención y participación durante la actividad.	
Comprensión lectora	Comprensión de la historia, identificación de personajes, hechos, secuencia e ideas principales.	
Producción escrita	Escritura de ideas, frases, textos breves, finales alternativos o relatos propios.	
Uso de recursos transmedia	Interacción con cuentos, imágenes, audios, videos, dramatizaciones, cómics, juegos o materiales impresos.	
Mediación docente	Orientación, acompañamiento, formulación de preguntas, apoyo y retroalimentación durante la actividad.	
Dificultades observadas	Limitaciones de conectividad, dispositivos, comprensión de instrucciones, lectura, escritura o participación.	
Aportes del modelo	Evidencias de motivación, creatividad, comprensión, producción escrita y apropiación de la historia.	

Síntesis de la observación

Principales fortalezas observadas:

Principales dificultades identificadas:

Aportes observados al fortalecimiento de la comprensión lectora:

Aportes observados al fortalecimiento de la producción escrita:

Ajustes sugeridos al modelo didáctico:

Firma de la investigadora: _____

Fecha: _____

Anexo G.

Matriz cualitativa de valoración de pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo didáctico

Título de la investigación: Modelo didáctico innovador en habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia como producción de significados auténticos en la educación primaria rural de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, Cundinamarca, Colombia, periodo 2023-2024.

Objetivo del instrumento: Valorar cualitativamente la pertinencia, aplicabilidad y aporte del modelo didáctico basado en narrativas transmedia, a partir de las evidencias obtenidas durante la implementación piloto.

Participantes: Cinco estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

Responsable del diligenciamiento: Investigadora.

Momento de aplicación: Después de desarrollada la implementación piloto.

Instrucciones: Esta matriz debe diligenciarse con base en la ficha de observación, los productos elaborados por los estudiantes y las evidencias recogidas durante la actividad. No se emplearán escalas numéricas, porcentajes ni calificaciones.

Criterio de valoración	Evidencias observadas en la prueba piloto	Interpretación cualitativa	Ajustes sugeridos
Pertinencia			
Aplicabilidad			
Aporte a la comprensión lectora			
Aporte a la producción escrita			

Motivación y participación estudiantil			
Uso de recursos transmedia			
Mediación docente			
Condiciones de mejora			

Síntesis final de la valoración cualitativa

A partir de la implementación piloto, el modelo didáctico basado en narrativas transmedia se considera pertinente porque:

El modelo se considera aplicable en el contexto rural porque:

El modelo aporta al fortalecimiento de la lectoescritura porque:

Los principales ajustes que deben realizarse al modelo son:

Decisión cualitativa de validación:

Con base en las evidencias observadas durante la implementación piloto, el modelo didáctico basado en narrativas transmedia se considera pertinente y aplicable para el contexto de educación primaria rural de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal. No obstante, requiere ajustes relacionados con:

Firma de la investigadora: _____

Fecha: _____

Anexo H.

Consentimiento informado para la participación en la implementación piloto

Título de la investigación: Modelo didáctico innovador en habilidades de lectoescritura desde las narrativas transmedia como producción de significados auténticos en la educación primaria rural de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal, Cundinamarca, Colombia, periodo 2023-2024.

Investigadora: Dary Milena Rojas Saiz.

Institución: Universidad de Investigación e Innovación de México.

Lugar de aplicación: Institución Educativa Rural Departamental El Imparal.

Propósito del consentimiento: Solicitar autorización al padre, madre o acudiente para que el estudiante participe en una implementación piloto del modelo didáctico basado en narrativas transmedia, orientado al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura.

Descripción de la actividad:

El estudiante participará en una actividad pedagógica de lectura y escritura apoyada en recursos narrativos como cuentos, imágenes, audios, videos, dramatizaciones, cómics, juegos o materiales impresos. Durante la actividad, la investigadora realizará observación cualitativa para registrar la participación, comprensión lectora, producción escrita, uso de recursos transmedia y posibles dificultades presentadas.

Participación voluntaria:

La participación del estudiante es voluntaria. El padre, madre o acudiente podrá autorizar o no su participación. De la misma manera, el estudiante podrá manifestar si desea participar o retirarse de la actividad en cualquier momento, sin que esto genere consecuencias académicas o institucionales.

Confidencialidad:

La información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos e

investigativos. Los nombres de los estudiantes no serán publicados. Para proteger su identidad, se utilizarán códigos como E1, E2, E3, E4 y E5.

Uso de evidencias:

Los productos escritos, registros de observación, fotografías de actividades o materiales elaborados podrán ser utilizados como evidencia académica dentro de la tesis, siempre protegiendo la identidad de los estudiantes. No se publicarán rostros ni datos personales sin autorización expresa.

Riesgos y beneficios:

La actividad no representa riesgos físicos, psicológicos ni académicos para el estudiante. Como beneficio, se espera que participe en una experiencia pedagógica orientada a fortalecer la comprensión lectora, la producción escrita, la creatividad y la motivación hacia la lectura y la escritura.

Autorización del padre, madre o acudiente

Yo, _____, identificado(a) con documento de identidad No. _____, en calidad de padre, madre o acudiente del estudiante _____, del grado cuarto de educación primaria, manifiesto que he leído y comprendido la información anterior.

Autorizo de manera libre y voluntaria la participación del estudiante en la implementación piloto del modelo didáctico basado en narrativas transmedia.

Sí autorizo: _____

No autorizo: _____

Autorizo el uso de productos escritos o evidencias pedagógicas, protegiendo la identidad del estudiante.

Sí autorizo: _____

No autorizo: _____

Datos y firmas

Nombre del padre, madre o acudiente:

_____

Firma: _____

Documento de identidad: _____

Teléfono: _____

Fecha: _____

Nombre del estudiante: _____

Grado: _____

Firma o manifestación de asentimiento del estudiante:

_____

Firma de la investigadora: _____

Anexo I.

Instrumentos de la prueba piloto diligenciados

Los instrumentos diligenciados durante la prueba piloto se encuentran disponibles para su consulta en el siguiente enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1AVc7CxvIfldt8vrZBhZnk8JVVan78xYa?usp=drive_link .Este material constituye evidencia del proceso de aplicación preliminar de los instrumentos de recolección de información empleados en la investigación.