UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Análisis intertextual de narrativas literarias y audiovisuales: Propuesta de recurso educativo transmedia para el desarrollo de competencias literarias en secundaria

Presenta:

Carlos Rodolfo Castillo López

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Investigación Educativa

Directora de tesis:

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal

Comité tutoral:

Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo

Dra. Maribel Castillo Díaz

Dr. Enzo Renato Hernández Levi

Dra. Lorena Noyola Piña

Cuernavaca, Morelos, México

Noviembre 2026

Agradecimientos:

La tesis: **ANÁLISIS INTERTEXTUAL DE NARRATIVAS LITERARIAS Y AUDIOVISUALES: PROPUESTA DE RECURSO EDUCATIVO TRANSMEDIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LITERARIAS EN SECUNDARIA**, presentada por Carlos Rodolfo Castillo López, fue realizada dentro del programa de Maestría en Investigación Educativa durante los años 2024-2026 en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Se contó con el apoyo económico otorgado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) permitiendo solventar gastos ligados de la investigación. Agradezco profundamente a la Dra. María Luisa Zorrilla Abascal por ser mi directora de tesis; por su acompañamiento constante, su entendimiento, sus observaciones y sus acertadas correcciones. Gracias a ello, pero sobre todo debido a su gran calidad como ser humano, las dudas se dilucidaban y el panorama de mi travesía en la maestría se tornaba cada vez más claro. Asimismo, agradezco a mi comité tutoral conformado por la Dra. Maribel Castillo Díaz, el Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo, el Dr. Enzo Renato Hernández Levi y la Dra. Lorena Noyola Piña por sus oportunos comentarios y revisiones. Agradezco a mis padres Silvia López Sánchez y Rubén Castillo Román por su amor y apoyo incondicional a lo largo de mi formación académica. Finalmente agradezco a Dios por mostrarme que las dificultades son pasajeras, por fortalecer mi espíritu y por rodearme de grandes bendiciones.

Dedicatoria:

Dedico el presente trabajo a mi novia Karen Ramírez Chávez, la persona que me ha acompañado a lo largo de esta travesía y que ha representado el sostén para poder afrontar las incertidumbres y dificultades que acongojan mi vida. Gracias por tu amor sincero, por enseñarme a superar mis miedos más enraizados, por confiar en mi potencial, por no soltar mi mano cuando el panorama se percibe desolador y por ser el refugio seguro al que siempre quiero volver. Este logro no es solo mío, es de los dos.

Índice

Capítulo I: Planteamiento del problema y de la investigación 4

1.1 Valía de la lectura en la formación de los adolescentes 4

1.2 Panorama actual de la lectura en adolescentes de secundaria 5

1.3 Paradigma de la educación tradicional y ausencia de recursos audiovisuales en el aula 7

1.4 Valor estratégico de aprovechar los intereses actuales del estudiantado para su aprendizaje 9

1.5 Conveniencia de usar narrativas y medios audiovisuales en el aula para acercar a los adolescentes a la lectura 10

1.6 Conveniencia de crear recursos educativos transmedia que faciliten el vínculo (y la intertextualidad) entre diferentes narrativas 11

1.7 Aprovechamiento de experiencias previas del investigador como docente 12

1.8 Pregunta de investigación general 13

1.8.1 Preguntas específicas 13

1.9 Objetivo general 14

1.9.1 Objetivos específicos 14

Capítulo II: Estado de la cuestión 15

2.1 Intertextualidades transmedia 17

2.2 Narrativas audiovisuales como herramienta para el aprendizaje 26

2.3 Fomento a la lectura y desarrollo de competencias literarias 30

2.4 Conclusión del estado de la cuestión 33

Capítulo III: Marco teórico y conceptual: Tejiendo narrativas para el diseño de recursos educativos transmedia 39

3.1 La pluralidad del texto y la lectura: hacia una integración de las narrativas audiovisuales . 40

3.1.1 Narrativa 43

3.1.2 Novela 44

3.1.3 Narrativa audiovisual 46

3.1.4 Narratología y Semiótica 48

3.1.5 Integración curricular de elementos narrativos del filme y la novela en la asignatura de Español en educación secundaria 49

3.2 Una mirada al enfoque transmedia 52

3.2.1 Una nueva concepción del estudiante: Prosumidor o Emirec 55

3.2.2 Desarrollo de competencias literarias 60

3.3 Intertextualidades transmedia como estrategia 63

3.4 Principios de la Teoría del Aprendizaje Multimedia aplicados en las intertextualidades transmedia y el diseño de recursos educativos transmedia 65

3.5 Conclusiones del marco teórico y conceptual 68

3.6 Selección de narrativa 69

Capítulo IV: Diseño metodológico de la investigación 73

4.1 Enfoque cualitativo 73

4.2 Investigación basada en el diseño (DBR) desde la perspectiva de la investigación-acción… 74

4.3 Análisis intertextual como técnica de investigación 77

4.4 Revisión teórica como técnica de investigación 77

4.5 Contexto y participantes 79

4.6 Desglose de las fases metodológicas de la investigación a partir del DBR 80

4.6.1 Fase 1: Investigación preliminar 82

4.6.2 Fase 2: Elaboración de prototipo 83

Capítulo V: Resultados: De la operacionalización de categorías al diseño del recurso educativo transmedia 91

5.1 Operacionalización de las categorías de análisis para el diseño del prototipo 91

5.2 Hallazgos de la operacionalización de las categorías de análisis para el diseño del prototipo……102

5.3 Propuesta de nuevas formas de intertextualidad transmedia 104

5.4 Delimitación para el diseño del prototipo..... 110

5.5 Presentación del prototipo 112

5.5.1 Medios y recursos para desarrollar el prototipo 113

5.5.1.1 PowerPoint..... 113

5.5.1.2 Recursos audiovisuales y multimedia..... 114

5.6 Modo de ejecución y uso del prototipo 115

Capítulo VI: Conclusiones, aportes, recomendaciones y prospectiva de la investigación 133

6.1 Alcance de los objetivos 133

6.2 Hallazgos de la investigación 133

6.3 Aportes de la investigación 136

6.4 Rol del docente y recomendaciones para la aplicación del recurso 138

6.5 Prospectiva de la investigación..... 139

Referencias 141

Anexos……..151

Lista de Figuras

Figura 1. *Resumen de la Problematización*..…….....…….....……8
Figura 2. *Dimensiones temáticas de la investigación*……..…..15
Figura 3. *Categorías y autores incluidos en el estado de la cuestión*..……..17
Figura 4. *Diez categorías de intertextualidad transmedia*.……....……22
Figura 5. *Procedencia de las investigaciones agrupadas en el estado de la cuestión*..…….35
Figura 6. *Distribución de género de los investigadores*..……...36
Figura 7. *Puntos claves para la creación de recursos educativos transmedia*…….……..……38
Figura 8. *Temas del marco teórico y conceptual*…….39
Figura 9. *Características del texto*……..……...42
Figura 10. *Elementos que conforman la narrativa*…….……..……..43
Figura 11. *Elementos que conforman a la novela*……..……....45
Figura 12. *Características de un estudiante emirec*...……...…….……...…...….60
Figura 13. *Los 12 principios del aprendizaje multimedia*..…….……...…..……68
Figura 14. *Criterios para seleccionar Harry Potter como narrativa*.……...…….…..……..71
Figura 15. *Esquema de la propuesta metodológica*…….…….…….……73
Figura 16. *Análisis intertextual y revisión teórica*……...……..…..…….…..79
Figura 17. *Contexto y participantes*…….……..80
Figura 18. *Fases de la propuesta metodológica*....……81
Figura 19. *Proceso de filtrado y selección del contenido del prototipo transmedia*……..112
Figura 20. *Matriz de síntesis del contenido del recurso educativo transmedia*……...113
Figura 21. *Recomendaciones para implementar el recurso educativo transmedia*….……..139

Lista de Tablas

Tabla 1. *Elementos narrativos de la novela*……..….46
Tabla 2. *Elementos para el análisis de narrativas audiovisuales y literarias*…….……..51
Tabla 3. *Contenidos de la competencia literaria según el Centro Virtual Cervantes (2006)*……61
Tabla 4. *Contenidos de la competencia literaria para educación secundaria* 62
Tabla 5. *Tipología de intertextualidades transmedia a partir de Zorrilla (2016)*……..……64

Tabla 6. *Doce principios de Aprendizaje Multimedia*……66
Tabla 7. *Criterios de selección de narrativas*……..……..70
Tabla 8. *Tabla de contenidos de Harry Potter y la piedra filosofal*…….…….……85
Tabla 9. *Instrumento de análisis*……..…….……..……...…….89
Tabla 10. *Operacionalización de las categorías de análisis para el diseño del prototipo*…….…..91
Tabla 11. *Intertextualidades que aportan el mayor nivel de competencia en el estudiantado*....102
Tabla 12. *Frecuencia de los elementos semio-narratológicos en las formas de intertextualidad.*103
Tabla 13. *Nuevas formas de intertextualidad transmedia*..……..…..……...104
Tabla 14. *Contenidos adicionales de Harry Potter y la piedra filosofal*…….……105
Tabla 15. *Operacionalización de las categorías de análisis de los fragmentos adicionales*…..107
Tabla 16. *Contenido definitivo para la elaboración del prototipo*..... 111
Tabla 17. *Estructura y componentes del prototipo del recurso educativo transmedia* 117

Lista de Anexos

Anexo 1. *Carpeta con recursos educativos*……...…….....……...…….151
Anexo 2. *Metodologías implementadas por los autores revisados en el estado de la cuestión*..152
Anexo 3. *Recursos educativos basados en Harry Potter elaborados por el autor* …...….……..153
Anexo 4. *Recursos educativos transmedia como Recursos Educativos Abiertos*……..…..…154
Anexo 5. *Sinopsis y personajes principales de Harry Potter y la piedra filosofal*……..…157

Introducción

El tema de investigación que se aborda en el presente documento, denominado "Análisis intertextual de narrativas audiovisuales y literarias para el desarrollo de competencias literarias en secundaria: propuesta de recursos educativos transmedia" se centra en un desafío que se presenta en la formación del estudiantado de secundaria: el desapego por la lectura y la carencia de competencias literarias.

La lectura de acuerdo con Flotts y colaboradores (2016) y Santamaría (2024) permite el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de reflexión, habilidades que resultan de suma importancia para la formación de los adolescentes de secundaria. A pesar de lo anterior, de acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2023) y OECD (2026) los adolescentes de secundaria muestran deficiencias en la comprensión lectora, lo que propicia que no tengan habilidades que son base importante para el devenir de su vida. En la búsqueda de atender esta problemática, surgen luces de esperanza a través de la promoción de la lectura a partir de las narrativas audiovisuales. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales (2023), los medios audiovisuales son consumidos de forma considerable por los adolescentes y, a pesar de ello, de acuerdo con Acaso (2013) y Ramírez (2008) la educación actual en ciertas ocasiones se muestra renuente a integrarlos de forma orgánica en el aprendizaje del estudiantado.

En este contexto, surgen diversos autores que proponen la inclusión de narrativas audiovisuales en el aula para expandir la experiencia de aprendizaje en los adolescentes. Díaz-Herrero y Gértrudix-Barrio (2024), González (2013) y González (2015) ven una gran valía en los medios audiovisuales para promover el aprendizaje y fomentar la lectura en los adolescentes.

Una alternativa para vincular los medios audiovisuales con la lectura se encuentra en introducir estrategias transmedia en el aula. Existen diversas experiencias documentadas al respecto en diferentes países. Kap (2020) en Argentina plantea el uso de medios audiovisuales y plataformas para evitar la monotonía en el aula y enriquecer las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Asimismo, Montoya y Arango (2015) en Colombia proponen estrategias transmedia a partir de la relación entre series televisivas y obras literarias.

Sin embargo, para el diseño de recursos educativos transmedia es conveniente abordar el concepto de intertextualidad transmedia, esto con la intención de fundamentar el diseño de los recursos que buscan facilitar la convergencia entre las narrativas audiovisuales y las narrativas

literarias. Autores como Scolari (2019) y Zorrilla (2016) proponen no limitar el texto a un solo recurso sino promover el intertexto a través de diversos medios para expandir el universo narrativo y potenciar el aprendizaje de los adolescentes.

Para explorar la promoción de la lectura y el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria mediante el diseño de recursos educativos transmedia, la tesis se estructura en seis capítulos:

Capítulo I: Planteamiento del problema y de la investigación: en este apartado se aborda el panorama actual de la lectura en la formación de los adolescentes de secundaria, asimismo, se expone el paradigma de la educación tradicional y la renuencia por implementar recursos audiovisuales en el aula. De igual manera se presenta el valor estratégico de aprovechar los intereses actuales del estudiantado para su aprendizaje, la conveniencia de usar narrativas audiovisuales en el aula y la necesidad de diseñar recursos educativos transmedia que faciliten el vínculo y la intertextualidad entre diferentes narrativas. Finalmente se establecen las preguntas y objetivos que marcan el devenir de la investigación.

Capítulo II: Estado de la cuestión: en esta sección se encuentran las investigaciones recabadas para la construcción del estado de la cuestión, divididas en tres categorías: 1. Intertextualidades transmedia (estudios que analizan cómo los textos se conectan y expanden a través de medios y plataformas para facilitar el aprendizaje), 2. Narrativas audiovisuales como herramientas de aprendizaje (estudios que abordan el uso del cine y las series televisivas para facilitar el aprendizaje) y 3. Fomento a la lectura y desarrollo de competencias literarias (estudios que incluyen estrategias para promover la lectura y las competencias literarias en el estudiantado). Finalmente, se presentan conclusiones generales de manera cuantitativa y cualitativa de las investigaciones recopiladas.

Capítulo III: Marco teórico y conceptual: en este capítulo se establecen los conceptos y teorías que dan cuerpo a la investigación. Se aborda la pluralidad del texto con la intención de integrar a las narrativas audiovisuales como un tipo de lectura. Se da un recorrido por la vereda de las narrativas literarias y audiovisuales y su integración con el programa curricular de la asignatura de Español en segundo grado de secundaria. Asimismo, se contemplan las relaciones con los

conceptos de narratología y semiótica. Finalmente, se incursiona en lo transmedia en la educación, se caracteriza al estudiante como emirec, tras un debate con el concepto de prosumidor. Se integra la intertextualidad transmedia como estrategia para el desarrollo de competencias literarias y se establecen los criterios para la selección de narrativas.

Capítulo IV: Diseño metodológico de la investigación: en este apartado se explican las distintas etapas que conforman la propuesta metodológica de la investigación. Se justifica la pertinencia de integrar una investigación basada en el diseño (DBR por sus siglas en inglés) desde la perspectiva de la investigación-acción y desde un enfoque cualitativo. Asimismo, se plantea el análisis intertextual y la revisión teórica como técnicas de investigación. Finalmente, se plantean las dos fases que contemplan la creación del recurso con base en la propuesta DBR, etapas donde se propone el diseño de un prototipo de recurso educativo transmedia.

Capítulo V: Resultados: en esta sección se presentan los resultados de la investigación, se da la operacionalización de las categorías de análisis para el diseño del prototipo, se presentan hallazgos y se proponen nuevas formas de intertextualidad transmedia. Finalmente, se delimita el fondo y forma del prototipo. Asimismo, se describen sus componentes, se especifican sus objetivos y se explica su modo de uso e interacción con el estudiantado de secundaria.

Capítulo VI: Conclusiones: en este capítulo se sintetizan los resultados de la investigación, se explica el alcance de los objetivos planteados en el capítulo uno y se muestran los hallazgos y aportes del estudio. Asimismo, se brindan recomendaciones para el profesorado y el estudiantado para la aplicación en contextos reales del prototipo del recurso educativo transmedia. Finalmente se da una prospectiva de la investigación.

Capítulo I: Planteamiento del problema y de la investigación

La descripción de la problemática que se aborda en este trabajo de investigación se desglosa en las siguientes vertientes:

- Valía de la lectura en la formación de los adolescentes.
- Panorama actual de la lectura en adolescentes de secundaria.
- Paradigma de la educación tradicional y ausencia de recursos audiovisuales en el aula.

1.1 Valía de la lectura en la formación de los adolescentes

Flotts y colaboradores (2016) le atribuyen múltiples virtudes a la lectura, ya que representa un detonante para el aprendizaje de todas las disciplinas del saber humano, visualizándola como uno de los aprendizajes más significativos para el crecimiento intelectual del estudiantado. La lectura debe ser vista como uno de los cimientos que constituyen el currículo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de destrezas cognitivas como la inferencia, la relación, la interpretación y la reflexión, habilidades que indudablemente se adaptan a cualquier contexto y que contribuyen a la formación de adolescentes integrales.

Los mismos autores argumentan que la lectura contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con participar activamente en la consolidación de sociedades democráticas, por tanto, va más allá de poseer habilidades de lectoescritura. La lectura posee una gran valía, por lo que es menester promoverla en el contexto educativo.

Esta misma premisa es abordada por Santamaría (2024) quien además de adjudicarle a la lectura la capacidad de dotarnos de destrezas cognitivas, le asigna el poder de promover el diálogo intertextual, que es un proceso de interacción entre “lo propio” que son las ideas, posturas y experiencias que uno posee, con “lo otro” que es lo que se lee o que se ha leído, esta sinergia permite el diálogo activo y nos lleva a la co-construcción de ideas, dando lugar a repensar nuestras posturas y asumir un pensamiento crítico.

Santamaría (2024) enfatiza que la lectura permite forjar el pensamiento crítico que le dota al estudiantado de la capacidad de cuestionar, reflexionar y crear, dándole herramientas para solventar de la mejor forma los problemas a los que se enfrentará en su vida cotidiana. La lectura hace que preguntas como: ¿qué sentido tiene lo que estoy haciendo? ¿de qué me sirve? y ¿quién lo dice? formen parte de su cotidianidad de las personas en formación.

Entonces, de acuerdo con la postura de Flotts y colaboradores (2016) y Santamaría (2024) se puede afirmar que la lectura es vista como una fuente ilimitada de información y de conocimiento que debe ponderarse como una de las acciones que la educación atienda en cualquier instancia. Es necesario que el estudiantado en México sea consciente de los desafíos que enfrentará y que se comprometa con su entorno en un afán de superación constante; una posible vía para lograrlo es la lectura, a través de la cual puede resistir la pasividad y la apatía.

1.2 Panorama actual de la lectura en adolescentes de secundaria

La lectura en México presenta grandes desafíos que requieren ser resueltos con pertinencia. Si se pretende forjar estudiantes con capacidades necesarias para enfrentarse de la mejor forma posible a su contexto social, la lectura debe ser promovida con mayor vehemencia.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2023) elaboró una evaluación diagnóstica en estudiantes de educación básica 2022-2023, para explorar sus aprendizajes de primer a tercer grado de secundaria.

Dentro del marco de su evaluación una de las áreas de conocimiento a explorar era precisamente la comprensión lectora. Dicha evaluación se llevó a cabo en una muestra poblacional de 932,307 estudiantes que forman parte de 2,856 escuelas seleccionadas. Dentro de la evaluación de lectura se centraron en cuatro unidades de análisis: la capacidad de localizar y extraer información, la integración de información y realización de inferencias, el análisis de la estructura de un texto y la fluidez lectora, habilidades medulares de la competencia lectora.

Con base en los resultados obtenidos, los estudiantes de primer a tercer grado de secundaria mostraron un porcentaje de aciertos total por debajo del 50%. Los estudiantes de primer grado obtuvieron un total de 44%, los de segundo obtuvieron un 45% mientras que los de tercero registraron un 48.4% de aciertos totales. Esta información evidencia un área de oportunidad en relación con el desarrollo de competencias ligadas a la lectura, mismas que les resultarán vitales para su formación. Los resultados observados llevan al planteamiento de algunas interrogantes: ¿qué está pasando con la educación que no logra generar hábitos de lectura y de comprensión? y ¿por qué el estudiantado muestra displicencia por la lectura?

Los resultados previamente citados, a partir de una muestra importante de la población estudiantil en el país, constituyen un indicio significativo de la dimensión del desafío con relación al hábito lector y la comprensión lectora, que requieren ser atendidos con pertinencia. En esto, se

encuentra un área de oportunidad y un vacío de información, con respecto a la falta de pruebas nacionales que permitan identificar el desapego hacia la lectura, específicamente en adolescentes de secundaria.

Existen datos emitidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024) en personas mayores de edad, mediante el Módulo sobre Lectura realizado en febrero del 2024, el cual arrojó que el porcentaje de población lectora en México se redujo 14.6 puntos porcentuales entre 2015 (84.2 %) y 2024 (69.6 %)[1]. Los datos obtenidos a lo largo de 10 años reflejan que el desaire hacia la lectura aumenta de forma paulatina lo que conlleva a desafíos que se asientan en la educación en México. Esta información nos muestra que el problema lector en México se presenta en diferentes edades.

Ante la falta de estudios a nivel nacional que evalúen la lectura en adolescentes de secundaria, la prueba PISA[2] de 2025 presentada por OECD (2026), resulta un buen parámetro debido a que evalúa el dominio de la lectura en adolescentes de entre 15 y 16 años. Dicha prueba se encarga de identificar la capacidad del estudiantado para comprender y reflexionar textos. Analizando los resultados, el puntaje obtenido por México de 408 lo aleja en 53 puntos del promedio alcanzado por los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD[3]) de 461 y en 127 puntos del país que ocupa el primer lugar en el ranking, Singapur. Tomando en cuenta que México se posiciona en lugares por debajo del promedio de la OCDE, se evidencia un desafío en relación con la comprensión lectora del estudiantado.

Estos resultados permiten identificar que el desinterés hacia la lectura está presente y que los adolescentes no cuentan con habilidades de lectoescritura que les permitan tener las herramientas necesarias para darle solución a diversos problemas que enfrentarán en su vida diaria.

Aunque la presente investigación se enfoca al desarrollo de competencias literarias, un tema relacionado es el dominio y la comprensión de la lectura. Romero y colaboradores (2018) argumentan que existe una estrecha relación entre la comprensión lectora y las competencias literarias. Los autores enfatizan que es necesario trabajar la comprensión lectora en el estudiantado para facilitar el acceso a los textos literarios y desarrollar la competencia literaria. Por tal motivo,

[1] Datos obtenidos del Módulo Lector realizado en febrero del 2024 por el INEGI: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf

[2] Programme for International Student Assessment es un examen internacional diseñado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) para evaluar las habilidades y conocimientos del estudiantado de 15 años en tres áreas principales: lectura, matemáticas y ciencias.

[3] Siglas en inglés de Organisation for Economic Co-operation and Development (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

ante la falta de datos que brinden información con relación a las competencias literarias, partir de la comprensión lectora resulta pertinente.

En conclusión, los datos recabados de INEGI (2024), MEJOREDU (2023) y OECD (2026) demuestran que la lectura se ha convertido en un importante desafío que no ha sido debidamente atendido, ni mucho menos solucionado. La idea de promover una población lectora que contribuya al mejoramiento de su sociedad se puede percibir como una idea utópica que es difícilmente alcanzable, pero: ¿qué se puede hacer al respecto para promover la comprensión lectora en México?

1.3 Paradigma de la educación tradicional y ausencia de recursos audiovisuales en el aula

Con base en los resultados citados con anterioridad, se evidencia que la educación no atiende un problema que resulta trascendental resolver, la lectura cada vez se encuentra más alejada del día a día del estudiantado y el generar una sinergia entre ellos es cada vez más complejo. Hay una disonancia entre lo que aprenden los estudiantes y sus intereses, además de haber una ausencia de recursos educativos que incluyan alternativas innovadoras para el aprendizaje. Parece que tenemos planes de estudio del siglo XIX impartidos por profesores del siglo XX a estudiantes del siglo XXI.

Ramírez (2008) comenta que la esporádica lectura, las deficiencias del dominio de la lengua y el iletrismo son propiciados en gran medida por los modelos pedagógicos obsoletos que no atienden las necesidades educativas del estudiantado.

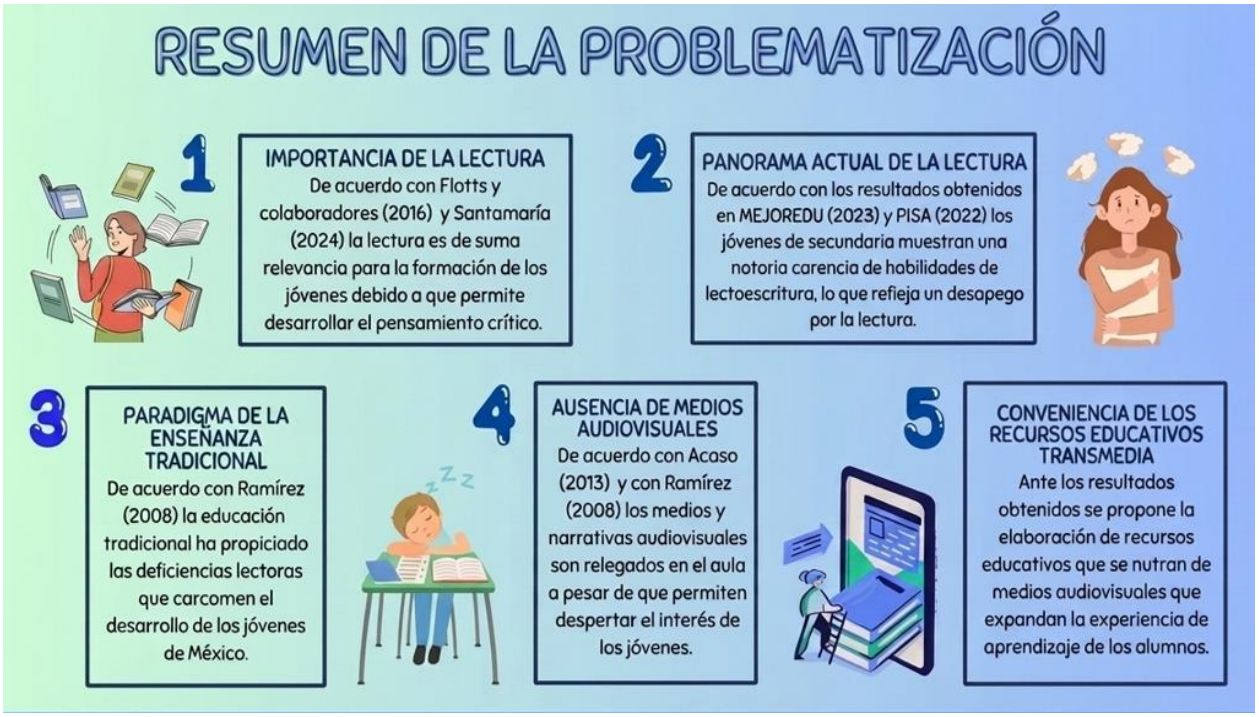
En muchas ocasiones la educación tradicional se muestra renuente a cambiar, lo cual se refleja en el escaso uso de narrativas en el aula. Acaso (2013) afirma que: “la educación tradicional no acepta los productos que integran la denominada cultura visual como un contenido válido o necesario”. (p. 154-155). La educación no debe ser vista como un acto inmutable que no admite cambios, sino por el contrario debe ser visualizada como un proceso dinámico que se adecua a las exigencias y necesidades que el contexto le demanda. Los paradigmas educativos que representaban al profesor como el poseedor absoluto de la verdad en el salón de clases coartando al alumno a asumir un rol pasivo que meramente se limitaba a memorizar, deben quedar relegados al pasado. Por tal motivo, los docentes deben partir del conocer la forma en que aprende el estudiantado.

Acaso (2013) comprende que la educación se encuentra en constante movimiento y eso influye también en la forma de percibir los textos, la lectura y los libros, esto se ratifica con lo mencionado por Ramírez (2008) quien señala que las diversas generaciones de adolescentes tienen un vínculo diferente con la palabra escrita, afirma que: “ello reviste especial importancia hoy, cuando los medios audiovisuales y digitales [...] colocan al libro en un territorio diferente, porque ya no es el único ni el más importante soporte de los textos, sino sólo uno más”. (p. 40).

La enseñanza debe atender estas nuevas exigencias y modalidades, a su vez, con base en los resultados obtenidos en evaluaciones de lectura previamente mencionadas, se percibe que los docentes no han buscado con ahínco estimular al estudiantado a través de diversos medios que podrían actuar como catalizadores del aprendizaje permitiendo forjar competencias literarias. Las narrativas audiovisuales y digitales muchas veces distan de ser contempladas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y son vistas como distractores. Sin embargo, puede promoverse una sinergia entre estos elementos y la lectura para generar puentes entre narrativas, transformando el rol del estudiante de espectador a cocreador.

Figura 1.

Resumen de la Problematización



Fuente: Elaboración propia a partir del resumen de la problematización de la presente investigación, desde Canva.

La Figura 1 resume algunas ideas centrales de los subtemas que conforman la problematización planteada, entre las que destacan: la valía de la lectura, el panorama actual de la lectura en México, la enseñanza tradicional y su renuencia al uso de medios y narrativas audiovisuales y a la búsqueda de nuevos recursos educativos que aprovechen los intereses del estudiantado para promover la lectura y el desarrollo de competencias literarias.

A partir de la problemática expuesta, se plantea un proyecto de investigación articulado en torno a las siguientes vertientes:

- Valor estratégico de aprovechar los intereses actuales del estudiantado para su aprendizaje.
- Conveniencia de usar narrativas y medios audiovisuales en el aula para acercar a los adolescentes a la lectura.
- Conveniencia de crear recursos educativos transmedia que faciliten el vínculo (y la intertextualidad) entre diferentes narrativas.
- Aprovechamiento de experiencias previas del investigador como docente.

1.4 Valor estratégico de aprovechar los intereses actuales del estudiantado para su aprendizaje

Con base en los resultados obtenidos en las diversas pruebas de lectura en adolescentes de secundaria, se percibe un gran desafío para la educación; aunado a esto, los medios y narrativas audiovisuales no han sido implementadas con pertinencia en el aula, a pesar de que hoy en día el consumo digital y audiovisual es el predilecto por los adolescentes. Ante lo expuesto, la iniciativa de crear recursos educativos transmedia que aprovechen narrativas audiovisuales requiere a su vez nutrirse de experiencias previas y de lo reportado en la literatura al respecto.

Es innegable que el consumo digital y audiovisual acapara la atención de los adolescentes hoy en día: de acuerdo con la Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales (2023) del Instituto Federal de Telecomunicaciones, el 68% de los niños, niñas y adolescentes acostumbran a ver productos audiovisuales por internet, siendo YouTube la plataforma más frecuentada con un 78%, seguida de TikTok con 47%, plataformas que ocupan elementos audiovisuales para atraer su atención. Asimismo, el 48% de los niños y niñas ven con regularidad

películas y el 39% consume series; porcentajes muy elevados que indican que los medios audiovisuales les resultan muy atractivos.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia una discrepancia entre los intereses de los adolescentes y la manera en que aprenden en el aula. Si el consumo preferido de los adolescentes en la actualidad se encuentra en los elementos audiovisuales, ello apunta a valorar dichos contenidos como estratégicos por parte del sector educativo a fin de aprovecharlos en un acercamiento a la lectura para el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria.

Se tiene identificada el área de interés de los adolescentes, ahora es pertinente explorar la importancia de integrar medios y narrativas audiovisuales para fomentar la lectura.

1.5 Conveniencia de usar narrativas y medios audiovisuales en el aula para acercar a los adolescentes a la lectura

Existen diversos autores e investigadores que promueven la implementación de narrativas y medios audiovisuales en el aula para incidir en la lectura, los cuales resultan de suma relevancia como antecedentes valiosos para sustentar la propuesta de generar recursos educativos transmedia.

González (2013) considera que los medios audiovisuales permiten motivar al alumno y vuelven una experiencia más enriquecedora el leer una obra literaria, ya que dan pie a analizarla desde perspectivas diferentes, propiciando el aprendizaje literario y audiovisual. Esta misma visión de los medios y narrativas audiovisuales la comparte González (2015) quien sugiere una lectura intertextual entre medios audiovisuales y narrativos, potenciando la educación a partir de unir las palabras con el imaginario audiovisual de las nuevas generaciones del siglo XXI. Esta gran valía de los medios audiovisuales para el aprendizaje la comparten Díaz-Herrero y Gértrudix-Barrio (2024) quienes argumentan que los productos audiovisuales se han convertido en unas de las fuentes predilectas para comunicarse del estudiantado, debido a que los consideran cercanos y forman parte de su cotidianidad, por ende, los vuelve un medio eficiente para despertar su interés y aumentar su motivación y así poder contribuir a mejorar su rendimiento académico.

Díaz-Herrero y Gértrudix-Barrio (2024), González (2013) y González (2015) aprueban la implementación de las narrativas audiovisuales en el aula debido a que, además de posibilitar el interés por la lectura, permiten analizar desde diversas perspectivas una obra literaria, propiciando el desarrollo de otras competencias. Con base en los autores comentados, se aprecia como factible

la introducción de narrativas audiovisuales en el contexto educativo, a partir de lo cual surge la propuesta de crear recursos educativos transmedia que articulen narrativas audiovisuales con la lectura, para el desarrollo de competencias literarias.

1.6 Conveniencia de crear recursos educativos transmedia que faciliten el vínculo (y la intertextualidad) entre diferentes narrativas

La elaboración de recursos educativos centrados en la convergencia entre las narrativas audiovisuales y las narrativas literarias requiere como antecedente el conocimiento de la narrativa transmedia, concepto que empezó a ganar relevancia en los años recientes, e investigadores como Marsha Kinder (1991) y Henry Jenkins (2008) se cuentan entre los primeros en incursionar en la temática. De acuerdo con Jenkins (2008) las narrativas transmedia son relatos que se pueden desplegar mediante una gran diversidad de plataformas mediáticas donde cada medio nutre de una manera particular al universo narrativo de una franquicia. La narrativa transmedia propicia interrelaciones entre diferentes medios como pueden ser libros, cómics, películas, series y programas televisivos. Esta convergencia de medios ha acaparado la atención de los adolescentes y ejemplos como Yu-Gi-Oh y Pokémon lo demuestran. Sin embargo, el mencionado autor lo aborda desde el contexto de las industrias del entretenimiento, por tal motivo es necesario conocer a profundidad la manera idónea de generar recursos y experiencias transmedia que tengan un sustento educativo.

En el contexto educativo, Scolari (2019) menciona que aplicar una educación transmedia permite que los contenidos se expresen en diferentes medios y lenguajes y el estudiantado participe creando nuevos contenidos. Zorrilla (2019) menciona que cuando se piensa en transmedia enseguida hacemos una remembranza de franquicias como Star Wars que atraen la atención de miles de personas, pero en el ámbito educativo es poco asociado, por tal motivo, el proponer recursos educativos a partir de la intertextualidad transmedia abre un mundo de posibilidades en el aprendizaje, debido a que se permite una sinergia entre el texto y otros medios a través de diversos formatos. La creación de recursos educativos a partir de la intertextualidad transmedia posibilita que el docente diseñe experiencias de aprendizaje transmedia aprovechando los intereses que hoy en día presentan los adolescentes, como lo es el contenido digital. La creación de recursos educativos transmedia permite expandir el universo narrativo y crear nuevas rutas de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de diversas habilidades en el estudiantado.

1.7 Aprovechamiento de experiencias previas del investigador como docente

Aunado a lo expuesto por Díaz-Herrero y Gértrudix-Barrio (2024), González (2013) y González (2015), quienes ven en los medios y narrativas audiovisuales un gran aliciente para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, también está la experiencia docente del autor impartiendo la asignatura de Español desde el ciclo escolar 2016-2017 hasta el ciclo escolar 2023-2024 en un colegio privado de educación secundaria del estado de Morelos.

La labor docente del autor de la presente investigación durante ocho años permitió explorar diversas estrategias y alternativas para fomentar la lectura y promover competencias literarias en los adolescentes de secundaria, tarea que resultó sumamente laboriosa, pero de igual manera muy satisfactoria. A partir del ciclo escolar 2019-2020 tras el advenimiento intempestivo del COVID-19 el autor pasó por un proceso que implicó repensar la práctica docente para encontrar las estrategias acordes a las necesidades del estudiantado, tras esto, se decantó por el uso de narrativas audiovisuales específicamente el uso de películas y series televisivas. Se introdujo el uso de las narrativas audiovisuales en tres fases: La primera consistió en identificar las narrativas audiovisuales predilectas por los adolescentes de secundaria. La segunda fase consistió en identificar elementos de la narrativa como los personajes, la trama, los tipos de espacio, los narradores, el tiempo y la estructura narrativa a partir de las narrativas audiovisuales. La tercera fase consistió en comparar lo aprendido en medios audiovisuales con los textos literarios programados para cada ciclo escolar.

A través de la comparación, los estudiantes de forma oral y escrita llevaron a cabo un proceso de comprensión, análisis y refutación. Este proceso generó que los estudiantes se sintieran escuchados al detectar sus áreas de interés y se mostraran motivados por leer diversos textos literarios; también se despertó su creatividad y se potenció el desarrollo de competencias literarias. Una vez probada su efectividad, la inclusión de narrativas audiovisuales se asentó en las clases del autor, y posteriormente se dedicó a elaborar recursos centrados en diversas series y películas con la finalidad de explicar conceptos ligados a la narrativa para facilitar su comprensión.

El uso de narrativas audiovisuales en el aula se realizó de forma intuitiva; sin embargo, ahora como parte de un proyecto de investigación de posgrado, el autor asume la importancia de enriquecer dicha estrategia a partir de un fundamento teórico y del conocimiento de experiencias educativas similares documentadas en publicaciones académicas.

En conclusión, durante la estadía del autor en el colegio privado de educación secundaria, el uso de narrativas audiovisuales representó un gran baluarte en el proceso de enseñanza propiciando un cambio significativo en el estudiantado, posibilitando el hábito hacia la lectura y el desarrollo de competencias literarias.

El Anexo 1, muestra evidencia mediante un enlace de recursos educativos diseñados durante la práctica docente a partir de narrativas audiovisuales y actividades y productos realizados por el estudiantado de secundaria a partir del uso de narrativas audiovisuales.

Derivado del planteamiento del problema, el planteamiento de la investigación y la revisión de la literatura se afinaron las preguntas y objetivos del presente proyecto de investigación.

1.8 Pregunta de investigación general

¿Cuáles son los principios de diseño y estructura que pueden guiar la elaboración de un recurso educativo transmedia que articule narrativas audiovisuales y obras literarias para el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria?

1.8.1 Preguntas específicas

- ¿Qué elementos narratológicos y semióticos comparten las narrativas audiovisuales y las obras literarias para el diseño del recurso educativo transmedia que favorezca el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria?
- ¿Qué criterios se pueden aplicar para seleccionar narrativas audiovisuales que sean adecuadas en la generación del recurso educativo transmedia para el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria?
- ¿Cuáles son las dimensiones e indicadores de la competencia literaria que deben contemplarse para el diseño del recurso educativo transmedia?
- ¿Qué tipos de relaciones de intertextualidad transmedia entre las narrativas audiovisuales y las obras literarias facilitan el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria?

1.9 Objetivo general

Desarrollar los principios de diseño y estructura que orienten la elaboración de un recurso educativo transmedia, el cual articule narrativas audiovisuales y obras literarias para favorecer el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria.

1.9.1 Objetivos específicos

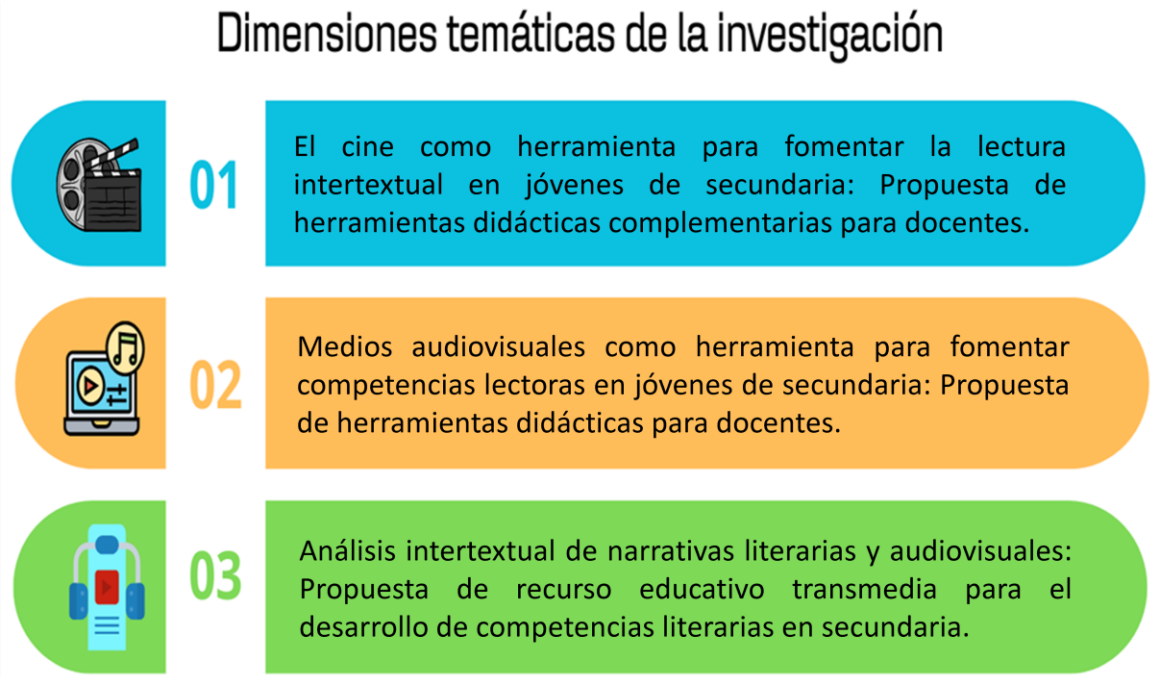
- Identificar los elementos narratológicos y semióticos que comparten las narrativas audiovisuales y las obras literarias para el diseño del recurso educativo transmedia que favorezca el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria.
- Identificar y aplicar los criterios para seleccionar narrativas audiovisuales adecuadas para la generación del recurso educativo transmedia que coadyuven al desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria.
- Determinar las dimensiones e indicadores de la competencia literaria que se pretende desarrollar con el diseño del recurso educativo transmedia.
- Analizar las relaciones de intertextualidad transmedia que se generan entre las narrativas audiovisuales y las obras literarias y que facilitan el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria.

Capítulo II: Estado de la cuestión

Derivado del área de oportunidad con relación al desarrollo de competencias literarias en el estudiantado de secundaria, la revisión de la literatura en torno al tema de investigación denominado: “Narrativas audiovisuales como herramienta para el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria: Propuesta de recursos educativos transmedia” propició diversos hallazgos que se agrupan en las siguientes dimensiones temáticas:

Figura 2.

Dimensiones temáticas de la investigación



Fuente: Elaboración propia, a partir de las dimensiones temáticas de la investigación, desde Canva.

La Figura 2 resume el enfoque investigativo al que se ha llegado en función de las diversas pesquisas, las cuales partieron de palabras clave como: “recursos educativos transmedia”, “narrativas audiovisuales”, “intertextualidad”, “cine”, “narrativa transmedia”, “transmedia educativa”, “competencias literarias”, “lectura” y “fomento de lectura”. A su vez, se buscaron palabras en inglés como “intertextuality”, “transmedia”, “transmedia intertextuality” y “reading”.

Una vez detectados artículos de relevancia mediante operadores booleanos, se identificaron autores clave para la investigación; posteriormente mediante el uso de la herramienta ResearchRabbit se ubicaron otros estudios afines a la temática de interés.

Dentro de la recolección de artículos de investigación, se hizo una depuración selectiva para determinar los de mayor relevancia y, una vez seleccionados, se realizó una división minuciosa que resultó en la siguiente categorización:

1. Intertextualidades transmedia.
2. Narrativas audiovisuales como herramienta de aprendizaje.
3. Fomento a la lectura y desarrollo de competencias literarias.

La categoría "Intertextualidades transmedia" aborda los autores más importantes que proponen el aprovechamiento de la intertextualidad transmedia en contextos educativos y validan el uso de diversos medios y formatos para promover el aprendizaje. Aunque dentro de la categoría "Narrativas audiovisuales como herramienta de aprendizaje" algunos investigadores mencionan la intertextualidad transmedia, se hizo una diferenciación debido a que los artículos ubicados en esta categoría se refieren específicamente al cine y las series televisivas como recursos audiovisuales para el aprendizaje, de ahí, la pertinencia de separarlos. En la categoría "Fomento a la lectura y desarrollo de competencias literarias" se incluyen investigaciones que abordan estudios y estrategias para posibilitar el fomento a la lectura y competencias literarias en adolescentes.

La Figura 3 muestra una descripción breve de las categorías incluidas en el estado de la cuestión, así como también los investigadores presentados por año de forma ascendente, enmarcados en las tres categorías que orientan el estudio de los recursos educativos transmedia y sus implicaciones en el aprendizaje.

Figura 3.

Categorías y autores incluidos en el estado de la cuestión



Fuente. Elaboración propia a partir de las categorías y autores del estado de la cuestión, desde Canva.

2.1 Intertextualidades transmedia

Esta investigación plantea el diseño de recursos educativos transmedia, utilizando medios y/o narrativas audiovisuales en convergencia con las narrativas literarias para fomentar competencias literarias, ello implica la incorporación de la narrativa transmedia que, de acuerdo con Jenkins (2008) hace alusión a: “historias que se despliegan a través de múltiples plataformas mediáticas, y en las que cada medio contribuye de una manera característica a nuestra comprensión del mundo” (p. 283).

Jenkins (2008) menciona cómo las historias se pueden expandir mediante diversos medios y la convergencia entre ellos favorece a la narrativa, propiciando el interés de los consumidores y reuniendo a millones de personas en torno a una franquicia o una convergencia de medios, sin embargo, lo aborda desde el enfoque del entretenimiento, por tal motivo es pertinente ahondar en la manera adecuada de introducir las narrativas transmedia en el contexto educativo.

En este sentido, el trabajo de Carlos Scolari es de gran valor para la actual investigación. En España, la investigación de Scolari y colaboradores (2012) tiene como objeto de estudio las

obras transmediáticas mediante un instrumento que contempla el análisis de la narratología y la semiótica narrativa, para después compararlas con diferentes tipologías tanto textuales como narrativas, en este proceso de análisis se centraron en las producciones audiovisuales, perspectiva similar a la que plantea este proyecto de investigación.

La narratología para Scolari y colaboradores (2012) hace referencia a la manera en que está estructurada una historia, cómo se desarrollan los arcos narrativos y los roles actanciales, mientras que la semiótica alude a la interpretación de los signos (imágenes, diálogos, escenarios, etc.) y cómo estos pueden alterarse o expandirse en los diversos medios expuestos. Estos conceptos serán relevantes para la creación de recursos educativos transmedia en el contexto de la presente investigación.

A partir del instrumento que diseñaron, plantearon categorías que les permitieron un mejor proceso de análisis:

1. Características del mundo narrativo y del proceso de expansión transmediático: para identificar la fuente de origen y el devenir del relato en los diversos medios.
2. Diferentes líneas o arcos narrativos: para identificar cómo se manifiesta el relato por diferentes medios y si los roles actanciales cambian de un medio a otro.
3. Construcción de lectores modelos: para identificar qué constituye un lector modelo, cómo cambia el contrato de lectura de un medio a otro y qué competencias se fortalecen para reconstruir e interpretar un mundo narrativo transmediático.
4. Proceso de interpretación, reapropiación, expansión y comprensión narrativa: para identificar cómo los sujetos pueden interpretar y expandir las narrativas oficiales, a estos sujetos les llama prosumidores.

Aunque la investigación de Scolari y colaboradores (2012) no está directamente relacionada con el ámbito educativo, las categorías de análisis y la idea de construir lectores modelos son significativas para comprender cómo los estudiantes pueden desarrollar competencias intertextuales al realizar lecturas en diversos medios. El término de prosumidores se puede extrapolar al contexto de la educación, donde los estudiantes asuman un rol activo que, además de permitirles interactuar con las narrativas, posibilite que desarrollen habilidades para crear y producir sus propios textos que expandan el universo narrativo.

Una vez adentrado al vasto mundo de la intertextualidad transmedia, se considera pertinente conocer más indagaciones y exponentes con un enfoque de carácter educativo.

En Colombia, Montoya y colaboradores (2013) hacen un recorrido por las implicaciones de la intertextualidad transmedia, plantean la pertinencia de propiciar sistemas de relaciones transmedia tanto en instancias educativas como de comunicación; la era actual demanda nuevas exigencias y es necesario reconocer las diversas formas narrativas, las diferentes tecnologías y las nuevas modalidades de construir historias colectivas.

Montoya y colaboradores (2013) abordan ejemplos de relaciones intertextuales como el caso de Kinder (1991) quien, mediante la serie de dibujos animados *Las tortugas ninja*, hizo un análisis preciso del impacto mediático, Kinder (1991) de acuerdo con Montoya y colaboradores (2013) plantea el concepto de supersistema comercial de intertextualidad transmedia el cual permite acceder a una lectura narrativa más profunda que posibilita nuevas combinaciones que permiten expandir el universo narrativo.

Montoya y colaboradores (2013) mencionan que Scolari (2010) plantea que la narrativa transmedia puede ser entendida desde enfoques semióticos y narratológicos, que conectan diversos medios y producen análisis más complejos de las narrativas. Scolari destaca la necesidad de un enfoque interdisciplinario que combine estos aspectos con otros, como la antropología y el diseño de experiencias transmediales.

Cabe resaltar que Montoya y colaboradores (2013) mencionan a Carlos Scolari como uno de los académicos más comprometidos con el estudio de la narrativa transmedia, especialmente en el contexto iberoamericano. Scolari sigue de cerca las ideas de Henry Jenkins y reconoce la importancia de las producciones de los usuarios dentro de las narrativas transmedia. Sin embargo, amplía el concepto al introducir la idea de compresión narrativa, que sugiere que algunos contenidos no siempre expanden el relato, sino que lo reducen a su mínima expresión mediante formatos como trailers, resúmenes o videos breves; esto contribuye a que el universo narrativo de una historia tenga diversas vertientes.

Esta información es de suma relevancia para esta investigación, debido a que permitirá entender los alcances de la intertextualidad transmedia, ya que existen muchos factores que inciden en el fenómeno en cuestión.

En el estudio *Sistemas intertextuales transmedia como estrategia pedagógica: De The Walking Dead a La Odisea* realizado en Colombia, Montoya y Arango (2015) realizaron una

investigación sustancial en torno al concepto transmedia. El trabajo resulta útil para este proyecto debido a que estructuraron un sistema intertextual que permite analizar productos transmedia de la industria cultural para posteriormente usarlos como estrategia pedagógica para incentivar habilidades de lectoescritura.

El estudio utiliza dos obras: *The Walking Dead*, una serie televisiva que acaparó la atención de millones de adolescentes convirtiéndose en uno de los fenómenos transmedia más exitosos de años recientes, y *La Odisea,* obra literaria que se dieron a la tarea de transmediar para incentivar la lectura en adolescentes de bachillerato. Aunque el enfoque de la investigación no está destinado al estudiantado de secundaria, resulta pertinente incluirla para entender los procesos de la intertextualidad transmedia.

Para la investigación se diseñó una metodología cualitativa que analiza los relatos transmediales donde se tiene como fuentes primarias a autores como Klastrup y Tosca (2004) para explicar el universo narrativo y a Hernández y Grandio (2011) para explicar lo que concierne al relato narrativo. Además, crearon una matriz de contenidos narrativos y paratextuales para analizar las obras intertextuales transmedia basada en los principios que implementó Kinder (1991) donde se hace la siguiente delimitación:

A) Eje horizontal: denominado eje diegético donde se encuentra la narrativa transmedia.
B) Eje vertical: denominado eje paratextual donde se encuentran las producciones hechas a partir del eje diegético pero que no amplían la narrativa.

Derivado de esta matriz, Montoya y Arango (2015) llegan a la identificación de dos conceptos de suma relevancia *obra seminal* y *obra núcleo*. El sistema intertextual transmedia según la investigación tiene una "obra seminal" la cual inicia la expansión de la narrativa transmedia, pero enfatizan que, sin importar el formato, cualquier obra puede ser creadora de un sistema intertextual transmedia. Mientras que la "obra núcleo" es aquella que permite la mayor cantidad de relaciones intertextuales, la identificación de estos conceptos resulta esencial para la presente investigación. No obstante, es preciso mencionar dos aspectos, no necesariamente se tiene que partir de una "obra seminal" debido a que la introducción a un universo narrativo no parte del mismo sitio para todos y, por otro lado, su perspectiva de la "obra núcleo" es relevante para la investigación, debido a que Montoya y Arango (2015) mencionan que: "reconocer cual es la obra

núcleo, es un asunto de suma importancia, puesto que permite identificar los intereses de los usuarios" (p. 25). Lo anterior coincide con el planteamiento de la actual investigación en cuanto a la relevancia de identificar el interés de los adolescentes para determinar la línea a seguir en la creación de recursos educativos transmedia.

Una vez planteado el sistema intertextual transmedia, la investigación de Montoya y Arango (2015) propone una estrategia que utiliza a "La Odisea" cómo "obra seminal" para expandirla en otros medios y plataformas. Hacen el mismo ejercicio que realizaron con "The Walking Dead" y proponen un currículo para el desarrollo de competencias de lenguaje. La investigación no profundiza en la aplicación de su currículo planteado debido a que no existen resultados de la intervención realizada.

Con base en lo expuesto, se considera necesario comprender a plenitud cómo se da la articulación entre la narrativa audiovisual y la narrativa literaria, lo cual requiere un sustento epistémico y una propuesta estructurada y sistematizada, por lo que la investigación de Zorrilla (2016) en Reino Unido resulta significativa.

Zorrilla (2016) hizo una investigación exhaustiva sobre los recursos educativos mediáticos utilizados en el sistema denominado BBC Schools, servicio educativo de la BBC en el Reino Unido para todo el sistema escolar. En dicha investigación enfatiza que la narrativa transmedia es un concepto que paulatinamente ha generado relevancia, pero que existe poca investigación en lo referente a contenidos educativos transmedia. En el contexto de su investigación se analiza la convergencia entre la televisión y los contenidos educativos en páginas web. Zorrilla (2016) aborda la intertextualidad transmedia como la dinámica que se produce en la mente del lector conectando un texto con otros textos a través de diversos medios.

En la propuesta de Zorrilla (2016) se abordan dos conceptos que tienen similitud con los expuestos por Montoya y Arango (2015), el *texto nuclear* y los *intertextos*. El "texto nuclear" es el punto de entrada al universo transmedia mientras que los "intertextos" son los textos con los cuales se establecen relaciones, ya sea por parte de la entidad productora y/o por parte de la persona lectora. Zorrilla (2016) pone a la televisión como "texto nuclear" y a las páginas Web como los "intertextos", pero a diferencia de Montoya y Arango (2015), propone no limitarnos a una sola perspectiva. Según la autora, cualquier texto puede ser nuclear en relación con otros, algo que resulta trascendental para esta investigación, debido a que se pretende generar una intertextualidad

transmedia entre las narrativas audiovisuales con las narrativas literarias y el "texto nuclear" puede variar en función del devenir de la investigación.

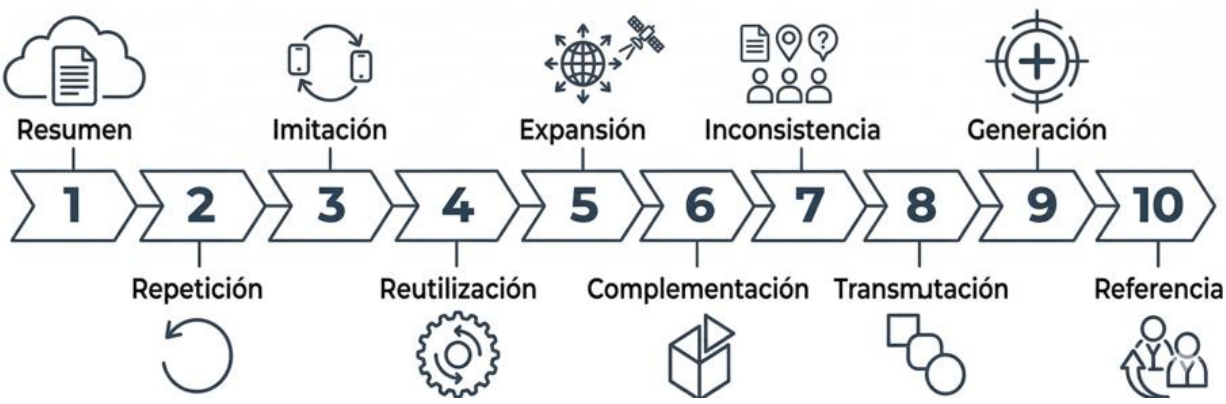
Otro aspecto por destacar en el trabajo de Zorrilla (2016) es el diseño de una metodología cualitativa, la cual se estableció a partir de una revisión exploratoria de medios, un diseño de un instrumento analítico, un estudio piloto y un análisis de muestras con el instrumento diseñado.

Esta serie de pasos desembocó en la propuesta de una taxonomía de intertextualidades transmedia en contextos educativos, la cual incluye diez tipos. Si bien la tipología surge del análisis de programas televisivos y sitios web, es aplicable a cualquier combinación de medios. La particularidad de esta tipología es que fue desarrollada para el análisis de contenidos educativos, un tema que, de acuerdo con Zorrilla (2016), estaba poco explorado.

A pesar de que los medios utilizados son diferentes a los que se exponen en la presente investigación, Zorrilla (2016) propone la aplicación de esta categorización a otras manifestaciones transmedia, donde se pueden generar numerosas combinaciones posibles.

Figura 4.

Diez categorías de intertextualidad transmedia



Fuente: Elaboración propia a partir de Zorrilla (2016, pp. 9-13), desde Canva.

La identificación de diez categorías intertextuales transmedia como ejemplifica la Figura 4, es producto de una revisión de literatura y de trabajo de campo, lo cual revalida la importancia de utilizar diversos medios que converjan para favorecer el proceso de aprendizaje. Cabe resaltar, que diferentes tipos de intertextualidad transmedia expuestos en la tipología propuesta por Zorrilla (2016) son aplicables en productos narrativos.

Parte fundamental de la investigación se encuentra en la consideración de los principios de la Teoría del Aprendizaje Multimedia propuesta por Mayer (2005), la cual permite determinar la forma idónea de incluir contenido multimedia para evitar sobrecargar y exceder la capacidad de los estudiantes. Zorrilla (2016) a partir de la Teoría de Aprendizaje Multimedia, identifica las formas de intertextualidad transmedia con mayor o menor relevancia para fines educativos, estipulando que la expansión, complementación, reutilización, transmutación y generación son las más ricas para adecuarse a contenidos educativos.

Con la presente investigación se busca diseñar un prototipo de un recurso educativo transmedia, que emplee formas de intertextualidad transmedia entre las narrativas audiovisuales y las obras literarias, todo ello orientado hacia el desarrollo de competencias literarias, tomando como punto de partida la propuesta de Zorrilla (2016).

Otro referente fundamental para esta investigación es Kap (2020), quien desde Argentina brinda una aproximación a las nuevas conceptualizaciones de la didáctica, definiéndola como una práctica fundamentada que está abierta a nuevos marcos interpretativos para evitar caer en la monotonía de la repetición. Entre otras propuestas, plantea el uso de medios audiovisuales y plataformas. Se menciona el concepto de "mutaciones didácticas", el cual, hace alusión a los cambios en las prácticas de enseñanza, donde parte fundamental de esta conceptualización se asocia con lo transmedia, que permite presentar temas variados a través de diversas plataformas y medios. Incorpora la idea de transmedia al ámbito educativo y llega a la proposición de la *didáctica transmedia*. La investigación no menciona una metodología específica para llevar a cabo la didáctica transmedia, pero con base al análisis que realizó la autora, se retoman los siguientes factores indispensables para entender las implicaciones de lo transmedia en la educación:

1) Adecuar las plataformas comerciales para dotarlas de nuevos sentidos compartidos.
2) Lo transmedia no se limita solo a la producción de un relato sino la reflexión de esa producción.
3) Concebir la educación desde la colaboración.

Estos puntos resultan fundamentales para entender cómo las narrativas audiovisuales pueden articularse con las narrativas literarias, pero, es preciso mencionar, que resulta pertinente no hablar de didáctica transmedia sino de aprendizaje transmedia, debido a que la didáctica

transmedia se restringe al profesor mientras que el principio de la investigación pone énfasis en el aprendizaje de los estudiantes a partir de su participación activa.

Ante la idea de dotar al estudiantado de la capacidad de ser partícipes en su proceso de aprendizaje, es relevante la aportación de Scolari (2019) quien mediante un análisis teórico y una revisión de casos realizada en España, explica que la sociedad actual está inmersa en un ecosistema con diversidad de medios, producto de la explosión de nuevas aplicaciones, dispositivos y plataformas que convergen hoy en día, esto ha propiciado el surgimiento de narrativas transmedia, las cuales poseen dos características esenciales: el relato se puede contar a través de diversos medios y plataformas y, los usuarios o fans participan en la creación de nuevos textos que permiten expandir el universo narrativo.

La narrativa transmedia está presente en el panorama actual, pero ¿cómo nos puede servir para cambiar la educación?, esa es la interrogante. Existe un desfase entre las instituciones educativas y la realidad de los adolescentes, esto provoca una brecha que no se ha podido acortar y eso se debe en gran medida a la educación monomediática, la cual rechaza a la tecnología y muestra renuencia a la incorporación de nuevos medios y dispositivos, pero, eso debe cambiar de forma radical. Es menester acercar la educación al mundo real de los adolescentes y una posible alternativa se encuentra en implementar una educación transmedia donde diversas plataformas y lenguajes participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Scolari (2019) propone para lograrlo, abandonar el paradigma tradicional de la educación de repetición de contenido, y en su lugar facilitar que los estudiantes generen sus propios contenidos. La educación transmedia puede permitir que todos participen en el discurso y el estudiantado se vuelva coproductor de contenidos.

Scolari (2019) enfatiza en repensar la producción textual y no limitarnos a textos escritos, propone los polialfabetismos como las nuevas plataformas de comunicación y las series televisivas; esto sin duda alguna, es un gran aliciente para el enfoque de estudio planteado en esta investigación, debido a que se pretende crear recursos educativos transmedia donde los adolescentes sean artífices de su propio aprendizaje.

Una vez identificada la importancia de emplear las narrativas transmedia en la educación, surge la necesidad de buscar estudios que aborden las implicaciones de recursos educativos y la intertextualidad transmedia. En este sentido, el libro “Conferencia Transmedia Earth Medios, narrativas y audiencias en contextos de convergencia” (2019) realizado en Colombia, es una aportación invaluable a la investigación.

En dicha obra, Zorrilla (2019) documenta el diseño de metodologías cualitativas empleadas en dos proyectos de investigación ligados a la intertextualidad transmedia, así como también da cuenta de la publicación de una obra denominada “La flauta de Acuario: una novela transmedia” que potencia la experiencia de lectura y permite generar convergencia entre el libro impreso, un diario en línea y un artefacto web, en la cual, de acuerdo con la construcción conceptual de lo transmedia por Henry Jenkins, cada elemento nutre y contribuye al desarrollo de la historia.

La investigación aborda las siguientes metodologías implementadas tanto para la identificación y análisis de las intertextualidades transmedia, como para la creación de una obra transmedia:

- Identificación y análisis de las intertextualidades transmedia: Utiliza estudios culturales con enfoque cualitativo, que incluyen entrevistas a directores y productores, análisis textual de recursos televisivos y web y observación participante en escuelas.
- Creación de obra transmedia: Se llevó a cabo una investigación basada en el diseño, que partió de la creación del producto y la experiencia de consumo transmedia a partir de un círculo de lectura enriquecido.

Lo planteado por Zorrilla (2019) resulta de interés para la presente investigación, debido a que aborda una metodología para detonar prácticas de intertextualidad transmedia en un contexto educativo, conforme a su propia tipología (Zorrilla, 2016); además, realiza un análisis de los resultados de los adolescentes que interactuaron con la lectura transmedia.

Derivado de esta investigación se logra comprender la valía de una premisa que podrá determinar el eje del presente trabajo: es pertinente que dentro de la creación transmedia un producto tenga la cualidad de ser autónomo, esto con la intención de que el lector entienda la narrativa sin necesariamente consultar otros medios, a su vez, si se pretende llevar lo transmedia a las aulas como un recurso educativo, se puede concretar si se diseñan experiencias transmedia y no necesariamente productos transmedia.

En conclusión, en los diversos estudios planteados en la categoría: “Intertextualidades transmedia” se identifican las siguientes premisas que resultan relevantes para el devenir del enfoque de la presente investigación:

1. Aplicar la narratología y la semiótica para analizar cómo las estructuras y significados narrativos se adaptan en distintos medios, fomentando competencias literarias.
2. Recurrir a la tipología de intertextualidades transmedia entre recursos educativos para identificar dichas intertextualidades entre narrativas audiovisuales y literarias y cómo esta convergencia puede favorecer el aprendizaje.
3. Identificar el "texto nuclear" y los "intertextos" es de suma importancia para el diseño de recursos educativos transmedia.
4. Enfocarse en la autonomía de cada producto en el universo narrativo (o al menos del texto nuclear) y asegurarse que cada recurso educativo sea comprensible por sí solo y pueda expandirse en diferentes direcciones sin depender exclusivamente de ciertos medios.
5. Enfocarse en diseñar experiencias transmedia y no tanto en productos transmedia.
6. Tomar en cuenta la Teoría del Aprendizaje Multimedia para el diseño de recursos educativos transmedia.

2.2 Narrativas audiovisuales como herramienta para el aprendizaje

Una vez que se recopiló información en relación con la intertextualidad transmedia, se consideró necesario abordar investigaciones específicas que introduzcan el cine y las series televisivas al aprendizaje, debido al enfoque de la presente investigación. Aunque no todas las investigaciones abordan el concepto de intertextualidad transmedia, es pertinente conocer sus metodologías, implicaciones y casos de éxito.

Fontich (2013) mediante una experiencia de educación literaria desarrollada en la educación secundaria en España, valida el uso del cine como herramienta para desarrollar competencias literarias y audiovisuales. Se empleó una metodología de investigación-acción que tiene como principios: que la interpretación de la obra cinematográfica esté integrada dentro de la interpretación de la obra literaria y que el filme no sea una versión cinematográfica del libro. A partir de estos principios se llevaron a cabo tres fases: una fase donde se lee el texto y se da revisión de la película, otra donde se realiza una comparativa de los dos medios y se toman en cuenta aspectos denotativos (trama) y aspectos connotativos (elementos simbólicos) y una última fase donde se da una transferencia a un público externo mediante blogs y exposiciones. A pesar de que la película no es una adaptación del libro se logra un ejercicio de análisis, donde se reflexiona el hecho literario a partir de los valores, la interpretación simbólica y la reflexión de la realidad.

La investigación, en conclusión, enfatiza que se debe promover la obligatoriedad de la lectura en el aula, pero a partir de conexiones simbólicas entre el cine y la obra literaria, esto permite que no solo se limite a la comparación sino da pie a generar procesos interpretativos más complejos que impliquen una reflexión y análisis. A pesar de que en esta investigación la obra cinematográfica no es una adaptación de una obra literaria, se pueden considerar algunos de los aspectos de análisis del hecho literario que efectuó Fontich (2013) para el enfoque metodológico.

De igual manera que Fontich (2013), González (2013) no usa obras cinematográficas basadas en obras literarias pero sus resultados son positivos. González (2013) presenta una experiencia educativa llevada a cabo en un instituto de secundaria en Barcelona, España, que forma parte de un proyecto implementado en la biblioteca escolar del centro, cuyo objetivo es dinamizar la lectura, en esta propuesta se implementa el cine como herramienta para incentivar la lectura y se subraya que el cine además de que permite motivar a los estudiantes, también puede abordar obras literarias desde perspectivas creativas, crítica e intertextuales.

González (2013) a partir de la metodología de estudios de caso llevada a cabo durante tres cursos, elaboró en primera instancia, una encuesta para identificar los hábitos lectores y, posteriormente hizo una relación entre películas de interés para los estudiantes y lecturas relacionadas que se encontraban en la biblioteca, la relación se daba a partir del contexto histórico en el que estaban situadas las historias de las películas y las lecturas. Algo a destacar, es la mención de que los adolescentes se mostraron atraídos por las lecturas a través del cine, pero jugó un papel importante la inclusión de incentivos académicos.

En conclusión, el estudio de González (2013) aunque sí logró que los adolescentes leyeran más, la intertextualidad que plantea entre el cine y la literatura requiere verse como un proceso más complejo y no meramente relacionar ambos medios de forma intuitiva. No obstante, los principios de la investigación en relación con identificar hábitos lectores y áreas de interés del estudiantado puede ser un buen punto de partida. Cabe resaltar que la necesidad de que existan estímulos académicos merma la búsqueda de una autonomía del aprendizaje como se pretende en el enfoque investigativo propuesto, y ahí radica la importancia de abordar este tema. González (2013) al igual que González (2015) presentan similitudes en sus investigaciones realizadas en España, ya que logran el cometido de incentivar la lectura, pero también se evidencia la falta de un amalgamiento más estructurado entre el cine y la literatura.

González (2015) emplea una metodología cualitativa-interpretativa de investigación acción-participativa donde su hipótesis plantea que la conexión intertextual entre el cine y la literatura favorece el aprendizaje, implementándola durante tres cursos académicos consecutivos en educación primaria y secundaria. La investigadora considera que existe un vínculo semiótico entre estas expresiones artísticas y utiliza cuentos tradicionales y películas recientes para promover un aprendizaje significativo. Para hallar preferencias en el área de cine y literatura se realizaron análisis cuantitativos mediante cuestionarios iniciales y finales, eligiéndose las películas *Up y El cadáver de la novia*. La investigación arrojó resultados positivos validándose la hipótesis, donde se muestra evidencia de cómo los estudiantes lograron desarrollar un aprendizaje significativo. Dos aspectos para destacar en comparación con el enfoque investigativo propuesto en este proyecto, es que la investigación de González (2015) depende totalmente de la intervención del docente y el enfoque de la presente investigación radica en crear recursos educativos que no requieran la intervención directa del profesor. Por otro lado, las películas seleccionadas no tienen una relación intertextual con una obra literaria y aunque González (2015) hable de una intertextualidad entre el cine y la literatura no se esclarece del todo.

De igual manera Salido y Salido (2017) desde España, explican la relevancia de utilizar los recursos audiovisuales como herramienta para la enseñanza de la literatura infantil, no solo limitándose a reconocer su valía sino llevando su enfoque investigativo a nuevas latitudes.

Para Salido y Salido (2017) su objetivo radica en: “formar docentes competentes para diseñar recursos didácticos de carácter audiovisual” (p. 132) y para lograrlo, plantean el involucramiento de numerosas competencias relacionadas a las TIC, que van desde el dominio de estrategias para generar prácticas docentes afines con la actualidad de las nuevas tecnologías hasta la selección de recursos tecnológicos. Para su investigación, utilizaron la metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo, se incluyen fases de preproducción de guion, creación de personajes, puesta en escena, grabación y edición de vídeo, y reflexión final con el grupo de investigación. Algo de suma relevancia de esta investigación, es que enfatiza la necesidad de desarrollar competencias literarias, mismo enfoque que el que se propone en la presente tesis. Además, mencionan en los resultados el potencial pedagógico del cine y la animación para fomentar el gusto por la lectura y se enfatiza que eso puede repercutir en desarrollar: “capacidades para interpretar narrativas audiovisuales vinculadas a textos literarios” (Salido y Salido, 2017, p. 136).

En conclusión, la investigación antes referida resalta que la creación de recursos didácticos de carácter audiovisual debe estar estrechamente relacionado al dominio de las TIC.

Esta misma perspectiva la comparte Lozada (2019) quien, desde México, menciona que las TIC permiten el desarrollo de ambientes de aprendizajes que estimulen al estudiantado, pero subraya que los medios audiovisuales deben articularse en función del currículo escolar. La metodología implementada por Lozada (2019) para introducir medios audiovisuales en la enseñanza parte de una revisión teórica basada en el marco de los Planes y Programas de Educación Básica 2011 de México, análisis de la alfabetización tecnológica y la integración de medios audiovisuales en el aula. Además, menciona que la introducción de medios audiovisuales al aula permite proporcionar un elemento de motivación y estimula el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA). El artículo concluye con la aseveración de que en México los medios audiovisuales son escasamente utilizados en la educación debido a la falta de alfabetización digital docente.

Ante la falta de alfabetización digital que resulta trascendental para utilizar narrativas audiovisuales como herramienta para el aprendizaje y la falta de una sistematización del uso de narrativas audiovisuales como el cine dentro del aula, Díaz-Herrero y Gértrudix-Barrio (2024) desde España, hacen una evaluación metodológica basada en una revisión sistemática de la literatura en el uso del cine dentro del aula. Esta revisión sistemática se efectuó a partir del modelo PRISMA y tras el análisis de forma cualitativa y cuantitativa de 75 referencias seleccionadas llegaron a la conclusión de que la formalización metodológica del uso del cine es muy precaria. Además, recalcan que la percepción para muchos profesores acerca del uso del cine en el ámbito educativo, en muchas ocasiones no parte de un interés pedagógico y no responde a una finalidad, esto ha generado discrepancias respecto a la aplicabilidad del cine en el aula. A pesar de ello, la investigación reconoce la valía del cine, ya que permite: “el desarrollo de competencias audiovisuales, tanto de lectura como creativas” *(*Díaz-Herrero y Gértrudix-Barrio, 2024, p. 3).

La investigación concluye que el uso del cine dentro del aula se encuentra en un nivel de madurez muy bajo, mencionándose que se deben tomar en cuenta las implicaciones legales a la hora de utilizar películas en el aula.

En los diversos estudios planteados en la categoría: “Narrativas audiovisuales como herramienta de aprendizaje” se identifican los siguientes puntos que resultan relevantes para el devenir del enfoque de la presente investigación:

1. Es necesario hablar de aprendizaje transmedia y no didáctica transmedia donde el estudiantado pueda interactuar con los recursos educativos y tener una participación activa.
2. La aplicación de un sistema de intertextualidad transmedia puede formalizar y sistematizar el uso del cine y las series como herramientas educativas dentro del aula.
3. Existe un área de oportunidad, debido a que no se evidencian recursos educativos transmedia a partir de las narrativas audiovisuales en las investigaciones revisadas.
4. Diseñar recursos transmedia no solo implica usar el cine de forma intuitiva, sino integrarlo de manera coherente y estratégica en el desarrollo de competencias literarias.
5. El enfoque de Recursos Educativos Abiertos (REA) puede resultar pertinente para la creación de recursos educativos transmedia.
6. Es necesario conocer las implicaciones legales en relación con el uso de narrativas audiovisuales en el aula.

2.3 Fomento a la lectura y desarrollo de competencias literarias

Como el objetivo de esta investigación es crear recursos educativos transmedia que permitan el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria, es indispensable conocer el panorama actual en relación con el fomento a la lectura y las competencias literarias. Para ello, se dará una revisión estructurada por año de forma ascendente.

Del Ángel y Rodríguez (2007) mediante una revisión histórica ofrecen un recorrido por los múltiples esfuerzos que se han realizado en México, específicamente en el Sistema Educativo Nacional para promocionar y fomentar la lectura, que van desde la disponibilidad de insumos bibliográficos hasta el uso de tecnologías de la información. Se mencionan diversas propuestas que van desde el proyecto encabezado por José Vasconcelos hasta el programa denominado: Hacia un país de lectores. Todas estas propuestas han tenido como objetivo el desarrollo de mejores niveles de alfabetización y el ofrecer libros a todos los mexicanos, a pesar de los múltiples esfuerzos no se han propiciado ciudadanos con las capacidades y el compromiso de adoptar los libros en su vida diaria. “A pesar de los logros alcanzados por el sistema educativo nacional, éste no ha sido capaz de transmitir a la población la necesidad y el gusto por la lectura como una actividad de grandes beneficios individuales y sociales” *(*Del Ángel y Rodríguez, 2007, p.12.). La investigación referida plasma de forma evidente un antecedente del problema de falta de resultados

de esfuerzos de promoción de la lectura en México y enfatizan que la disponibilidad de materiales no implica que se efectué la práctica de la lectura, por lo que incluir tecnologías de la información puede ser la alternativa. De ahí, la importancia de crear recursos educativos transmedia que acerquen a los adolescentes a la lectura y al desarrollo de competencias literarias. No basta con brindar material, sino la tarea radica en crear de forma concienzuda recursos que con un fundamento epistemológico posibiliten competencias literarias en los adolescentes.

Del Ángel y Rodríguez (2007) al igual que Ramírez (2008) visualizan un problema latente en cuestión de la lectura y el desarrollo de competencias en México. Ramírez (2008) mediante una metodología de investigación en relación con la Encuesta Nacional de Lectura 2005 aborda todo lo referente a la promoción de la lectura en México; resalta la importancia en brindar información cuantitativa y cualitativa, debido a que las estadísticas no siempre analizan la complejidad de las prácticas lectoras en México. Mediante este proceso de análisis argumenta que, aunque la lectura ha recobrado importancia, también se da la persistencia del iletrismo en México, lo cual propicia que no exista el desarrollo de competencias lectoras suficientes y una de las razones se encuentra en que no se ha propiciado el gusto por la lectura. Un aspecto por destacar es que se hace mención del poco fortalecimiento de la práctica lectora de obras literarias, debido a que está sujeta a las técnicas pedagógicas utilizadas en los libros de texto. Aquí, se evidencia la importancia de crear recursos educativos transmedia que sean una alternativa complementaria para el aprendizaje.

Ramírez (2008) menciona la ausencia de prácticas lectoras de obras literarias en México mientras que Mendoza (2010) habla de la importancia de formar competencias literarias con la ayuda de obras literarias, específicamente de literatura infantil y juvenil.

Mendoza (2010) mediante un análisis teórico realizado en España, afirma que la competencia literaria permite al estudiantado analizar y valorar una obra literaria; siendo la literatura infantil y juvenil indispensables para desarrollarla. Lo que resulta elemental para la investigación propuesta, es que, si se pretende diseñar una metodología para el desarrollo de competencias literarias, es indispensable diferenciar en primera instancia la competencia literaria de la competencia lectora, pero a su vez menciona que tienen estrecha interdependencia. También se plantea la necesidad de propiciar la formación del intertexto del lector, ya que este permite establecer relaciones que una producción comparte con otras obras. El intertexto del lector permite reconocer conexiones y entender las diversas manifestaciones artístico-literarias.

En la referida indagación, se reconoce la importancia de partir del interés por la lectura, la formación de hábitos lectores y del intertexto del lector, así como también se le da valía a la competencia literaria, debido a que permite generar diversas habilidades como reconocer, identificar y diferenciar obras de signo estético-literario. En conclusión, la investigación brinda información que revalida la propuesta de la presente investigación: la intertextualidad entre medios (narrativas audiovisuales y literarias) puede favorecer el desarrollo de competencias literarias.
Mendoza (2010) al igual que Domínguez y colaboradores (2015) hablan de las virtudes de la lectura y nos brindan un claro enfoque guiado por los textos literarios.

Domínguez y colaboradores (2015), mediante un análisis teórico realizado en Cuba, abordan la importancia de potenciar la lectura, debido a que favorece el desarrollo de habilidades de lectoescritura que resultan vitales para el mejoramiento de un país en términos culturales y tecnológicos. Le otorgan un valor significativo a la lectura, pues representa la base del proceso educativo permitiendo el desarrollo intelectual y social que contribuyen a la formación integral del ser humano. También, mencionan un frecuente desinterés por la lectura que requiere fortalecer la labor que realizan los maestros. El primer paso que sugieren para lograr que la lectura sea parte habitual de los estudiantes, radica en acercarlos a textos literarios y no basta con llevar la lectura hacia los lectores, sino se requiere llevar a los lectores hacia la lectura, lo cual conecta con la intención de crear recursos educativos que acerquen a los adolescentes al mundo de la lectura y las competencias literarias con narrativas audiovisuales como el cine.

En conclusión, es indispensable buscar una selección acertada de narrativas audiovisuales que provengan de narrativas literarias para expandir la experiencia literaria de los adolescentes.

Con base en lo analizado por diversas investigaciones se ha precisado la importancia de la lectura y el desarrollo de competencias literarias en adolescentes, pero también, se percibe un gran problema de desvinculación y desinterés por la lectura, ante lo cual, y a modo de cierre a la categoría “Fomento a la lectura y desarrollo de competencias literarias” es pertinente conocer qué alternativas se han propuesto y su relación con el enfoque investigativo planteado en este trabajo.

Miras (2020), mediante una revisión histórica elaborada en España, ofrece una visión acerca de las nuevas modalidades que permiten el desarrollo de competencias literarias, centrándose en la importancia de implementar la multimodalidad. Con respecto a esto, menciona que no solo se debe enfocar en la diversidad de herramientas sino también se debe trabajar con ellas a partir de un proceso crítico. El utilizar diversos medios favorece el aprendizaje y no se debe

visualizar una rivalidad entre la cultura libresca y la cultura tecnológica y audiovisual, sino por el contrario deben tener una relación dialogante. En el referido trabajo se puntualiza que la multimodalidad es una nueva forma de crear conocimiento a partir de la integración de diferentes modos y medios y, que estas herramientas multimodales no deben visualizarse como fines en sí mismas sino como medios que propicien otras alternativas para alcanzar el conocimiento.

Ante esto, el enfoque investigativo propuesto en la presente investigación tiene gran valía, ya que la creación de recursos educativos transmedia permite dos aspectos fundamentales: la interacción con el aprendizaje de forma autónoma por parte del estudiante y la convergencia de diferentes medios para posibilitar el desarrollo de competencias literarias.

Dando final a los diversos estudios planteados en la categoría: "Fomento a la lectura y desarrollo de competencias literarias", se identifican los siguientes puntos que resultan relevantes para el devenir del enfoque de la presente investigación:

1. Existe un problema de desinterés por la lectura que se ha perpetuado y partir de la disponibilidad de textos literarios para incentivarla es buena opción.
2. Es necesario partir del interés de los estudiantes para propiciar competencias literarias.
3. Se requiere hacer una acertada selección de obras literarias que permitan la intertextualidad con narrativas audiovisuales.

2.4 Conclusión del estado de la cuestión

El estado de la cuestión se generó a partir de un análisis minucioso de dieciocho artículos de investigación los cuales abordan las implicaciones de la intertextualidad transmedia en el contexto educativo, el uso de narrativas audiovisuales en el aula y el fomento a la lectura y el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria.

Haciendo una revisión cuantitativa de dichas investigaciones, quince de ellas fueron realizadas a partir de una metodología cualitativa mientras que las tres restantes se efectuaron a partir de una metodología mixta.

Con respecto al tipo de investigación que se implementó existe una predominancia del uso de la investigación-acción y la revisión teórica, mientras que, en las técnicas de investigación utilizadas, en nueve de ellas se decantaron por realizar un análisis (narratológico, semiótico,

documental, de narrativas audiovisuales, de contenido de casos, textual, de programas educativos y de políticas educativas).

Esta información puede ser útil para identificar el enfoque más conveniente para la presente investigación: el abordar una metodología cualitativa a partir de una perspectiva de investigación-acción a partir del análisis intertextual como técnica para identificar los productos culturales a emplear en el diseño de recursos educativos transmedia se vislumbra como el camino a seguir para la presente investigación.

Las investigaciones en su gran mayoría son del ámbito hispanohablante, ocho de ellas pertenecientes a España, cuatro a México, tres a Colombia, una a Argentina y una a Cuba. Asimismo, se tomó en consideración una investigación realizada en Reino Unido.

España en el contexto iberoamericano lidera las investigaciones que abordan estrategias transmedia de aprendizaje que vinculen narrativas audiovisuales para eficientar la lectura en los adolescentes de secundaria.

Esta información evidencia que su infraestructura educativa les permite atender de mejor forma las nuevas necesidades educativas que el contexto actual demanda. En el plano latinoamericano resulta un tema emergente, por lo que es menester abordarlo para estar alineados a un mundo globalizado que exige nuevas estrategias educativas.

En la Figura 5, se muestra de manera gráfica la procedencia de las investigaciones agrupadas en el estado de la cuestión.

Figura 5.

Procedencia de las investigaciones agrupadas en el estado de la cuestión

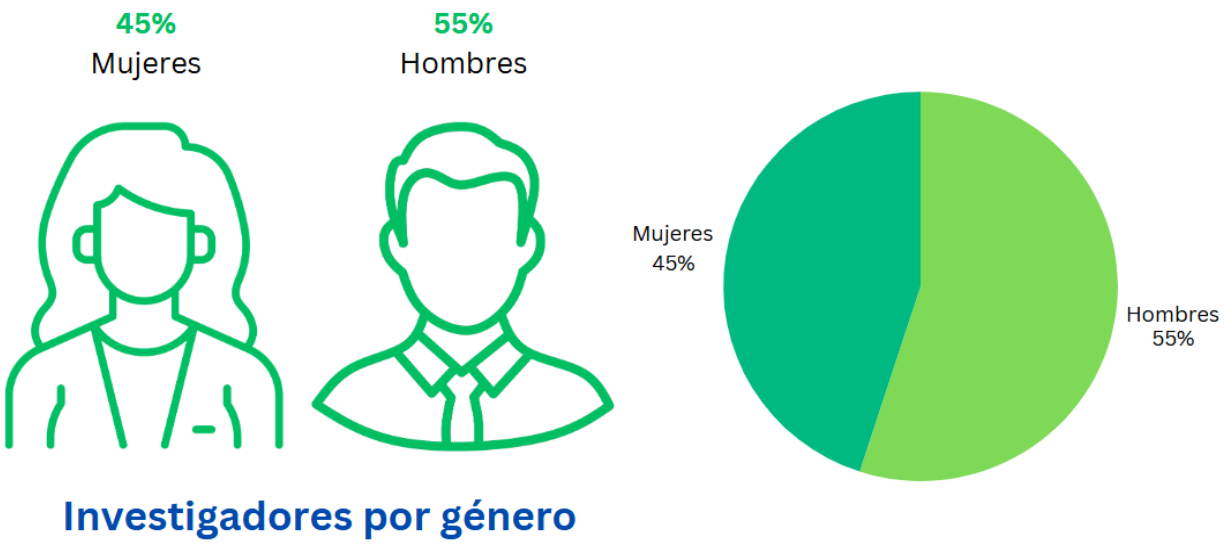


Fuente: elaboración propia a partir de los investigadores agrupados en el estado de la cuestión, desde Canva.

En aspectos sociodemográficos, de todos los autores acotados en las dieciocho investigaciones del estado de la cuestión, existe una participación equilibrada en cuanto a la variable de sexo, se contabilizan un total de 29 investigadores, teniendo la participación de dieciséis hombres que representan el 55% y trece mujeres que son el 45%. En la Figura 6, se demuestra la distribución de género de los 29 investigadores del estado de la cuestión.

Figura 6.

Distribución de género de los investigadores



Fuente: elaboración propia a partir de la distribución de género del estado de la cuestión, desde Canva.

Analizando de forma cualitativa el estado de la cuestión, se identifican puntos clave que permiten que el enfoque investigativo propuesto, además de estar fundamentado, pueda cumplir con los objetivos trazados: la sinergia entre las narrativas audiovisuales y las narrativas literarias es un proceso que resulta factible y aplicable en el contexto educativo para propiciar el aprendizaje en los estudiantes y el uso de los principios de la intertextualidad transmedia lo puede sistematizar.

El uso de narrativas audiovisuales en el aula puede propiciar el hábito por la lectura y desarrollar competencias literarias en los adolescentes de secundaria, pero existe un área de oportunidad que todavía no ha sido tan explorada: en diversos artículos se habla de estrategias utilizadas en el aula que a partir de las narrativas audiovisuales acerquen a los adolescentes a la lectura, pero el diseño de recursos educativos transmedia no es un planteamiento en la mayoría de los trabajos realizados. Ante esta circunstancia la presente investigación tiene una excelente área para incursionar con su propuesta.

Las aportaciones de Scolari y colaboradores (2012) son fundamentales para entender el análisis narratológico y semiótico de las narrativas; asimismo, sus aportes sobre el concepto de prosumidores permiten comprender cómo será la interacción de los estudiantes con los recursos educativos transmedia. La tipología de intertextualidades transmedia propuesta por Zorrilla (2016)

proporciona un sustento para el diseño de recursos educativos transmedia, mientras que Mendoza (2010) brinda información de suma relevancia en relación con todo lo que concierne con la formación de competencias literarias en los adolescentes.

Además, el abordar los recursos educativos transmedia como Recursos Educativos Abiertos podría resultar pertinente para la presente investigación.

En la Figura 7, se muestra un resumen de los puntos claves que es conveniente tomar en cuenta para la creación de recursos educativos transmedia.

Estos puntos se dan a partir del análisis realizado a través de la construcción del estado de la cuestión. Los ocho puntos estipulados representados en la Figura 7, representan la base para la creación de los recursos educativos transmedia, los cuales pueden aumentar o cambiar en función del devenir de la investigación.

Figura 7.

Puntos claves para la creación de recursos educativos transmedia



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de la literatura, desde Canva.

Capítulo III: Marco teórico y conceptual: Tejiendo narrativas para el diseño de recursos educativos transmedia

Para fines de la presente investigación y como punto de partida, el marco teórico y conceptual, pretende validar la pertinencia de enmarcar a las narrativas audiovisuales como un tipo de texto y de lectura. Para ello, es necesario abordar conceptualizaciones que sostengan su cualidad flexible y mutable. De ahí, se da un recorrido a través de las narrativas literarias y audiovisuales, su integración curricular en la asignatura de Español en segundo grado y su relación con la narratología y la semiótica.

Después, se continua por la vereda del enfoque transmedia en la educación, destacando su valía para formar estudiantes emirecs. Asimismo, se aborda la intertextualidad transmedia como estrategia para el desarrollo de competencias literarias en el estudiantado de secundaria.

Finalmente, se establecen los criterios para seleccionar las narrativas a emplear para el diseño del prototipo del recurso educativo transmedia. La Figura 8, plasma los apartados que aborda el marco teórico y conceptual.

Figura 8.

Temas del marco teórico y conceptual



Fuente: Elaboración propia a partir de los temas del marco teórico y conceptual, desde Canva.

3.1 La pluralidad del texto y la lectura: hacia una integración de las narrativas audiovisuales

Con el devenir histórico, el texto ha tenido diversas acepciones que, cambian en función de las nuevas necesidades y contextos que emergen. La RAE define el texto como un: "enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos" (Real Academia Española, s.f., definición 1). Esta definición de acuerdo con la perspectiva de la presente investigación resulta escueta y limitada.

La RAE de acuerdo al concepto estipulado, encasilla al texto y lo vislumbra como un ente estático debido a que no refleja su naturaleza dinámica y su capacidad de adaptarse a contextos, formatos y funciones diversas en constante evolución. Por tal motivo, es menester ahondar en conceptos que vislumbren al texto más allá de los convencionalismos, con la finalidad de compaginarlo con el enfoque propuesto en la presente investigación.

Barthes (1987) argumenta que el texto es plural, es decir, tiene varios sentidos. El texto se proyecta a través de diversos medios que no necesariamente se limitan a lo escrito. El texto es un tejido de citas provenientes de otros textos, esto significa que cualquier lectura está compuesta por referencias culturales y préstamos de otras obras. También, recalca la importancia del lector en la interpretación del texto.

Esta perspectiva se alinea con la relación intertextual que pretende explorar la presente investigación, a partir de la convergencia de narrativas audiovisuales y literarias. Asimismo, el vislumbrar al lector como un ente activo en el análisis de un texto, resulta significativo, debido a que se pretende que el estudiantado participe activamente con los recursos diseñados.

La visión de que el texto es plural es compartida por Derrida (1998), quien aborda el texto y la lectura desde una perspectiva que desafía los conceptos tradicionales de significado. El autor menciona que el texto tiene un carácter inestable, por ende, el significado de este nunca está fijo. Derrida (1998) sostiene que los textos están abiertos a una infinidad de interpretaciones. Asimismo, enfatiza que no poseen un centro fijo de partida, es decir, no se limitan a un solo soporte.

Derrida dota al texto de un abanico de posibilidades, por lo tanto, el percibir las narrativas audiovisuales como un diferente soporte de texto resulta pertinente. En relación con las múltiples interpretaciones y soportes que puede tener el texto, Eco (1997) afirma que puede ser interpretado de diversas formas, debido a que propicia que el lector genere múltiples conjeturas. Además,

reniega de la creencia de que exista una fórmula única de lectura. El texto y la lectura tienen una cualidad flexible, pero es necesario establecer ciertos límites para evitar caer en la sobreinterpretación.

Eco (1997) defiende la pluralidad de la lectura y el texto, pero es pertinente no hacer interpretaciones forzadas; por tal motivo, es importante para la relación de narrativas y su posterior análisis, determinar lineamientos para su interpretación. Eco (2000) en su tratado de semiótica general, amplía el concepto de texto más allá de los soportes físicos. Afirma que cualquier cosa puede ser considerada texto si se le interpreta como un sistema de signos, es decir, si se realiza un análisis semiótico. El texto no se encuadra únicamente en el conjunto de palabras escritas, sino también en cualquier conjunto de signos que transmiten un mensaje. Estos signos pueden representar palabras, imágenes y sonidos.

Esta afirmación expande el alcance del texto a múltiples medios y formatos, validando la idea de que las narrativas audiovisuales también son textos. Eco sostiene la necesidad de un análisis semiótico para analizar diferentes tipos de texto, una idea que es convergente con el enfoque de la presente investigación.

En conclusión, Barthes (1987), Derrida (1998) y Eco (1997 y 2000) sostienen que el texto no se limita al soporte escrito, su cualidad dinámica le permite agrupar diversos medios y formatos. El texto se presta a múltiples interpretaciones lo que posibilita que el lector participe activamente descifrando el contenido. Asimismo, el análisis semiótico permite interpretar textos que agrupan palabras, imágenes y sonidos. Con base en lo expuesto por dichos autores y en similitud con la presente investigación, se generan las siguientes conclusiones plasmadas en la Figura 9.

Figura 9.

Características del texto



Fuente: Elaboración propia a partir de Barthes (1987), Derrida (1998) y Eco (1997 y 2000), desde PowerPoint.

Hablar de que el texto es múltiple y no se limita meramente a un soporte físico y textual, permite atender desafíos educativos actuales en relación con la comprensión lectora del estudiantado. Sánchez menciona que:

> Hacer que el estudiante interprete correctamente una obra, y entienda o descubra la intencionalidad del autor [...] en su narración solo con la lectura, se ha convertido en un ejercicio dispendioso ya que los procesos de enseñanza han evolucionado y la forma de leer el mundo actual también. (2023, p.138).

El vislumbrar otros conceptos de texto y la importancia de promover otro tipo de lecturas, deja en evidencia que la promoción de narrativas audiovisuales resulta una propuesta oportuna.

Una vez esclarecida la pertinencia de integrar las narrativas audiovisuales en el universo de los textos; se requiere hablar de lo concerniente a las narrativas, desde su conceptualización hasta su análisis.

3.1.1 Narrativa

Al abordar tanto narrativas audiovisuales como literarias, es indispensable conocer aspectos relevantes que las caracterizan. Valles (2008) afirma que las narrativas audiovisuales, como el cine, son formas de gran valía, lo que respalda la pertinencia de retomar a dicho autor. Valles define a la narrativa literaria como un: "relato de una historia por un narrador" (2008, p.28). En esta definición que realiza, hace la distinción tripartita que sugiere Genette (1989) con relación a cómo identificar una narrativa.

Genette (1989) menciona que al hablar de narrativa se deben tomar en consideración tres elementos, la historia, la narración y el relato. Valles (2008) coincide con esta afirmación y añade que el narrador es quien cuenta la historia, la historia es lo que se cuenta y el relato es el cómo se cuenta la historia. La Figura 10, enmarca los elementos clave que describen a la narrativa con base en lo propuesto por Valles (2008).

Figura 10.

Elementos que conforman la narrativa



Fuente: Elaboración propia a partir de Valles (2008, pp. 27-29), desde PowerPoint.

Valles (2008) enfatiza que la historia, la narración y el relato permiten diferenciar la narrativa del género lírico y dramático. Además, menciona que dentro del género narrativo se encuentran subgéneros como la novela, la novela corta y el cuento.

De entre la gama de posibilidades que brinda el género narrativo y tomando como referencia sus tres elementos indispensables (historia, narración y relato), la presente investigación se centrará en novelas, debido a que, de acuerdo con Valles (2008) tienen una relación estrecha con las narrativas audiovisuales. Valles menciona que: "se evidencian múltiples relaciones entre la narrativa verboicónica [...] y la narrativa literaria, sobre todo entre cine y novela". (2008, p. 18).

Valles (2008) argumenta que entre las novelas y el cine se ha dado un intercambio de técnicas narrativas generando una influencia mutua. Además, diversas obras literarias "específicamente las novelas" se adaptan al cine, y, en algunas ocasiones, aunque con menor frecuencia las obras cinematográficas se convierten en obras literarias.

La selección de narrativas audiovisuales y literarias para la presente investigación estará enfocada en la búsqueda de novelas que hayan tenido su adaptación cinematográfica o viceversa.

3.1.2 Novela

Naves (1998) menciona que la novela es uno de los subgéneros pertenecientes a la narrativa más sobresalientes, debido a que presenta mayor libertad formal y aborda múltiples temas y enfoques, volviéndola más atractiva para el lector.

Valles menciona que: "la novela es hoy la modalidad narrativa literaria fundamental y privilegiada por su cultivo y lectura, no solo con respecto al cuento y a la novela corta –que no tanto– sino a todos los géneros literarios" (2008, pp. 55-56). Las novelas resultan muy atractivas por su riqueza narrativa, respecto a lo cual Valles (2008) afirma que, en la nueva era de la tecnología, la novela es la narrativa que más ha trascendido las fronteras culturales y geográficas. Esta afirmación resulta importante para contemplar las novelas dentro del diseño de recursos educativos transmedia.

Naves (1998) menciona que la novela puede ser de un solo plano lingüístico o puede contener múltiples planos, además de que hay novelas con intriga y sin intriga. De entre las diversas posibilidades para conceptualizar a la novela, la define como un relato de cierta extensión que, mediante un narrador, presenta acciones, personajes, tiempos y espacios; estos elementos se relacionan entre sí a fin de contar una historia.

Naves (1998) enfatiza que hay aspectos que permiten caracterizar una novela: la existencia de un narrador, un discurso polifónico que represente diversas voces y puntos de vista, la presencia de personajes verosímiles y multidimensionales, la aparición de acciones y situaciones humanas ubicadas en un espacio y tiempo, una estructura narrativa y un argumento.

Valles (2008) afirma que la novela presenta una historia donde se llevan a cabo los sucesos efectuados por personajes en un espacio y tiempo; donde el narrador funge como mediador y organiza la historia mediante unos determinados modos de contar. Es un relato que se manifiesta en una estructura determinada con recursos literarios que le dotan de identidad y de un significado profundo a la narrativa. También, añade una idea que coincide con Naves (1998) en relación con la aparición de la polifonía. Valles (2008) menciona que en una novela existe la frecuente presencia de distintos lenguajes y voces que enriquecen su narrativa. De acuerdo con Naves (1998) y Valles (2008), los elementos que permiten identificar una novela son los siguientes, expuestos en la Figura 11.

Figura 11.

Elementos que conforman a la novela



Fuente: Elaboración propia a partir de Naves (1998) y Valles (2008), desde PowerPoint.

Tomando como referencia la narración, la historia y el relato, básicos en la construcción de una narrativa, así como también los elementos que caracterizan a la novela, se contemplan los

siguientes elementos en la selección de narrativas y el diseño de recursos educativos transmedia, expuestos en la Tabla 1.

Tabla 1.

Elementos narrativos de la novela

Elemento narrativo	*Componentes*	*Definición*
Narración	Narrador	La voz que cuenta la historia. Puede ser un personaje o una entidad externa.
	Discurso polifónico	La inclusión de múltiples voces y perspectivas en la narración.
Historia	Espacio	El lugar donde ocurren los hechos a través de los diálogos y descripciones.
	Tiempo	La duración y el orden de los eventos.
	Acción	Los eventos y sucesos que impulsan la trama.
	Personajes	Los actores que llevan a cabo las acciones.
Relato	Estructura	La organización de los eventos en la historia.
	Argumento	La trama o hilo conductor de la historia.
	Recursos literarios	Técnicas para embellecer el lenguaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de Naves (1998) y Valles (2008).

Cabe recalcar que los elementos expuestos, serán delimitados en esta investigación para generar concordancia con lo estipulado por Secretaría de Educación Pública (2024) para el estudiantado de secundaria en la asignatura de Español.

3.1.3 Narrativa audiovisual

Sánchez (2006) menciona que la narrativa puede producirse a través de múltiples formas de expresión y, aunque cada una tiene sus particularidades, la similitud entre ellas es innegable. De entre las posibilidades que brinda la narrativa, se encuentra la narrativa audiovisual, siendo el cine uno de sus principales exponentes.

Sánchez define la narrativa audiovisual como: “un tipo particular de forma narrativa basada en la capacidad que tienen las imágenes y los sonidos de contar historias” (2006, p.77.). García (1993) coincide con dicha afirmación y asocia las narrativas audiovisuales a la capacidad de la que disponen las imágenes visuales y acústicas para contar historias. Sánchez (2006) menciona que las

narrativas audiovisuales remiten a un sistema semiótico que permite el análisis y la construcción de textos.

Para fines de la presente investigación, dentro de la gama de posibilidades que integran a las narrativas audiovisuales, el autor se decanta por el uso del cine.

Metz (2002) afirma que el cine encaja de forma admirable con la fórmula narrativa; ya que, a pesar de ser un medio audiovisual, presenta una cohesión natural con los elementos de la narrativa. Asimismo, afirma que la semiótica permite que el cine funcione como un sistema de significados. El cine no estriba únicamente en plasmar imágenes, sino que esas imágenes están organizadas a manera de contar una historia.

Para ser más específicos con relación a las narrativas audiovisuales, Sánchez (2006) menciona que el cine representa la totalidad de filmes. Si se pretende realizar un análisis del cine como narrativa, se debe hacer la distinción y referirse al filme. Metz (2002) coincide con ello y enfatiza que el filme es al cine lo que una novela es a la literatura. Sánchez (2006) sugiere concretar el análisis del cine en el filme, debido a que permite enfocar el objeto de la semiótica cinematográfica. Esto permite estudiar y analizar el discurso y el texto en lugar de un estudio holístico del cine. Sánchez (2006) brinda puntos importantes que permiten caracterizar la narrativa de un filme:

1. El filme cuenta con la presencia de un narrador que, aunque no sea evidente puede ser explícito o implícito.
2. Los personajes operan como signos dentro de un sistema narrativo, cuya psicología es efecto de las acciones y los diálogos contenidos en la historia.
3. El espacio opera como un signo espacial que refleja el estado anímico de los personajes y sus relaciones simbólicas.
4. El tiempo narrativo plasma el acontecer de los hechos, nutriéndose de técnicas como el flashback; recurso narrativo que la literatura también adoptó.
5. Hay una serie de acciones situadas en una estructura determinada con relación a una trama.

Los elementos contenidos en una narrativa fílmica de acuerdo con Sánchez (2006) tienen una estrecha relación con los que caracterizan a una narrativa literaria como plantea Valles (2008).

3.1.4 Narratología y Semiótica

Para realizar el análisis de las narrativas expuestas en la presente investigación es de suma importancia abordar los conceptos de narratología y semiótica.

Genette (1989) menciona que la narratología brinda información que no va más allá de lo evidente, no hay otros parajes que los que aborda la instancia narrativa. La narratología explora el campo de lo posible. Scolari y colaboradores (2012) mencionan que la narratología es la manera en que está estructurada una historia y cómo se desarrollan los arcos narrativos y los roles actanciales. Sánchez (2006) enfatiza que la narratología representa el ideal para el estudio convergente del texto literario y el fílmico.

La semiótica por otro lado, de acuerdo con Scolari y colaboradores (2012) alude a la interpretación de los signos y cómo estos pueden alterarse o expandirse en los diversos medios expuestos. Sánchez (2006) menciona que la semiótica permite que cualquier elemento pueda ser susceptible de interpretación como sistema de signos organizados con arreglo a códigos culturales o procesos de significado. Eco (1985) menciona que la semiótica ayuda a que el lector se enfrente a una serie multiforme de significados y su tarea sea descubrir y escoger la clave de la lectura. Eco (2000) afirma que la semiótica es la ciencia de los signos, esto permite que las palabras, imágenes y sonidos transmitan un mensaje. Mediante un análisis semiótico el texto y la narrativa crean múltiples efectos e interpretaciones, dando como resultado lecturas diferentes.

Este cúmulo de oportunidades que brinda la semiótica a la interpretación de un texto o de una narrativa, implica que el lector tenga una participación más activa para descifrar el contenido. Eco (2000) sostiene que la semiótica contribuye a formar lectores que sean copartícipes de la historia, que tengan la libertad de elegir. Una lectura que privilegia su iniciativa y aumenta la posibilidad de construir un lector que quiera leer activa y no pasivamente.

Esta postura es convergente con la propuesta del presente trabajo de investigación, donde se planea diseñar recursos educativos transmedia que relacionen narrativas, con el propósito de desarrollar competencias literarias con la participación activa del estudiantado.

Una vez esclarecido el concepto de narratología y semiótica y de acuerdo con los autores abordados, se evidencia que la narratología y la semiótica son dos propuestas viables para la investigación, pero, surge una interrogante ¿cómo se pueden integrar de forma orgánica al análisis de narrativas para el diseño de recursos educativos transmedia?

Scolari y colaboradores (2012) mencionan que las narrativas expresadas en diferentes tipos de lenguajes y medios ha sido un tema recurrente y de interés. Hablar de narratología y semiótica no es nuevo, pero, no se han terminado de combinar con las perspectivas narrativas. Ante esto, surgen las estrategias transmedia que permiten conjuntarlas. Si se pretende consolidar un discurso teórico sólido la clave se encuentra en una mirada semio-narratológica. Un análisis semio-narratológico de acuerdo con Scolari y colaboradores (2012) posibilita la articulación coherente entre la narrativa literaria de un libro con la narrativa audiovisual de su adaptación fílmica, siendo las estrategias transmedia el engranaje idóneo para integrar y expandir las narrativas. Montoya y colaboradores (2013) coinciden con esta afirmación, y añaden que entrelazar enfoques semióticos y narratológicos permite análisis más estructurados de las narrativas.

Con base en lo expuesto por Montoya y colaboradores (2013) y Scolari y colaboradores (2012) se revalida la pertinencia de hablar de un análisis semio-narratológico en una propuesta transmedia. Para fines de esta investigación, la propuesta de Zorrilla (2016) resulta una estrategia transmedia eficaz para compaginar un análisis narratológico y semiótico de las narrativas audiovisuales y literarias. La propuesta de una estrategia transmedia permite darle fundamento epistémico a la relación de distintos medios y formatos narrativos.

Mediante las aportaciones de Genette (1989), Metz (2002), Naves (1998), Sánchez (2006) y Valles (2008), la presente investigación puede establecer una propuesta que recopila el conjunto de elementos narrativos compartidos entre el filme y la novela. Dicha propuesta a partir de la estrategia transmedia planteada por Zorrilla (2016) puede permitir realizar un análisis semio-narratológico enfocado al desarrollo de competencias literarias.

3.1.5 Integración curricular de elementos narrativos del filme y la novela en la asignatura de Español en educación secundaria

Se han planteado las características de una narrativa literaria y audiovisual, encontrando que el análisis semio-narratológico a partir de estrategias transmedia resulta un camino viable a considerar para el desarrollo de competencias literarias.

Ahora, es menester adecuar los elementos semio-narratológicos contenidos en las narrativas audiovisuales y literarias en la asignatura de Español para el estudiantado de secundaria. Para ello, se toman en cuenta dos aspectos: el programa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de

la SEP (2024) de la asignatura de Español y la búsqueda de competencias literarias mediante la participación activa del estudiantado.

El programa emitido para la asignatura de Español 1 en SEP (2024), estipula contenidos que se pueden integrar con el análisis semio-narratológico y el diseño de recursos educativos transmedia. Los contenidos que se acoplan con el tema propuesto son:

1. Tipos de textos: textos narrativos, características, estructura y propósito.
2. Género narrativo y sus recursos.
3. Uso de las figuras retóricas y recursos literarios en los textos literarios orales o escritos.

Los contenidos de la asignatura de Español 1 de acuerdo con SEP (2024) tienen la intención de que el estudiantado conozca los elementos y recursos que conforman una narrativa e identifiquen las aportaciones de los recursos literarios y figuras retóricas en un texto literario.

En relación con la creación y producción de textos mediante una participación activa del estudiantado, este objetivo se encuentra ligado al programa de Español 2 en SEP (2024). Dicho programa tiene objetivos que se acoplan de mejor forma con el enfoque propuesto de la presente investigación y con el desarrollo de competencias literarias. Los objetivos que busca desarrollar en el estudiantado la asignatura de Español 2 de acuerdo con SEP (2024) son:

1. Comprende y redacta textos narrativos.
2. Analiza recursos literarios en textos literarios.
3. Analiza textos literarios de diversos formatos y medios para expresar un juicio estético.
4. Analiza las características y recursos estéticos de los textos narrativos, e interpreta y disfruta de cuentos y novelas.
5. Valora textos literarios tradicionales y contemporáneos como cuentos y novelas.
6. Produce creaciones individuales y colaborativas mediante la lectura y la escritura.

Estos objetivos que plantea SEP (2024) son los que se pretenden desarrollar con el diseño del recurso educativo transmedia de la presente investigación, debido a que no solo se busca facilitar el análisis crítico de narrativas literarias y audiovisuales, sino también promover la participación activa del estudiantado en la creación de contenidos individuales y colaborativos.

Estos objetivos tienen estrecha relación con el desarrollo de competencias literarias, por tal motivo, el autor de la presente investigación se decanta por la elección de Español 2 como asignatura para la implementación de la propuesta de los recursos educativos transmedia.

Además, mediante el programa emitido por SEP (2024) y las aportaciones de Genette (1989), Metz (2002), Naves (1998), Sánchez (2006) y Valles (2008), se delimitan los elementos semio-narratológicos que se contemplan en las narrativas literarias y audiovisuales, que se incluirán en el diseño de recursos educativos transmedia, presentados en la Tabla 2.

Tabla 2.

Elementos para el análisis de narrativas audiovisuales y literarias

Elemento narrativo literario	*Elemento que incluye*	*Desglose de elementos semio-narratológicos*
Narración	Narrador	Narrador primera persona: Protagonista o Testigo Narrador segunda persona Narrador tercera persona: Omnisciente, Equisciente y Deficiente
Historia	Espacio	Espacio físico, psicológico y social
	Tiempo	Temporalidad de la historia: Año en que está situada la historia Temporalidad de la narración: *Ab ovo*, *in media res* e in *extrema res*
	Personajes	Según su participación en la historia: Primarios, Secundarios y Terciarios (aspectos físicos y psicológicos). Según su rol narrativo: Protagonistas y Antagonistas Según su caracterización: Aspectos físicos y psicológicos
Relato	Estructura	Inicio, Desarrollo y Cierre
	Argumento	Hilo que conduce los eventos plasmados en la historia
	Recursos literarios	Metáforas, *Plot Twist*, Elipsis, Analepsis/*Flashback* y Prolepsis/ *Flashforward*

Fuente: Elaboración propia a partir de Genette (1989), Metz (2002), Naves (1998), Sánchez (2006), SEP (2024) y Valles (2008).

La Tabla 2, plasma los elementos semio-narratológicos que se toman en consideración que, en conjunción con la estrategia transmedia propuesta por Zorrilla (2016) constituyen el fundamento para la propuesta de recursos educativos transmedia en esta investigación. De acuerdo

con Zorrilla y Cruz (2023) conocer los elementos básicos de una narración resulta indispensable si se pretende visualizar al estudiantado como un sujeto participativo.

Por otro lado, una mirada semio-narratológica de acuerdo con Scolari y colaboradores (2012) permite hablar de dos sistemas de significación (semiótica y narratología) que se entrelazan. Hablar de teorías unidimensionales o monomediáticas, en un mundo creciente de narrativas que se expanden en múltiples medios y formatos; además de la presencia de una comunidad de fans que se encargan de expandir dichas narrativas, impide una visión integral de cómo las narrativas se expanden e interrelacionan. Por lo tanto, mirar desde un lente transmedia, resulta más dinámico e integrador. Alzate y Orozco (2023) mencionan que, en el contexto educativo la relación entre narrativa y transmedia resulta una conjunción eficaz que permite fortalecer diversos procesos de lectura y escritura.

3.2 Una mirada al enfoque transmedia

Hablar de recursos educativos transmedia requiere tomar en consideración dos conceptos: recurso educativo digital y transmedia. Un recurso educativo digital es de acuerdo con Zorrilla y colaboradores un: "objeto disponible en línea en formato digital, diseñado explícitamente con una intencionalidad formativa, para aplicarse en un contexto de formación determinado" (2023, p. 25.). En este concepto Zorrilla y colaboradores (2023) destacan tres rasgos esenciales que conforman al recurso educativo digital: tiene una intención formativa, está diseñado en formato digital y se encuentra disponible en línea. Vargas (2017) añade que pueden ser diseñados por el profesorado para atender las necesidades e intereses del estudiantado tomando en consideración el contexto al que se dirige para poder ser de utilidad.

Por otro lado, lo transmedia; es un término que ha tenido relevancia en los últimos años y su creciente interés aumenta de manera gradual. Hernández y Zorrilla (2023) mencionan que lo transmedia se ha vuelto un tema de interés en el contexto hispanohablante, donde su aplicación no se limita únicamente a las industrias del entretenimiento, también ha llegado a esferas que le competen a la educación.

Uno de los máximos exponentes es Jenkins (2016), quien la define como la relación organizada donde convergen diferentes prácticas y plataformas mediáticas. Lo transmedia posee tres características esenciales, es multimodal porque se sostiene de distintas formas; es de carácter intertextual debido a que se nutre del contenido y las historias que aporta cada plataforma y es

dispersa, debido a que requiere que el espectador active su comprensión al explorar y comprender diversos puntos esparcidos en diferentes medios y plataformas.

Estas características estipuladas por Jenkins (2016) convergen con los recursos educativos transmedia que el autor de la presente investigación pretende diseñar. Los recursos educativos transmedia pretenden ser intertextuales porque intentan compaginar las historias expuestas en las narrativas audiovisuales y literarias, son multimodales porque se busca que se nutran de diversos medios para su diseño y, son dispersos porque pretenden que el estudiantado utilice los diversos medios y canales de distribución para construir su propio aprendizaje.

Lo transmedia es un concepto que denota dinamismo y que replantea diversos ajustes y replanteamientos. Por tal motivo, Hernández hace una propuesta del concepto de transmedia y lo define como:

> Es, en general, todo aquello que, por su posibilidad de fluir a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios, permite el desarrollo de un conjunto de características, potencialidades, procesos y fenómenos expansivos en la producción, distribución y consumo de productos mediáticos y culturales para promover una experiencia multimodal, unificada y coordinada dentro de un contexto determinado. (Hernández, 2019, p. 118)

La definición de Hernández (2019) brinda un concepto amplio, argumentando que lo transmedia tiene una naturaleza flexible para el acceso a la lectura y la escritura de contenidos. Asimismo, menciona que requiere de un espacio que permita el flujo y expansión de dichos contenidos encaminados a propiciar una experiencia enriquecedora. Hernández (2019) menciona que en una propuesta educativa transmedia no pueden faltar los siguientes aspectos:

1. Diversidad: Contenidos dispuestos en diversos formatos y lenguajes.
2. Flexibilidad: Apertura a distintos enfoques.
3. Coordinación y unidad: Estructura guía que vincule los contenidos dispersos.
4. Opciones para interacción y participación: Estrategias de interactividad y participación.

5. Transliteracidad[4] de la audiencia: El aprovechamiento de lo transmedia depende del nivel de dominancia de la transliteracidad.

Para fines de la presente investigación, es de relevancia tomar en consideración estos aspectos que caracterizan una propuesta transmedia. Para fundamentar el diseño de los recursos, se requiere una propuesta que sea flexible, diversa y estructurada. Que tome en consideración la literacidad del estudiantado y que propicie en ellos, una participación activa que los encamine a ser artífices de su propio aprendizaje.

Hernández y Zorrilla (2023) mencionan que una propuesta transmedia debe propiciar una cultura participativa, con personas que muestren interés por contribuir en una experiencia que les resulte significativa. Asimismo, Erta-Majó y Vaquero (2023) mencionan que hablar de propuestas transmedia en la educación facilita la producción de diversos procesos y recursos educativos con relación a una narrativa, esto permite implicar a cualquier persona en su proceso de aprendizaje con una participación que denote motivación e interés.

Por otro lado, Sujatovich (2024) y Tombleson (2024) mencionan que, si se desea insertar recursos o productos transmedia en la educación, se debe:

1. Tomar en consideración el enfoque pedagógico y los objetivos de aprendizaje de cada disciplina. Esta idea es básica porque en caso de no contemplarse, se puede caer en una disonancia cognitiva entre el aprendizaje del estudiantado y el contenido del recurso transmedia.
2. Incitar al estudiantado a interactuar de manera activa en el proceso de su aprendizaje; su función no debe ser como espectador, sino como protagonista.
3. Tomar en consideración las competencias digitales debido a la interrelación existente entre la tecnología y lo transmedia.
4. Hacer una adecuación minuciosa; el docente requiere de una planificación cuidadosa para integrar de manera efectiva los elementos narrativos.
5. Ofrecer un margen para la matización y la adaptabilidad.
6. Debe estar diseñado para ser incompleto, lo cual permita al estudiantado explorar, interpretar y expandir el mundo narrativo; siendo coautores del proceso.

[4] Thomas y colaboradores (2007) definen la transliteracidad como la capacidad de leer, escribir e interactuar mediante una diversidad de medios y plataformas.

En síntesis, los recursos educativos transmedia son el conjunto de insumos y materiales que fungen como apoyo pedagógico en el proceso de aprendizaje del estudiantado; se caracterizan por tener un carácter intertextual que permite conectar narrativas dispuestas en diferentes medios que nutren y enriquecen de manera particular un universo narrativo. Es necesario que estén sujetos a una estructura orientada y planificada de manera concienzuda por el profesor, tomando en consideración los objetivos de aprendizaje, las habilidades digitales y la literacidad transmedia que posee el estudiantado al que va dirigido. Deben tener una cualidad flexible y dinámica que permita adentrarse en historias a través de diversas estrategias. Asimismo, requieren ser incompletos, esto puede permitir al estudiantado sentirse motivado a completar o expandir narrativas favoreciendo el desarrollo de competencias literarias. Los recursos educativos transmedia deben propiciar una experiencia significativa que genere una interacción activa y constante del estudiantado, que los convierta en los verdaderos protagonistas de la educación (Erta-Majó y Vaquero, 2023; Hernández, 2019; Hernández y Zorrilla, 2023; Jenkins, 2016; Sujatovich, 2024; Tombleson, 2024; Vargas, 2017).

3.2.1 Una nueva concepción del estudiante: Prosumidor o Emirec

Uno de los desafíos presentes en la educación actual, radica en la promoción de estudiantes activos que se involucren en su proceso de aprendizaje. García-Romero (2025) menciona que el rol pasivo de los estudiantes imposibilita que aprovechen al máximo los saberes que el docente transmite. Específicamente en la enseñanza de la lectura, los problemas se hacen más notorios. El hablar de un vínculo emocional con la lectura que les permita expresarse y tener un rol proactivo, resulta cada vez más lejano.

Ante tal desafío, las estrategias transmedia, surgen como una alternativa para promover adolescentes participativos. Zorrilla y Cruz (2023) mencionan que uno de los aspectos que permite identificar a una propuesta transmedia, es su capacidad de brindar opciones y alternativas para que el estudiantado interactúe y participe.

Dos términos que contemplan al estudiantado como un sujeto participativo y que pueden ser utilizados en la presente investigación son: Prosumidor y Emirec.

De acuerdo con Scolari y colaboradores (2012), el término prosumidor se refiere al sujeto que puede interpretar y expandir las narrativas oficiales con la intención de interpretar y expandir

el universo narrativo. García-Ruiz y colaboradores (2014) argumentan que un prosumidor tiene una serie de competencias que le permiten consumir, producir y crear mensajes con contenido crítico, ético y creativo.

Con base en los autores anteriores y los hallazgos recabados en el estado de la cuestión, el concepto de prosumidor puede ser utilizado en la presente investigación para referirse al estudiantado como un sujeto participativo en su inmersión con el recurso educativo transmedia a diseñar. Sin embargo, de acuerdo con Aparici y García (2018) el término representa relaciones verticales y jerárquicas de consumo que tienen una raíz económica centrada en el mercado. Asimismo, Hernández (2017) destaca que la prosumición puede resultar un concepto esencial para entender las nuevas formas de marketing del siglo XXI. Aparici y García (2018) enfatizan que, en una economía informacional actual, los usuarios no solo producen contenidos sino un cúmulo de datos e información que son vendidos a las empresas de publicidad.

Los usuarios se perciben como consumidores y productores de bienes que benefician y enriquecen al mercado, es decir, los usuarios realizan trabajo no remunerado que beneficia económicamente a las grandes corporaciones.

Estas afirmaciones dejan entrever que el agrupar el término prosumidor en el contexto educativo, no empodera al estudiantado sino lo aliena a un sistema capitalista que antepone los intereses económicos de las grandes plataformas sociales por encima de la búsqueda de la capacidad crítica, productiva y creativa de los usuarios. Ante esto, se plantea como opción el término Emirec, esto con la intención de deslindarse de una perspectiva enraizada en el capital y buscar horizontes ligados al ámbito de la comunicación.

Cloutier (1973) propone un modelo en el que todos los usuarios tengan la posibilidad de ser emisores y receptores, llamándolos emirec. Este concepto propone que los interlocutores mantengan relaciones entre iguales, donde todos los usuarios participen en el proceso de comunicación siendo emisores y receptores a la vez.

El concepto de emirec permite generar diálogos horizontales en contraposición con las relaciones verticales que el prosumidor plantea.

Martínez-Barbero (2004) critica el rol que se la ha asignado a los usuarios y audiencia de medios en el proceso de comunicación, esto debido a que se ha delimitado su participación como público o fans, por tal motivo, ve necesario adoptar la postura de Cloutier con respecto al concepto de emirec.

Aparici y García (2018) argumentan que las posibilidades comunicativas que ofrecen los medios digitales permiten espacios de empoderamiento comunicacional, por tal motivo, visualizar al usuario como emirec permite verdaderas prácticas de coautoría y construcción colectiva del conocimiento. Un usuario visto como emirec, de acuerdo con Aparici y García (2018) presenta las siguientes características:

- Posee la capacidad de criticar y cuestionar.
- Mantienen relaciones entre iguales, eliminando cualquier tipo de jerarquía.
- Poseen doble rol simultáneo (emisores y receptores).
- Interactúan no solo con otros sujetos, sino también con las plataformas digitales.
- Promueven una cultura participativa donde se genera un conocimiento compartido.
- Tienen libertad para adentrarse en lo que les resulta significativo, afín o interesante.

Estas características poseen mayor afinidad con la perspectiva del autor de la presente investigación, quien pretende que el estudiantado participe de manera constante y libre, pero desde un posicionamiento crítico.

En conclusión, el prosumidor reproduce el modelo económico hegemónico creando bienes para el mercado bajo una falsa participación que los aliena; mientras que el emirec evoca a un modelo comunicativo disruptivo y dialógico basado en la autonomía, la igualdad y el empoderamiento de todos los usuarios. Con base en esto, el autor de la presente investigación se decanta por el término emirec para referirse al estudiantado, esto debido a que se pretende que su participación sea activa y con total libertad al momento de interactuar con el recurso educativo transmedia a diseñar. Asimismo, las actividades y creaciones que genere el estudiantado están orientadas al desarrollo de competencias literarias y no buscan algún tipo de remuneración económica.

El término emirec se puede alinear al contexto de la educación, Morduchowicz (2021) enfatiza que uno de los retos de la educación actual, es promover una cultura participativa en los adolescentes y, la tecnología les brinda la oportunidad de ser ellos mismos y con ello, cambiar su rol pasivo. Ahora, su interacción no se limita a consumir contenido digital, también son capaces de crear y compartir información, textos o videos, generando así, nuevo contenido. Esta afirmación tiene relación con el término emirec, el cual alienta al desarrollo de la creatividad y la exploración

de nuevas áreas que los desafíe a seguir buscando y produciendo a partir de su doble rol simultáneo como emisores y receptores.

El concebir a los estudiantes como emirecs, resulta congruente con el desarrollo de recursos, esto debido a que se alinea de manera orgánica con el desarrollo de competencias digitales y literarias. Audrin y Audrin (2022) mencionan que una necesidad de la educación actual es formar competencias digitales tanto en el profesorado como en el estudiantado. La competencia digital permite aprovechar las herramientas digitales y mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

Palacios-Rodríguez y colaboradores (2025) afirman que la competencia digital implica un cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes para utilizar las tecnologías digitales de manera efectiva. Esta visión es compartida por Prendes-Espinosa y Carvalho (2023) quienes mencionan que la competencia digital permite un uso responsable y una práctica crítica y reflexiva en entornos digitales. Asimismo, mencionan que uno de los objetivos primordiales del profesorado debe ser la promoción de estudiantado con la capacidad de crear contenido, solucionar problemas y actuar de manera responsable en el entorno digital.

La propuesta para el desarrollo de recursos educativos transmedia que se pretende elaborar en la presente investigación, tiene la intención de que los adolescentes interactúen y tengan la capacidad de crear y producir su propio contenido, es decir, expandan las narrativas. Tal como enfatizan Tanhua-Piiroinen y Viteli (2024), los estudiantes deben dejar de ser meros espectadores pasivos e involucrarse en su proceso de aprendizaje por lo que su interacción con los recursos debe ser bien encausada.

Asimismo, se busca que los adolescentes en su rol como emirec tengan la capacidad de crear contenido que denote una capacidad crítica. Buckingham (2011) menciona que la creación de contenido requiere de un pensamiento crítico y se debe evitar caer en la tentación de celebrar cualquier tipo de producción por parte del estudiantado. Para lograr que los adolescentes participen activamente y puedan interpretar y expandir las historias contenidas en las diversas narrativas de manera crítica y sustentada, es importante poseer literacidad transmedia.

Scolari define la literacidad transmedia como: “un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (Scolari, 2018, p. 4). Scolari (2018) menciona que

la literacidad transmedia permite visualizar al adolescente con la capacidad de generar y compartir narrativas de diferentes grados de complejidad.

Zorrilla y Cruz (2023) identifican 4 aspectos esenciales para desarrollar literacidad transmedia:

1. El reconocimiento del canon, que implica conocer los elementos fundamentales que conforman a una obra original y la información que se da por el autor de manera implícita o explícita con relación al universo narrativo de dicha obra.
2. Posicionarse conscientemente respecto al canon, es decir, no solo basta con reconocer el canon, sino involucra un pensamiento crítico y ético para determinar qué aspectos del canon se respetarán y cuáles se modificarán.
3. Habilidades de lectoescritura, que implican habilidades básicas de lectura y escritura, pero también el conocimiento de elementos narrativos.
4. Gestión tecnológica, el estudiante debe poseer nociones básicas del uso de herramientas digitales para interactuar con contenidos transmedia.

Resulta muy importante, tomar en consideración los aspectos mencionados que enmarcan a la literacidad transmedia, debido a su estrecha relación con la promoción del estudiantado como emirec en un ambiente transmedia.

En el presente capítulo se ha precisado la relación entre emirec y las competencias digitales, así como también la pertinencia de tomar en consideración la literacidad transmedia para el diseño de recursos educativos transmedia. Esta sinergia, se extiende de manera orgánica al desarrollo de competencias literarias, pues comparten un núcleo común: la formación de sujetos críticos, creativos y capaces de interactuar significativamente con diversos lenguajes y narrativas. Blázquez-Jordán (2024) menciona que la competencia digital presenta gran incidencia curricular con la competencia literaria, producto de un contexto donde los procesos de lectura cambian paulatinamente, debido a la aparición de nuevos medios y formatos.

A modo de conclusión en la Figura 12, el autor de la presente investigación sugiere las siguientes características que debe poseer el estudiantado para ser llamado emirec de acuerdo con García-Ruiz y colaboradores (2014), Scolari y colaboradores (2012) y Zorrilla y Cruz (2023).

Figura 12.

Características de un estudiante emirec



Fuente: Elaboración propia a partir de García-Ruiz y colaboradores (2014), Scolari y colaboradores (2012) y Zorrilla y Cruz (2023), desde Canva.

3.2.2 Desarrollo de competencias literarias

La estrategia transmedia propuesta en esta investigación, está orientada al uso de diversas narrativas a través de diversos formatos, esto implica que la literacidad transmedia facilite el desarrollo de competencias literarias en un entorno transmedia. Zorrilla y Cruz (2023) mencionan que la literacidad transmedia requiere de un conocimiento de la narrativa, un dominio básico de habilidades de lectoescritura y un pensamiento crítico con respecto al canon y su universo narrativo. Estas habilidades se presencian de igual manera en la CL[5].

Mendoza (2010) define a la CL como la capacidad de comprender, interpretar, diferenciar y valorar un texto literario y enfatiza el uso del intertexto del lector, debido a que permite construir la competencia literaria a partir de la relación de una producción con otras obras. Romero y colaboradores (2018) argumentan que la CL se puede desarrollar a partir de la promoción del intertexto, el reconocer que una obra literaria tiene relación con otras narrativas enriquece la experiencia de aprendizaje del estudiantado. Asimismo, la intención de las competencias literarias es formar lectores autónomos que afronten la lectura con ojos críticos.

[5] En aras de economizar el lenguaje, se utiliza la sigla CL para referirse a la competencia literaria.

Mendoza (2010) afirma que el objetivo primordial de la CL es formar lectores proactivos y autónomos que se posicionen de manera crítica en referencia a un texto literario. También enfatiza que se debe promover un lector competente que identifique claves ofrecidas en el texto; un lector que sea consciente de los contenidos dispuestos en los intertextos y cómo estos contribuyen al enriquecimiento narrativo. Asimismo, que tenga la capacidad de comprender las estructuras narrativas e infiera valores narrativos y semióticos.

Con lo emitido por Mendoza (2010) y Romero y colaboradores (2018), se puede concretar que las competencias literarias están encaminadas a la búsqueda de adolescentes con la capacidad de interpretar y analizar textos literarios desde una participación activa. Asimismo, el papel del intertexto es importante, por tal motivo la convergencia de narrativas resulta conveniente.

Con relación a la categorización de la CL, Mendoza menciona que: "debe ser matizada en múltiples aspectos y puede abarcar todo un compendio de saberes" (2010, p.16.). Mendoza (2010) afirma que la CL es un saber que se desarrolla de manera gradual y en distintos momentos. En función de esto, determina tres niveles de desarrollo de la competencia literaria. En el primer nivel, el lector identifica y comprende elementos básicos de la narración. En el segundo nivel, el lector puede justificar e interpretar una obra literaria. Mientras que, en el tercer nivel, el lector valora la obra con profundidad desde una mirara crítica personal.

Estos niveles coinciden con los contenidos emitidos por Centro Virtual Cervantes (2006) con relación al desarrollo de competencias literarias, que establece cinco capacidades que aumentan en complejidad, presentadas en la Tabla 3.

Tabla 3.

Contenidos de la competencia literaria según el Centro Virtual Cervantes (2006)

Capacidad	*Descripción*
Identificar	Identifica rasgos básicos del lenguaje y la narración. Identifica referencias culturales.
Comprender	Comprende el uso de recursos literarios, el argumento y la estructura narrativa.
Interpretar	Interpreta el punto de vista del autor y de los personajes y extrae las ideas principales de una obra literaria.
Valorar	Valora una obra literaria mediante un posicionamiento crítico, establece relaciones entre el contexto de la obra literaria y la actualidad.
Crear	Crea textos literarios propios en función de una narrativa literaria central.

Fuente: Elaboración propia a partir de Centro Virtual Cervantes (2006).

A diferencia de Mendoza (2010), Centro Virtual Cervantes (2006) propone como última capacidad la creación, enfoque que se alinea con la búsqueda de estudiantes emirec.

Para fines de esta investigación, se toman en consideración las cinco capacidades que desglosan las competencias literarias emitidas por Centro Virtual Cervantes (2006); pero es pertinente hacer una mayor especificación de la descripción de las capacidades. Asimismo, es importante alinearlas a los elementos narrativos expuestos en la Tabla 2, orientada al estudiantado de secundaria. También, se toman en consideración las características de un estudiante emirec.

Por tal motivo, se propone la siguiente tabla de contenidos para la competencia literaria (Tabla 4), teniendo como base lo expuesto por Centro Virtual Cervantes (2006). Cabe recalcar que no abundan tablas de contenidos de las competencias literarias para el estudiantado de secundaria, situación que motivó al autor de la presente investigación a elaborar una propuesta.

Tabla 4.

Contenidos de la competencia literaria para educación secundaria

Capacidades	*El estudiante:*
Identificar (nivel bajo)	• Identifica el tipo de narrador (primera, segunda o tercera persona). • Identifica los espacios físicos, psicológicos y sociales. • Identifica el papel de los personajes según su rol narrativo (protagonista o antagonista) y su participación en la historia (primario, secundario, terciario). • Identifica aspectos físicos y psicológicos de los personajes. • Identifica la temporalidad de la historia. • Identifica referencias culturales e intertextuales.
Comprender (nivel medio)	• Comprende el argumento como un hilo conductor de la historia. • Comprende el uso de recursos literarios como las metáforas y el plot twist. • Comprende la estructura narrativa.
Interpretar (nivel medio)	• Interpreta las intenciones y motivaciones del autor y de los personajes. • Relaciona el espacio físico, psicológico y social con los conflictos de los personajes. • Extrae de manera analítica las ideas principales del texto.
Valorar (nivel medio alto)	• Valora la coherencia de los personajes y su devenir en la trama. • Valora el uso de recursos literarios y su injerencia en la historia. • Realiza una conexión del espacio social expuesto en la obra y la actualidad.
Crear (nivel alto)	• Expande el universo narrativo de una historia posicionándose críticamente con respecto del canon.

Fuente: Elaboración propia a partir de Centro Virtual Cervantes (2006) y SEP (2024).

El desglose de las competencias literarias resulta relevante para emparejar las capacidades con la estrategia transmedia de Zorrilla (2016) para el diseño de recursos educativos transmedia.

3.3 Intertextualidades transmedia como estrategia

Parte esencial del diseño de recursos educativos transmedia de la presente investigación, recae en la implementación de estrategias transmedia específicamente las intertextualidades transmedia.

Kinder (1991) fue la primera en acuñar el término de intertextualidad transmedia, definiéndola como el conjunto de relaciones que se gestan entre medios narrativos a través de múltiples formatos. Zorrilla (2016) añade que las intertextualidades transmedia son un proceso que permite al lector conectar un texto con otros. Esta dinámica entre textos puede provenir de distintos medios, formatos y plataformas, esto propicia que el lector identifique diversas conexiones y pueda mejorar su experiencia de aprendizaje.

Zorrilla (2019) afirma que las intertextualidades transmedia permiten una conexión entre lo físico y lo digital, donde es muy importante la participación del profesorado diseñando recursos que involucren la lectura y la escritura, a partir de aprovechar diversos medios y canales que con frecuencia usa el estudiantado. La autora menciona que las intertextualidades transmedia se pueden generar entre infinidad de productos, como puede ser un libro y una película comercial.

En esta convergencia de textos se pueden crear fórmulas variadas de interrelación, por tal motivo, es necesario contemplar el “texto nuclear” que de acuerdo con Zorrilla (2016) es el punto de entrada al universo transmedia mientras que los “intertextos” son las diversas conexiones que plantea el productor y/o lector con el “texto nuclear”. La autora enfatiza que las posiciones del texto nuclear y el intertexto no están fijadas, cualquier texto puede ser nuclear en relación con otros, asimismo, ese texto puede ser el intertexto de otros textos nucleares.

En la presente investigación, se propone como “texto nuclear” a la narrativa literaria (novela) mientras que el “intertexto” es la narrativa audiovisual (filme). Esta decisión se debe a que la novela representa en su gran mayoría el origen del universo transmedia, siendo el punto de partida desde el cual la historia se expande hacia otros formatos audiovisuales.

Zorrilla (2016) propone una tipología de diez categorías de intertextualidades transmedia, que surge del análisis de la televisión educativa y los contenidos educativos en sitios web. Esta tipología tiene la particularidad de ser aplicable a contenidos educativos y, por ende, puede ser

orientada al desarrollo de CL. La tipología de intertextualidades transmedia propuesta por Zorrilla (2016) y que es considerada para el diseño de recursos educativos transmedia, se expone en la Tabla 5.

Tabla 5.

Tipología de intertextualidades transmedia a partir de Zorrilla (2016)

Categoría	*Descripción*	*Beneficios*
Resumen *(Summary)*	• Incluye puntos principales y concisos. • El intertexto presenta las ideas centrales incluidas en el texto nuclear. • Es útil cuando el texto nuclear presenta información no estructurada y el intertexto cumple la tarea de organizar esa información.	Favorece el reforzamiento y revisión, permite organizar información de forma breve y concisa.
Repetición *(Repetition)*	• El intertexto dice lo mismo que el texto nuclear, pero en su propio lenguaje. • Incluye la noción de traducción, debido a que cada medio tiene su forma de expresar contenidos.	Permite resaltar información relevante a través distintas maneras.
Imitación *(Imitation)*	• Representa un acto de interpretación, donde el intertexto sigue como modelo al texto nuclear, pero lo replantea en sus propios términos. • Incluye la noción de variación, el intertexto no es una réplica del texto nuclear sino una reformulación.	Interpreta elementos abstractos o semióticos, como lo pueden ser las metáforas.
Reutilización *(Repurposing)*	• Consiste en situar contenidos originalmente producidos para un medio en una plataforma diferente.	Permite identificar cómo las ideas clave del texto nuclear se reinterpretan en el intertexto.
Expansión *(Expansion)*	• Amplía el contenido del texto nuclear mediante el intertexto. • Brinda información que profundiza y nutre el texto nuclear, pero siguiendo la misma línea de contenidos.	Favorece para profundizar en contenidos e interpretar el texto nuclear con más información.
Complementación *(Complementation)*	• Añade información al texto nuclear, pero siguiendo caminos laterales pero relacionados.	En audiovisuales se nutre de entrevistas y detrás de cámaras para expandir el universo narrativo.

Inconsistencia *(Inconsistency)*	• Se presenta cuando el intertexto contradice y difiere del texto nuclear en la información central. • La información varía de un medio a otro.	Permite presentar diversos puntos de vista y diferentes versiones.
Transmutación *(Transmutation)*	• Es cuando el intertexto es una versión transformada en apariencia y forma del texto nuclear.	Da un valor añadido al contenido.
Generación *(Generation)*	• Tiene relación con el contenido generado por el usuario. • Son intertextos creados a partir del texto nuclear.	Permite que el usuario tenga un rol activo, creando y produciendo.
Referencia *(Reference)*	• Es la mención o alusión que incluye un texto respecto a otro. • Permite identificar relaciones intertextuales.	Permite que el usuario conozca textos relacionados.

Fuente: Elaboración propia a través de Zorrilla (2016, pp. 9-13).

La tipología de intertextualidades transmedia propuesta por Zorrilla (2016) se puede aplicar a cualquier manifestación transmedia. De acuerdo con la presente investigación se vinculan narrativas audiovisuales y literarias, específicamente el filme y la novela. Zorrilla (2016) enfatiza la necesidad de aplicar los principios fundamentales de la teoría del aprendizaje multimedia, debido a que permite identificar las formas de intertextualidad transmedia más adecuadas para fines educativos.

3.4 Principios de la Teoría del Aprendizaje Multimedia aplicados en las intertextualidades transmedia y el diseño de recursos educativos transmedia

La teoría del aprendizaje multimedia de acuerdo con Mayer (2002) es una serie de principios que esclarece el buen uso de materiales utilizando palabras e imágenes. El autor enfatiza que una educación multimedia permite crear más vehículos de información que favorecen el aprendizaje. Sin embargo, es necesario administrar bien los materiales para evitar sobrecargas y redundancias que obstaculicen el procesamiento de la información.

El diseño de recursos educativos transmedia se relaciona con la postura de Mayer (2002) quien argumenta que el procesamiento del ser humano requiere de canales que combinen lo visual, auditivo y verbal, estos llevan a cabo un conjunto coordinado de acciones que potencian la experiencia de aprendizaje. Asimismo, sugiere la necesidad de que las personas participen

activamente en su proceso de aprendizaje. Mayer (2017) mediante doce principios brinda una lista que verifica la manera idónea de planificar experiencias de aprendizaje multimedia. Los doce principios se muestran resumidos en la Tabla 6, los cuales servirán para el diseño de recursos educativos transmedia.

Tabla 6.

Doce principios de Aprendizaje Multimedia

Principios	*¿En qué consiste?*	*¿Cómo aplicarlo?*
Principio Multimedia *(Multimedia principle)*	Se aprende mejor cuando se integran elementos visuales y palabras.	Integrar más de un formato en cada recurso.
Principio de Coherencia *(Coherence principle)*	Se aprende mejor cuando se elimina material innecesario que reduce la capacidad cognitiva.	Integrar imágenes y palabras que se relacionen directamente con el tema.
Principio de Señalización *(Signaling principle)*	Se aprende mejor cuando se destaca exactamente a qué prestar atención.	Resaltar ideas mediante flechas o resaltados de texto.
Principio de Redundancia *(Redundancy principle)*	Se aprende mejor cuando se conjunta narración e imágenes, que sobrecargando el recurso con narración, imágenes y texto.	Se pueden incluir audios narrados que se pueden activar y desactivar de manera opcional.
Principio de Contigüidad espacial *(Spatial contiguity principle)*	Se aprende mejor cuando los elementos visuales y textuales están cerca uno de otros.	Agrupar el texto y la imagen de manera estratégica.
Principio de Contigüidad temporal *(Temporal contiguity)*	Se aprende mejor cuando el texto y las imágenes se presentan de manera simultánea.	Sincronizar el uso de texto e imágenes.
Principio de Segmentación *(Segmenting principle)*	Se aprende mejor cuando la información está dividida en partes para controlar el ritmo de aprendizaje.	Incluir hipervínculos que permitan controlar la velocidad de las lecciones.
Principio de Preentrenamiento *(Pre-training principle)*	Se aprende mejor cuando se proporcionan términos clave que den una visión general antes de comenzar la experiencia de aprendizaje.	Incluir una guía introductoria para comprender conceptos básicos.
Principio de Modalidad *(Modality principle)*	Se aprende mejor cuando se utiliza texto hablado con imágenes que con texto escrito e imágenes.	Usar el texto escrito, pero de manera estratégica.

Principio de Personalización *(Personalization principle)*	Se aprende mejor utilizando un lenguaje conversacional e informal.	Sustituir el uso de información formal por información que se adapte al público objetivo.
Principio de voz *(Voice principle)*	Se aprende mejor cuando se usa voz humana que en vez de una robotizada.	Narrar el propio contenido en vez de utilizar voz generada por IA.
Principio de encarnación *(Embodiment principle)*	Se aprende mejor cuando se usan agentes en pantalla que utilicen gestos similares a los humanos.	Usar avatares con gestos humanos para dar explicaciones.

Fuente: Elaboración propia a través de Mayer (2017).

Tomando en consideración los principios de aprendizaje multimedia de Mayer (2017) se delimitan las formas de intertextualidad transmedia a utilizar para el diseño de recursos educativos transmedia.

En convergencia con la afirmación de Zorrilla (2016), las formas que mejor se adaptan para el diseño de recursos educativos transmedia son: Expansión, Complementación, Reutilización, Transmutación y Generación; esto debido a que permiten una mayor interactividad, diversificación de contenidos y participación activa del usuario, alineándose con los principios de Mayer (2017). Aunado a estas formas de intertextualidad transmedia para fines educativos que sugiere Zorrilla (2016), el autor de la presente investigación añade Repetición, esto debido a que se pretende resaltar información relevante en referencia a los elementos narrativos. Imitación, debido a que permite interpretar elementos abstractos o semióticos como lo pueden ser las metáforas; Inconsistencia, debido a que se pretende contrastar ideas y puntos de vista entre las diferentes narrativas y Resumen, debido a que se pretende resaltar información importante.

Estas formas de intertextualidad transmedia, junto con los principios de Mayer (2017) optimizan el diseño de recursos educativos transmedia, evitando sobrecarga cognitiva. Esto permite mejorar el aprendizaje del estudiantado mediante un rol activo y participativo.

A continuación, se presenta la Figura 13, que puede servir de guía y orientación para que el profesorado diseñe recursos educativos efectivos basados en los doce principios propuestos por Mayer (2017).

Figura 13.

Los 12 principios del aprendizaje multimedia



Fuente: Elaboración propia a partir de Mayer (2017), desde Canva.

3.5 Conclusiones del marco teórico y conceptual

El marco teórico y conceptual de la presente investigación ha establecido los principios que guiarán el diseño de recursos educativos transmedia orientados al desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria.

En primera instancia se validan las narrativas audiovisuales como soporte de texto y de lectura con base en las aportaciones de Barthes (1987), Derrida (1998) y Eco (1997 y 2000). A partir de esto, se da una exploración por las narrativas literarias y audiovisuales.

Con base en los aportes de Valles (2008) dentro del marco de las narrativas literarias y Sánchez (2006) en lo que concierne a las narrativas audiovisuales, se reveló una matriz común de elementos narrativos que comparten, los cuales serán utilizados para el diseño de recursos.

Una vez identificados los elementos que comparten, se concretó una delimitación de las narrativas audiovisuales y literarias, optando por el filme y la novela. Esta decisión estuvo influenciada por la sinergia y los puntos de cruce narrativos existentes e identificados en el marco teórico y conceptual. Tras la delimitación realizada, se propuso una plantilla de elementos

narrativos del filme y la novela, la cual se integró curricularmente con los contenidos de Español en secundaria de acuerdo con SEP (2024).

En lo concerniente al enfoque transmedia en la educación, Erta-Majó y Vaquero (2023), Hernández (2019), Hernández y Zorrilla (2023), Jenkins (2016), Sujatovich (2024) y Tombleson (2024) argumentan que los recursos transmedia deben tener una estructuración bien fundamentada guiada por el profesorado, que permita dinamismo e inmersión en diferentes historias contenidas en diversos medios y formatos. Los recursos transmedia deben poner al estudiantado como el centro de la educación a fin de promover una participación activa que desemboque en el desarrollo de competencias literarias.

Asimismo, a partir de la revisión de la literatura efectuada se desprende que hablar de estrategias transmedia permite analizar elementos narratológicos y semióticos existentes en la intertextualidad entre narrativas literarias y audiovisuales. Tras esto, se propone la tipología de intertextualidades transmedia de Zorrilla (2016) como la estrategia transmedia que será el puente entre narrativas a fin de promover competencias literarias.

El marco teórico y conceptual permite la proposición de una tabla de contenidos de competencias literarias basada en lo planteado por el Centro Virtual Cervantes (2006) y en concordancia con el contexto del estudiantado al que está dirigida. Para lograr desarrollarlas, el término emirec se retoma en la presente investigación para referirse al estudiantado que tiene una interacción activa con los recursos educativos transmedia a diseñar. Si se pretende que el estudiantado sea emirec requiere poseer literacidad transmedia, evidenciándose una estrecha relación entre la competencia digital y la competencia literaria.

Para el diseño de recursos educativos transmedia, se establece la importancia de aplicar los doce principios de aprendizaje multimedia propuestos por Mayer (2017) adaptados a las formas de intertextualidad transmedia seleccionadas: repetición, imitación, expansión, complementación, reutilización, inconsistencia, transmutación y generación, que se emplearán en el diseño de recursos educativos transmedia.

3.6 Selección de narrativa

Una vez identificados los conceptos y teorías que marcan el devenir de la presente investigación, se tienen las bases para establecer criterios para elegir las narrativas audiovisuales (filme) y literarias (novela) a emplear. Los criterios son presentados en la Tabla 7.

Tabla 7.

Criterios de selección de narrativas

Criterio	*Indicador*
Intertextualidad	Narrativas literarias, concretamente novelas que tengan su adaptación audiovisual, específicamente fílmica.
Elementos narrativos	Novelas y filmes que posean elementos narrativos y semióticos que permitan un análisis comparativo.
Tipología de intertextualidad transmedia	Novelas y filmes que permitan que el estudiantado genere derivados del universo narrativo de una historia. Que se adapten a las formas de intertextualidad transmedia propuestas por Zorrilla (2016).
Pertinencia educativa	Narrativas que sean adecuadas para el estudiantado de secundaria, contenido apto con relación a su edad y el nivel cognitivo que poseen.
Interés del estudiantado	Narrativas que resulten de interés para el estudiantado de secundaria y que los incite a interactuar con los recursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios para seleccionar narrativas.

Con base en estos criterios y como propuesta del autor de la presente investigación, una opción que cumple con los requisitos es Harry Potter de J.K. Rowling. En referencia al criterio de intertextualidad, de acuerdo con Scolari (2013) Harry Potter representa uno de los mejores ejemplos de expansión del mundo narrativo, que partió de la obra literaria de la escritora J. K. Rowling para después traspasar el mundo de las letras y llegar al campo de las adaptaciones cinematográficas, siendo en las dos modalidades, signo de éxito y calidad.

De acuerdo con Scolari (2013) Harry Potter es una de las franquicias más taquilleras de la historia del cine y la literatura, siendo el punto de entrada para que los adolescentes se adentren a ese universo transmedia. Con respecto a los elementos narrativos y de acuerdo con la experiencia docente del autor de la presente investigación impartiendo la asignatura de Español, Harry Potter posee elementos narrativos y semióticos tanto en el filme, como en la novela, que caracterizan a una buena historia: cuenta con personajes multidimensionales, una trama y estructura narrativa bien articulada y recursos literarios bien empleados.

En alusión a la tipología de intertextualidades transmedia de Zorrilla (2016), Harry Potter es un producto transmedia que permite aplicar las categorías de intertextualidad transmedia seleccionadas (resumen, repetición, imitación, expansión, complementación, reutilización,

inconsistencia, trasmutación, referencia y generación). Harry Potter es una franquicia que de acuerdo con Scolari (2013) se ha expandido de manera orgánica conservando una coherencia interna, pero, también permite que la historia original genere nuevos contenidos complementarios que profundizan en su universo narrativo.

Con relación a la pertinencia educativa y el interés del estudiantado, Saez (2019) menciona que Harry Potter pertenece al campo de la literatura infantil y juvenil, siendo la novela contemporánea más vendida y consumida principalmente por el público juvenil. Mastrobattista (2022) menciona que Harry Potter es el mejor ejemplo de un modelo *bestseller* integrado para fines educativos. Aunado a esto y con base en la experiencia del investigador del presente trabajo impartiendo la asignatura de Español, durante los ciclos escolares 2019-2023 en educación secundaria, Harry Potter se empleó como estrategia para la promoción de la lectura y la identificación de elementos narrativos, vinculando las narrativas. En los Anexos 1 y 3 se presentan actividades que evidencian el uso de la novela y el filme de Harry Potter en la asignatura de Español. La Figura 14 resume los criterios para seleccionar Harry Potter.

Figura 14.

Criterios para seleccionar Harry Potter como narrativa



Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios para seleccionar narrativas, desde Canva.

Del conjunto de productos culturales que pertenecen al universo de Harry Potter; el autor de la presente investigación se decanta por seleccionar a *Harry Potter y la piedra filosofal* para el diseño de un prototipo de recurso educativo transmedia; esto debido a los siguientes factores:

1. Representa la introducción al universo transmedia de la saga de Harry Potter.
2. El filme y la novela contienen elementos narrativos y semióticos que engloban una narrativa sencilla pero bien estructurada.
3. La temática que aborda es acorde al nivel cognitivo del estudiantado de secundaria.
4. Al ser el cimiento de la saga de Harry Potter, el filme y la novela describen con mayor detenimiento (en sus respectivos lenguajes) el universo narrativo; esto permite que el lector y el espectador conozcan las implicaciones del mundo mágico; este elemento se puede utilizar como analogía para adentrar al estudiantado al mundo de los recursos educativos transmedia.

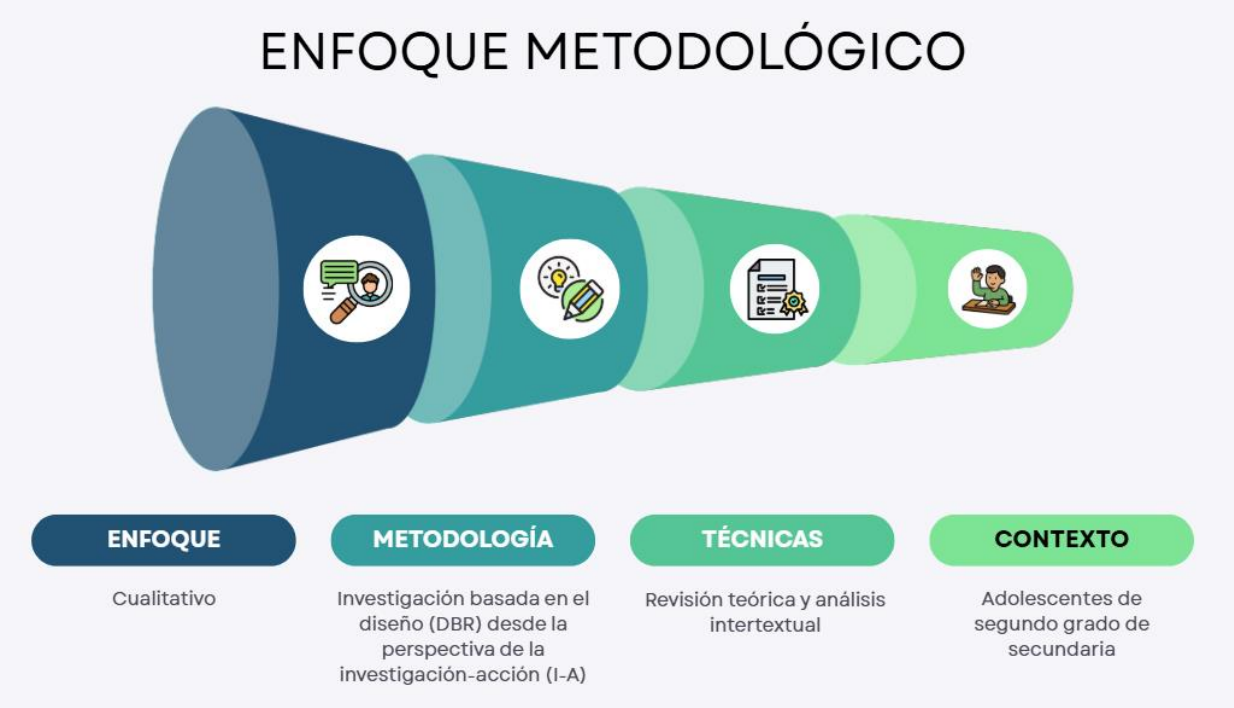
Asimismo, tal como se establece en las conclusiones del marco teórico; la novela se identifica como el "texto nuclear" y el filme como el "intertexto". Esto debido a que la novela de *Harry Potter y la piedra filosofal* representa el inicio narrativo de la saga transmedia. Por su parte el filme funge como un "intertexto" que retoma y reinterpreta en su propio lenguaje lo narrado por la obra literaria. Asimismo, dado que el recurso educativo transmedia busca fomentar el desarrollo de competencias literarias, se considera apropiado que el punto de entrada al universo narrativo sea la novela.

Capítulo IV: Diseño metodológico de la investigación

El presente capítulo explica las distintas etapas que conforman el diseño metodológico de la investigación; es el producto de la articulación de los hallazgos obtenidos en la revisión de la literatura, la construcción del marco teórico y la propuesta del autor de la presente investigación con respecto al diseño del prototipo de recurso educativo transmedia.

Figura 15.

Enfoque metodológico



Fuente: Elaboración propia de la metodología de la investigación, desde Canva.

4.1 Enfoque cualitativo

La presente investigación se plantea desde el enfoque cualitativo; según Balcázar y colaboradores (2013) su objetivo es la comprensión de un fenómeno a través de la obtención de datos narrativos. Asimismo, es flexible y se va definiendo durante el desarrollo del estudio. Este enfoque, se nutre de la indagación de los hechos y de la interpretación de los sucesos y acontecimientos. Lo que se espera es una descripción, una comprensión experiencial y múltiples

realidades. El investigador en este tipo de enfoque no descubre, sino que construye el conocimiento.

Dentro de las vertientes posibles que brinda una investigación cualitativa, el autor de la presente tesis se decanta por posicionarse desde una postura participativa y transformadora, esto debido a que se pretende establecer los criterios para el diseño y estructura de un recurso educativo transmedia y su valoración en el aula en instancias doctorales. Asimismo, se alinea con la investigación seleccionada para el diseño del recurso educativo transmedia: la investigación basada en el diseño (DBR por sus siglas en inglés).

Bajo esta postura transformadora, la investigación cualitativa en este contexto educativo compromete a los participantes no solamente a investigar una problemática, sino también a intentar darle solución con base en la comprensión de sus experiencias y el acompañamiento de un soporte teórico.

Este enfoque se alinea con la perspectiva de la presente investigación, que parte de una problemática identificada del autor en su práctica docente con relación al desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria. Dicha problemática se intenta atender mediante el diseño de prototipos de recursos educativos transmedia que vinculen el filme y la novela a partir de las formas de intertextualidad transmedia potenciales, propuesta que se sustenta en un soporte teórico-conceptual.

4.2 Investigación basada en el diseño (DBR) desde la perspectiva de la investigación-acción.

La tesis se sustenta en el método de investigación basado en el diseño (DBR) desde la perspectiva de la investigación-acción (I-A). La investigación basada en el diseño (DBR) de acuerdo con Plomp (2013) plantea diseñar o proponer estrategias o productos que atiendan un problema educativo complejo dentro de la práctica educativa y que a partir de la intervención y el proceso de diseño se aborde el problema y se contribuya al avance del conocimiento pedagógico.

Barab y Squire (2016) sostienen que la DBR puede favorecer a la producción de nuevas teorías, artefactos y prácticas que expliquen y puedan influir en el aprendizaje y la enseñanza en contextos reales. Este tipo de investigación se esfuerza por generar y promover un conjunto particular de constructos teóricos que trasciendan las particularidades del entorno donde en un principio fue propuesto. La DBR para poder tener validez científica, requiere compartir el artefacto diseñado; proporcionar descripciones detalladas del contexto y brindar características del diseño

de la intervención y el impacto de esas características en la participación y el aprendizaje del estudiantado.

La DBR es relevante para la práctica educativa, ya que tiene como objetivo desarrollar soluciones basadas en la investigación para problemas complejos en la práctica educativa; donde los participantes no son vistos como usuarios sino como coparticipantes tanto en el estudio como en la interacción social. El investigador interviene mediante algún tipo de diseño; el cual surge a través de un proceso iterativo que permite hacer una revisión sistemática para poder afinar y evaluar los prototipos hasta generar un artefacto validado (Barab y Squire, 2016; Plomp 2013).

Estas características convergen con la propuesta del autor de la presente investigación; se pretende atender una problemática que con base en los hallazgos obtenidos en la problematización resulta de relevancia. El estudiantado en su interacción con los recursos educativos transmedia se vislumbra como emirec, esto le dota de la capacidad de participar activamente en un rol que no lo subordina sino lo empodera; asimismo, se parte del diseño de prototipos que después sean la base para el diseño de recursos educativos transmedia ya afinados para su uso en una intervención educativa.

Plomp (2013) sugiere que, si la pregunta general de investigación está centrada en proponer, desarrollar o diseñar, entonces se habla de DBR. De acuerdo con esto, debido a que la pregunta y objetivo general de la investigación están orientados al diseño de un prototipo de recurso educativo transmedia, el cual pretende desarrollar competencias literarias en adolescentes de secundaria; este enfoque se adecua de manera correcta.

De acuerdo con McKenney (2001), Plomp (2013) y Reeves (2006) la DBR consta de tres fases. La primera fase llamada “investigación preliminar”, la cual contempla la identificación del problema, la definición del objetivo de investigación, la revisión de literatura y el desarrollo de un marco teórico. La segunda fase llamada “desarrollo o fase de prototipo”, la cual consiste en el diseño de prototipos y, la fase tres denominada “fase de implementación”, etapa donde se aplica el artefacto en un contexto real para evaluar su viabilidad y eficacia.

Es menester precisar que, en el marco de esta investigación, se plantea llegar a la fase dos; esto debido a que este estudio se centra en establecer los principios de diseño y de estructura del prototipo de un recurso educativo transmedia.

Un prototipo, de acuerdo con Angeles (2020), Plomp (2013) y Sarraipa y colaboradores (2019) es un primer modelo que se construye relativo a una figura, diseño o invento y que sirve

como punto de partida para el desarrollo de un producto final. Los prototipos se pueden ir perfeccionado y modelando a través de la retroalimentación recibida una vez aplicados en un contexto real donde pasan por diversas iteraciones.

Un prototipo no deja de serlo por no haber sido iterado; Sarraipa y colaboradores (2019) argumentan que existen distintos tipos de prototipos; uno de ellos y que encaja con la descripción del recurso educativo transmedia a diseñar en el presente trabajo, es el denominado "prototipo de inspiración", el cual hace alusión a un modelo preliminar del sistema futuro que se implementará, sin todavía haber pasado por un proceso de iteraciones.

Las iteraciones forman parte de la fase tres de una investigación basada en el diseño de acuerdo con Plomp (2013), etapa donde las modificaciones o ajustes que el prototipo sufra están condicionadas por los resultados obtenidos durante su ejecución en el aula. En el diseño de la investigación se ha visualizado implementar esta última fase en un proyecto doctoral, para poner a prueba y evaluar el recurso (u otros desarrollados bajo los mismos principios), en contextos áulicos.

Asimismo, Plomp (2013) argumenta que en la DBR pueden ocurrir estudios donde el investigador no pueda hacer una prueba de campo con la población objetiva; en estos casos el prototipo diseñado no tiene datos de la efectividad de la intervención, pero sí contiene información relevante sobre sus componentes teórico-conceptuales, así como la practicidad y la efectividad esperada. Por consiguiente, en la presente tesis se sustenta la premisa de que un compilado teórico de los principios de diseño y estructura de un recurso educativo transmedia puede representar una aportación válida. La delimitación en la fase dos no disminuye su valor científico, sino que establece los cimientos conceptuales para investigaciones venideras.

Por otro lado, también se plasma la perspectiva de investigación-acción, debido a que de acuerdo con Torres (2021) permite atender situaciones problemáticas dentro de un contexto escolar y a partir de analizar dichas problemáticas, determinar el camino para solucionarlas.

Martinez y colaboradores (2023) señalan que la DBR y la investigación-acción comparten principios que se fortalecen cuando entran en sinergia en un entorno educativo real. Esto genera afinidad con el tema de investigación propuesto, ya que se identificó un problema a partir de la revisión de literatura y por la práctica docente del propio investigador en una institución privada de educación secundaria, donde se evidencia la carencia de competencias literarias en

adolescentes. Ante esta situación se propone una intervención a través del diseño de prototipos de recursos educativos transmedia centrados en la vinculación de narrativas audiovisuales y literarias.

4.3 Análisis intertextual como técnica de investigación

Con respecto a las técnicas de investigación para el desarrollo del prototipo, se plantea un análisis intertextual; esto debido a que se realiza un análisis de productos culturales (filme y novela) que se usan en el diseño de prototipos de los recursos educativos transmedia. Asimismo, esta decisión se alinea a las investigaciones revisadas en el estado de la cuestión, las cuales priorizan el análisis como técnica.

Zavala (1999) afirma que el análisis intertextual permite que todo producto cultural pueda ser considerado como un texto, es decir, como un conjunto de elementos significativos que están relacionados entre sí. En un análisis intertextual el verdadero creador de significación es el lector, quien participa productiva y activamente generando múltiples interpretaciones. Un análisis intertextual implica considerar que todo texto remite a otro texto, que tienen raíces que comparten, pero también diferencias.

La elección del análisis intertextual como técnica de investigación no es fortuita; responde a la necesidad de dotar a la DBR, de acuerdo con Walker (2010), de un enfoque que emane de las humanidades y las ciencias sociales, como es el caso de la literatura. Esto permite entender la profundidad del contenido cultural antes de convertirlo en un recurso educativo.

Zavala afirma que: “debido a la naturaleza misma de la intertextualidad, no existe una forma única y definitiva de hacer un análisis intertextual, puede haber tantas lecturas intertextuales como textos y lectores que establezcan sus propias asociaciones” (1999, p.4). El autor de la presente investigación se decanta por realizar un análisis intertextual entre el filme (intertexto) y la novela (texto nuclear) de *Harry Potter y la piedra filosofal* bajo el enfoque de la intertextualidad transmedia de Zorrilla (2016) y orientado al desarrollo de competencias literarias en los adolescentes de segundo de secundaria.

4.4 Revisión teórica como técnica de investigación

Como parte de las técnicas de investigación a emplear, se contempla la revisión teórica; Manterola y colaboradores (2023) argumentan que se trata de una técnica en la que se da una revisión que permite la discusión del contenido de investigaciones referentes a una temática. Esta

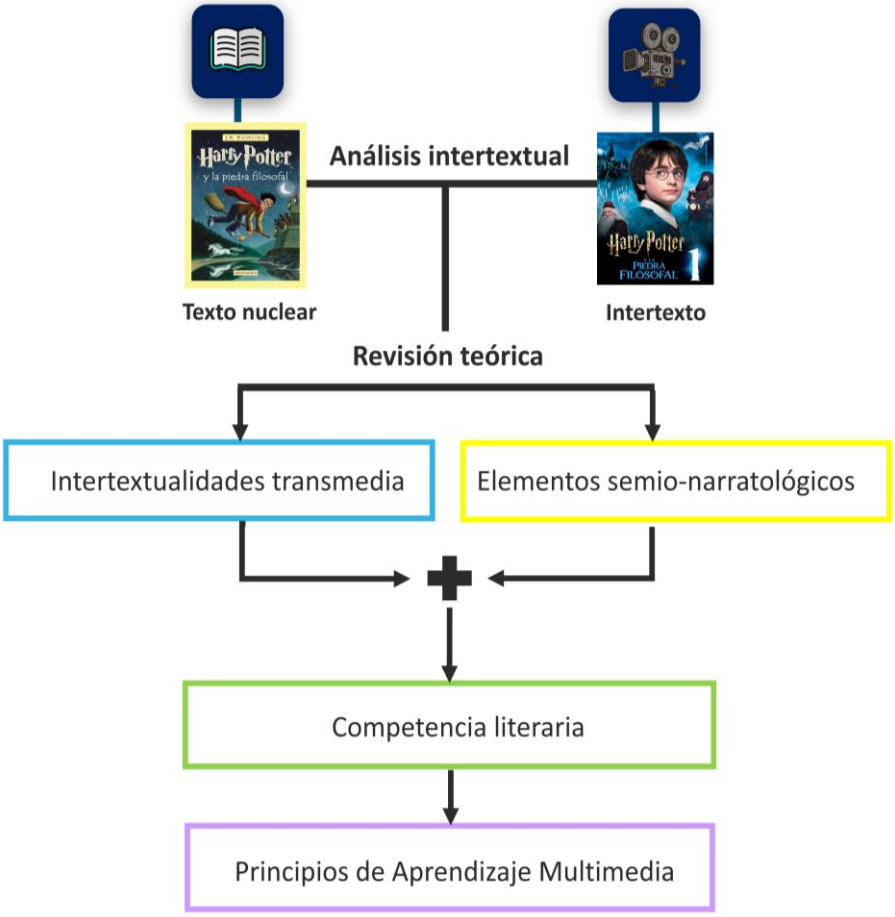
técnica invita al investigador a adentrarse en el texto, estudiarlo, analizarlo y generar un proceso dialógico con los autores seleccionados; en esta discusión se proporciona información en referencia al contexto y justificación de la investigación propuesta.

La revisión teórica en la presente investigación en el desarrollo del marco teórico permite obtener información con referencia al diseño de prototipos de recursos educativos transmedia. En primer lugar, se emplea la tipología de intertextualidad transmedia de Zorrilla (2016) para examinar la vinculación narrativa entre la novela como "texto nuclear" y el filme como "intertexto" presentado en la Tabla 5. En segundo lugar, se aplica un análisis semio-narratológico para identificar elementos que comparten utilizando las aportaciones de Genette (1989), Naves (1998) y Valles (2008) para el texto literario, y las de Metz (2002) y Sánchez (2006) para la narrativa audiovisual junto a los marcos de la SEP (2024) expuesto en la Tabla 2.

Posteriormente se integra el marco de los principios de aprendizaje multimedia propuesto por Mayer (2017) para fundamentar teóricamente como se facilita la cognición al combinar texto e imagen. Finalmente, todos los hallazgos se conectan con la tabla de contenidos de la competencia literaria para educación secundaria en la Tabla 4, de acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (2006) y la SEP (2024). Lo anterior permite la vinculación con el objetivo de la presente investigación. La Figura 16 expone las técnicas de investigación a emplear para el diseño de recursos educativos transmedia.

Figura 16.

Análisis intertextual y revisión teórica



Fuente: Elaboración propia a partir de las técnicas de investigación, desde PowerPoint.

4.5 Contexto y participantes

Noriega y colaboradores (2021) plantean que entender el contexto de una investigación permite conocer las necesidades, problemas y circunstancias de un espacio determinado. El contexto es un sistema de elementos e interrelaciones dinámicas que condicionan las distintas formas de actividad humana. El investigador requiere entender que el contexto en el ámbito educativo condiciona los fenómenos, problemas y relaciones de los actores sociales. Por tal motivo, es menester relacionar el problema de estudio planteado con el contexto que lo rodea.

La presente investigación, con base en el planteamiento del problema y la práctica como docente del autor, identifica como problemática: el insuficiente desarrollo de competencias

literarias como habilidades que le permiten al estudiantado comprender un texto literario. Esta problemática se ubica en el contexto de la educación secundaria y el diseño de recursos educativos transmedia representa un puente para poder conectarlo con la competencia literaria.

Con respecto a la práctica docente del autor, se emplearon recursos educativos que vinculaban narrativas; para ello, era necesario que el estudiantado contará con recursos digitales dentro de sus herramientas. Por tal motivo, el contexto se delimita a una institución privada donde se dispone de los medios y del acceso para realizar la investigación. Asimismo, con base en los hallazgos obtenidos en el marco teórico, se identifica el segundo grado de secundaria como el idóneo para emplear recursos educativos transmedia tomando en consideración lo emitido por SEP (2024) con relación al contenido programático.

Esta delimitación del contexto se alinea con los principios de la DBR señalados por Guisasola (2024), quien argumenta que el aprendizaje, al ser un proceso contextual, requiere que los diseños educativos sean específicos y se estudien dentro de la complejidad del aula real.

Figura 17.

Contexto y participantes



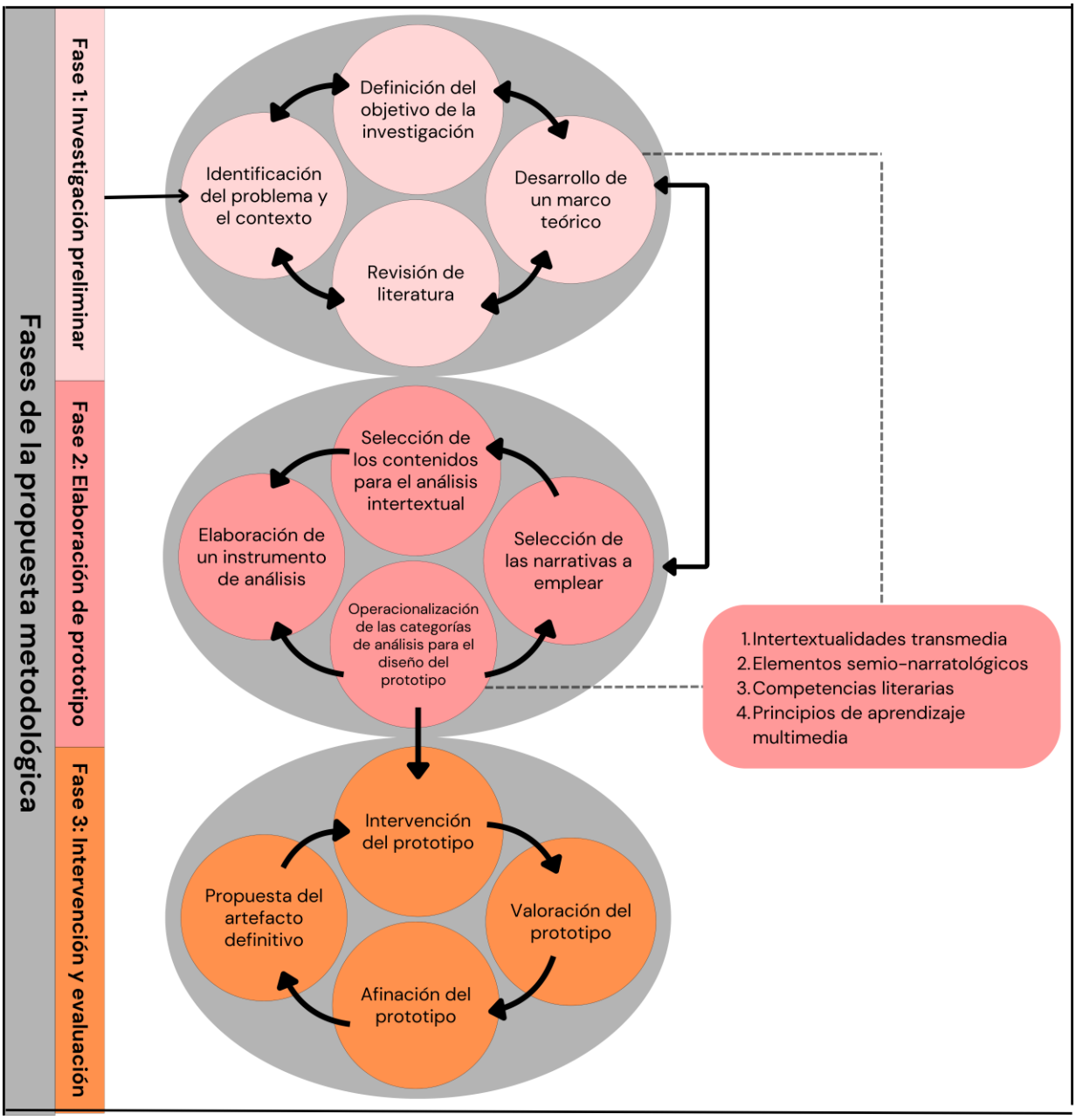
Fuente: Elaboración propia acerca del contexto y los participantes de la investigación, desde Canva.

4.6 Desglose de las fases metodológicas de la investigación a partir del DBR

La presente investigación se traza desde la investigación basada en el diseño (DBR) y, a partir de de Benito (2006) y Wademan (2005) se plantean las siguientes fases metodológicas expuestas en la Figura 18:

Figura 18.

Fases de la propuesta metodológica



Fuente: Elaboración propia basado en de Benito (2006) y Wademan (2005), desde Canva.

La Figura 16, muestra de forma esquemática las fases de la DBR en la presente investigación; de Benito (2006) y Wademan (2005) sostienen que las fases metodológicas tienen una naturaleza cíclica y no lineal, esto debido a que el diseño propuesto en su fase de intervención y evaluación requiere de revisiones y afinaciones que implican retornar a fases previas para

perfeccionarlo. Esta visión es compartida por el autor de la presente investigación, quien, en esta etapa maestral, pretende elaborar un prototipo que prevé tendrá sus modificaciones en instancias doctorales.

4.6.1 Fase 1: Investigación preliminar

La investigación basada en el diseño (DBR) parte de una investigación preliminar donde se identifica una problemática que mediante la intervención del diseño puede ser resuelta; para después plantearse un objetivo a alcanzar. Posteriormente se da un proceso de revisión de literatura para recabar información con relación a investigaciones e intervenciones similares a las del presente estudio. Finalmente se da la construcción de un marco teórico y conceptual que brinda las directrices para el diseño del prototipo.

Paso 1: Identificación del problema y el contexto

La fase uno de la presente investigación parte de un problema identificado en el estudiantado de secundaria con relación a la falta o insuficiente desarrollo de competencias literarias; información recabada en la problematización de la investigación: teniendo como fuentes referenciales a MEJOREDU (2023) y OECD (2026). Asimismo, la práctica docente del autor impartiendo la asignatura de Español evidencia que el desarrollo de la competencia literaria representa un área de oportunidad en el aprendizaje del estudiantado que los modelos tradicionales de enseñanza no han logrado solventar.

Paso 2: Definición del objetivo de la investigación

A partir de la problemática identificada, se plantea el objetivo de investigación; para ello se plantea el diseño de prototipos de recursos educativos transmedia que vinculen las narrativas audiovisuales y las narrativas literarias para el desarrollo de competencias literarias.

Paso 3: Revisión de literatura

Con el objetivo trazado, la revisión de la literatura se clasificó en tres categorías: “Intertextualidades transmedia”, para analizar propuestas que se valen de distintos medios y narrativas para potenciar el aprendizaje; “Narrativas audiovisuales como herramienta de aprendizaje**”**, para identificar investigaciones que vinculen medios como el cine y las series

televisivas para el fomento de la lectura; y **“**Fomento a la lectura y desarrollo de competencias literarias”, para revisar autores que aborden el desafío de la lectura en el estudiantado de secundaria y las estrategias para contribuir al desarrollo de dichas competencias. Estas categorías permitieron identificar conceptos que forman parte del cuerpo del marco teórico.

Los principales hallazgos evidencian que los recursos educativos transmedia requieren de un análisis narratológico y semiótico, además de un conocimiento de las características que debe contemplar la competencia literaria. Asimismo, se obtiene información sobre la pertinencia de abordar una tipología de intertextualidades transmedia para vincular textos contenidos en diferentes medios que permitan vislumbrar al estudiantado como emirec.

Paso 4: Desarrollo de un marco teórico

El marco teórico se construyó para incluir los conceptos y teorías necesarios que fundamenten el diseño de prototipos de recursos educativos transmedia. Este apartado permitió realizar una plantilla de elementos semio-narratológicos que comparten el filme y la novela expuesto en la Tabla 2; la proposición de una tabla de contenidos de competencias literarias presentado en la Tabla 4, la asignación de la tipología de intertextualidades transmedia de Zorrilla (2016) como la estrategia transmedia para vincular narrativas expuesto en la Tabla 5 y la aplicación de los doce principios de aprendizaje multimedia propuestos por Mayer (2017) para favorecer el aprendizaje, reflejado en la Tabla 6. Estos conceptos y teorías forman un engranaje articulado para el desarrollo de competencias literarias en el estudiantado de secundaria desde un rol como emirec.

4.6.2 Fase 2: Elaboración de prototipo

En esta fase se desarrollan los lineamientos para desarrollar el contenido y la forma del prototipo. Se parte de la elección de narrativas a emplear, para después seleccionar los contenidos del filme y la novela. Dichos contenidos se condensan en un instrumento de análisis donde se relacionan con los conceptos y teorías reunidos en el marco teórico (intertextualidades transmedia, elementos semio-narratológicos y principios de aprendizaje multimedia), con el fin de operacionalizarlos y obtener información relevante para el diseño del prototipo orientado al desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria. En primera instancia se debe establecer de manera descriptiva, para posteriormente en el apartado de resultados, trasladarlo del plano conceptual al diseño concreto del prototipo.

Paso 5: Selección de narrativas a emplear

Como parte de las conclusiones del marco teórico, se eligió a *Harry Potter y la piedra filosofal* como la narrativa audiovisual y literaria a emplear para el diseño de prototipos de recursos educativos transmedia. Se establecieron los criterios para su elección: su capacidad intertextual, los elementos narrativos que contiene, su pertinencia educativa y el interés que despierta en los adolescentes de secundaria. Los criterios para seleccionarla se exponen en la Figura 14.

Asimismo, se elaboró la Tabla 7; la cual establece los criterios deseables en narrativas seleccionadas para el diseño de recursos educativos transmedia, los cuales pueden servir para todo profesorado que desee diseñar recursos educativos transmedia a partir de la vinculación de narrativas.

Paso 6: Selección de contenidos para el análisis intertextual

Una vez elegida la narrativa a emplear, se dio un proceso de selección de contenidos en los cuáles se basó el análisis intertextual; el autor de la presente investigación con base en la tipología de intertextualidades transmedia propuesta por Zorrilla (2016), seleccionó 10 fragmentos del filme (intertexto) y la novela (texto nuclear) donde se evidencian las formas de intertextualidades transmedia que pueden servir para el desarrollo de competencias literarias.

Para el análisis intertextual se realizó un visionado y lectura comparativa para identificar los fragmentos clave. La selección de contenidos, además, tomó en consideración los elementos semio-narratológicos que comparten ambas narrativas, de acuerdo con Genette (1989), Metz (2002), Naves (1998), Sánchez (2006), SEP (2024) y Valles (2008); la orientación a la búsqueda del desarrollo de competencias literarias con base en Centro Virtual Cervantes (2006) y SEP (2024); así como también la aplicación de los principios de aprendizaje multimedia propuestos por Mayer (2017). Los contenidos del filme y la novela de *Harry Potter y la Piedra Filosofal* empleados fueron los siguientes:

Tabla 8.

Tabla de contenidos de Harry Potter y la piedra filosofal

Filme (Intertexto)	Novela (Texto nuclear)
Fragmento 1	
 (Columbus, 2001, 1:26 - 1:51) Enlace: Fragmento 1	—Lo que están diciendo —insistió— es que la pasada noche Voldemort apareció en el valle de Godric. Iba a buscar a los Potter. El rumor es que Lily y James Potter están... están... bueno, que están muertos. Dumbledore inclinó la cabeza. La profesora McGonagall se quedó boquiabierta. (Rowling, 1997, p. 16)
Fragmento 2	
 (Columbus, 2001, 2:22 - 2:37) Enlace: Fragmento 2	La moto era inmensa, pero si se la comparaba con el hombre que la conducía parecía un juguete. Era dos veces más alto que un hombre normal y al menos cinco veces más ancho. Se podía decir que era demasiado grande para que lo aceptaran y, además, tan desaliñado... Cabello negro, largo y revuelto, y una barba que le cubría casi toda la cara. (Rowling, 1997, pp. 18).
Fragmento 3	
 (Columbus, 2001, 12:02 - 13:10) Enlace: Fragmento 3	—No hay correo los domingos —les recordó alegremente, mientras ponía mermelada en su periódico—. Hoy no llegarán las malditas cartas... Algo llegó zumbando por la chimenea de la cocina mientras él hablaba y le golpeó con fuerza en la nuca. Al momento siguiente, treinta o cuarenta cartas cayeron de la chimenea como balas. Los Dursley se agacharon, pero Harry saltó en el aire, tratando de atrapar una. (Rowling, 1997, p. 41).

Fragmento 4	
 (Columbus, 2001, 22:19 - 23:00) Enlace: Fragmento 4	—Bienvenido —dijo Hagrid— al callejón Diagon. Sonrió ante el asombro de Harry. Entraron en el pasaje. Harry miró rápidamente por encima de su hombro y vio que la pared volvía a cerrarse. El sol brillaba iluminando numerosos calderos, en la puerta de la tienda más cercana… Harry deseó tener ocho ojos más. Movía la cabeza en todas direcciones mientras iban calle arriba, tratando de mirar todo al mismo tiempo: las tiendas, las cosas que estaban fuera y la gente haciendo compras. (Rowling, 1997, p. 68).
Fragmento 5	
 (Columbus, 2001, 47:03 - 47:47) Enlace: Fragmento 5	—Mm —dijo una vocecita en su oreja—. Difícil. Muy difícil. Lleno de valor, lo veo. Tampoco la mente es mala. Hay talento, oh vaya, sí, y una buena disposición para probarse a sí mismo, esto es muy interesante... Entonces, ¿dónde te pondré? Harry se aferró a los bordes del taburete y pensó: «En Slytherin no, en Slytherin no». —En Slytherin no, ¿eh? —dijo la vocecita—. ¿Estás seguro? Podrías ser muy grande, sabes, lo tienes todo en tu cabeza y Slytherin te ayudaría en el camino hacia la grandeza. No hay dudas, ¿verdad? Bueno, si estás seguro, mejor que seas ¡GRYFFINDOR! (Rowling, 1997, p. 110).
Fragmento 6	
 (Columbus, 2001, 1:41:34 - 1:42:08) Enlace: Fragmento 6	El sendero estrecho se abría súbitamente al borde de un gran lago negro. En la punta de una alta montaña, al otro lado, con sus ventanas brillando bajo el cielo estrellado, había un impresionante castillo con muchas torres y torrecillas. (Rowling, 1997, p. 101).

Fragmento 7	
 (Columbus, 2001, 1:17:13 - 1:17:29) Enlace: Fragmento 7	Pero desde aquel momento Hermione Granger se convirtió en su amiga. Hay algunas cosas que no se pueden compartir sin terminar unidos, y derrumbar un trol de tres metros y medio es una de esas cosas. (Rowling, 1997, p. 160).
Fragmento 8	
 (Columbus, 2001, 1:03:48 - 1:04:28) Enlace: Fragmento 8	La profesora McGonagall observó con severidad a Harry, por encima de sus gafas. —Quiero oír que te entrenas mucho, Potter, o cambiaré de idea sobre tu castigo. Luego, súbitamente, sonrió. —Tu padre habría estado orgulloso —dijo—. Era un excelente jugador de quidditch. (Rowling, 1997, p. 138).
Fragmento 9	
 (Columbus, 2001, 1:05:52 - 1:06:22) Enlace: Fragmento 9	No estaban en una habitación, como él había pensado. Era un pasillo. El pasillo prohibido del tercer piso. Y ya sabían por qué estaba prohibido. Estaban mirando directamente a los ojos de un perro monstruoso, un perro que llenaba todo el espacio entre el suelo y el techo. Tenía tres cabezas, seis ojos enloquecidos, tres narices que olfateaban en dirección a ellos y tres bocas chorreando saliva entre los amarillentos colmillos. (Rowling, 1997, p. 145).

Fragmento 10	
 (Columbus, 2001, 0:51 - 1:17) Enlace: Fragmento 10	La profesora McGonagall sacó un pañuelo con puntilla y se lo pasó por los ojos, por detrás de las gafas. Dumbledore resopló mientras sacaba un reloj de oro del bolsillo y lo examinaba. Era un reloj muy raro. Tenía doce manecillas y ningún número; pequeños planetas se movían por el perímetro del círculo. Pero para Dumbledore debía de tener sentido, porque lo guardó y dijo: —Hagrid se retrasa. Imagino que fue él quien le dijo que yo estaría aquí, ¿no? (Rowling, 1997, p. 17).

Fuente: Elaboración propia a partir de fragmentos del filme y la novela de Harry Potter y la piedra filosofal.

Es preciso mencionar que el orden de los fragmentos seleccionados no sigue una secuencia cronológica lineal respecto a la narrativa original de la novela o del filme. La selección de los fragmentos se realizó por dimensiones narrativas, partiendo de la caracterización de los personajes, el conocimiento de la ambientación de los escenarios y los aspectos psicológicos que influyen en la trama, pero sin tocar puntos trascendentales del desenlace de la historia. Esto debido a que se pretende que el estudiantado se motive a leer la historia y no pierda la oportunidad de descubrir el clímax y la resolución por cuenta propia. Finalmente, esta agrupación se realizó con la intención de que al estudiantado se le facilite la comparación y relación entre narrativas.

Paso 7: Elaboración de un instrumento de análisis

Los contenidos seleccionados se operacionalizaron en un instrumento de análisis donde se relacionaron con la forma de intertextualidad transmedia; los elementos semio-narratológicos, la competencia literaria y posibles preguntas detonadoras para generarla, así como también los principios de aprendizaje multimedia. Esto permitió recabar información para el fondo y la forma de los prototipos de recursos educativos transmedia orientados al desarrollo de competencias literarias. El instrumento de análisis propuesto utiliza colores de manera estratégica y simbólica con base en Bustos (2012). Al fragmento del filme y la novela se le asignó el color gris; esto debido a que representa la neutralidad y ausencia de energía. Este, por sí solo, no tiene tanto brillo, por tal motivo requiere de conceptos y teorías que lo vinculen y saquen a relucir su potencial educativo.

La intertextualidad transmedia marcada en azul se asocia con el infinito; concepto que encaja con la naturaleza de la intertextualidad, capaz de propiciar un diálogo inagotable entre narrativas dispuestas en diferentes medios. De amarrillo, los elementos semio-narratológicos; dicho color se asocia con la inteligencia. Identificar relaciones semióticas y narratológicas en diferentes medios, implica pensar más allá del texto escrito.

La combinación de la intertextualidad transmedia (azul) más los elementos semio-narratológicos (amarrillo) da como resultado el desarrollo de la competencia literaria (verde). El verde se asocia con la lógica; la competencia literaria permite al estudiantado comprender y unir los engranajes dispuestos en una narrativa para entender la estructura, la trama y las motivaciones de los personajes. Estos conceptos que conforman el instrumento de análisis dan el sustento para la construcción del contenido del prototipo.

Finalmente, el color violeta representa la lucidez y la reflexión; los principios de aprendizaje multimedia funcionan como un filtro para amalgamar el contenido y dar claridad al diseño del prototipo. No basta con tener el fondo, hay que establecer la forma de manera reflexiva para favorecer la cognición del estudiantado.

Tabla 9.

Instrumento de análisis

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS	
Fragmento de la novela y el filme	
Tipo de intertextualidad transmedia	
Descripción del vínculo	
Elementos semio-narratológico identificado	
Potencial para la competencia literaria	
Preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	
Principio de aprendizaje multimedia	

Fuente: Elaboración propia acerca del instrumento de análisis para el análisis intertextual entre el filme y la novela.

La Tabla 9, representa el formato para el instrumento de análisis; el cual parte de seleccionar un fragmento obtenido del análisis intertextual entre el filme y la novela (Tabla 8). Se identifica y describe el tipo de intertextualidad transmedia (Tabla 5) y su relación con los elementos semio-narratológicos (Tabla 2). Asimismo, se identifica su potencial para la competencia literaria (Tabla 4) y preguntas detonadoras para desarrollarla. Esta vinculación le permite al autor de la presente investigación obtener información para el contenido del prototipo de los recursos educativos transmedia. Se pretende que cada fragmento seleccionado responda a una competencia específica y a un elemento semio-narratológico. Finalmente se aplican los principios de aprendizaje multimedia (Tabla 6) para la forma de los prototipos; esto con la intención de aplicarlos para favorecer el aprendizaje del estudiantado.

El instrumento de análisis fue diseñado para poder ser aplicable por cualquier docente que desee desarrollar competencias literarias en el estudiantado de secundaria; esto mediante la vinculación de cualquier tipo de obra literaria y su respectiva adaptación en filme, serie y videojuego o viceversa.

Capítulo V: Resultados: De la operacionalización de categorías al diseño del recurso educativo transmedia

El apartado correspondiente a los resultados se centra en la operacionalización del instrumento de análisis. La información obtenida se interpreta y delimita para el proceso de elaboración y descripción del prototipo, especificando su objetivo y sus componentes. Posteriormente, se establece su uso e interacción con el estudiantado, planteándose los resultados esperados.

5.1 Operacionalización de las categorías de análisis para el diseño del prototipo

Con base en los fragmentos elegidos para esta investigación se da paso a la operacionalización del instrumento de análisis, expuesto en la Tabla 10. El análisis intertextual entre el filme y la novela, su relación con los elementos semio-narratológicos y su orientación al desarrollo de competencias literarias, forma parte del contenido o el fondo del prototipo. Mientras que la aplicación de los principios de aprendizaje multimedia corresponde a la forma. Asimismo, en el Anexo 5, se adjunta una sinopsis y un glosario para entender aspectos característicos de la trama.

Tabla 10.

Operacionalización de las categorías de análisis para el diseño del prototipo

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS	
• Acceso al filme completo • Acceso a los fragmentos seleccionados del filme • Acceso a la novela con resaltado de los fragmentos seleccionados • Acceso a la entrevista del director para el fragmento 7	**Enlace a los archivos**

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 1** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 16) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 1:26 - 1:51)
Tipo de intertextualidad transmedia	RESUMEN
Descripción del vínculo	En este fragmento correspondiente al inicio de la historia, mediante la novela se obtiene información descriptiva sobre los rumores que giran en torno al bebé Harry Potter. Dicha información es emitida por Dumbledore. En el filme, se resumen los detalles, provocando que se omita información importante de la trama, dejando al espectador con la incertidumbre de lo ocurrido; esta omisión de información funge como elipsis generando puntos de intriga en la historia.
Elementos semio-narratológico	• Argumento (hilo que conduce los eventos plasmados en la historia) • Recursos literarios (Elipsis)
Potencial para la competencia literaria	La concisión del intertexto y la descripción detallada del texto nuclear puede ayudar a desarrollar la **comprensión del argumento como un hilo conductor de la historia** y a **comprender el uso de recursos literarios,** como la elipisis. El filme deja al espectador con la intriga de lo que acontece, solo sabe que hay una lucha entre el bien y el mal (frase dicha por Dumbledore). Asimismo, se apoya de colores sombríos y grisáceos y del lenguaje no verbal de los personajes para transmitir tensión, propiciando que el espectador intuya la existencia de una tragedia. En cambio, la novela brinda información necesaria para entender a detalle la tragedia que determina el conflicto. Se puede jugar con esta vinculación para que el estudiantado pueda recopilar información de ambos medios para reforzar la importancia de plantear un argumento que marque el devenir de la historia.
Preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. ¿Qué parte de la historia se cuenta en la novela, pero no aparece en el filme? 2. ¿Por qué crees que el director del filme decidió no mostrar la información por completo? 3. ¿Qué función cumple la elipisis en el filme?
Principio de aprendizaje multimedia	El intertexto resume la información del texto nuclear generando una elipisis; para el diseño del prototipo se requiere utilizar el **principio multimedia** para enlazar los elementos visuales con los textuales; el **principio de señalización** para que el estudiantado puede destacar a qué prestar atención y puede notar la omisión de información. Finalmente, se tiene que aplicar el **principio de contigüidad espacial** de manera estratégica; a fin de que el recurso lo dirija en primera instancia al fragmento de la novela para conocer la información a detalle; para después recurrir al filme e identificar con mayor claridad la elipsis.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 2** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 18) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 2:22 - 2:37)
Tipo de intertextualidad transmedia	REPETICIÓN
Descripción del vínculo	Este fragmento se encuentra en el capítulo llamado: “el niño que vivió”. La novela describe físicamente a Hagrid de manera detallada, lo cual permite que el lector construya una imagen visual del personaje. Por otro lado, el filme utiliza las imágenes para materializar la descripción. Hagrid posee una diferencia descomunal de estatura y peso en comparación con los otros personajes. El filme (intertexto) en su propio lenguaje, evidencia las características fisiológicas que la novela (texto nuclear) describe de Hagrid, ayudando con ello a resaltar información.
Elementos semio-narratológico	• Personajes según su caracterización: aspectos físicos y psicológicos • Personajes según su participación en la historia: primarios, secundarios y terciarios
Potencial para la competencia literaria	La novela describe físicamente a Hagrid mientras que el filme se encarga de reflejar esa descripción a través de las imágenes y el contraste de los personajes. Esto puedo ayudar a que el estudiantado pueda **identificar aspectos físicos y psicológicos de los personajes**; la repetición contribuye a resaltar información a través de nutrir la historia con las aportaciones de cada medio.
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. Escribe tres características físicas de Hagrid que se mencionan en la novela y que también puedes ver en el filme. 2. Basándote en la descripción escrita de la novela (“demasiado grande” y “desaliñado”) y en cómo se plasma visualmente en el filme, ¿qué impresión te da Hagrid al comparar ambos medios? A partir de esa imagen, ¿cuál crees que será su rol en la historia?"
Principio de aprendizaje multimedia	Esta forma de intertextualidad para el diseño del prototipo requiere aplicar el principio de **contigüidad temporal**; debido a que se deben de presentar de manera simultánea los elementos textuales y visuales; esto con la intención de comparar y resaltar información repetida. Asimismo, se requiere del **principio de señalización** para destacar características visuales que proporciona el filme con respecto al personaje Hagrid, con la intención de que el estudiantado identifique aspectos físicos.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 3** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 41) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 12:02 - 13:10)
Tipo de intertextualidad transmedia	IMITACIÓN
Descripción del vínculo	En este fragmento, el filme toma como modelo a la novela, pero lo replantea en sus propios términos. La novela describe un escenario donde las cartas que recibe Harry "llegan zumbando y como balas", ante esto, el filme replantea la figura literaria y valiéndose de las imágenes y los gestos de los personajes reformula la escena y exagera la cantidad de cartas recibidas. El fragmento del filme además de mostrar las cartas volando por todas partes, nos brinda información visual de la casa de los Dursley; esto le puede permitir al estudiantado, observar a detalle objetos físicos que le pueden dar indicios de la temporalidad de la historia.
Elementos semio-narratológico	• Recursos literarios (metáforas e hipérboles) • Temporalidad de la historia
Potencial para la competencia literaria	El filme (intertexto) se vale de sus elementos distintivos como lo son las imágenes y los sonidos para replantear la novela (texto nuclear), esto ayuda a interpretar elementos abstractos, semióticos y figurados que nutren a una historia. Esta forma de intertextualidad ayuda a **comprender el uso de recursos literarios** e **identificar la temporalidad de la historia.**
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. En la novela, la autora usa la palabra "balas" para explicar cómo llegaron las cartas por la chimenea. ¿Cuál es la intención de la autora al usar esa palabra y no otra? 2. En la novela se menciona que cayeron treinta o cuarenta cartas mientras que en el filme se muestran muchas más, ¿Qué tipo de figura literaria hace alusión a la exageración y por qué crees que el director aumento en demasía la cantidad de cartas? 3. Observando la tecnología, los muebles y el uso de cartas físicas en la casa de los Dursley: ¿en qué década consideras que se ambienta la historia y qué objetos específicos te permiten afirmarlo?
Principio de aprendizaje multimedia	Este tipo de intertextualidad, al resultar útil para interpretar elementos semióticos requiere del **principio de preentrenamiento**; esto debido a que se deben brindar términos clave que den una visión general antes de comenzar la experiencia de aprendizaje. En este caso con respecto a las figuras literarias. Asimismo, requiere del **principio de segmentación** para establecer pautas para que el estudiando puede entender la complejidad de las figuras literarias y articule los indicios para conocer la temporalidad de la historia.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 4** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 68) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 22:19 - 23:00)
Tipo de intertextualidad transmedia	REUTILIZACIÓN
Descripción del vínculo	En este fragmento del capítulo: "callejón Diagon", se identifica una forma de intertextualidad que sitúa los contenidos originalmente producidos para el texto nuclear (novela) en el intertexto (filme): Reutilización. Rowling describe el asombro de Harry con gran detalle; un niño que se enfrenta por primera vez a un mundo desconocido pero maravilloso. El estudiantado gracias a la descripción de la autora puede presentar la misma emoción y anhelo por recorrer cada centímetro de aquel mundo lleno de misticismo. Esta descripción hecha originalmente para un medio escrito se reutiliza para un medio audiovisual. Por tal motivo, el director del filme se vale de las imágenes, la música y los sonidos para crear un ambiente que refleja amontonamiento, pero no caos, un espacio lleno de vida, asombro y curiosidad, creando con ello una experiencia multisensorial.
Elementos semio-narratológico	• Espacio físico • Personajes según su rol narrativo
Potencial para la competencia literaria	Mientras que la autora hace énfasis en el asombro de Harry Potter al usar la frase: "deseó tener ocho ojos más", el director reutiliza esa idea de "asombro", pero mostrándola. Para ello, se vale de una vista panorámica para que el espectador vea cada detalle y se sienta identificado con la perspectiva de Harry. Asimismo, utiliza la música que te envuelve en un mundo nuevo y misterioso. Esto ayuda a que el estudiantado pueda **interpretar las intenciones y motivaciones del autor y de los personajes.**
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. ¿Cuál crees que es la intención del director al mostrarnos una vista panorámica del callejón Diagon? 2. Harry en la novela menciona que quisiera tener "ocho ojos" para no perder ningún detalle, mientras que en el filme nos muestra el mundo enigmático. ¿Qué emociones crees que siente Harry en este momento? Profundiza en tu respuesta.
Principio de aprendizaje multimedia	Para integrar esta forma de intertextualidad en el diseño de recursos educativos transmedia, se debe aprovechar la reutilización que hace el filme de la novela. El impacto que genera ver el callejón Diagon en lugar de solo leer una descripción, puede ser mayor para el estudiantado. Por tal motivo se requiere del **principio de modalidad**; esto con la intención de que su atención se focalice en el impacto visual que provoca el filme del callejón Diagon a través de los ojos de Harry. Mientras el estudiantado ve una vista panorámica del espacio físico acompañado de música que denota misticismo, se puede incluir una reproducción del fragmento de la novela que potencie el impacto emocional, en lugar de leerlo textualmente. Este principio debe ir acompañado del **principio de voz**, esto con la intención de trasmitir el asombro que siente Harry al adentrarse por primera vez a un espacio mágico; mediante una voz humana y no robotizada.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 5** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 110) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 47:03 - 47:47)
Tipo de intertextualidad transmedia	INCONSISTENCIA
Descripción del vínculo	El filme dirigido por Columbus respeta en su gran mayoría la estructura narrativa de la novela de Rowling, pero añade, cambia y omite algunos elementos para adaptar la historia al formato fílmico. Tal es el caso del capítulo del "sombrero seleccionador". Rowling realiza una descripción que permite identificar que el encuentro entre Harry Potter y el sombrero seleccionador es personal e íntimo; una conversación donde sus pensamientos se conectan; mientras que en el filme Columbus se encarga de que el diálogo sea audible para los demás personajes.
Elementos semio-narratológico	• Espacio físico y social • Personajes según su rol narrativo • Argumento (hilo que conduce los eventos plasmados en la historia)
Potencial para la competencia literaria	El filme (intertexto) difiere de la novela (texto nuclear) en cuanto al alcance del diálogo efectuado entre Harry Potter y el sombrero seleccionador. Esto genera que los demás personajes como Draco Malfoy, conozcan el rechazo que siente Harry por la casa Slytherin. Este cambio permite que se presenten diversos puntos de vista y diferentes versiones; ayudando a que el estudiantado pueda **interpretar las intenciones y motivaciones del autor y de los personajes**, así como también pueda **relacionar el espacio psicológico y social con los conflictos de los personajes.**
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. ¿Por qué crees que Columbus decidió hacer pública la conversación de Harry con el sombrero seleccionador? ¿Qué gana el filme con ese cambio? 2. ¿Cómo crees que afecta a Harry su deseo expuesto de no pertenecer a Slytherin? ¿Cómo crees que lo toma Ron Weasley o Draco Malfoy?
Principio de aprendizaje multimedia	Al tratar de realizar un proceso comparativo que permita identificar el impacto del cambio en las motivaciones de los personajes, se deben eliminar todo tipo de distractores; por tal motivo se requiere del **principio de coherencia.** Este principio permite enfocar al estudiantado en el impacto del cambio. Por último, al incluir preguntas que buscan conocer la opinión y postura del estudiantado; se debe interactuar con ellos de una manera amigable con un lenguaje informal y conversacional; por tal motivo se debe emplear el **principio de personalización.**

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 6** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 101) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 1:41:34 - 1:42:08)
Tipo de intertextualidad transmedia	EXPANSIÓN
Descripción del vínculo	La forma de intertextualidad transmedia que amplía el contenido del texto nuclear (novela) mediante el intertexto (filme) es la Expansión. En este fragmento se hace una descripción sencilla del exterior del castillo de *Hogwarts*[6], mientras que el filme se encarga de profundizar y ampliar la información. A través de diferentes tomas que recorren los rincones externos del castillo se amplía la descripción; esto permite profundizar en el contenido, debido a que se nutre el texto nuclear. Columbus utiliza a Hedwig la lechuza de Harry para brindar un campo visual más profundo que denota inmensidad y majestuosidad.
Elementos semio-narratológico	• Espacio físico • Espacio psicológico • Espacio social
Potencial para la competencia literaria	El filme (intertexto) expande la información emitida por la novela (texto nuclear) brindando más detalles que le pueden permitir al estudiantado comprender de manera más profunda el espacio físico. La información visual con relación a la inmensidad del castillo, los paisajes y la arquitectura permite **identificar los espacios físicos, psicológicos y sociales y relacionarlos con los conflictos de los personajes**.
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. ¿Qué detalles del castillo y sus alrededores te muestra el filme que la novela no menciona en este párrafo? 2. ¿Qué te transmite la magnitud del castillo de Hogwarts y sus alrededores? ¿Cómo consideras que se siente Harry al estar inmerso en un mundo que resulta totalmente desconocido para él?
Principio de aprendizaje multimedia	Para que el estudiantado entienda lo que implica la Expansión; se requiere sincronizar el empleo de los elementos visuales y escritos, por tal motivo se requiere del principio de **contigüidad espacial**. Este, debe mostrar en primera instancia la descripción breve del libro para después ver la expansión que genera el filme del mundo de Hogwarts. Esto facilita la identificación del espacio físico.

6 Máxima escuela de Magia y Hechicera donde estudia Harry Potter.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 7** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 160) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 1:17:13 - 1:17:29)
Tipo de intertextualidad transmedia	COMPLEMENTACIÓN
Descripción del vínculo	La Complementación afirma que las entrevistas y los detrás de cámaras añaden información que puede fortalecer la narrativa de una historia transmedia. El libro y el filme en este fragmento dejan muy en claro la importancia de la amistad entre los protagonistas. Esta idea se puede complementar con una entrevista a Columbus donde menciona que su intención con *Harry Potter y la piedra filosofal* era crear una experiencia atemporal para el espectador, que rompiera las barreras del tiempo a partir de abordar temáticas de carácter universal.
Elementos semio-narratológico	• Espacio social • Personajes según su rol narrativo • Argumento (hilo que conduce los eventos plasmados en la historia)
Potencial para la competencia literaria	La complementariedad que se da con la entrevista de Columbus contribuye a que el estudiantado pueda **interpretar las intenciones y motivaciones del autor y los personajes,** así como también pueda hacer un ejercicio reflexivo que lo lleve a **realizar una conexión del espacio social expuesto en la obra y la actualidad**.
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. ¿Por qué crees que esta idea sobre la amistad es un "tema universal" que sigue siendo importante hoy en día? 2. Además de la amistad, ¿qué otra temática universal se toca en el filme y la novela que se considere atemporal? 3. ¿Conocer la intención del director (gracias a la entrevista) cambia la forma en que ves la historia?
Principio de aprendizaje multimedia	Esta forma de intertextualidad requiere de elementos externos que nutran a la historia; por tal motivo se requiere del **principio de segmentación** para presentar la información en diferentes partes para evitar sobrecarga cognitiva. Asimismo, al presentarse además del fragmento del filme y la novela, una entrevista por parte del director del filme; se requiere del **principio de coherencia** para enfocarse únicamente en el comentario que hace el director en alusión al uso temas universales. Este principio evita el uso de material innecesario que no contribuya al desarrollo de la competencia.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 8** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 138) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 1:03:48 - 1:04:28)
Tipo de intertextualidad transmedia	TRANSMUTACIÓN
Descripción del vínculo	Cuando el intertexto (filme) representa una versión transformadora en apariencia y forma del texto nuclear (novela) se le conoce como Transmutación. En la novela cuando Harry Potter es elegido como el nuevo buscador del equipo de quidditch de Gryffindor, la profesora McGonagall le informa que su padre era un gran jugador. Se emite la información de manera expositiva; mientras que el filme transforma el diálogo informacional a una escena de descubrimiento visual donde Hermione le muestra el nombre de su padre en la vitrina de trofeos. Asimismo, Ron menciona que Hermione sabe más de Harry que el propio Harry; esto permite resaltar la capacidad investigativa de Hermione. De este modo, el filme transmuta y da un valor añadido al contenido.
Elementos semio-narratológico	• Personajes según su rol narrativo • Personajes según su caracterización: aspectos físicos y psicológicos • Espacio psicológico • Argumento (hilo que conduce los eventos plasmados en la historia)
Potencial para la competencia literaria	El filme resalta la personalidad de Hermione y le da mayor peso emocional a Harry al observar el nombre de su padre en las vitrinas, esto ayuda a que el estudiantado pueda **identificar aspectos psicológicos de los personajes y valorar la coherencia de los personajes y su devenir en la trama.** El impacto emocional que genera el filme al mostrar las cosas y no decirlas como en la novela, ayuda a fortalecer la información que se conoce sobre la personalidad de los personajes.
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. ¿Qué emociones crees que siente Harry en el momento exacto en que lee el nombre de su padre en el trofeo? 2. ¿Consideras que es coherente con la personalidad de Hermione que ella conozca la información del padre de Harry en lugar del propio Harry? 3. ¿Cuál crees que será el papel de Hermione en la historia, sabiendo que tiene una capacidad investigativa muy desarrollada? 4. ¿Qué consideras que tiene mayor impacto emocional para Harry, que le informen que su padre era jugador de quidditch o que vea sus trofeos?
Principio de aprendizaje multimedia	Debido a que el filme transmuta lo planteado por la novela; se puede generar un impacto emocional más potente en el estudiantado. Por tal motivo se debe emplear el **principio de señalización** para hacer énfasis en la emoción que siente Harry al ver el nombre de su padre en los trofeos en lugar de escucharlo. Esto puede contribuir a que el estudiantado identifique aspectos psicológicos de los personajes. Asimismo, el principio de **contigüidad espacial**; puede aplicarse con la intención de identificar el cambio de un medio a otro.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 9** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 145) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 1:05:52 - 1:06:22)
Tipo de intertextualidad transmedia	REFERENCIA
Descripción del vínculo	La novela de Rowling contiene diversas relaciones intertextuales con la mitología celta, china, griega y romana. El filme de Columbus de igual manera muestra claramente dichas referencias culturales; cuando el texto tiene una conexión con otro texto se le llama Referencia. Estas relaciones intertextuales se ven principalmente en las criaturas que son descritas en la novela y que son representadas visualmente en el filme; un ejemplo de ello es este fragmento donde aparece Fluffy, el perro que resguarda la piedra filosofal; el cual es una referencia a Cerbero de la mitología griega.
Elementos semio-narratológico	• Personajes según su rol narrativo • Personajes según su caracterización: aspectos físicos y psicológicos
Potencial para la competencia literaria	La novela describe a Fluffy como un perro monstruoso mientras que el filme proyecta el perro guardián dejando en evidencia la abominación y el peligro que representa como guardián de la piedra filosofal. Fluffy es una referencia a Cerbero; por tal motivo esta intertextualidad permite que el estudiantado pueda **identificar referencias culturales e intertextuales**.
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. Investiga el mito de Cerbero: ¿Por qué crees que Rowling se decantó por elegir a Fluffy como el guardián de la piedra filosofal? 2. ¿Qué similitudes tiene Fluffy con Cerbero? 3. ¿Consideras que Fluffy cumple un rol de villano en la trama?
Principio de aprendizaje multimedia	Al recurrir a elementos externos, se requiere que el prototipo aplique el **principio de preentrenamiento**; esto con la intención de brindar una guía introductoria que los acerque a conceptos básicos de la mitología griega. Esto le puede permitir al estudiantado conocer el papel que funge Cerbero y la referencia que realiza Rowling con su personaje Fluffy. Asimismo, se debe aplicar el principio de **contigüidad espacial** que permita al estudiantado entender la referencia y comparar a Fluffy de *Harry Potter y la piedra filosofal* y a Cerbero de la mitología griega.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 10** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 17) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 0:51 - 1:17)
Tipo de intertextualidad transmedia	GENERACIÓN
Descripción del vínculo	Los objetos descritos en el mundo de Harry Potter puedan generar múltiples interpretaciones y el estudiantado les puede atribuir diversas funcionalidades. Un ejemplo de ello es este fragmento donde se describe el enigmático y sorprendente reloj del profesor Dumbledore; mientras la novela lo describe de manera extravagante, en el filme no tenemos información del objeto. El lector posee información de otros artefactos que aparecen a lo largo del filme y que en el mundo de los *muggles*[7] no son normales, como es el caso del apagador con el cual Dumbledore guardó todas las luces del vecindario de Privet Drive. Esta información puede permitir que el estudiantado intente dar una interpretación a objetos o situaciones que han dejado vacíos. La interpretación que genere el estudiantado debe estar respaldada por la información que ha recabado del filme y la novela para darle congruencia a su posicionamiento.
Elementos semio-narratológico	• Argumento (hilo que conduce los eventos plasmados en la historia) • Personajes según su rol narrativo • Estructura: Inicio, Desarrollo y Cierre
Potencial para la competencia literaria	El filme no muestra información al respecto del reloj a diferencia de la novela, pero sí muestra información de otros objetos; el estudiantado pueda abrirse camino por diversas veredas y **expandir el universo narrativo de una historia posicionándose críticamente con respecto del canon**. Esta generación puede dar paso a creaciones que añadan información a la estructura narrativa asentada.
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. Guiándote en la descripción del reloj de Dumbledore y los artefactos que posee en el filme ¿para qué crees que funciona su reloj? ¿dónde crees que lo compró? ¿crees que él lo fabricó? Desarrolla tu respuesta. 2. Diseña un artefacto mágico que funcione con reglas claras (límites, riesgos, condiciones de uso). ¿Qué consecuencias tendría si alguien lo usa incorrectamente?
Principio de aprendizaje multimedia	Este tipo de intertextualidad transmedia resulta una de las formas que más interacción puede generar en el estudiantado. Por tal motivo, requiere del **principio de encarnación;** esto con la intención de hacer la tarea de invención y generación más atractiva. La creación de un avatar con diálogo textual que simule a un estudiante de Hogwarts puede impulsarlos a usar su imaginación y capacidad creativa. Asimismo, aplicar el **principio de personalización** con la intención de utilizar un lenguaje informal y conversacional puede crear un ambiente de interacción más interesante que los motive a expandir el universo narrativo de Harry Potter.

Fuente: Elaboración propia acerca de la operacionalización del instrumento de análisis para el análisis intertextual.

[7] Término despectivo para referirse a la gente "no mágica" en el universo de Harry Potter.

5.2 Hallazgos de la operacionalización de las categorías de análisis para el diseño del prototipo

Se analizaron las diez formas de intertextualidades transmedia (resumen, repetición, imitación, reutilización, inconsistencia, expansión, complementación, transmutación, referencia y generación) propuestas por Zorrilla (2016), mediante los diez fragmentos seleccionados. Tomando en consideración el objetivo de la presente investigación enfocado al desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria, existen formas de intertextualidad más significativas para el diseño del prototipo.

La competencia literaria con base en la propuesta del autor, Centro Virtual Cervantes (2006) y SEP (2024) presenta cinco capacidades, las cuales poseen distinto nivel cognitivo. Con base en esto, las intertextualidades se pueden jerarquizar con relación a su grado de aportación al cumplimiento del objetivo. La Tabla 11, ordena de manera descendente las intertextualidades que más aportan al desarrollo de competencias literarias:

Tabla 11.

Intertextualidades que aportan el mayor nivel de competencia en el estudiantado

Fragmento	*Forma de intertextualidad*	*Capacidad máxima que puede desarrollar*	*Nivel de capacidad*
10	Generación	Crear	Alto
7	Complementación	Valorar	Medio Alto
8	Transmutación	Valorar	Medio Alto
5	Inconsistencia	Interpretar	Medio
4	Reutilización	Interpretar	Medio
6	Expansión	Interpretar	Medio
3	Imitación	Comprender	Medio
2	Resumen	Comprender	Medio
1	Repetición	Identificar	Bajo
9	Referencia	Identificar	Bajo

Fuente: Elaboración propia acerca de las intertextualidades que mayor nivel de competencia logran en el estudiantado.

Tomando en consideración la capacidad que pueden lograr en el estudiantado y, en conjunción con la perspectiva de Zorrilla (2016); las formas de intertextualidad más afines para el diseño de recursos educativos transmedia son: Generación, Complementación, Transmutación, Inconsistencia, Reutilización, Expansión, Imitación y Resumen. De estas, la categoría de Generación se establece como la más significativa, debido a que transforma al estudiantado en un participante activo capaz de expandir el universo narrativo, característica de un estudiante emirec. Con base en lo anterior, se descartan Repetición y Referencia; decisión fundamentada por el bajo nivel de competencia literaria que promueven. Este resulta el primer criterio para delimitar las formas de intertextualidad a utilizar para el diseño del prototipo.

El segundo criterio se establece a partir de los elementos semio-narratológicos que incluyen; esto con la finalidad de evitar redundancias en el contenido y las temáticas a abordar. De las ocho formas de intertextualidades restantes, con relación a qué elementos semio-narratológicos contemplan; el argumento, los personajes y el espacio se repiten cinco veces. De estos, el argumento puede ser explicado sin necesidad de tantas formas de intertextualidad; mientras que los personajes y el espacio tienen más vertientes de análisis que justifican su repetición. Por tal motivo y, tomando en consideración el nivel de capacidad que pueden desarrollar las formas de intertextualidad transmedia, se elimina Resumen. Esta forma se encuentra dentro de los tres elementos que se repiten con mayor frecuencia (argumento, personajes y espacio) y, de entre ellos, representa la que menor capacidad puede generar en el estudiantado. La frecuencia de los elementos semio-narratológicos en las formas de intertextualidad se expone en la Tabla 12.

Tabla 12.

Frecuencia de los elementos semio-narratológicos en las formas de intertextualidad

Elemento semio-narratológico	*Frecuencia*	*Forma de intertextualidad involucrada*
Argumento (Hilo conductor)	5	Generación, Complementación, Transmutación, Inconsistencia, Resumen
Personajes (Rol Narrativo, Caracterización, Psicológico)	5	Generación, Complementación, Transmutación, Inconsistencia, Reutilización
Espacio (Físico, Psicológico y Social)	5	Complementación, Transmutación, Inconsistencia, Reutilización, Expansión
Recursos Literarios (Elipsis, Metáforas, Hipérboles)	2	Imitación, Resumen
Estructura	1	Generación
Temporalidad	1	Imitación

Fuente: Elaboración propia a partir de la frecuencia de los elementos semio-narratológicos en las intertextualidades.

Con base en esto, las formas de intertextualidad transmedia que se utilizan para el diseño del prototipo son: Imitación, Reutilización, Inconsistencia, Expansión, Complementación, Transmutación y Generación. Caba recalcar, que las formas de intertextualidad transmedia seleccionadas se analizaron de igual manera bajo los principios de aprendizaje multimedia dando como resultado que su integración es válida; esto debido a que garantizan una optimización del aprendizaje evitando la sobrecarga cognitiva.

5.3 Propuesta de nuevas formas de intertextualidad transmedia

El autor de la presente investigación con base en el análisis intertextual y la operacionalización del instrumento de análisis propone tres nuevas formas de intertextualidad transmedia que abonan a la propuesta de Zorrilla (2016). Esto, producto de la necesidad de integrar nuevas áreas que nutran a la propuesta transmedia. En el análisis de los hallazgos se evidencian tres áreas de oportunidad a cubrir: (a) La necesidad de contemplar el cambio del tipo o la perspectiva narrativa, (b) La influencia que ejerce el contexto en las producciones culturales y (c) El cambio intencional en el tono y la intensidad emocional de un medio a otro.

Asimismo, la integración de nuevas formas de intertextualidad transmedia, responde a la necesidad señalada por Guisasola (2024) y Walker (2010) de una investigación basada en el diseño. Los autores afirman que la DBR no solo debe consumir teoría, también debe ser capaz de contribuir al desarrollo de nuevas teorías aplicables en contextos específicos que después extrapolen a otros entornos educativos reales. Las tres nuevas formas de intertextualidad que se proponen se presentan en la Tabla 13:

Tabla 13.

Nuevas formas de intertextualidad transmedia

Categoría	*Descripción*	*Beneficios*
Modulación *(Modulation)*	• Es cuando el intertexto suaviza o intensifica lo emitido por el texto nuclear. • El intertexto reduce o aumenta la intensidad dramática, gráfica o violenta del texto nuclear.	Favorece que el mensaje llegue a audiencias más amplias.

	• Es útil cuando la información al cambiar de medio reduce o aumenta el impacto emocional que genera en el receptor.	Permite comparar cómo cambia el impacto emocional de un medio a otro.
Refocalización *(Refocus)*	• Es cuanto el intertexto cambia el tipo o la perspectiva del narrador del texto nuclear. • El intertexto narra los mismos eventos que el texto nuclear, pero desde otro punto de vista narrativo.	Permite conocer diferentes perspectivas en una narrativa. Ayuda a entender motivaciones de personajes que el texto nuclear no desarrolla.
Adecuación contextual *(Contextual Adaptation)*	• Es cuando el intertexto modifica lo emitido por el texto nuclear y lo alinea en función de la geografía, la temporalidad o la ideología del contexto en que se desarrolló. • El intertexto puede omitir cierta información que el texto nuclear contiene (sujeta a su contexto).	Permite comprender la influencia que genera el contexto en las creaciones narrativas.

Fuente: Elaboración propia acerca de las nuevas formas de intertextualidad transmedia.

El análisis de estos fragmentos dio la pista para la identificación de tres nuevas formas de intertextualidad transmedia, las cuales fueron analizadas para identificar su aplicabilidad para el diseño del recurso educativo transmedia. Los nuevos fragmentos se exponen en la Tabla 14:

Tabla 14.

Contenidos adicionales de Harry Potter y la piedra filosofal

Fragmento 11	
 (Columbus, 2001, 9:00 – 9:29) Enlace: Fragmento 11	Los Dursley hablaban a menudo sobre Harry de aquella manera, como si no estuviera allí, o más bien como si pensaran que era tan tonto que no podía entenderlos, algo así como un gusano. (Rowling, 1997, p. 26).

Fragmento 12	
 (Columbus, 2001, 1:11:52 – 1: 12:43) Enlace: Fragmento 12	Quirrell llegó rápidamente al comedor; con el turbante torcido y cara de terror. Todos lo contemplaron mientras se acercaba al profesor Dumbledore, se apoyaba sobre la mesa y jadeaba: —Un trol... en las mazmorras... Pensé que debía saberlo. Y se desplomó en el suelo. Se produjo un tumulto. Para que se hiciera el silencio, el profesor Dumbledore tuvo que hacer salir varios fuegos artificiales de su varita. —Prefectos —exclamó—, conducid a vuestros grupos a los dormitorios, de inmediato. Percy estaba en su elemento. —¡Seguidme! ¡Los de primer año, manteneos juntos! (Rowling, 1997, p. 155).
Fragmento 13	
 (Columbus, 2001, 36:52 -37:07) Enlace: Fragmento 13	Cuando vivía con los Dursley nunca había tenido dinero para comprarse golosinas y, puesto que tenía los bolsillos repletos de monedas de oro, plata y bronce, estaba listo para comprarse todas las barras de chocolate que pudiera llevar. Pero la mujer no tenía Mars. (Rowling, 1997, p. 93).

Fuente: Elaboración propia a partir de fragmentos adicionales del filme y la novela de Harry Potter y la piedra filosofal.

Mediante estos nuevos fragmentos, se dio paso a operacionalizar e identificar su valía para el diseño de prototipos de recursos educativos transmedia. Asimismo, se realizó el mismo proceso de delimitación para identificar si serán utilizados. La operacionalización de las categorías de análisis de los fragmentos adicionales se expone en la Tabla 15:

Tabla 15.

Operacionalización de las categorías de análisis de los fragmentos adicionales

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 11** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 26) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 9:00 – 9:29)
Tipo de intertextualidad transmedia	MODULACIÓN
Descripción del vínculo	La novela (texto nuclear) describe el trato hostil y la violencia verbal que recibía Harry Potter por parte de los Dursley; ante esto, el filme (intertexto) suaviza el uso de palabras altisonantes y disminuye el grado de violencia para reducir el impacto emocional que puede generar en el espectador. El fragmento del filme muestra el trato hostil hacia Harry, pero evita el uso de lenguaje soez que en un medio audiovisual puede ser más impactante.
Elementos semio-narratológico	• Personajes según su caracterización: Aspectos psicológicos
Potencial para la competencia literaria	El intertexto, al suavizar el maltrato exhaustivo que recibe Harry en el texto nuclear, permite que el estudiantado realice comparativas, se pregunte el porqué de estos cambios e intente identificar cómo el impacto emocional en el lector puede cambiar de un medio a otro. Por tal motivo esto puede ayudarle a **identificar aspectos psicológicos de los personajes** y a **interpretar las intenciones y motivaciones del autor**
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. ¿Por qué consideras que el director del filme optó por suavizar la violencia que recibía Harry Potter en la novela? 2. En el fragmento del filme se nos muestra que sus tíos le gritan constantemente, mientras que en la novela lo tratan como un "gusano": ¿sientes que el sufrimiento de Harry es menor en el filme o es igual al de la novela? 3. Describe tres características psicológicas de los tíos de Harry Potter que se presenten de manera diferente entre la novela y el filme.
Principio de aprendizaje multimedia	Esta forma de intertextualidad permite contrastar cómo el impacto emocional en el lector cambia de un medio a otro. Por tal motivo para el diseño de prototipo utilizando la modulación, se requiere del **principio de contigüidad temporal**. Este principio permite mostrar simultáneamente el fragmento textual y la referencia visual, facilitando que el estudiantado realice un proceso comparativo. Asimismo, se requiere del **principio de señalización**; esto debido a que se deben resaltar las expresiones que denotan el maltrato a Harry Potter y con ello comprender la psicología de los personajes que se ven involucrados.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 12** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 155). Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 1:11:52 – 1: 12:43)
Tipo de intertextualidad transmedia	REFOCALIZACIÓN
Descripción del vínculo	La novela describe en el fragmento una situación de caos donde un peligro inminente entró al castillo de Hogwarts. El texto nuclear se vale de un narrador equisciente que nos muestra desde la mirada de Harry, el terror del Profesor Quirrell y la calma de Dumbledore; ambos personajes no se personalizan, exteriorizan su sentir al resto de los personajes que no tienen injerencia en la trama. El filme refleja las mismas actitudes de los personajes mencionados, pero cambia su focalización al profesor Snape. El narrador ahora omnisciente le brinda al espectador información privilegiada. Snape a través de su mirada y su lenguaje no verbal, evidencia cierta intriga y duda en su comportamiento ante lo sucedido. Asimismo, sabemos su actuar posterior; decidiendo irse por una puerta trasera a diferencia de lo que había dictado el profesor Dumbledore.
Elementos semio-narratológico	• Narrador tercera persona: Omnisciente, Equisciente y Deficiente • Personajes según su rol narrativo.
Potencial para la competencia literaria	El cambio de focalización entre la novela y el filme permite que el estudiantado pueda **identificar el tipo de narrador (primera, segunda o tercera persona)**; al cambiar de perspectiva el estudiantado puede poseer mayor información sobre los personajes; lo cual le ayuda a **valorar la coherencia de los personajes y su devenir en la trama**, a partir de la información y los indicios que recibe por parte del filme.
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. ¿Por qué crees que el profesor Snape se fue por una puerta trasera? 2. "El director decidió 'romper' la visión de Harry para mostrarnos a Snape escapando. ¿Crees que hizo esto para generar misterio o para darnos una pista falsa sobre quién es el villano? 3. ¿Cuál es la diferencia entre un narrador omnisciente y un equisciente?
Principio de aprendizaje multimedia	Esta forma de intertextualidad permite conocer diferentes tipos o perspectivas narrativas. Para el diseño de prototipos bajo esta forma de intertextualidad, se requiere del **principio de señalización** para hacer énfasis en el cambio de perspectiva de un medio a otro. Asimismo, aplicar el **principio de contigüidad espacial** contribuye a presentar con cercanía elementos visuales y textuales, permitiendo que el estudiantado interprete las motivaciones de los personajes en el filme y la novela. Finalmente, aplicar el **principio de preentrenamiento** es indispensable para plantear los tipos de narradores existentes para que el estudiantado los entienda antes de acceder a la actividad.

Fragmento de la novela y el filme	**FRAGMENTO 13** Novela (texto nuclear): (Rowling, 1997, p. 93) Filme (intertexto): (Columbus, 2001, 36:52 – 37:07)
Tipo de intertextualidad transmedia	ADECUACIÓN CONTEXTUAL
Descripción del vínculo	El texto nuclear (novela) fue escrito en Inglaterra por lo que posee palabras, expresiones u objetos que están sujetos a la geografía donde se escribió. Ante esto, el intertexto (filme) adecua y omite algunos nombres de productos que pueden confundir al espectador por el desconocimiento de estos. El intertexto se adecua para que su alcance sea mayor, utilizando un lenguaje más neutro. La novela hace referencia a un chocolate Mars (producto de origen inglés), el filme al tener la intención de llegar a todas las audiencias omite información regional y habla de manera general.
Elementos semio-narratológico	• Espacio social
Potencial para la competencia literaria	El estudiantado puede percatarse cómo el contexto influye en la creación de productos culturales y cómo estos se adecuan para llegar a una audiencia más global. Facilitando con ello que pueda **realizar una conexión del espacio social de la obra original y la actualidad de su recepción.**
Potencial preguntas detonadoras para el desarrollo de la competencia	1. ¿Por qué crees que el director decidió omitir la información de la marca de chocolates? 2. ¿Consideras que eliminar referencias de Inglaterra ayuda a que la historia se sienta más "actual" para ti hoy en día?
Principio de aprendizaje multimedia	Esta forma de intertextualidad facilita la comprensión de la repercusión del contexto en la creación de productos culturales. Para el diseño de un prototipo bajo esta forma, se requiere del **principio de señalización**; esto con la intención de identificar cómo algunas expresiones, objetos u situaciones están influenciadas por el contexto de producción. Asimismo, al querer realizar una conexión del espacio social con la actualidad de recepción, el **principio de personalización** permite que el estudiantado aprenda mejor utilizando un lenguaje conversacional e informal para facilitar las conexiones con la actualidad.

Fuente: Elaboración propia acerca de la operacionalización del instrumento de análisis de los fragmentos adicionales

De estas nuevas formas de intertextualidad transmedia, la Refocalización y la Adecuación contextual, representan las intertextualidades transmedia con mayor capacidad para generar competencia literaria en el estudiantado. Dicha competencia es la capacidad de valorar, la cual, se encuentra en un nivel medio alto dentro de la tabla de competencias literarias. Por su parte, la Modulación se queda en un nivel medio con la capacidad de interpretar. Con respecto a los

elementos semio-narratológicos que contemplan, la Refocalización se centra en un elemento que no está cubierto en las formas de intertextualidad transmedia de Zorrilla (2016): el narrador. Mientras que la Modulación y la Adecuación contextual contemplan elementos que han sido integrados en demasía: los personajes y el espacio.

Producto de este análisis y a manera de evitar redundancias en el contenido, se opta por integrar a la lista de intertextualidades para el diseño del prototipo únicamente a la Refocalización.

5.4 Delimitación para el diseño del prototipo

Producto de este análisis; las formas de intertextualidad que forman parte del contenido definitivo del prototipo son: Imitación, Reutilización, Inconsistencia, Expansión, Complementación, Transmutación, Generación y Refocalización.

La Tabla 16, desglosa el número de fragmento, las capacidades que abarca, el elemento semio-narratológico que incluye y los principios de aprendizaje multimedia que debe integrar. Se pretende que el prototipo se presente al estudiantado en función del desarrollo la competencia literaria; por tal motivo, el uso de los fragmentos para el diseño se presenta de manera ascendente. El estudiantado inicia su interacción con el prototipo partiendo de la identificación, hasta culminar en la creación; capacidad más compleja de la competencia literaria.

Este proceso gradual está diseñado para que el estudiantado pueda alcanzar la capacidad de producir nuevo contenido que expanda el universo narrativo; consolidando así su rol como emirec. Rol que el autor de la presente investigación pretende promover en el estudiantado a partir de la interacción con el prototipo del recurso educativo transmedia.

Tabla 16.

Contenido definitivo para la elaboración del prototipo

Forma de intertextualidad	*Elemento semio-narratológico que abarca*	*Competencia literaria que puede desarrollar*	*Principio multimedia que debe aplicar*
Fragmento 3: Imitación	• Temporalidad • Recursos literarios	• Identificar • Comprender	• Principio de preentrenamiento • Principio de segmentación
Fragmento 4: Reutilización	• Espacio • Personajes	• Interpretar	• Principio de modalidad • Principio de voz
Fragmento 6: Expansión	• Espacio	• Identificar • Relacionar	• Principio de contigüidad espacial
Fragmento 5: Inconsistencia	• Espacio • Personajes • Argumento	• Relacionar • Interpretar	• Principio de coherencia • Principio de personalización
Fragmento 7: Complementación	• Personajes • Espacio • Argumento	• Interpretar • Realizar	• Principio de segmentación • Principio de coherencia
Fragmento 8: Transmutación	• Personajes • Espacio • Argumento	• Identificar • Valorar	• Principio de señalización • Principio de contigüidad espacial
Fragmento 12: Refocalización	• Narrador • Personajes	• Identificar • Valorar	• Principio de señalización • Principio de contigüidad espacial • Principio de preentrenamiento
Fragmento 10: Generación	• Argumento • Personajes • Estructura	• Crear	• Principio de encarnación • Principio de personalización

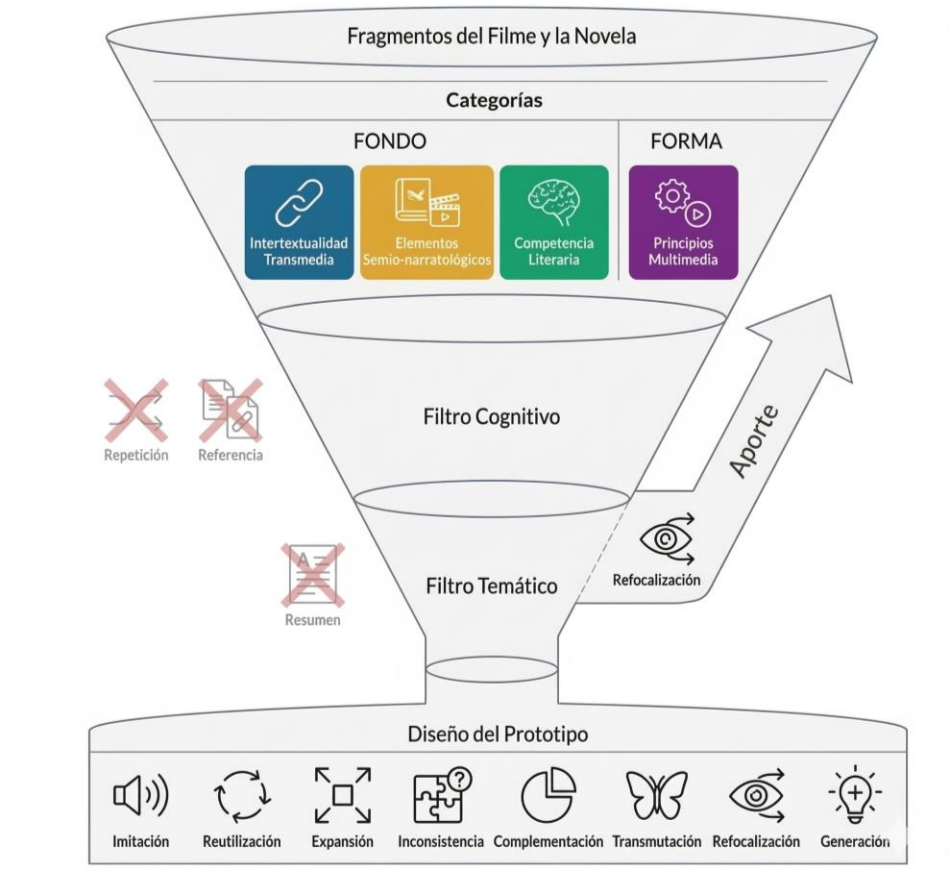
Fuente: Elaboración propia acerca del contenido definitivo para el diseño del prototipo.

La tabla del contenido para la elaboración del prototipo del recurso educativo transmedia, surgió como resultado de un proceso de filtrado y categorización que llevó a cabo el autor de la presente investigación, representado en la Tabla 16. Esto permitió depurar los fragmentos vinculados con su forma de intertextualidad, los elementos semio-narratológicos que contiene y los principios de aprendizaje multimedia correspondientes. Asimismo, el análisis permitió identificar nuevas formas de intertextualidad transmedia, lo que constituye un aporte teórico de la presente investigación que abona a la propuesta de Zorrilla (2016). Si bien la Tabla 16, define el

contenido del prototipo, es posible que al situar el recurso trasmedia en un entorno educativo real, su composición varíe; no obstante, dichas iteraciones quedan fuera de los límites del presente estudio. La Figura 19 expone el proceso de filtración que se llevó a cabo en la presente investigación.

Figura 19.

Proceso de filtrado y selección del contenido del prototipo transmedia.



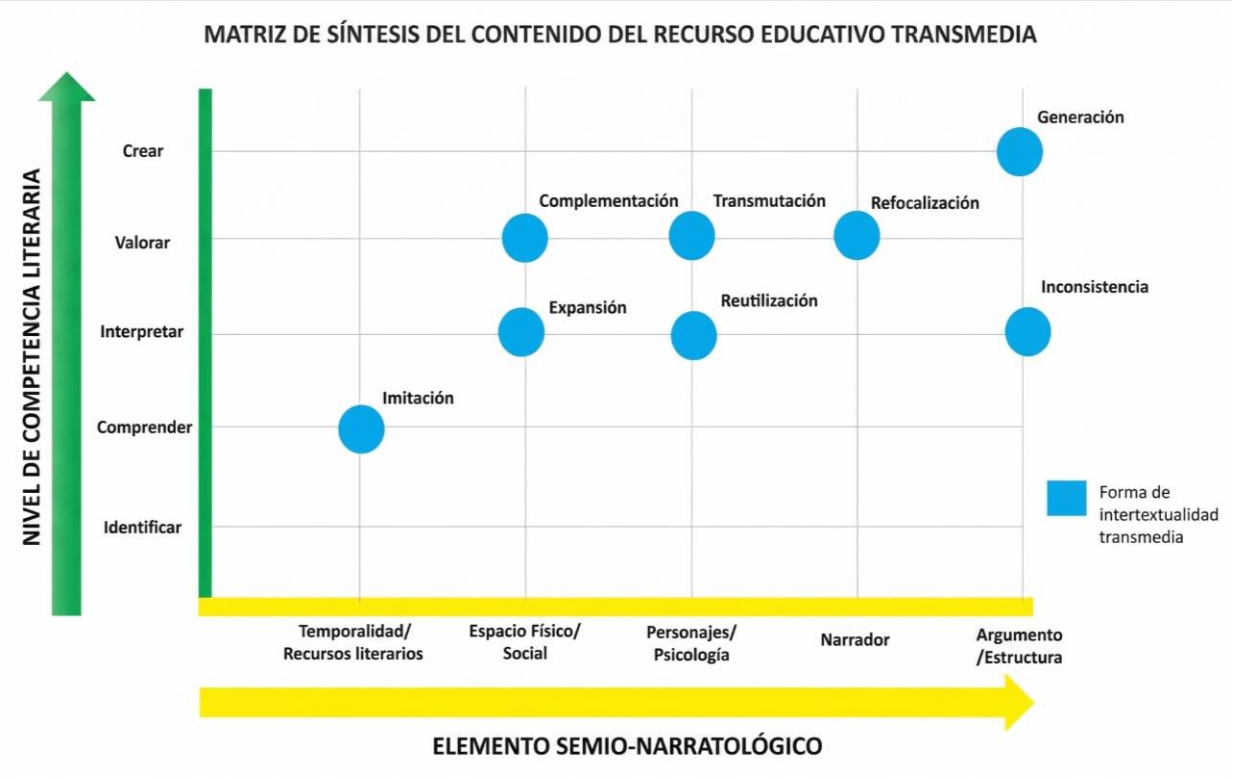
Fuente: Elaboración propia acerca de la depuración para el diseño del prototipo, desde PowerPoint.

5.5 Presentación del prototipo

Una vez establecido el contenido para el diseño del recurso educativo transmedia, se presentó su arquitectura funcional. Esta integró las ocho formas de intertextualidad transmedia seleccionadas alineadas con sus respectivos elementos semio-narratológicos, la competencia literaria que desarrollan y los principios de aprendizaje multimedia aplicados. La Figura 20 describe cómo se integraron los contenidos del recurso educativo transmedia diseñado.

Figura 20.

Matriz de síntesis del contenido del recurso educativo transmedia



Fuente: Elaboración propia acerca de la matriz de síntesis del contenido del recurso, desde PowerPoint.

5.5.1 Medios y recursos para desarrollar el prototipo

A continuación, se especificaron los medios y recursos que se utilizaron, los apartados que lo constituyen, el funcionamiento de las ocho formas de intertextualidad transmedia y sus resultados esperados. Cabe aclarar que, al tratarse de un prototipo, para que este se constituya como un recurso educativo transmedia definitivo requiere de diversas iteraciones que están pensadas para instancias doctorales.

5.5.1.1 PowerPoint

El medio para el diseño del prototipo es PowerPoint, un programa que permite el diseño de presentaciones que incluyan medios textuales y audiovisuales. Las razones por las cuales se seleccionó este programa son las siguientes:

- **Interactividad:** Permite la integración de vínculos que facilitan un sistema de navegación e interacción no lineal. Esta característica se alinea con la definición propuesta por el autor de la presente investigación del recurso educativo transmedia. Dicho recurso debe ser dinámico y flexible para que el estudiantado interactúe siguiendo ciertas pautas, pero con la capacidad de adentrarse con autonomía y tomar decisiones sobre qué ruta de aprendizaje elegir.
- **Integración multimedia:** Permite la integración de distintos medios que son piezas fundamentales para el diseño del prototipo: texto, audio, imágenes y videos.
- **Accesibilidad y compatibilidad:** Permite un fácil acceso debido a que resulta un programa muy habitual en los dispositivos portátiles y equipos de cómputo. Asimismo, permite la extracción en PDF, otra modalidad por la cual se puede utilizar. Finalmente, al tener la posibilidad de ser descargado puede ser utilizado sin ningún tipo de conexión a internet.

5.5.1.2 Recursos audiovisuales y multimedia

Se utilizaron recursos textuales y audiovisuales que nutren de manera particular al prototipo diseñado en PowerPoint. Los recursos utilizados fueron:

- **Fragmentos de la novela de *Harry Potter y la piedra filosofal*:** Se utilizaron ocho fragmentos de la novela que fungen como "texto nuclear" para el desarrollo de competencias literarias.
- **Íconos**: Se utilizaron elementos icónicos de la saga que sirven como vínculo para que la interacción del estudiantado sea flexible y dinámica. La *snitch dorada*[8] que sirve para avanzar, el *giratiempo*[9] que sirve para regresar y el *escudo de Hogwarts*[10] que sirve para volver al menú de actividades.
- **Imágenes:** Se utilizaron imágenes de los personajes extraídas del filme (intertexto) acompañadas de diálogos textuales que dan instrucciones claras que orientan al estudiantado sobre qué observar o qué realizar en cada actividad. *Hermione*[11] sirve como

[8] Pelota mágica del juego de Quidditch que posee alas de plata y se mueve con una velocidad y agilidad extremas.
[9] Es un objeto mágico del universo de Harry Potter que permite al portador viajar al pasado para revivir o modificar eventos, a pesar de no salir en Harry Potter y la piedra filosofal puede servir para que el estudiante se interese por libros posteriores.
[10] Emblema oficial de la Escuela de Magia y Hechicería, creado por J.K. Rowling, que simboliza la identidad y unión de sus cuatro casas.
[11] Una de las mejores amigas de Harry Potter. Considerada la más inteligente y cautelosa del grupo.

guía para que el estudiantado se adentre en cada una de las actividades, mientras que el *sombrero seleccionador*[12] asesora en temas que pueden resultar complejos.

- **Fragmentos del filme de *Harry Potter y la piedra filosofal*:** Se utilizaron ocho fragmentos del filme que fungen como "intertexto" y que se relacionan con los ocho fragmentos seleccionados de la novela (texto nuclear) y la forma de intertextualidad transmedia para el desarrollo de competencias literarias.
- **Audio narrativo de *Harry Potter y la piedra filosofal*:** Se utilizó un fragmento del audiolibro (Harry Potter conociendo por primera vez algo relacionado con el mundo mágico) que abona a la resolución de la actividad número dos relacionada con la forma de intertextualidad transmedia: la reutilización.

5.6 Modo de ejecución y uso del prototipo

El prototipo del recurso educativo transmedia está diseñado para propiciar una experiencia no lineal al momento de completar cada una de las actividades. Esta arquitectura del diseño se hizo con la intención de que el estudiantado avance con base en su ritmo e interés, esperando que esto le dote de autonomía, que lo empodere y contribuya a que su participación sea activa y constante. Debido a que se pretende que el estudiantado tenga control de su ruta de aprendizaje, es necesario que el recurso disponga de elementos que sirvan de guía y orientación, por tal motivo, el prototipo consta de dos partes fundamentales.

- **Parte introductoria:** En este apartado, se da la bienvenida al estudiantado de manera singular y en segunda persona, se establecen los íconos que facilitan el desplazamiento (*snitch dorada*, *giratiempo* y el *escudo de Hogwarts*), una breve sinopsis de la novela y el filme y un octágono interactivo donde el estudiantado conoce las actividades, qué nivel de dificultad presentan y qué caminos pueden tomar.
- **Actividades:** En esta sección, los estudiantes interactúan con las ocho actividades que conforman al recurso, las cuales están diseñadas para completarlas de dos maneras posibles:

[12] Artefacto mágico e inteligente que tiene la función de determinar a cuál de las cuatro casas de Hogwarts debe pertenecer cada estudiante, analizando sus virtudes y personalidad.

1. De manera gradual con base en la tabla de contenidos de la competencia literaria elaborado por el autor.
2. De manera flexible donde el estudiantado elige qué actividad realizar y qué proceso seguir. Esta opción no perjudica su experiencia al interactuar con las actividades, esto debido a que no poseen un hilo argumentativo, precisamente para dotar al recurso de versatilidad y flexibilidad.

Las diapositivas están conformadas por el contenido definitivo para la elaboración del prototipo establecido en los hallazgos de la Tabla 16 y por elementos que se añaden para el diseño del recurso. Los elementos que constituyen las ocho actividades son:

1. Número de actividad, fragmento correspondiente y forma de intertextualidad transmedia.
2. Fragmento de la novela (texto nuclear) y el filme (intertexto).
3. Competencia literaria que se desarrolla.
4. Elementos semio-narratológicos que contiene.
5. Principios de aprendizaje multimedia que se aplican.
6. Termómetro cognitivo que establece el nivel de dificultad de la actividad.
7. Preguntas detonadoras que el estudiantado debe realizar para desarrollar la competencia.
8. Íconos (*snitch dorada*, *giratiempo* y el *escudo de Hogwarts*) que facilitan el desplazamiento e interacción.

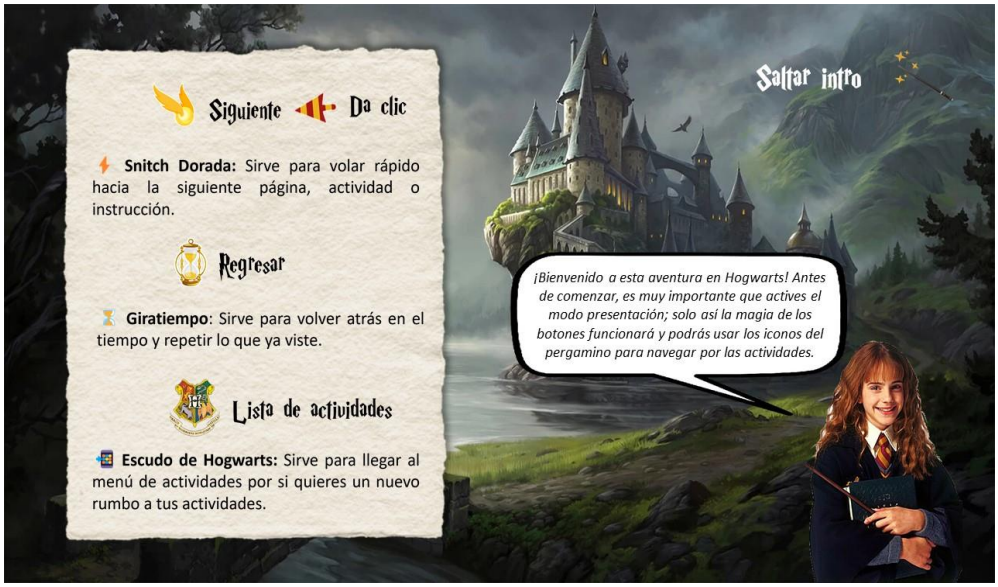
A continuación, se expone en la Tabla 17: el diseño visual y la representación gráfica de las diapositivas que conforman el recurso, su funcionamiento, los elementos que la componen y los resultados esperados.

Tabla 15.

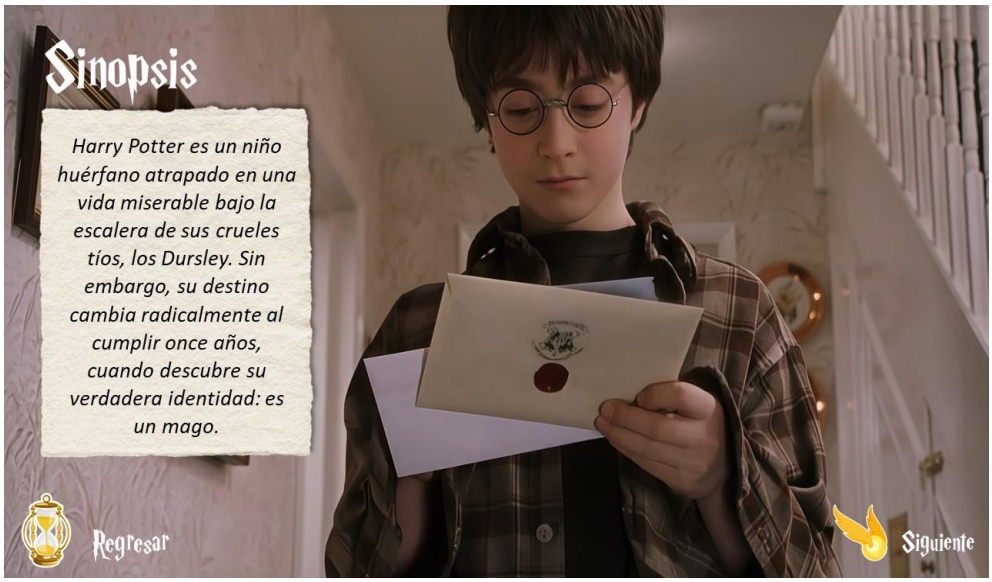
Estructura y componentes del prototipo del recurso educativo transmedia

<table>
<tr><th colspan="2">PROTOTIPO DEL RECURSO EDUCATIVO TRANSMEDIA</th></tr>
<tr><td>Acceso al prototipo del recurso educativo transmedia
Acceso al PDF del prototipo para contextos diferenciados de uso</td><td>Enlace al recurso</td></tr>
<tr><td colspan="2">Parte introductoria: Diapositiva 1</td></tr>
<tr><td colspan="2">Explicación del funcionamiento y elementos</td></tr>
<tr><td colspan="2">La diapositiva inaugural cumple la función de establecer el marco ético y legal del recurso educativo transmedia. En ella, se enfatiza su propósito estrictamente académico, de investigación y sin fines de lucro. Esto permite reafirmar su uso educativo sin vulnerar la propiedad intelectual de sus creadores titulares. Asimismo, se menciona que el material se ubica en los supuestos de Fair Use o uso razonable.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Diseño visual y representación gráfica de la diapositiva 1</td></tr>
<tr><td colspan="2">

Aviso legal y uso educativo
Este recurso educativo transmedia ha sido desarrollado con fines estrictamente pedagógicos, académicos y de investigación, enmarcado en el análisis de narrativas audiovisuales y literarias para el desarrollo de competencias literarias en secundaria. Dado que el proyecto no persigue ningún fin de lucro y se realiza la debida atribución de autorías a los titulares correspondientes (incluyendo fragmentos literarios de la novela de J.K. Rowling (1997), adaptaciones fílmicas dirigidas por Chris Columbus (2001), audiolibros, así como materiales iconográficos y multimedia complementarios), este material se ubica en los supuestos del Fair Use © o uso razonable.</td></tr>
</table>

Parte introductoria: Diapositiva 2
Explicación del funcionamiento y elementos
La segunda diapositiva cumple la función de dar la bienvenida al estudiantado de una manera cálida y amigable mediante el diálogo textual en segunda persona y de manera singular emitido por Hermione, personaje principal de la novela y el filme. Asimismo, se incluyen elementos icónicos vinculados que facilitan la interacción y movilidad del estudiantado en el recurso. La *snitch dorada* para avanzar, el *giratiempo* para regresar y el *escudo de Hogwarts* para volver al menú de actividades. Finalmente se eligió como fondo de pantalla: una imagen obtenida del videojuego *Hogwarts Legacy*[13], perteneciente al universo transmedia de Harry Potter. Cabe destacar que se añade un vínculo de saltar introducción para acceder de inmediato al menú de actividades.
Diseño visual y representación gráfica de la diapositiva 2

Parte introductoria: Diapositiva 3
Explicación del funcionamiento y elementos
La sinopsis ofrece una antesala que tiene la intención de que el estudiantado se muestre interesado por incursionar en el universo transmedia de *Harry Potter* ya sea por medio de la novela (texto nuclear) o el filme (intertexto) y pueda conocer el resto de la historia. Esta decisión se alinea con la selección de los ocho fragmentos que abordan aspectos generales de la trama sin descubrir el clímax y el desenlace de la historia. La diapositiva contiene la sinopsis de manera textual acompañada de una captura del filme que muestra a *Harry Potter* recibir la carta de invitación para entrar a la escuela de *Hogwarts*.

[13] Juego de rol de acción inmersivo de mundo abierto ambientado en el mundo por primera vez en los libros de Harry Potter.

Diseño visual y representación gráfica de la diapositiva 3

Parte introductoria: Diapositiva 4
Explicación del funcionamiento y elementos
La cuarta diapositiva representa una piedra angular del recurso; en ella se encuentra un octágono mágico de navegación interactiva. Dicho octágono permite que el estudiantado tenga una experiencia dinámica y flexible que le dote de la capacidad de elegir qué proceso seguir y qué ruta de aprendizaje elegir. La diapositiva incluye el listado de las ocho actividades que corresponden a determinados momentos de la historia. Mediante una breve explicación, el estudiantado accede por la actividad que le genere mayor afinidad o interés, permitiendo que su inmersión en el recurso sea libre. La resolución de los ocho ejercicios está orientada al conocimiento de los elementos de la narrativa y el desarrollo de competencias literarias. Asimismo, se incluye el nivel de dificultad que es el equivalente al grado de complejidad de la competencia literaria que pueden desarrollar. Finalmente, Hermione mediante un diálogo textual en segunda persona se dirige al estudiantado de manera singular para reafirmar su autonomía en su inmersión en el recurso.

Diseño visual y representación gráfica de la diapositiva 4

Actividades: Actividad número 1. Fragmento #3: Imitación (diapositivas 5 y 6)

- Actividad #1
- Fragmento #3
- Forma de intertextualidad transmedia: Imitación
- Explicación de la forma de intertextualidad: El intertexto (filme) sigue como modelo al texto nuclear (novela) pero lo replantea en sus propios términos, aplicable para interpretar elementos abstractos o semióticos

Esta actividad guiada por la forma de intertextualidad llamada: Imitación, establece cómo el filme (intertexto) replantea bajo sus propios términos y condiciones, lo establecido por la novela (texto nuclear). Mientras que la novela describe una situación con el uso de la hipérbole, el filme lo exagera en su máximo esplendor con el uso de las imágenes y los sonidos.

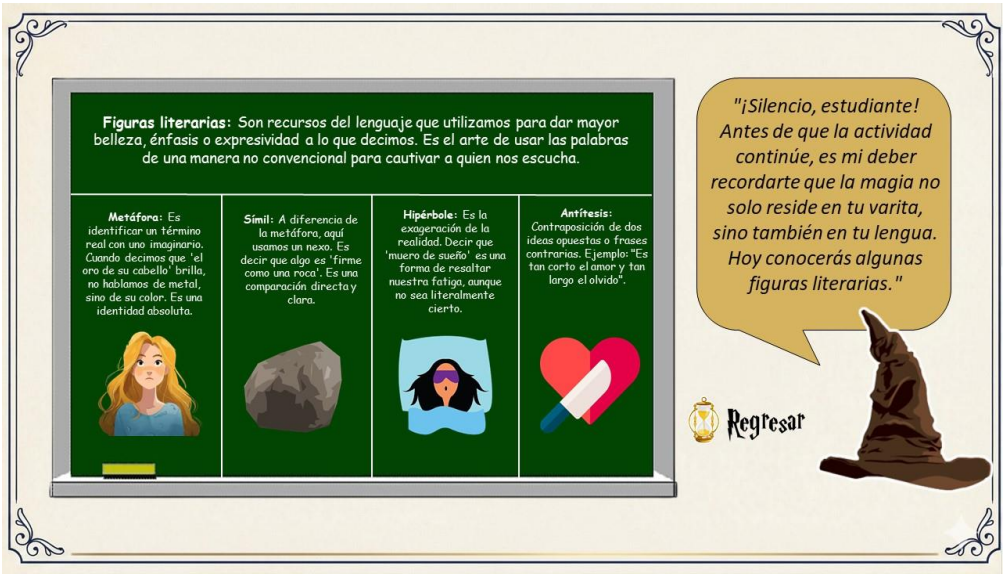
La diapositiva cinco contiene la actividad de inicio con el nivel de complejidad más bajo con respecto a las siete restantes. Al completar la actividad se pretende que el estudiantado tenga la capacidad de identificar la temporalidad de la historia y comprender el uso de recursos literarios. El nivel de complejidad se establece en el termómetro cognitivo con la intención de que los usuarios que accedan a la actividad conozcan su dificultad. Se incluye el fragmento del filme y la novela, de verde se presenta la competencia literaria (comprender), de amarillo los elementos semio-narratológicos (temporalidad y recursos literarios), de morado los principios de aprendizaje multimedia (preentrenamiento y segmentación) y de gris las preguntas que debe resolver el estudiantado para el logro de la competencia. Asimismo, se añade el *sombrero*

seleccionador que sirve para preentrenar al estudiantado sobre el tema de recursos literarios con la iniciativa de brindarle conceptos que lo entrenen antes de acceder a un tema complejo o desconocido.

La diapositiva seis guiada por el *sombrero seleccionador,* se dirige al estudiantado de manera singular y le brinda una clase que le enseña el concepto de recurso literario y algunas figuras literarias (metáfora, símil, hipérbole y antítesis). Esta información resulta valiosa para que el estudiantado puede completar con éxito la actividad correspondiente. Este añadido se alinea con el principio de aprendizaje multimedia denominado *de preselección* que permite que el estudiando conozca elementos que abonen a su aprendizaje sobre un respectivo tema.

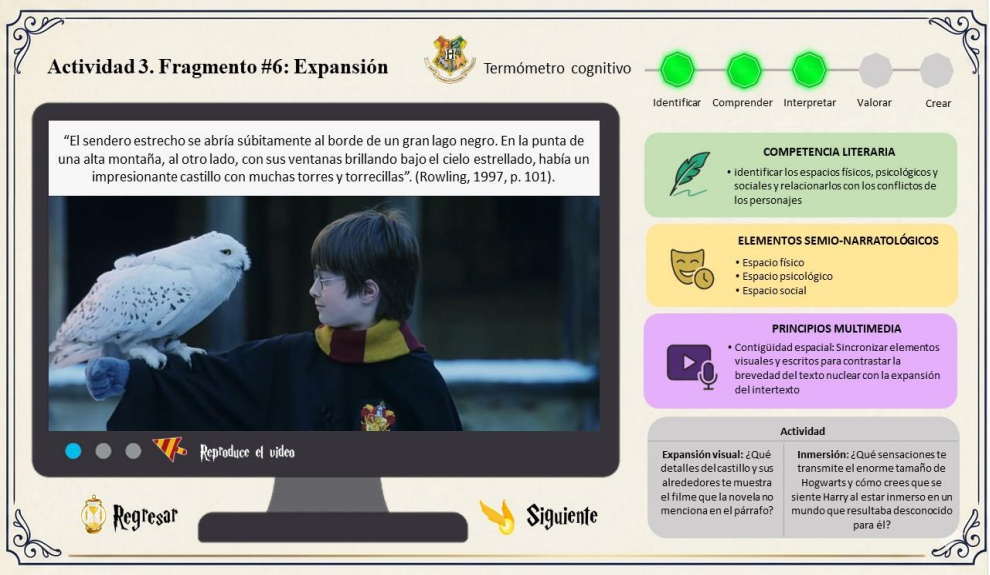
Diseño visual y representación gráfica de las diapositivas 5 y 6

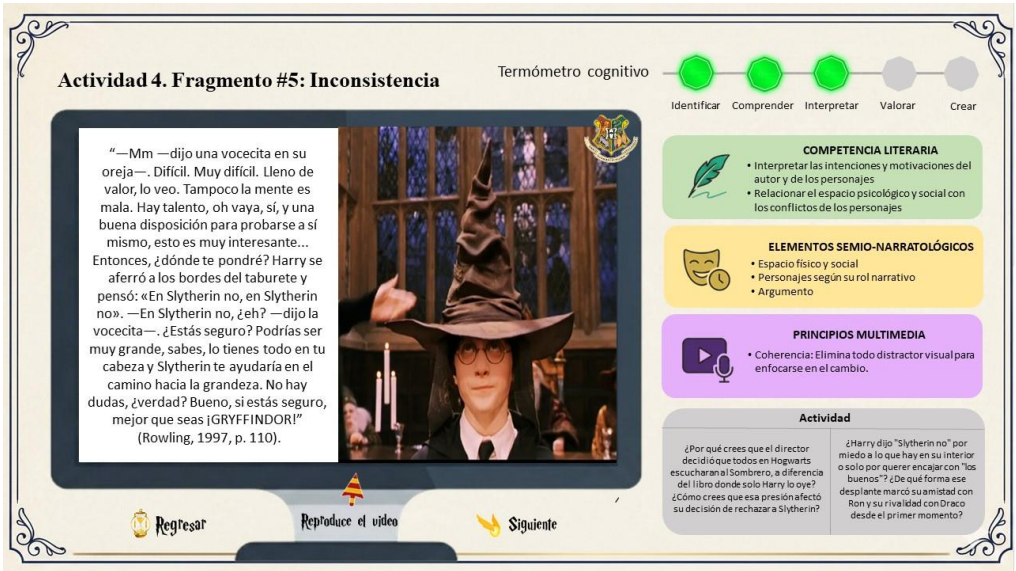




Actividades: Actividad número 2. Fragmento #4: Reutilización (diapositiva 7)
Explicación del funcionamiento y elementos
• Actividad #2 • Fragmento #4 • Forma de intertextualidad transmedia: Reutilización • Explicación de la forma de intertextualidad: Consiste en situar contenidos originalmente producidos para un medio (en este caso el texto nuclear siendo un producto textual) en una plataforma diferente (el intertexto un producto audiovisual) En esta diapositiva se presenta la forma de intertextualidad transmedia llamada: Reutilización, la cual menciona como el intertexto (filme) reinterpreta lo establecido por el texto nuclear (novela). Por tal motivo, es necesario hacer énfasis en la diferencia entre la narrativa de un medio a otro, mientras que la novela describe el asombro de Harry Potter, el filme lo muestra. La segunda actividad pretende que el estudiantado pueda interpretar las intenciones y motivaciones del autor y los personajes. Contiene la especificación de la competencia literaria (interpretar) a desarrollar, los elementos semio-narratológicos (espacio físico y personajes) que contiene y los principios de aprendizaje multimedia (modalidad y voz) que se aplicaron. A diferencia de la actividad número uno, el fragmento de la novela se añade de manera auditiva mediante un fragmento del audiolibro[14] acompañado de un ícono de Harry Potter, esto con la intención de ajustarse al *principio de voz* que facilita el énfasis en el asombro que siente Harry Potter al aventurarse por primera vez en el mundo mágico.
Diseño visual y representación gráfica de la diapositiva 7


14 Rowling, J. (1997). Harry Potter y la piedra filosofal (Ponce, C. Narr.) [Audiolibro]. Pottermore Publishing. (Obra original publicada en 1997).

Actividades: Actividad número 3. Fragmento #6: Expansión (diapositiva 8)
Explicación del funcionamiento y elementos
• Actividad #3 • Fragmento #6 • Forma de intertextualidad transmedia: Expansión • Explicación de la forma de intertextualidad: El intertexto (filme) añade información que nutre lo establecido en el texto nuclear (novela) La actividad tres contiene la forma de intertextualidad transmedia llamada: Expansión, la cual hace alusión a cómo el intertexto (filme) brinda información que profundiza y nutre al texto nuclear (novela). Por este motivo, la actividad integra el fragmento de la novela y el filme, pero hace mayor énfasis en el intertexto. Esto debido a que el filme expande lo descrito por la novela con referencia al castillo de Hogwarts. En esta actividad como competencia literaria el estudiantado podrá identificar espacios físicos, psicológicos y sociales y relacionarlos con los conflictos de los personajes. Contiene los elementos semio-narratológicos relacionados al espacio, mientras que se aplicó el principio de contigüidad espacial para sincronizar elementos visuales y escritos que contrastan la brevedad del texto nuclear con la expansión del intertexto.
Diseño visual y representación gráfica de la diapositiva 8


Actividades: Actividad número 4. Fragmento #5: Inconsistencia (diapositiva 9)
Explicación del funcionamiento y elementos
• Actividad #4 • Fragmento #5 • Forma de intertextualidad transmedia: Inconsistencia • Explicación de la forma de intertextualidad: El intertexto (filme) contradice y difiere al texto nuclear (novela) permitiendo presentar diversos puntos de vista y diferentes versiones. La diapositiva nueve guiada por la forma de intertextualidad transmedia: Inconsistencia, es de utilidad para contrastar diversas posturas o puntos de vista, por tal motivo, el diseño priorizó darle el mismo protagonismo al texto nuclear (novela) y al intertexto (filme). Esta decisión busca permitir que el estudiantado tome una postura con respecto a lo planteado por ambos medios. La actividad busca que el estudiantado pueda interpretar y analizar las motivaciones del autor y los personajes, así como también relacionar el espacio psicológico y social con el conflicto de los personajes. Mientras que los elementos semio-narratológicos que se abordan son el espacio físico y social, los personajes según su rol narrativo y el argumento. Finalmente se aplicó el principio *de coherencia* con la finalidad de eliminar distractores visuales que desvíen la atención del cambio de un medio a otro.
Diseño visual y representación gráfica de la diapositiva 9


Actividades: Actividad número 5. Fragmento #7: Complementación (diapositivas 10 y 11)
Explicación del funcionamiento y elementos

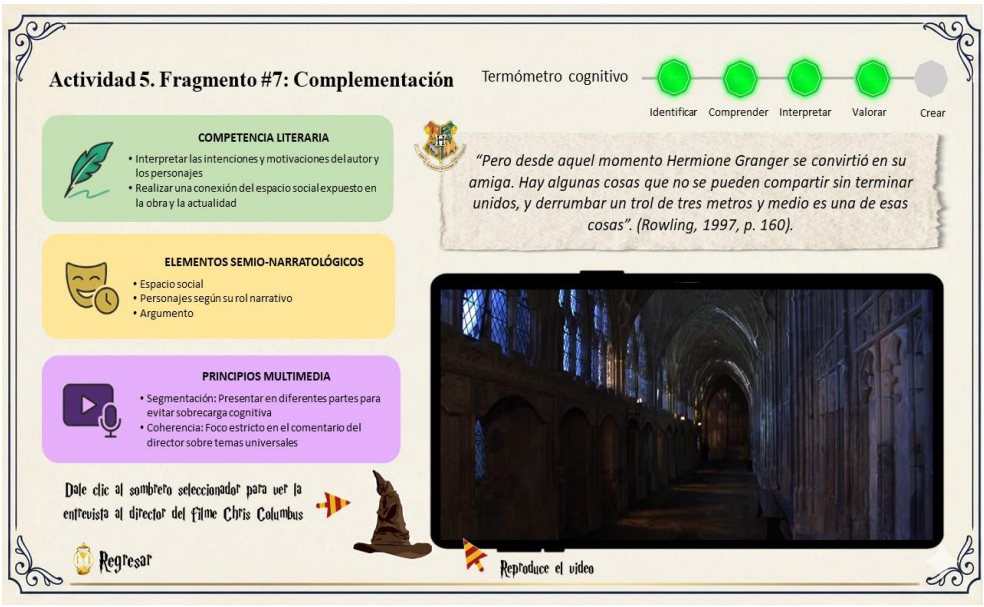
- Actividad #5
- Fragmento #7
- Forma de intertextualidad transmedia: Complementación
- Explicación de la forma de intertextualidad: El texto nuclear (novela) se beneficia de información del intertexto (filme) pero siguiendo caminos laterales. En audiovisuales se nutre de entrevistas y detrás de cámaras para expandir el universo narrativo.

La actividad número cinco contempla la forma de intertextualidad transmedia llamada: Complementación, la cual establece que el texto nuclear (novela) se beneficia de información periférica que forma parte del intertexto (filme). Dicha información puede provenir de entrevistas, en este caso del director del filme Chris Columbus. Al tratarse de tres medios distintos que abonan a la narrativa (novela, filme y entrevista al director del filme) es indispensable mostrar la información en secciones tal como lo establece el *principio de segmentación* con la finalidad de evitar sobrecarga cognitiva en el estudiantado.

La diapositiva diez contiene el fragmento del filme y la novela, la competencia literaria (interpretar las intenciones y motivaciones del autor y los personajes y realizar la conexión del espacio social expuesto en la obra y la actualidad) que se desarrolla, los elementos semio-narratológicos (espacio social, personaje según su rol narrativo y argumento) que incluye y los principios de aprendizaje multimedia (de segmentación y de coherencia). Asimismo, incluye el ícono del *sombrero seleccionador* que permite conectar con la diapositiva diez.

La diapositiva once incluye una entrevista al director del filme Chris Columbus hablando específicamente de *Harry Potter y la piedra filosofal*, en dicha entrevista Chris Columbus emite información relacionada al intertexto (filme) que complementa al texto nuclear (novela). El director brinda información con respecto a la valía del filme como una narrativa atemporal y aborda cómo la amistad representa una piedra angular en la historia. Esta información resulta significativa para entender los fragmentos del filme y novela seleccionados y para la resolución de las preguntas correspondientes.

Diseño visual y representación gráfica de las diapositivas 10 y 11



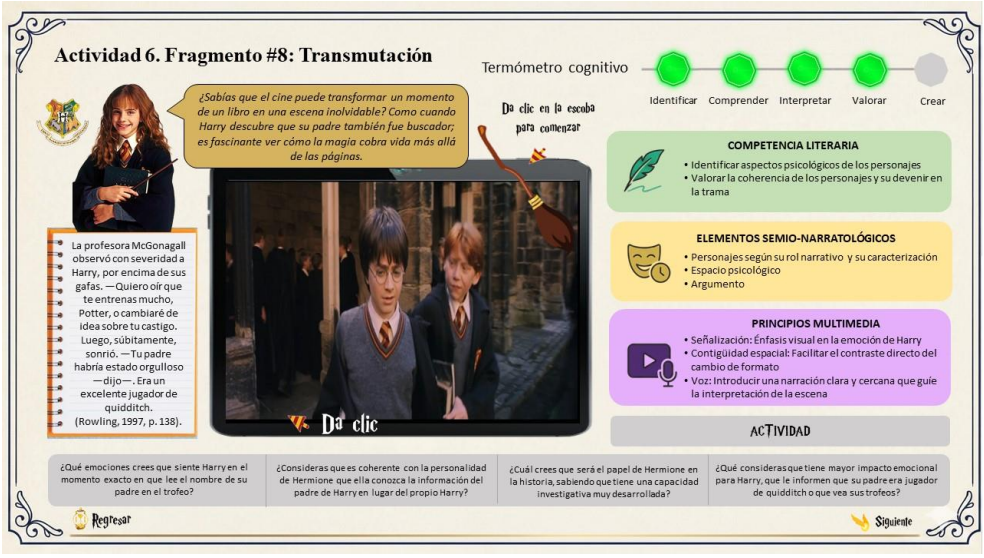


Actividades: Actividad número 6. Fragmento #8: Transmutación (diapositiva 12)
Explicación del funcionamiento y elementos

- Actividad #6
- Fragmento #8
- Forma de intertextualidad transmedia: Transmutación
- Explicación de la forma de intertextualidad: El intertexto (filme) es una versión transformadora en apariencia y forma del texto nuclear (novela), esto permite dar un valor añadido a la narrativa.

La actividad seis correspondiente a la forma de intertextualidad llamada: Transmutación, establece que el texto nuclear (novela) se ve transformado en fondo y forma al pasar al intertexto (filme), en este cambio de un medio a otro, la narrativa se ve enriquecida. Por tal motivo, el fragmento del filme y de la novela se presentan de manera simultánea aplicando el principio *de contigüidad espacial*. Asimismo, se establece la competencia literaria (identificar aspectos priscológicos de los personajes y valorar la coherencia de los personajes y su devenir en la trama), los elementos semio-narratológicos (personajes según su rol narrativo, espacio psicológico y argumento), los principios de aprendizaje multimedia (señalización, contigüidad espacial y voz) y las preguntas detonadoras de la competencia literaria. También se añade a *Hermione* quien emite un diálogo textual de manera singular para dar una antesala de lo que le depara al estudiantado en la actividad, así como también se añade una *escoba mágica*[15], la cual permite descubrir los fragmentos del filme y la novela.

Diseño visual y representación gráfica de la diapositiva 12



[15] En el mundo mágico de Harry Potter son utilizadas para volar.

Actividades: Actividad número 7. Fragmento #12: Refocalización (diapositivas 13 y 14)
Explicación del funcionamiento y elementos

- Actividad #7
- Fragmento #12
- Forma de intertextualidad transmedia: Refocalización
- Explicación de la forma de intertextualidad: El intertexto (filme) cambia el tipo o la perspectiva del narrador del texto nuclear (novela).

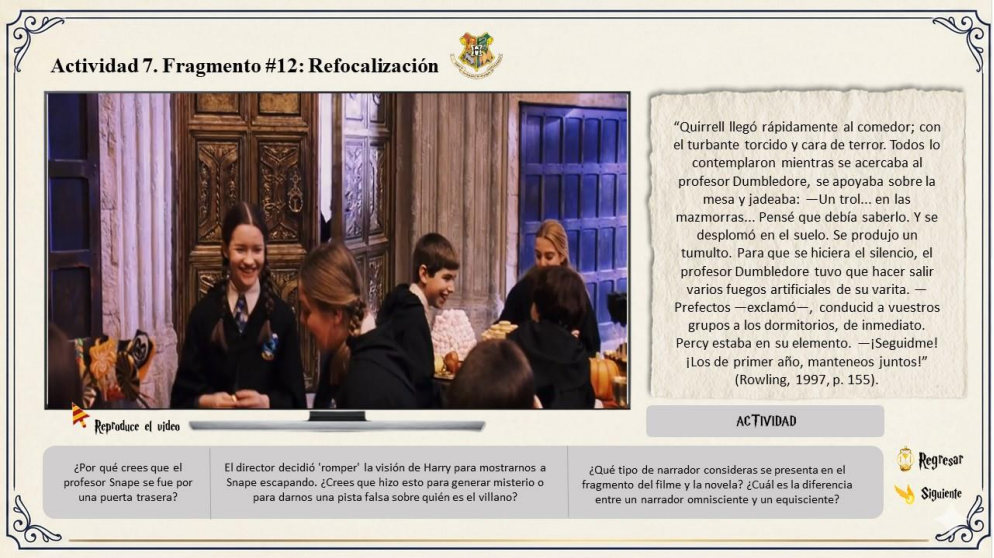
La actividad siete corresponde a una de las formas de intertextualidad transmedia que el autor de la presente investigación propone: Refocalización, establece cómo el intertexto (filme) utiliza una perspectiva diferente a la plasmada en el texto nuclear (novela). Por tal motivo, la temática central de dicha actividad se centra en los tipos de narrador.

La diapositiva trece establece la competencia literaria (identificar el tipo de narrador y valorar la coherencia de los personajes y su devenir en la trama), los elementos semio-narratológicos (tipos de narrador y personajes según su rol narrativo) y los principios de aprendizaje multimedia (preentrenamiento y contigüidad espacial). Asimismo, mediante el *sombrero seleccionador* se brinda el concepto de narrador y se descubre una pizarra que explica los tipos de narrador, esto con la intención de que el estudiantado antes de acceder a la actividad correspondiente tenga elementos básicos para poder resolverla.

La diapositiva catorce contiene el fragmento del filme y la novela, así como también las preguntas que el estudiantado debe resolver.

Diseño visual y representación gráfica de las diapositivas 13 y 14





Actividades: Actividad número 8. Fragmento #10: Generación (diapositivas 15, 16 y 17)

Explicación del funcionamiento y elementos

- Actividad #8
- Fragmento #10
- Forma de intertextualidad transmedia: Generación
- Explicación de la forma de intertextualidad: El usuario mediante un rol activo genera contenido que añade al texto nuclear (novela) siendo un intertexto más.

La actividad ocho resulta el reto más complejo con respecto a la tabla de contenido de la competencia literaria y representa la forma de intertextualidad transmedia llamada: Generación, la cual permite que el estudiantado tenga la capacidad de crear y participar de forma activa. Al representar el desafío más importante del estudiantado dentro de su inmersión en el recurso, la actividad está constituida por tres diapositivas.

La diapositiva quince tiene de fondo el castillo de *Hogwarts* acompañado de *Hermione* quien invita al estudiando a expandir el universo de Harry Potter. Dicha diapositiva cumple la función de evidenciar un cambio de dificultad y dar a entender al estudiantado que llegó a la prueba que culmina el recurso.

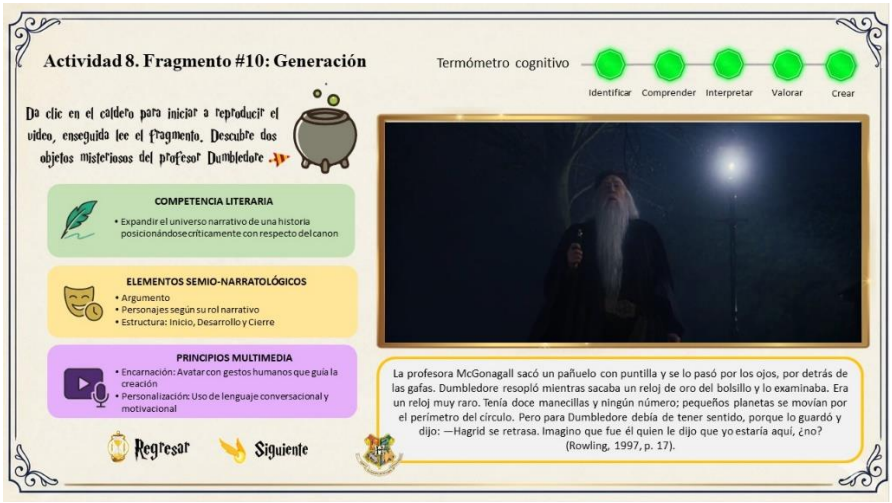
La diapositiva dieciséis contiene la competencia literaria (expandir el universo narrativo de una historia), los elementos semio-narratológicos (argumentos, personajes y estructura) y los principios de aprendizaje multimedia (encarnación y personalización). Asimismo, incluye el

fragmento de la novela y el filme. Por último, incluye un *caldero mágico*[16] que permite reproducir el video.

La diapositiva diecisiete cierra la actividad ocho que permite que el estudiantado invente un artefacto mágico que expanda el universo narrativo de Harry Potter. El diseño tiene que estar regido con reglas claras (límites, riesgos, condiciones de uso). Esto con la iniciativa de que la invención e innovación por parte del estudiantado tenga fundamentación y coherencia.

Diseño visual y representación gráfica de las diapositivas 15, 16 y 17





[16] Objeto usado en el Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería para hacer pociones



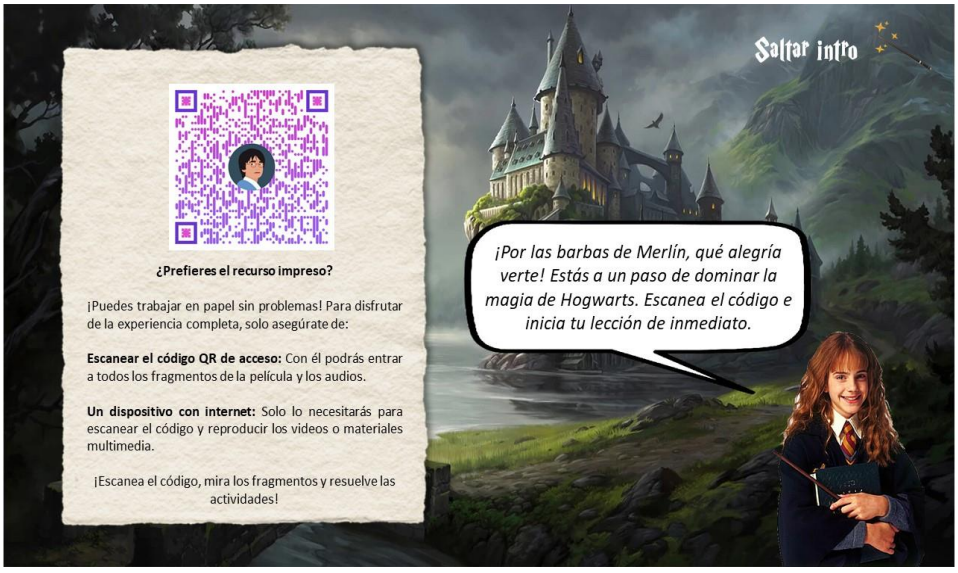
Créditos y licencia de uso (diapositiva 18)

Explicación del funcionamiento y elementos

La diapositiva dieciocho representa el final del recurso, en ella se establecen los créditos y referencias del recurso. Se notifica al usuario que se trata de un material educativo con fines estrictamente pedagógicos y de investigación, reconociendo la propiedad intelectual de J.K. Rowling (fragmentos de la novela) y Warner Bros. Entertainment Inc. (fragmentos del filme): Asimismo, se incluye la identificación académica, se brindan las referencias del contenido del recurso y se establece la licencia (CC BY-NC-ND) con base en Creative Commons, la cual permite compartir la obra sin modificaciones, reconociendo siempre al autor original y prohibiendo cualquier uso comercial.

Diseño Visual y Representación Gráfica (Imagen)



PDF para contextos diferenciados de uso
Explicación del funcionamiento y elementos
Con la iniciativa de que el recurso diseñado llegue a un mayor sector poblacional estudiantil, el autor de la presente investigación elaboró el recurso en formato PDF. Este puede ser utilizado en formato impreso y mediante el escaneo de un código QR se puede acceder a todos los fragmentos de la película, el audiolibro y el filme, necesitando únicamente un dispositivo con internet. Esto puede contribuir a que la brecha digital no sea un impedimento para interactuar con el recurso.
Diseño visual y representación gráfica de la diapositiva para contextos diferenciados de uso


Fuente: Elaboración propia acerca de la estructura y componentes del prototipo del recurso educativo transmedia.

Capítulo VI: Conclusiones, aportes, recomendaciones y prospectiva de la investigación

La fase de cierre de la presente investigación retoma el objetivo general con el propósito de estructurar la síntesis de los resultados obtenidos. Asimismo, se presentan los hallazgos y aportes de la tesis. Finalmente se dan recomendaciones para aplicar el recurso educativo transmedia y se presenta una prospectiva de la investigación.

6.1 Alcance de los objetivos

El objetivo general de esta tesis consistió en diseñar un recurso educativo que articule las narrativas audiovisuales y las obras literarias para favorecer el desarrollo de competencias literarias en adolescentes de secundaria. Para lograr este objetivo fue necesario integrar cinco engranajes hallados por el autor de la presente investigación, los cuales dieron sentido y estructura al recurso:

1. Los elementos semio-narratológicos (el contenido para el análisis de las narrativas).
2. Las narrativas para emplear (la novela y el filme seleccionados afines para adolescentes de secundaria).
3. La estrategia transmedia (el puente para conectar las narrativas).
4. Los principios de aprendizaje multimedia (la forma del recurso).
5. La competencia literaria (el objetivo del recurso).

Fue necesario articular el estado de la cuestión, el marco teórico, el enfoque metodológico y los resultados para generar una cohesión fundamentada de los cincos elementos que de igual manera dan resolución a los objetivos específicos planteados.

6.2 Hallazgos de la investigación

Como parte de los hallazgos obtenidos se identificaron aspectos que pueden ser valiosos para aquellos que deseen incursionar en el diseño de recursos educativos que basen su función en la articulación de narrativas dispuestas en diferentes medios y formatos. Los principales hallazgos identificados son:

1. **El texto tiene cualidades dinámicas y plurales:** El texto y la lectura poseen variadas fórmulas para interpretarse y no se limitan meramente a un soporte textual. Esta afirmación posibilita que textos dispuestos en otros formatos puedan integrarse como un tipo de lectura, como es el caso de las narrativas audiovisuales. El texto desde un enfoque semiótico puede analizarse como un conjunto de signos que transmiten un mensaje, estos signos pueden representar además de palabras: sonidos e imágenes. Estas afirmaciones se enmarcan en la Figura 9, basada en las aportaciones de Barthes (1987), Derrida (1998) y Eco (1997 y 2000).

2. **Hablar de elementos semio-narratológicos es una alternativa para integrar narrativas presentadas en diferentes formatos:** Un enfoque semio-narratológico posibilita la integración coherente ente la narrativa audiovisual de una adaptación fílmica y una narrativa literaria de un libro. Asimismo, las estrategias transmedia pueden resultar el embrague para conjuntarlas. Montoya y colaboradores (2013) y Scolari y colaboradores (2012) afirman que entrelazar enfoques semióticos y narratológicos permite análisis más estructurados de las narrativas.

3. **El filme y la novela comparten elementos semio-narratológicos afines:** Dentro de la gama de posibilidades existentes al interior de las narrativas audiovisuales y literarias, el filme y la novela poseen elementos semio-narratológicos en común que permiten un proceso de análisis e interpretación coherente. Siendo el narrador, el espacio, el tiempo, los personajes, la estructura, el argumento y los recursos literarios, los elementos que comparten.

4. **El diseño de recursos educativos desde un enfoque transmedia requiere de una fundamentación sólida:** Los recursos transmedia aplicados en el ámbito educativo requieren de una estructura lógica y fundamentada orientada por el profesorado, la cual debe permitir una inmersión dinámica y flexible a través del acceso a diversas historias contenidas en diferentes medios y soportes. Asimismo, el estudiantado debe tener un rol protagónico como emirec, a fin de promover una participación activa que permita el desarrollo de competencias literarias. Esta afirmación surgió producto del análisis de Erta-

Majó y Vaquero (2023), Hernández (2019), Hernández y Zorrilla (2023), Jenkins (2016), Sujatovich (2024) y Tombleson (2024)

5. **Existe un área de oportunidad en el desarrollo de tablas de contenidos de competencias literarias:** La competencia literaria es un concepto que en nivel secundaria presenta áreas de oportunidad, por tal motivo representa un desafío para el investigador que desee incursionar en este ámbito. Por tal motivo el autor de la presente investigación se decantó por elaborar una tabla de contenidos de la competencia literaria presentada en la sección de aportes.

6. **Los principios de aprendizaje multimedia pueden ayudar a eficientar un recurso aplicado en la educación:** Existen autores como Zorrilla (2016) que secundan el uso de los principios de aprendizaje multimedia propuestos por Mayer (2017). Esto debido a que permiten integrar de forma orgánica: palabras, sonidos e imágenes, con la intención de optimizar el aprendizaje y evitar sobrecargas cognitivas y redundancias que puedan mermar el procesamiento de la información. Dichos principios fueron aplicados para el diseño del recurso de la presente investigación.

7. **Es importante partir del interés del estudiantado para la promoción de la lectura y el desarrollo de competencias:** Las investigaciones que se revisaron para el desarrollo del estado de la cuestión coinciden en la necesidad de tomar en consideración el interés del estudiantado. Esto no solo aumenta su motivación sino los empodera debido a que incita a que su participación sea activa y constante. Dicho aspecto fue considerado por el autor de la presente investigación para la selección de narrativas.

8. **La teoría de la intertextualidad transmedia de Zorrilla (2016) puede ser aplicable para diversas narrativas propuestas en diferentes medios y formatos:** La estrategia transmedia propuesta por Zorrilla (2016) que surge producto del análisis de la televisión educativa y los contenidos educativos en sitios web puede ser aplicable para el análisis intertextual del filme y la novela. Este hallazgo puede comprobar que la teoría de Zorrilla (2016) resulta una propuesta versátil para diseñar recursos transmedia que integren narrativas en diferentes soportes.

6.3 Aportes de la investigación

El autor de la presente investigación contribuyó con aportes que pueden facilitar el diseño de recursos educativos mediante un enfoque transmedia que integren narrativas audiovisuales y literarias para el estudiantado de secundaria. Dentro de los aportes principales se encuentran:

1. **Elaboración de una tabla de elementos semio-narratológicos que comparten el filme y la novela en convergencia con lo establecido por la Secretaría de Educación Pública (2024) para nivel secundaria:** Derivado de la delimitación de las narrativas y la elección del filme y la novela para el diseño del recurso, se identificaron los elementos semio-narratológicos afines mediante Genette (1989), Metz (2002), Naves (1998), Sánchez (2006) y Valles (2008). Asimismo, se integraron curricularmente con lo estipulado por SEP (2024) para la asignatura de Español para nivel secundaria. Este aporte que se encuentra en la Tabla 2 puede facilitar a futuras investigaciones que siguen la misma línea de estudio.

2. **Propuesta de una tabla de contenidos de la competencia literaria:** Producto de la identificación de un área de oportunidad con respecto a la inexistencia de tabla de contenidos de la competencia literaria para nivel secundaria, el autor de la presente investigación con base en Centro Virtual Cervantes (2006) y en concordancia con los contenidos programáticos de Español en SEP (2024) propuso una tabla de contenidos de la competencia literaria numerada como Tabla 4. Dicha propuesta puede ser replicada para diseñar recursos educativos transmedia en nivel secundaria para el desarrollo de competencias literarias.

3. **Criterios de selección de narrativas:** Parte fundamental de la investigación consistió en establecer criterios de selección para elegir las narrativas a emplear para el recurso educativo transmedia. Por tal motivo, el autor de la presente tesis estableció una propuesta de criterios que puede ser aplicable para el diseño de recursos educativos transmedia. El aporte se enmarca en la Tabla 7.

4. **Elaboración de un instrumento de análisis intertextual entre el filme y la novela:** Parte esencial para el diseño del recurso educativo trasmedia estuvo concentrada en la

elaboración de un instrumento de análisis que permite conjuntar el fragmento del filme y la novela, los elementos semio-narratológicos, la forma de intertextualidad transmedia, la competencia literaria, preguntas detonadoras para generar dicha competencia y los principios de aprendizaje multimedia. Este instrumento puede recabar información con respecto al fondo y forma de un recurso educativo transmedia y ser aplicable por cualquier profesor que desee vincular cualquier tipo de obra literaria y su respectiva adaptación en filme, serie y videojuego o viceversa para el desarrollo de competencias literarias en el estudiantado de secundaria. Dicho aporte se expone en la Tabla 9.

5. **Caracterización del estudiantado como emirec:** El término emirec en el ámbito educativo busca compaginar el rol de emisor y receptor en el estudiantado que interactúa en una propuesta transmedia con autonomía y de manera igualitaria. Con base en García-Ruiz y colaboradores (2014), Scolari y colaboradores (2012) y Zorrilla y Cruz (2023) el autor de la presente investigación establece una caracterización que debe poseer el estudiantado si se desea promover como emirec, propuesto en la Figura 12.

6. **Propuesta de tres nuevas formas de intertextualidad transmedia que abonan a la teoría de Zorrilla (2016):** Producto del análisis intertextual y la operacionalización del instrumento de análisis para el diseño del recurso, el autor de la presente investigación propuso tres nuevas formas de intertextualidad transmedia expuestas en la Tabla 13, las cuales surgen producto de la identificación de tres áreas de oportunidad en la propuesta de Zorrilla (2016):

    1. La influencia que ejerce el contexto en las producciones culturales.
    2. El cambio intencional en el tono y la intensidad emocional de un medio a otro.
    3. La necesidad de contemplar el cambio del tipo o la perspectiva narrativa.

7. **Elaboración de un prototipo de un recurso educativo transmedia basado en el filme y la novela de *Harry Potter y la piedra filosofal*:** Como aporte final, el autor de la presente investigación diseñó un recurso educativo transmedia basado en *Harry Potter y la piedra filosofal*. Dicho recurso está diseñado sin fines de lucro con la única intención de que pueda ser utilizado para el desarrollo de competencias literarias. Aunque se trate de un prototipo,

tiene un fundamento sólido y estructurado que hace viable su aplicabilidad. Dicho recurso se encuentra en formato virtual mediante PowerPoint o en formato híbrido a través de un PDF, el siguiente enlace da acceso a los recursos: https://goo.su/yh8yl.

6.4 Rol del docente y recomendaciones para la aplicación del recurso

De acuerdo con el concepto de emirec propuesto por Cloutier (1973) y extrapolado al contexto educativo, el estudiantado dialoga y participa en una relación horizontal donde asume una función paralela de emisor y receptor. Ante esto, el profesorado debe alentar la participación igualitaria de todo el estudiantado desde un rol como facilitador de aprendizaje.

Con base en lo emitido por SEP (2024) en el campo del lenguaje y en concordancia con la búsqueda de estudiantes emirecs, el autor a manera de propuesta establece las siguientes acciones que debe realizar el docente para una adecuada interacción con el recurso educativo transmedia diseñado:

- Guiar al estudiantado para que reflexione y argumente sus propias contribuciones.
- Gestionar estrategias dialógicas que propicien espacios de interacción igualitaria para respetar las opiniones y posturas que el estudiantado exponga ante sus compañeros.
- Tomar en consideración las afinidades, gustos e intereses del estudiantado al momento de interactuar con el recurso educativo transmedia.
- Cerciorarse que el uso del recurso educativo transmedia no rivalice con la obra literaria, sino que represente un puente para acercar al estudiantado a la lectura completa.
- Fomentar la libertad creativa del estudiantado bajo una orientación cercana, evitando ser restrictivo o intrusivo.

Asimismo, se establecen las siguientes recomendaciones para optimizar la interacción con el recurso, expuestas en la Figura 21:

Figura 21.

Recomendaciones para implementar el recurso educativo transmedia



Fuente: Elaboración propia acerca de las recomendaciones para implementar el recurso, desde PowerPoint.

6.5 Prospectiva de la investigación

La presente tesis se realizó con base en la metodología de la Investigación Basada en el Diseño (DBR) culminando en la fase 2 que consistió en el diseño de un prototipo de un recurso

educativo transmedia. La fase tres, que consiste en evaluar y valorar el prototipo en una intervención en el aula, está prevista para instancias doctorales, donde mediante diversas iteraciones pase por un proceso de afinación y definición del recurso educativo transmedia definitivo.

La prospectiva de la investigación contempla aplicar el prototipo en un contexto real educativo con la intención de verificar su viabilidad, identificar áreas de mejora y validar la pertinencia de las narrativas elegidas para el recurso planteando. Asimismo, se pretende desarrollar otros recursos bajo la misma metodología, para otros productos culturales seleccionados bajo las lógicas que guiaron la selección en este caso particular. Un ejemplo de ello es la novela "El pan de la Guerra" de la escritora Deborah Ellis publicada en 2002 y el filme del mismo nombre dirigido por Nora Twomey en 2017. De acuerdo con Ellis (2018) es un libro estremecedor que relata la crueldad de la guerra, la esperanza y la solidaridad, todo a través de los ojos de una niña llamada Parvana que ve cambiar su vida de forma estrepitosa. Parvana tiene que lidiar no solo con la guerra, sino también con un mundo que la segrega por ser mujer.

De acuerdo con la opinión del autor de la presente tesis, "El pan de la guerra", contempla todos los criterios para poder ser seleccionado como producto cultural transmedia. Asimismo, tiene un valor añadido con relación a su temática. Representa un libro que, aunque toca tópicos sombríos como la guerra y la violencia de género, brinda un mensaje esperanzador de resiliencia y empatía que tendría que ser proyectado para todos los adolescentes de secundaria. Es pertinente promover narrativas que inviten a los adolescentes a la reflexión sobre la dignidad humana sin caer en terrenos de sensacionalismo.

Finalmente, se contemplan los desafíos actuales y venideros que hacen más sinuoso el camino para la promoción de la lectura y el desarrollo de competencias literarias. El recurso educativo transmedia diseñado de una manera artesanal y con herramientas básicas de diseño, tendrá que lidiar con un panorama comandado por la IA generativa que puede desviar el interés del estudiantado. Ante esto, el autor de la presente investigación analizará qué postura tomar y qué herramientas adicionales incluir para captar la atención del estudiantado sin desviarse de los elementos hallados como detonantes para el desarrollo de la competencia literaria.

Referencias

Acaso, M. (2013). *Reduvolution: Hacer la revolución en la educación.* Paidós, 1, 1-235.

Alzate, Y. y Orozco, M. (2023). La narrativa y la gamificación en entornos transmedia. En Alzate, Y., Zorrilla, M. y Orozco, M. (Comps.). *Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México.* (pp. 71-94). centro editorial. https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/4219

Angeles, F. (2020). Prototipo. Con-Ciencia *Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3, 7*(13), 33-34. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/5198

Aparici, R. y García, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas= Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación= Scientific Journal of Media Education: 55, 2, 2018,* 71-79. https://doi.org/10.3916/C55-2018-07

Audrin, C. y Audrin, B. (2022). Key factors in digital literacy in learning and education: a systematic literature review using text mining. *Education and Information Technologies, 1-25.* https://doi.org/10.1007/s10639-021-10832-5

Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G., y Moysén, A. (2013). Investigación cualitativa. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4641

Barab, S. y Squire, K. (2016). Design-based research: Putting a stake in the ground. In *Design based research* (pp. 1-14). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203764565

Barthes, R. (1987). La muerte del autor. *El susurro del lenguaje, 2*, 65-71.

Blázquez-Jordán, J. (2024). Las narrativas transmedia en la educación literaria. Memorias de Idhún, una propuesta didáctica. https://hdl.handle.net/10953.1/22770

Buckingham, D. (2011). *The material child: Growing up in consumer culture.* Polity.

Butcher, N., Kanwar, A. y Uvalic-Trumbic, S. (2015). *Guía básica de recursos educativos abiertos (REA)*. UNESCO Publishing. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4570

Bustos, G. (2012). Teorías del diseño gráfico. Red Tercer Milenio. https://www.etac.edu.mx/hubfs/BibliotecasDigitales/RTM/pdf_RTM/3122_archivo.pdf

Castillo, M. y Zorrilla, M. (2021). Las e-metodologías: internet como campo o medio de investigación. En Zúñiga, O, Terrazas, M. y Zorrilla, M. (Coord.). *Habilidades de investigación en el posgrado estrategias metodológicas* (pp. 91-92). MAPorrúa.

https://libros.uaem.mx/archivos/epub/habilidades-investigacion-posgrado/habilidades-investigacion-posgrado.pdf

Centro Virtual Cervantes (2006). *Contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia literaria.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ele_canon/cap4_1_3.htm

Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média.* Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.

Columbus, C. (Director). (2001). *Harry Potter y la piedra filosofal* [Film]. Heyday Films.

ComingSoon.net. (25 de noviembre de 2021). Interview: Chris Columbus Reflects on Harry Potter and the Sorcere's Stone [Video]. YouTube. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=L2dkolDq8T4

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023: Informe ejecutivo.* Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 1, 1-29.

De Benito, B. (2006). *Diseño y validación de un instrumento de selección de herramientas para entornos virtuales basado en la toma de decisiones multicriterio.* universitat de Les Illes Belears.https://www.researchgate.net/publication/232242626_Diseno_y_validacion_de_un_instrumento_de_seleccion_de_herramientas_para_entornos_virtuales_basado_en_la_toma_de_decisiones_multicriterio

Del Ángel, M. y Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad, 11*(2), 11-40. https://www.redalyc.org/pdf/277/27701101.pdf

Derrida, J. (1998). *De la gramatología*. (Del Barco, O y Ceretti, C. Trad.) Siglo xxi. México.

Díaz-Herrero, S. y Gértrudix-Barrio, M. (2024). Evaluación metodológica basada en una revisión sistemática de la literatura en el uso del cine dentro del aula. *Revista Mediterránea de Comunicación, 15*(2), e26201. https://doi.org/10.14198/MEDCOM.26201

Domínguez, I., Rodríguez, L., Torres, Y. y Ruiz, M. (2015). *Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina,* 3(1), 94-102. https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf

Eco, U. (1985). *Obra abierta.* (Berdagué, R. Trad.). Barcelona: Ariel. (Trabajo original publicado en 1962). https://direccionmultiple.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/eco_umberto-obra_abierta.pdf

Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge. https://delajusticia.com/wp-content/uploads/2016/02/eco_umberto-interpretacion_y_sobreinterpretacion.pdf

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general,* (Manzano, C. Trad.). Barcelona, Lumen. (Trabajo original publicado en 1975).

Ellis, D. (2018). *El pan de la guerra.* Castillo.

Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales (2023). *En Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT).* https://somosaudiencias.ift.org.mx/archivos/01reportefinalencca2023_vp.pdf

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

Flotts, M., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, C., Zambra, C. y Abarúza, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1, 1-77. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874

Fontich, X. (2013). Cine y literatura en secundaria para trabajar la interpretación literaria conjuntamente. *Lenguaje y textos, 37*, 0121-132. https://ddd.uab.cat/record/182612

García, J. (1993). *Narrativa audiovisual.* Madrid: Cátedra.

García-Romero, M. (2025). Literatura y transmedia. Educación literaria en el nivel medio superior. *Revista RedCA*, *7*(21), 209-235. https://www.redalyc.org/journal/7487/748781418010/748781418010.pdf

García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar*, *22*(43). https://www.redalyc.org/pdf/158/15831058003.pdf

Genette, G. (1989). Discurso del relato. *Figuras iii*, 75-327. https://inscastelli-cha.infd.edu.ar/sitio/upload/Discurso_del_relato.pdf

González, J. (2013). El cine como herramienta de dinamización lectora a través de la biblioteca escolar. *Lenguaje y Textos, 38,* 69-76. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/el_cine_como_herramienta_de_dinamizacion_lectora_a_traves_de_la_biblioteca_escolar._gonzalez_j.pdf

González, M. (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. *Educatio Siglo XXI, 33(1),* 175-194. https://doi.org/10.6018/j/222551

Guisasola, J. (2024). La investigación basada en el diseño: algunos desafíos y perspectivas. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i2.2801

Hernández, E. (2017). Facebook: del autor como productor al usuario como prosumidor. Virtuales, 8(15), 23-43. https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/170

Hernández, E. (2019) *Lo transmedia: de la narrativa a la literacidad, un concepto en transformación.* http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/616

Hernández, E. y Zorrilla, M. (2023) Lo transmedia, un concepto en transformación. En Alzate, Y., Zorrilla, M. y Orozco, M. (Comps.). *Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México.* (pp. 14-36). centro editorial. https://www.researchgate.net/publication/374116383_Lo_transmedia_un_concepto_en_transformacion

Hernández, M. y Grandío, M. (2011). Narrativa crossmedia en el discurso televisivo de Ciencia Ficción. Estudio de Battlestar Galáctica (2003-2010)". *Área Abierta, núm. 28*. https://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB1111130004A

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). *Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2024.* INEGI, 235(24), 1-22. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (Hermida, P. Trad.). Paidós, 1, 1-293. (Trabajo original publicado en 2006).

Jenkins, H. (2016). *Transmedia what? Immerse*. https://immerse.news/transmedia-what-15edf6b61daa

Kap, M. (2020). *Nuevas Mediaciones en el campo de la Didáctica: derivas sobre mutaciones y transmedia*. Universidad Nacional de Mar del Plata. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64115656/KAP_Miriam_Nuevas_Mediaciones_en_el_Campo_de_la_Didactica.pdf

Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles.* Berkeley: University of California Press.

Klastrup, L. y Tosca, S. (2004). *Transmedia World. Rethinking Cyberworld Design [conferencia]*. CW 04 Proceedings of the 2004 International Conference on Cyberworlds. Washington D. C.: IEEE Computer Society. https://doi.org/10.1109/CW.2004.67

Lozada, P. (2019). *El uso de medios audiovisuales en aula. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.* https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/medios-audiovisuales-aula.html

Manterola, C., Rivadeneira, J., Delgado, H., Sotelo, C., y Otzen. (2023). ¿Cuántos Tipos de Revisiones de la Literatura Existen? Enumeración, Descripción y Clasificación. Revisión Cualitativa. *International Journal of Morphology, 41*(4), 1240-1253. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022023000401240

Martín-Barbero, J. (2004). *La educación desde la comunicación.* Buenos Aires: Norma.

Martinez, C., Serra, R., Sundaramoorthy, P., Booij, T., Vertegaal, C., Bounik, Z., Van Hastenberg, K. y Bentum, M. (2023). Content-Focused Formative Feedback Combining Achievement, Qualitative and Learning Analytics. *Education Sciences, 13*(10), 1014 (1-23). https://doi.org/10.3390/educsci13101014

Mastrobattista, L. (2022). Los bestsellers y el caso de Harry Potter: lectura, fidelidad y adicción en la literatura de masas. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (26), 13. https://doi.org/10.25115/alabe26.8425

Mayer, R. (2002). Multimedia learning. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 41, pp. 85-139). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80005-6

Mayer, R. (2005) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of computer assisted learning*, *33*(5), 403-423. https://doi.org/10.1111/jcal.12197

McKenney, S. (2001). *Computer-based support for science education materials developers in Africa: Exploring potentials*. Doctoral dissertation. Enschede, the Netherlands: University of Twente. https://doi.org/10.3990/1.9789036516426

Mendoza, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria.* Universidad de Barcelona. https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:AdT1I_Jf4i0J:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5

Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine* (1964-1968) (vol. 1). Barcelona: Paidós.

Miras, S. (2020). La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: Apuntes sobre el estado de la cuestión. En R. Roig-Vila (Ed.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria (pp. 315-323).* Universidad de Alicante. http://hdl.handle.net/10045/110039

Montoya, D. y Arango, M. (2015). Los sistemas intertextuales transmedia como estrategia pedagógica: De The Walking Dead® a La Odisea. *Correspondencias & Análisis, 5*, 1-36. https://doi.org/10.24265/cian.2015.n5.01

Montoya, D., Vásquez, M. y Salinas, H. (2013). Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. *Revista Co-herencia, 10*(18), 137-159. http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v10n18/v10n18a05.pdf

Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.

Naves, M. (1998) *La novela.* Editorial Síntesis.

Noriega, B., Rodríguez, R., López, I., Buchí, C., Felisa, M., y Del Cid, M. (2021). Importancia del Contexto Social para la Investigación. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 4*(1), 77–87. DOI: https://doi.org/10.36958/sep.v4i1.77

OECD (2026), *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/73451bc5-en.

Palacios-Rodríguez, A., Llorente-Cejudo, C., Lucas, M., y Bem-Haja, P. (2025). Macroevaluación de la competencia digital docente. Estudio DigCompEdu en España y Portugal. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 28(1).* https://www.redalyc.org/journal/3314/331479376015/331479376015.pdf

Plomp, T. (2013*).* Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research - Part A: An Introduction* (pp. 10-51). Enschede, the Netherlands: SLO. https://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/educational-design-research-part-a.pdf#page=12

Prendes-Espinosa, M. y Carvalho, M. (2023). *Retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de educación superior.* Informe 2023. MetaRed TIC. http://hdl.handle.net/10201/134564

Ramírez, E. (2008). La poca lectura de libros: Una trayectoria con dos sentidos. *Investigación Bibliotecológica*, *22*(44), 33-64. https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2008.44.4142

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/texto

Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52-66). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203088364

Romero, M., Trigo, E. y Moreno, P. (2018). *De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino.* http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776

Rowling, J. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone.* (Dellepiane, A. Trad.). Emecé Editores España, S.A. https://biblioteca-digital.universidadcolumbia.edu.mx/acervo/LITERATURA/Harry_Potter_y_la_Piedra_Filosofal-J_K_Rowling.pdf

Rowling, J. (1997). *Harry Potter y la piedra filosofal* (Ponce, C. Narr.) [Audiolibro]. Pottermore Publishing. (Obra original publicada en 1997). https://www.youtube.com/watch?v=oY1mrQR_kXU

Saez, V. (2019). De las pantallas al papel. Nuevos acercamientos de los adolescentes a la literatura. *El toldo de Astier*, *10*(18), 42-51. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9825/pr.9825.pdf

Salido, P. y Salido, J. (2017). Los audiovisuales como recurso para la enseñanza de la literatura infantil: una experiencia TIC en la formación de docentes. *Revista de Estudios Socioeducativos (RESED), 5,* 130-137. https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/3900/3692

Sánchez, J. (2006). *Narrativa audiovisual.* Editorial UOC.

Sánchez, A. (2023) Producción literaria audiovisual, una propuesta didáctica innovadora para la formación de la comunicación social. En Vázquez, F. y Jiménez, C. (Edit.) *Periodismo e Innovación Reflexiones académicas sobre la profesión en tiempos de IA*. (pp. 136.151). Programa Editorial. https://www.researchgate.net/publication/378178389_Produccion_literaria_audiovisual_una_propuesta_didactica_innovadora_para_la_formacion_en_comunicacion_social

Santamaría, D. (2024). *La lectura y el pensamiento crítico en los adolescentes* [Webinar]. Tecnológico de Monterrey. https://live.tec.mx/observatorio-ife/season:1/videos/webinars-comprensionlectora

Sarraipa, J., Artíficie, A., y Jiménez, H. (2019). *Metodología de evaluación de prototipo innovador*. http://hdl.handle.net/11349/38992

Scolari, C. (2010). Narrativa transmediática, estrategias cross-media e hipertelevisión. En: *Lostología. Estrategias para entrar y salir de la isla. (pp. 69-99).* Buenos Aires: Cinema.

Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan.* Barcelona: Deusto SA Ediciones.

Scolari, C. (2018). Alfabetismo transmedia en el nuevo ecosistema de los medios. *Horizon.* https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

Scolari, C. (2019). ¿Cómo diseñar clases transmediales? Mateus JC, editor. *MayéuTIC@: 28 preguntas para hackear la escuela. Lima: Fundación Telefónica del Perú; 2019. p. 349-59.*

Scolari, C., Jiménez-Morales, M. y Guerrero M. (2012) Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media. *Comunicación y Sociedad. 2012; 25* (1): 137-163. https://doi.org/10.15581/003.25.36179

Secretaría de Educación Pública (2024). *Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6.* Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_6.pdf

Sujatovich, L. (2024). Narrativa transmedia en educación: estado de la cuestión en México y Argentina. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, 21*(1), 73-93. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9650545

Tanhua-Piiroinen, E. y Viteli, J. (2024). The Digital Leap in March 2020 –Teachers Assessing Their Digital Competence After the Distance Learning Period. In *Seminar.net, 20*(2). https://doi.org/10.7577/seminar.5724

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., y Pullinger, K. (2007). Transliteracy: crossing divides. *First monday*. https://doi.org/10.5210/fm.v12i12.2060

Tombleson, B. (2024). Transmedia learning: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education, 33*(2), 255-269. https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2310681

Torres, A. (2021). La elección de un método cualitativo de investigación. En Zúñiga, O, Terrazas, M. y Zorrilla, M. (Coord.) *Habilidades de investigación en el posgrado estrategias metodológicas* (pp. 71-83). MAPorrúa. https://libros.uaem.mx/archivos/epub/habilidades-investigacion-posgrado/habilidades-investigacion-posgrado.pdf

Valles, J. (2008). *Teoría de la narrativa, una perspectiva sistemática.* Iberoamericana.

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos hospital de clínicas, 58*(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf

Vidal, M., Alfonso, I., Sánchez, I., Zacca, G. y Martínez, G. (2013). Recursos educativos abiertos. *Educación Médica Superior*, *27*(3), 307-320. http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v27n3/ems16313.pdf

Wademan, M. (2005). *Utilizing development research to guide people-capability maturity model adoption considerations*. Doctoral dissertation. Syracuse: Syracuse

Walker, R. (2010). Design-based research: Reflections on some epistemological issues and practices. In *Methodological choice and design: Scholarship, policy and practice in social and educational research* (pp. 51-56). Dordrecht: Springer Netherlands. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-8933-5_4

Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de literatura, 5*(10), 26-52.

Zorrilla, M. (2016). Transmedia intertextualities in educational media resources: The case of BBC Schools in the United Kingdom. *new media & society, 18*(11), 2629-2648. https://doi.org/10.1177/1461444815590140

Zorrilla, M. (2019). Recursos y prácticas transmedia en el ámbito educativo. En *Transmedia Earth Conference Medios, narrativas y audiencias en contextos de convergencia* (p. 27). https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/4f722882-a04d-494c-88bc-5bcd51af4004/content#page=27

Zorrilla, M., Farías, S., y Vicario, C. (2023). Guía de indicadores de calidad para recursos educativos digitales GIC-RED. ANUIES-MetaRed. https://www.metared.org/content/dam/metared/estudiosinformes/GIC%20-%20RED.pdf

Zorrilla, M. y Cruz, C. (2023). Reconocimiento e interacción con el canon: dimensiones de literacidad transmedia. En Alzate, Y., Zorrilla, M. y Orozco, M. (Comps.). *Innovaciones*

transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México. (pp. 111-130). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. https://www.researchgate.net/publication/374447065_Reconocimiento_e_interaccion_con_el_canon_dimensiones_de_literacidad_transmedia

Anexos

Anexo 1.

Carpeta con recursos educativos basados en narrativas audiovisuales realizados en el proceso de la labor docente del autor y productos elaborados por las y los estudiantes de secundaria.

Enlace a los recursos educativos



Anexo 2.

Metodologías implementadas por los autores revisados en el estado de la cuestión

Metodologías implementadas por los autores revisados en el estado de la cuestión ordenados alfabéticamente				
Categorías del estado de la cuestión 1. Intertextualidades transmedia. 2. Narrativas audiovisuales como herramienta de aprendizaje. 3. Competencias literarias y fomento a la lectura.				
Categoría	**Autor(es) y año**	**País(es) de la investigación**	**Metodologías**	**Técnicas utilizadas**
3	Del Ángel y Rodríguez (2007)	México	Cualitativa Revisión histórica	Análisis de políticas y programas educativos.
2	Díaz-Herrero y Gértrudix-Barrio (2024)	España	Mixta	Análisis sistemático a partir del modelo PRISMA.
3	Domínguez, I., Rodríguez, L. Torres, Y. y Ruiz, M. (2015)	Cuba	Cualitativa Revisión teórica	Análisis de políticas educativas y fomento de la lectura.
2	Fontich (2013)	España	Cualitativa de investigación-acción	Comparativa y análisis simbólico entre el cine y literatura.
2	González Batle (2013)	España	Mixta Estudio de caso	Encuestas sobre hábitos lectores.
2	González García (2015)	España	Cualitativa de investigación-acción	Análisis semiótico y cuestionarios iniciales y finales.
1	Kap (2020)	Argentina	Cualitativa Investigación teórica y conceptual	Revisión documental.
2	Lozada (2019)	México	Cualitativa Revisión teórica	Análisis documental basado en planes educativos.
3	Mendoza (2010)	España	Cualitativa Revisión teórica	Revisión de literatura sobre competencias literarias.
3	Miras (2020)	España	Cualitativa Revisión teórica	Análisis documental sobre multimodalidad y competencia literaria.
1	Montoya y Arango (2015)	Colombia	Cualitativa de investigación-acción	Análisis de narrativas intertextuales en producciones audiovisuales.
1	Montoya, Vásquez y Salinas (2013)	Colombia	Cualitativa Investigación teórica y conceptual	Revisión teórica y conceptual.
3	Ramírez (2008)	México	Mixta	Elaboración de encuestas
2	Salido y Salido (2017)	España	Cualitativa de investigación-acción	Preproducción, grabación, edición y reflexión final.
1	Scolari (2019)	España	Cualitativa	Análisis de contenido de casos.
1	Scolari, Jiménez y Guerrero (2012)	España	Cualitativa	Análisis narratológico y semiótico.
1	Zorrilla (2016)	Reino Unido	Cualitativa	Revisión exploratoria de medios y análisis de muestras.
1	Zorrilla (2019)	México	Mixta Investigación basada en el diseño	Estudios culturales que incluyen entrevistas Análisis textual Observación en dos escuelas

Fuente: elaboración propia a partir de los investigadores que conforman la revisión de literatura.

Anexo 3.

Recursos educativos basados en Harry Potter elaborados por el autor





Anexo 4.

Recursos educativos transmedia como Recursos Educativos Abiertos

Los Recursos Educativos Abiertos (REA) hacen referencia, de acuerdo con Butcher y colaboradores a: "cualquier recurso educativo que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia" (2015, p.9). Butcher y colaboradores (2015) enfatizan que estos recursos tienen la intención de promover una base que permita transformar la cultura de la enseñanza. Las limitantes que se encuentran en las estrategias de transmisión de información basadas únicamente en la oralidad del docente son reforzadas por el uso de recursos que se nutren de diversos medios.

Vidal y colaboradores (2013) mencionan que los REA[17] pueden estar compuestos por materiales multimedia que incluyen texto, sonido, video, imágenes y animaciones. Esta afirmación se alinea con los recursos educativos transmedia a proponer en la presente investigación, los cuales, se vislumbran como REA con la intención de que sean accesibles para todas las personas que deseen promover competencias literarias en adolescentes de secundaria. Se pretende que su alcance sea mayor, debido a que se intenta promover la lectura lo cual representa un desafío en el país. Butcher y colaboradores (2015) mencionan que existen tipos de licenciamiento que permiten regular el uso de los REA, siendo Creative Commons el más conocido y empleado. Dicho esquema, mediante un generador de licencias identifica automáticamente la idónea en función del uso, distribución y modificaciones permitidas en su obra. Los creadores de la licencia determinan ciertas condiciones que aplican en su obra, las cuales son:

Condiciones de Licencia

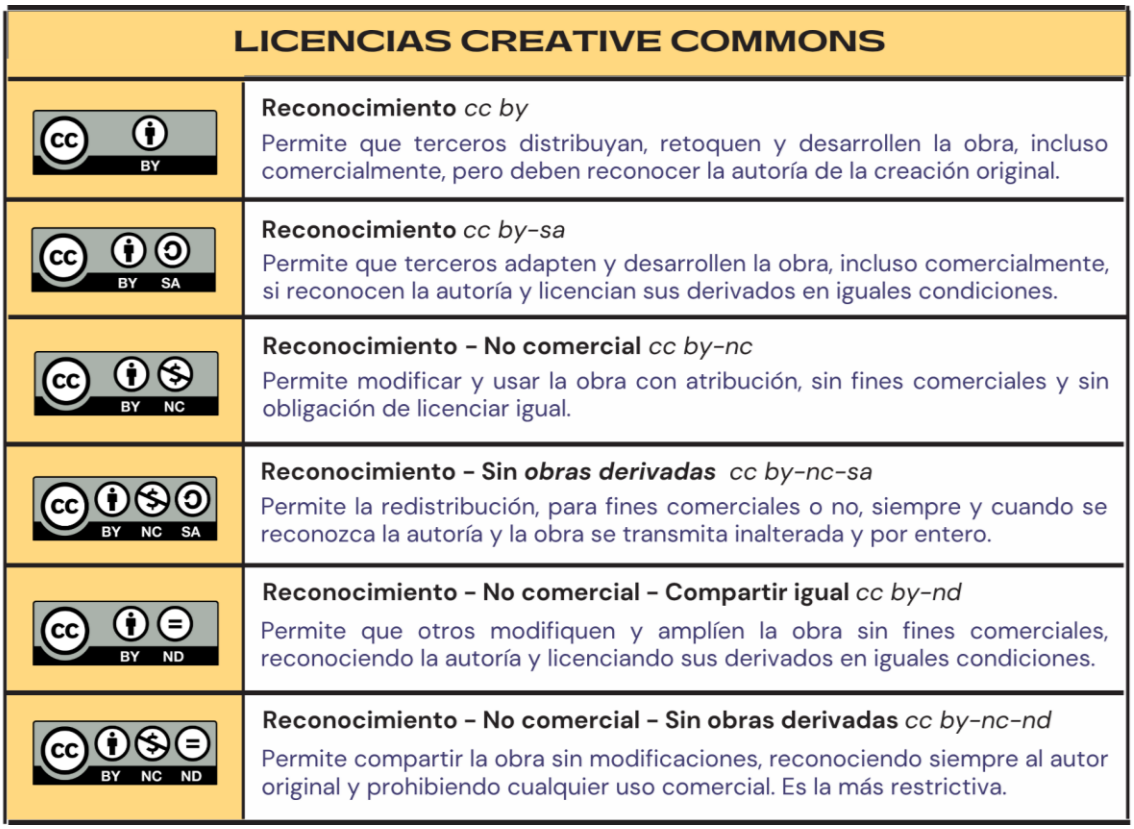
Condición	*¿En qué consiste?*
Reconocimiento (by)	Permite que terceros hagan uso de su obra, permitiendo copiar, distribuir y ejecutar, con la condicionante de reconocer su autoría.
Compartir igual (sa)	Permite que terceros distribuyan obras, pero únicamente mediante licencias idénticas a la que regula la obra original.
No Comercial (nc)	Permite que terceros utilicen la obra licenciada pero solo para fines que no seas comerciales.
Sin obras derivadas (nd)	Permite que terceros ejecuten copias literales de la obra, pero no obras derivadas basadas en ella.

[5]En aras de economizar el lenguaje, se utiliza la sigla REA para referirse a los Recursos Educativos Abiertos

Fuente: Elaboración propia a partir de Butcher y colaboradores (2015, p.55).

A partir de las condiciones marcadas se plantean las licencias CC, las cuales permitirán al autor de la presente investigación decidir cómo compartir los recursos educativos transmedia.

Licencias Creative Commons



Fuente: Elaboración propia a partir de Butcher y colaboradores. (2015, pp. 56-57), desde Canva.

Otra razón para considerar los REA es garantizar su calidad. Butcher y colaboradores (2015) enfatizan que la responsabilidad recae en la institución, los coordinadores del recurso y por último los educadores responsables por realizar el ejercicio docente. Por tal motivo la calidad de los REA depende de cómo los recursos se adaptan al contexto y cómo se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, sugieren la promoción de reunión de expertos y el diseño de prototipos para operacionalizar la garantía de calidad de los recursos.

Esta afirmación es convergente con el enfoque de la presente investigación, que parte del diseño de prototipos con la finalidad de asegurar que los recursos educativos transmedia finales cumplan con los estándares de calidad requeridos para su implementación a escala.

Para finalizar este apartado, la propuesta de Recursos Educativos Transmedia como REA de acuerdo con Butcher y colaboradores (2005) permite:

1. Contribuir a la mejora de la calidad de la educación.
2. Mejorar el ambiente de aprendizaje en un mundo regido por infraestructuras TIC.
3. Proporcionar mecanismos para formar estudiantes con participación activa.
4. Facilitar el acceso a recursos y fomentar la colaboración, adaptación e innovación.

Anexo 5.

Sinopsis, personajes y elementos principales de Harry Potter y la piedra filosofal

Sinopsis	
Harry es un niño de once años cuyos padres murieron cuando él tenía un año. Vive en Privet Drive con sus tíos maternos los Dursley y su primo. A su escasa edad solo ha recibido maltratos y hostigamiento por parte de ellos. Un día, recibe una carta del Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería; suceso que cambiará radicalmente su vida. Muy pronto se da cuenta que es un mago y comienza a aventurarse en un mundo de fantasía distinta al que conocía. Todo en compañía de sus dos nuevos amigos: Ron Weasley y Hermione Granger.	
Personajes principales	
Harry Potter	Protagonista de la historia, huérfano que vive con sus tíos y que se entera que pertenece a una familia de magos. Justo, leal y noble.
Hermione Granger	Una de las mejores amigas de Harry Potter. Considerada la más inteligente y cautelosa del grupo.
Ron Weasley	Uno de los mejores amigos de Harry Potter. Considerado muy leal y con gran sentido del humor. Es el menos académico de los tres amigos.
Hagrid	Guardia de las llaves de Hogwarts y el primer amigo que hace Harry una vez que conoce el mundo mágico. Es más alto y robusto en comparación a todos los personajes de la historia.
Albus Dumbledore	Sabio director del colegio Hogwarts.
Severus Snape	El profesor de pociones de Hogwarts y jefe de la casa Slytherin. Posee una personalidad compleja y severa.
Draco Malfoy	Estudiante de la casa Slytherin proveniente de una familia de magos de sangre pura. Enemigo de Harry desde el primer momento en que coinciden.
Profesora McGonagall	Profesora de transformaciones del colegio Hogwarts. De aspecto riguroso pero muy empática.
Profesor Quirrell	Profesor de defensa contra las artes oscuras en Hogwarts. De aspecto tímido e inseguro.
Los Dursley	Familia adoptiva de Harry tras la muerte de sus padres.
Voldemort	Villano de la historia, causante de la muerte de los padres de Harry Potter.
Criaturas o seres mágicos	
Fluffy	Perro de tres cabezas que resguarda la piedra filosofal.
Trolls	Criatura humanoide gigante, poco inteligente, pero con mucha fuerza.
Hedwig	Lechuza y compañera mágica de Harry Potter.
Sombrero seleccionador	Artefacto mágico e inteligente que tiene la función de determinar a cuál de las cuatro casas de Hogwarts debe pertenecer cada estudiante, analizando sus virtudes y personalidad.
Lugares	
Privet Drive	Calle suburbana donde viven los Dursley en compañía de Harry Potter.
Hogwarts	Máxima escuela de Magia y Hechicera donde estudia Harry Potter.
Callejón Diagon	Callejón mágico oculto a los muggles y centro de compras de los magos.
Elementos o expresiones	
Quidditch	Deporte que se juega volando en escobas mágicas.
Muggles	Es como se le llama a la gente “no mágica”.
Casa Gryffindor	Una de las cuatro casas del colegio Hogwarts en donde pertenece Harry Potter, representada con un león.
Casa Slytherin	Una de las cuatro casas del colegio de Hogwarts, a la que pertenece Draco Malfoy, representada con una serpiente.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rowling (1997).

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los y las integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: **Análisis intertextual de narrativas literarias y audiovisuales: Propuesta de recurso educativo transmedia para el desarrollo de competencias literarias en secundaria** que presenta el candidato a Maestro en Investigación Educativa: **Carlos Rodolfo Castillo López**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. María Luisa Zorrilla Abascal, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 3 de noviembre de 2026

DIRECTORA DE TESIS	Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
LECTOR	Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo
LECTORA	Dra. Maribel Castillo Díaz
LECTOR	Dr. Enzo Renato Hernández Levi
LECTORA	Dra. Lorena Noyola Piña

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANÓ INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

MARIA LUISA ZORRILLA ABASCAL | Fecha:2026-11-03 15:01:43 | FIRMANTE

HkJ+7ywVkNtXkdcPJRNugR2QcBrYXeiuBkazdNsOzXwPsMrgIFBLsOH0iZxl1uGclvud8AUMdX1dLBQICatZrthw0MIhqgdXZWOySeOcTYQYLTT6b4wCiETPyBylVv5g9jer4PU1q7n70T6dpXHafNKTBL1pkoyPXPNjBXBX6JwRgkrPUvMH93NI/xPSD6ZY9ebcLfSs+62P9iYAvGWYBZuCIHfxsh3gwV4loHCaSF6O2uPGwjOV+7R3JDYmJjrUzSAHIIT0V2G5Fj+6US8eZk8cU7Bc7egXMB/wxtWkrl1bI+OhsRfj2t20if2MbUc25uWzS8hQM/PLOgok2fFKKQ==

LORENA NOYOLA PIÑA | Fecha:2026-11-03 15:26:09 | FIRMANTE

SycBZnmCd2iU6IWrJwzizKDgOvfqsg7J7Bv+ShlHX5fy5+nFLpkmwt5CQShm78OStm8vfKuaz30LZMaOLelgYaYvv2nZbdFTfa7mUbq1yhZp2mnPzVp6VQJyfYMJXheRs7g9NUnS+ZXdcKP+km0nN+TRC+7I9tiZazABWDwQyvu10VHVy82cQaRbPOTaZg6weuQgZ0CtovEVJBfMB1zEivWVrGe/NXGRtTZlFMbgz8Hn+a5kEpHs6yn8+lFy8cRxkVK8V7pHA1fPol+4AoSI8iYSRHSA9wcuhhBI4g+d1npM2HWIWnE5h75ddp4bT7RUnllFRB5BKj/qgmm31evWag==

ENZO RENATO HERNÁNDEZ LEVI | Fecha:2026-11-03 15:46:07 | FIRMANTE

oZWCTv7D2N6M7eFTp8MknbpuogX74Ol8GzuOS4eW3DRrw6SkAhvvU8iPNRi3QUgWNluT9iXipT2qjpXXgRGlmQAG3gdzw7d7q/KcdCzJnF81smP9CWTsWw/eZ8CPV6eJDAnicfDzw6M7KYMON5B82IjEJad6SuBNnDhnlCiqXqKbvGEX9yfmBFj5hiZryDG8pV9bukW5R6E+rofMmptiSsYwvvvs3+H2tx81o/OsRcKwcd8NxWvQVXzBCzyNn4ZicporfP1levHsCF/oWCfS2MBgfQX3lh4KbVC9DFrMoBfpOgiuI4kNaQD5lV8+3S3TQVfs/8cV9eVonFlLti3pEg==

MARIBEL CASTILLO DIAZ | Fecha:2026-11-03 17:47:07 | FIRMANTE

ovXS8BFie/jxq/2Luad+rUkHYB/XNtSfHEH2mCvAtHRNrxc4PiTIQ5q5iju3+Ml4l2a0EYYGS3hQ0IlKv2hJL+R+OuTbHbu/X3pzPqLBi7CeGyxNZ/A1BURiVwrcllaJcFaEyWwiFwRK5Cgc028dyx0aoK9AQGlsQJnCnkfABjl/9KdmU2T6s7AziAzKb+9p4xv6jfh8P/3OayNSRrDSx5VS4ZA8S5S+tQ1Vu1Gc2gWomeJBnRQzb+CObdNKq8BjBtvwJP29sLaTPxBnIX5sCQ00oVtKcLqYZ3PFBFqNgdYbFEszB2qJnWek5SgJs4vEqF0/nJT0dqSTfG/Hr83oPg==

MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO | Fecha:2026-11-04 04:17:16 | FIRMANTE

Ul6pRwCXfUP3sy9APHk05NKDZz/Ap5UlSONIbicoM8UC7E717OdcfeseFA8+iAA3VXSCtUO5WPWOOXEI45uxnS6yOPj4uq1fIHeg9qkE+ml+PRuxQOf8n67MK/WF9aSJlOwC1M7RoFcEQxvkuEZfD32sT07s+jRuPsGoUWefrAt+RqQ2c3BlMNcA8f6L8CFvZPcWIgKnfpohK8vTVOw1+z//c1JwPGNR8aBWH2htTDXmWZuXTGSNOfw7VN4l6vKb5wh9DM9p2rV7/hnAK47oLWkUGn1vDNi5C6pcnBrijAhVcxf1DHE3/vhN0kK0/dn4Qx+v6YP/5zFI63MfDCSvOg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

JumwzkNHf

https://efirma.uaem.mx/noRepudio/tkYggfYqd3ZTxDOW3MBYkI9koTDGAjwu