



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 26, n.º 95, 2021, pp.110-128  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Indagación cualitativa de experiencias educativas: 'Transmedia:#elcontenidodelfuturo' y 'The Grammar Army'

*Qualitative inquiry of educational experiences: 'Transmedia:#elcontenidodelfuturo' and 'The Grammar Army'*

**Beatriz PEÑA-ACUÑA**

<http://orcid.org/0000-0002-0951-795X>  
beatriz.pa@dilo.uhu.es  
Universidad de Huelva, España

**David JIMÉNEZ-HERNÁNDEZ**

<http://orcid.org/0000-0002-1325-6609>  
djimenez@umh.es  
Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5246337>

#### RESUMEN

Esta indagación se plantea el objetivo de descubrir la apreciación de experiencias educativas del profesorado que participa en dos proyectos del Programa Comunica en el desarrollo de estrategias y competencias. Estos diseños se caracterizan por innovar a través de formatos transmediáticos atractivos para estas generaciones. El método es cualitativo mediante análisis de resultados de respuestas contenidas recogidas en un formulario online de preguntas abiertas a una muestra de 34 profesores de niveles de Educación Primaria y Bachillerato de Andalucía en España durante el curso 2019-2020. Los resultados arrojan seis dimensiones con resultados positivos acerca de la percepción de estas variables trabajadas en estos dos casos de proyectos. Entre las subdimensiones emergentes destacan las estrategias docentes atractivas, la interacción, la transversalidad, así como indicadores como la motivación y diversión por parte de estudiantes y profesores.

**Palabras clave:** transmedia; gamificación; videojuego; oralidad; lectoescritura.

#### ABSTRACT

The objective of this inquiry targets to discover the appreciation of educational experiences of teachers who participate in two projects of the Comunica Program developing strategies and skills. These designs are characterized by innovating through transmedia formats that are attractive to these generations. The method is qualitative by analyzing the results of the responses contained in an online form of open questions to a sample of 34 teachers at the levels of Primary Education and Baccalaureate of Andalusia in Spain during 2019-2020. The results show six dimensions with positive results regarding the perception of these variables worked on in these two case projects. Among the emerging subdimensions, it is highlighted attractive teaching strategies, interaction, transversality, as well as indicators such as motivation and fun of students and teachers stand out.

**Keywords:** transmedia; gamification, videogame; orality; literacy

Recibido: 13-05-2021 • Aceptado: 08-08-2021



## INTRODUCCIÓN

Entendemos que la narrativa transmedia, un formato atractivo y novedoso como indica Jenkins (2003) en el panorama comunicativo, pueda favorecer la competencia comunicativa, si se aplica con una buena planificación y estrategia docente en ámbito educativo (Scolari, 2011; Frontera, 2019). En esta dirección, justificamos como Chipia (2011) y Rayborn (2014) que es una cuestión educomunicativa innovadora. Estamos de acuerdo con Amador (2013) en que el aprendizaje transmedia consiste en “una nueva esfera público-privada en la que están presentes sujetos, saberes, prácticas e intereses, la cual subyace de la convergencia cultural interactiva” (p.13). Además, coincidimos con Moreno (2019) en que el consumo de los Media en los niños y jóvenes se realiza mediante herramientas digitales y en plataformas multimedia mediante programas de *Youtube* o libros digitales (Moreno: 2019, p.19).

Esta investigación parte del objetivo de indagar las experiencias educativas de la competencia comunicativa o comunicación lingüística, competencia clave, a través de la intervención del Programa Comunica mediante dos proyectos titulados Transmedia:#elcontenidodelfuturo´ y The Grammar Army aplicado en colegios e institutos de la autonomía andaluza en España durante el curso 2019-2020. El currículo vigente que han tenido en cuenta para programar estos proyectos en este periodo es la Orden autonómica (17/03/2015, España) que deriva de las directrices de las leyes orgánicas nacionales (2/2006 y 8/2013, España).

Entre otros proyectos similares, hemos encontrado que en Inglaterra están llevando a cabo el proyecto en el área de segunda lengua llamado “New Approaches to Transmedia and Language Pedagogy Project” en la Universidad metropolitana de Manchester (2019). Esta planificación tiene la finalidad de producir materiales didácticos desde una combinación de artefactos culturales (es decir, cortometrajes, videojuegos, etc.) para ampliar las competencias visuales, trans lingüales y transculturales, la creatividad y las habilidades narrativas. También en Portugal se ha llevado a cabo un proyecto transmedia llamado “Connecting Cat” para el aprendizaje de una segunda lengua (Rodríguez y Bidarra, 2016). En Colombia se ha implementado un proyecto titulado “Simulador IC, un escenario transmedial de pruebas para la simulación de inteligencia colectiva” (Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2016). En este diseño se explora la capacidad de cuatro formatos narrativos, a saber, texto literario, cómic, videojuego y juego de rol. Estos formatos son generados a partir de la transmediación de un texto literario fuente pretendiendo desarrollar la sensibilidad en la resolución de problemas con similitud de facetas vinculadas a la inteligencia colectiva. El proyecto de Oliva-Gimeno y Torres-Mendoza (2017) se desarrolla en Ecuador. Esta intervención acerca del patrimonio cultural pretende “crear un proyecto global que a través de varias plataformas que ofrecen diferentes productos interrelacionados y con funcionamiento independiente al mismo tiempo; el segundo, involucrar a los usuarios para que se conviertan en prosumidores” (Oliva Gimeno y Torres-Mendoza: 2017, p.33).

## LOS PROYECTOS TRANSMEDIA Y THE GRAMMAR ARMY

En el Proyecto “Transmedia:#elcontenidodelfuturo” los estudiantes idean un programa piloto que se adapte a las nuevas audiencias. Además, con anterioridad deben estudiar qué formatos y temas interesan a la nueva generación millennial. Los discentes diseñan un programa televisivo, radio, podcasts, contenido multimedia, publicaciones, prensa online, videojuegos, etc. Esta planificación gamificada pretende “fomentar su competencia lingüística, a través del uso de nuevas tecnologías, contenido multiplataforma y estrategias de juego” (Dirección General de Profesorado e Innovación educativa: 2019, p.10)

En el proyecto gamificado “The Grammar Army” desde los 13 a 17 años se trabaja las destrezas lingüísticas de la lecto-escritura, mejora el buen uso de las normas de puntuación y la ortografía integrando las nuevas tecnologías, el contenido multiplataforma como el AGR (*Alternative Reality Games*), y un adecuado uso de las redes sociales. Ha recibido una mención en el Festival Internacional de Cortometrajes *Weird* (2020). En esta línea la tesis de Boonyasait (2017) comenta que el uso de textos narrativos puede utilizarse a favor de la coherencia global, la coherencia parcial enfocada en las relaciones lógico-semánticas, la organización semántica interna, las características lingüísticas y la función comunicativa entre el escritor y el lector.

Los proyectos Transmedia y The Grammar Army lo desarrollan un equipo interdisciplinar de la empresa Wet Edugames. Estos diseños forman parte de un programa más amplio llamado Programa Comunica, catalogado como programa para la innovación educativa para el desarrollo de la comunicación lingüística durante el curso 2019-2020 (Dirección General de Profesorado e Innovación educativa, 2019). Se encuentra apoyado y financiado por la Junta de Andalucía desde la Dirección General de formación del profesorado e innovación educativa, así como del servicio de planes educativos y programas educativos. Este programa se aplica en varios niveles educativos para la promoción de la competencia comunicativa. Se aplica en las instituciones educativas de las provincias de la comunidad andaluza. Este Programa forma parte de paradigmas educativos aceptados: el constructivismo, el interaccionismo, la motivación intrínseca y el modelo comunicativo con un formato transmediático y gamificado que resulta atrayente para los estudiantes. Comunica es “un Programa concebido como herramienta para la innovación educativa, como respuesta para estimular al alumnado y al profesorado la necesidad de formación y adaptación a las nuevas exigencias sociales” (Dirección General de Profesorado e Innovación educativa: 2019, p.3).

En ambos proyectos se desarrollan tres competencias de la comunicación lingüística, a saber, la competencia oral, la competencia lectora, la competencia escritora, así como otros dos aspectos como es el aprendizaje colaborativo mediante el trabajo en equipo y las competencias digitales. A continuación, definiremos estos términos dentro de un marco legal educativo.

Al encontrarnos en un contexto legal español de aprendizaje por competencias, se definirá el aspecto fundamental del proyecto, que no es otro que las competencias. Según la ley orgánica LOE (2/2006, España) en el artículo 6, se entiende por competencia básica “aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos” (2/2006, España, p. 31488). Además, otros autores continúan ampliando dicho concepto, por ejemplo, Arias-Gundín, Fidalgo y García (2008) añadirían la diferencia entre competencias específica, como aquellas que forman parte únicamente de un área de estudio y aluden a destrezas y conocimientos y, las genéricas o transversales, que no forman parte de ningún área en concreto y que son necesarias que consigan todos los estudiantes. Desde un punto de vista más crítico, Escudero, Vallejo y Botías (2008) consideraron que la introducción de las competencias podría suponer una reducción de la formación de los estudiantes por otra más dirigida únicamente al mundo laboral, descuidando otros aspectos de su formación que no sean exclusivamente para esto. Después de todo lo anterior, la ley orgánica LOMCE (8/2013, 2018, España) consideró necesario sustituir la palabra “básica” por “clave”, las conceptualizan en habilidades prácticas aplicadas a diferentes contextos, además de pasar a ser una capacidad para resolver diferentes situaciones a lo largo de la vida.

Una vez descritos estos conceptos del marco educativo español en el que se insertan estos proyectos, se comenzarán a desgranar cada uno de los diferentes factores que se observarán en los dos casos estudiados, por lo tanto, en la investigación.

La comunicación oral y la lectura-escritura, forman parte de la misma competencia clave, que según el Real Decreto (1105/2014, España) sería lingüística, como aquella que implica el uso de una o diferentes lenguas en diferentes ámbitos y a nivel tanto individual como grupal. Esta competencia, también llamada comunicativa, está muy ligada a las prácticas sociales que ofrece una imagen del individuo como un ser comunicativo que recibe y produce mensajes con diferentes finalidades. Además, esta competencia representa una vía de contacto y conocimiento con la diversidad cultural.

Se define la competencia oral como aquellas habilidades para poder formar diferentes oraciones abstractas de acuerdo con las diferentes circunstancias o situaciones que se producen al hablar, algunas de éstas pueden ser de manera rápida (Rico, Ramírez y Montiel, 2016). Además, de acuerdo con González-Such, Jornet y Bakieva (2013), dentro de esta competencia hay dos subconstructos diferentes: la comprensión oral y la expresión oral. La comprensión alude a la transmisión del pensamiento desde un input auditivo, con conocimientos lingüísticos y no lingüísticos como el vocabulario o la fonología, para lograr un entendimiento del mensaje. Por su parte, la expresión oral es algo más compleja, y se comprende de diferentes elementos como: la manifestación lingüística, compuesta por el léxico, morfosintáctico y el fonológico; el uso social y; con la configuración del discurso oral, formada por el discurso interactivo, los elementos extralingüísticos y las limitaciones psicolingüísticas.

Por su parte, las competencias lectora y escritora son consideradas esenciales por su relevancia para el desarrollo intelectual y es la capacidad para poder identificar, interpretar, entender y construir textos. Por lo tanto, es muy relevante que forme parte de una formación integral y continua y que se siga investigando sobre ésta en todos los niveles educativos. Es necesario entender que, aunque tanto la lectura como la escritura tienen aspectos diferenciadores la una de la otra, mantiene una unión muy estrecha, ya que la lectura precede a la escritura y favorece las habilidades escritas. Esta unión, también se mantiene en el Informe español PISA (OCDE, 2009) al definir el alfabetismo desde una perspectiva de la lectura y la escritura que no se pueden separar.

En cuanto al aprendizaje colaborativo es aquel que se procura disponiendo a los alumnos para las actividades mediante el trabajo en equipo. Se trata de una estrategia de aprendizaje que entendemos habitual (Soledispa, Zuña, Tomalá y Tomalá, 2018; Galindo, 2015; Llorenç y Forcano, 2014) en estos niveles.

Por último, acerca de la competencia digital según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas “se requiere un conjunto nuevo de habilidades, conocimientos y actitudes. La adquisición de la competencia en la era digital requiere una actitud que permite al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, pero también su apropiación y adaptación a los propios fines e interactuar socialmente en torno a ellas” (INTEF: 2017, pp.8-9). Ya, el citado Real Decreto (1105/2014, España) consideraba que para esta competencia requería de un uso creativo, crítico y seguro de las TIC para conseguir objetivos relacionados con el trabajo, el empleo en el tiempo libre y la participación en sociedad. Según la ley orgánica LOE (2/2006, España), esta competencia digital incorporaría diferentes habilidades, incluyendo desde el acceso a la información hasta su transmisión y tratamiento siendo capaz de emplear los soportes que sean necesarios, de forma autónoma, responsable y crítica. Además, requiere tener una actitud crítica y reflexiva a la hora de acceder a la información, así como respetar las normas de conducta socialmente acordadas.

## **OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

El objetivo general de este estudio cualitativo consiste en conocer cómo percibe el profesorado estos proyectos, estrategias y elementos programados en ellos, así como otras variables que influyen. Los objetivos específicos de este estudio residen en conocer:

- si se produce una mejora de la competencia oral
- si se provoca una mejor de la competencia lectoescritura
- si se consolida el aprendizaje colaborativo y la competencia digital
- qué beneficios destacan acerca de estos proyectos
- qué dificultades sobresalen cuando se implementan estos proyectos
- qué ideas plantea el profesorado para que se implementen estos proyectos con eficacia

El uso de transmedia usando formatos narrativos, audiovisuales, videojuegos, webs, apps y redes sociales es cada vez más frecuente en las aulas y en proyectos educativos (Rodríguez y Bidarra, 2016) de Latinoamérica, Europa y otros continentes. Sin embargo, este tipo de proyectos transmedia en combinación con metodologías activas (ABP, gamificación) y formatos digitales como los videojuegos o ARG, apenas han sido estudiados en profundidad, así como apenas hay difusión científica acerca de este tipo de proyectos. Además, esta dinámica didáctica que combina formatos digitales con metodologías activas es la que se presenta en el Aula del Futuro pensada para trabajar en equipo en espacios de aprendizaje. El interés de esta investigación es que aporta conocimiento nuevo acerca de la percepción del profesorado de la integración de estas metodologías activas y estos formatos digitales a través de dos proyectos, dos estudios de casos, en la autonomía andaluza. Esta comunidad se caracteriza por contener mayor densidad de población de España.

## MÉTODO

La metodología de esta indagación en primer lugar ha consistido en un análisis documental resaltando estudios acerca de la competencia comunicativa y el uso de formatos transmedia aplicado a la Educación. En segundo lugar, esta investigación parte de la pregunta de cómo perciben los educadores estos dos casos de proyectos con respecto a algunas variables competenciales, así como los beneficios y dificultades de los proyectos. Por lo tanto, se aborda desde una metodología cualitativa como método de interpretación social en el que las personas dan sentido a las experiencias.

Al tratarse de dos estudios de caso instrumentales (Stake, 2005) los resultados cualitativos aportan conclusiones menores, no generalizables. Sin embargo, son útiles para exponer diversas variables gracias a estos formatos y técnicas novedosas, así como a profundizar en estos fenómenos. Asimismo, alienta tanto a las buenas prácticas del profesorado utilizando estos formatos novedosos como a plantear investigaciones evaluativas posteriores en el campo.

### Participantes

Esta entrevista online nos ha permitido entrevistar a 34 profesores de Educación Primaria, ESO y Bachillerato dispersos en ocho provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza en España que participaban activamente en estos dos proyectos. La muestra (n=34) es suficiente para una aproximación cualitativa. Si aplicamos el promedio de ratio profesor-alumno en Andalucía (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2019), estos 34 profesores entrevistados han experimentado y aplicado estos dos proyectos alrededor de 448 alumnos. Los docentes pudieron responder de manera deliberada y anónima mediante un enlace que les fue enviado en un plazo de un mes después de haber aplicado los proyectos. En el mismo formulario online para conseguir datos demográficos de la muestra, hemos preguntado de forma cuantitativa acerca del nivel educativo de los participantes, el curso en el que ha sido aplicado, provincia, así como la edad y sexo de los participantes.

### Instrumentos

El estudio cualitativo se ha realizado a través de una técnica individual de recogida de datos mediante una entrevista anónima con formato de Google formularios compuesta por 6 preguntas abiertas. Estas seis preguntas abiertas nos ofrecen una perspectiva cualitativa de la muestra de profesorado con respecto a percepciones de significado con respecto a variables, dimensiones e indicadores. Los individuos pudieron contestar de forma ponderada a través de un enlace que se les envió a través del correo electrónico, en un plazo de un mes inmediatamente posterior a la intervención.

En la entrevista online se ha preguntado sobre las causas concretas de mejora de la primera, la competencia oral, segundo, las competencias lectora y escritora, tercero, la competencia digital y trabajo en equipo a través de la aplicación del proyecto. También se han cuestionado acerca de los elementos procesuales del proceso enseñanza-aprendizaje. La cuarta pregunta versa sobre qué beneficios y la quinta sobre qué dificultades ha encontrado el profesorado. La sexta cuestión preguntaba acerca de cómo se haría más fácil la implementación de estos dos proyectos.

Hemos empleado el método de análisis de datos a partir de las respuestas de la muestra para producir dimensiones, subdimensiones e indicadores asegurando el rigor científico la credibilidad y el valor de verdad. Para procesar los datos cualitativos, se ha utilizado un software especializado de análisis de datos cualitativos, QDA Miner® 4. 1. Se trata de una herramienta de aproximación temática y sociosemántica basándose en el registro que permite el análisis lexicométrico y reflexivo-temático (Derobertmeasure y Robertson, 2014). De modo que, este software facilita los datos cuantitativos acerca de la frecuencia estadística de aparición de términos acerca de las subdimensiones. Por tanto, se puede estimar el peso de valoración acerca de cada subdimensión.

## RESULTADOS

### Perfil de los encuestados

Se trata de un profesorado que de forma predominante imparte docencia en Educación Secundaria (91,2%) y en proporción mucho menor en Educación Primaria (8,8%). Del profesorado predomina la participación de la provincia de Sevilla (35,3%), seguido por Córdoba y Granada (11,8%) y en grado menor Almería (8,8%). Si cabe, hay una representación mínima de Huelva (2,9%) y nula en Cádiz. La muestra contiene una gradación de edad ascendente. Se puede considerar la edad de la muestra madura y con experiencia profesional desde los 29 a los 60 años, en la que apenas hay una ligera participación mayor de individuos de 30 años (8,8%). En cuanto al género, ha predominado de forma destacable la participación femenina (70,6%) frente a la masculina (29,4%).

### Análisis de la percepción cualitativa acerca de los dos proyectos

Avanzamos que las dimensiones, subdimensiones e indicadores hallados a partir de las respuestas cualitativas del formulario han consistido en: seis dimensiones, tres de éstas disponían de tres subdimensiones y tres de cuatro. Por tanto, se ha descubierto a partir del análisis de un total de veintidós subdimensiones y ochenta y cuatro indicadores. Este hecho revela la aportación de variables y la profundización que permite este análisis acerca de los dos proyectos objeto de estudio.

De estos resultados destacamos que cinco dimensiones, dieciocho subdimensiones y setenta y ocho son percepciones positivas, con una apreciación por parte de la muestra a favor de estos dos proyectos. Sin embargo, en un rango mucho menor de relevancia, los educadores reflejan en una dimensión, tres subdimensiones y seis indicadores actitudes negativas, críticas y dificultades que han tenido a la hora de aplicar estos proyectos. A continuación, se comentan y exponen los resultados acerca de las dimensiones con sus respectivas subdimensiones e indicadores. A continuación, desplegamos cuadros con comentarios acerca de cada una de las seis dimensiones:

Cuadro 1. Resultados de la estimación acerca de la mejora en competencia oral

Primera dimensión	Subdimensiones	Indicadores
Mejora en competencia oral	1.Las estrategias docentes desplegadas son atractivas. Frecuencia 45% (27)	-El alumno está motivado -El estudiante aprende la funcionalidad de la lengua para una situación real -El discente participa colaborativa y cooperativamente
	2.El alumnado sabe participar en interacción social. Frecuencia 36,7% (22)	-El colegial sabe escuchar y expresarse -El estudiante sabe trabajar en equipo, ejecuta acuerdos, decisiones y resuelve problemas
	3.Aprendizaje individual. Frecuencia 18,3% (11)	-El educando se concentra y sabe planificar el texto oral -El estudiante conoce las reglas de ortografía -El alumno atiende a la prosodia

Fuente: elaboración propia

Tal y como se observa en el cuadro 1, en la primera dimensión acerca de la mejora de la competencia oral, emergen tres subdimensiones por este orden de frecuencia. La primera, a través de estrategias docentes atractivas se incentiva al discente sobre situaciones posibles que se puedan poner en práctica. La segunda, el carácter social en el que el estudiante aprende destrezas comunicativas y sociales, así como otras habilidades transversales que implican iniciativa y liderazgo. La tercera, con respecto a la asimilación individual, el alumnado adquiere destrezas de oratoria y ortografía de forma atenta y concentrada.

Cuadro 2. Resultados respecto a la percepción de mejora en competencia lectoescritora

Segunda dimensión	Subdimensiones	Indicadores
Mejora de la competencia lectoescritora	1.El alumnado asimila esta competencia y trabaja transversalmente las habilidades cognitivas. Frecuencia 80% (59) / Postura negativa 1,3%	-Prepara/ejercita a la lectura y escritura funcional y precisa -Hace comprensible las instrucciones de tareas -Comprende las normas ortográficas -Valora el proceso de reflexión y especialmente agiliza la comprensión -Se proyecta que se comprenda la resolución de un problema y evitación de errores -Superan pruebas y retos de gamificación -Las estrategias y la situación educativa mueven a la motivación, atención y concentración
	2. El discente realiza diferentes tareas y productos. Frecuencia 16% (12)	-En cuanto a producción de formato de trabajo, pruebas, informes -Creación de contenidos -Composición de diferentes materiales -Invencción de textos
	3.El estudiante participa en interacción social. Frecuencia 4% (3)	-Se puede valorar en proyectos y producciones -Da lugar a expresar sus ideas con otros -Esta participación sucede en reuniones

Fuente: elaboración propia

En la segunda dimensión (cuadro 2, arriba) sobre la mejora de la competencia lectoescritora, encontramos tres subdimensiones con posicionamiento positivo según la valoración de la muestra. La primera destaca el trabajo transversal de la preparación a la competencia lectoescritora y las habilidades cognitivas: especialmente en agilizar la comprensión. También a través de las estrategias se subraya la reflexión, así como la motivación en el logro de la atención y la concentración. Se refuerzan positivamente en la superación de retos y pruebas gracias a estrategias de gamificación (como el *Escape Room*). Se destaca en qué momento se produce: en reuniones. Solamente un participante mostró negatividad en este punto. La segunda subraya la variedad de tareas y productos en la que se ejercita la competencia lectoescritora. La tercera hace referencia otra vez a la interacción social aportando tres elementos: produce una experiencia agradable de aprendizaje, predispone/refuerza a los educandos a la hora de volver a trabajar en equipo y, permite la intención comunicativa de expresar ideas, así como la participación.

Cuadro 3. Resultados de la percepción de la competencia digital y trabajo en equipo.

Tercera dimensión	Subdimensiones	Indicadores
Mejora de la competencia digital y en trabajo en equipo	1. Empleo de diversos elementos digitales para aprendizaje. Frecuencia 45,3% (38)	-Herramientas, recursos online y medios -Aplicaciones - Redes sociales - Web
	2. Se producen acciones, métodos y mecanismos de interacción social. Frecuencia 36,9%(31)	-Reuniones y trabajos grupales -Resolución de pruebas grupales -Promoción de acuerdos grupales -Trabajo colaborativo y cooperativo
	3.El alumnado crea y difunde. Frecuencia 16,6% (14)	-Productos en los que se promueve el conocimiento y destrezas -Proyectos -Valores positivos -Previa búsqueda de información -Se parte de la motivación para crear estos productos
	4.Postura crítica. Frecuencia 1,2% (1)	-Poco

Fuente: elaboración propia

En la tercera dimensión acerca de la mejora que suponen los dos proyectos en relación a la competencia digital y al trabajo en equipo, se destacan cuatro subdimensiones por esta disposición (en el cuadro 3, arriba). La primera recalca con mayor peso cómo el empleo de diferentes componentes digitales contribuye al conocimiento de estos recursos y de los objetivos propuestos. La segunda dimensión subraya la interacción social tanto acciones, metodología y mecanismos de interacción social. La tercera destaca la creatividad de los estudiantes con respecto a productos mediante las estrategias docentes, en este caso mediante proyectos (ABP o PBL *Project Based Learning*) que requiere un aprendizaje por descubrimiento, valores éticos, habilidades de búsqueda, difusión y a desplegar una actitud positiva. Y en la cuarta, solamente un participante se muestra crítico.

Cuadro 4. Resultados de los beneficios que aportan los proyectos

Cuarta dimensión	Subdimensiones	Indicadores
Beneficios de los proyectos	1.A nivel académico. Frecuencia 78,4% (62)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de prácticas y resultados (esfera cognitiva)</li> <li>- Mejora de competencias (lingüística, comunicativa y digital) (esfera cognitiva)</li> <li>- Conocimiento de los medios de comunicación (esfera cognitiva)</li> <li>- El estudiante consigue conocimiento ortográfico (esfera cognitiva)</li> <li>- El discente trabaja colaborativamente (esfera procedimental)</li> <li>- Cambio en la forma de trabajar (esfera procedimental)</li> <li>- Se conocen metodologías activas, herramientas tecnológicas y técnicas de trabajo (como la gamificación) para el alumno y el profesor (esfera didáctica y procedimental)</li> </ul>
	2.A nivel personal. Frecuencia 19% (15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da lugar a que cada educando se conozca a sí mismo (esfera personal)</li> <li>- Mejora de las relaciones sociales (esfera social)</li> <li>- Los estudiantes pueden desarrollar creatividad (esfera cognitiva)</li> <li>- Desarrolla el enriquecimiento de discentes y educadores (esfera cognitiva)</li> <li>- El colegial y el profesor están motivados y se divierten (esfera actitudinal)</li> </ul>
	3.Desconocimiento del alcance por ejecución incompleta de los proyectos. Frecuencia 2,5% (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades técnicas.</li> <li>- No se pudo ejecutar del todo</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

En la cuarta dimensión acerca de los beneficios que los proyectos han supuesto para maestros y educandos (en el cuadro 4, arriba), emergen tres subdimensiones según la valoración, a saber, a nivel académico e individual y desconocimiento del alcance por no haber ejecutado de forma completa los proyectos. En referencia a la condición académica, el estudiante progresa en la esfera cognitiva: avance en competencias (lingüística, comunicativa y digital), progreso de contenidos (ortografía, alfabetización mediática) y mejora académica (resultados, prácticas). Asimismo, se prospera en la esfera procedimental: cambio de metodologías de trabajo, de las que se vuelve a destacar el trabajo colaborativo, herramientas y técnicas. En cuanto a la condición personal se beneficia en cuatro aspectos: autoconocimiento (esfera personal), buena actitud (está motivado), cognición (enriquecimiento y creatividad) y sociabilidad (mejora de relaciones). Dos participantes indican que han llevado a cabo los proyectos de modo incompleto.

Cuadro 5. Resultados de dificultades presentadas en la aplicación de los proyectos

Quinta dimensión	Subdimensiones	Indicadores
Dificultades de los proyectos	Circunstancias técnicas del alumnado. Frecuencia 43,9% (25)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas con el funcionamiento de los medios informáticos (dispositivos anticuados) y recursos (la segunda fase del videojuego no les funcionaba)</li> <li>- Los alumnos no han podido comunicarse online de forma eficaz</li> <li>- Dificultad de acceso a Internet siendo el curso de manera <i>on-line</i></li> <li>- No se tiene el conocimiento necesario para el uso de TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) o el mismo grado de competencia digital por parte del alumnado</li> <li>- Debido al Covid19 no se ha podido aplicar</li> </ul>
	Circunstancias académicas del alumnado. Frecuencia 36,8% (21)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltan más sesiones con monitores</li> <li>- Falta de tiempo por excesiva carga de trabajo extraescolar de los estudiantes</li> <li>- No saben trabajar de manera cooperativa</li> <li>- Falta de competencias y motivación por parte del alumnado</li> <li>- Grupos heterogéneos</li> </ul>
	No vislumbran ninguna dificultad Frecuencia 14% (8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La empresa te da todas las facilidades</li> <li>-Fue bastante bien su aplicación gracias a la formación que recibimos</li> </ul>
	Actitudes profesionales negativas Frecuencia 5,3% (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reclama un mayor seguimiento de los proyectos por parte de la empresa</li> <li>-Falta de implicación y motivación docente</li> <li>-No se siente cómodo trabajando en otra área afín</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

En la quinta dimensión acerca de las dificultades que han encontrado los instructores a la hora de llevar a cabo los proyectos (en el cuadro 5, arriba), han destacado cuatro dimensiones según esta colocación: problemas técnicos y de tipo académico de los educandos. En un grado menor se encuentra por una parte la postura de profesores en la que no vislumbran obstáculos y en otra, las dificultades de tipo actitudinal por parte del profesorado que afectan de forma negativa. En la primera subdimensión es motivo de dificultad el uso técnico-informático, la adaptación a la modalidad online debido al Covid19 y la falta de conocimiento de TAC por parte del alumnado. En la segunda, se resalta la falta de sesiones monitorizadas, la falta de tiempo, no saber trabajar de forma cooperativa y de competencias por parte de los estudiantes. Como factor organizativo se acentúa el hecho de que es un impedimento que sean los grupos heterogéneos. Tercera, hay varios educadores que han manifestado no tener ninguna dificultad por la ayuda que ofrece la empresa. Por último, el factor actitudinal de los profesores destaca en ocasiones por la falta de autonomía, implicación, motivación y adaptación por parte de los docentes en otras áreas afines.

Cuadro 6. Resultados de cómo se facilitaría la implementación del proyecto en el aula

Sexta dimensión	Subdimensión	Indicador
Implementación del proyecto en el aula	De responsabilidad institucional educativa o del profesorado. Frecuencia 69,5% (41)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formar parte de la asignatura de Lengua y Literatura implementado dentro de la programación didáctica y evaluación de competencias</li> <li>-Implementarlo dentro de currículo</li> <li>-Que fuera una asignatura de libre configuración o parte de una asignatura optativa</li> <li>-Aulas con recursos más adaptadas al proyecto</li> <li>-Extender la formación a más educadores</li> <li>-Facilitar las TIC</li> <li>- Crear comunidad de aprendizaje de prácticas para difusión</li> <li>-Que el profesorado sepa con antelación que se va a llevar a cabo</li> <li>-Repartir las misiones a lo largo del curso</li> </ul>
	Diseño organizativo interno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programar más sesiones por parte de sus creadores</li> <li>-Simplificar los recursos TIC</li> <li>- Requerir menos tiempo en su realización</li> </ul>

	Frecuencia 22% (13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes niveles de dificultad en su realización</li> <li>- Hacer el proyecto en todos los grupos del mismo nivel</li> <li>- Mejorar su secuencia, actividades y elementos</li> <li>- Reducir los agrupamientos para tener grupos de trabajo más pequeños</li> <li>- Que los creadores de los proyectos impartieran en el aula o asesorarán en cada fase</li> </ul>
	Implementación correcta. Frecuencia 8,5% (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La implementación fue fácil</li> <li>-El proyecto viene todo detallado y preparado</li> <li>- Está bien planteado para su implementación en el aula</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

En la sexta dimensión (en el cuadro 6, arriba), referente a cómo se haría más fácil la implementación de los proyectos en el aula, emergen tres subdimensiones por disposición. Primero, plantean sugerencias que se deben a la responsabilidad a la institución educativa y del profesorado que implementa. Segundo, en grado menor recomendaciones con respecto al diseño organizativo interno de los proyectos. Por último, destacan que la implementación fue correcta porque resaltan que fue fácil, además de que el proyecto estaba bien detallado y preparado para implementarlo en el aula.

## DISCUSIÓN

En el desarrollo de este apartado se comenzará por la primera dimensión, competencia oral. El hallazgo más significativo en este estudio, es el entrenamiento de habilidades sociales y de participación colaborativa respecto a la resolución de problemas y de liderazgo en cuanto la toma de decisiones, en oratoria y el conocimiento funcional de la lengua, previsto en el currículo de Aragón (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2016) para Bachillerato en el área de Lengua y Literatura. Se estima necesario el entrenamiento de oratoria como habilidad básica de esta competencia, al igual que en el proyecto de Amador-Solano (2013), o como un programa curricularmente en la autonomía aragonesa (2016).

Otra cualidad de estos dos proyectos estudiados, es haber implementado el trabajo colaborativo en un área de Lengua, cuando según un estudio de Revelo-Sánchez, Collazos-Ordoñez, Jiménez-Lozano, (2017) es más frecuente en áreas más tecnológicas. Por otro lado, este resultado es consonante con lo anunciado por Avello y Duarte (2016), cuando concluyen que el aprendizaje colaborativo se ha fortalecido y adaptado a los nuevos entornos favoreciendo la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la reflexión.

En relación a la competencia lecto-escritora y, parafraseando a Vieiro y Amboage (2016), nos encontramos ante el desafío educativo de crear lectores competentes. De esta manera, se considera un acierto de estos dos proyectos poder vincular la alfabetización a la par que realizan lecturas y prácticas derivadas (Regueiro, 2014; McDougall y Potter, 2015; Jiménez y Martínez, 2020). Una de las aportaciones en este estudio, es el fomento de la comprensión lectora en cuatro aspectos referentes a habilidades cognitivas (Saldaña, 2015) que aparece de modo transversal a través de estos dos proyectos. Precisamente la comprensión lectora influye significativamente en el rendimiento escolar general de los estudiantes (Gómez, 2011). Según Jouini (2005), en la comprensión lectora existen derivados del: texto (como la estructura, el contenido o la sintaxis); contexto (como el ambiente o la motivación); y lector, como pueden ser las estructuras cognitivas o afectivas. Se entiende que en esta competencia se han reflejado dos últimos factores y se han aportado si cabe más indicadores. Además, el proceso lecto-escritura en la instrucción académica, debe ser ideado como una acción reflexiva, que otorgue acceso al conocimiento aplicando de lo aprendido (Coromoto y Gutiérrez, 2012). En cuanto a la intención comunicativa de expresar ideas que implica la participación activa en equipo, enuncia Eleuterio: "la adquisición de competencias comunicativas, comprensión y expresión, deben entenderse como motor de la formación personal, de la adquisición de conocimientos, de la autonomía para acceder a aprendizajes futuros y para el desarrollo integral de la persona" (Eleuterio: 2014, p.2).

Las apreciaciones recogidas acerca de competencias digitales y en equipo de este estudio, cubren dos competencias clave de la ley orgánica LOMCE (8/2013, 2018, España): la competencia social y cívica y la

competencia digital. Estos proyectos están en consonancia con el Real Decreto (1105/2014, España) por el uso de técnicas de trabajo en equipo y por los proyectos planteados en el marco legal de aprendizaje por competencias. Con respecto al aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y colaborativo, se parte de paradigmas educativos aceptados que enuncian que el aprendizaje se establece a través de la dimensión social. También la empatía y la cooperación es aceptada desde las ciencias de neurocomportamiento (Decety, Bartal, Uzevovsky y Knafo-Noam, 2016), reflejada en el estudio a través de la obtención de acuerdos y resoluciones grupales implicando una cohesión funcional interna. Se considera que ha sido un acierto utilizar esta estrategia de aprendizaje para la asimilación de competencias y contenidos, puesto que en la literatura especializada se vincula los métodos didácticos activos y el trabajo de competencias (Arias-Gundín et al., 2008; Calvo y Mingorance, 2009; Fernández, 2006; Palomares, 2011). Los argumentos principales hacen referencia a que, al trabajarse las competencias de manera práctica, permiten desarrollarlas con métodos activos. Además, dependiendo del método que se emplee, se podrán trabajar más unas competencias u otras.

Si cabe, es un acierto de planteamiento en los proyectos el trabajo colaborativo y cooperativo combinado con la metodología docente activa (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015), que cumple con las competencias clave de “aprender a aprender” y “sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”. Precisamente porque esta estrategia se compone de distintos elementos beneficiosos para el educando como: la obtención de un contenido significativo, promoción del interés por saber, participación democrática en equipo, preparación para la ciudadanía, evaluación del producto, realimentación y revisión. Asimismo, beneficia a los docentes con una experiencia positiva y facilita la comunicación de educadores con progenitores y con la comunidad.

En cuanto a la apreciación a los beneficios, en ambos proyectos es un hallazgo que se trabajen aspectos transversales como el autoconocimiento y la creatividad. Del mismo modo, los maestros perciben de forma positiva que se trabajan aspectos de la comunicación lingüística previstos por el marco legislativo y adaptada en esas etapas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. Tal y como define el Real Decreto (1105/2014, España) la comunicación lingüística es la principal vía de contacto y conocimiento con el resto de personas. De ahí que para la muestra tenga tanto incidencia en el proyecto.

Esta percepción positiva coincide con lo planteado por otros autores como Amador (2013), y con lo que ha sucedido en otros proyectos transmedia mencionados con anterioridad en otros contextos como Inglaterra (New Approaches to Transmedia and Language Pedagogy Project, 2019), Portugal (Rodríguez y Bidarra, 2016), Colombia (Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2016) y Ecuador (Oliva-Gimeno y Torres-Mendoza, 2017). El formato transmedia es considerado como un buen instrumento didáctico para contenidos (Fleming, 2014; Chung, 2014). Si cabe, sería idóneo para la alfabetización narrativa (Gambarato y Dabagian, 2016; Rodríguez-Illera y Molas-Castellas, 2014; Zhou, Chang, Pan y Whittinghill, 2015), así como para la formación mediática (Anderson, 2014). Estamos de acuerdo con González-Martínez et al (2019) en que la producción científica en Educación sobre transmedia es escasa y novedosa que “merece el interés de educadores, docentes e investigadores durante los próximos años” (p.218).

Otros aspectos fundamentales de la comunicación humana que sobresalen en los resultados es la interacción, aspecto de la dimensión operativa (Guerrero, 2014) y social del individuo. Esta se resalta en Alper (2011) y el estudio de González-Such, Jornet y Bakieva (2013). En el mismo sentido se pronuncian Rodríguez y Bidarra (2016) con respecto a la dimensión social y a la adquisición de los contenidos y competencias del currículo. Por lo tanto, es un hallazgo que se promueva el desarrollo de sus capacidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales, tal y como plantean Reimers y Chung (2020).

Referente a las dificultades al desarrollar los proyectos, sobresalen cuestiones técnicas, como los problemas al emplear recursos tecnológicos o la falta de éstos, que ya las tuvieron Sánchez y Galindo (2018). Para solucionar estos problemas y fomentar un mayor uso de los medios TIC, Wozney, Venkatesh, y Abrami (2006) realizaron una formación permanente del profesorado. En relación con lo anterior, otro problema fue la falta de conocimientos para el uso de TAC, y es cierto, que, tanto desde la perspectiva docente como estudiantil, se necesitan nuevas habilidades y hábitos de interacción, a nivel pedagógico y tecnológico, para poder realizar formaciones con estos medios (Cabero, 2006).

A nivel académico, se solicitó un mayor número de sesiones con monitores, de la misma manera que en Sánchez y Galindo (2018). Para estos autores, la falta de tiempo también fue un problema, al igual que en la

presente investigación. Como continúan diciendo, el empleo de nuevos recursos requiere de un mayor tiempo de seguimiento del aprendizaje, traducidas en más labores de orientación para los docentes (entre otras tareas). A esto, se debería de añadir la falta de competencia por parte del alumnado que en la introducción de cualquier innovación se suele vivir. En palabras de Cabero (2006), es necesario formar a los estudiantes en un cambio de paradigma de enseñanza, que favorezca el paso de uno más tradicional, centrada en el docente, a otro en el que se requiere una mayor implicación y autonomía del discente.

Entre las dificultades personales, la falta de motivación docente también la encontró Sánchez y Galindo (2018). Otros dos indicadores encontrados, como la falta de implicación y no querer trabajar en el departamento al que pertenece el profesorado, van de la mano. Cuando la comunidad educativa no quiere implicarse en algún proyecto, rechaza su implementación. Esto puede aparecer con cualquier cambio, que en el caso presentado fueron dos proyectos, pero otros autores como Padilla-Beltrán, Vega-Rojas y Rincón-Caballero (2014), lo vivenciaron con la introducción de medios tecnológicos. Quizás si existiera un mayor reconocimiento de la formación del profesorado y de su participación en diferentes proyectos, estos problemas no se darían (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010). Con más incentivos y apoyos explícitos al profesorado, se les motivaría a aplicar o participar en más proyectos.

En la implementación de los proyectos, sobresalen la responsabilidad de los docentes y del diseño interno del proyecto. Desde la perspectiva de la responsabilidad del profesorado, se reclama que tenga una mayor formación útil y más recursos, para que sean los propios profesores las que la incorporen en el seno de su asignatura y dentro de su currículo. Precisamente, en el proyecto de Amador-Solano (2013) se atendía a estos aspectos a través de talleres de capacitación para maestros. En el diseño del proyecto, *The Grammar Army* cumple con un esquema multiplataforma como en Oliva-Gimeno y Torres-Mendoza (2017), aunque con muchas salvedades. Este proyecto y el recreado por Rodríguez, López y González (2016), pese a tener diferentes recursos TIC más sofisticados que Transmedia y *The Grammar Army*, no se presentó ningún indicador que reclamara: más simplicidad en sus recursos, menos tiempo de realización, más claridad en los niveles de dificultad y, secuenciación clara de sus elementos. Este último indicador también se plasmó en el proyecto de Amador-Solano (2013). Aquí, también surgió una categoría ya expuesta en la dimensión de dificultades, la necesidad de más sesiones con sus creadores, como también sucedió con Sánchez y Galindo (2018). Por último, acerca de reducir los agrupamientos y conseguir grupos más pequeños, Avello y Duart (2018) advirtieron que estas dificultades (diseño de actividades colaborativas, agrupamientos y monitoreo) entran dentro de los inconvenientes aparecidos en otras intervenciones educativas.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones de estos dos estudios de casos Transmedia y *The Grammar Army* son menores, esto es, solamente son atinentes a estos dos proyectos. Sin embargo, mediante esta investigación estos dos proyectos muestran una programación compleja, que, sin duda, mediante los formatos digitales, como *Escape Room* o el videojuego (AGR) o las redes sociales han sido aceptados por este profesorado experimentado. Es un indicio de la transición tendente del paradigma analógico al modelo digital en el contexto educativo. El paradigma de partida comunicativo, constructivista e interaccionista con un formato transmediático, ha sido percibido como acertado para conseguir los objetivos que se proponen.

En las seis dimensiones se ha reflejado subdimensiones en su mayoría acerca del alumnado, con tres casos excepcionales para los educadores. Primero, los profesores reconocen motivación, diversión y enriquecimiento tanto de maestros como de colegiales. Segundo, se expresan actitudes negativas del profesorado. Tercero, demandan que esta formación se amplíe a más maestros y a ser asesorados para aplicar estos proyectos con más seguridad. Algunos de estos problemas, acaban evidenciando una falta de formación por parte de quien lo imparte, que, de una manera más presencial y con más recursos tecnológicos, no se tendría. No obstante, la Educación del siglo XXI no puede vivir de espaldas a las TIC independientemente de los problemas que pueda acarrear. Una posible solución, sería la adopción de diferentes incentivos para atraer al profesorado a proyectos y a la mejorar su formación permanente.

En cuanto a la competencia oral, tiene un mayor peso las estrategias docentes que han desplegado los proyectos en beneficio del estudiante que aprende la funcionalidad de la lengua en situaciones reales.

Después se valorar la capacitación en interacción social mediante el cual el alumnado adquiere habilidades básicas de interacción social y comunicación, como: escuchar y expresarse con eficacia en un trabajo en equipo, tomar acuerdos, decisiones y resolver problemas.

En relación a la competencia lecto-escritora, también atienden a lo legislado, así como con las competencias programadas. Sin embargo, plantean algo menos frecuente en el currículo que es muy destacado por la muestra: el trabajo transversal, así como desarrollar habilidades cognitivas como la agilidad de comprensión, concentración y reflexión mediante la lectoescritura. En un grado mucho menor, mencionan que el discente produce variedad de tareas y productos. En un grado ínfimo se valora como positiva la interacción social.

En referencia a la competencia digital y aprendizaje colaborativo, se subraya el empleo de diversos elementos digitales y destreza internáutica (herramientas, recursos online, apps, redes sociales). Con un peso un poco menor sobresalen las acciones, métodos y mecanismos de interacción social. Además, es destacable que trabajen tanto la estrategia colaborativa como la cooperativa, mencionadas también en la competencia oral. Si cabe es meritorio que de forma transversal sea añadido al currículo la resolución y los acuerdos en el trabajo en equipo. Se realiza una menor alusión a que los estudiantes crean y difunden productos.

Igualmente, los beneficios de los dos proyectos en el ámbito académico se presentan completo. En un rango menor destaca la faceta personal respecto al autoconocimiento y la creatividad. En resumen, ambas subdimensiones demuestran que la programación de estos proyectos ha sido muy eficaz didácticamente con un matiz de ambición integral del educando. Asimismo, en esta dimensión se subraya otra vez el trabajo de las competencias que se desarrollan a través del proyecto, nombradas en las tres dimensiones anteriores. Se destaca además la alfabetización mediática.

Las dificultades emergentes han sido en gran parte técnicas y, un poco menos, académicas del alumnado. En menor grado los maestros reflejan no haber tenido dificultades para implantar los proyectos. En una escala ínfima se retratan actitudes profesionales negativas. Los problemas técnicos que se han encontrado son un fiel reflejo de la realidad de cualquier investigación o proyecto que utilizan TIC. Estos proyectos precisan de espacios e infraestructuras tecnológicas que a veces no se disponen en los colegios. También se necesita un alumnado con suficiente competencia digital en TAC o con mayor seguimiento. Igualmente se refleja la situación de contrariedad debido al Covid-19 pasando de la enseñanza presencial a online. Muchos de estos factores reflejados son ajenos a los dos proyectos. Si cabe, se ha manifestado mayores beneficios y sugerencias bajo la responsabilidad de las instituciones educativas y profesorado que dificultades. Las mejoras acerca de la implementación de los proyectos en gran parte estiman que pueden disponerse por parte de las instituciones educativas o el profesorado. Dado el interés desarrollado en los proyectos, algunos de los educadores proponen incluirlos dentro de la oferta educativa. En menor escala sugieren el perfeccionamiento desde el diseño interno de éstos. En un escalón menor se refleja satisfacción con la implementación.

La interacción social y el trabajo en equipo es una constante comentada en varias de las dimensiones conteniendo aspectos de comunicación social. Los indicadores que destacan el logro de los estudiantes acerca de eficacia en la comunicación mediante acuerdos, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la superación de retos los prepara remotamente al trabajo profesional. La motivación y la diversión del alumnado y profesorado al desarrollar los proyectos es una continua en las diferentes dimensiones. Los indicadores que resaltan el alcance de habilidades cognitivas como la concentración, la atención, la comprensión y la reflexión es meritorio. Otro aspecto que ha resaltado la muestra, es la falta de tiempo como un factor muy recurrente tanto por parte de maestros como de discentes.

En general se puede afirmar que en los dos proyectos basados en un enfoque transmediático han recibido una estimación positiva por parte del profesorado que los ha implementado existiendo un posicionamiento crítico ínfimo. Entre los hallazgos de estos proyectos encontramos un equilibrio para vertebrar las metodologías activas (gamificación, ABP), así como variedad de uso de herramientas digitales con producción creativa de textos con dimensión ética en equipo. Igualmente, éstos demuestran trabajar en tres competencias del currículo del área de Lengua y cinco de las siete competencias clave previstas. Asimismo, se han resaltado tanto la adquisición de contenidos y destrezas de estos niveles (normas

ortográficas, prosodia), como se han desarrollado habilidades cognitivas (comprender, reflexionar, poner atención). Igualmente se descubre predisponer favorablemente (motivación) y promover habilidades para la vida (autoconocimiento y sociabilidad). Los dos proyectos cumplen con lo legislado en el currículo y las competencias previstas, pero además enriquecen la programación con más elementos. Si cabe, en estos proyectos se ha planificado contando con la transversalidad, las capacidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales. Esto les hace mostrarse, tras este análisis en profundidad, como proyectos complejos, a la par que con carácter integral.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1105/2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España

17/03/2015. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. España

2/2006. Jefatura de Estado. España

8/2013, 2018. Jefatura de Estado. España

ALPER, M. (2011). "Developmentally Appropriate New Media Literacies: Supporting Cultural Competencies and Social Skills in Early Childhood Education", *Journal of Early Childhood Literacy*, 13 (2), December, Sage Publication LSD, Sheffield, pp. 175-196

AMADOR, J. C. (2013). "Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva", *Educación y ciudad*, 25, Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Bogotá, pp. 11-24

AMADOR-SOLANO, M. G. (2013). "Impacto que genera un proyecto sobre oratoria en estudiantes de primaria de zonas rurales de Cartago", *Tecnología en Marcha*, 1, Editorial Tecnológica de Costa Rica, pp. 94-104

ANDERSON, T. D. (2014). "Making the 4Ps as important as 4Rs", *Knowledge Quest*, 42 (5), American Association of school librarians, Chicago, pp. 42-47

ARIAS-GUNDÍN, O.; FIDALGO, R. y GARCÍA, J. N. (2008). "El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el Aprendizaje Basado en Problemas y el Método de caso", *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Murcia, pp. 431-444

AVELLO MARTÍNEZ, R. y DUART, J. M. (2016). "Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning. Claves para su implementación efectiva", *Estudios pedagógicos*, 42 (1), Universidad Austral de Chile, Valdivia, pp. 271-282. doi: 10.4067/S0718-07052016000100017

BOONYASAIT, S. (2017). *El uso de textos literarios narrativos en la enseñanza del español desde la perspectiva de la gramática del texto: el caso de los alumnos tailandeses*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

CABERO, J. (2006). "Bases pedagógicas del e-learning", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), Abril, Cátedra Unesco de e-learning de la UOC, Barcelona, pp. 1-10.

CALVO, A. y MINGORANCE, A. C. (2009). "La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista Complutense de Educación*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. 20 (2), Agosto, pp. 319-34.

CHIPIA LOBO, J. F. (2011). "Juegos serios: alternativa innovadora". Red CLED. II Congreso en línea Conocimiento libre y educación. Mérida, Venezuela: Unidad Educativa Bolivariana "Genarina Dugarte Contreras" Pueblo Nuevo del Sur, 2, pp. 1-18.

COROMOTO MAHMUD, M. y GUTIÉRREZ, Ó. A. (2012). "La comprensión de la lectoescritura en la construcción del conocimiento en la mirada de estudiantes en la Educación Superior". Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es, Universidad de Salamanca, Salamanca.

DECETY, J.; BARTAL, I. B.-A.; UZEFOVSKY, F. y KNAFO-NOAM, A. (2016). "Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species", *Philosophical Transactions Biological Sciences*, 371. January, The Royal Society, London. doi: 10.1098/rstb.2015.0077

DEROBERTMASURE, A. and ROBERTSON, J.E. (2014). "Data Analysis in the Context of Teacher Training: Code Sequence Analysis Using QDA Miner®", *Quantitative & Qualitative. International Journal of Methodology* Nº 48, July, Springer, pp. 2255–2276 doi.:10.1007/s11135-013-9890-9

DIRECCIÓN GENERAL DE PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA. (2019). "Proyecto Comunica 2019-2020 previsto por la Junta de Andalucía". <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Dosier-Comunica-2019-2020.pdf>

ECD/489/2016. Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón. España

ELEUTERIO PLATA, A. I. (2014). "Plan de formación en comprensión lectora en el I.E.S. Américo Castro IES", *Investigaciones sobre lectura*, 3, Asociación española de comprensión lectora, pp. 96-105

ESCUADERO, J. M.; VALLEJO, M. y BOTÍAS, F. (2008). "El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), Universidad de Granada, Granada, pp.1-22

FERNÁNDEZ, A. (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio siglo XXI*, 24, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 35-56

FESTIVAL INTERNACIONAL DE CORTOMETRAJES DE ANIMACIÓN WEIRD. Página web del Festival. <https://www.eventosdesegovia.com/events/weird-2020-festival-internacional-de-cortometrajes-de-animacion/>

FLEMING, L. (2013). "Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar", *Journal of Media Literacy Education*, 52 (2), National Association for Media Literacy Education, University of Rhode Island, Kingston, pp. 370-377

FONDÓN, I.; MADERO, M. J. y SARMIENTO, A. (2010). "Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza Universitaria", *Formación universitaria*, 3 (2), Centro de información tecnológica, La Serena, pp. 21-28

- FRONTERA, C. (2019). *La Narrativa Transmedia. Propuestas interactivas para trabajar en el aula*. Editorial SB, Buenos Aires
- FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN. "Chequeo al sistema educativo en España y Andalucía, 2019". <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/CHEQUEO-AL-SISTEMA-EDUCATIVO-EN-ESPA%C3%91A-Y-ANDALUC%C3%8DA-MOD-1.pdf>
- GALINDO GONZÁLEZ, L. (2015). *El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. Cenid Editorial, Guadalajara
- GAMBARATO, R. R. y DABAGIAN, L. (2016). "Transmedia dynamics in education: the case of Robot Heart Stories". *Educational Media International*, 53 (4), Routledge, pp. 229-243
- GÓMEZ, J. (2011). "Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación", *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2 (2), Universidad nacional del Altiplano de Puno, Puno, pp. 27-36
- GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, J.; ESTEBAN-GUITART, M.; ROSTÁN-SÁNCHEZ, C.; SERRAT-SELLABONA, E. y ESTEBANELL-MINGUELL, M. (2019). "What's up with transmedia and education? A literature review", *Digital Education Review*, 36, Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 207-222
- GONZÁLEZ-SUCH, J.; JORNET, J. M. y BAKIEVA, M. (2013). "Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (3), Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Murcia, pp. 1-20.
- GUERRERO, M. (2014). "Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de "Águila Roja" y "Juego de Tronos" en España", *Comunicación y sociedad*, 21, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 239-267
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (INTEF), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). "Marco Común de Competencia Digital Docente". <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeececa>
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (INTEF), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte "Aula del Futuro". <https://intef.es/tecnologia-educativa/aula-del-futuro/>
- JENKINS, H. (2003). "Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling", *MIT Technology Review*. Massachusetts Institute of Technology <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- JIMÉNEZ PÉREZ, M.E. y MARTÍNEZ LEÓN, N. (2020). Innovación educativa para futuros maestros: enseñar el uso de herramientas TIC para literatura infantil y juvenil (LIJ) en: *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades*. Gázquez Linares, J. J., Molero Jurado, M.M, Barragán Martín, A.B., Simón Vázquez, M.M., Martos Martínez, A., Soriano Sánchez, J.G., Oropesa Ruiz, N.F. Dykinson, Madrid.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós, Barcelona

JOUINI, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora, *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 13, Universidad de Murcia, Murcia, pp.95-114

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. y BASS, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. ASDC, Alexandria

LLORENÇ, J. y FORCANO, A. (2014). "El aprendizaje colaborativo y las TIC en clase de física", *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 76, Octubre-Diciembre, Editorial Grao, Barcelona, pp. 37-44

MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY. (2019). "Transmedia in Education Project. New Approaches to Transmedia and Language Pedagogy". <http://transmediaineducation.com/about/>

MCDOUGALL, J. y POTTER, J. (2015). "Curating media learning: Towards a porous expertise", *E-Learning and Digital Media*. 12 (2), Sage, pp. 199-211

MORENO VELANDIA, E. K. (2019). "Narrativas transmedia, infancia y cultura digital", *Infancias imágenes*, 18 (1), Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, pp. 15-20

OCDE (2009) "Informe español PISA-ERA". <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/en/dam/jcr:d20c4564-0f05-4783-9dbd-85ca6e827af0/informe-espanol-pisa-era-2009-3.pdf>

OLIVA-GIMENO, M. A. y TORRES-MENDOZA, M. (2017). "La comunicación transmedia en las ciudades: disfrutar y educar", *Comhumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 8 (2), Universidad de Los Hemisferios, Quito, pp. 33-49

PADILLA-BELTRÁN, J. E.; VEGA-ROJAS, P. L. y RINCÓN-CABALLERO, D. A. (2014). "Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior", *Entramado*, 10 (1), Universidad Libre, Cali, pp. 272-295

PALOMARES, A. (2011). "El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación", *Revista de Educación*. Nº. 355, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid, pp. 591-604

RAYBOURN, E. (2014). "A New Paradigm for Serious Games: Transmedia Learning for More Effective Training and Education", *Journal of Computational Science*, 5 (3), Elsevier, pp. 471-481

REGUEIRO SALGADO, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI en: *Humanidades digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. López Poza, S. y Pena Sueiro, N. (Coord.), Universidade da Coruña, La Coruña, 283-293

REIMERS, F. y CHUNG, C. K. (Eds.) (2020). *Preparar a los maestros para educar integralmente a los estudiantes. Un estudio comparativo internacional*. Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante

REVELO-SÁNCHEZ, Ó.; COLLAZOS-ORDOÑEZ, C. A. y JIMÉNEZ-TOLEDO, J. A. (2018). "El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura", *Tecno Lógicas*, 21 (41), Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, pp. 115-134

RICO YATE, J. P.; RAMÍREZ MONTOYA, M. S. y MONTIEL BAUTISTA, S. (2016). "Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos", *Apertura*, 8 (1). Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp.1-15

RODRÍGUEZ RUIZ, J. A.; LÓPEZ PEINADO, L. D. y GONZÁLEZ- GUTIÉRREZ, L. F. (2016). "La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados", *Signo y Pensamiento*, 36 (67), Pontificia Universidad Javierana, Bogotá, pp. 60-74.

RODRIGUEZ, P. y BIDARRA, J. (2016). "Transmedia Storytelling as an Educational Strategy: A Prototype for Learning English as a Second Language", *International Journal of Creative Interfaces and Computer Graphics*, 7 (2), IGI Global, Hershey, pp. 56-67.

RODRIGUEZ-ILLERA, J. L. y MOLAS-CASTELLAS, N. (2014). "Educational Uses of Transmedia Storytelling. The Ancestral Letter", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 23 (4), Association for the Advancement of Computing in Education, Waynesville, pp.335-357.

SALDAÑA ARÍSTIDE, R. C. (2015). *Influencia de los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños/as de Primero y Segundo Grados, Distrito Educativo 11-02 en República Dominicana*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.

SÁNCHEZ GARCÍA, A. B. y GALINDO VILLARDÓN, P. (2018). "Uso e integración de las Tic en el aula y dificultades del profesorado en activo de cara a su integración", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 22 (3), Universidad de Granada, Granada, pp. 341-358.

SCOLARI, C. (Coord.). (2011). *Narratives transmediàtiques, convergència audiovisual i noves estratègies de comunicació*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra/CAC.

SOLEDISPA BAQUE, C. J.; ZUÑA, E. R., TOMALÁ DE LA CRUZ, M. A. y TOMALÁ TOMALÁ, G. E. (2018). "Las plataformas virtuales para fomentar aprendizaje colaborativo en los estudiantes del Bachillerato" en: Actas. IV Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI. Tolozano Benítez, M. R.; Arteaga Serrano, R. (coord.). La Paz: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano, pp. 1099-1111.

STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid

VIEIRO, P. y AMBOAGE, I. (2016). "Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora", *Revista de investigación en Logopedia*, 6 (1), Universidad Complutense de Madrid, pp. 1-21.

WOZNEY, L.; VENKATESH, V. y ABRAMI, P. C. (2006). Implementing computer technologies: teachers' perceptions and practices, *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (1), Association for the Advancement of Computing in Education, Waynesville, pp.173-207.

ZHOU, Z.; CHANG, J. S.-K.; PAN, J. y WHITTINGHILL, D. (2015). Alternate Reality Game for Emergency Response Training: A Review of Research. *Journal of Interactive Learning Research*, 27, n.º. 1, Association for the Advancement of Computing in Education, Waynesville pp. 77-95

**BIODATA**

**Beatriz PEÑA-ACUÑA:** Formación en Filología Hispánica y Periodismo. Doctorado interdisciplinar con Premio Extraordinario por la Universidad de Alicante (España). Actualmente es Profesor Titular en la Universidad de Huelva. Entre las líneas de investigación destaca la educomunicación, la tecnología educativa y las metodologías activas. Pertenecer al grupo de investigación "ESAMEC" (Universidad de Sevilla) y colabora con otros grupos de investigación. Cuenta con una producción científica prolífica. Ha sido distinguida con dos Honoris Causa y otras menciones

**David JIMÉNEZ-HERNÁNDEZ:** Formación en Pedagogía y Máster en Innovación e investigación en Educación Infantil. Doctor por la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Profesor de Máster de Profesorado de la Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante). Pertenecer al grupo de investigación "Métodos estadísticos aplicados en agricultura, ciencias de la vida y educación" (UMH). Las líneas de investigación son formación de profesorado, medios didácticos de enseñanza y educación tecnológica. Entre las obras científicas se encuentran diversas publicaciones de impacto (Octaedro, Dykinson, Sustainability, Psychology, Society, & Education, etc.).

**¡EVITE FRAUDES!**

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 26, N.º 95, 2021**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto95

Pass: ut26pr952021

Clic logo

