

Lectura Interpretativa de Instagram y Tik Tok

Autor

MARCO MEDARDO MENDIVELSO MENDIVELSO

Profesora

Magda Patricia Bogotá

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES:

ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ D.C 2023

Página de Aceptación

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Dedicatoria

A Dios en primer lugar, porque sin Dios nada me hubiera sido posible.

A mi mamá y mi abuelita, por sus enseñanzas y consejos siempre oportunos.

A mi papá, por esperarme.

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional, por enseñarme que se aprende más fuera de las aulas.

A las estudiantes del curso 703 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Resumen

El presente trabajo de grado detalla el proceso seguido para el fortalecimiento de la lectura interpretativa de las redes sociales (En adelante RRSS) Instagram y Tik Tok a través de la creación de textos multimodales en estudiantes del grado 703 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño en Bogotá, ya que son jóvenes que en su mayoría dedican mucho tiempo al consumo de contenidos digitales.

El trabajo consta de tres fases que comprenden: fase diagnóstica, en la que se identificó el nivel de comprensión de lectura de las estudiantes. Fase de diálogo, fase en la que las estudiantes crearon y analizaron textos multimodales. Finalmente, se propuso la fase de análisis de textos multimodales creados por las estudiantes para detallar el potenciamiento del nivel interpretativo de lectura de las estudiantes.

Palabras clave: Lectura interpretativa, texto multimodal, redes sociales, Instagram, Tik Tok.

Abstract

This degree work details the process followed to strengthen the interpretive reading of social media (hereinafter RRSS) Instagram and Tik Tok through the creation of multimodal texts in students of grade 703 of the Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño in Bogotá, as they are young people who mostly dedicate a lot of time consuming digital content.

The project consisted of three phases: diagnostic phase, in which the students' reading comprehension level was identified. Dialogue phase, in which the students created and analyzed multimodal texts. Finally, the phase of analysis of multimodal texts created by the students was proposed to detail the enhancement of the students' interpretative reading level.

Keywords: Interpretive reading, multimodal text, social media, Instagram, Tik Tok.

Tabla de contenido

1	CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1	Contextualización.....	11
1.1.1	Contexto local.....	11
1.1.2	Contexto institucional	11
1.1.3	Caracterización de la población	12
1.2	Justificación	13
1.3	Pregunta problema	15
1.3.1	Pregunta:	15
1.4	Objetivo general:.....	15
1.5	Objetivos específicos:.....	15
2	CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL.....	16
2.1	Antecedentes.....	16
2.2	Marco conceptual.....	20
2.2.1	Lectura.....	20
2.2.2	Lectura Inferencial	21
2.2.3	¿Qué significa leer de manera interpretativa?.....	23
2.2.4	Redes sociales:.....	23
2.2.5	Texto multimodal.....	24
2.2.6	Aplicación de las RR SS a la educación.....	26

2.2.7	Instagram y Tik Tok como recurso educativo	27
3	CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	27
3.1	Enfoque de investigación.....	28
3.2	Tipo de investigación	29
3.3	Instrumentos de recolección de información.....	30
3.3.1	Observación participativa.....	30
3.3.2	Diarios de campo	30
3.3.3	Encuesta.....	31
3.3.4	Diagnóstico	31
3.3.5	Matriz categorial.....	33
3.4	Consideraciones éticas:.....	35
3.4.1	Consentimiento informado	35
4	CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	35
4.1	Fase 1: Diagnóstico	36
4.1.1	Encuesta.....	36
4.1.2	Prueba diagnóstica	39
4.2	Fase 2: diálogo	43
4.3	Fase tres: análisis	54
5	CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	57

Introducción

La evolución del lenguaje es lo que le ha permitido a la humanidad diferenciarse del resto de las especies del reino animal, puesto que, gracias al lenguaje, la humanidad es capaz de conceptualizar el mundo y relacionarse con otros seres humanos a través de sus múltiples manifestaciones. Según la definición del Ministerio de Educación Nacional (MEN), para los estándares básicos de competencias, “el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (MEN, 2006, p.19). Así, es importante aclarar que el lenguaje tiene formas de expresión diferentes a la lengua, por ejemplo: las artes y otros sistemas simbólicos que no son catalogados dentro de éstas como el grafiti.

Es por lo anterior que en el presente documento se presenta una propuesta didáctica para potenciar la lectura interpretativa de las RRSS Instagram y Tik Tok a través de la creación y análisis de textos multimodales. En ese sentido, se presenta a continuación la ruta seguida y las fases en las que se estructura la propuesta didáctica.

La fase diagnóstica responde a la prueba aplicada para identificar el nivel de lectura de las estudiantes. En esta fase también se aplicó una encuesta de intereses digitales para conocer cuáles RRSS usan las estudiantes, además de saber cuánto tiempo las encuestadas están conectadas durante el día.

La segunda fase, diálogo, corresponde a las clases talleres que permitieron el desarrollo de los niveles de lectura literal e interpretativa mediante el análisis de textos multimodales compartidos por el profesor en formación y, a través de la creación de dichos textos. La fase tres, análisis, presenta los resultados y logros obtenidos luego de la fase de

diálogo para compararlos con los resultados de la prueba inicial y las respuestas y los textos multimodales hechos por las estudiantes durante la fase dos.

1 CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contextualización

1.1.1 Contexto local

El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, está ubicado en la Avenida Caracas No. 23 - 54 sur, en el barrio San José Sur, en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe. Esta institución educativa se halla cerca de avenidas y barrios reconocidos como la Avenida Caracas, la Avenida Primero de Mayo y el barrio Restrepo, lo que sitúa al Liceo en una zona de fácil acceso puesto que cerca están las estaciones Transmilenio de Olaya, Restrepo y Fucha.

Como se mencionó, el colegio se encuentra cerca al barrio Restrepo, lo que hace que esté junto a una de las zonas comerciales formales e informales más reconocidas del sur de la ciudad. Alrededor del colegio hay un variopinto de locales comerciales además de estar cerca del Centro Local de Atención a Víctimas del Conflicto Armado lo que ha convertido al Liceo en el primer colegio oficial de Bogotá en ofrecer programas para víctimas del conflicto armado.

1.1.2 Contexto institucional

El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, es una institución educativa oficial fundada en 1916, que inicialmente fue creada para educar a señoritas en oficios domésticos. En 1941 fue trasladado de la carrera 15 con calle 15 a la ubicación actual cambiando también su orientación educativa a una más igualitaria frente al rol del hombre en la sociedad. En 1958 el recibe el nombre de Mercedes Nariño en honor a quien fuera hija del prócer Antonio Nariño.

Es una institución ampliamente conocida en la ciudad por su excelencia académica pues ha recibido varios premios que exaltan su calidad y compromiso educativo. En 2002,

el colegio tuvo otro motivo de reconocimiento pues entró en paro durante varios días ante el anuncio del cierre del colegio debido a la venta de sus predios, ante lo cual la protesta estudiantil no dio espera y logró que se deshiciera la pretensión de venta del lote y la continuidad del colegio pasando a ser administrada por el distrito.

El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño cuenta con cuatro jornadas distribuidas en mañana, tarde, noche y fines de semana siendo estas dos últimas de carácter mixto para personas fuera de edad escolar y para personas víctimas del conflicto armado. En la actualidad, sus instalaciones están siendo adaptadas para ser la primera institución educativa oficial de Bogotá en pertenecer al programa Bachillerato Internacional por lo que no solo las instalaciones se están preparando, sino toda la comunidad educativa.

El campus del Liceo es un referente dentro del sector, puesto que cuenta con amplias zonas verdes, espacios comunes y escenarios deportivos. La biblioteca, cerrada en el momento por las adecuaciones del programa Bachillerato Internacional, es un escenario en el que se pueden solicitar elementos didácticos como mapas o dispositivos tecnológicos como televisores para el desarrollo de las clases. Además de esto, el colegio tiene dos cafeterías e incluso una capilla declarada patrimonio arquitectónico.

1.1.3 Caracterización de la población

La población caracterizada fue el curso 703 de la jornada de la mañana y se adelantó mediante instrumentos de recolección de información como encuestas y diarios de campo. La clase objeto de observación fue la de español orientada por el profesor titular Ismael Rodríguez y contó con 33 estudiantes.

En la revisión de la encuesta y en las observaciones se pudo identificar que son estudiantes entre los 12 y los 15 años que no escapan a realidad de la cultura digital y que, de hecho, son nativas digitales puesto que en palabras de Marc Prensky (2010) “han nacido

y se han formado utilizando la particular lengua digital de juegos por ordenador, vídeo e Internet” (p. 5). Estos hábitos digitales se evidenciaron en el uso constante de sus teléfonos y tabletas durante la clase, lo que causaba que no prestaran atención a la clase siendo este otro motivo de las falencias en la comprensión lectora.

La encuesta de intereses digitales mostró que solo una de las estudiantes no tiene celulares ni RRSS y, en ese mismo sentido, se puede observar en la encuesta que de las 31 estudiantes encuestadas el 45% está conectada a internet durante más de cinco horas diarias e, incluso, pueden llegar a estar conectadas durante 12 horas en actividades como escuchar música y revisión asidua de sus RRSS acciones que corresponden al 80% y 67% respectivamente.

En cuanto al desarrollo de la clase, como se ve en el diario de campo No.1 del 25 de agosto (ver anexo 1), se detalló que la metodología basada en el desarrollo de guías en fotocopias o en resolver talleres de temas inconexos entre sí no es la más asertiva para la generación de hábitos lectores por cuanto las estudiantes no demostraron empatía con los temas propuestos en la asignatura.

1.2 Justificación

El método de enseñanza de la lectura de la escuela tradicional se basa en un hecho simple de la decodificación del signo lingüístico, desconociendo así que leer es un acto que implica una actividad más compleja que requiere mucho más que conocer el alfabeto y, que, en ese sentido, el acto de leer es un proceso superior del pensamiento (Vásquez, 2018, p. 34). Leer, es bien sabido, produce múltiples beneficios puesto que fomenta el aprendizaje de nuevo léxico, y ayuda al desarrollo de procesos cognitivos al estimular las células cerebrales (Vital, 2017).

Ahora bien, se ha pensado la alfabetización más allá de un conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo y se considera como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en el mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Aunque la tasa de alfabetización ha aumentado en los últimos años, según datos de la UNESCO, en el ranking de tasa de alfabetización vemos que Colombia está en el número 68, lo cual es preocupante porque eso permite afirmar que hay una dificultad en el acceso a la lectura. Por otra parte, aunque las políticas públicas han avanzado en la implementación de programas que propendan por cerrar la brecha digital, éstos solo se conciben como un hecho cuantitativo que consta de dotar a colegios e instituciones de equipos tecnológicos pero se deja de lado la alfabetización digital o la enseñanza del buen uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC'S), lo que ocasiona un consumo desmedido y subvalorado de las TIC'S tanto, dentro de la sociedad, como de la educación.

Por otra parte, según el último informe de los resultados de las pruebas PISA 2018, Colombia pasó de 385 puntos en 2006 a 412 puntos en 2018, lo que significa que Colombia ha ido mejorando durante los últimos 10 años, ya que ubicó al país en el noveno lugar entre los países que mejoraron su desempeño (ICFES, 2020). Sin embargo, a pesar de que Colombia ha ido mejorando en los resultados de las pruebas, aún sigue sin destacar frente a los países evaluados.

Así pues, como se afirmaba al principio, leer es un acto que desarrolla la parte cognitiva de una persona porque es un proceso de observar e interpretar el mundo, lo que como práctica cotidiana impulsa la emancipación. Ya decía Paulo Freire en la apertura del III Congreso Brasileño de Lectura de 1981, que la lectura del mundo precede a la lectura de

la palabra y que por ello esta no puede prescindir de la primera, porque el vínculo entre lenguaje y realidad es lo que evidencia de qué manera se comprende un texto a partir de la relación dinámica con su contexto (Freire, 1981). A su vez afirma que “la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “re escribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente” (Freire, 1981). Esto es, que cuando realizamos este ejercicio crítico e incluso interpretativo sobre la realidad, alcanzamos a hacer un desarrollo al menos inferencial de lectura, lo que da buen ánimo de seguir la posterior etapa: el ejercicio crítico de la lectura.

1.3 Pregunta problema

Como se mencionó líneas arriba y considerando las observaciones al curso 703 en cuanto al desarrollo de la clase y su falta de estímulos hacia hábitos de lectura y, en atención a la actividad de revisión de RR SS por parte de las estudiantes surgió la siguiente pregunta de investigación.

1.3.1 Pregunta:

¿Cómo se puede potenciar la lectura interpretativa de las RRSS Instagram y Tik Tok a través de la creación de textos multimodales en las estudiantes de grado 703 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño?

1.4 Objetivo general:

Analizar la creación de textos multimodales como herramienta pedagógica para potenciar la lectura interpretativa de las RRSS Instagram y Tik Tok en las estudiantes de grado 703 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

1.5 Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de lectura interpretativa de las estudiantes para diseñar un dispositivo pedagógico de fortalecimiento de este nivel de lectura.

- Diseñar e implementar un dispositivo pedagógico de creación textual multimodal para fortalecer la lectura interpretativa de Instagram y Tik Tok.
- Analizar los resultados de implementar el dispositivo pedagógico de fortalecimiento de lectura interpretativa de Instagram y Tik Tok.

2 CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

Para conocer el alcance del presente trabajo, es necesario hacer primero un acercamiento a investigaciones previas que han trabajado el desarrollo de la lectura inferencial, así como estrategias pedagógicas basadas en el uso de textos multimodales y de la lectura de otros sistemas simbólicos como las RRSS. En ese sentido, se presentan a continuación 15 trabajos de investigación y artículos realizados entre 2017 y 2021 que han estudiado estos temas. Dichos artículos y trabajos de grado se encontraron en repositorios de universidades locales, nacionales e internacionales, así como en bases de datos científicas.

El primer antecedente es de tipo local y es el trabajo de grado de Ángela Marcela Parra Poloche de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el año 2021 y se titula “Literacidad digital al aula: lectores de redes”. Fue una propuesta pedagógica innovadora diseñada para trabajar con adolescentes entre 15 y 17 años que estaban en grado cinco de escolaridad

La autora propone leer textos multimodales tomados de algunas RRSS para fortalecer la literacidad digital de las y los estudiantes, así como presentar una nueva estrategia de enseñanza para el cuerpo docente. La propuesta incluyó la creación de una página web para que, tanto estudiantes, como profesores puedan consultar dichos textos en

el momento en el que lo requieran. La propuesta es de tipo cualitativo y su enfoque se basó en el modelo de aula invertida.

Para el diseño de la propuesta se elaboró una secuencia didáctica dividida en tres fases: definición, de la tarea, desarrollo de la tarea y, finalmente, el informe y evaluación. En la definición de la tarea el docente debe sugerir el tema a tratar, en la fase de desarrollo de la tarea, el profesor debe guiar a los estudiantes para realizar la tarea planteada y, asimismo, estos últimos deben ser autónomos en la búsqueda de nueva información que alimente el desarrollo de la propuesta. Finalmente, en la fase de informe y evaluación, los estudiantes socializan los aprendizajes adquiridos de manera oral o escrita. Las tareas propuestas en la secuencia fueron noticias tomadas de Facebook, Instagram, Tik Tok y YouTube.

Se llega a la conclusión que es una propuesta viable dado que en la actualidad las RRSS y los contenidos digitales son de continuo y contante consulta y consumo por lo que se considera de vital importancia que estas plataformas dejen de considerarse como distractores y empiecen a verse como herramientas pedagógicas.

A continuación, se describen un trabajo local y uno nacional que trabajaron el meme como estrategia didáctica para desarrollar la lectura crítica. La investigación local se titula “El meme como estrategia didáctica para la lectura crítica” y fue desarrollado por Yuthnary Alejandra Yepes García en el año 2020 en la Universidad Pedagógica Nacional. En este trabajo se toman las características multimodales del meme como herramienta pedagógica y, además, se aprovecha que es un recurso bastante conocido y de uso cotidiano por parte de los estudiantes para llevarlo al aula de clase y estudiar la lectura y la interpretación.

La propuesta pedagógica estructura una secuencia didáctica dividida en tres fases en las que el estudiante debe comparar su propio pensamiento frente a un meme sobre un tema

determinado. En la segunda fase el estudiante debe interpretar los memes y, finalmente, los estudiantes expresan sus opiniones creando textos multimodales frente a determinado tema. Este estudio es pertinente pues muestra que el meme es un fenómeno lingüístico socialmente extendido que es, sobre todo, usado en contextos de ocio pero que también puede ser usado como recurso didáctico o pedagógico en un proceso de fortalecimiento de lectura crítica.

El siguiente antecedente es nacional y fue realizado por Yudy Tatiana Torres Bernal y Jorge Armando Niño Vega en el año 2018 en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y se titula “Estrategia didáctica mediada por memes para el fortalecimiento de la lectura crítica”. El artículo muestra una investigación hecha con estudiantes de bachillerato con los que se pretendía mejorar su nivel de lectura crítica dado que, según una prueba diagnóstica realizada, los estudiantes no dedican tiempo a la lectura.

Esta investigación es muy parecida a la anterior, pues se basa en la popularidad de los memes para usarlos como estrategia pedagógica, de tal manera que, en el ejercicio de creación de memes por parte de los estudiantes, se puede hacer una evaluación del mejoramiento de la lectura crítica. En este caso también es pertinente porque se muestran las bondades de los textos multimodales en el proceso de fortalecimiento de la lectura crítica puesto que, como se dijo anteriormente, este tipo de textos están presentes en la cotidianidad de los estudiantes, lo que facilita un acercamiento a sus gustos y, por eso se pueden convertir en una herramienta didáctica que desarrolle la lectura crítica.

Otro antecedente local es la investigación realizada por Nidia Pilar Castro Orjuela, Sandra Jeannethe Cubides Gamba, Adriana Patricia Medina Hernández y Jeferson Daniel Enciso García en el año 2018 en la Universidad Agustiniana y se titula “Los procesos de lectura crítica en el contexto de Facebook”.

En este trabajo de especialización, las estudiantes usaron las publicaciones intertextuales publicadas en la red social Facebook para mejorar la lectura crítica de los estudiantes de grado 11 mediante una ruta metodológica que se dividió en la lectura, interpretación y creación de memes sobre temas determinados. La investigación logró no solamente el desarrollo de la lectura crítica de textos escritos, sino también del contexto que rodea a dicha población, pues lograron hacer relaciones entre las publicaciones hechas en Facebook y su vida cotidiana.

Este trabajo es de gran aporte pues entiende la lectura no solamente como el hecho de decodificación del signo lingüístico, sino como la interpretación de todo lo que nos rodea dentro del ámbito social, es decir, demuestra la relación entre texto y contexto fundamental para alcanzar la criticidad en la lectura.

El último antecedente es internacional y fue realizado en el año 2020 por Anna López Alarcón en la Universidad de Barcelona. El trabajo de maestría se titula “Los memes de Internet como herramientas didácticas: Propuesta de actividades para el ámbito de lenguas en la etapa de secundaria”. En esta investigación se propone el aprovechamiento de los memes no sólo de redes sociales, sino de internet en general para el fortalecimiento de la lectura crítica, ya que este tipo de contenidos maneja un alto grado de crítica no solamente cultural sino política.

La autora, propone una serie de actividades de interpretación de memes creados por profesores en las que los estudiantes deben interpretar cada meme en matrices de análisis que estimulan el desarrollo de la lectura crítica puesto que ponen en contexto los memes interpretados con la cotidianidad de los estudiantes, además de alentarlos a buscar información para lograr interpretar los memes que no son entendido inicialmente. Finalmente se hará una evaluación mediante una rúbrica.

Es por lo expuesto anteriormente que se propone la inclusión de estos recursos dentro de las aulas de clase, no solamente para el desarrollo de la competencia lectora o del área del lenguaje, sino también para el fortalecimiento o enseñanza de otras áreas del conocimiento como las matemáticas o filosofía. Es conveniente tomar como antecedente este trabajo pues se muestra que los memes de Facebook e internet son pertinentes en las aulas de clase debido a su alto potencial comunicativo y puede ser aprovechado no solo en las clases de lenguaje.

2.2 Marco conceptual

En la presente sección se relacionan las diferentes categorías y subcategorías con sus respectivos sustentos teóricos que son la base de la presente ruta pedagógica creada para desarrollar la lectura interpretativa de Instagram y Tik Tok a través de la creación de textos multimodales como expresión de otros sistemas simbólicos. Así, en primer lugar, se define el concepto de lectura y sus tres niveles: literal, interpretativo, crítico propositivo. En segundo lugar, se relaciona el concepto de RRSS. Posteriormente se presenta la definición de texto multimodal. Finalmente, se definen las aplicaciones de las RRSS a la educación.

2.2.1 Lectura

Aún es muy popular la idea de que leer está reducido al acto de la decodificación del signo lingüístico o actualizar un texto escrito mediante la oralidad. No obstante, según Cassany, leer es comprender (Cassany, 2006, p.1). Así, la lectura despierta procesos cognitivos que finalmente llegan a la comprensión del texto. Frente a este tema, María Jesús Pérez define la comprensión como “el proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Pérez, 2005, p. 123). Ahora, dentro del acto lector hay niveles que se van complejizando hasta llegar al último que es el nivel crítico.

La lectura crítica, según Freire, (como se citó en Cubides, 2017) es “la posibilidad que tiene el ser humano para buscar y analizar la verdad”. Partiendo de esta premisa, Jesús Morales (2017), describe la lectura crítica como una herramienta de liberación del hombre (p.176). Esta herramienta de liberación necesariamente implica un conocimiento del contexto histórico y del medio que se habita para llegar a una forma de emancipación de la dominación histórica. Sin embargo, el mismo Freire (2004), señala que la lectura crítica para que pueda darse debe haber “promoción de la curiosidad, la búsqueda de nuevas formas de ver el mundo, el despertar el espíritu hacia nuevos niveles intelectuales que le permitan cuestionar el conocimiento, así como de asumir una posición objetiva y crítica de manera permanente” (p. 7).

En ese mismo sentido, la lectura crítica como último nivel de lectura, genera en el individuo la capacidad de emitir juicios y de dialogar con el texto que lee. Al respecto, Serrano y Madrid (2007), señalan la lectura crítica “como la capacidad de un individuo para reconstruir el significado e intencionalidades implícitos en los textos producidos por otros” (p. 59). Esto implica que un lector o lectora crítica reflexiona constantemente acerca del texto y hace relaciones con otros textos, así como con su subjetividad y experiencia para sacar sus propias conclusiones.

2.2.2 Lectura Inferencial

Ahora bien, para poder leer críticamente, existen unos niveles previos que serán detallados a continuación. Estos son: nivel literal, nivel interpretativo y nivel crítico. El nivel literal de lectura es un nivel básico que se refiere al hecho llano de la decodificación del sistema sígnico. Al respecto Pérez (2003, como se citó en Cubides, 2017) dice que el nivel literal “implica un reconocimiento y recordación de los hechos tal y como aparecen

expresados en el texto. Acciones: transcripción, identificación, paráfrasis – traducción o reelaboración–, coherencia y cohesión”.

El nivel inferencial se refiere a una etapa posterior en la que el lector o lectora hace deducciones basadas en el hilo conductor del texto que se está leyendo. Pérez (2003, como se citó en Cubides, Rojas y Cárdenas, 2017) señala sobre el nivel inferencial que hay

Deducción de información que se traslapa en el texto. Se realiza esta deducción a partir de los conocimientos previos del lector o la información adicional que se presenta en el texto. Acciones: revisión de saberes previos, macroestructura, coherencia y cohesión. (p.187)

Asimismo, Cooper (1990, como se citó en Berrocal y Ramírez 2019), define la lectura inferencial como

La capacidad de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto, es decir, el lector debe encontrarse en la capacidad de buscar relaciones que van más allá de lo leído, relacionándolo con sus saberes previos, formulando hipótesis y generando nuevas ideas. (p.526)

Finalmente, se llega al nivel crítico de lectura en el que Pérez (2003, como se citó en Cubides, 2017) argumenta que es un “nivel elevado de comprensión textual, supone un alto grado de experticia para emitir juicios de valor sobre el texto. En este nivel se pueden esclarecer hasta los pensamientos y emociones de quienes protagonizan el escrito” (p, 187).

De este nivel entonces se puede decir que es un acto de comprensión e interpretación superior dado que se establece un diálogo entre el texto y la subjetividad del lector o lectora en tanto se suscitan reflexiones y emociones que generan juicios al respecto de la lectura.

2.2.3 ¿Qué significa leer de manera interpretativa?

Ahora bien, se ha definido hasta el momento la lectura inferencial aunque el título, la pregunta de investigación y los objetivos de este trabajo de grado hacen referencia a la lectura interpretativa. Para algunos autores, como el profesor Maglio Giordano Egaña (1987), la lectura interpretativa es el nivel siguiente a la lectura comprensiva, lo que equivale a los niveles literales e inferencial definiéndolos de esta manera:

Es necesario recordar que el lector se encontrará con dos campos, aquel correspondiente a la lectura comprensiva, la cual según Widowson se refiere a la habilidad para reconocer oraciones gramaticales y sus significados proposicionales y el correspondiente a la lectura interpretativa, referida a la habilidad para interpretar, además del significado proposicional, los valores comunicacionales y los significados pragmáticos que adquieren las oraciones como componentes de una pieza en el discurso escrito. (p. 98)

Así, leer de manera interpretativa significa reconocer elementos o ideas no explícitos dentro de un texto por lo que quien lee debe hacerlo entre líneas, es decir, hacer inferencias, presuposiciones para interpretar un texto (Cassany, 2006, p.52).

2.2.4 Redes sociales:

Kaplan y Haenlein (2010, como se citó en Salvador y Gutiérrez, 2010) definieron una red social como un “grupo de aplicaciones disponibles en Internet, construidas y basadas tecnológicamente e ideológicamente en la Web 2.0 que permiten la creación y el intercambio de contenido generado por el usuario” (p. 61).

Así mismo, Castañeda y Gutiérrez (2010), definen a la RRSS como: aquellas herramientas telemáticas de comunicación que tienen como base la Web, se organizan alrededor de perfiles personales o profesionales de los usuarios y tienen

como objetivo conectar secuencialmente a los propietarios de dichos perfiles a través de categorías, grupos, etiquetados personales, etc., ligados a su propia persona o perfil profesional (p.18).

Ahora bien, hay tipos de redes sociales: directas e indirectas. Las RRSS indirectas, según el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones de España, ONTSI (2011) son:

Aquellas cuyos servicios prestados a través de Internet cuentan con usuarios que no suelen disponer de un perfil visible para todos existiendo un individuo o grupo que controla y dirige la información o las discusiones en torno a un tema concreto.

(p.13)

Sin embargo, aclara el ONTSI (2011), que las RRSS indirectas son las precursoras de las RRSS directas. En cuanto a las redes directas, el ONTSI (2011) define que

Son redes sociales directas aquellas cuyos servicios prestados a través de Internet en los que existe una colaboración entre grupos de personas que comparten intereses en común y que, interactuando entre sí en igualdad de condiciones, pueden controlar la información que comparten (p13).

Así, tanto Instagram como Tik Tok se incluyen dentro de las RR SS directas dado que permiten compartir contenido propio o interactuar con el contenido de otros usuarios de manera directa.

2.2.5 Texto multimodal

Es importante precisar el concepto de texto que es el medio por el cual los humanos nos comunicamos de manera escrita. Al respecto, Ricoeur (como se citó en Vélez, 2010) define que “texto es discurso fijado por la escritura” (p.93). Por lo tanto, se puede entender entonces que texto es la representación gráfica de un discurso. Así mismo, Hartmann

(1971, como se citó en Corbacho, 2006), define texto como “una unidad comunicativa” (p.79), esto es que la comunicación se da a partir de textos de acuerdo con el autor.

Habría que mencionar, además, que Beaugrande y Dressler (1997, como se citó en Corbacho, 2006) describen los siete parámetros de la textualidad, estas son siete normas obligatorias que debe cumplir un texto para sea considerado dentro de esa categoría: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad (p.80). Estos parámetros se pueden resumir en estructura y regulación de los conceptos, los cuales permiten entrever la actitud del productor y el receptor, quienes van a evaluar de qué manera es relevante en tanto demuestre qué tan adecuados fueron utilizados los factores dentro del texto.

Ahora bien, un texto multimodal es aquel que reúne varios planos de expresión como el texto y la imagen para emitir un comunicado o una idea. Se entiende entonces, como ya se mencionó, que texto multimodal es la multiplicidad de textos o medios de expresión escrita o gráfica intercomunicados o que se apoyan mutuamente para expresar opiniones o conceptualizar. Así lo define (Haquin et al., 2013) “el abordaje multimodal del discurso responde a la toma de conciencia de que en los textos siempre se produce un diálogo entre recursos semióticos, lo que requiere de una ampliación de la noción de alfabetización”. (p.80)

En ese mismo sentido, un texto multimodal, en palabras de Williamson (2005), se interpreta como un discurso expresado a través de diferentes recursos semióticos o modos de expresión que combinados entre sí están destinados a una distribución comunicativa. Dicho en otras palabras, un texto multimodal expresa una intención comunicativa a través de distintos modos combinados, por ejemplo: texto e imagen o texto y gestualidad o pintura, etc.

2.2.6 Aplicación de las RR SS a la educación

Las RR SS no solamente se pueden usar para el entretenimiento, ocio o compartir servicios, también sirven para crear y compartir conocimiento creando redes de aprendizaje puesto que, como lo menciona Abarca (2013, como se citó en Sloep y Berlanga, 2011)

Las redes de aprendizaje, cuyo propósito es que los participantes, mediante redes sociales en línea, compartan información y colaboren en la creación de conocimiento están diseñadas para tratar de enriquecer la experiencia de aprendizaje en los contextos de educación informal y en los de educación formal como escuelas, colegios y universidades. (p.6)

Considerando entonces a Abarca, Sloep y Berlanga, las RRSS pueden ser llevadas a aula de clase puesto que, también en palabras de Abarca, “los educadores puedan aprovechar esta situación y la predisposición de los estudiantes a usar redes sociales para incorporarlas a la enseñanza” (Abarca, 2013, p. 8). Además, las RRSS continúa Abarca citando a Alonso y Muñoz de Luna, (2010) “el uso de redes sociales, blogs, aplicaciones de video implica (...) llevar la información y formación al lugar que los estudiantes asocian con el entretenimiento, y donde es posible que se acerquen con menores prejuicios.” (Alonso y Muñoz de Luna, 2010, p. 350)

Por otra parte, en 2021 Diego Calderón Garrido realizó el análisis documental de 160 trabajos de investigación referentes a la implementación de las RRSS en distintos ámbitos educativos y, en dicho análisis plantea que las RRSS “como recurso también viene avalada por el hecho de que las experiencias educativas pueden ser asíncronas y carecen de límites espaciales, con lo que pueden prolongarse fuera del aula y generar la retroalimentación e interacción necesarias para el proceso educativo” (Calderón,2021,p. 92)

2.2.7 Instagram y Tik Tok como recurso educativo

Como se mencionó, las RR SS no solo son escenarios virtuales de ocio; también sirven como recurso educativo. En el caso de Instagram y Tik Tok, existen perfiles destinados a compartir información de distintas áreas del conocimiento, dichos perfiles son conocidos como bookstagramers.

En ese mismo sentido, Gómez y Saba (2018), proponen que dadas las características de esta red social de compartir y comentar tanto fotos o imágenes como videos, un usuario puede ejercitar desde

La producción escrita para describir o caracterizar un tema, lugar o personaje, elegir términos clave para los hastags o sintetizar una experiencia educativa, etc., hasta el desarrollo de habilidades propias del análisis de la imagen o evaluación crítica de usos y restricciones de imágenes con derechos de autor y la enseñanza de las licencias que permiten ceder algunos de los derechos como las de Creative Commons. (p.3)

Así, tanto Instagram como Tik Tok, se presentan entonces como un recurso didáctico con un potencial enorme para el desarrollo de las competencias comunicativas puesto que para compartir o comentar alguna publicación en imagen o video se debe interpretar y, yendo más allá, se debe leer críticamente dicho contenido siendo esto justamente lo que propone este trabajo de grado.

3 CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado se hace una descripción del enfoque de investigación que cobijó el trabajo realizado con el curso 703. Asimismo, se muestra el tipo de investigación utilizado. También se exponen los instrumentos de recolección de información usados: diarios de campo, prueba diagnóstica y encuesta de intereses digitales.

3.1 Enfoque de investigación

La base metodológica de este trabajo parte de la necesidad de potenciar la comprensión lectora de las estudiantes, por lo que se desarrolló una secuencia didáctica que, en primer lugar, permitió nivelar la comprensión lectora del curso en el primer nivel de lectura y, en una etapa posterior, se creó un dispositivo pedagógico que potenció la comprensión de lectura interpretativa a través de la creación de textos multimodales, por lo cual se decidió adoptar una metodología cualitativa, es decir, una metodología que no se centra en una muestra numérica de resultados, sino que tiene un enfoque interpretativo. De acuerdo con (Denzin y Lincoln, 2005)

esta metodología se sirve principalmente de estudios de caso, introspección, experiencias personales, entrevistas, herramientas, textos y producciones culturales, así como con textos observacionales, históricos, interactivos y visuales; ya que es a través de estos puede comprender e interpretar el contexto y sus fenómenos desde el significado que le otorgan quienes desarrollan la investigación. (Denzin y Lincoln, 2005)

En resumen, este tipo de investigación obtiene resultados que son descriptivos porque recoge discursos para interpretarlos.

En ese mismo sentido, la investigación cualitativa se encarga de recoger datos e información para interpretarlos mediante teorías, pero no para medirlos experimentalmente (Denzin y Lincoln, 2011). Así también lo afirma Sampieri (2010) “el enfoque cualitativo Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 7). Por lo anterior, se considera que para el presente trabajo el enfoque cualitativo es el más apropiado, además, como se indicó en

las citas, los datos e información recogida son interpretados y no medidos numéricamente o de manera experimental.

3.2 Tipo de investigación

En atención a que el trabajo de investigación se adelantó con el ánimo de resolver un problema identificado, el tipo de investigación que se describe a continuación es la investigación acción. Al respecto de este tipo de investigación, Martínez (2006) describe que:

Es el único indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo. En este caso, los sujetos investigados participan como coinvestigadores en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema, evaluación posterior sobre lo realizado, etc. El fin principal de estas investigaciones no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas. (p.134)

Durante las observaciones adelantadas y considerando los objetivos del presente trabajo, se consideró que la población debía necesariamente tomar parte activa en el proceso de resolver el problema identificado como lo define Sandín (2003, como se citó en Sampieri, 2010) la investigación-acción pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p.509). En otras palabras, la investigación acción se adoptó en este trabajo para que las estudiantes tomaran conciencia de su realidad y así poder transformarla.

3.3 Instrumentos de recolección de información

Como se mencionó líneas arriba, el propósito del enfoque cualitativo no es medir datos estadísticamente sino interpretar sus cualidades puesto que en palabras de Sampieri (2010) “al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” (p.409). Por lo anterior, los instrumentos de recolección de datos en información usados fueron la observación participativa, los diarios de campo, las encuestas y la prueba diagnóstico que serán descritas a continuación.

3.3.1 Observación participativa

La observación no se limita a ver de manera inocente, sino que requiere de toda la disposición y atención activa para percibir elementos o datos que pueden servir dentro del proceso investigativo puesto que, como argumenta Martínez (2006), la observación participativa "Ésta es la técnica clásica primaria y más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información. Para ello, el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida. (p. 138). Así, la observación participativa permitió identificar el problema en cuanto al uso de RRSS sin una educación digital por parte del colegio o acudientes de as estudiantes.

3.3.2 Diarios de campo

Los diarios de campo son muy importantes porque permiten recoger datos que en el momento del análisis se pueden interpretar de una manera que no se vio inicialmente. Al respecto Martínez (2006) expresa que “al participar en sus actividades corrientes y cotidianas, va tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos o tan

pronto como le sea posible. Estas notas son, después, revisadas periódicamente con el fin de completarlas (en caso de que no lo estén) y, también, para reorientar la observación e investigación” (p.138).

Estas notas son necesarias dado que en la investigación cualitativa se trata con personas y, como lo definen Taylor y Bogan (1984), “el observador debe anotar descripciones, hipótesis, apreciaciones, conversaciones, sentimientos etc.” En atención a lo anterior, los diarios de campo sirvieron para identificar la metodología de clase usada y la falta de estímulos o promoción de hábitos lectores.

3.3.3 Encuesta

La encuesta, según lo afirma Hernández Sampieri (2010) “es un cuestionario que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p.217). Así, este instrumento fue apropiado para recolectar la información de los intereses digitales, RRSS más usadas y tiempo de permanencia en internet entre otros datos recolectados. Así, al revisar los datos obtenidos con este instrumento, se observó que era viable la propuesta planteada en los objetivos del presente trabajo de grado.

3.3.4 Diagnóstico

Considerando las observaciones hechas y los diarios de campo el paso que procedió fue la implementación de una prueba diagnóstica que permitiera conocer el nivel de comprensión de lectura de cada estudiante. Para esto, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica escrita que recogiera esos datos puesto que como lo definen Granata y Labayén (2001) “la evaluación diagnóstica inicial es un proceso de recogida, análisis y valoración de toda la información relevante sobre el alumno y sobre el contexto” (p.592). Por lo anterior, este instrumento fue adecuado para conocer, como se mencionó, el nivel de comprensión de

lectura en cada uno de sus niveles, lo que permitió establecer un punto de partida para la fase de diálogo del presente trabajo de grado.

Por último, se presenta a continuación una matriz categorial en la que se recoge y sistematizan las categorías conceptuales expuestas y que, su vez, se dividen en subcategorías de análisis e indicadores que más adelante, en el capítulo V, son los que determinan el análisis de los datos e información recogida con los instrumentos utilizados.

3.3.5 Matriz categorial

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTO	REFERENTE
Lectura interpretativa	Hacer deducciones.	Opina sobre el texto desde la subjetividad	Creación textos multimodales	Pérez (2003)
			Pruebas orales y escritas	
		Interacciones RR SS del profesor en formación		
		Pruebas orales y escritas		
	Deduce ideas no explícitas del texto	Interacciones RR SS del profesor en formación		
		Interacciones RR SS del profesor en formación		
Relación entre texto y contextos.	Reconoce un contexto al texto expuesto	Creación textos multimodales		
		Interacciones RR SS del profesor en formación		
	Comprende la intención comunicativa del texto	Interacciones RR SS del profesor en formación		
		Interacciones RR SS del profesor en formación		
RR SS	Herramienta de función comunicativa.	Identifica las RR SS como medio de difusión	Debate uso RR SS en la educación	Castañeda y Gutiérrez (2010)
			Interacciones RR SS del profesor en formación	
		Creación textos multimodales		
	Identifica las RR SS como nuevas prácticas letradas	Interacciones RR SS del profesor en formación		
		Creación textos multimodales		
Comprende el concepto algoritmo	Creación textos multimodales			
				Abarca (2013)

	RR SS como una herramienta predictiva.		Debate uso RR SS en la educación	Abarca (2013)
		Comprende la personalización del algoritmo	Interacciones RR SS del profesor en formación	
			Debate uso RR SS en la educación	
Texto Multimodal	Modo de expresión escrita	Comprende la intención comunicativa del texto multimodal	Interacciones RR SS del profesor en formación	Williamson (2005)
			Creación textos multimodales	
	Comprende la relación de apoyo multimodal	Creación textos multimodales		
		Interacciones RR SS del profesor en formación		
	Intención comunicativa	Identifica el tema del texto	Interacciones RR SS del profesor en formación	
			Creación textos multimodales	
Relaciona el texto con su contexto		Interacciones RR SS del profesor en formación		
		Creación textos multimodales		

3.4 Consideraciones éticas:

El presente trabajo de grado, como ya fue mencionado, es de tipo investigación acción por lo que fue necesario que tanto estudiantes como acudientes fueran enterados de la investigación además de firmar los respectivos consentimientos informados (ver anexo 5), para el manejo de la información suministrada de conformidad con la ley 1581 de 2012. Por lo anterior, se describe a continuación la pertinencia de los consentimientos informados dentro de los trabajos investigativos.

3.4.1 Consentimiento informado

El consentimiento informado como parte de la investigación se convierte en un acuerdo entre el investigador y los sujetos participantes de la investigación. Al respecto, Cañete et al. (2012) señalan que “el consentimiento informado (CI) se convierte en una herramienta de mediación entre los intereses de investigadores, financiadores e individuos incluidos en la investigación científica” (p. 122).

En ese sentido, el consentimiento informado se entiende entonces dentro de la investigación cualitativa como un requerimiento necesario no solo para el tratamiento de datos de la información sino para que la población participante esté enterada de qué se hará con la información suministrada. Cañete et al. (2012) continúan diciendo que “el consentimiento informado permite garantizar la autonomía, la autodeterminación y el respeto a los individuos involucrados en el proceso de investigación científica” (p.122).

4 CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis del trabajo realizado con las estudiantes del grado 703. En consecuencia, este apartado está dividido en tres partes que corresponden a

las fases que comprendió la propuesta didáctica realizada con el curso. La primera fase responde al diagnóstico aplicado para identificar el nivel de lectura de las estudiantes.

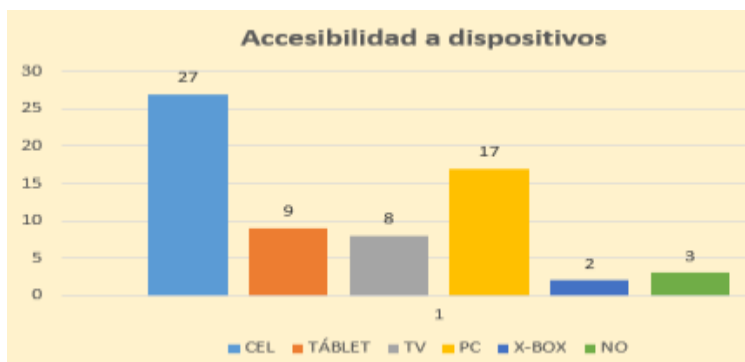
En la segunda fase, diálogo, corresponde a las clases talleres que permitieron el desarrollo de los niveles de lectura literal e interpretativa. La fase tres, análisis, presenta los resultados y logros obtenidos luego de la fase de diálogo para compararlos con los resultados de la prueba inicial y las respuestas y los textos multimodales hechos por las estudiantes durante la fase dos.

4.1 Fase 1: Diagnóstico

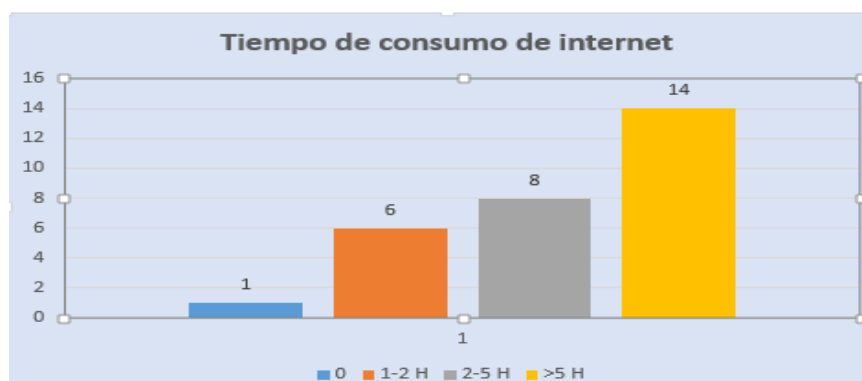
4.1.1 Encuesta

En las sesiones de observación al curso 703 se pudo notar que las estudiantes hacen uso constante de celulares y tabletas electrónicas para revisar actualizaciones de estado en sus RR SS. Así, considerando esta persistente revisión de nuevas notificaciones, se hizo una encuesta (ver anexo No 2), que permitió conocer los intereses de consumo digital que tienen las estudiantes y, además, se aplicó una prueba diagnóstica que mostró el nivel de comprensión de lectura del curso.

La encuesta de intereses digitales se aplicó a 31 de las 33 estudiantes del curso dado que faltaron dos estudiantes al momento de la aplicación de la encuesta. Como se especifica en la figura No 1, este dispositivo de recolección de datos permitió conocer que, de las 31 estudiantes encuestadas, 27 tienen celular propio y solo tres no tienen dispositivos como tabletas o celular.

Figura 1*Accesibilidad a dispositivos*

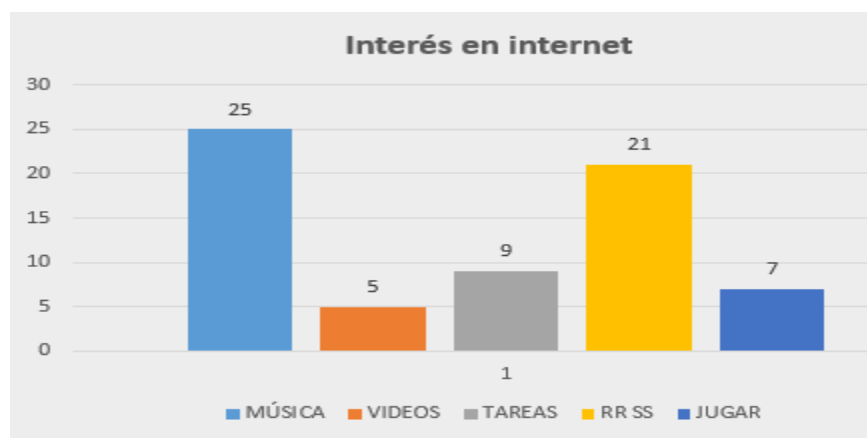
En ese mismo sentido, se muestra en la figura 2 que el tiempo de permanencia en internet durante el día es alto puesto que de las 31 estudiantes que respondieron la encuesta, 14 aseguran que están más de cinco horas del día conectadas. Sin embargo, es necesario anotar que fuera de la encuesta algunas estudiantes manifestaron estar en conexión más de 10 horas al día pero que por vergüenza no lo manifestaban en la encuesta.

Figura 2*Tiempo de consumo en internet*

Además, se muestra en la 3, que el consumo de internet las encuestadas sobre todo lo usan para escuchar música y para revisar RRSS quedando la consulta de información para las tareas en un discreto tercer lugar.

Figura 3

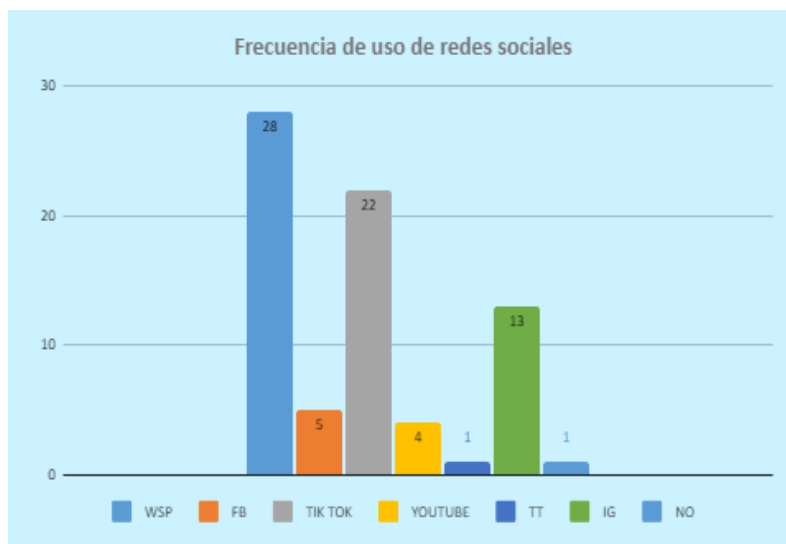
Motivo de navegación en internet



En cuanto a las RR SS más populares dentro del curso, Tik Tok e Instagram están en el primer y segundo lugar con 22 y 13 usuarias respectivamente, mientras que solo una de las encuestadas refiere no tener RR SS como se muestra en la figura 4. Se observa entonces que el gasto de tiempo en el consumo de RR SS es muy alto, lo que permite considerar a Instagram y Tik Tok como elementos susceptibles de ser usados como herramientas pedagógicas dentro del aula de clase puesto que, en palabras de Cassany (2008), “dado que las literacidades cambian en cada lugar y en cada momento, es necesario que nos preguntemos cómo leemos hoy, en este siglo XXI, y qué cambios se han producido en las prácticas letradas”.

Figura 4

Tiempo de consulta de RR SS



4.1.2 Prueba diagnóstica

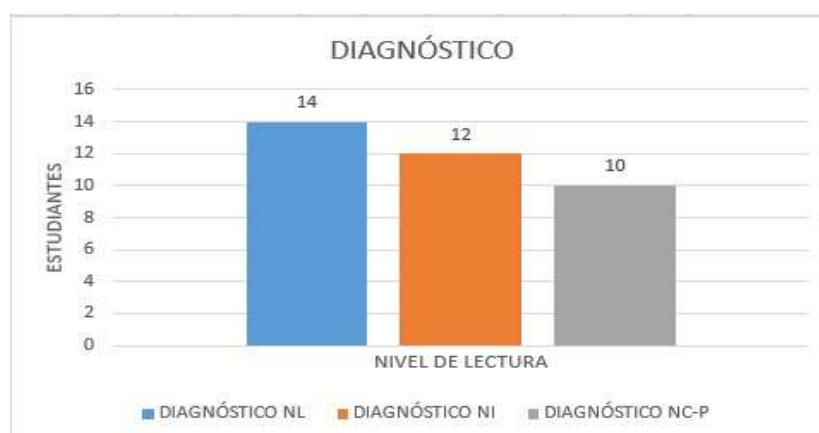
Durante las clases observadas, se detalló que las estudiantes no leían de manera fluida por lo que se infirió que no tienen hábitos lectores. Asimismo, en el colegio no hay estímulos hacia la competencia lectora puesto que las clases se desarrollaron mediante hojas guías que debían responder y, en consecuencia, el nivel de comprensión no es óptimo según los estándares básicos de competencias del MEN. Así, se diseñó e implementó una prueba diagnóstica (ver anexo 3), que permitió conocer cada uno de los niveles de lectura para tener una base desde la cual efectuar el dispositivo pedagógico para potenciar la competencia lectora de las estudiantes.

La prueba se efectuó con 31 estudiantes de las 33 del curso dado que faltaron dos alumnas el día de la aplicación. Este examen estuvo compuesto por texto escrito e imagen para abarcar un espectro más amplio de la comprensión lectora. Así, al revisar la prueba, se encontró que de las 31 estudiantes que presentaron el diagnóstico, 10 alcanzaron el nivel crítico, 12 de ellas lograron el nivel inferencial y 14 estudiantes no lograron avanzar del

nivel literal, como se ve en la figura 5. Es de resaltar que, aunque algunas estudiantes alcanzaron el nivel crítico no tuvieron buenas respuestas en el nivel literal o inferencial, lo que condujo a realizar los talleres de desarrollo de los dos primeros niveles de lectura sin distinción entre las estudiantes. También, de acuerdo con la gráfica, el nivel literal, aunque fue el más alcanzado, se puede ver que menos de la mitad de las alumnas logró superar dicho nivel, lo que da aún más fuerza para reiterar el bajo nivel lector.

Figura 5

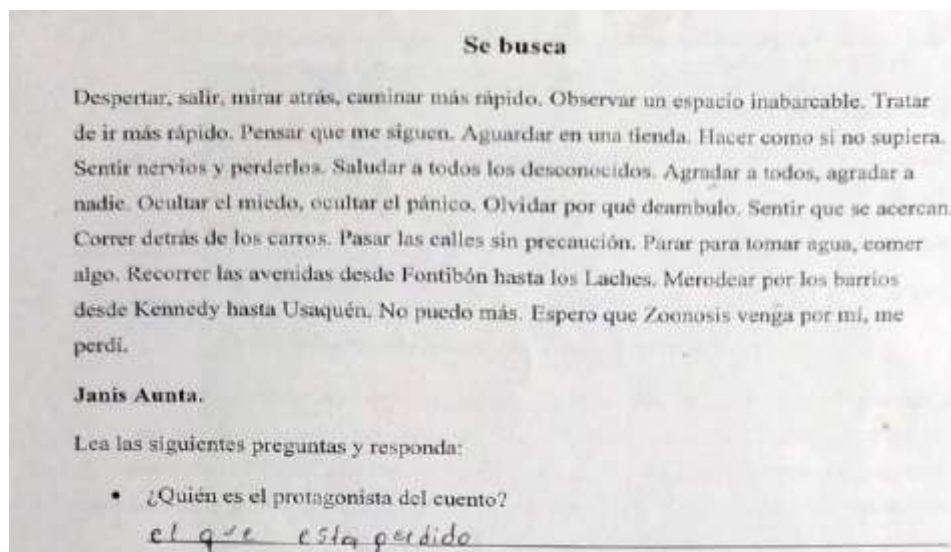
Diagnóstico



Retomando, la prueba comprendía preguntas orientadas hacia los tres niveles de lectura. En el nivel literal las preguntas estaban dirigidas a reconocer, por una parte, la tipología textual y, por otro lado, la identificación de lugares, personajes y el argumento planteado en el texto. En este primer nivel, como se mencionó anteriormente, más de la mitad de las estudiantes no tuvieron un resultado óptimo en cuanto sus respuestas no daban cuenta de un desarrollo del nivel literal, como se puede ver en la figura 6.

Figura 6

Cuento *Se busca*



Nota. Imagen tomada de la estudiante No 1. El cuento corresponde al concurso de cuentos Bogotá en 100 palabras. Aunta, J. (2019). *Se busca*. Delfín.

En lo referente a la identificación de personajes, se evidencia que las estudiantes solamente llegan al subnivel primario, pero no avanzan a un nivel literal en profundidad, por tanto, no logran responder a la pregunta hecha y responden de una manera básica o primaria. Sin embargo, aunque el nivel literal no fue alcanzado por la mayoría de las alumnas, se consideró que la mayor dificultad estaba en el nivel inferencial y en el crítico propositivo dado que incluso siete estudiantes no respondieron o copiaron las respuestas a las preguntas referentes a estos niveles como se puede ver en las figuras 7 a 13.

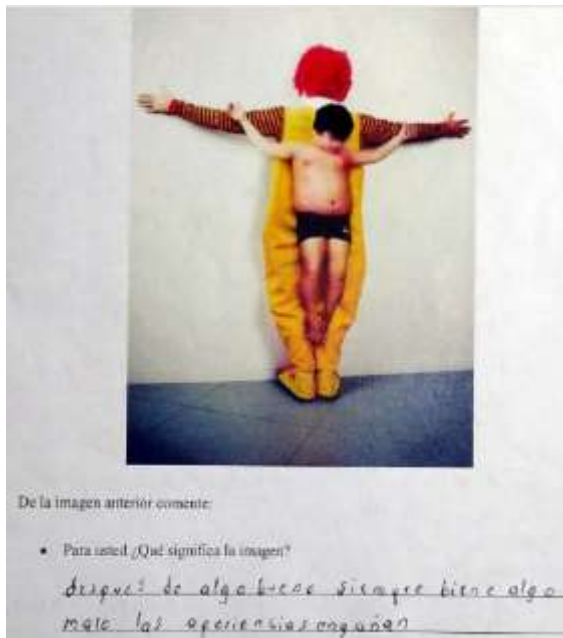
Figura 7*Los intocables**Nota.* Prueba diagnóstica estudiante No. 2**Figura 8***Los intocables**Nota.* Prueba diagnóstica estudiante No. 3**Figura 9***Los intocables**Nota.* Prueba diagnóstica estudiante No. 4

Figura 10

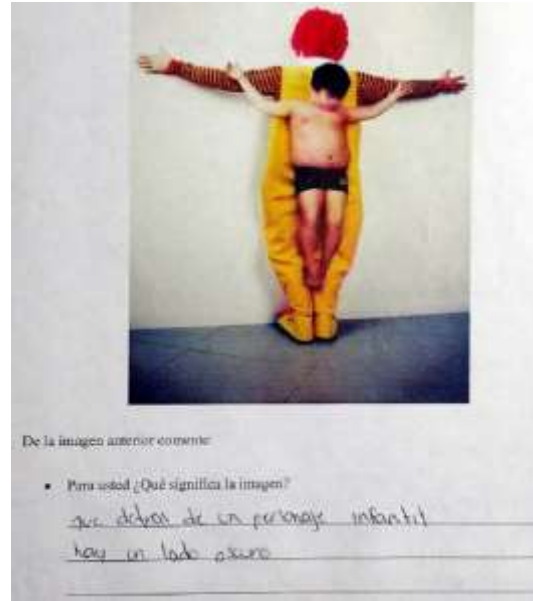
Los intocables



Nota. Prueba diagnóstica estudiante No. 5

Figura 11

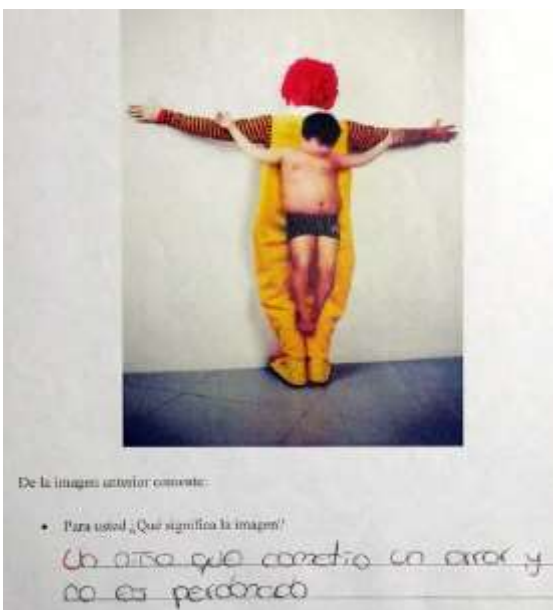
Los intocables



Nota. Prueba diagnóstica estudiante No. 6

Figura 12

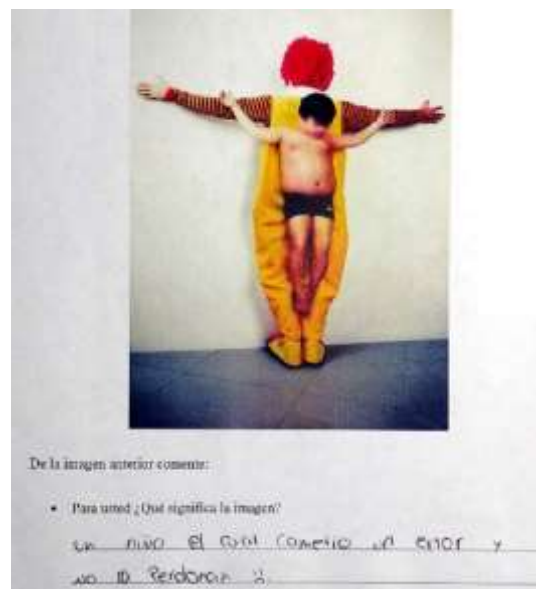
Los intocables



Nota. Prueba diagnóstica estudiante No. 7

Figura 13

Los intocables



Nota. Prueba diagnóstica estudiante No. 8

4.2 Fase 2: diálogo

Teniendo como insumo la encuesta y la prueba diagnóstica, se procedió a implementar la propuesta pedagógica que permitiera desarrollar la lectura inferencial de las RR SS Instagram y Tik Tok basada en el análisis y creación de textos multimodales. La propuesta apunta al desarrollo del nivel interpretativo puesto que para llegar al nivel crítico propositivo se necesita mucho más tiempo era un recurso escaso dada la fecha de ingreso a las observaciones y el calendario académico del colegio. Así, lo primero que procedió fue implementar una clase taller que permitió aclarar el nivel literal para centrar luego los esfuerzos en el nivel inferencial.

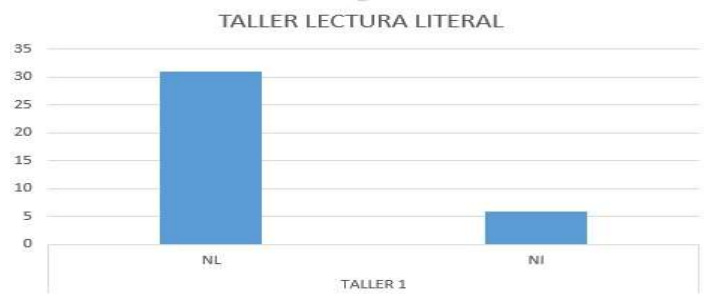
Para el primer paso se propuso un taller que permitió establecer el punto de partida desde la comprensión literal (ver anexo no 4). Para este taller se tomó en cuenta la mayéutica para que las estudiantes tuvieran que deducir las respuestas. Por lo anterior, se propuso una sesión de lectura en voz alta de algunos cuentos cortos a partir de los cuales las estudiantes debían responder preguntas durante y después de la lectura hecha por el profesor en formación. Se seleccionaron cuentos del concurso Bogotá en 100 palabras y de la antología de cuentos de Jairo Aníbal Niño, *Puro Pueblo*. El propósito de estas preguntas, como ya se dijo, era estimular el nivel literal de comprensión lectora de las estudiantes por lo que las preguntas estuvieron orientadas a deducir lugares, personajes y el tema principal de las lecturas.

Una vez hecho el ejercicio de lectura en voz alta, se procedió a aplicar una prueba para verificar el avance en el nivel literal. Como se ve en la figura 14 se logró que las estudiantes tuvieran un excelente avance en cuanto al primer nivel de comprensión lectora pues al revisar los resultados del taller, se observó que el 100% de las estudiantes que presentaron la prueba, 31, respondieron de manera correcta las preguntas. Sin embargo, es

de anotar que se incluyeron algunas preguntas orientadas hacia el nivel inferencial y se encontró que solo seis estudiantes contestaron correctamente, lo que indica que hubo una reducción de porcentaje en comparación con la prueba diagnóstica.

Figura 14

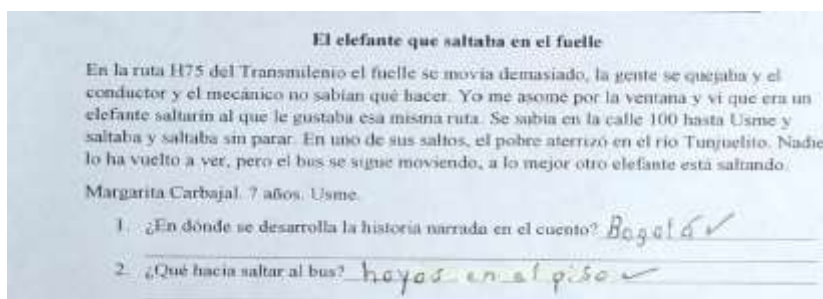
Taller lectura literal



Así también lo demuestra figura 15 tomada de la prueba de la estudiante número 1 contrastada con el examen diagnóstico presentado por esta misma alumna en el que no contestó adecuadamente en lo referente a la identificación de lugares o personajes principales.

Figura 15

Cuento corto El elefante que saltaba en el fuelle



Nota. Imagen tomada de la estudiante No 1. El cuento corresponde al concurso de cuentos Bogotá en 100 palabras. Carbajal, M. (2019). *El elefante que saltaba en el fuelle*. Delfín.

En este cotejo, se puede observar el avance esperado en cuanto al primer nivel de lectura que tuvo la estudiante No.1 lo que permitió dar inicio a la implementación del dispositivo pedagógico propuesto.

En consecuencia del tema de este trabajo, lectura interpretativa de RRSS y, considerando la Ley de Infancia y Adolescencia (2006), se procedió a la obtención de los consentimientos informados (ver anexo 5) por parte de los y las acudientes de las estudiantes. Teniendo los permisos necesarios y hecha nivelación en cuanto al nivel literal, se procedió a realizar clases talleres para desarrollar la lectura inferencial. El primer paso fue una sensibilización frente al término inferir, por lo que se tomó la definición de la RAE que indica que “inferir es deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa.” Ahora bien, para el desarrollo de esta clase taller, se usó como recurso el libro álbum *Zoom* de Itsvan Banyai (1995) en el que las estudiantes, según el planteamiento de la clase, debían inferir qué era la imagen que se estaba presentando a partir de las imágenes ya vistas, o predecir lo que estaba en la siguiente imagen.

Figura 16

Imagen libro álbum Zoom (1995)



Figura 17

Imagen libro álbum Zoom (1995)



Nota. Banyai, I. (2005). *Zoom*. Fondo de Cultura Económica.

Este ejercicio de reconocimiento de conceptos también se llevó a cabo mediante la mayéutica por lo que se hizo de manera oral a través de preguntas que el profesor en formación hizo a las estudiantes para que fueran ellas mismas quienes dedujeran las respuestas y, de esta manera, se estimulara su habilidad inferencial.

Una vez realizada esta sensibilización se dio lugar a la lectura inferencial de textos multimodales mediante comentarios a publicaciones periódicas hechas por el profesor en formación en las cuentas creadas de las RRSS mencionadas a lo largo de este trabajo con previa autorización y firma de los consentimientos informados. Los resultados obtenidos fueron idóneos en concordancia con los indicadores referentes a la lectura interpretativa puesto que las estudiantes hicieron deducciones además de interpretar y reconocer los temas dando opiniones al respecto de la intención comunicativa de éstos como se muestra en la secuencia de imágenes presentadas a continuación de la estudiante No 3.

Figura 18

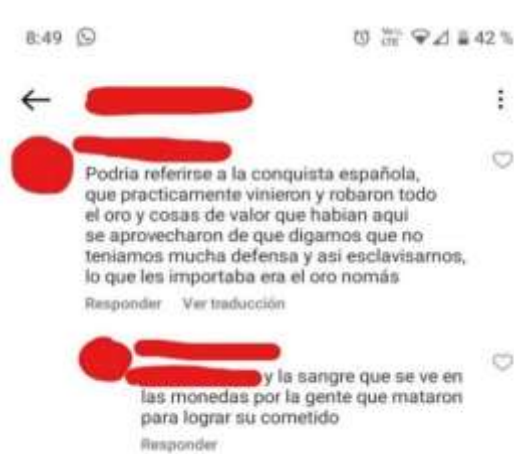
Imagen referente a la Conquista española



Nota. Las estudiantes debían responder el #.

Figura 19

Respuesta al numeral



Nota. Imagen tomada de la estudiante No 3.

Junto a la imagen número cuatro se publicó la pregunta ¿A qué se refiere el #? Y, como se ve en la respuesta de la estudiante se puede afirmar que logra correctamente identificar la intención comunicativa del texto multimodal que en este caso es persuasiva y, además, logra también opinar basada en la analogía propuesta en la imagen dado que, como propone Pérez (2005) “la inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto” (p.124) y, tomando esta característica del nivel inferencial, la estudiante expresa la idea de la esclavitud sin estar esta idea explícita en la imagen.

En ese mismo sentido, otra publicación hecha fue el libro “*El ladrón de gallinas*” de la escritora Beatrice Rodriguez (2005). La publicación se hizo en formato mp4, pero para efectos de este análisis se tomaron algunas escenas con extensión jpg del libro impreso en las cuales se basaron las estudiantes para responder a las preguntas que acompañaron la publicación. Dichas preguntas fueron ¿Por qué el zorro se robó la gallina? ¿Qué piensa de la decisión de la gallina?

Figura 20

Imagen cuento: Ladrón de gallinas



Figura 21

Imagen cuento: Ladrón de gallinas

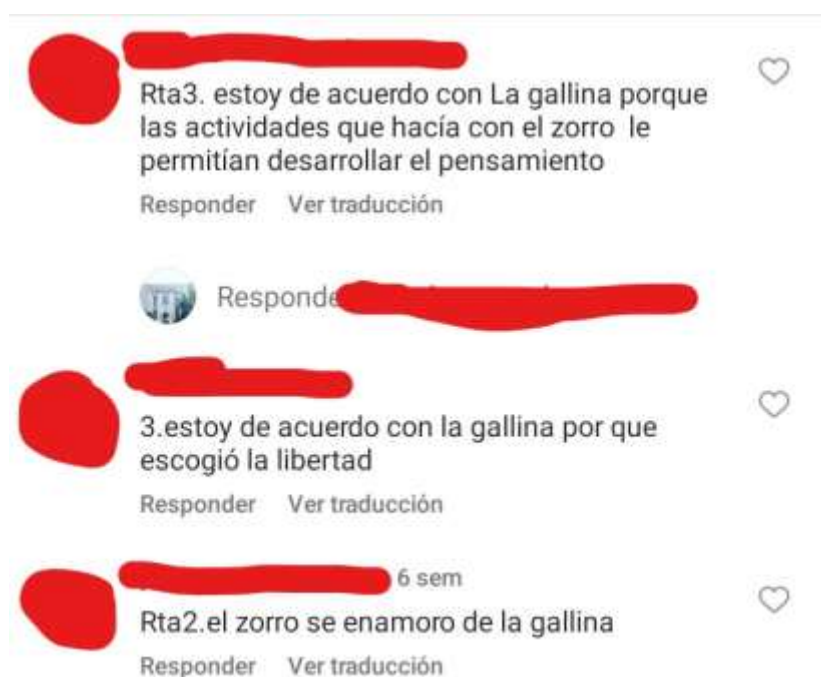


Nota. Rodriguez, B. (2009). *Ladrón de gallinas*. Libros del Zorro Rojo.

En el libro se muestra cómo un zorro roba una gallina y, después de muchas aventuras y aprendizajes, la gallina decide quedarse con el zorro a pesar de que el gallo y algunos amigos van en su búsqueda. En esta publicación, también se evidencia un logro frente a la lectura interpretativa puesto que, como se ve en la figura 22 las respuestas de las estudiantes, además de las inferencias descritas antes, también se dio lugar a la formulación de hipótesis a partir de la información presentada y que se leyó del texto propuesto como lo define Isabel Solé (Solé, 1987, p.7).

Figura 22

Respuestas estudiantes



Nota. Imagen tomada de la estudiante No 3.

Por otra parte, está la categoría de análisis de las RRSS que se desarrolló en un primer momento en el salón de clase mediante un ejercicio de debate acerca de la implementación de las RRSS como recurso educativo. Con este ejercicio se buscó que las estudiantes reconocieran el concepto de la personalización del algoritmo de las RRSS de

acuerdo a los indicadores tomados del diario de campo No 14 del 20 de octubre (ver anexo 6). Conjuntamente se buscó que las alumnas generaran reflexiones acerca de su contexto además de asumir una posición objetiva y crítica frente al tema propuesto (Freire, 2004, p.7). De otro lado, se siguió implementando el análisis de los textos multimodales primero para continuar el estímulo de la habilidad interpretativa y, en segundo lugar, para exponer la idea a las estudiantes de usar las RR SS como una herramienta educativa.

En el debate propuesto se dividió el salón en dos grupos para que uno de ellos defendiera las RR SS como recurso educativo mientras que el otro grupo estuviera en contra. De esta manera, como lo expresa Rodríguez (2012, como se citó en Esteban y Ortega, 2017)

La utilización del debate como herramienta de aprendizaje cooperativo en la educación superior constituye una estrategia útil y adecuada para la mejora de los aprendizajes. Así, se considera que éste contribuye no sólo a la adquisición de competencias y contenidos, sino también a la formación integral del estudiante (p.51).

De esta manera, las estudiantes deliberaron acerca de la autonomía frente al uso de las RRSS como recurso educativo o como elemento distractor y, también discutieron sobre responsabilidad y la edad necesaria para tener perfiles en RRSS. En este punto del debate, el profesor en formación introdujo el tema del algoritmo como elemento susceptible de ser personalizado, pero también como un elemento que representa un peligro debido al acoso que se puede presentar en los canales de comunicación digitales debido a que el algoritmo necesita un medio físico para funcionar por lo que es recomendable tener cuidado con la información que se comparte en las RRSS para no llegar a ser víctimas de posibles acosos.

En la segunda parte de esta categoría conceptual se continuó con los comentarios de los textos multimodales, en este caso, referentes al uso de las RRSS. Estos comentarios, debían tener en cuenta lo discutido en el ejercicio de debate logrando observaciones como las que se presentan a continuación en las figuras 23 y 24.

Figura 23

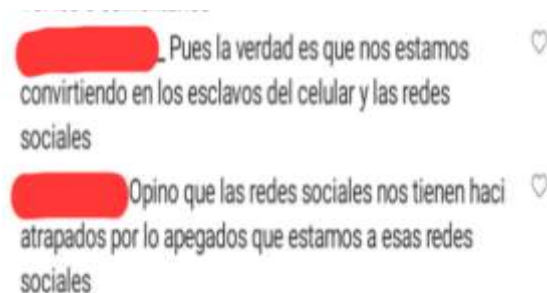
Descripción RR SS



Nota. Se pidió pinar sobre la imagen

Figura 24

Respuestas estudiantes 6 y 7



Nota. Tomado de las estudiantes No 6 y 7.

Figura 25

Respuestas estudiantes 8 y 9



Nota. Imagen tomada de las estudiantes No 8 y 9.

Como se puede observar en las respuestas, las estudiantes dan cuenta de un desarrollo del nivel inferencial considerando que, como lo plantea Pérez (2005) “el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis” (p.124), puesto que las estudiantes en sus comentarios, considerando el punto cinco de la encuesta,

apelaron a sus experiencias personales y saberes anteriores para lograr las respuestas que se ven en las figuras 24 y 25.

Como tercer eje categorial están los textos multimodales. Esta categoría se desarrolló una vez el curso superó el nivel literal de lectura de acuerdo al taller desarrollado para este propósito. Una vez nivelado el curso frente al nivel literal, el eje de textos multimodales se llevó a cabo mediante ejercicios de creación de dichos textos haciendo uso tanto de las salas de tecnología del colegio como de los recursos propios de las estudiantes. Para lograr los indicadores de los textos multimodales, se propuso ejercicios de creación en los que las estudiantes debían diseñar dichos textos que dieran cuenta del proceso adelantado. Para esta actividad no hubo restricciones de tema, sin embargo, aunque no fue el único, la conservación del medio ambiente fue el tema más escogido para desarrollar el ejercicio como se puede ver a continuación en las figuras 26, 27, 28, 29 y 30.

Figura 26

Texto multimodal 1



Nota. Tomado de la estudiante No. 10.

Figura 27

Texto multimodal 2



Nota. Tomado de la estudiante No. 11.

Figura 28*Texto multimodal 3*

Nota. Tomado de la estudiante No. 12.

Figura 29*Texto multimodal 4*

Nota. Tomado de la estudiante No. 13.

Figura 30*Texto multimodal 5*

Nota. Tomado de la estudiante No. 14

En las anteriores figuras se puede observar entonces que hay una intención comunicativa persuasiva respecto a la conservación del medio ambiente. También, otro de los indicadores fue comprender la relación de apoyo multimodal por cuanto las estudiantes en sus textos felizmente lo logran pues, de acuerdo con Barthes (1977) “se entiende entonces, que texto multimodal es la multiplicidad de textos o medios de expresión escrita o gráfica intercomunicados o que se apoyan mutuamente para expresar opiniones o conceptualizar”(p. 40).

Atendiendo a la definición de Roland Barthes, las estudiantes expresaron una idea mediante más de un modo de escritura que no riñen entre sí, sino que se complementan al indicar un problema de preservación del planeta y de la negligencia o desinterés humano respecto a dicha conservación medioambiental o, como lo muestra la figura 30, la estudiante 14 muestra la relación de apoyo multimodal como lo propone Barthes.

4.3 Fase tres: análisis

En esta fase, como se mencionó previamente, se hará un análisis comparativo entre las primeras pruebas presentadas y los textos multimodales creados para verificar así la pertinencia o viabilidad de la estrategia pedagógica implementada. En ese sentido, se presenta a continuación la comparación entre las figuras 5 y 14 tomadas del examen diagnóstico y el primer taller de lectura literal:

Figura 5

Diagnóstico

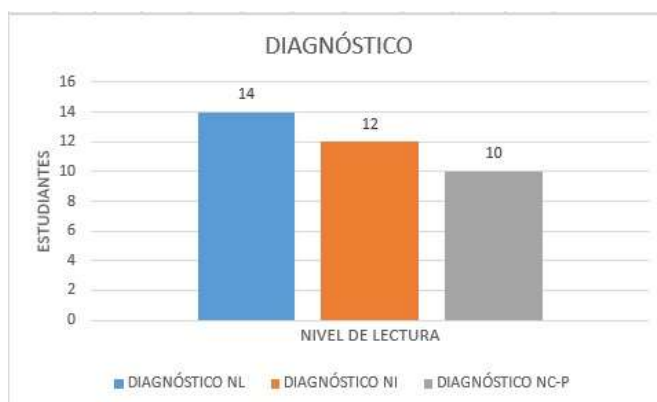
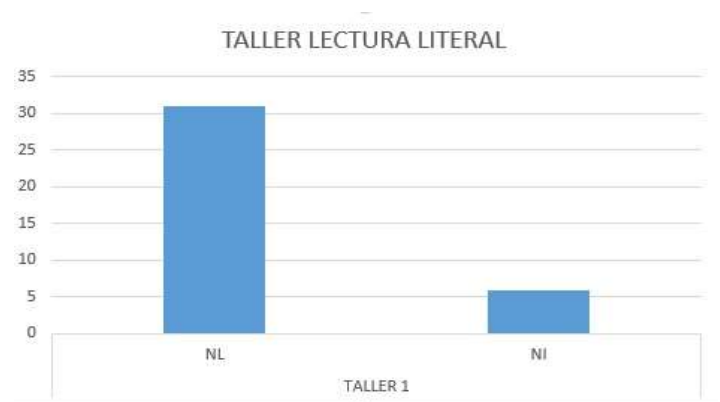


Figura 14

Taller lectura literal



Como se ve en las figuras 5 y 14 anteriores, en la prueba diagnóstica, solamente 14 de 31 estudiantes alcanzaron el nivel literal de lectura lo que equivale al 45,16% del total de las estudiantes frente al 100% de aprobación del primer nivel luego de la intervención de nivelación del nivel literal. En otras palabras, el incremento de aprobación de la prueba luego de la estrategia usada fue del 54,84% lo que indica que la propuesta de mejoramiento

fue conveniente respecto al nivel literal puesto que, en cuanto al nivel inferencial, el porcentaje de aprobación incluso descendió en comparación con la primera prueba puesto que en el diagnóstico la aprobación fue del 38,70% frente al 19,35% luego de la intervención de nivelación.

Frente a los resultados obtenidos en el nivel inferencial, se propuso la creación y análisis de textos multimodales para mejorar este nivel de comprensión. Sin embargo, dado que no todas las estudiantes que presentaron la prueba diagnóstica accedieron a participar con sus RRSS, el análisis de resultados no se hace de manera cuantitativa sino cualitativa por lo que a continuación, en las figuras 30,31 y 32, se hará una comparación de las respuestas iniciales de las preguntas interpretativas de las dos primeras pruebas con los comentarios hechos a los textos multimodales compartidos por el profesor en formación y, también, con los textos creados por ellas mismas.

Figura 30

Cuento corto El elefante que saltaba en el fuelle

El elefante que saltaba en el fuelle

En la ruta H75 del Transmilenio el fuelle se movía demasiado, la gente se quejaba y el conductor y el mecánico no sabían qué hacer. Yo me asomé por la ventana y vi que era un elefante saltarín al que le gustaba esa misma ruta. Se subía en la calle 100 hasta Usme y saltaba y saltaba sin parar. En uno de sus saltos, el pobre aterrizó en el río Tunjucito. Nadie lo ha vuelto a ver, pero el bus se sigue moviendo, a lo mejor otro elefante está saltando.

Margarita Carbajal. 7 años. Usme.

1. ¿En dónde se desarrolla la historia narrada en el cuento? se desarrolla en Usme

2. ¿Qué hacía saltar al bus? un elefante saltarín

Nota. Tomado de la estudiante No. 14.

Figura 31

Caricatura Mafalda



Nota. Se preguntó ¿A qué se refiere Mafalda?

Figura 32

Respuestas de las estudiantes 14, 15, 16,17 y 18.



Nota. Tomado de las estudiantes 14, 15, 16,17 y 18.

En estas figuras se evidencia el cambio de las respuestas puesto que en la figura No. 30 no se logra deducir qué hacía saltar el bus, en tanto que en la segunda respuesta la misma estudiante logra inferir que la respuesta de Mafalda no se refiere a un juego o un deporte sino a una realidad social en la que opinar diferente a la norma es una acción peligrosa. En ese sentido, como lo afirma Pérez (2005) “el nivel inferencial permite la reflexión sobre el contenido del texto” (p. 124) la estudiante reflexionó sobre lo que le estaba presentando el texto y luego emitió su respuesta no quedándose en la mera

interpretación literal sino que, por el contrario, hace una reflexión sobre comportamiento dogmático o la falta de respeto por el pensar y sentir distinto.

5 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

- La creación de textos multimodales es una herramienta pedagógica apropiada para potenciar la lectura interpretativa de RRSS dado que la creación de textos multimodales estimuló en las estudiantes su habilidad interpretativa para poder crear textos e imágenes que se apoyarán mutuamente en función de una intención comunicativa. Asimismo, finalizado el análisis de los datos recogidos, se evidenció un progreso significativo en las respuestas de las estudiantes y de sus análisis e inferencias de los textos multimodales y las publicaciones hechas en las RR SS dispuestas para este trabajo. En otras palabras, obtuvieron o dedujeron información a partir de lo explícito del texto, tal como lo menciona Cooper (1990 como se citó en Berrocal y Ramírez, 2019, p.526).
- Las observaciones e instrumentos usados para la identificación del nivel de lectura interpretativa fueron decisivos y apropiados para establecer el punto de partida para el diseño e implementación de la ruta metodológica. Con la prueba diagnóstica se logró identificar la carencia de las estudiantes frente a hábitos de lectura más allá del nivel literal. Por tanto, se cumplió el objetivo de la identificación del nivel de comprensión de lectura interpretativa.
- El análisis de la información permitió reconocer que las RRSS no deben verse como un elemento ajeno a las aulas de clase puesto que son una realidad extendida a la mayoría de la población no solo educativa y, en este caso, las estudiantes como nativas digitales, es necesario que reciban una adecuada educación digital, además

de que la educación no debe mirar con recelo a las RRSS, sino que se puede aprovechar la predisposición de los estudiantes a usar RRSS para incorporarlas a la enseñanza (Abarca,2013,p. 8). Se deben incluir si es que se quiere lograr el propósito de una sociedad más educada.

- El análisis de los textos multimodales creados por las estudiantes permitió entender que las RRSS deben ser incluidas en la educación, no solo en el área de español sino que debe o, al menos, podría, ser un dispositivo transversal a todas las materias para causar una personalización del algoritmo y así crear comunidades virtuales de aprendizaje para que las estudiantes paulatinamente vayan acercándose a la literatura y, en general, a textos más complejos mediante la influencia de bookstagramers y Tik Tokers promotores de hábitos lectores. También, después del análisis, se encontró que las estudiantes no solo mostraron una mejoría respecto a la interpretación de imágenes, sino que mejoraron también la argumentación en las respuestas a las preguntas hechas en las RRSS que el profesor en formación creó. Lo anterior demuestra que el dispositivo creado no solo puede desarrollar los niveles de lectura en las RR SS sino que también puede hacerlo en libros y formatos convencionales.

REFERENCIAS

Abarca, S. Las redes sociales como instrumento de mediación pedagógica: alcances y limitaciones. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(2), 1-18.

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44727049013.pdf>

Ayala, T. Del texto al hipertexto, del discurso al discurso multimodal: una mirada desde la cibercultura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985004>

Berrocal Marina, y Ramírez Francisco (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora, 1(4), 523-545.

<https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/59/110>

Brito, K., Cañete, R., y Guilhem, D. (2012). *Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales*. [Archivo PDF].

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v18n1/art11.pdf>

Calderón, Diego. (2021). El uso de las redes sociales en educación: una revisión sistemática de la literatura científica. *Digital Education*, 40, 82-109.

<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/33337/36357>

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21 – 43. [https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf)

[las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf)

Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). *Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas*. [Archivo PDF].

https://www.researchgate.net/publication/261449561_Redес_sociales_y_otros_tejidos_online_para_conectar_personas

Castro, N., Cubides, S., Enciso, J., y Medina, A. (2018). *Los procesos de lectura crítica en el contexto de Facebook*. (Trabajo de grado, Universidad Agustiniiana).

Recuperado de:

<https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/769/EncisoGarcia.JefersonDaniel-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20Consultado%2012-10-2021>

Cárdenas Ruth, y Cubides Claudia. (2017). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades, 12(2), 184-197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>

Corbacho, A. (2006). *Textos, tipos de texto y textos especializados*. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>

Denzin, N., y Lincoln, y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. [Archivo PDF]. <http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.-Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>

Egaña, M. (1987). *Lectura: comprensión, interpretación y competencia*. [Archivo PDF]. https://www.uchile.cl/documentos/lectura-compresion-interpretacion-y-competencia_49550_7.pdf

Echeverría, E., González, D., Guajardo, V., Marín, Cynthia., Rodríguez., y Manghi, D. *Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos*. [Archivo PDF]. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243129663005.pdf>

Esteban, L., y Ortega, J. (2017). *El debate como herramienta de aprendizaje*. [Archivo PDF].

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/64625/Debate%20como%20herramienta%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (noviembre de 1981). *La importancia del acto de leer* [Discurso de apertura]. Congreso brasileño de lectura, Campiñas, Brasil.

Gil,R. y Calderón,D. (2021). *El uso de las redes sociales en educación: una revisión sistemática de la literatura científica* [Archivo PDF].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219965>

Gómez,M. Saba,M. (2018). *La redes sociales en educación: Instagram en el aula – Parte 1* [Archivo PDF].

https://www.researchgate.net/publication/342881047_La_redes_sociales_en_educacion_Instagram_en_el_aula_-_Parte_1

Granata,M. y Labayén, M. (2001). *La evaluación diagnóstica: ¿instrumento de clasificación o experiencia de aprendizaje?* [Archivo PDF].

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11078/CC-63%20art%2043.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttp://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf

Gutiérrez María, y Salvador María. (2010). Redes sociales y medios de comunicación: desafíos legales. *El profesional de la información*, 19(6), 667-674.

<https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2010.nov.14/21255>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

López, A. (2020). *Los memes de Internet como herramientas didácticas: Propuesta de actividades para el ámbito de lenguas en la etapa de secundaria* [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional – Universidad de Barcelona.

<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/169000>

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI*, 9(1), 124-146.

https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Morales, J. (2017). La lectura crítica e investigación en Paulo Freire: algunas reflexiones para mejorar la praxis educativa. *Revista Educación Andrés Bello*, (5), 34-59.

<http://revistaeducacion.unab.cl/la-lectura-critica-e-investigacion-en-paulo-freire-algunas-reflexiones-para-mejorar-la-praxis-educativa/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (13 de febrero de 2021). *Alfabetización para el desarrollo*.

<https://www.telam.com.ar/notas/202102/544349-alfabetizacion-para-el-desarrollo.html>

Observatorio Nacional de las Comunicaciones y la Sociedad. (diciembre de 2011). *Las Redes Sociales en Internet*. https://www.ontsi.es//sites/ontsi/files/redes_sociales_documento_0.pdf

Parra, A. (2021). *Literacidad digital al aula: lectores de redes* (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16656>

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.

http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá D.C., Colombia: ICFES.

<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN->

[Leeryescribirenaescuela.pdf](#)

Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales [Archivo PDF].

<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky->

[NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](#)

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Serrano, S. y Madrid, A. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica [Archivo PDF].

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>

Torres, Y. y Niño, J. (2020). Estrategia didáctica mediada por memes para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista boletín REDIPE*, 9(10), 62-74.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1088>

Vásquez, F. (2018). *La lectura y la escritura en clave didáctica* [Archivo PDF].

<https://www.unoi.com.co/wp-content/uploads/2020/07/La-lectura-y-la-escritura-en-clave-did%C3%A1ctica.pdf>

Vélez, M. (2010). Ricoeur y el concepto de texto. *Co-herencia*, 7(12).

<http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v7n12/v7n12a03.pdf>

Vital Carrillo, M. (2017). La lectura y su importancia en la adolescencia. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 5(10).

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/2579>

Williamson, R. (2005). *¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica*. [Archivo PDF].

https://www.academia.edu/18249934/Williamson_llamamos_discurso_multimodal

Yepes Y. (2020). *El meme como estrategia didáctica para la lectura crítica*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12675/El%20meme%20como%20estrategia.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20%20Consultado%2012-10-2021>

ANEXOS

Anexo 1. Diario de campo 1

DIARIO DE CAMPO No. 1	FECHA: 25-08-2022	GRADO 703
PROFESOR TITULAR: ISMAEL RODRÍGUEZ	LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO	
LÍNEA: ESPAÑOL – OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	PROFESOR EN FORMACIÓN: MARCO MENDIVELSO MENDIVELSO	
DESCRIPCIÓN: Presentación y reconocimiento del curso y de las estudiantes.		
<p>A las 08:00 a.m. en el salón 28 inicia la clase con el profesor Ismael Rodríguez. El profesor Rodríguez hace la presentación del docente en formación indicando a las estudiantes que durante el resto del año y el primer semestre del siguiente, 2023, estará acompañando la clase realizando sus prácticas profesionales como parte de su proceso formativo. Acto seguido, hago mi propia presentación reafirmando lo que le profesor Ismael les dijo inicialmente. Luego de la presentación, llama a lista y las estudiantes van respondiendo al llamado una a una mientras varias niñas se arremolinan alborotadamente alrededor del profesor para preguntar por sus notas y para presentar un taller guía que había dejado como tarea. La clase transcurre sin mayores variaciones: las estudiantes que no han terminado el taller lo adelantan mientras las demás le muestran el cuaderno al profesor para que les califique la guía. A las 8:45 salen a descanso. A las 9:15 regresan al salón y continúa la actividad que inició en la primera parte de la clase de la misma forma. Se observa que durante toda la clase, la mayoría de las estudiantes están siempre revisando celulares o tabletas, tomándose fotos, escuchando música o mirando sus redes sociales. Así transcurre el resto de la clase, entre el alboroto de las guías revisadas por el profesor Ismael y la revisión sin pausa de las RR SS por parte de las estudiantes.</p>		

Anexo 2. Encuesta de intereses digitales

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIO CULTURAL DE LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 703 JORNADA MAÑANA DEL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en español e inglés

El presente formulario es un instrumento de recolección de información para el espacio académico Práctica Asistida, adelantado por Marco Mendivelso Mendivelso, estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. El tratamiento de los datos será confidencial y de acuerdo con lo amparado en la Ley 1581 de 2012.

INSTRUCCIONES: Lea detenidamente cada pregunta y conteste con sinceridad y libertad.

1. Fecha: _____

2. Nombre: _____

3. ¿Tiene dispositivos propios de conexión a internet? Si su respuesta es SÍ señale cuáles.

Sí

No

Cuáles: _____

4. ¿En qué lugares tiene acceso a internet?

Casa

Colegio

Biblioteca pública

Tiene datos en el celular

Otros: _____

5. ¿Cuántas horas diarias dedica al consumo de internet? _____

6. ¿A qué dedica su tiempo en internet?

Escuchar música

Ver tutoriales

Lecturas académicas

Redes sociales

Otros: _____

7. ¿Cuáles redes sociales usa con más frecuencia?

WhatsApp

Facebook

Tik Tok

Twitter

Instagram

Otras: _____

8. ¿Qué tipología de texto prefiere?

Texto escrito

Texto escrito e imagen

Imagen

Video

Otros: _____

9. ¿Considera que se le dificulta entender un texto escrito?

Sí

No

¿Por qué? _____

10. ¿Qué hace cuando no entiende un texto escrito?

Vuelve a leer

No hace nada

Pide explicación a un profesor

Busca en internet

Otros: _____

¡GRACIAS!

Anexo 3. Prueba diagnóstico

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en español e inglés

Taller de lectura para las estudiantes del grado 703 del Liceo Femenino Mercedes Nariño

NOMBRE: _____

FECHA: _____

La vergüenza que rompe el corazón

Llegando con mis amigos al lugar de mi ceremonia de graduación, se me acerca una señora de apariencia pobre, justo en la carrera Novena, y me dice, hijo, ¿para dónde vas tan elegante?, y le respondo, a la ceremonia de un amigo y voy tarde, ¡hasta luego!, y mis amigos me preguntan, quién es ella, y les digo, no sé. Horas más tarde llego a mi casa y no sé cómo pedirle perdón a mi mamá.

Emerson Silven Capera Leal

Lea las siguientes preguntas y responda:

- ¿Hay relación entre el título y el cuento?

- ¿Qué título le daría usted?

- El anterior ¿Qué tipo de texto es? Subraye la respuesta

Narrativo Explicativo Argumentativo Diálogo Descriptivo

- ¿Por qué en el cuento se habla de pedir perdón?

Se busca

Despertar, salir, mirar atrás, caminar más rápido. Observar un espacio inabarcable. Tratar de ir más rápido. Pensar que me siguen. Aguardar en una tienda. Hacer como si no supiera. Sentir nervios y perderlos. Saludar a todos los desconocidos. Agradar a todos, agradecer a nadie. Ocultar el miedo, ocultar el pánico. Olvidar por qué deambulaba. Sentir que se acercan. Correr detrás de los carros. Pasar las calles sin precaución. Parar para tomar agua, comer algo. Recorrer las avenidas desde Fontibón hasta los Laches. Merodear por los barrios desde Kennedy hasta Usaquén. No puedo más. Espero que Zoonosis venga por mí, me perdi.

Janis Aunta.

Lea las siguientes preguntas y responda:

- ¿Quién es el protagonista del cuento?
- _____
- ¿En dónde se desarrolla la historia narrada en el cuento?
- _____
- En el texto "Se busca" se encuentran las siguientes palabras ¿Qué significan?

1. Zoonosis: _____

2. Inabarcable: _____

3. Deambular: _____

4. Merodear: _____

Observe la siguiente imagen con detenimiento y conteste:



Tomado de: <https://www.colombia.co/pais-colombia/geografia-y-medioambiente/ruta-para-conocer-mas-de-la-biodiversidad-en-colombia/>

Lea las siguientes preguntas y luego responda:

Anexo 4. Taller lectura literal

- ¿Cuáles son los lugares presentados en el afiche para conocer la biodiversidad colombiana?, ¿dónde están ubicados?

- Colombia es uno de los países más biodiversos del mundo ¿Por qué es importante la conservación de los parques naturales?



De la imagen anterior comente:

- Para usted ¿Qué significa la imagen?

Universidad Pedagógica Nacional
 Facultad de Humanidades
 Departamento de Lenguas
 Licenciatura en español e inglés

Taller N° 1 para las estudiantes del grado 703 del Liceo Femenino Mercedes Nariño

NOMBRE: _____

FECHA: _____

El elefante que saltaba en el fuelle

En la ruta H75 del Transmilenio el fuelle se movía demasiado, la gente se quejaba y el conductor y el mecánico no sabían qué hacer. Yo me asomé por la ventana y vi que era un elefante saltarín al que le gustaba esa misma ruta. Se subía en la calle 100 hasta Usme y saltaba y saltaba sin parar. En uno de sus saltos, el polbre aterrizó en el río Tunjuelito. Nadie lo ha vuelto a ver, pero el bus se sigue moviendo, a lo mejor otro elefante está saltando.

Margarita Carbajal. 7 años. Usme.

1. ¿En dónde se desarrolla la historia narrada en el cuento? _____
2. ¿Qué hacía saltar al bus? _____
3. ¿Qué hizo que el elefante cayera en el río Tunjuelito? _____
4. ¿Cuál es el orden correcto de la siguiente historieta?



- A B C ACB BCA CBA BAC

5. En el cuadro A, ¿por qué Mafalda, la niña de la historieta, está triste? _____

Anexo 5. Consentimientos informados

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	<small>Resolución 167 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.J. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013).

Anexo 6. Diario de campo 14.

DIARIO DE CAMPO No. 14	FECHA: 20-10-2022	GRADO 703
PROFESOR TITULAR: ISMAEL RODRÍGUEZ		LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
LÍNEA: ESPAÑOL – OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS		PROFESOR EN FORMACIÓN: MARCO MENDIVELSO MENDIVELSO
DESCRIPCIÓN: RRSS dentro de las aulas de clase.		
<p>A las 08:00 a.m. en el salón 28 inicia la clase con el profesor Ismael Rodríguez quien llama a lista y hace recomendaciones acerca de los talleres atrasados que las estudiantes deben entregarle para ponerse al día con los puntos de la clase. Seguido de esta recomendación, llega la profesora Magda Bogotá, asesora de trabajo de grado del profesor en formación, quien se ubica al final del salón para observar la clase desarrollada por el profesor en formación. Inmediatamente se inicia la clase proponiendo a las estudiantes hacer un ejercicio dialógico de juicio a las redes sociales y su inclusión dentro de las aulas de clase. Para este ejercicio se dividió el salón en dos grupos de manera que uno estuvo a favor de la inclusión de las RRSS en las aulas de clase y el otro grupo estuviera en contra. La discusión giró en torno a que las RRSS son un elemento distractor en tanto no se usen para el ocio improductivo o no se tenga la suficiente madurez para manejar no solo las RRSS sino internet en general. Durante la discusión también se presentó el tema del algoritmo como elemento susceptible de personalización por lo que fácilmente puede ser usado dentro de las aulas de clase. Dado este tema, el profesor en formación aprovecha para hacer una reflexión con el grupo acerca de los peligros que hay en internet y de compartir contenido privado dado que este tipo de datos quedan almacenados puesto que para que internet exista necesita un medio físico. Ante esto, las estudiantes manifestaron su desconocimiento lo que se interpreta como falta de educación digital que agranda la brecha digital. Finalmente las estudiantes concluyen que las RRSS pueden ser incluidas en las aulas pero se necesita educación para generar sensibilización acerca de las RRSS como herramienta y no como un escenario de ocio improductivo. También concluyeron que la edad no es un criterio para medir la madurez para la utilización de las RRSS como herramienta de aprendizaje dado que personas mayores también las usan como escenario de ocio improductivo.</p>		