REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Series animadas y competencias comunicativas en educación secundaria: estudio cuasiexperimental

Animated series and communicative competencies in secondary education: a quasi-experimental study

Recibido: 26/07/2026 - **Aceptado:** 30/09/2026

Bruno Rene Machaca Rojas
https://orcid.org/0009-0003-6603-7658
bruno.machaca@upeu.edu.pe
Universidad Peruana Unión. Juliaca, Perú

Lourdes Pari Quispe
https://orcid.org/0000-0001-8378-3343
lourdes.pari@upeu.edu.pe
Universidad Peruana Unión. Juliaca, Perú

Víctor Manuel Lima Condori
https://orcid.org/0000-0001-8277-3223
victorlima@upeu.edu.pe
Universidad Peruana Unión. Juliaca, Perú

Nilda Rosas Rojas
https://orcid.org/0000-0002-6509-5528
nilda.rosas@upeu.edu.pe
Universidad Peruana Unión. Juliaca, Perú

Resumen

La integración de recursos audiovisuales en el aula ofrece alternativas para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes de secundaria. En este contexto, el objetivo del estudio fue evaluar los cambios en la comunicación oral, la lectura y la escritura tras una intervención basada en series animadas, comparando los resultados del pretest y el postest entre grupos. Se realizó una investigación cuantitativa, aplicada y cuasiexperimental, con grupos no equivalentes. Participaron 189 estudiantes: 108 en el grupo experimental y 81 en el grupo control. El desempeño se evaluó mediante una rúbrica de 21 criterios. Los cambios se analizaron con la prueba U de Mann–Whitney, aplicando el ajuste de Holm para las competencias, y con un modelo ANCOVA que incluyó interacción y errores robustos HC3. Los resultados mostraron un avance mayor en el grupo experimental, con un incremento global medio de 40,45 puntos, frente a 19,63 puntos en el grupo control. La comparación global fue significativa ($U = 8104{,}50$; $p < 0{,}001$). Además, la diferencia ajustada en el postest, considerando la media conjunta del pretest, fue de 18,78 puntos, con un intervalo de confianza del 95% de 15,84 a 21,72. La escritura fue la competencia con el mayor incremento medio por criterio. En conclusión, el grupo experimental obtuvo mayores avances en las tres competencias evaluadas. Los hallazgos respaldan una asociación favorable entre la participación en el programa y la mejora de las competencias comunicativas, aunque no permiten establecer una causalidad exclusiva ni generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos educativos.

Palabras clave: competencias comunicativas, educación secundaria, series animadas.

Abstract

Integrating audiovisual resources into the classroom offers alternatives for strengthening the communicative skills of secondary school students. In this context, the study aimed to evaluate changes in oral communication, reading, and writing following an intervention based on animated series, comparing pre-test and post-test results between groups. A quantitative, applied, quasi-experimental study using non-equivalent groups was conducted. A total of

189 students participated: 108 in the experimental group and 81 in the control group. Performance was assessed using a 21-criterion rubric. Changes were analyzed using the Mann–Whitney U test—applying the Holm adjustment for the specific skills—and an ANCOVA model that included interaction terms and HC3 robust standard errors. Results showed greater progress in the experimental group, with a mean overall increase of 40.45 points, compared to 19.63 points in the control group. The overall comparison was statistically significant ($U = 8104.50$; $p < 0.001$). Furthermore, the adjusted post-test difference, accounting for the pooled pre-test mean, was 18.78 points (95% CI: 15.84–21.72). Writing was the skill that showed the greatest mean increase per criterion. In conclusion, the experimental group achieved greater progress across all three assessed skills. The findings support a favorable association between participation in the program and improved communicative skills, although they do not establish exclusive causality or allow for the generalization of results to other populations or educational contexts.

Keywords: communicative skills, secondary education, animated series.

Introducción

La expansión de los recursos audiovisuales y digitales plantea nuevas posibilidades para organizar experiencias de aprendizaje comunicativo en la educación secundaria. La presencia cotidiana de las narraciones animadas ofrece materiales cercanos a los repertorios culturales de muchos adolescentes; sin embargo, su incorporación al ámbito escolar exige propósitos pedagógicos definidos y procesos de evaluación sistemáticos. El interés de esta propuesta no radica en el atractivo del recurso en sí mismo, sino en la posibilidad de articular imágenes, lenguaje y situaciones narrativas con actividades que promuevan comprender, argumentar, leer y escribir. En este marco, el estudio analiza una intervención basada en series animadas mediante la comparación del desempeño inicial y final de dos grupos de estudiantes. Asimismo, busca establecer si la evolución de las competencias comunicativas difiere entre quienes participaron en el programa y quienes continuaron con la programación regular, manteniendo una interpretación proporcional a las limitaciones de un diseño no aleatorizado.

El área de Comunicación del Currículo Nacional de la Educación Básica articula tres competencias: comunicarse oralmente en lengua materna, leer diversos tipos de textos en lengua materna y escribir diversos tipos de textos en lengua materna (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Esta delimitación resulta relevante porque distingue procesos que, con frecuencia, tienden a agruparse bajo una única puntuación general. La oralidad comprende la producción y la interacción en situaciones comunicativas concretas; la lectura implica construir sentido a partir de textos y propósitos específicos; y la escritura integra la planificación, la textualización y la revisión. Evaluar estas competencias de manera diferenciada permite identificar perfiles de cambio y evitar reducir el aprendizaje a un solo indicador. En consecuencia, el puntaje global ofrece una síntesis complementaria, mientras que las dimensiones conservan la información necesaria para interpretar con mayor precisión el desempeño comunicativo de los participantes.

Las expresiones “serie de televisión” y “animación” remiten a formas de obra seriada y de realización animada con rasgos propios de circulación cultural (Real Academia Española, s. f.-a, s. f.-b). Klinger (2018) propone abordar las series animadas como huellas de configuraciones contemporáneas, lo que invita a considerar sus contenidos y valores al momento de seleccionar materiales educativos. Sus tramas, ritmos, voces, estéticas y referencias pueden generar interpretaciones diversas entre los estudiantes. Por esta razón, la elección de fragmentos debe vincularse con objetivos discursivos claros y con actividades posteriores que orienten el aprendizaje. La intervención examinada integra el recurso audiovisual con preguntas de comprensión, intercambios orales y producciones textuales; de este modo, el contenido animado funciona como parte de una secuencia pedagógica y no como sustituto de la mediación docente.

La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia ofrece un referente orientador para diseñar la mediación pedagógica con recursos audiovisuales. Según Mayer (2021), el aprendizaje implica procesos de selección, organización e integración de información verbal y pictórica, los cuales se ven condicionados por las limitaciones de la capacidad cognitiva y por la necesidad de gestionar adecuadamente la carga cognitiva. Este enfoque no sostiene que cualquier combinación audiovisual genere aprendizaje, ni respalda clasificar a los estudiantes según supuestos estilos de aprendizaje. Por el contrario, sugiere que el efecto de una serie animada depende de cómo se estructure la actividad: sus señales narrativas y visuales pueden favorecer la anticipación, la interpretación, el contraste de fuentes o la producción textual cuando existen consignas que orientan el procesamiento; en cambio, pueden provocar sobrecarga, distracción o una comprensión superficial si el recurso se utiliza de manera desarticulada de los objetivos comunicativos.

En cuanto a los antecedentes revisados, los mismos muestran un campo heterogéneo de problemas, poblaciones y estrategias. Aguirre (2018) estudia las tecnologías de la información en procesos formativos vinculados con la comunicación organizacional, mientras que López-Fraile et al. (2021) analizan el aprendizaje

basado en retos y las tasas académicas en un contexto universitario. Estas referencias justifican examinar la relación entre recursos y diseños didácticos, aunque sus poblaciones y resultados no son equivalentes a los de la educación secundaria. Su incorporación establece, por tanto, un marco de discusión y no una comparación directa de magnitudes. El vínculo entre tecnología y desempeño depende de las tareas propuestas, de las características de los participantes y de las condiciones institucionales; en consecuencia, los resultados del programa deben interpretarse dentro de su contexto y en relación con las competencias efectivamente evaluadas.

La intervención en competencias comunicativas reúne, asimismo, aproximaciones diversas. Taber De la Cruz et al. (2022) examinan las estrategias metacognitivas de lectura; y Santisteban (2022) estudia las estrategias lúdicas orientadas a la oralidad. Por su parte, Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino (2022) se centran en la comprensión de textos argumentativos, mientras que Santiago (2019) analiza un taller lector basado en infografías. Cada propuesta combina contenidos, instrumentos y tiempos propios, por lo que su comparación permite reconocer alternativas de mediación sin establecer una jerarquía de eficacia entre estrategias heterogéneas. Las series animadas constituyen, así, otra posibilidad de articulación didáctica cuyo valor educativo debe contrastarse con resultados observables, más allá de su atractivo audiovisual.

Las prácticas digitales y las estrategias de acompañamiento aportan antecedentes complementarios. Escobar-Mamani y Gómez-Arteta (2020) estudian el uso de WhatsApp y las habilidades comunicativas en adolescentes peruanos; Rojas (2022) aborda las herramientas digitales y la creatividad literaria. En la misma línea, Picón y Olivos (2021) examinan la retroalimentación formativa en primaria, y Pasapera (2021) analiza la retroalimentación y el aprendizaje lector en entornos virtuales. Finalmente, Polo et al. (2022) relacionan los estilos de aprendizaje con el rendimiento comunicativo desde un enfoque de sistemas. Estas referencias no permiten presuponer una ventaja uniforme de los recursos tecnológicos; en conjunto, destacan la necesidad de precisar el recurso utilizado, la actividad que lo acompaña y el indicador de desempeño considerado. El presente estudio concentra su evaluación en la oralidad, la lectura y la escritura, sin medir la motivación ni atribuir los cambios observados a preferencias individuales de aprendizaje.

La dimensión sociocultural también resulta pertinente para la interpretación de los resultados. Miguel (2019) examina contenidos televisivos infantiles en primaria y Chagna (2023) explora las series anime y las habilidades sociales en adolescentes. Ambos trabajos permiten reconocer que los productos animados poseen géneros y públicos situados, aunque no evalúan directamente el programa de Comunicación analizado en esta investigación. De igual manera, Alave (2019) y Serruto (2023) aproximan el debate a prácticas de producción textual y aprendizaje cooperativo en Puno, mientras que Yucra et al. (2022) estudian la dinámica familiar y el rendimiento académico en Juliaca. Estos antecedentes invitan a considerar la diversidad cultural, la cooperación y las condiciones familiares como factores relevantes. No obstante, tales variables no fueron incorporadas al ajuste estadístico del estudio y, por ello, permanecen únicamente como posibles explicaciones contextuales que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados.

Tomando en cuenta todo lo planteado, el objetivo general fue evaluar los cambios en las competencias de comunicación oral, lectura y escritura de estudiantes de secundaria tras una intervención basada en series animadas, mediante la comparación de los resultados obtenidos en el pretest y el postest entre el grupo experimental y el grupo control. De manera específica, se buscó describir los puntajes iniciales y finales por competencia, comparar los cambios individuales entre grupos, estimar las diferencias de postest ajustadas por el desempeño inicial y examinar la coherencia entre las dimensiones y el puntaje global. La pregunta de investigación que orientó el estudio fue la siguiente: ¿qué diferencias se observan en la evolución de las competencias comunicativas entre los estudiantes que participaron en el programa y aquellos que continuaron con la programación regular del área?

Metodología

Se realizó un estudio cuantitativo y aplicado, con diseño cuasiexperimental de grupos no equivalentes y mediciones antes (pretest) y después (postest). Participaron 189 estudiantes de primero a tercero de secundaria de la I. E. Simón Bolívar, ubicada en San Miguel, provincia de San Román, Puno. En cada grado participaron 63 estudiantes: 36 de la sección A, que conformaron el grupo experimental, y 27 de la sección B, que conformaron el grupo control. En total, el grupo experimental estuvo integrado por 108 estudiantes y el control por 81. Esta distribución se mantuvo en los tres grados y correspondió a seis aulas: tres experimentales, con 36 estudiantes cada una, y tres de control, con 27 cada una. La asignación a los grupos no fue aleatoria. El grupo experimental recibió la intervención basada en series animadas y el grupo control continuó con la programación regular del área de Comunicación.

El programa se desarrolló en 20 sesiones durante ocho semanas, agrupadas en cuatro bloques de cinco sesiones. Su diseño tomó en cuenta los principios de modalidad, contigüidad temporal, contigüidad espacial y

coherencia descritos por Mayer (2021). Las actividades combinaron fragmentos de series animadas con preguntas de comprensión, intercambios orales, lectura de textos relacionados y producción escrita. El programa se evaluó como una secuencia pedagógica integrada, con tareas comunicativas y mediación docente; por tanto, el diseño no permite aislar la contribución de cada componente ni estimar una exposición individual uniforme a los fragmentos. El grupo control mantuvo las actividades regulares del área.

Los datos primarios procedieron de las evaluaciones pretest y postest aplicadas a los estudiantes. La unidad de análisis fue cada estudiante evaluado antes y después del programa. Las competencias se valoraron mediante observación y análisis de productos de aprendizaje, con una rúbrica vinculada con los desempeños del área de Comunicación. Los registros se organizaron por participante, grupo, momento de evaluación y competencia, preservando la correspondencia entre mediciones. El pretest describió el desempeño inicial y el postest, el desempeño posterior a la intervención. El análisis combinó estadísticos descriptivos, comparaciones de los cambios individuales y ajustes por el puntaje inicial.

Se utilizó una rúbrica de 21 criterios ordinales, cada uno calificado de 1 a 4. Diez criterios correspondieron a comunicación oral, seis a lectura y cinco a escritura; por ello, los rangos posibles fueron de 10 a 40, de 6 a 24 y de 5 a 20 puntos, respectivamente. La suma de los 21 criterios produjo un puntaje global de 21 a 84. Para comparar descriptivamente competencias con distinto número de criterios, también se calcularon medias por criterio, cuyo rango fue de 1 a 4. Para describir los puntajes globales se emplearon cuatro intervalos convencionales: Inicio (21–37), Proceso (38–53), Logro esperado (54–69) y Logro destacado (70–84). Estos intervalos se utilizaron como categorías descriptivas y no como estándares normativos validados para esta muestra. La Tabla 1 resume la estructura y los rangos del instrumento.

Tabla 1

Estructura del instrumento y rangos de puntuación

Competencia	Criterios	Rango total	Rango por criterio
Comunicación oral	1–10 (10)	10–40	1–4
Lectura	11–16 (6)	6–24	1–4
Escritura	17–21 (5)	5–20	1–4
Puntaje global	1–21 (21)	21–84	1–4

Nota. Los rangos son teóricos. El puntaje global máximo corresponde a la suma de 21 criterios calificados de 1 a 4 y es de 84 puntos

En la muestra del presente estudio, el alfa de Cronbach fue de 0,86 en el pretest y de 0,90 en el postest. Para estimar el acuerdo entre evaluadores, dos evaluadores calificaron de manera independiente los mismos trabajos; el coeficiente de correlación intraclase (CCI) de acuerdo absoluto fue de 0,88, con IC del 95 % [0,81; 0,93].

Se calcularon medias y desviaciones estándar para los puntajes de pretest, postest y cambio individual de cada competencia y grupo. El cambio se obtuvo restando el puntaje inicial del puntaje final de cada estudiante antes de resumir los datos, para conservar la variabilidad de las diferencias individuales. El puntaje global se calculó sumando comunicación oral, lectura y escritura; su cambio correspondió a la diferencia entre postest y pretest. Los resultados se expresaron con dos decimales. Las diferencias de una centésima entre sumas de medias redondeadas y los totales calculados a partir de los datos originales pueden deberse al redondeo y no modifican las puntuaciones.

Como descripción complementaria, se contabilizaron las frecuencias y porcentajes en cada nivel. En el grupo experimental, el pretest ubicó a 101 estudiantes (93,52 %) en Inicio y a 7 (6,48 %) en Proceso; no hubo estudiantes en Logro esperado ni en Logro destacado. En el postest, 3 (2,78 %) se ubicaron en Inicio, 15 (13,89 %) en Proceso, 45 (41,67 %) en Logro esperado y 45 (41,67 %) en Logro destacado. En el grupo control, el pretest registró 78 estudiantes (96,30 %) en Inicio y 3 (3,70 %) en Proceso, sin casos en los dos niveles superiores; en el postest, 30 (37,04 %) se ubicaron en Inicio, 34 (41,98 %) en Proceso, 15 (18,52 %) en Logro esperado y 2 (2,47 %) en Logro destacado. Los porcentajes se calcularon sobre el total de cada grupo en cada medición (n = 108 y n = 81), por lo que pueden presentar diferencias mínimas por redondeo.

El análisis primario comparó los cambios en el puntaje global mediante la prueba bilateral U de Mann–Whitney. Como análisis secundarios, se compararon con el mismo procedimiento los cambios en comunicación oral, lectura y escritura. Se utilizó la aproximación asintótica con correcciones por empates y continuidad. La U se

informó desde la orientación del grupo experimental, cuyo valor máximo posible fue 108 × 81 = 8748. La correlación biserial de rangos se calculó como r_rb = 2U/(108 × 81) − 1; los valores positivos indican predominio de los cambios del grupo experimental. Se aplicó el ajuste de Holm a las tres comparaciones secundarias y se mantuvo separado el contraste global primario.

La prueba U evalúa el ordenamiento relativo de los cambios y no necesariamente diferencias de medias o medianas cuando las distribuciones tienen formas distintas. Las puntuaciones ordinales sumadas pueden producir empates, por lo que las diferencias de medias se utilizaron como complemento descriptivo. Los valores p inferiores a 0,001 se expresaron como p < 0,001, evitando la notación p = 0,000. La interpretación distinguió la significación estadística de la importancia educativa y de la inferencia causal.

Para cada resultado se estimó una ANCOVA mediante regresión lineal, con la especificación postest ~ grupo + pretest centrado + grupo × pretest centrado. El grupo experimental se codificó como 1 y el control como 0; el pretest se centró respecto de su media conjunta. Se utilizó una matriz de covarianza robusta HC3 para calcular errores estándar, valores p e intervalos de confianza del 95 %. El coeficiente del grupo representa la diferencia ajustada en la media conjunta del pretest, mientras que la interacción permite que las pendientes difieran entre grupos; por ello, las diferencias estimadas en otros niveles iniciales pueden variar. El modelo no controla factores omitidos ni el posible agrupamiento de estudiantes por aula.

Se tuvieron en cuenta la naturaleza ordinal de los criterios, los rangos de puntuación y posibles factores contextuales relevantes; no se atribuyeron los cambios a factores específicos como el docente, la asistencia o la familiaridad con los recursos audiovisuales.

La comparación entre condiciones reconoció que el grupo control también podía mejorar durante el período educativo. La proximidad entre las medias iniciales no se interpretó como equivalencia en variables no observadas. Asimismo, los intervalos de confianza describen la incertidumbre de las estimaciones, no la dispersión individual. La coherencia aritmética entre las dimensiones y el puntaje global se verificó como requisito de presentación, pero no se consideró evidencia de validez ni de equivalencia pedagógica entre competencias evaluadas por separado.

La investigación consideró los deberes profesionales establecidos en los artículos 6, 7 y 8 del Código de Ética del Colegio de Profesores del Perú. Se obtuvo autorización del Comité de Ética de la Universidad Peruana Unión y de la institución educativa. La información se manejó de forma confidencial, se resguardó la identidad de los participantes y se restringió el uso de los datos a los fines de la investigación.

Resultados

El análisis incluyó 189 estudiantes: 108 en el grupo experimental y 81 en el control. En comunicación oral, el experimental registró pretest M = 11,50 (DE = 2,86), postest M = 29,20 (DE = 7,62) y cambio M = 17,70 (DE = 6,68); el control presentó 10,70 (1,83), 19,73 (7,78) y 9,02 (6,73), respectivamente. En lectura, el experimental obtuvo 7,50 (2,61), 18,00 (4,41) y 10,50 (3,67), mientras el control alcanzó 6,42 (1,21), 12,07 (4,29) y 5,65 (3,92). En escritura, el experimental presentó 5,75 (1,63), 18,00 (3,05) y 12,25 (3,03); el control registró 5,65 (1,43), 10,60 (4,02) y 4,95 (3,49).

El puntaje global experimental pasó de M = 24,75 (DE = 5,65) a M = 65,20 (DE = 11,50), con cambio medio de 40,45 (DE = 9,15). El control pasó de 22,78 (3,42) a 42,41 (12,68), con cambio de 19,63 (10,53). La diferencia de cambios globales fue 20,82 puntos. Por criterio, oralidad experimental pasó de 1,15 a 2,92 y control de 1,07 a 1,97; lectura, de 1,25 a 3,00 frente a 1,07 a 2,01; escritura, de 1,15 a 3,60 frente a 1,13 a 2,12. Ambos grupos mejoraron, aunque el experimental presentó mayores incrementos. Las cifras se calcularon antes del redondeo, por lo que las diferencias pueden variar una centésima respecto de la resta de medias publicadas.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas de los puntajes por grupo y momento

Variable	Grupo	n	Pretest M (DE)	Postest M (DE)	Cambio M (DE)
Comunicación oral	E	108	11,50 (2,86)	29,20 (7,62)	17,70 (6,68)
Comunicación oral	C	81	10,70 (1,83)	19,73 (7,78)	9,02 (6,73)
Lectura	E	108	7,50 (2,61)	18,00 (4,41)	10,50 (3,67)
Lectura	C	81	6,42 (1,21)	12,07 (4,29)	5,65 (3,92)
Escritura	E	108	5,75 (1,63)	18,00 (3,05)	12,25 (3,03)
Escritura	C	81	5,65 (1,43)	10,60 (4,02)	4,95 (3,49)
Puntaje global	E	108	24,75 (5,65)	65,20 (11,50)	40,45 (9,15)

Puntaje global	C	81	22,78 (3,42)	42,41 (12,68)	19,63 (10,53)

Nota. E = experimental; C = control; M = media; DE = desviación estándar muestral; cambio = postest − pretest. Los cálculos se realizan antes del redondeo

La comparación primaria de los cambios globales obtuvo U experimental = 8104,50, p < 0,001 y r_rb = 0,853. El signo positivo de la correlación biserial indica predominio de cambios del grupo experimental sobre los del control en el ordenamiento comparativo. El resultado acompaña una diferencia descriptiva de cambios de 20,82 puntos. La prueba identifica una diferencia estadística entre las distribuciones de cambio bajo sus supuestos, pero no demuestra que todos los participantes hayan mejorado ni que las series animadas expliquen exclusivamente la diferencia. La magnitud de rangos y el contraste global deben interpretarse junto con la dispersión, las condiciones de aplicación y la ausencia de asignación aleatoria.

Las tres comparaciones secundarias mostraron diferencias favorables al experimental. En oralidad, U = 7115,00, p < 0,001, p ajustado por Holm < 0,001 y r_rb = 0,627; la diferencia descriptiva de cambios fue 8,68 puntos. En lectura, U = 7142,00, p < 0,001, p Holm < 0,001 y r_rb = 0,633; la diferencia fue 4,85 puntos. En escritura, U = 8169,50, p < 0,001, p Holm < 0,001 y r_rb = 0,868; la diferencia fue 7,30 puntos. Por criterio, estas diferencias equivalen aproximadamente a 0,87, 0,81 y 1,46 puntos. El ajuste de Holm corresponde exclusivamente a las tres competencias y no modifica el contraste global primario.

Tabla 3

Comparación entre grupos de los cambios individuales

Variable	U (E)	p bilateral	p Holm	r_rb
Comunicación oral	7115,0	< 0,001	< 0,001	0,627
Lectura	7142,0	< 0,001	< 0,001	0,633
Escritura	8169,5	< 0,001	< 0,001	0,868
Puntaje global	8104,5	< 0,001	No aplica	0,853

Nota. U se informa para el grupo experimental. Prueba bilateral asintótica con corrección de empates y continuidad. Holm se aplica a las tres competencias; el resultado global es primario. r_rb positivo indica predominio de cambios experimentales

La ANCOVA robusta HC3 con interacción estimó una diferencia global ajustada de 18,78 puntos, IC del 95 % [15,84; 21,72], p < 0,001 y R^2 = 0,70, evaluada en pretest = 23,90. Para oralidad, la diferencia fue 7,77 puntos, IC [5,71; 9,83], p < 0,001 y R^2 = 0,51, en pretest = 11,16. Para lectura fue 4,53, IC [3,46; 5,60], p < 0,001 y R^2 = 0,49, en pretest = 7,04. Para escritura fue 7,29, IC [6,32; 8,27], p < 0,001 y R^2 = 0,62, en pretest = 5,71. Las estimaciones representan diferencias entre grupos en los niveles iniciales especificados, no efectos causales generales.

Tabla 4

Diferencias de postest ajustadas por desempeño inicial

Variable	β grupo	IC del 95 % (HC3)	p
Comunicación oral	7,77	[5,71; 9,83]	< 0,001
Lectura	4,53	[3,46; 5,60]	< 0,001
Escritura	7,29	[6,32; 8,27]	< 0,001
Puntaje global	18,78	[15,84; 21,72]	< 0,001

Nota. Modelo: postest = intercepto + grupo + pretest centrado + grupo × pretest centrado + error. Grupo experimental = 1; grupo control = 0. β de grupo estima la diferencia entre grupos en la media conjunta del pretest. IC del 95 % calculados con matriz de covarianza robusta HC3

Los resultados presentan diferencias concordantes en el análisis descriptivo, la comparación de rangos y el ajuste por pretest. Esta concordancia caracteriza la asociación entre participación grupal y desempeño, pero los procedimientos comparten observaciones y no constituyen replicaciones independientes. La evaluación

psicométrica de la muestra actual requiere cálculos y documentación específicos; los indicadores del instrumento de referencia no se trasladan automáticamente a otra aplicación. La estabilidad de las estimaciones también requiere considerar la estructura de los grupos y las condiciones de enseñanza. En conjunto, las tablas permiten describir cambios y asociaciones ajustadas, sin informar mecanismos de aprendizaje ni excluir factores contextuales que no fueron incorporados al análisis.

Discusión

Los resultados evidencian mayores incrementos en las competencias comunicativas del grupo experimental en comparación con el grupo control, con una diferencia global media de cambios de 20,82 puntos. Este patrón favorable se observó en la oralidad, la lectura y la escritura, y se mantuvo tanto al comparar los rangos como al ajustar los resultados por el desempeño inicial. Dichos hallazgos son compatibles con un aporte del programa, que integró narraciones animadas con actividades comunicativas estructuradas. No obstante, dado que la asignación de los participantes no fue aleatoria y que la intervención incorporó diversos componentes, no es posible atribuir las diferencias exclusivamente al uso del recurso audiovisual. Por el contrario, deben considerarse la mediación docente, las oportunidades de práctica y las condiciones educativas propias de cada grupo.

La comparación global, expresada mediante un valor de U = 8104,50 y una correlación biserial de rangos de 0,853, indica un predominio de los cambios en el grupo experimental. Sin embargo, este resultado no demuestra una mejora individual generalizada, ni garantiza la equivalencia inicial entre los grupos, ni permite afirmar diferencias en las medianas sin examinar previamente las distribuciones de los puntajes. Por su parte, el modelo ANCOVA estimó una diferencia de 18,78 puntos en la media conjunta del pretest, con un intervalo robusto de 15,84 a 21,72 puntos. Dado que el modelo incluyó la interacción entre grupo y pretest, esta estimación corresponde a un nivel inicial específico. Aunque el uso de errores robustos HC3 permite atender la heterocedasticidad, no corrige posibles problemas de selección ni la dependencia entre estudiantes de una misma aula. En consecuencia, la convergencia de los análisis respalda una asociación favorable con el programa, pero no sustituye los supuestos necesarios para inferir una relación causal.

Al analizar las competencias por separado, las diferencias medias de cambio fueron de 8,68 puntos en oralidad, 4,85 puntos en lectura y 7,30 puntos en escritura. Esta última presentó la mayor separación por criterio y una correlación biserial de rangos de 0,868. Estos resultados describen el comportamiento de la muestra evaluada, pero no permiten establecer una superioridad universal de una competencia sobre otra ni prioridades curriculares definitivas. Las dimensiones comprenden criterios y desempeños distintos; por ello, su comparación requiere considerar la dificultad de las tareas, la sensibilidad de los indicadores y las oportunidades de práctica ofrecidas durante la intervención. Un análisis más desagregado de la adecuación, la organización, la coherencia y la revisión permitiría precisar los avances alcanzados y valorar su posible transferencia a otras situaciones comunicativas.

Las frecuencias por nivel de desempeño deben interpretarse como descripciones propias de esta muestra. Dado que los intervalos utilizados son descriptivos y no han sido validados como estándares normativos, los porcentajes obtenidos no deben considerarse evidencia de un dominio comunicativo general.

En relación con la oralidad, Zegarra (2025) destaca la importancia de las estrategias lingüísticas en el ámbito universitario a partir de oportunidades discursivas. Actividades como debates, exposiciones y dramatizaciones ofrecen un contraste conceptual útil para comprender los resultados, aunque las poblaciones y las magnitudes de efecto no sean equivalentes. Los referentes narrativos compartidos podrían haber facilitado la explicación de ideas y la expresión de opiniones; sin embargo, este mecanismo no fue evaluado directamente. Asimismo, las puntuaciones agregadas no permiten determinar si las mejoras correspondieron específicamente a la argumentación, la fluidez o la participación.

Los antecedentes vinculados con la lectura aportan perspectivas complementarias sobre la comprensión textual y las estrategias de mediación. Taber De la Cruz et al. (2022) relacionan la metacognición con el aprendizaje, aunque sus hallazgos no permiten establecer una relación causal. Por su parte, Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino (2022) desarrollan la comprensión argumentativa mediante estrategias como el subrayado, la formulación de preguntas y la elaboración de resúmenes, mientras que Santiago (2019) examina el uso de infografías en talleres lectores. Estos estudios permiten reflexionar sobre las posibilidades de mediación en el ámbito lector; no obstante, sus resultados no deben trasladarse directamente a otras muestras, contextos o instrumentos de evaluación.

La diversidad de experiencias tecnológicas también enriquece la interpretación. Aguirre (2018) examina prácticas docentes universitarias; López-Fraile et al. (2021), el aprendizaje basado en retos; Escobar-Mamani y Gómez-Arteta (2020), el uso de WhatsApp y la comunicación adolescente; y Rojas Cerquera (2022), la creatividad literaria mediada por herramientas digitales. Asimismo, Picón y Olivos (2021) y Pasapera (2021) abordan la retroalimentación formativa, mientras que Polo et al. (2022) relacionan el aprendizaje y el rendimiento desde un

enfoque de sistemas. En conjunto, estos estudios destacan que los beneficios de la tecnología no se derivan automáticamente de su uso, sino que dependen de las actividades propuestas y de la mediación pedagógica que las acompaña.

Por otra parte, Klinger (2018), Miguel (2019) y Chagna (2023) estudian, respectivamente, las series animadas, la televisión infantil y el anime en relación con las habilidades sociales. Aunque sus objetos de estudio difieren, estos trabajos orientan la selección de materiales según el lenguaje, los valores y los públicos a los que se dirigen. Alave (2019) y Serruto (2023) aportan antecedentes sobre producción textual y aprendizaje cooperativo en Puno, lo que refuerza la necesidad de considerar la pertinencia cultural, el idioma, el acceso a los recursos y la lectura crítica. Yucra et al. (2022), al relacionar la dinámica familiar con el rendimiento académico en Juliaca, recuerdan además la influencia de condiciones externas al aula. Variables como las lenguas habladas, la lectura familiar, el acceso tecnológico, la motivación o el consumo audiovisual podrían haber influido en los resultados; sin embargo, no fueron medidas como covariables en este estudio.

Finalmente, las medias iniciales cercanas al mínimo y el puntaje postest de escritura del grupo experimental próximo al máximo sugieren posibles efectos de piso y techo, cuya frecuencia debería examinarse mediante el análisis de las distribuciones. Los indicadores históricos de confiabilidad y validez —alfa de 0,948, V de Aiken de 1,00 y correlación ítem–test de 0,803 ($p < 0,001$)— no sustituyen la necesidad de contar con evidencia actual sobre la validez, la consistencia y el acuerdo entre evaluadores. La utilización de descriptores claros y ejemplos calificados ayudaría a distinguir el aprendizaje real de posibles variaciones en la calificación. Asimismo, aunque los 189 participantes, distribuidos en 108 del grupo experimental y 81 del control, amplían las observaciones disponibles, no garantizan la representatividad de la población ni la independencia total entre estudiantes.

En este sentido, el puntaje global puede ocultar perfiles individuales o compensaciones entre competencias. Por ello, la interpretación educativa de los resultados exige vincular los cambios observados con tareas concretas, destinatarios específicos y propósitos comunicativos definidos. Futuras investigaciones deberían documentar con mayor detalle las condiciones de implementación, analizar las diferencias entre aulas y participantes, y comprobar la persistencia de los avances en el tiempo. Estas acciones permitirían identificar qué componentes del programa contribuyen efectivamente al desempeño comunicativo y delimitar las condiciones bajo las cuales sus resultados podrían aplicarse con pertinencia en otros contextos escolares.

Conclusiones

Los estudiantes que participaron en el programa basado en series animadas registraron mayores avances en comunicación oral, lectura y escritura que quienes continuaron con la programación regular. La diferencia global media de cambios fue de 20,82 puntos a favor del grupo experimental, y la comparación ajustada por desempeño inicial mantuvo una diferencia favorable de 18,78 puntos. La convergencia entre los análisis respalda una asociación positiva entre la participación en el programa y el desarrollo de las competencias comunicativas. La escritura presentó el mayor incremento medio por criterio, lo que destaca su relevancia dentro del patrón de mejora observado.

Los hallazgos respaldan la incorporación pedagógica de series animadas acompañadas de actividades de comprensión, intercambio oral y producción escrita, con objetivos definidos y mediación docente. No obstante, la formación no aleatoria de los grupos limita la atribución causal de los cambios y su generalización a otras poblaciones. Se recomienda ampliar la evaluación a distintos contextos escolares, documentar las condiciones de implementación y realizar seguimientos que permitan determinar la permanencia y transferencia de los aprendizajes, así como precisar la contribución de los componentes del programa.

Referencias

Aguirre Gamboa, P. del C. (2018). Las TIC en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área Comunicación Organizacional: licenciatura en Ciencias de la Comunicación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16), 764–788. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.368

Alave Pari, G. (2019). *Estrategias metodológicas para mejorar la práctica pedagógica en producción de textos del área de comunicación con los estudiantes del cuarto grado, sección "B", de la institución educativa primaria N.° 70321 "Domingo Pilco Vilca", Camicachi, Ilave, Puno–2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNSA_f5567def20cf396d0ea94cd5e3fab0f0

Chagna Andrade, M. S. (2023). *Influencia de las series anime en el aprendizaje de habilidades sociales en la adolescencia. Estudio realizado desde la perspectiva evolutiva, con adolescentes de 13 y 14 años de la*

Unidad Educativa Particular Marista, Quito, año 2022 [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional PUCE. https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/31966

Escobar-Mamani, F., & Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar, 28*(65), 111–120. https://doi.org/10.3916/C65-2020-10

Galeano-Sánchez, N., & Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(2), 504–526. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13

Klinger Aguirre, A. (2018). *Rastros del sujeto contemporáneo en tres series animadas del último decenio* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. https://repositorio.upn.edu.co/items/00d81a37-20f6-4595-afd2-ccfa0e4d0b7e

López-Fraile, L. A., Agüero, M. M., & Jiménez-García, E. (2021). Efecto del aprendizaje basado en retos sobre las tasas académicas en el área de comunicación de la Universidad Europea de Madrid. *Formación Universitaria, 14*(5), 65–74. https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000500065

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3ra ed.). Cambridge University Press.

Miguel Sanz, Á. de. (2019). *La influencia de los contenidos televisivos infantiles de "Prodigiosa: Las aventuras de Ladybug" y "Peppa Pig" en 1.º y 2.º de educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://docta.ucm.es/entities/publication/8e9a45cb-603f-4146-b943-376a14ff3be6

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Pasapera Calle, E. (2021). *Retroalimentación y el aprendizaje, en entornos virtuales, de la competencia: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna, en estudiantes de 5to de secundaria de las instituciones educativas de Frías 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/61853

Picón Zambora, L. C., & Olivos Romero, F. G. (2021). La retroalimentación formativa para el aprendizaje de los estudiantes de institución nivel primario–Chiclayo. *Tzhoecoen, 13*(1), 24–36. https://doi.org/10.26495/tzh.v13i1.1869

Polo Escobar, B. R., Hinojosa Salazar, C. A., Weepiu Samekash, M. L., & Rodríguez Medina, J. L. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de comunicación con enfoque de sistemas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 28*(5), 48–62. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28071845004

Real Academia Española. (s. f.-a). Animación. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/animaci%C3%B3n

Real Academia Española. (s. f.-b). Serie de televisión. En *Diccionario panhispánico del español jurídico*. https://dpej.rae.es/lema/serie-de-televisi%C3%B3n

Rojas Cerquera, N. (2022). *Herramientas digitales para promover la creatividad literaria en estudiantes de primero de secundaria en una institución educativa pública–Ferreñafe* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/96641

Santiago Ocaña, V. R. (2019). *Taller de lectura, basada en el uso de la infografía como estrategia didáctica, para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 3.º año de secundaria de la institución educativa "Don Bosco", del distrito de Chacas, provincia Asunción–Áncash–2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica los Ángeles Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH. https://hdl.handle.net/20.500.13032/15456

Santisteban Torres, L. M. (2022). *Estrategias lúdicas para mejorar la competencia se comunica oralmente* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Institucional USAT. http://hdl.handle.net/20.500.12423/5215

Serruto Zea, A. J. (2023). *Aprendizaje cooperativo y logros de aprendizaje del área de comunicación en escolares de una institución educativa, Puno–2023* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/129204

Taber De la Cruz, Y. O., Menacho Vargas, I., Chávez Espinoza, P. E., Asto Luna, E. L., & Raez Martínez, H. T. (2022). Estrategias metacognitivas de lectura en el aprendizaje del área de comunicación en secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(25), 1637–1648. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.442

Yucra Quispe, T., Choquehuayta Condori, O., & Bernedo Villalta, L. Z. (2022). Disfunción familiar y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto de secundaria en la ciudad de Juliaca de 2020. *Igobernanza, 5*(19), 28–48. https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n19.2022.204

Zegarra Hidalgo, D. A. (2025). Estrategias lingüísticas en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en estudiantes universitarios peruanos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(38), 1656–1673. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1007

DECLARACIONES DE AUTORÍA, FINANCIAMIENTO Y ÉTICA

Contribución de los autores:

- **Bruno Rene Machaca Rojas:** Conceptualización, metodología, administración del proyecto y redacción del borrador original.
- **Lourdes Pari Quispe:** Investigación, curación de datos y redacción: revisión y edición.
- **Víctor Manuel Lima Condori:** Análisis formal, visualización y redacción: revisión y edición.
- **Nilda Rosas Rojas:** Metodología, supervisión y redacción: revisión y edición.

Financiamiento: Los autores declaran que la investigación se desarrolló sin recibir apoyo financiero.

Conflicto de intereses: Los autores manifiestan que no tienen conflictos de intereses relacionados con la publicación de este artículo.

Certificación ética: El Comité de Ética en Investigación de la Universidad revisó y aprobó el protocolo del estudio, conforme a los principios éticos y las disposiciones institucionales correspondientes.

Declaración de originalidad: Los autores declaran que el manuscrito presenta resultados de una investigación empírica original, sustentada en datos primarios obtenidos específicamente para este estudio. El trabajo no procede de una tesis ni de una publicación anterior.