

Literacidad digital, redes sociales y prosumidores en el aula

Gustavo Adolfo Romero Ortiz

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés
Trabajo de Grado II

Asesor: Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Bogotá, D.C.
Diciembre del 2023

Tabla de Contenido

1. Contextualización y caracterización	4
1.1.1. Contextualización de la localidad	4
1.1.2. Contextualización de la institución	4
1.1.3. Caracterización de la población de estudio	5
1.2. Diagnóstico de lectura y escritura	7
1.3. Problema de investigación	12
1.4. Pregunta de investigación	15
1.5. Objetivos	15
1.5.1. <i>Objetivo general</i>	15
1.5.2. <i>Objetivos específicos</i>	15
1.6. Justificación	16
2. Marco conceptual	18
2.1. Antecedentes	18
2.1.1. <i>Nivel local</i>	18
2.1.2. <i>Nivel nacional</i>	20
2.1.3. <i>Nivel internacional</i>	23
2.2. Marco conceptual	25
2.2.1. <i>Literacidad digital</i>	26
2.2.2. <i>Ética de la comunicación</i>	28
2.2.3. <i>Prosumidores</i>	31
2.2.4. <i>Redes sociales</i>	36
2.3. Matriz categorial	38
3. Marco metodológico	40
3.1. Paradigma de investigación	40
3.2. Enfoque de investigación	41
3.3. Metodología de investigación-acción educativa	41
3.4. Instrumentos de recolección de información	43
4. Propuesta de intervención pedagógica	44
4.1. Fases de la intervención pedagógica	47
4.1.1. <i>Fase I: Sensibilización “Mi identidad en las redes sociales”</i>	47
4.1.2. <i>Fase II: Intervención “Nosotr@s, la cibercultura”</i>	48
4.1.3. <i>Fase III: Evaluación “Mis competencias digitales”</i>	49
5. Organización y análisis de datos	50
5.1.1. Fase I: Sensibilización	50
5.1.2. Fase II: Intervención	56
5.1.3. Fase III: Evaluación	67
6. Conclusiones	76
7. Recomendaciones	80
8. Referencias bibliográficas	81
9. Anexos	88
9.1. Anexo 1: Formato Registro de observación	88
9.2. Anexo 2: Formato Encuesta sociodemográfica	88
9.3. Anexo 3: Formato Prueba diagnóstica No. 1	88
9.4. Anexo 4: Formato Prueba diagnóstica No. 2	88
9.5. Anexo 5: Resultados Encuesta socio-demográfica (datos relevantes)	88
9.6. Anexo 6: Resultados Prueba diagnóstica No. 1 “Las Redes Sociales y Yo”	88

9.7. Anexo 7: Resultados Prueba diagnóstica No. 2 “Mis Competencias Lecto- escritoras en las Redes Sociales”	88
9.8. Anexo 8: Diario de campo	89
9.9. Planeaciones de las sesiones	89
9.10. Formato de consentimiento	89

1. Contextualización y caracterización

1.1.1. Contextualización de la localidad

El Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento (DOFASA de ahora en adelante) se ubica en la localidad número 12 Barrios Unidos de la ciudad de Bogotá, en el barrio Rionegro perteneciente a la UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) Los Andes. Según un informe de la Secretaría de Integración Social (Estrategia Territorial Integral Social ETIS, 2021), la localidad comprende los estratos 3 al 5. Dicha localidad se cuenta con un gran número de establecimientos agrupados en sectores comerciales tales como el 7 de Agosto y 12 de Octubre. La Sede A del colegio se ubica en la transversal 60 con calle 94 C, contando con vías de acceso la Avenida Suba, la carrera 56, la calle 94 C y la carrera 57, lo que posibilita un fácil acceso.

1.1.2. Contextualización de la institución

La institución fue fundada en el año 1969 como el Colegio Experimental Benjamín Herrera mediante la resolución 4958 del año 1969. Posteriormente, en 1972, la institución se traslada a su actual barrio Rionegro y fue inaugurado como Domingo Faustino Sarmiento (a partir de este momento identificado con el acrónimo DOFASA), quien fue un político y pedagogo, destacándose por su lucha a favor de la educación pública. Con más de cinco décadas de trayectoria, la institución cuenta con cuatro sedes, a saber: A de Bachillerato, B y D las de Primaria y C de Preescolar.

Desde el año 2020, se implementa un Proyecto Educativo Institucional titulado *Calidad educativa para la formación integral y laboral*, bajo el lema “Liderazgo y emprendimiento gestores de un proyecto de vida”. Guiado bajo principios institucionales de democracia, desarrollo humano integral, corresponsabilidad, ética del cuidado y productividad y actitud emprendedora, el colegio se compromete con una formación de calidad la cual incrementa las capacidades, habilidades y actitudes en sus estudiantes. En lo concerniente al modelo pedagógico, la institución adopta el modelo histórico-cultural o socio-constructivista, basándose en teóricos como Ausubel, Bruner, Fuerstein y Vigotsky y postulando el aprendizaje como producto del contacto que el sujeto tenga con otros y el entorno circundante.

El colegio ofrece sus servicios de formación en educación inicial (comprende el ciclo 0 de los grados jardín y transición), educación básica (los ciclos 1, 2, 3 y 4 que van desde 1° a 9°), y educación media (el ciclo 5 el cual abarca los niveles 10° y 11°). Respecto a ésta última, el DOFASA se cataloga como una institución educativa que ofrece Educación Media Técnica en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. Por otro lado, la institución cuenta con un programa de atención educativa para estudiantes con discapacidades, brindando atención a cinco tipos de discapacidad: cognitiva, física, psicosocial con trastorno generalizado del desarrollo y sistémica.

La institución desarrolla varios proyectos transversales, entre los que se encuentran: PILEO (Proyecto Institucional de Lectura y Escritura), Tiempo Libre de las Artes y Educación Física, PRAE - vinculado con el cuidado del medio ambiente - de Ciencias Naturales, Educación Sexual del área de Psicorientación, Democracia y Gobierno Escolar de Ciencias Sociales y Gestión de Riesgos. En relación con la infraestructura tecnológica, aspecto crucial en la presente investigación, se caracteriza por ser deficiente y poco provisionada. El aula de informática cuenta con equipos de acceso restringido, utilizada exclusivamente en los espacios académicos de informática y del convenio SENA, o la red Wi-Fi de uso limitado para el personal administrativo.

1.1.3. Caracterización de la población de estudio

Para realizar una caracterización de la población de estudio, se realizó una Encuesta Sociodemográfica (véase *Anexo 2*) a 26 estudiantes del grupo 1101 y 29 del 1102 del DOFASA, los cuales corresponden a la población estudiantil de estudio. El motivo por el cual se escogieron dos grupos como población de estudio radicó en comparar la efectividad de la propuesta de intervención pedagógica de la presente investigación en más de un grupo. Dicha encuesta estuvo dividida en cuatro secciones y las gráficas que consignan los resultados se hallan en el Anexo 5. La primera estaba relacionada con datos personales de los estudiantes:

Tabla 1

Resultados Encuesta sociodemográfica - Primera sección

Sección	Variables	Grupos	
		1101	1102

Primera	No. Encuestados	26	29
	Edad	16 (46.2%) , 17 (23.1%), 18 (19.2%), 15 (7.7%) y 19 (3.8%).	16 (58.6%) , 17 (31%), 15 (3.4%), 18 (3.4%) y 19 (3.4%).
	Localidad de residencia	Suba (50%) , Barrios Unidos (46,2%) y Engativá (3,8%).	Barrios Unidos (51.7%) , Suba (44.8%) y Usaquén (3.5%).
	Estrato socioeconómico	3 (65,4%) , 2 (26,9%) y 4 (7,7%).	3 (69%) , 2 (17.2%), 4 (7%), 5 (3.4%) y 6 (3.4%).
	Tipología familiar	Nuclear (46%) , Monoparental (27%) y Ampliada (27%).	Ampliada (38%) , Nuclear (35%) y Monoparental (27%).
	Lugares con acceso a internet	Casa (92,3%) , Plan de datos (26,9%), Escuela (23,1%) y Trabajo (11,5%).	Casa (89.7%) , Plan de datos (31%), Escuela (20.7%) y Trabajo (6.9%).

Notas: Elaboración propia

La segunda sección de la encuesta abordó características relacionadas con las esferas académica y personal de los estudiantes:

Tabla 2

Resultados Encuesta sociodemográfica - Segunda y tercera sección

Sección	Variables	Grupos	
		1101	1102
Segunda: Esfera académica	Trabajo académico en casa	Autónomo (96.2%) Asistido (3.8%).	Autónomo (89%) Asistido (11%).
	Preferencia de materias (0-130 pts)	Mayor preferencia: Artes (113 pts) Edu. Física (106 pts) Menor preferencia: Inglés (76 pts) Español (74 pts)	Mayor preferencia: Artes (121 pts) Edu. Física (121 pts) Cuarto lugar: Español (100 pts) Menor preferencia: Inglés (81 pts) Física (79 pts)
	¿Cuál materia incluirías en el currículo	Educación sexual (19%) Historia / Mecatrónica / Programación / Orientación vocacional (7%) Alemán / Deporte / Gamers / Salud Mental (4.5%)	Educación sexual / Música (14%) Finanzas personales / Programación (10%) Astronomía (7%) Otros: Emprendimiento, Idiomas, Medicina, Psicología (3.5%)
	¿Cuál materia excluirías del currículo?	Mayor frecuencia: Ética (19%) Física (19%)	Mayor frecuencia: Física (14%) Química (10%) Religión (10%)
Tercera: Esfera	Actividades de tiempo libre	Mayor frecuencia: Escuchar música (100%)	Mayor frecuencia: Escuchar música (72.4%)

<i>personal</i>		Ver películas y series (88.5%) Revisar redes sociales (65.4%) <i>Quinto lugar:</i> Leer (57.7%) <i>Menor frecuencia:</i> Tocar instrumento musical (7.7%) Escribir (3.8%)	Revisar redes sociales (65.5%) Deporte (51.7%) <i>Sexto lugar:</i> Leer (37.9%) <i>Menor frecuencia:</i> Escribir (6.9%) Tocar instrumento musical (3.4%)
	<i>Redes sociales: temáticas de interés</i>	<i>Mayor preferencia:</i> Música (84.6%) Películas y series (80.8%) Deporte (65.4%) Videojuegos (61.5%) Arte (57.7%)	<i>Mayor preferencia:</i> Arte (65.5%) Música (62.1%) Salud mental (55.2%) Deporte (48.3%) Tecnología (44.8%)

Notas: Elaboración propia

Luego de haber aplicado la Encuesta Socio-demográfica, se extraen las siguientes conclusiones:

- El área de las ciencias del lenguaje no se sitúa como la favorita, por lo que se convierte en un reto para este trabajo de investigación.
- Los indicadores de las preferencias de materias permiten ir configurando un panorama de las posibles temáticas que pueden incluirse o excluirse de la intervención pedagógica.
- Las redes sociales, pese a que no se posiciona como la actividad con mayor puntaje, sí son esos sitios web que los estudiantes frecuentan. Tales también pueden ser herramientas útiles que permitan desmitificar qué se entiende tradicionalmente por lectura y escritura, trasladando estas competencias del lenguaje a la actual era digital.

1.2. Diagnóstico de lectura y escritura

Con el propósito de dimensionar la situación de la población estudiantil con respecto a la lectura y escritura, se realizaron dos pruebas diagnósticas. La primera, “Las redes Sociales y yo” (véase Anexo 3) perfiló a los estudiantes como usuarios de redes sociales (véase Anexo 6):

Tabla 3

Resultados Prueba diagnóstica No. 1 (Redes sociales)

Item	Grupos	
	1101	1102

<i>Redes sociales más utilizadas</i>	WhatsApp (100%) Instagram (92.3%) Tik Tok (92.3%) Facebook (88.5%) YouTube (88.5%)	Instagram (96.6%) WhatsApp (93.1%) Tik Tok (89.7%) Facebook (86.2%) YouTube (79.3%)
<i>Frecuencia de acceso</i>	Varias veces al día (84.6%) Una vez al día (15.4%)	Varias veces al día (86.2%) Una que otra vez (10.3%) Una vez al día (3.5%)
<i>Tiempo promedio en redes sociales</i>	30-45 min (30.8%) 1-2 horas (26.9%) 20-30 min (19.2%) 10-20 min (11.5%) Más de 2 horas (11.5%)	30-45 min (37.9%) Más de 2 horas (20.7%) 1-2 horas (17.2%) 10-20 min (13.8%) 20-30 min (10.3%)
<i>Dispositivos de acceso</i>	Celular (96.2%) Computador portátil (26.9%) Computador de escritorio (11.5%) Tablet (7.7%)	Celular (93.1%) Computador portátil (41.4%) Computador de escritorio (20.7%) Tablet (6.9%)
<i>Propósito de uso (0-100 pts)</i>	Compartir/Publicar (76 pts) Actualización (64 pts) Contactar viejos amigos (45 pts) Hacer nuevos amigos (40 pts) Comunidades (36 pts) Negocios (34 pts) Pareja (32 pts)	Actualización (95 pts) Compartir/Publicar (76 pts) Contactar viejos amigos (54 pts) Hacer nuevos amigos (52 pts) Comunidades (44 pts) Negocios (42 pts) Pareja (34 pts)
<i>Tipo de publicaciones</i>	Memes (74 pts) Temas de interés personal (61 pts) Videos (55 pts) Pensamientos/Frases (51 pts) Noticias (39 pts) Fotos (37 pts)	Memes (79 pts) Pensamientos/Frases (76 pts) Temas de interés personal (67 pts) Fotos (65 pts) Videos (63 pts) Noticias (50 pts)
<i>Frecuencia de publicaciones</i>	Una que otra vez (53.8%) Varias veces al día (30.8%) Una vez al día (7.7%) Semanalmente (3.85%) Mensualmente (3.85%)	Una que otra vez (58.6%) Varias veces al día (27.6%) Una vez al día (6.9%) Mensualmente (6.9%)

Notas: Elaboración propia

A partir de los indicadores, se concluye:

- WhatsApp, Instagram y Tik Tok se posicionaron como las redes sociales de mayor uso, en ambos grupos de estudiantes.
- La frecuencia con la que acceden a las redes es de Varias veces al día, lo que los cataloga como usuarios activos de las redes sociales, ambos grupos de estudiantes indicaron pasar alrededor de 30 a 45 minutos dentro de las redes.
- El celular es el artefacto tecnológico de mayor uso para acceder a las redes sociales por ambos grupos de estudiantes.

● Los propósitos por los cuales se hace uso de las redes sociales, en su mayoría, son el estar actualizados y compartir publicaciones, en ambos grupos de estudiantes, confirmando su rol de prosumidores dentro de las mismas.

● Los memes fueron seleccionados como el tipo de contenidos digitales que se comparten con mayor frecuencia, en ambos grupos de estudiantes.

La segunda prueba diagnóstica titulada “Mis competencias lecto-escritoras en las redes sociales” (véase Anexo 4), estaba dividida en dos secciones, la primera concerniente a la lectura en las redes sociales, mientras que la segunda referente a la escritura, arrojó los siguientes resultados (véase Anexo 7):

Tabla 4

Resultados Prueba diagnóstica No. 2 (Lectura y escritura)

Sección	Variables	Grupos	
		1101	1102
Primera: Lectura en redes sociales	<i>Sitios web más frecuentados (0-110 pts)</i>	Buscadores (104 pts) Redes sociales (99 pts) Prensa (51 pts) Portales web (40 pts) Blogs (37 pts)	Buscadores (104 pts) Redes sociales (102 pts) Prensa (64 pts) Portales web (62 pts) Blogs (43 pts)
	<i>Selección/utilización de palabras claves (búsquedas)</i>	Fácil (61.5%) Muy fácil (30.8%) No hay selección (7.7%)	Fácil (48.3%) Muy fácil (37.9%) Difícil (6.9%) No hay selección previa (6.9%)
	<i>Verificación de información</i>	Casi siempre (50%) Casi nunca (19.2%) Algunas veces (15.4%) Siempre (15.4%)	Casi siempre (34.5%) Siempre (17.2%) Algunas veces (17.2%) Casi nunca (17.2%) Nunca (13.8%)
	<i>Comprensión lectora</i>	Algo de lo que lee (50%) Todo lo que lee (46.2%) Casi nada (3.8%)	Algo de lo que lees (62.1%) Todo lo que lee (34.5%) Casi nada (3.4%)
	<i>Tipo de materiales digitales buscados (0-100 pts)</i>	Documentales (79 pts) Revistas (65 pts) Cómics (61 pts) Cuentos (56 pts) Literatura (51 pts) Fan Fiction (48 pts) Biografías (45 pts)	Revistas (85 pts) Documentales (80 pts) Literatura (69 pts) Cómics (63 pts) Poesía (61 pts) Cuentos (60 pts) Biografías (56 pts)
Segunda: Escritura en redes sociales	<i>Actividades de escritura con dispositivos tecnológicos</i>	Chat (84.6%) Publicaciones (46.2%) Trabajos académicos (46.2%) Formularios en línea (26.9%) Comentarios (19.2%) Notas de clases (7.7%)	Chat (75.9%) Trabajos académicos (65.5%) Publicaciones (37.9%) Formularios en línea (31%) Comentarios (17.2%) Redactar e-mail (17.2%) Notas de clases (17.2%)
	<i>Tiempo de chat</i>	Un rato corto al día (34.6%)	Permanentemente (37.9%) Un rato corto al día (27.6%)

	<p>1-3 horas al día (23.1%) Permanentemente (15.4%) Más de 4 horas al día (11.5%) Pocas horas por semana (7.7%) Casi nunca (7.7%)</p>	<p>1-3 horas al día (13.8%) Más de 4 horas al día (10.3%) Pocas horas a la semana (10.3%)</p>
<p><i>Variaciones lingüísticas: Siempre (0-20 pts)</i></p>	<p>Omitir tildes (8 pts) Omitir vocales y/o consonantes (4 pts) Omitir mayúsculas (3 pts) Ubicación signos de puntuación (2 pts) Palabras incompletas (1 pts) Intercambio de palabras por letras/números (1 pt) Cambio de orden de la oración (0 pts) Dificultad expresión de ideas (0 pts)</p>	<p>Omitir tildes (11 pts) Intercambio palabras por letras/números (5 pts) Omitir mayúsculas (4 pts) Palabras incompletas (4 pts) Cambio orden de la oración (4 pts) Omitir vocales y/o consonantes (2 pts) Ubicar signos de puntuación (2 pts) Dificultad expresión de ideas (0 pts)</p>
<p><i>Variaciones lingüísticas: Casi siempre (0-20 pts)</i></p>	<p>Omitir tildes (5 pts) Palabras incompletas (3 pts) Intercambio de palabras por letras/números (3 pts) Ubicación signos de puntuación (3 pts) Dificultad expresión de ideas (3 pts) Omitir vocales/consonantes (2 pts) Omitir mayúsculas (1 pt) Cambio de orden de la oración (1 pt)</p>	<p>Ubicación signo de puntuación (13 pts) Palabras incompletas (9 pts) Omitir tildes (7 pts) Intercambiar palabras por letras y/o números (6 pts) Cambio orden de la oración (5 pts) Dificultad expresión ideas (5 pts) Omitir mayúsculas (4 pts) Omitir vocales y/o consonantes (4 pts)</p>
<p><i>Variaciones lingüísticas: A veces (0-20 pts)</i></p>	<p>Cambio de orden de la oración (18 pts) Palabras incompletas (14 pts) Ubicación signos de puntuación (12 pts) Intercambio de palabras por letras/números (11 pts) Omitir tildes (9 pts) Omitir vocales y/o consonantes (7 pts) Dificultad expresión de ideas (6 pts) Omitir mayúsculas (4 pts)</p>	<p>Dificultad expresión de ideas (10 pts) Palabras incompletas (9pts) Omitir tildes (8 pts) Omitir mayúsculas (7 pts) Omitir vocales y/o consonantes (7 pts) Cambio orden de la oración (7 pts) Intercambio palabras por letras/números (4 pts) Ubicación signos de puntuación (4pts)</p>
<p><i>Variaciones lingüísticas: Nunca (0-20 pts)</i></p>	<p>Omitir mayúsculas (18 pts) Dificultad expresión de ideas (17 pts) Omitir vocales y/o consonantes (13 pts) Intercambio palabras por letras/números (11 pts) Ubicación signos de puntuación (9 pts)</p>	<p>Omitir vocales y/o consonantes (16 pts) Omitir mayúsculas (14 pts) Dificultad expresión de ideas (14 pts) Intercambio de palabras por letras/números (14 pts) Cambio orden de la oración (13 pts)</p>

		Palabras incompletas (8 pts) Cambio orden de la oración (7 pts) Omitir tildes (4 pts)	Ubicación signo de puntuación (10 pts) Palabras incompletas (7 pts) Omitir tildes (3 pts)
--	--	---	---

Notas: Elaboración propia

A partir de los indicadores, se concluye:

Referente a la **competencia lectora**:

- Los tipos de sitios web más frecuentados por los estudiantes son los Buscadores y las Redes Sociales, en ambos grupos de estudiantes.

- Al momento de realizar búsquedas, en ambos grupos de estudiantes, la población manifestó que le resulta fácil seleccionar y utilizar palabras.

- La verificación de la información que consumen es una actividad que hacen casi siempre, con la condición de que el tema sea de su interés, en ambos grupos de estudiantes. Por su parte, en cuanto a la comprensión lectora de contenidos digitales, la mayoría de ambos grupos afirmó entender solamente algo de lo que leen. Además, en el grupo 1101, los documentales se posicionaron como los tipos de materiales más consultados por la población, mientras que en el 1102, las revistas obtuvieron mayor puntaje de preferencia.

Referente a la **competencia escrita**:

- Chatear fue catalogada como la actividad de escritura con dispositivos tecnológicos más realizada por los estudiantes en ambos grupos. Concerniente al tiempo que invierten chateando, en el grupo 1101, la mayoría manifestó invertir un rato corto al día, mientras que en el 1102, la mayoría informó hacerlo de manera permanente.

- Referente a las variaciones lingüísticas de mayor frecuencia al momento de escribir dentro de las redes sociales, en el grupo 1101, la mayor parte indicó omitir las tildes siempre y casi siempre; ocasionalmente, cambian el orden de la oración y no acostumbran a omitir las mayúsculas. Por su parte, en el grupo 1102, la mayoría manifestó omitir tildes siempre, tener dificultades para ubicar los signos de puntuación casi siempre; dificultad para expresar sus ideas ocasionalmente y no acostumbran a omitir vocales o consonantes en la escritura de palabras.

Una vez finalizado el sumario de resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas vinculadas con las competencias de lectura y escritura, es menester

precisar sobre la modalidad en la que estas fueron realizadas, puesto que si bien es cierto que se implementaron a modo de encuesta debido a que en la presente investigación se aborda la lectura hipertextual y la escritura ciberpragmática dentro de las redes sociales, no resultaba pertinente hacer un diagnóstico de tales competencias - contextualizadas en la actual era digital - recurriendo a la lectura y escritura de textos tradicionales, requiriendo un cambio de enfoque de las mismas.

1.3. Problema de investigación

La incidencia que tienen los avances tecnológicos en todas las esferas de la vida no solo implica cuestiones de accesibilidad y uso de los dispositivos, sino además de las formas emergentes de comunicación. La actual era de la información es un período donde la circulación del conocimiento que se da a través de la red es más rápida que la física. Como consecuencia, se evidencia la desaparición de barreras lingüísticas y geográficas, la presencia de innumerables fuentes de información con enfoques particulares y la omnipresencia de las TIC en todas las esferas de la cotidianidad. Ante este panorama, los usuarios se convierten en prosumidores, es decir, consumidores y productores de contenidos simultáneamente.

Sin embargo, la sobreabundancia de información causa que dichos usuarios queden expuestos a una gran cantidad de datos, tornándose compleja la diferenciación de los verídicos y los falsos, propendiendo así a la desinformación. Un ejemplo claro es el caso de los adolescentes que, teniendo acceso sin restricciones a contenidos mediáticos, presentan problemas para explorar información de forma consciente, suscitando la necesidad de abordar en la escuela la enseñanza de la competencia en alfabetización mediática e informacional. Ante ello, surge la literacidad digital, la cual da cuenta de cómo se consume y produce información en calidad de participantes de los entornos virtuales como punto de encuentros en la cibercultura del siglo XXI.

Para el año 2016, se estableció el *Marco de Competencia Digital Europea para ciudadanos* (DigComp), el cual concreta una lista de 21 Competencias Digitales, repartidas en cinco áreas: Información y Alfabetización de Datos (navegación, búsqueda, filtrado, evaluación y gestión de datos, información y contenidos digitales), Comunicación y Colaboración (interactuar, compartir, participar en la ciudadanía y colaborar a través de las tecnologías digitales), Creación de Contenido Digital (desarrollo, integración y re-elaboración de contenidos digitales), Seguridad

(dispositivos de protección y protección de datos personales y privacidad), Solución de Problemas Técnicos (identificar necesidades y respuestas tecnológicas, utilización creativa de tecnologías digitales) (Unión Europea, 2017).

No obstante, dentro del contexto colombiano no existen políticas educativas enfocadas en el uso comunicativo que se le da al lenguaje en la internet. Lo anterior se evidencia en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2020), en los cuales solo se aborda la producción, comprensión e interpretación de textos tradicionales, sin tener en cuenta las variaciones de tipologías textuales que circulan en la red. Ahora bien, los aspectos que más se aproximan conciernen al análisis de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la toma de una ética de la comunicación. Empero, dichos lineamientos resultan desfasados frente a las demandas de la actual era digital, las cuales precisan de una evaluación crítica de contenidos y datos digitales.

Ahora bien, con respecto a la población de estudio, los indicadores de las pruebas diagnósticas arrojaron que hay falencias en las competencias lecto-escritoras de acuerdo a su actividad dentro de las redes sociales. En cuanto a la lectura, la verificación de información la hacen con cierta regularidad, siempre y cuando el tema sea de su interés, de lo contrario, no. Adicional a ello, existe una dificultad para la selección de palabras claves al realizar las búsquedas, y el grado de comprensión de los contenidos digitales giran en función de la valoración subjetiva que den los estudiantes acorde a sus cosmovisiones, en lugar de una objetiva. En este aspecto, cabría indagar de qué manera dichos contenidos digitales son explorados como si se tratara de textos tradicionales, no de hipertextos.

Por su parte, sobre la situación de las competencias escritoras, los indicadores de las pruebas diagnósticas mostraron que los alumnos emplean el teléfono celular como el dispositivo de mayor uso para chatear (catalogada como la actividad de escritura con dispositivos tecnológicos más frecuente). Bien es sabido que el chat es un canal comunicativo en el cual los adolescentes pueden emplear un lenguaje coloquial, flexible y que pasa por alto anomalías en cuestión de gramática y ortografía. Por consiguiente, si no se aplica el presente proyecto de investigación, los estudiantes tendrán las siguientes las problemáticas en las esferas:

En la esfera cognitiva, el uso de las redes sociales ha ocasionado que exista un enfoque solo en la comprensión de textos solo de manera visual y, por consiguiente, inmediata, ocasionando una actitud de desidia a la hora de interpretar contenidos, ya

que solo se cuenta con una imagen proyectada en un dispositivo, en lugar de textos que impliquen otros procesos cognitivos más profundos (Gómez y Velásquez, 2021, p. 2). Como resultado, enfrentamos un pensamiento fragmentado por parte de los estudiantes a la hora de interpretar todo tipo de textos, ocasionando que tengan buenas ideas, pero no tengan la destreza para producir ideas correctamente estructuradas y desarrolladas. Lo anterior, es resultado de los tipos de lectura propias de la era digital: la lectura fragmentada y la superficial (Gómez y Velásquez, 2021, p. 5).

En la esfera escolar, debido a que el internet y el uso de dispositivos digitales son la principal herramienta de consulta de información, contenidos y generación de nuevos conocimientos o productos en los procesos de aprendizaje en cualquier asignatura, al no tener desarrolladas competencias digitales como la literacidad digital, se limitarán a reproducir información, en lugar de asumir una postura crítica y elaborar argumentos, sin estar conscientes si ésta es verídica o falsa.

En la esfera familiar y social, la ausencia de la literacidad digital podría tener como resultado un sujeto que carezca de una ética de la comunicación dentro de las redes sociales como nuevos espacios públicos, donde se lleva a cabo la construcción colectiva del conocimiento en el siglo XXI. En tanto, el estudiante tendrá dificultades al momento de interpretar y elaborar discursos como participantes de la cibercultura, evidenciadas, por ejemplo, en el uso no contextualizado del lenguaje, entremezclando los contextos académico y cotidiano.

Finalmente, en la esfera cultural y política, tenemos un sujeto acrítico como consecuencia de una construcción del conocimiento basada en la desinformación, convirtiéndose así en un replicador que genere confusiones, en lugar de certezas; también a la hora de intentar vislumbrar un panorama social, político, económico de su realidad más cercana, tendremos a un individuo que construya sus juicios y opiniones basado en información no verificada con anterioridad.

Una vez sentados tales precedentes, se precisa de la literacidad digital como un medio para desarrollar las habilidades de lectura y escritura en la actual era digital, manifestadas a través de un consumo y producción consciente de información en las redes sociales. Para ello, se precisa que la escuela sincronice sus estrategias con los avances tecnológicos, puesto que la inserción y consolidación de las TIC en todas las esferas de la vida implica una transformación en nuestra percepción del mundo y un cambio en la manera de comunicarnos. Así que surge la necesidad de reformular constantemente políticas educativas las cuales se hallen sincronizadas al progreso

tecnológico, con el propósito de formar hacia una ética de la comunicación que sitúe al estudiante como sujeto que interpreta y produce discursos en la cibercultura.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera se mejoran los procesos de literacidad digital en pos de una ética de la comunicación a través del consumo y producción consciente de contenidos en las redes sociales de los estudiantes de los grados 1101 y 1102 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento IED?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Mejorar procesos de literacidad digital en los estudiantes usuarios de redes sociales en pos de una ética de la comunicación que permita el consumo y la producción consciente de contenidos de los estudiantes de los grados 1101 y 1102 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento IED.

1.5.2. Objetivos específicos

- I. Desarrollar los procesos de literacidad digital que permitan alcanzar un grado óptimo de alfabetización informacional en la búsqueda y recolección de datos, que circulan en las redes sociales, en aras de identificar y elaborar información y su significado en este tipo de sitios web.
- II. Promover una ética de la comunicación que dé lugar a la interpretación y elaboración de discursos en las redes sociales, los cuales sean pertinentes de acuerdo al contexto comunicativo y sus participantes.
- III. Identificar el rol de prosumidor que juega el estudiante usuario de redes sociales en el consumo consciente de información, relacionándolo con procesos de lectura en la era digital.
- IV. Identificar el rol de prosumidor que juega el estudiante usuario de redes sociales en la producción consciente de contenidos, relacionándola con procesos de escritura en la era digital.

1.6. Justificación

Abordar la incidencia que tienen los avances tecnológicos en todas las esferas de la vida no solo implica cuestiones de accesibilidad y uso de los dispositivos, sino también los cambios en la manera como nos comunicamos. Al hablar de literacidad digital se alude a la competencia que da cuenta de cómo se consume y produce información, en calidad de participantes de los entornos virtuales como punto de encuentros en la cibercultura del siglo XXI. No obstante, en el contexto colombiano, dicha competencia no es reconocida en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2020), puesto que estas reducen su campo de acción a la comprensión, interpretación y producción textual, a los medios de comunicación y la ética de la comunicación, mas no adaptadas a la actual era digital.

Esta problemática se evidenció por primera vez en el año 2009, al evaluar la forma en cómo los estudiantes comprenden textos no lineales (Sánchez, 2021), hecho que reveló la ausencia de la literacidad digital en el currículo, en razón de que, hasta el día de hoy, la interpretación y producción textual se concentran solo en los textos tradicionales, distintos a los de tipo hipertextual que circulan en la internet, y estructura bajo la cual se muestra la información en las redes sociales. Lo anterior representa un reto para situar la enseñanza de la lengua y del lenguaje en un contexto histórico de transformaciones sociales y culturales, de cambios en la forma como las personas consumen y comparten información, suscitando así una necesidad de adaptación frente a la multiplicidad de recursos y vías de aprendizaje(Sánchez, 2021).

Otro aspecto a considerar radica en que, pese a la consolidación de las TIC en todas las esferas de la cotidianidad, en la educativa ha sido un proceso dilatado, puesto que, en lugar de asumirlas como una herramienta aliada, la escuela la ha rotulado de adversario, en especial, el teléfono celular, aludiendo a que ello impide la concentración del estudiante, desplazando su interés en asuntos ajenos a las escolares. Lo anterior ocasionará que la escuela del siglo XXI pierda su batalla contra la era digital. Para evitar ello, como una estrategia de adaptación, se apela a la incorporación del teléfono celular en el aula de clases, yendo más allá del estereotipo de que los dispositivos móviles son de uso exclusivo para juegos y redes sociales, sacando provecho de su potencial pedagógico.

Por consiguiente, el reto que tiene el docente radica en integrar el teléfono celular a su práctica (Venegas, 2021), teniendo en cuenta sus beneficios:

omnipresencia, portabilidad, centro de multimedia, conectividad, interactividad, entre otros. Tales características han hecho del teléfono celular una invención de gran impacto social, evidenciado en la inmersión que muestran los adolescentes en la tecnología, viéndose cada aspecto de su vida mediado por tales dispositivos. En tanto, “alejar el teléfono de los estudiantes en la clase y mantenerlos como receptores pasivos de información, ya no representa una opción” (Venegas, 2021). En este sentido, en lugar prescindir del móvil en el aula de clases, justificación basada en un miedo al cambio, es menester preparar al estudiante para darle un uso provechoso.

Por otro lado, la actual era digital se caracteriza por la consolidación de una cibercultura, la cual se halla interconectada, lo que conlleva una construcción del conocimiento manifestada en el consumo y la producción de información. Uno de esos lugares de encuentro consiste en las redes sociales. Su inclusión en el aula de clases también ha sido un proceso arduo y extenso, caracterizado por la actitud de resistencia por parte de la escuela frente a dichos lugares, enfocándose solamente en los peligros que su uso implica e ignorando las ventajas que pueden contribuir a la posibilidad de innovación en el aula: compartir información e intercambiar conocimientos, además de despertar “en los estudiantes motivación y accesibilidad en el proceso académico” (Limas-Suárez, 2020, p. 567).

En tanto, el docente que desee innovar en el proceso de enseñanza y aprendizaje integrando las redes sociales al aula, debe estar consciente a priori tanto del potencial pedagógico como de los riesgos que representan. Referente al primer aspecto, las redes son un espacio de participación que facilita la interacción entre los alumnos, promueven el aprendizaje cooperativo, habilitando el debate y la construcción colectiva del conocimiento. En cuanto al segundo, el reto del maestro está en sensibilizar a los alumnos sobre los diversos tipos de ciber-acoso en la red, la adicción con respecto a la navegación a través de plataformas interactivas y consumo indiscriminado de información, la distracción y dispersión que puede ocasionar el contacto permanente con familiares y amigos en estos espacios, entre otros.

A modo de sumario, la enseñanza de las ciencias del lenguaje debe ser situada en el contexto de la actual era digital, articulando las habilidades de lectura con el consumo de información y la escritura con la producción de contenidos, las cuales se desarrollen de manera consciente, teniendo en cuenta el componente de la ética de la comunicación que dé cuenta de la manera como se interpreta y elabora discursos en las redes sociales. Por consiguiente, es necesaria la implementación de este trabajo de

investigación, en aras de fortalecer dichas habilidades del lenguaje, adaptándolas a la era digital en tanto que se conciba a los estudiantes como usuarios participantes de la cibercultura del siglo XXI.

2. Marco conceptual

2.1. Antecedentes

La actual era de la información ha puesto en evidencia las variaciones lingüísticas como consecuencia del uso de las diferentes plataformas virtuales, sumándose la integración de las TIC en el aula. Para sentar las bases del presente trabajo, y en el desarrollo de una estrategia pedagógica que fortalezca habilidades del lenguaje en lectura y escritura en las redes sociales, se toman como referencia varias investigaciones, en un rango de búsqueda entre 2017 y 2022, bajo las siguientes palabras claves: *literacidad digital* (LD), *redes sociales* (RS), *teléfono celular* (CEL), *nativos digitales* (ND) y *era de la información* (EI). A continuación, se desglosan las coberturas de búsqueda del material bibliográfico:

2.1.1. Nivel local

Se realizó la búsqueda en el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (Enlace: <http://repositorio.pedagogica.edu.co>), tomando como referencia las palabras claves ya mencionadas. Entre los resultados obtenidos, se preseleccionaron documentos, tanto en español como en inglés, para cada una de las categorías en mención y dentro del marco temporal previamente especificado: DL (6), RS (5), CEL (6), ND (2) y EI (3). Luego de una revisión de la bibliografía preseleccionada, se escogieron las tres (3) tesis que más se aproximaran al presente proyecto de investigación.

La primera tesis titulada *Literacidad digital al aula: lectores de redes* fue elaborada por Ángela Parra en el año 2021 para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés. El objetivo consistió en la estructuración de una estrategia didáctica basada en la lectura multimodal de textos extraídos de redes sociales como Tik Tok, Facebook, Instagram, Twitter y YouTube, en aras de mejorar la literacidad crítica en estudiantes de décimo y undécimo grado (Parra, 2021). Bajo un enfoque metodológico de innovación pedagógica, la propuesta consistió en el diseño de la

página web *Lectores de redes* que contiene textos multimodales, aquellas formas comunicativas que tienen más de un sistema simbólico, por ejemplo, el visual y auditivo como el tipo de contenido más común que se difunde en las redes sociales.

Lectores en redes incluye contenidos que se exploran en una secuencia didáctica comprendida en 13 sesiones, cada una planificada con aspectos a fortalecer (conciencia crítica, análisis crítico interpretativo y/o análisis autocrítico en tanto que habilidades de la literacidad crítica), definición de la tarea, su desarrollo, el informe o la evaluación, indicadores y enlaces. A modo de conclusión, la autora enfatizó sobre la necesidad de que tanto el docente como el estudiante deben adaptarse a los constantes cambios en el sector educativo, posterior a que la pandemia del COVID-19 incidiera en los procesos escolares. Dichos cambios, en términos de infraestructura escolar y tecnológicos, permitieron vislumbrar una forma auténtica de interés de los estudiantes mediante el uso de redes sociales.

La segunda tesis titulada *Digital skills: una propuesta de aprendizaje móvil para la alfabetización digital docente* fue elaborada por Jefferson Conde en el año 2021 para optar por el título de Especialista en Tecnologías de la Información aplicadas a la educación. Expuesta bajo una investigación exploratoria, su objetivo radicó en evaluar qué efectos tenía la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje móvil, fortaleciendo competencias relacionadas con el análisis y la evaluación de información en procesos de alfabetización digital (Conde, 2021). Su consecución implicó la creación de la aplicación móvil *Digital skills: Formación Profesional*. En ésta, los usuarios realizaron un *pretest* inicialmente, luego incursionaron en temas relacionados con la alfabetización digital y, finalmente, concluyeron con un *postest*.

Adicionalmente, *Digital Skills* contaba con funcionalidades genéricas de toda aplicación: un menú de inicio “*Home*”, Comunidad en línea, Política de privacidad y Notificaciones. Su operación era en línea, por lo que no se requería realizar descarga e instalación de software alguno. A manera de cierre, el autor propuso una discusión, apelando a la necesidad de sacar mayor provecho a los dispositivos móviles como recursos pedagógicos, contribuyendo a la mejora de la relación que el docente y el estudiante tengan con el conocimiento y, como efecto colateral, disminuir la brecha digital en Colombia. Finalmente, sugirió que, para futuras investigaciones de este tipo, se tuviera en cuenta avanzar en las áreas de la Competencia Digital Docente, puesto que dicha investigación se realizó a docentes en ejercicio, no a estudiantes.

La tercera tesis titulada *Social media in environmental education* fue elaborada por Natalia Puentes en el año 2022 para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras. Introducida como una propuesta pedagógica fundamentada en la metodología CLIL (*Content and language integrated learning*), en español *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, su objetivo estribó en la potenciación del aprendizaje colaborativo y pensamiento crítico de estudiantes de décimo grado, en materia de educación ambiental y con el uso de redes sociales (Puentes, 2022). No obstante, la autora no especifica la metodología.

Bajo una estrategia de alternancia entre la modalidad presencial y la virtual, las actividades se ejecutaron de manera sincrónica (grupos de discusión) y asincrónica (exploración de materiales y creación de contenidos empleando herramientas digitales). Es menester resaltar que el itinerario de actividades estuvo dividido en tres ciclos, y cada ciclo subdividido en tres momentos: *Think (pre-task)*, *Feel (get involved task)* y *Create (language focus)*. La autora finalizó enfocando las redes sociales como lugares de participación, en los cuales las interacciones entre estudiantes se da de una forma natural y significativa para ellos, trasladando sus intereses personales a la esfera académica, recurriendo método CLIL como manera de integrar conocimientos de las demás materias.

Para cerrar la sección *Nivel local*, posterior a la revisión y análisis documental, los trabajos citados contribuyen significativamente a la presente investigación, ampliando el espectro de los agentes participantes, puesto que la formación en competencias digitales (respecto a la literacidad digital como el manejo de los dispositivos), no solamente incluye a los estudiantes, sino también al docente. Ello se debe a que de la motivación y predisposición que el maestro tenga referente a la integración de las TIC, dependerá si sus estrategias pedagógicas incluirán o no el teléfono celular, habilitando o impidiendo la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, se apela a concentrar la atención tanto en el alumnado como en el profesorado como protagonistas de la cotidianidad del aula.

2.1.2. Nivel nacional

Recurriendo a los repositorios de instituciones educativas colombianas con base en los términos claves de búsqueda contemplados inicialmente, entre los resultados obtenidos se preseleccionaron documentos, tanto en español como en inglés,

vinculados solamente con los términos LD (7), RS (6) y CEL (5). Luego de una revisión de la bibliografía preseleccionada, se escogieron las tres (3) investigaciones que se acercaran con el presente trabajo. Tales fueron rastreadas en bases de datos de instituciones como como Universidad de La Salle, Universidad de la Costa y Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD].

La primera tesis titulada *Literacidad digital enfocada en habilidades lectoras de hipertextos digitales en estudiantes de básica secundaria* fue elaborada por Álvaro Sánchez en el año 2021 para optar por el título de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Enmarcada como una investigación de corte cualitativo, su objetivo consistió en identificar cuáles son los procesos de literacidad digital que fortalecen las habilidades lectoras al momento de integrar textos hipertextuales (Sánchez, 2021). El estudio de caso fue la metodología aplicada; la población, un grupo de 20 estudiantes de octavo grado de un colegio distrital de Soacha, con los cuales se llevó a cabo un taller de ocho (8) sesiones de encuentros presenciales.

Por ende, el investigador recurrió a instrumentos de recolección como la observación directa y participante y el diario de campo. Como resultado, se alcanzó el grado de fortalecimiento de la literacidad digital de estudiantes de 8° deseado a través del planteamiento de estrategias lectoras para abordar hipertextos como material de lectura digital y no jerárquica. A modo de conclusión, el autor apeló al desafío que tiene el rol docente en aspirar a ser una guía que oriente desde su experiencia, mientras que el alumno cuenta con la oportunidad de convertirse en un lector empoderado que adapta la lectura a su propio ritmo, con la autonomía para decidir qué leer y cómo hacerlo de acuerdo a sus necesidades e intereses particulares.

La segunda tesis titulada *Redes sociales y su aporte en el fortalecimiento del aprendizaje del lenguaje en los estudiantes de básica primaria* fue elaborada por Geovany Hudgson y Gladys Manuel en el año 2018 para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa. Presentada como una investigación de tipo exploratorio-descriptivo, su objetivo residió en la determinación del aporte que hacen las redes sociales para fortalecer el aprendizaje del lenguaje en estudiantes de cuatro de primaria en un colegio bilingüe ubicado en San Andrés (Hudgson y Manuel, 2018). Referente a la metodología, estando bajo el paradigma cuantitativo, empírico-analítico y racionalista, con un enfoque cuantitativo, los investigadores se valieron de encuestas, entrevistas y observación.

Las encuestas, realizadas tanto en docentes como estudiantes, indagaron sobre la motivación y expectativa de la integración de las TIC en el aula. Por su parte, las entrevistas se realizaron a directivos para conocer su opinión y disposición frente al tema, mientras que la observación se enfocó en la actitud de los alumnos ante la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al analizar los resultados, los cuales arrojaron que la mayoría del personal docente se rehúsa o carece de interés, revelaron que la inclusión del teléfono celular en el aula depende en gran parte de la disposición que el docente tenga frente a posibilidades de innovación en dichos procesos, permitiendo así la conexión entre el estudiante, su medio y el aprendizaje del lenguaje.

La tercera tesis titulada *Uso de herramientas digitales en el aula como mediación pedagógica de Tecnologías de la Información y la Comunicación, grados 10° y 11° Liceo Moderno Betania-Bosa*, fue elaborada por Amilvia Martínez y Luis Soto en el año 2020 para optar por el título de Especialista en Pedagogía de la UNAD. Bajo un enfoque cualitativo, su objetivo estribó en el uso de herramientas digitales en el aula en calidad de una mediación pedagógica de las TIC, con estudiantes de los grados décimo y undécimo de un colegio ubicado en la localidad de Bosa (Martínez y Soto, 2020). Referente a la metodología, ésta radicó en la aplicación de encuestas, observación directa, diario de campo y entrevistas. El tema central fue la incorporación del teléfono móvil en el aula y la percepción que tenía tanto el docente como el estudiante.

Posteriormente, en el análisis de los resultados, una parte de los maestros que, guiados bajo un paradigma educativo tradicional, prescindían de la utilización del celular. Adicionalmente, otro obstáculo consistió en las falencias en términos de infraestructura y conectividad en la escuela. Por consiguiente, los autores recomendaron crear la necesidad de trascender el uso de las TIC más allá de lo social y el ocio, e invitaron a continuar explorando en este campo, puesto que las herramientas tecnológicas podrían ser utilizadas como mediación pedagógica, por lo tanto, para su consecución, era necesario establecer lineamientos educativos al momento de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para cerrar la sección *Nivel nacional*, posterior a la revisión y análisis de los trabajos anteriores, estos contribuyen significativamente a la presente investigación, enfocando en el rol de las redes sociales como estrategia de mediación pedagógica, especialmente en el área del aprendizaje del lenguaje, demostrando que sí es posible

articular la academia con la cotidianidad del estudiante. Por otro lado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tipología textual define los roles tanto del docente como del estudiante. El primero, tiene el poder y la autoridad para transferir datos cuando el texto es tradicional, mientras que el segundo, con el hipertexto, impone su propio ritmo de lectura, controlando lo que lee de acuerdo a sus intereses y necesidades en particular.

2.1.3. Nivel internacional

Realizando la búsqueda en bases de datos tales como EBSCO Education Research Complete, cuyas publicaciones son elaborados desde y para el campo de la educación, se preseleccionaron documentos, tanto en español como en inglés. Para cada una de las categorías y dentro del marco temporal demarcado: LD (12), RS (14), CEL (7), ND (7) y EI (11). Luego de la pre-selección bibliográfica, se escogieron los tres (3) documentos que se aproximarán al presente trabajo. Tales fueron ubicados en sitios como: Repositorio Académico Digital de la Universidad ORT de Uruguay, la revista Contemporary Educational Technology con sede en Londres y el Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla.

El primer trabajo titulado *Lectura, pantalla y adolescentes* fue elaborado por Maximiliano Diel Schanzembach en el año 2019 para optar por el título de Máster en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Presentado como una investigación de tipología mixta, el objetivo estribó en la comprensión de los significados que los alumnos, en tanto que lectores provenientes de diferentes contextos socioculturales, asignaban a la literacidad digital y, además, si ésta guardaba relación alguna con el rendimiento escolar (Diel Schanzembach, 2019). Concerniente a la metodología, se aplicó un cuestionario virtual en formato Google Forms, conformado por 36 preguntas a 65 estudiantes de primer año de ciclo básico, abordando aspectos relacionados con la demografía, el acceso a medios y redes sociales y los hábitos lectores de la población estudiada.

Desde un principio, el autor planteó varias problemáticas: uno, el abandono de espacios y tiempos de lectura, partiendo del supuesto de que como los alumnos ya decodifican, ergo tienen hábitos de lectura bien desarrollados (Diel Schanzembach, 2019) y, dos, los docentes no seleccionaban contenidos aproximados al contexto sociocultural de los alumnos. El autor concluyó que los *nativos digitales* se identifican

por el grado de inclusión de la tecnología en su cotidianidad, más allá de la edad. Por otro lado, aseveró que no existe vínculo entre literacidad digital y rendimiento escolar, puesto que la segunda variable dependía más de factores como récord de asistencia, cantidad de horas de estudio invertidas, centro educativo, el docente y su método de enseñanza y aprendizaje.

El segundo documento titulado *Attitudes and coping practices of using mobile phones for teaching and learning in a Uganda secondary school* fue llevado a cabo en el este de África y elaborado por Henry Ssebuliba Busulwa y Julian Bbuye. El artículo de investigación fue publicado por Open Learning en el año 2018. El objetivo se fundamentó en la identificación de factores que influenciaran la integración de las TIC a la labor docente (Bbuye, 2018). En lo que atañe a la metodología, se escogieron aleatoriamente 24 escuelas tanto públicas como privadas en el país africano, en las cuales se realizó un cuestionario de 47 ítems cuyas categorías abarcaban la caracterización sociodemográfica, el uso de las TIC relacionado con la frecuencia y la capacidad de manejo y disposición frente a las mismas.

Los resultados obtenidos indicaron que los docentes se limitaban a implementar las TIC para las actividades más básicas y tradicionales de búsqueda de información en la web. Lo anterior dio pie para cuestionar sobre la predisposición frente a las TIC ligada a la falta de capacitación para el uso de las mismas. Los investigadores concluyeron resaltando el rol docente como agente de cambio, por lo que su decisión de incluir o no las TIC sería trascendental, habilitando vías que estimularan o coartaran el aprendizaje en los estudiantes. Por consiguiente, apostaron a las ventajas que representaba la integración de las TIC en el aula: aportar nuevas experiencias de aprendizaje que resultaran atractivas y dinámicas para el docente y el estudiante.

El tercer documento titulado *Textisms, texting, and spelling in Spanish* fue elaborado por Alejandro Gómez-Camacho, Coral Hunt-Gómez y Andrés Valverde-Macías. El artículo de investigación fue publicado por la revista *Lingua* en el año 2017. El objetivo radicó en determinar cuál era la opinión que se tenía sobre la norma escrita en español utilizada por los jóvenes en los mensajes de texto enviados con el uso de teléfonos celulares o publicados en las redes sociales, agregando las repercusiones que éste uso particular de la lengua pudiera tener en la adquisición de la competencia lingüística (Gómez-Camacho et al, 2017). Centrado en la percepción de los participantes, el estudio fue realizado con 388 estudiantes, edad promedio de 22 años, de último semestre de ciencias de la educación de la Universidad de Sevilla.

Desde un inicio, los investigadores deseaban precisar si los denominados *textismos* son percibidos negativamente, aproximándose al uso que se le da a través de los dispositivos tecnológicos, considerándolos como un elemento que rompe con la escritura normativa estándar del español. Es menester recalcar los aspectos gramaticales de referencia: repeticiones enfáticas, omisiones, grafemas no normativos, *textismos* lexicales y elementos multimodales. Al final, los autores concluyeron que, independiente de las posturas positiva o negativa, la norma digital se habría ido imponiendo progresivamente, viéndose influenciado el uso de la lengua por los dispositivos tecnológicos, suscitando tolerancia por parte de los escritores de textos digitales cultos y no cultos.

Para cerrar la sección *Nivel internacional*, posterior a la revisión y análisis de los trabajos anteriores, tales contribuyen significativamente a la presente investigación, inquiriendo sobre los nativos digitales y su relación con los dispositivos tecnológicos: ser un nativo digital está en relación con la incorporación de la tecnología en la vida cotidiana, y no necesariamente con la edad del usuario. Ello reafirma la necesidad de centrar la atención tanto en el maestro como en el alumno, puesto que ambos son usuarios de las TIC en la escuela como en la cotidianidad. En cuanto al segundo aspecto, los autores hacen un llamado a no reducir el uso del teléfono celular para realizar o recibir llamadas, puesto que éste simboliza una oportunidad en términos de portabilidad, accesibilidad, asequibilidad, operabilidad y multifuncionalidad.

2.2. Marco conceptual

En el presente trabajo se partió de cuatro categorías de investigación: *literacidad digital*, *ética de la comunicación*, *prosumidores* y *redes sociales*. A partir de ello, se realizó la búsqueda de referentes teóricos por medio de los cuales se abordaron los conceptos claves relacionados, además de establecer unas subcategorías que permitieran ampliar el espectro para identificar rasgos del fenómeno a estudiar.

En la primera categoría *literacidad digital*, se abordarán las habilidades concernientes a la misma, además de la subcategoría *alfabetización digital* y los cinco procesos que ésta involucra. En la segunda, *ética de la comunicación*, se planteará la triada comunicativa foma-modo-sentido de comunicación, sus principios y los problemas éticos a los cuales enfrentan los medios de comunicación. En la tercera, *prosumidores*, se realizará una aproximación a los dos roles de consumo y producción

de información, vinculándolos con la *lectura hipertextual* y *escritura ciberpragmática*. Finalmente, la cuarta, *redes sociales*, categorizando los diferentes tipos de usuarios que participan en estos sitios web.

2.2.1. Literacidad digital

La *literacidad digital* surge a partir de la incorporación y del uso de las TIC en la cotidianidad. Definida por Arias y González (2019) como “la capacidad que tiene una persona para leer, producir y reconocer los significados y la información proporcionada por un sitio”, por lo que se precisa de la denominada *alfabetización digital* para “producir y desarrollar estrategias para determinadas habilidades” (Arias y González, 2019). Las autoras especifican cuatro habilidades: aplicar autónomamente herramientas y recursos digitales en tareas y problemas de la cotidianidad, uso seguro y cooperativo de la tecnología, emplear la terminología precisa para su comunicación y demostrar capacidad de navegación en entornos virtuales, por ejemplo, las páginas web.

Otros autores, tales como Miranda et al (2018), enmarcan dichas habilidades en tres núcleos, los cuales se tendrán en la presente investigación:

1. **Acceso a la tecnología.** El conjunto de destrezas digitales que garantice a una persona el acceso a la tecnología misma, involucrando así requisitos logísticos como la conexión a internet que posibilite la rapidez para emitir e intercambiar información.

2. **Competencias operacionales.** Surgen de la necesidad de interactuar con ambientes digitales. Se hallan vinculadas a cuatro rasgos: fundamentos informáticos, navegación por internet, comunicación y búsqueda, y gestión de la información.

3. **Competencias conceptuales.** Concerniente a aspectos cognitivos, sociales y emocionales para utilizar recursos y navegar en los entornos digitales: actitud crítica, TIC en la vida cotidiana, interacción social y seguridad en línea. El surgimiento de la literacidad digital demanda que una persona usuaria de las TIC desarrolle un grado aceptable de la competencia denominada *alfabetización digital*.

2.2.1.1. Alfabetización digital

Según el Marco Europeo de Competencias Digitales (a partir de este momento DigComp), la literacidad digital corresponde a la competencia por la cual se acceden “a los datos, información y contenido y navegar entre ellos”, es decir, en entornos

digitales. La articulación de esta competencia en la educación ya se venía discutiendo a inicios del siglo XXI. Para el año 2003, en un informe presentado por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, se trazan dos ejes sobre la alfabetización digital: *lo educativo*, aludiendo al término “alfabetización” como la habilidad lecto-escritora que, en este contexto, se situaría en el “proceso de aprendizaje de lo digital”, consistiendo en el aprendizaje de habilidades vinculadas con el dominio de un lenguaje en específico (Pérez, 2003).

Por su parte, *lo digital* atañe al carácter informático y binario de las TIC. Por consiguiente, la alfabetización digital refiere a las capacidades requeridas para emplear las tecnologías emergentes, ejerciendo las habilidades de lectura y escritura, sin pasar por alto la introducción de nuevas tecnologías que van relegando a los medios de comunicación clásicos a un segundo plano (Pérez, 2003, p. 75). El desarrollo de esta competencia implica cinco procesos:

1. **Selección:** reconocer y determinar la extensión de la información que se necesita.
2. **Acceso:** aproximación eficiente a la información requerida.
3. **Integración-Evaluación:** evaluar la información y sus fuentes, incorporando dicha información seleccionada a la base de conocimientos.
4. **Gestión:** uso eficiente de la información orientado hacia un objetivo establecido. Se vincula con: clasificar, almacenar, manipular la información recogida o generada.
5. **Creación-Producción:** consiste en la reestructuración y generación de información.

Los referentes conceptuales citados en esta primera categoría precisan qué procesos serán los ejes para desarrollar la habilidad de literacidad digital y la competencia de alfabetización digital de la población estudiantil. Ahora bien, es menester resaltar la razón por la que se escogió un documento del año 2003, puesto que este es un informe que, desde aquel entonces, logró visionar y proyectar lo que implicaría la irrupción de las TIC en todas las esferas de la vida, haciendo énfasis en la sincronización de lo educativo con lo digital, de modo que evoca las variaciones por las que atraviesan los procesos de lectura y escritura con el uso de las nuevas tecnologías que, exponencialmente, han venido opacando a los medios de comunicación tradicionales, para los cuales las escuelas se limitan a formar.

2.2.2. *Ética de la comunicación*

Se plantea la *ética de la comunicación* desde la perspectiva de (Delgado, 2021, p. 175): cuando se piensa y se estructura un mensaje, se precisa desarrollar la *forma*, el *modo* y el *sentido* en que va a ser comunicado, lo que implica una elaboración partiendo de la posición ética del sujeto que lo transmite, es decir, los participantes que lo codifican y descodifican; previo a ello, la autora plantea que los actos comunicativos trascienden más allá de meros “elementos conceptuales o personas” a aquellos procesos que abarcan la producción y los efectos sociales. Por lo tanto, propone el estudio de una triada que incluya las formas de comunicación, el modo de presentar un discurso y el sentido que se le concede.

2.2.2.1. **Triada comunicativa: la forma, el modo y el sentido.**

Dando continuidad al postulado de Delgado (2021), su triada comunicativa, la cual se halla enmarcada siempre dentro de un contexto sociocultural, está compuesta por:

- **Forma de comunicar** el discurso que implique la selección del medio, vehículo o instrumento.
- **Modo en que se comunica** o se presenta un discurso, haciendo selección del tono o estilo que alude a elementos formales del lenguaje.
- **Sentido de la comunicación** o el significado que se le concede al discurso, dotándolo de un objeto del mensaje, carácter y significado del discurso.

2.2.2.2. **Principios de la ética de la comunicación.**

La ética de la comunicación se halla ligada a los derechos humanos de libertad de expresión y de libre acceso a la información (Delgado, 2021, p. 175). Referente al primero, las Naciones Unidas indican:

Toda persona tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitaciones de fronteras, por cualquier expresión (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

Por otro lado, el segundo derecho está basado en la libertad de expresión, referido como el derecho que cualquier persona posee en accesibilidad a todo tipo de información, independiente de su formato o modalidad (Delgado, 2021, p. 175). Cuenca (1999) menciona dos facetas: el derecho a informar y el derecho a ser informado, en razón de la capacidad de expresión y comunicación con los demás (Cuenca, 1999). El autor complementa refiriendo a dos objetos involucrados en el derecho a la información: las informaciones y las opiniones. Las primeras corresponden a difundir información sobre un hecho que tiene transcendencia e interés público (Cuenca, 1999).

Con respecto a la opinión, se refiere a una forma de comunicación de carácter subjetivo y valorativo, enmarcado bajo unas creencias, ideologías y valores que componen al sujeto que comunica (Cuenca, 1999). Adicionalmente, el autor agrega tres facultades conectadas al derecho a la información: *investigar* (acceder y manejar las fuentes), *recibir* (recibir información y opinión con la opción de aceptarlas o no) y *difundir* (informaciones y opiniones). Frente a esto, Delgado (2021) sugiere que la ética de la comunicación en los medios se refiere al sentido y el propósito con los cuales se emplea la información, con la finalidad de darle un sentido social.

En el contexto colombiano, la ética de la comunicación tiene su lugar en los Estándares Básicos de Aprendizaje en el área del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020), en los cuales se establecen unos indicadores enfatizados en el respeto por la diversidad de culturas y sociedades presentes en el mundo actual y las situaciones comunicativas en las que se medie, puntualizando en aspectos tales como: los grupos humanos; la diversidad de perspectivas ideológicas; el diálogo y la argumentación; la relación intercultural; y el argumentar, de manera oral y escrita, con respecto a temáticas y sus problemáticas.

2.2.2.3. Problemas éticos de los medios de comunicación.

El derecho a la información acarrea diversos problemas éticos que, según Delgado (2021), se enlistan a continuación, los cuales son los mismos que enfrentan los estudiantes usuarios de redes sociales a la hora de consumir y producir información:

Tabla 5

Problemas éticos de los medios de comunicación

<i>Veracidad del mensaje</i>	Relacionado con el modo y el sentido que se da al discurso que se interpreta y produce en las redes sociales.
<i>Oportunidad</i>	Intervalo de tiempo en que se rastrea y consigue, se integra y divulga la información en las redes sociales.
<i>Equilibrio</i>	La búsqueda de diversas fuentes de información (ya bien sea dentro de las mismas redes sociales o fuera de éstas) para la construcción de un mensaje.
<i>Imparcialidad</i>	Apoyo o rechazo a colectivos sociales, organizaciones, doctrinas, etc, que median en el proceso de la articulación del mensaje, que luego será publicado, compartido y difundido por y entre los usuarios.
<i>Credibilidad</i>	Quién porta la información, el grado de certeza y verdad, puesto que a la hora de consumir información y producir contenidos en las redes sociales, generalmente el usuario no diferencia qué mensaje es verídico y cuál no lo es, en razón de que omite el proceso de sopesar las fuentes y sus dinámicas de difusión.
<i>Legitimidad</i>	Los medios poseen bienes o capitales simbólicos conforme a una determinada legislación y derechos (la libertad de la expresión y acceso a la información). En el caso de las redes sociales, los usuarios tienden a extralimitarse en el ejercicio de tales derechos, sin tener en cuenta que los mismos implican automáticamente unos deberes.
<i>Normalización del discurso</i>	Los medios fomentan la hegemonía discursiva, normalizando ciertas posturas discursivas, de tal modo que se invisibilicen temáticas y problemáticas sociales. Un ejemplo claro es tornar cómico un asunto social a través de los memes que circulan en las redes sociales, dispersando la atención del público hacia otros intereses superfluos.
<i>Silencio mediático</i>	La credibilidad de canales mediáticos como las redes sociales también se juzga en el hecho de no comunicar, permitiendo entrever cuáles posturas o intereses subyacen frente a la verdad pública.
<i>Sobreexposición de discursos</i>	Ocasiona un nivel de hastío por parte del público, propendiendo a una respuesta de indiferencia, aspecto vinculado a la normalización del discurso.
<i>Lo absurdo y el entretenimiento</i>	Perpetuación de mensajes con fines de entretenimiento y distracción, llegando al nivel de lo absurdo e incongruente.

Notas: Fuente Delgado (2021)

Los referentes conceptuales citados en esta categoría se aproximan a la cuestión de la ética de la comunicación, y los dilemas éticos a los que se enfrentan tanto los medios (en calidad de emisores de información) como la audiencia (en calidad de receptores). No obstante, dicha aproximación es genérica y no hay un abordaje puntual de aquellos canales surgidos a partir de las tecnologías emergentes, como lo son las redes sociales. En tanto, se plantea la necesidad de incursionar en la ética de la comunicación aterrizada en este contexto. Lo anterior representa un desafío para la presente investigación, al integrar la categoría previa de literacidad digital con la ética de la comunicación, extrapoladas al aula de clases, dando cuenta la manera en que los estudiantes se ubican como consumidores y generadores de discursos en las redes.

2.2.3. Prosumidores

Proveniente del inglés *prosumer*, “es un acrónimo que procede de la fusión de dos palabras: *producer* (productor) y *consumer* (consumidor)” (Islas, 2018). En este sentido, estos usuarios “dedican casi el mismo tiempo a producir y consumir información (Yus, 2010). García-Ruiz et al (2014) precisa lo que conlleva: “revisor de contenidos” como aquel que obtiene y elabora, haciendo uso de la crítica y la reflexión, convirtiéndose así en un productor de información que organiza las fuentes para generar contenidos creativos y novedosos (García-Ruiz et al, 2014). En tanto, el prosumidor participa en el proceso de elaboración y emisión del mensaje y el impacto que este ejerza (García-Ruiz et al, 2014, p. 16). Los autores concluyen que un prosumidor integral es un dinamizador de la comunicación, organizador de recursos y realizador de nuevos mensajes.

Se asumen dos connotaciones en el concepto: el actor social que consume y participa en la creación y modificación, dotando a dicho individuo con la capacidad de intervenir en las estructuras sociales y el contexto en el que se desarrolla (Alonzo, 2019); en el contexto de la internet, la autora asevera que las nuevas tecnologías permiten al consumidor desempeñar ambas funciones de consumir y producir simultáneamente contenidos (Alonzo, 2019). Esta es una práctica que se hizo más evidente con la aparición de la web social, puesto que da la posibilidad de compartir sus ideas, en tanto que se concibe “al internet como efectivo multiplicador del capital intelectual” (Islas, 2008). La definición que servirá como referente será la expuesta por Islas (2018), complementada por la de García-Ruiz et al (2013).

2.2.3.1. Funciones de consumo y producción.

El prosumidor desempeña doble función: consumir y producir información. De acuerdo con Castillejos (2019), la primera está relacionada con la información y la alfabetización informacional, mientras que la segunda con la creación de contenido digital. Para ello, fiándose de los lineamientos de DigComp, la autora fija una serie de actividades desarrolladas en cada una de las fases, las cuales serán relacionadas con los resultados recolectados en las pruebas diagnósticas, con la finalidad de aterrizar los conceptos a la presente investigación:

Tabla 6

Funciones de consumo y producción

<p><i>Consumo:</i></p> <p><i>Información y alfabetización informacional</i></p>	Búsqueda y navegación, en especial, en los buscadores y las redes sociales como los sitios web que la población estudiantil visita con mayor frecuencia.
	Tamizar y controlar la información que se reciba en diferentes formatos. Los alumnos indicaron explorar diversos tipos de materiales, entre los cuales figuraban revistas, artículos, cómics, documentales, entre otros. No obstante, relacionándolo con el cuarto ítem, debido a las dificultades de comprensión de lo que se lee, no hay un análisis y control de la información consultada.
	Búsqueda rápida y navegadores, actividad que se le dificulta a los estudiantes, puesto que, al realizar las búsquedas, no hacen una selección previa de palabras claves.
	Asumir una postura crítica con respecto a la información (fuentes, autores, conceptos, ideas, etc). Los estudiantes encuestados manifestaron presentar debilidades en este aspecto, puesto que manifestaron entender parcialmente los contenidos explorados, atenuando el pensamiento crítico.
	Características de las páginas web y de su información presentada, aspecto que se planea abordar en la intervención pedagógica.
	Organización de archivos haciendo uso de métodos y herramientas para ordenar contenidos, aspecto que se planea abordar en la intervención pedagógica.
<p><i>Producción:</i></p> <p><i>Creación de contenido digital</i></p>	Estrategias para recuperar contenido, aspecto que se planea abordar en la intervención pedagógica.
	Generación de contenido digital en diferentes formatos, aspecto que se planifica ser abordado en la intervención pedagógica.
	Emplear diversas herramientas digitales para crear producciones, teniendo en cuenta que los estudiantes tienen acceso a diferentes tipos de dispositivos tecnológicos, los cuales les habilitan determinadas funcionalidades para crear ciertos tipos de producciones digitales.
	Mezclar elementos existentes para crear nuevos contenidos, lo cual se halla ligado al tipo de publicaciones que realizan los estudiantes, debido a que la actividad de postear se caracteriza por el compartir un contenido ya creado o, en su defecto, modificarlo.

Notas: Fuente Castillejos (2019)

2.2.3.2. Niveles de consumo y producción.

La multifuncionalidad del prosumidor compromete dos niveles de participación: el primero relacionado con el consumo de información, y el segundo con la producción de contenidos. Extrapolando tales nociones al campo de estudio de las ciencias del lenguaje, el primer nivel se vincula con los procesos de lectura, mientras que el segundo se asocia con la escritura, ambos ubicados en el contexto de la era digital.

2.2.3.2.1. Nivel de consumo: lectura hipertextual

Bien es sabido que, con la integración de las tecnologías digitales en la cotidianidad, los procesos de lectura han realizado paulatinamente una transición, pasando de explorar únicamente textos tradicionales a los denominados *hipertextos*. Definido como “un texto enorme de creación transtextual, mezclado con sonidos e imágenes (...) implicando una lectura no secuencial, multisencuencial o multilínea” (Fuster-Guillén et al, 2020, p. 4), permitiéndole al lector experimentar una “lectura dinámica”, por lo que este es quien decide el ritmo y la continuidad de lectura, en lugar de seguir el orden estricto establecido por los textos de corte tradicional. Un ejemplo concreto de la presencia de los hipertextos son las páginas web y, en específico, las redes sociales como los tipos de sitios web de estudio.

En este sentido, la particularidad que hace del hipertexto una forma de empoderamiento del lector reside en su carácter multimodal. De acuerdo a Jara (2018), los textos multimodales están compuestos de los siguientes elementos, siendo estos aplicados al contexto de las redes sociales: *lingüísticos* (lenguaje oral y escrito), *visual* (colores e imágenes fijas y/o en movimiento, tales como emojis, gifs y *stickers*), *auditivo* (efectos sonoros), *gestual* (movimientos y lenguaje corporal, vinculado con los aspectos visual y auditivo), y *espacial* (ubicación sincrónica y asincrónica de los usuarios o acontecimientos publicados dentro de las redes sociales).

Desde la perspectiva de García-García et al. (2018), en la lectura hipertextual “se presentan los elementos propios de la lectura, de los cuales emerge entre otros el procesamiento y la navegación” (García-García et al, 2018, p. 295). Por consiguiente, los autores demarcan las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 7

Categorías y subcategorías de la lectura hipertextual

Categorías	Subcategorías	
<i>Navegación</i> (Tarea de navegación)	Estructura navegacional: Herramientas de búsqueda, interfaz, características hipertextuales (multisequencialidad, gradualidad nodos, conectividad, interactividad, volumen y acceso a la información, digitabilidad o formato multimedia).	<i>Tarea de gestión:</i> Efectos en el proceso de comprensión
	Arquitectura Estructural: condiciones de la red y pantalla, hipertextos estructurados e hipertextos con poco nivel de coherencia).	
<i>Procesamiento</i> (Tarea de procesamiento)	Conocimientos previos: altos (nociones básicas acerca del tema) y bajos (carencia de nociones básicas).	
	Carga cognitiva (Alta y baja).	

	Inferencias (Representación textual, texto base, modelo situación).	
	Rutas de lectura (Interés o coherencia).	

Notas: Fuente García-García et al. (2018)

A las dos categorías mencionadas preliminarmente, los autores suman una tercera que corresponde a *Gestión*, vinculada con los efectos en el proceso de comprensión en la lectura hipertextual, los cuales se llevan a cabo al momento de navegar en cualquier tipo de sitio web y, en específico, las redes sociales.

2.2.3.2.2. Nivel de producción: escritura ciberpragmática

No estando aislada, sino más bien sujeta a los procesos de lectura hipertextual llevados a cabo por los usuarios de las redes sociales, la escritura en la actual era digital evidencia a la lengua como una entidad que evoluciona, crece y adopta nuevas formas, por lo que el lenguaje (como la habilidad del uso de la lengua como sistema de signos lingüísticos), está condicionado por la velocidad del envío del mensaje y del medio que lo transporta que, en este caso, lo ubicamos en el contexto de las redes sociales. En este orden de ideas, debido a que el medio afecta la palabra y el proceso comunicativo en general, la escritura a través de dispositivos electrónicos se distingue por el resumen de ideas a través de abreviaturas, la rapidez del mensaje y la comunicación dinámica a través de signos tales como emojis.

Teniendo en cuenta lo anterior, teóricos como Francisco Yus indaga sobre los procesos de escritura en la era digital desde la pragmática, rama de la lingüística que aborda el lenguaje sincronizando el “contexto en que éste surge y es interpretado” (Yus, 2010, p. 18). A partir de ello, el autor acuña el término *ciberpragmática*, enfocándola en el uso e interpretación de la información en el contexto de la internet, de tal forma que se aborde un análisis de “los intercambios comunicativos que tienen lugar entre los usuarios de la Red en sus diferentes canales o formas de interacción virtual” (Yus, 2010, p. 31). Por consiguiente, el contexto es un componente dinámico en el proceso comunicativo, contribuyendo a la construcción mental vinculada a las necesidades comunicativas e interpretativas (Yus, 2010, p. 33).

En este orden de ideas, al trasladar la ciberpragmática al contexto de las redes sociales, los procesos de escritura se ven directamente influenciados por el medio por el cual circulan las palabras, es decir, a través de los dispositivos tecnológicos como computadoras y celulares y la interfaz de este tipo de sitios web, dan origen a diversas

variaciones lingüísticas: “la ortografía y el uso especial que se hace de los caracteres en este nuevo código ha dado lugar a los denominados *textismos*” (Hunt-Gómez et al, 2019, p. 144). A continuación, se presentan las cuatro categorías principales de textismos con un listado de ejemplos aplicados en la escritura cotidiana dentro de las redes sociales.

Tabla 8

Variaciones lingüísticas de la escritura española en la era digital: textismos

<i>Repeticiones enfáticas</i>	<p>Prótesis: repetición de una o más letras al principio de un vocablo.</p> <p>Epéntesis: repetición de una o más letras dentro de un vocablo.</p> <p>Paragoge: repetición de una o más letras al final de un vocablo.</p> <p>Repetición enfática de interjecciones u onomatopeyas.</p>	<p>Aaaah! / Oooh!</p> <p>Puuues / Muuucho</p> <p>Epaaa / Te quierooo</p> <p>¡Bahhh! / ¡Puff! / ¡Uff! / ¡Plopp!</p>
<i>Supresiones</i>	<p>Aféresis: supresión de una o más letras al principio de un vocablo.</p> <p>Síncopa: supresión de una o más letras dentro de un vocablo.</p> <p>Apócope: supresión de una o más letras al final de un vocablo.</p> <p>Trucamiento o acortamiento.</p> <p>Reducción de palabras a grupos consonánticos.</p> <p>Omisión de tildes.</p> <p>Contracción: unión de dos palabras.</p>	<p>Está bien -> Sta bien.</p> <p>Bien -> Bn / Hola -> Hl</p> <p>Vamos -> Vamo'</p> <p>Para que -> Pa' que.</p> <p>Pequeño -> Peque</p> <p>Tranquilo -> Tranqui</p> <p>Quiero -> kiero</p> <p>Espero -> spero</p> <p>Canción -> Cancion</p> <p>¿Te parece? -> ¿Tepa?</p>
<i>Grafemas no normativos</i>	<p>Signos matemáticos por su nombre.</p> <p>Letras por su nombre.</p> <p>Omisión de h-, mayúsculas en nombres propios, etc.</p> <p>Uso enfático de mayúsculas.</p>	<p>Fuimos los dos -> Fuimos los 2.</p> <p>No se pudo, F -> Efe, no se pudo.</p> <p>Hielo -> ielo</p> <p>No he podido -> No e podido.</p> <p>¡Te necesito urgente! -> ¡Te necesito URGENTE!</p>
<i>Textismos léxicos</i>	<p>Creación de nuevas palabras, onomatopeyas e interjecciones, amalgamas o conglomerados.</p> <p>Expresiones modificadas.</p> <p>Vulgarismos y coloquialismos.</p> <p>Extranjerismos.</p> <p>Acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas</p>	<p>¡Dios mío! -> Dioj mioj</p> <p>¡Qué es eso? -> Quejeso</p> <p>Hola -> Holiii</p> <p>Chao -> Chauuu</p> <p>Chimba, Parce, Mondá.</p> <p>Estamos en la <i>friendzone</i>.</p> <p>Está bien -> Ok.</p> <p>OMG (Oh, por Dios)</p> <p>WTF (Qué rayos)</p> <p>TQM (Te quiero mucho)</p>

Notas: Fuente Gómez-Camacho y Gómez del Castillo (2017)

Los referentes conceptuales citados en esta categoría puntualizan las fases del proceso de consumo y producción de información desempeñadas por el prosumidor, las cuales guardan relación con la previa categoría previa de ética de la comunicación, actuando esta segunda como andamiaje de la primera, estableciendo los principios bajo los cuales se guíen los estudiantes a la hora de explorar y generar contenidos digitales. Por otro lado, con respecto a los dos niveles de participación del prosumidor (lectura y escritura en la era digital), el primero propende a la imperiosa necesidad de fijar estrategias lectoras en la interpretación de hipertextos, mientras que en el segundo se pretende mejorar las habilidades escritoras de los estudiantes por medio del uso apropiado del lenguaje en función del contexto en el que se utilice.

2.2.4. Redes sociales

Las *redes sociales* se abordan como “servicios enfocados en internet que permiten a los usuarios participantes crear perfiles públicos o privados dentro de un sistema integrado” (Martínez, 2020), de tal forma que permita “articular una lista de usuarios con los que se tiene conexión y ver y recorrer las listas de conexiones propias y aquellas hechas por otros dentro del sistema” (Martínez, 2020). A continuación, se enlista las categorías de tipos de usuarios que navegan en este tipo de sitios web.

2.2.4.1. Tipos de usuarios de redes sociales

Ruano y Congote (2017) proponen cuatro tipo de usuarios en las redes sociales, los cuales serán descritos a continuación de acuerdo a su percepción frente a las mismas, los usos dados, cómo administran la información, de qué forma se comunican y cómo se configura su identidad virtual.

Tabla 9

Redes sociales: tipos de usuarios

Observador	<i>Percepción:</i> control absoluto de la información que comparte en sus redes, por lo que se siente cómodo con la seguridad de su cuenta.
	<i>Usos:</i> comunicación, difusión, entretenimiento, contacto con usuarios de su interés.
	<i>Administración de la información:</i> comparte información superficial no relacionada estrechamente con su vida privada.
	<i>Comunicación:</i> acostumbra a comunicar información general por medio del muro e información privada a través del chat.
	<i>Identidad virtual:</i> expone características de su identidad offline de manera superficial.

Discreto	<i>Percepción:</i> concibe las redes sociales como sitios inseguros, por lo que desconfía del mal uso que personas con malas intenciones puedan darle a su información.
	<i>Usos:</i> aprendizaje, comunicación, mantenimiento de relaciones.
	<i>Administración de la información:</i> los contenidos los guarda para sí mismo (almacenar información de su interés y para su uso personal).
	<i>Comunicación:</i> el chat es su único canal de comunicación, por lo que es privada.
	<i>Identidad virtual:</i> solo se presenta por medio de imágenes que no representen su identidad offline, dificultando su reconocimiento fuera de la red.
Abierto	<i>Percepción:</i> se despreocupa por la seguridad de su cuenta.
	<i>Usos:</i> establecimiento de relaciones, difusión, comunicación, ocio.
	<i>Administración de la información:</i> suele compartir información relacionada con su vida privada (estados de ánimo, logros, opiniones), y también el vínculo con otros usuarios.
	<i>Comunicación:</i> acostumbra a comunicar aspectos de su vida privada a través del muro y el chat.
	<i>Identidad virtual:</i> suele mostrarse tal como es dentro de las redes sociales.
Avatar	<i>Percepción:</i> le preocupa el hecho de ser descubierto.
	<i>Usos:</i> acceso a perfiles de interés, recolección de información sobre otros usuarios, manipulación de la información para beneficio propio.
	<i>Administración de la información:</i> suele compartir información falsa, con el fin de atraer a otros usuarios.
	<i>Comunicación:</i> suele comunicarse de manera abierta, pero sin profundizar en detalles que lo comprometan.
	<i>Identidad virtual:</i> las características que presenta en la red no representan ninguna de las que lo definen en el mundo real.

Notas: Fuente Ruano y Congote (2017)

2.2.4.2. Usos educativos y cotidianos

De acuerdo a un estudio realizado por Prada-Nuñez (2020), especifica los principales usos cotidianos que se le dan a las redes sociales de mayor importancia, en especial, a WhatsApp, Facebook e Instagram, las cuales figuraron como las de mayor uso por la población estudiantil de acuerdo a los resultados de las pruebas diagnósticas; además, el propósito de uso va encaminado más hacia lo cotidiano en vez de lo académico: actualizarse, publicar contenidos, contactar viejos amigos y hacer nuevos amigos.

Tabla 10

Redes sociales: usos cotidianos

<i>Facebook</i>	Acceso a juegos y aplicaciones, medio de comunicación para contactar viejos amigos o hacer nuevas amistades, chatear, revisar publicaciones.
<i>WhatsApp</i>	Medio de comunicación - chat, video, audio -, de entretenimiento o diversión - revisión y comentario de estados -.
<i>Instagram</i>	Interacción con personas conocidas, leer publicaciones o estados de

	personas, temas de interés nacional e internacional, compartir contenidos digitales.
--	--

Notas: Fuente Prada-Nuñez (2020)

Dándole continuidad a lo planteado por Prada-Nuñez (2020), las redes sociales poseen también un potencial pedagógico, en lugar de reducir sus funciones al entretenimiento y ocio.

Tabla 11

Redes sociales: usos educativos

<i>Facebook</i>	Consultar información sobre los diversos contenidos, debate, compartir material académico, intercambiar apuntes, resolver dudas, realizar investigaciones.
<i>WhatsApp</i>	Intercambiar apuntes y contenidos de clase, realizar tutorías, debatir sobre temas que conciernen al interés de un grupo que pueden funcionar como foros.
<i>Instagram</i>	resolver dudas, consultar contenidos académicos, intercambiar apuntes.

Notas: Fuente Prada-Nuñez (2020)

Los referentes conceptuales citados en esta categoría guardan estrecha relación con los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas. En cuanto al uso de las redes sociales, los teóricos especifican sobre los usos cotidianos y educativos que se le pueden dar tales como WhatsApp, Facebook e Instagram (las de mayor uso según las encuestas). Pese a que el colegio no autorizó el uso práctico de dichas redes sociales, gran parte de las actividades diseñadas para cada fase de la intervención pedagógica - recurriendo a materiales análogos - se basaron en tales usos cotidianos y educativos, además del diseño de la interfaz para llevar a cabo las funciones de consumo de información y producción de contenidos.

Adicional a ello, la tipología de usuarios permite ir configurando un panorama de los usuarios pertenecientes a la población estudiantil, bien sean observador, discreto, abierto o avatar, de acuerdo a ciertos aspectos tales como la frecuencia de acceso, el tiempo promedio en que pasan en las redes, el propósito de uso, tipo de publicaciones y con qué frecuencia lo hacen.

2.3. Matriz categorial

Tabla 12

Matriz categorial

Unidad de análisis
Literacidad digital en el consumo y la producción de contenidos en redes sociales.

Categorías	Subcategorías	Indicadores
<i>Literacidad digital</i>	<i>Alfabetización digital</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tengo acceso a la tecnología, conexión a internet y posibilidades de interacción en ambientes digitales. - Busco y selecciono la información requerida de acuerdo a mis necesidades. - Evalúo la información y sus fuentes, con el fin de integrarla a mi bagaje de conocimientos. - Gestiono la información de manera eficaz: clasifico, almaceno y manipulo la información recolectada y producida. - Reestructuro información previamente recolectada y genero nueva información.
<i>Ética de la comunicación</i>	<p><i>Triada comunicativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Forma ● Modo ● Sentido <p><i>Principios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Derecho a la libertad de expresión ● Derecho al libre acceso a la información <p><i>Dilemas éticos de los medios</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboro un mensaje asumiendo e identificando una postura ética frente a una temática o situación de la cotidianidad. - Selecciono un medio, vehículo o instrumento para comunicar mi mensaje. - Selecciono la manera en que lo voy a transmitir. - Identifico qué quiero decir y cuál es mi propósito en decirlo. - Ejercicio mi derecho a la libertad de opinión y de expresión, al indagar y recibir información y difundirlas sin limitaciones. - Ejercicio mi derecho a la información al acceder a todo tipo de contenidos, archivos o documentos, asumiendo la responsabilidad de informar y ser informado. - Identifico los diferentes problemas éticos de los medios de comunicación, relacionándolos con uno o más contextos de la cotidianidad.
<i>Prosumidor</i>	<p><i>Funciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Consumo ● Producción 	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo, de manera consciente, información en cualquier tipo de formato, ya bien sea análogo o digital (archivos multimedia). - Exploro conscientemente hipertextos en calidad de textos multimodales, poniendo en práctica las tareas de navegación, procesamiento y gestión. - Produzco, de manera consciente, contenidos en cualquier tipo de formato, ya bien sea análogo o digital (archivos multimedia). - Ejercicio la escritura ciberpragmática, siendo consciente de las diversas variaciones lingüísticas manifestadas con el uso de las redes sociales.
<i>Redes sociales</i>	<p><i>Tipos de usuarios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observador ● Discreto ● Abierto ● Avatar 	<ul style="list-style-type: none"> - Logro perfilarme como un usuario de redes sociales, de acuerdo a los tipos <i>observador</i>, <i>discreto</i>, <i>abierto</i> y <i>avatar</i>, a partir de mi identidad y percepción, el uso, y la manera en que administro y comunico la información en las redes.

Notas: Elaboración propia

3. Marco metodológico

En esta sección, se abordarán el paradigma de investigación, el cual corresponde al crítico-social, su enfoque cualitativo y su metodología de investigación-acción educativa.

3.1. Paradigma de investigación

La presente investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma crítico-social. Visto como una manera de transformar la realidad, partiendo desde una visión crítica de la misma, además de inquirir y conseguir datos e interpretar la realidad en la que se halla el investigador, también genera transformaciones sociales en los contextos que se intervienen (Melero, 2012, p. 343). Vera y Jara (2018) apelan a que el paradigma socio-crítico habilita una integración entre la teoría y la práctica, por lo que el proceso cognitivo se compone de conocimiento, acción y valores, ocasionando que el primero dé lugar a la autorreflexión como “práctica liberadora del hombre”.

Las autoras postulan los principios de dicho paradigma: el análisis de las transformaciones sociales como objetivo central, buscando dar respuesta a los problemas que éstas producen; la praxis comprende el conocimiento y la comprensión de la realidad, convergiendo teoría y práctica; y los objetos de estudios están impregnados de creencias, juicios y valores (Vera y Jara, 2018).

El paradigma socio-crítico se refleja en la presente investigación en la manera en que esta busca emancipar a los sujetos participantes, mejorando las habilidades de lectura y escritura en las redes sociales, por medio del desarrollo de la literacidad digital como habilidad para consumir y producir conscientemente información dentro de las mismas. Por consiguiente, los estudiantes tendrán las posibilidades de identificar en qué contextos de su vida cotidiana pueden trasladar sus conocimientos y ponerlos en práctica que, en este caso, la idea radica en formar sujetos que asuman una postura crítica frente a los discursos que interpreten y elaboren dentro de las redes sociales, de tal forma que se conviertan en transmisores de información certera, en lugar de perpetradores de la desinformación.

3.2. Enfoque de investigación

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, caracterizado por la aprehensión de los fenómenos, teniendo como objetivo los significados que se le concedan a las experiencias, pensamientos y sentimientos (Loayza, 2020, p. 57). Para examinar cómo o por qué ocurre un fenómeno, la investigación cualitativa recurre a entrevistas, observaciones, revisión de documentos y registros audiovisuales para recolectar datos (Loayza, 2020). En este sentido, ésta se diferencia de la cuantitativa, puesto que aquí se tienen en cuenta entrevistas, grupos focales y vivencias consignadas en diarios de campo (Loayza, 2020).

En este orden de ideas, la presente investigación es de corte cualitativo puesto que se busca conectar los hallazgos del estudio con la realidad; verificar si el estudio se vinculaba o no con las necesidades reales de la población estudiantil; hacer de los datos recogidos creíbles, transferibles y confirmables; ejercer una práctica ética, a través de una transparencia en la recolección de datos y el análisis de la información, con el diligenciamiento de un consentimiento de autorización de tratamiento de datos personales; analizar sistémicamente los datos a través de las pruebas diagnósticas de lectura y escritura; y hacer que los hallazgos del estudio pudieran transferirse a otras situaciones, por lo que los resultados obtenidos al final pongan en evidencia una problemática que requiera seguir abordándose en futuras investigaciones.

3.3. Metodología de investigación-acción educativa

La metodología del proyecto corresponde a la de investigación-acción educativa, definida por Elliot (1993) como una modalidad para abordar una situación social con el propósito de mediar y mejorar en la realidad a intervenir, convirtiéndose en una constante reflexión sobre la experiencia de los participantes, en aras de comprender profundamente las problemáticas de la realidad a intervenir (Latorre, 2003). Cabrera (2017) especifica las características: participativo y colaborativo (involucra diversos actores), democrático (valora sus aportes), político y reflexivo (genera cambios en sus actitudes y percepciones), sistemático (registra y reflexiona constantemente sobre las prácticas, ideas, suposiciones y juicios), y crítico y transformador (aspira a actuar sobre las necesidades de la población).

La metodología investigación-acción educativa se manifiesta en la implementación del presente proyecto a través de la consecución de las siguientes etapas:

I. *Identificación del problema.* Según Latorre (2003), en esta fase se describe y explica la situación actual de manera comprensiva, de tal forma que se obtengan evidencias de las cuales se pueda partir y comparar las que se observen en el transcurso de su implementación (Latorre, 2003, p. 43). Durante el segundo semestre del 2022, se implementaron tres pruebas diagnósticas que buscaban evaluar las fortalezas y debilidades de la población estudiantil de los grados 1101 y 1102 del DOFASA, en términos de lectura, escritura y oralidad, además de la observación no participante dentro de la realidad del aula.

II. *Planteamiento de la solución.* Latorre (2003) lo refiere como el diseño de la propuesta que propende al cambio, a través de acciones que se encaminen a la mejora de la realidad a intervenir (Latorre, 2003, p. 45). Ejecutada también durante el segundo semestre del 2022, a partir de los resultados obtenidos en la anterior etapa, se elaboró un plan de acción en busca de intervenir para mejorar las habilidades de lectura y escritura en redes sociales, que correspondían a las debilidades del lenguaje de mayor frecuencia en la población estudiantil.

III. *Aplicación.* Desde la perspectiva de Latorre (2003), se define este momento como la puesta en marcha de la propuesta de intervención diseñada en la fase anterior (Latorre, 2003 p. 47). La elaboración de dicha propuesta se fundamenta en el análisis crítico y reflexivo sobre la realidad a intervenir (Latorre, 2003). Esta fase estuvo prevista para ser implementada en el primer y segundo semestre del 2023, con el propósito de ejecutar el plan de acción planificado en la etapa previa, en busca de mejorar las habilidades de lectura y escritura en las redes sociales, a partir de las bases teóricas de literacidad digital, alfabetización informacional, prosumidores y usos de las redes sociales, valiéndose de herramientas metodológicas pertinentes.

IV. *Evaluación.* Siguiendo el punto de vista de Latorre (2003), en esta fase se presentan las evidencias que comprueben los cambios (Latorre, 2003, p. 52), lo cual debe ir encaminado a la demostración de lo ocurrido durante la intervención. Esta fase estuvo prevista para ser implementada en el segundo semestre del 2023, tuvo como finalidad evaluar la consecución de los objetivos general y específicos del presente proyecto, a través del contraste entre los resultados obtenidos en las pruebas

diagnósticas, y aquellos que se lograron posterior a la implementación de la propuesta de intervención pedagógica.

3.4. Instrumentos de recolección de información

Con miras a recoger información, se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: encuesta sociodemográfica (Anexo 2), pruebas diagnósticas de lectura, escritura y oralidad (3 y 4), diario de campo (8) y entrevista semiestructurada (9).

Definida por Figueroa y Trejo (2003) como las fuentes de las cuales se extraen los datos que refieren a la población y los cambios que tuvieron, los cuales serán organizados e interpretados (Figueroa y Trejo, 2003, p. 23), la *encuesta sociodemográfica* tuvo como objetivo indagar sobre aspectos generales de la población estudiantil (socioeconómico, familiar, demográficos, además del acceso a internet y dispositivos tecnológicos), también como su entorno cotidiano (gustos personales) y su ubicación como sujetos participantes de la comunidad educativa - preferencia de materias, hábitos de estudio).

Por su parte, las *pruebas diagnósticas* fueron diseñadas e implementadas, con la finalidad de evocar un panorama sobre la situación en términos de las habilidades de lectura, escritura y oralidad, y determinar cuál o cuáles requerían intervención. La primera prueba “Mis Redes Sociales y yo”, tuvo con propósito perfilar a cada uno de los estudiantes en tanto que usuarios de redes sociales. La segunda “Mis Competencias Lecto-escritoras en las Redes Sociales”, indagó sobre los hábitos de lectura y escritura que los estudiantes tenían con respecto al uso de las redes sociales y la utilización de dispositivos digitales para acceder a las mismas. Finalmente, la prueba de oralidad consistió en la valoración de ciertos aspectos relacionados con la expresión verbal de los alumnos, por medio de una observación no participante (véase sección Diagnóstico de Lectura, Escritura y Oralidad).

Referente al *diario de campo*, definido por Valverde (1993) como un instrumento por medio del cual se registra información relacionada con experiencias vividas durante la intervención, para luego ser sistematizada y procesada, su propósito consistió en el registro de observación de manera sistémica y procesual, a partir de los datos obtenidos en las observaciones participantes y no participantes vivenciadas dentro de la realidad cotidiana del aula, haciendo énfasis en las características

generales y actitudes de los participantes, tanto de los estudiantes como del docente, ubicación de los objetos en el entorno y demás aspectos que tuvieran incidencia en el clima del salón.

En lo concerniente a la *entrevista semiestructurada*, concebida por Díaz-Bravo et al (2013) como más flexibles e informales a diferencia de las estructuradas, permitiendo adaptarlas a las condiciones contextuales de los sujetos, por lo que se tiene mayor libertad y no seguir el libreto original, se realizaron preguntas al docente titular de la asignatura de Lengua Castellana de los grados 1101 y 1102 del DOFASA, orientada a examinar sobre las problemáticas del grupo en términos de lectura, escritura y oralidad, la implementación del modelo pedagógico en su quehacer educativo y si las estrategias pedagógicas están enmarcadas dentro del mismo.

4. Propuesta de intervención pedagógica

La siguiente propuesta de intervención pedagógica tuvo como propósito central situar la enseñanza de las habilidades del lenguaje en la actual era digital, específicamente la lectura y la escritura como actividades ejercidas por los estudiantes usuarios de redes sociales, en calidad de prosumidores que consumen información y producen contenidos dentro de las mismas. Para ello, dicha propuesta fue elaborada partiendo del modelo pedagógico del *constructivismo*, y su teoría del aprendizaje del *conectivismo*. A su vez, se tomaron rasgos pertenecientes a la modalidad educativa *m-learning* como referente para crear un ambiente de aprendizaje que propicie las condiciones necesarias para la consecución del propósito en mención.

El modelo pedagógico constructivista asume que es el estudiante quien elabora su perspectiva acerca del mundo, por medio de experiencias y esquemas mentales propios (Olmedo y Farrerons, 2017, p. 4). Los autores exponen los fundamentos del constructivismo: *psicológico* (los conocimientos previos como base del aprendizaje significativo); *epistemológico* (la realidad es interpretada a través de una teoría); y *empírico* (los alumnos llegan al aula con ideas previas). Adicionalmente, especifican seis aristas que lo trasladan al salón de clases, las cuales serán abordadas en el desarrollo de las fases de la propuesta: motivación, objetivos de aprendizaje, ritmos y diferencias individuales, conocimiento de los destinatarios y diseño de la acción, organización del contenido y participación.

Ahora bien, al situar la enseñanza de la lectura y escritura en la era digital, el modelo pedagógico constructivista resulta ser el más apropiado, puesto que, dada la autonomía y el empoderamiento que las TIC le han concedido a sus usuarios para acceder a todo tipo de información y conocimiento, el modelo constructivista propende a dotar de autonomía al estudiante para convertirse en un participante activo del proceso y desarrollar su propio conocimiento (Montoya et al, 2019, p. 249). Por otro lado, dicha teoría también asume que es el aprendiz “quien construye e interpreta la realidad” (Montoya et al, 2019, p. 250), de tal forma que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan como objetivo la reconstrucción de esquemas mentales del estudiante.

En este sentido, a partir de la necesidad de adaptar el constructivismo a la actual era digital, surge la teoría del aprendizaje del *conectivismo*: propuesta por George Siemens y Stephen Downes, los teóricos sostienen que el aprendizaje tiene lugar en ambientes de condiciones difusas e inestables (Montoya et al, 2019, p. 250), llevado a cabo por medio de una organización o base de datos, permitiendo la conexión de conglomerados de información (Montoya et al, 2019, p. 250). En este contexto, el conocimiento se concibe como “un patrón particular de relaciones”, mientras que el aprendizaje como el establecimiento de nuevas conexiones como también la capacidad de incluirse y navegar entre redes (Montoya et al, 2019). En tanto, es el estudiante quien asume el protagonismo, sin prescindir de la mentoría del docente.

A inicios del siglo XXI, Siemens (2004) dio cuenta de la transición de las teorías del aprendizaje hacia la era digital, debido a que la integración de la tecnología y el reconocimiento de conexiones se consolidan como actividades de aprendizaje (Siemens, 2004). De acuerdo a esta teoría, el aprendizaje es tanto individual como colectivo, lo que implica concebir el aula de clases como el reflejo de una red de personas (Sánchez-Cabrero et al, 2019). En consecuencia, el conocimiento es vertiginoso e incontrolable, en constante expansión y movimiento, escapándose de toda posibilidad de control, residiendo en dispositivos tecnológicos y estar en permanente cambio (Sánchez-Cabrero et al, 2019).

Por consiguiente, Siemens (2004) estipula los principios del conectivismo: el aprendizaje y el conocimiento depende de la diversidad de opiniones, proceso que conecta nodos o fuentes de información; el aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos; el aprendizaje es continuo cuando las conexiones se alimentan y mantienen; la habilidad clave consiste en ver conexiones entre áreas, ideas y

conceptos; la actualización es la adquisición de conocimiento preciso y actual; y la toma de decisiones consiste en escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe.

A raíz de ello, emerge la gestión del conocimiento, ya que éste se consigna en una base de datos, conectado con los participantes de la red (Siemens, 2004). El teórico refiere al “análisis de las redes sociales” como una forma de concebir las modalidades de aprendizaje emergentes en la era digital, ya que al interior de tales, “los *hubs* son personas bien conectadas, capaces de promover y mantener el flujo de información” (Siemens, 2004). Por consiguiente, el individuo es el punto de partida: el “conocimiento personal” hace parte de una red, dando lugar a una constante retroalimentación entre la red y las organizaciones y la constante generación de nuevos aprendizajes para los individuos; este es el ciclo por medio del cual se desarrolla el conocimiento (Siemens, 2004).

Una vez abordado el modelo pedagógico constructivista y su teoría del aprendizaje conectivista, es menester articular rasgos de la modalidad educativa *m-learning*, en aras de propiciar un ambiente apropiado para situar la enseñanza de la lectura y la escritura en la era digital. Gómez y Pulido (s.f) denominan el *aprendizaje electrónico móvil* como la inclusión de los dispositivos móviles de conexión inalámbrica como método de enseñanza y aprendizaje (Gómez y Pulido, s.f.). Las autoras atribuyen a esta metodología flexibilidad total; independencia tecnológica de los contenidos; “just in time, just for me”, es decir, lo que el alumno quiere y cuando lo quiere; navegación sencilla y adaptación de contenidos; y, sobretodo, la distancia y separación entre profesor-alumno.

Roncancio (2019) subraya las ventajas: la integración de los dispositivos móviles como herramientas de comunicación y procesamiento; la experiencia educativa y de aprendizaje puede darse en cualquier lugar y momento; la comunicación multimedia e inalámbrica; y los atributos de portabilidad, integración, interactividad y conectividad. Por su parte, Rodríguez y Coba (2017) apelan a que “el uso de la tecnología en el aula de clases podría fomentar el aprendizaje activo”, definido por los autores como la posibilidad de generar en el estudiante experiencias vinculadas a su entorno más próximo, relacionando sus vivencias personales con la formación del conocimiento, por lo que el alumno aprende haciendo y recuperando la información con facilidad (Rodríguez y Coba, 2017).

Lo anterior demanda que, para situar la enseñanza de la lectura y escritura en tanto que habilidades del lenguaje en la era digital, se requiere incluir las TIC, el teléfono celular en este caso, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que mediarán en la siguiente propuesta de intervención pedagógica.

4.1. Fases de la intervención pedagógica

A continuación, se presentan las tres fases de sensibilización, intervención y evaluación de la propuesta de intervención pedagógica.

4.1.1. Fase I: Sensibilización “Mi identidad en las redes sociales”

Con una duración de tres (3) semanas, en primera instancia, se realizó la presentación del proyecto, incluyendo el cronograma de actividades y los logros a alcanzar, con el objetivo de introducir a los estudiantes a la propuesta de intervención pedagógica, incluyendo un espacio donde ellos manifestaron sus inquietudes y sugerencias frente a la misma. Adicionalmente, se habilitó un grupo de WhatsApp por medio del cual se compartieran los materiales, se dieran los anuncios y las instrucciones para las siguientes sesiones, y atender las dudas y preguntas surgidas. En segunda instancia, a modo de actividad de *input* (entrada), se desarrolló un debate en el cual se abordaron cuestiones relacionadas con los pros y contras de las redes sociales, la diferencia entre la identidad virtual y la real, las relaciones interpersonales mediadas por las redes sociales, y el nivel de consciencia sobre la privacidad.

A modo de cierre de esta fase, se abordaron la lectura y la escritura en la era digital, haciendo una comparativa entre lo que significa leer un texto tradicional (formato al cual se enseña a incursionar en la escuela) y el hipertextual (diferentes tipos de materiales que circulan en las redes sociales) (García-García et al, 2019); por otro lado, apelar por un enfoque comunicativo del lenguaje, diferenciando la manera en que se escribe en la escuela versus en las redes sociales, de tal forma que se resalten las variaciones lingüísticas de la lengua española (Hunt-Gómez et al, 2020; Gómez-Camacho, 2017; Gómez-Camacho y Gómez del Castillo, 2017).

4.1.2. Fase II: Intervención “Nosotr@s, la cibercultura”

Con una duración de siete (7) semanas, el propósito de esta fase radicó en concientizar a los estudiantes sobre su rol de participantes en la cibercultura del siglo XXI, y la responsabilidad que tienen como sujetos que interpretan y elaboran discursos en ésta. Para ello, se abordaron actividades relacionadas con el uso de las identidades manejadas tanto dentro (on-line) como fuera (off-line) de las redes sociales; el perfilamiento de cada uno en tanto que usuario de las mismas, precisando a qué tipología pertenece, de acuerdo a cómo percibe este tipo de sitios web, qué usos les da, cómo administra la información dentro de las mismas, y cómo son sus hábitos de consumo y producción de información en estos ambientes virtuales; y la creación de grupos propios de la clase en Facebook e Instagram, en aras de trasladar a la práctica los conocimientos adquiridos y los productos generados en el transcurso.

La fase de intervención estuvo adherida a los principios de la teoría del aprendizaje conectivista, en razón de que, tal como lo aseveran Sánchez-Cabrero et al (2019), éste radica en una formación basada en la red, haciendo posible que las actividades puedan ser realizadas acorde al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, puesto que el proceso se desarrolló tanto de manera sincrónica como asincrónica, gracias a la modalidad *m-learning*; además de permitir la integración de materiales con diversos formatos, habilitando una interacción activa y constante entre los participantes y los contenidos. En este contexto, Siemens (2008) atribuye al rol docente la capacidad de ser un “maestro artista” (observar a los estudiantes y guiarlos hacia enfoques innovadores); “administrador de redes” (asistir a los alumnos en la formación de conexiones y creación de redes de aprendizaje); y “conserje” (los dirige hacia recursos y oportunidades de aprendizaje desconocidos).

Adicionalmente, la articulación de la modalidad *m-learning* al aula de clases, hizo posible incluir el teléfono celular como dispositivo tecnológico que posee un gran potencial didáctico y pedagógico (Gómez y Pulido, s.f): desarrolla las capacidades de cómputo, flexibilidad, es multimedial y procesual a la hora de ejercer las habilidades de lectura y escritura en la era digital; el docente mantiene comunicación instantánea y permanente, habilitando canales comunicativos e informativos, estableciendo vínculos cercanos con el alumno; ayuda a los estudiantes a estar enfocados por períodos más largos de clase, debido a que enriquece, anima y brinda mayor variedad e interacción con los contenidos abordados; genera

experiencias de aprendizaje tanto individual como grupal; y permite el acceso y manejo de la información en cualquier momento y lugar.

4.1.3. Fase III: Evaluación “Mis competencias digitales”

Con una duración de seis (6) semanas, el objetivo de esta fase estribó en realizar un sondeo sobre los contenidos que se generaron en los grupos de Facebook e Instagram de la clase, haciendo uso de las habilidades de la lectura y escritura articuladas a las competencias digitales, la primera vinculada con el consumo, y la segunda con la producción de información dentro de las redes sociales. Además, se estableció una comparativa entre los resultados obtenidos inicialmente en las pruebas diagnósticas y los recolectados durante las fases de intervención y evaluación.

Para su consecución, esta fase de análisis e indagación fue guiada bajo los ejes propuestos en el *Marco Europeo de Competencias Digitales - DigComp* (Vuorikari y Punie, 2022): Información y alfabetización digital o consumo (navegación, búsqueda, filtro, evaluación y gestión de información y contenidos en las redes sociales de la clase); comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales o redes sociales (interacción por medio de comentarios, compartir opiniones, participación ciudadana a través de la libre expresión, aporte de nuevas ideas, comportamiento en la red acorde al contexto comunicativo y gestión de la identidad digital); y creación de contenidos digitales o producción (desarrollo de contenidos recurriendo a herramientas digitales, integrándolos y re-elaborándolos, para después realizar un proceso de análisis, verificación de fuentes, y reconocimiento de autoría).

Es menester precisar que el proceso de evaluación, estando adscrito al modelo pedagógico constructivista, tuvo en cuenta las siguientes variables (Olmedo y Farrerons, 2017) a la hora de contrastar los indicadores propuestos versus los logros obtenidos por los estudiantes: la motivación, evidenciada en el interés y el sentir la necesidad de aprender; el enfoque en los objetivos, sabiendo a priori en qué se va a capacitar; el ritmo individual, en relación con sus capacidades, actitudes y habilidades; la selección y organización de contenidos relevantes, significativos y a nivel de la población estudiantil; y la participación, como el acto de comprometerse e involucrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. Organización y análisis de datos

Una vez finalizada la intervención pedagógica, en este capítulo se realizará la organización de datos recogidos por medio de los instrumentos de recolección en el transcurso de cada fase (sensibilización, intervención y evaluación), los cuales se abordarán inicialmente de manera descriptiva, además de realizar el comparativo de los resultados recogidos entre los dos grupos poblacionales. Posteriormente, se procederá a su correspondiente análisis evidenciado en cada una de las actividades realizadas. En este sentido, tanto la organización como el análisis de datos se elaborará a la luz de los indicadores extraídos de la matriz categorial, con sus categorías y subcategorías, con el propósito de encaminarlos hacia la consecución de los objetivos general y específico.

Adicionalmente, se contrastará los resultados obtenidos por cada grupo poblacional, con el objetivo de medir la efectividad de la propuesta de intervención pedagógica de la presente investigación en más de un grupo.

5.1.1. Fase I: Sensibilización

Con una duración de tres (3) semanas, la fase de sensibilización estuvo comprendida por tres (3) sesiones impartidas en cada curso, se realizaron tres (3) actividades, como se muestra en la Tabla 13, las cuales correspondieron a las categorías de Literacidad digital y Prosumidor con sus respectivas subcategorías e indicadores de logro consignados en la matriz categorial (véase Tabla 12). Como aspecto destacable, dichas actividades estuvieron enfocadas a la realización de comentarios sobre las redes sociales, el uso del lenguaje como una forma de manifestarse en contra de una realidad social, y la adaptación de cortometrajes a los géneros literarios, todo lo anterior con la intención de trabajar en tales categorías mencionadas.

Tabla 13

Fase sensibilización: actividades, productos y matriz categorial

Actividad y producto	Categoría - Subcategoría	Indicadores
----------------------	--------------------------	-------------

<i>Actividad # 1: Proyección video sobre Resguardos indígenas (1101) y Violencia en redes sociales (1102) -> Realizar un comentario y reaccionar con un like/dislike, además de crear un nickname .</i>	<i>Categoría (1): Literacidad digital</i> <i>Subcategoría: - Alfabetización digital</i>	(1) Tengo acceso a la tecnología, conexión a internet y posibilidades de interacción en ambientes digitales.
<i>Actividad # 2: Proyección de videos vinculados con el tema de Resguardos indígenas (1101) y Violencia en las redes sociales (1102) -> Realizar un poster como forma de manifestación en contra de una problemática social.</i>	<i>Categoría (2): Prosumidor</i> <i>Subcategoría:</i>	(1) Busco y selecciono la información requerida de acuerdo a mis necesidades. (2) Consumo, de manera consciente, información en cualquier tipo de formato, ya bien sea análogo o digital.
<i>Actividad # 3: Proyección del cortometraje "Happiness" -> Adaptación del cortometraje a los géneros literarios (narrativo, dramático y lírico).</i>	<i>- Consumo</i> <i>- Producción</i>	(2) Produzco, de manera consciente, contenidos en cualquier tipo de formato, ya sea análogo o digital.

Notas: Fuente Elaboración propia

Posterior a la realización de las actividades de la fase de sensibilización, se procedió a la revisión y calificación, arrojando los siguientes resultados, siendo estos catalogados bajo una escala de porcentajes de logro:

Tabla 14

Escala de porcentajes de logro

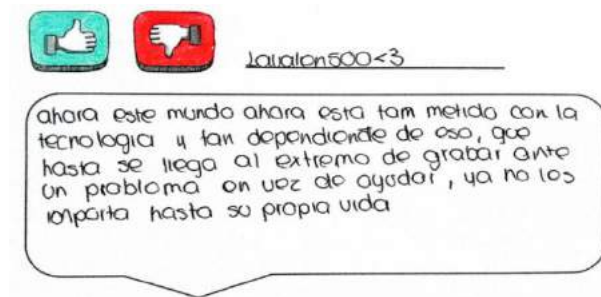
0% - 19% Nivel Bajo	20% - 39% Nivel Básico	40% - 59% Nivel Intermedio	60% - 79% Nivel Alto	80% - 100% Nivel Superior
------------------------	---------------------------	-------------------------------	-------------------------	------------------------------

Fuente: Elaboración propia

La primera actividad del comentario de redes sociales (Véase Imagen 1), comprendió los niveles de consumo de información: (1) observación de contenidos multimedia y (2) reconocimiento de conceptos e ideas; y el de producción de contenidos: (3) reconocimiento de rol de participante en la cibercultura, (4) toma de una postura crítica y (5) la creatividad como capacidad para generar nuevas ideas. El porcentaje logrado fue de 87% (1101) y 93% (1102). En todos los aspectos evaluados, ambos grupos poblacionales obtuvieron resultados a escala superior, pese a ser la actividad inicial. No obstante, se registró un descenso en la última variable vinculada con el nivel de producción de contenidos.

Imagen 1

Actividad No. 1: Comentario redes sociales (muestra)



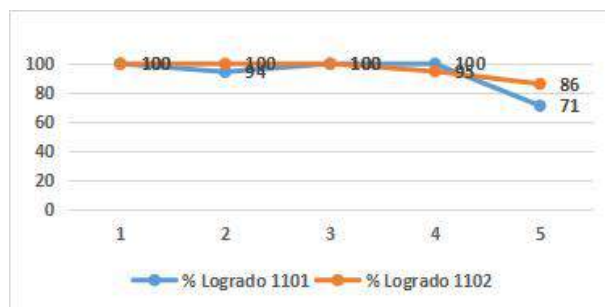
Fuente: Elaboración estudiante 1102

Transcripción:

“ahora este mundo ahora esta tan metido con la tecnología y tan dependiente de eso, que hasta se llega al extremo de grabar ante un problema en vez de ayudar, ya no les importa hasta su propia vida”

Imagen 2

Actividad No. 1: Comentario redes sociales (resultados)



Fuente: Elaboración propia

La segunda actividad de la creación del póster (Véase Imagen 3) abarcó los niveles de consumo de información: (1) observación de contenidos multimedia y (2) reconocimiento de conceptos; y el de producción de contenidos: (3) reconocimiento de rol de participante en la cibercultura, (4) toma de una postura crítica y (5) la creatividad como capacidad para generar nuevas ideas, y (6) generar nuevas discusiones y/o puntos de vistas novedosos. El porcentaje logrado fue de 89% (1101) y 97% (1102). Al igual que la primera actividad, en esta ambos grupos poblacionales obtuvieron resultados a escala superior, aunque evidenciando un descenso en las dos últimas variables, vinculadas con el nivel de producción de contenidos.

Imagen 3

Actividad No. 2: Creación póster (muestra)

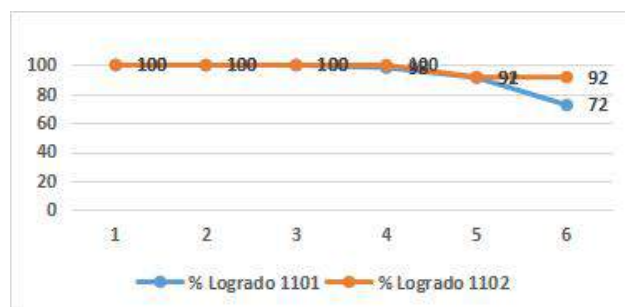


Fuente: Elaboración estudiante 1101

Transcripción:
 “LAS ACTIVIDADES CULTURALES Y TRADICIONALES SE ESTAN DEJANDO EN EL PASADO. ERAN LAS BUENAS EN REALIDAD”

Imagen 4

Actividad No. 2: Creación póster (resultados)



Fuente: Elaboración propia

La tercera actividad de la adaptación de un cortometraje a los géneros literarios, contuvo los niveles de consumo de información: (1) observación de contenidos multimedia, (2) reconocimiento de conceptos e ideas; y el de producción de contenidos: (3) creatividad como capacidad para generar nuevas ideas, (4) extrapolar significados y representaciones de un contenido multimedia a uno análogo, y (5) coherencia y cohesión en la redacción del contenido. El porcentaje logrado fue de 81% (1101) y 82% (1102). Ambos grupos poblacionales lograron el promedio demarcado en los tres primeros indicadores, dos de estos ligados al nivel de consumo de información y uno al de producción de contenidos, mientras que registraron un descenso en los dos últimos, vinculados al nivel de producción.

Imagen 5

Actividad No. 3: Géneros literarios (resultados)



Fuente: Elaboración propia

Una vez realizado el consenso de datos, se procede al análisis de los resultados obtenidos durante la fase de sensibilización. A modo de sumario, los porcentajes logrados en ambos grupos poblacionales fueron superiores, pese a ser las actividades iniciales a la ejecución del presente proyecto de investigación. Los resultados mayores se concentraron en el primer nivel de consumo de información (lectura), mientras que en el segundo nivel de producción de contenidos (escritura) se registraron descensos en algunas variables. En este orden de ideas, cabe indagar las razones por las cuales las fortalezas residieron en el primer nivel, mientras que las debilidades en el segundo.

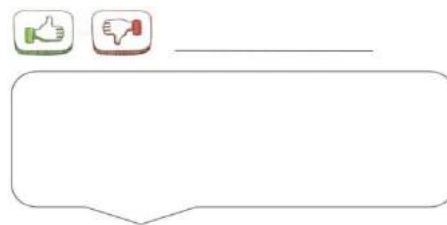
Referente al nivel de consumo de información, al remitirnos al marco conceptual, alude a la primera función del prosumidor que comprende habilidades ligadas a la alfabetización informacional, entre las cuales figura la búsqueda y navegación, el filtrado y control de la información recibida, y la recuperación de contenido. Lo anterior se contrasta con los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas (véase Tabla 2) al perfilarse a la población estudiantil como usuarios activos dentro de las redes sociales que utilizan con frecuencia el teléfono celular como dispositivo tecnológico de acceso a la información.

Ahora bien, al revisar la propuesta de intervención pedagógica, estuvo basada en el modelo pedagógico constructivista, apoyándose en la teoría del aprendizaje del conectivismo e integrando prácticas de la modalidad educativa *m-learning*, la incorporación de las TIC en el aula y el uso práctico de los celulares por parte de los estudiantes, posibilitó la ejecución de tales habilidades, manifestadas en la observación de materiales multimedia y el reconocimiento de fuentes de información y conceptos. En cuanto al nivel de producción de contenidos, el marco conceptual refiere a la segunda función del prosumidor vinculada con las habilidades de creación de contenido digital, entre las cuales se hallan la generación de contenido digital en diferentes formatos, el uso de herramientas digitales para crear producciones y mezclar elementos existentes para crear nuevos contenidos.

En la práctica, uno de los desafíos que enfrentó el proyecto radicó en que las directivas del colegio no autorizaron el uso práctico de las redes sociales con los estudiantes, por lo que se recurrió al diseño de actividades cuya implementación estuviera orientada a la emulación de la interfaz y las funcionalidades de las redes sociales a través de materiales análogos (físicos). A continuación, se muestra un formato de sección comentarios diseñado por el docente en práctica e implementado en diferentes actividades: en la parte superior derecha, el estudiante consignaba su *nickname* (creado previamente en clases); en la parte superior izquierda, marcaba un *like* o *dislike* frente al contenido observado; y finalmente, dentro del espacio con forma de viñeta, redactaba su comentario.

Imagen 6

Formato Sección de comentarios



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, el descenso en las variables del nivel de producción de contenidos puso en evidencia varias de las dificultades de ambos grupos poblacionales abordadas en la entrevista al docente titular:

1. La primera, el obstáculo en la generación de nuevos conocimientos y puntos de vista, por lo que el estudiante permanecerá estancado en la decodificación de significados y escasamente producirá nuevos a partir de los primarios. Un ejemplo se muestra en la Imagen 1, cuando se pidió a los estudiantes realizar un comentario sobre un video proyectado relacionado con la violencia en las redes sociales. En este comentario, se evidencia que la estudiante se limitó a realizar un recuento de lo que vio en dicho video, sin demostrar un punto de vista crítico, a diferencia de la Imagen 3 que sí lo demuestra otra estudiante.

2. La segunda, el impedimento para dotar de coherencia y cohesión a los textos elaborados en clases, al momento de conectar las ideas, evidenciando el “pensamiento fragmentado” (al cual refería el docente titular) y poco habituado al desarrollo de las ideas. Por ende, corresponde hacer un seguimiento a las variables ligadas al nivel de producción y revisar la evolución de sus resultados en las siguientes fases.

5.1.2. Fase II: Intervención

Con una duración de siete (7) semanas, la fase de intervención estuvo comprendida por siete (7) sesiones impartidas en cada curso, se realizaron siete (7) actividades como se muestra en la Tabla 15, enmarcadas en las categorías de Prosumidor, Redes Sociales y Ética de la comunicación, con sus respectivas subcategorías e indicadores de logro consignados en la matriz categorial (véase Tabla 12). Como aspecto destacable, dichas actividades estuvieron enfocadas a la creación de emojis, la realización de un inventario lingüístico, la adaptación de un diálogo literario, la creación de cuento recurriendo a las hipótesis fantásticas, la elaboración de una infografía, la invención de avatares y el perfilamiento de tipo de usuarios de redes sociales, y el diseño de una noticia falsa, en aras de trabajar en tales categorías.

Tabla 15

Fase intervención: actividades, productos y matriz categorial

Actividad & Producto	Categoría - Subcategoría	Indicadores
<i>Actividad # 4: Evolución de los medios de comunicación y la distribución de la información a través de la historia -> Creación de emojis especificando denotación (significado) y connotación (contexto y uso).</i>	<i>Categoría (1): Prosumidor</i>	(1) Consumo, de manera consciente, información en cualquier tipo de formato, bien sea análogo o digital.
<i>Actividad # 5: Evolución del lenguaje en la era digital -> Realización de un inventario lingüístico con las variaciones lingüísticas del español a través del uso de redes sociales.</i>	<i>Subcategoría:</i> - Consumo - Producción	(1) Exploro conscientemente hipertextos en calidad de textos multimodales, poniendo en práctica tareas de navegación, procesamiento y gestión.
<i>Actividad # 6: Lenguaje en la era digital -> Conversión de diálogos literarios extraídos de la novela La fuerza de Scheccid en una conversación cotidiana de WhatsApp.</i>	<i>Categoría (2): Redes Sociales</i> <i>Subcategoría:</i> - Tipos de usuario	(1) Produzco, de manera consciente, contenidos en cualquier tipo de formato, bien sea análogo o digital. (1) Ejercicio la escritura ciberpragmática, siendo consciente de las diversas variaciones lingüísticas manifestadas con el uso de las redes sociales.
<i>Actividad # 7: Taller de escritura creativa ¿Qué pasaría si? -> Creación de un cuento recurriendo a la estrategia de hipótesis fantásticas.</i>	<i>Categoría (3): Ética de la comunicación</i> <i>Subcategoría:</i> - Triada comunicativa (forma, modo y sentido)	(2) Logro perfilarme como usuario(a) de redes sociales, de acuerdo a los tipos <i>observador, discreto, abierto</i> y <i>avatar</i> (a partir de mi identidad y percepción, el uso y la manera en que administro y comunico la información en las redes).
<i>Actividad # 9: Redes sociales:</i>		

<p><i>conceptualización, tipologías de usuarios, pros y contras -> Creación de avatares, pros y contras y perfilamiento (según percepción, usos, manejo de información, comunicación de ideas e identidad).</i></p>		<p>(3) Elaboro un mensaje asumiendo e identificando una postura frente a una temática o situación.</p>
<p><i>Actividad # 10: Ética de la comunicación: concepto, componentes, y diferencia información errónea vs desinformación -> Creación de noticia falsa, identificando los componentes (forma, modo y sentido).</i></p>		<p>(3) Selecciono un medio, vehículo e instrumento para comunicar un mensaje.</p> <p>(3) Selecciono la manera en que lo voy a transmitir.</p> <p>(3) Identifico qué quiero decir y cuál es mi propósito en decirlo.</p>

Notas: Fuente Elaboración propia

Posterior a la realización de las actividades de la fase de sensibilización, se procedió a la revisión y calificación, arrojando los siguientes resultados, siendo catalogados bajo la escala de porcentajes de logro propuesta en la Tabla 14.

La cuarta actividad de la creación de un emoji (Véase Imagen 7) englobó los niveles de consumo de información: (1) observación de material multimedia; y el de producción de contenidos: (2) creación de un emoji, (3) originalidad y creatividad en la propuesta, (4) señalar denotación y connotación, y (5) especificar el contexto de uso. El porcentaje logrado fue de 87% (1101) y 67% (1102). El porcentaje global obtenido por cada grupo fue superior (1101) y alto (1102), evidenciándose casi todas las variables cercanas al promedio objetivo, a excepción de la tercera vinculada al nivel de producción.

Imagen 7

Actividad No. 4: Creación emojis (muestra)



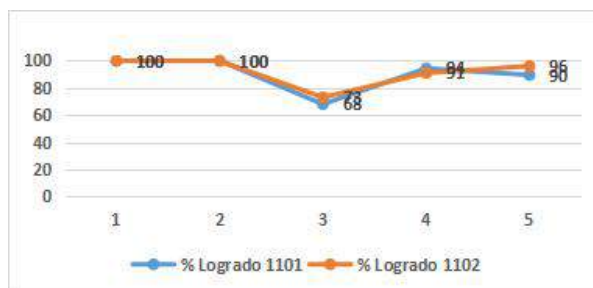
Fuente: Elaboración estudiante 1101

Transcripción:

“Esta enamorado de alguien prohibido y no puede decirselo a nadie”

Imagen 8

Actividad No. 4: Creación emojis (resultados)



Fuente: Elaboración propia

La quinta actividad de la conversión de un diálogo literario (Véase Imagen 9) a una conversación de WhatsApp, integró los niveles consumo de información: (1) observación de material análogo; y el de producción de contenidos: (2) conversión del diálogo literario, (3) inclusión de elementos de la escritura digital, (4) inclusión de variaciones lingüísticas, y (5) creatividad en la creación de la propuesta. El porcentaje logrado fue de 80% (1101) y 78% (1102). El porcentaje global obtenido por cada grupo poblacional fue superior (1101) y alto (1102), aunque se registró un descenso en los dos últimos ítems relacionados con el nivel de producción.

Imagen 9

Actividad No. 5: Conversión diálogo literario (muestra)

Diálogo # 1

Tardo en contestar, pero todos saben que ya no puedo volver a cambiar el tema de conversación.

—Me peleé.

—¿Con quién?

—Con un tipo de doble moral. Atractivo, elegante, jactancioso, pero cobarde, traicionero, ofensor de mujeres... Defendí a una chica...

Me observa unos segundos con preocupación.

—Dime una cosa. ¿El problema ya se terminó?

—Bueno, no sé... Yo le pegué más fuerte que él a mí.

—¿??

—Es un pandillero. Tal vez le diga a sus amigos.

Papá mueve la cabeza preocupado y toma una decisión.

—El lunes iré a la escuela y hablaré con el director.

—No... Déjame resolver este problema solo. Esta vez no se trata del promotor pornográfico, sino de un compañero de mi edad...

El chat del papá

Papá en línea...

—Papá

—¿Con quién...?

—Bueno y luego que pasó?

—Voy para allá hablar con el director

—Con un man chuno, pero heamos colé el video, ni le digo más, lo único que estaba discusando a una chica a la cual le pegué...

—Pues yo le pegué más fuerte pero me da cosita porque es un pandillero.

—No papá déjame resolverlo am.

Fuente: Elaboración estudiantes 1102

Transcripción:

(Costado derecho):

“- Me pelie

- Con quién...?

(Sticker)

- Con un man divino, pero hermoso usted lo viera, ni te digo más, lastima que estaba acusando a una chica a la cual tuve que salvar.

(Sticker)

- Pero y luego que paso?

(Sticker)

- Pues yo le pegue más fuerte pero me da cosita porque es un pandillero.

(Sticker)

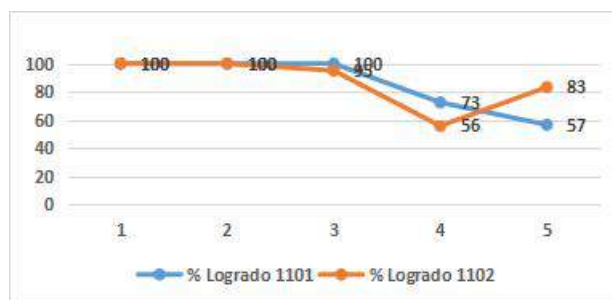
- voy para allá hablar con el director

(Sticker)

- No pa, dejame resolverlo a mi.”

Imagen 10

Actividad No. 5: Conversión diálogo literario (resultados)

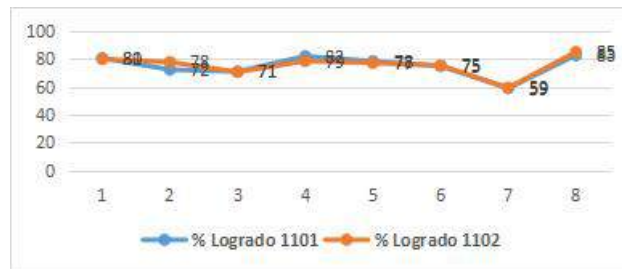


Fuente: Elaboración propia

En la sexta actividad en la que se realizó la creación de un cuento recurriendo al método de hipótesis fantásticas, los ítems consistieron en la (1) formulación de la pregunta *¿Qué pasaría si...?*, (2) dibujo que retratará la respuesta a dicha pregunta, (3) la realización de una lluvia de ideas, seguir la estructura (4) inicio, (5) nudo, (6) desenlace, y la redacción del texto evidenciando (7) coherencia y (8) cohesión entre las ideas. El porcentaje logrado fue de 75% (1101) y 75% (1102). Ambos grupos poblacionales obtuvieron un porcentaje global alto, evidenciando mayor descenso en la séptima variable, relacionada con la formulación del desenlace del cuento. Esta actividad solo estuvo enmarcada dentro del nivel de producción de contenidos.

Imagen 11

Actividad No. 6: Creación del cuento (resultados)

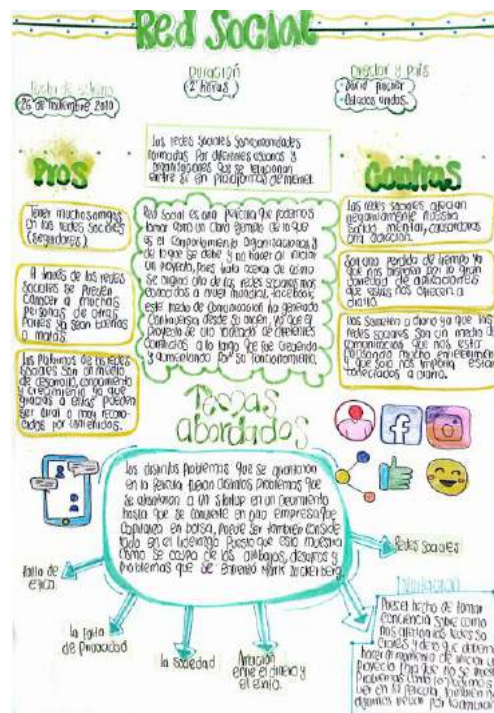


Fuente: Elaboración propia

La séptima actividad de la creación de una infografía (Véase Imagen 12) compendió los niveles de consumo de información: (1) observación del material digital; y el de producción de contenidos: (2) elaboración de ficha técnica, (3) identificar temas, (4) establecimiento de discusiones, (5) invitar a ver la película y (6) originalidad y creatividad en la creación de la propuesta. El porcentaje logrado fue de 9% (1101) y 55% (1102). A diferencia de las anteriores actividades, se evidencia una gran diferencia en el porcentaje global obtenido por cada grupo poblacional: bajo (1101) e intermedio (1102), puesto que no todos los estudiantes la realizaron, ya que se dejó como trabajo en casa. Con los resultados recolectados, se evidencian logros satisfactorios en todos los ítems, registrándose un descenso en el sexto (1101) y quinto (1102), vinculados con el nivel de producción.

Imagen 12

Actividad No. 7: Creación infografía (muestra)



Fuente: Elaboración estudiante 1102

*Transcripción:***(Parte superior)**

“Red Social

- Fecha de estreno: 26 de noviembre 2010
- Duración: 2 horas
- Director y país: David Fincher - Estados Unidos”

(Parte central)

“- las redes sociales son comunidades formadas por diferentes usuarios y organizaciones que se relacionan entre si en plataformas de internet.
- Red social es una película que podemos tomar como un claro ejemplo de lo que es el comportamiento organizacional, y de lo que se debe y no hacer al iniciar un proyecto, pues trata acerca de cómo se originó una de las redes sociales más conocidas a nivel mundial, facebook, este medio de comunicación ha generado controversia desde su origen, ya que el proyecto se vio rodeado de diferentes conflictos a lo largo que fue creciendo y aumentando por su funcionamiento.”

(Costado izquierdo)

“- Pros:

- Tener muchos amigos en las redes sociales (seguidores).
- A través de las redes sociales se pueden conocer a muchas personas de otras partes ya sean buenas o malas.
- las plataformas de las redes sociales son un medio de desarrollo, conocimiento y crecimiento ya que gracias a ellas pueden ser viral o muy reconocidos por contenidos.”

(Costado derecho)

“- Contras:

- las redes sociales afectan negativamente nuestra salud mental, causandonos una adicción.
- Son una pérdida de tiempo ya que nos distraen por la gran variedad de aplicaciones que estas nos ofrecen a diario.
- Nos someten a diario ya que las redes sociales son un medio de comunicación que nos está cansando mucho entretenimiento y que solo nos importa estar conectados a diario.”

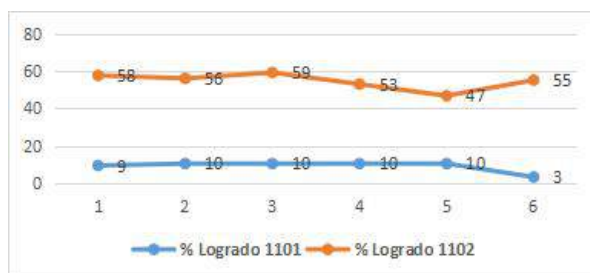
(Parte inferior)

“- Temas abordados: los distintos problemas que se afrontaron en la película fueron distintos problemas que se afrontaron a un startup en un crecimiento hasta que se convierte en una empresa que capitaliza en bolsa, puede ser también considerado en el liderazgo puesto que esto muestra como se ocupa de los altibajos, desafíos y problemas que se enfrentó Mark Zuckerberg.

- falta de ética
- la falta de privacidad
- la sociedad
- Ambición entre el dinero y el éxito.
- Invitación: Pues el hecho de tomar conciencia sobre como nos afectan las redes sociales y de lo que debemos hacer al momento de iniciar un proyecto para que no se muestre problemas como lo pudimos ver en la película, también no dejarnos llevar por la ambición”

Imagen 13

Actividad No. 7: Creación infografía (resultados)

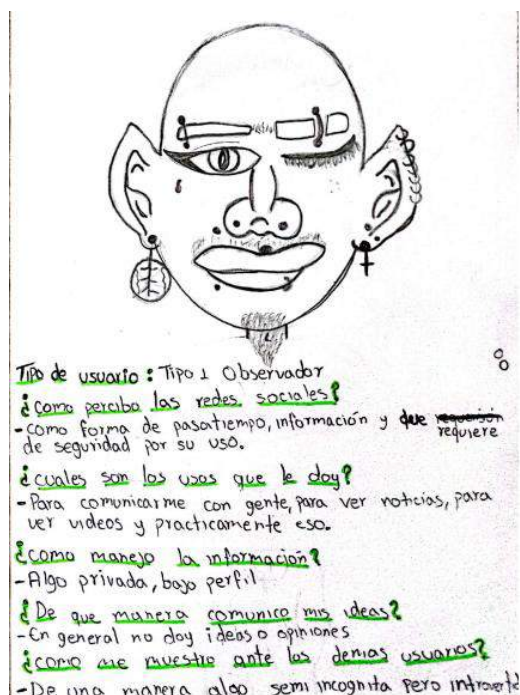


Fuente: Elaboración propia

La octava actividad de la creación de un avatar (Véase Imagen 14), el perfilamiento de usuario y la identificación de pros y contras de las redes sociales contuvo los niveles de consumo de información: (1) observación de material multimedia; y el de producción de contenidos: (2) crear un avatar, (3) originalidad y creatividad, (4) catalogar el tipo de usuario, (5) especificar ventajas y (6) desventajas vinculadas al tipo de usuario. El porcentaje logrado fue de 89% (1101) y 80% (1102). Ambos grupos poblacionales obtuvieron un porcentaje global superior, con una diferencia del 9%. No obstante, se registró descenso en las variables tres y seis, ligadas al nivel de producción.

Imagen 14

Actividad No. 8: Creación avatar, pros y contra de redes sociales (muestra)



Fuente: Elaboración estudiante 1101

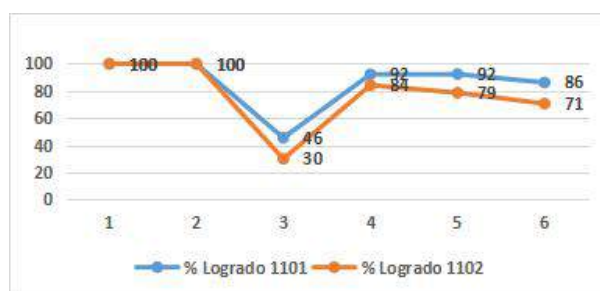
Transcripción:

“Tipo de usuario: Tipo 1 Observador
 ¿cómo percibo las redes sociales?
 - como forma de pasatiempo, información y que requiere de seguridad por su uso.

¿cuales son los usos que le doy?
 - Para comunicarme con gente, para ver noticias, para ver videos y practicamente eso.
 ¿como manejo la informacion?
 - Algo privada, bajo perfil
 ¿De que manera comunico mis ideas?
 - En general no doy ideas o opiniones
 ¿como me muestro ante los demas usuarios?
 - De una manera algo semi incognita pero introvertida”

Imagen 15

Actividad No. 8: Creación avatar, pros y contra de redes sociales (resultados)

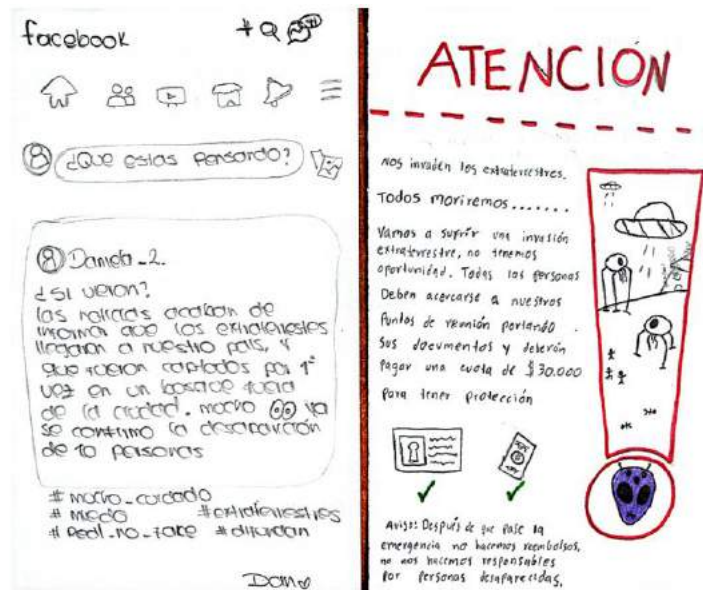


Fuente: Elaboración propia

La novena actividad de la creación de una noticia falsa (Véase Imagen 16) abarcó los niveles de consumo de información: (1) observación de contenido multimedia; y el de producción de contenidos: (2) crear una noticia falsa, (3) originalidad y creatividad, identificar los componentes de (4) forma, (5) modo, (6) sentido y (7) generar nuevas discusiones o puntos de vista novedosos. El porcentaje logrado fue de 81% (1101) y 81% (1102). El porcentaje global obtenido por ambos grupos poblacionales fue superior. Sin embargo, el grupo 1102 estuvo por debajo del 1101, puesto que la actitud de dicho grupo no fue la mejor ese día. Adicionalmente, los ítems de menor logro fueron el tercero y el sexto, vinculados con el nivel de producción.

Imagen 16

Actividad No. 9: Creación noticia falsa (muestra)



Fuente: Elaboración estudiantes 1101

Transcripción:

(Costado izquierdo)

“Daniela_2.

¿si vieron? las noticias acaban de informar que los extraterrestres llegaron a nuestro país, y que fueron captados por 1º vez en un bosque fuera de la ciudad. mucho (emoji de ojos) ya se confirmo la desaparición de 10 personas

#mucho_cuidado #miedo #extraterrestres #real_no_fake #difundan”

(Costado derecho)

“ATENCIÓN

Nos invaden los extraterrestres.

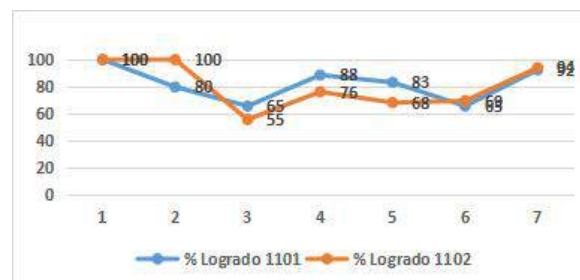
Todos moriremos.....

vamos a sufrir una invasión extraterrestre, no tenemos oportunidad. Todas las personas deben acercarse a nuestros puntos de reunión y portando sus documentos y deberán pagar una cuota de \$30.000 para tener protección

Aviso: Después de que pase la emergencia no hacemos reembolsos, no nos hacemos responsables por personas desaparecidas”.

Imagen 17

Actividad No. 9: Creación noticia falsa (resultados)



Fuente: Elaboración propia

Una vez realizado el consenso de datos, se procede al análisis de los resultados obtenidos durante la fase de intervención. Grosso modo, los porcentajes logrados en ambos grupos poblacionales fueron altos y superiores, manteniéndose en un buen promedio los del primer nivel de consumo de información (lectura), mientras que en el nivel de producción de contenidos (escritura), continúan las variables de mayor dificultad para los estudiantes. Cabe resaltar que los descensos no indican una desmejora al contrastar con la fase de sensibilización; se refiere a las oportunidades de mejora, aun así estando dichos resultados en un desempeño elevado. En este sentido, se procederá a analizar los motivos por los cuales los niveles tanto de consumo como de producción mantienen los mismos promedios registrados en la fase anterior.

Concerniente al nivel de consumo de información, al referirse como la primera función del prosumidor que implica las habilidades ligadas a la alfabetización informacional, la propuesta de intervención pedagógica habilita al estudiante para que pueda llevar a cabo dichas habilidades, obteniendo así buenos resultados ya que su diseño permitió el uso de las TIC en el aula y el uso del dispositivo móvil por parte de los estudiantes. En la práctica, implementar este tipo de estrategias dentro del aula de clases representó para los estudiantes una novedad en una asignatura como la de Lengua Castellana. En consecuencia, ello suscitó en los estudiantes motivación y compromiso para la implementación del proyecto. Lo anterior puede ser explicado a la luz de la teoría del aprendizaje conectivista y la modalidad *m-learning*.

El conectivismo apela a la inclusión de la tecnología como actividades de aprendizaje tanto individual como colectivo (Siemens, 2004), refiriéndose así a una mentalidad colectiva (Sánchez-Cabrero et al, 2019), lo que equivale a una red de personas, las que figuran como nodos o *hubs* (puntos de conexión), y mantienen el flujo de información. Extrapolando tales nociones a la práctica, la inclusión del teléfono celular para uso de los estudiantes y de las TIC por parte del docente, se concedió a cada parte autonomía y empoderamiento para acceder a todo tipo de información. Adicionalmente, se segmentaron ambos grupos poblacionales en equipos de trabajo cooperativos, emulando pequeñas redes dentro del aula del clase en las que cada integrante figuraba como un nodo o *hub* que intercambiaba conocimiento.

Respecto al nivel de producción de contenidos, siendo esta la segunda función del prosumidor que implica en las habilidades de creación digital - y análoga como categoría emergente -, sentado el precedente del no uso práctico de las redes sociales, por lo que se recurrió al empleo de materiales físicos. Ahora bien, en términos de

logro, los resultados obtenidos en este nivel fueron altos. No obstante, en la práctica se evidenciaron dificultades en las siguientes cuatro variables:

1. Producir nuevos conocimientos a partir de los primarios y, en lugar de ello, se dedicaron a replicar los ya existentes. Un ejemplo consiste en la actividad de Creación de infografía basada en la película *The Social Network* (véase Imagen 12). En esta actividad, con el uso del celular y el acceso a una gran cantidad de información, el estudiante tendrá la opción de copiarla del formato digital a uno análogo, con o sin una reflexión previa del contenido recuperado y la consecuente producción de significados.

2. Extrapolar representaciones y significados de un texto a otro, al intentar extraer información y conectarla con otras fuentes. Un ejemplo se evidencia en la actividad Conversión de diálogo literario: al trasladar un fragmento de la novela *La fuerza de Scheccid* a una conversación de WhatsApp (véase Imagen 9), ello implicaba recurrir a las variaciones lingüísticas de la lengua española, además del uso de otros sistemas simbólicos como *emojis* y *stickers*, lo cual implica la alteración del significado original por parte del prosumidor.

3. El pensamiento fragmentado para conectar y desarrollar las ideas. Un ejemplo se muestra en la actividad Creación de avatar (véase Imagen 14), en la cual el estudiante evidencia dificultades al realizar la argumentación de cada pregunta relacionada con su perfilamiento como usuario de redes sociales, limitándose a responder con palabras y frases cortas sin entrar en detalles que sustenten de manera sólida cada respuesta.

4. El aspecto actitudinal de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, una explicación desde la propuesta de intervención pedagógica consiste en que a la luz de la perspectiva del conectivismo, el aprendizaje es considerado un proceso que se lleva a cabo en cualquier lugar, “en ambientes difusos y cambiantes” (Montoya et al, 2019, p. 250), y a su vez el conocimiento se considera “voluble, inestable e incontrolable”, escapándose así del control de la persona (Sánchez-Cabrero et al, 2019). En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de la era digital, de las cuales hace parte la presente investigación, se ven mediados por los dispositivos tecnológicos, quedando a la merced del estudiante la toma de decisiones, es decir, es este quien escoge qué, cómo y cuándo aprender y qué significado le va a conceder a todos los tipos de textos que incurriese.

A modo de ilustración, la mediación de los dispositivos tecnológicos como el teléfono celular en el aula de clases, ocasiona que los estudiantes concentren su atención en varias tareas, por ejemplo, estar haciendo otro tipo de actividades extracurriculares, ya bien sea chateando con sus contactos, tomándose fotografías con sus compañeros, jugando videojuegos en línea o utilizando alguna otra aplicación, desconectándose de la clase y no atendiendo a lo que el docente diga con respecto a la presentación de alguna temática o actividad, por lo que correspondía volver a explicar las instrucciones cuando se disponían a retomar la clase. Esta conducta constata el empoderamiento que los dispositivos tecnológicos conceden a los alumnos para que decidan cómo, cuándo y dónde llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para cerrar el análisis de la fase de intervención, cabe concluir que la propuesta de intervención pedagógica estuvo diseñada para obtener resultados superior, en razón de varios factores: primero, la incorporación de las TIC en el aula de clases representó una gran ventaja tanto para el docente como para los estudiantes, debido a que, por un lado, el maestro tuvo la posibilidad de utilizar diferentes tipos de materiales multimedia y, por el otro, el estudiante tenía la posibilidad de acceder a todo tipo de información y de seleccionar el tipo de formato más adecuado para llevar a cabo el aprendizaje; segundo, los contenidos que seleccionaba el docente en práctica incluían un lenguaje adaptado a las nuevas generaciones, con el propósito de enseñar las ciencias del lenguaje de la manera más atractiva para las mismas.

Dando continuidad a lo anterior, el tercer aspecto radicó en la segmentación de cada grupo poblacional en equipos de trabajo cooperativo, habilitando así a cada estudiante a que aportara significativamente a la clase y fortaleciera sus habilidades para la consecución de objetivos tanto individuales como colectivos. Por último, el docente en práctica adoptó el *coaching* como esa modalidad de acompañamiento permanente a cada estudiante y equipo de trabajo en la realización de cada una de las actividades, permitiendo así que el conocimiento no solo fuera portado por el docente, sino que este también fuera gestado y concebido dentro de cada equipo, además de mantenerlos orientados al alcance de los logros propuestos en cada sesión.

5.1.3. Fase III: Evaluación

Con una duración de seis (6) semanas, la fase de evaluación estuvo comprendida por seis sesiones impartidas en cada curso, se realizaron cinco (5) actividades como se

muestra en la Tabla 16, enmarcadas en las categorías de Prosumidor y Ética de la comunicación, con sus respectivas subcategorías e indicadores de logro consignados en la matriz categorial (véase Tabla 12). Como aspecto destacable de esta fase a diferencia de las dos anteriores, se implementó el proyecto *Parcer@s Prosumidores*, comprendido por seis (6) fases: selección del tema por cada equipo de trabajo, investigación sobre la temática, consenso de resultados de la investigación, organización de las ideas, creación del producto final y presentación, con la finalidad de trabajar en las categorías mencionadas y darle un cierre al presente trabajo.

Tabla 16

Fase evaluación: actividades, productos y matriz categorial

Actividad y producto	Categoría - Subcategoría	Indicadores
<p><i>Actividad # 10: Fases 1 y 2 Selección e investigación del tema</i> -> Se presentaron las temáticas bajo las cuales cada equipo seleccionaría y trabajaría en el transcurso del proyecto <i>Parcer@s Prosumidores</i>: infodemia, <i>deepfake</i>, netiqueta, <i>sexting</i>, <i>ciberbullying</i>, <i>sharenting</i> y <i>vamping</i> (1101); <i>grooming</i>, <i>happy slaping</i>, <i>oversharing</i>, <i>phubbing</i>, cibercontrol y <i>fake news</i> (1102). Posteriormente, en la fase 2, cada integrante del equipo realizó la investigación del tema escogido por su grupo.</p>	<p><i>Categoría (1):</i> Prosumidor</p> <p><i>Subcategoría:</i> - Consumo (1.1)</p> <p>- Producción (1.2)</p>	<p>(1) Consumo y produzco, de manera consciente, información en cualquier tipo de formato, bien sea análogo o digital.</p> <p>(1.1) Exploro conscientemente hipertextos en calidad de textos multimodales, poniendo en práctica tareas de navegación, procesamiento y gestión.</p> <p>(1.2) Produzco, de manera consciente, contenidos en cualquier tipo de formato, bien sea análogo o digital.</p>
<p><i>Actividad # 11: Fase 3 Consenso de resultados</i> -> Diligenciamiento del formato de organización de ideas, el cual incluye: ideas principales y secundarias y glosario.</p>	<p><i>Categoría (2):</i> Ética de la comunicación</p>	<p>(2) Elaboro un mensaje asumiendo e identificando una postura frente a una temática o situación.</p>
<p><i>Actividad # 12: Fase 4 Organización de ideas</i> -> Realización del mapa mental representando gráficamente la estructuración de ideas, el cual contenga tema central, subtemas, aspectos y rasgos.</p>	<p><i>Subcategoría:</i> - Triada comunicativa (forma, modo y sentido) (2.1)</p>	<p>(2.1) Selecciono un medio, vehículo e instrumento para comunicar un mensaje.</p>
<p><i>Actividad # 13: Fase 5 Elaboración del producto final</i> -> Cada equipo de trabajo seleccionó una manera creativa para representar el contenido del tema (infografía, animación, cómic, póster, etc).</p>		<p>(2.1) Selecciono la manera en que lo voy a transmitir.</p> <p>(2.1) Identifico qué quiero decir y cuál es mi propósito en decirlo.</p>
<p><i>Actividad # 14: Fase 6</i></p>		

<i>Presentación del producto final -></i> Sustentación del producto final por cada equipo de trabajo.		
---	--	--

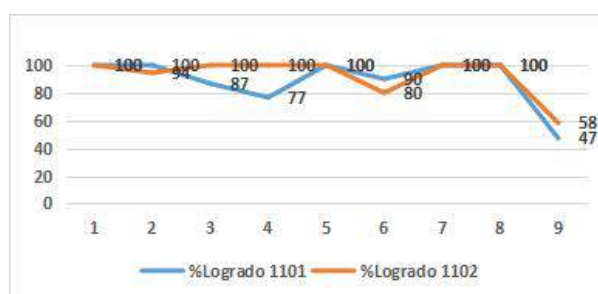
Notas: Fuente Elaboración propia

Posterior a la realización de las actividades de la fase de evaluación, se procedió a la revisión y calificación, arrojando los siguientes resultados, catalogados de acuerdo a la escala de porcentajes de logro de la Tabla 14.

La décima actividad de la investigación del tema seleccionado por cada equipo, englobó los niveles de consumo de información: (1) navegación y selección, (2) identificación y (3) verificación de fuentes y su (4) tipología, (5) reconocimiento de palabras claves, (6) confiabilidad; y el de producción de contenidos: (7) elaboración del resumen, (8) fichar las ideas principales y (9) secundarias del texto. El porcentaje logrado fue de 89% (1101) y 92% (1102). Ambos grupos poblacionales obtuvieron un porcentaje global superior. El rendimiento del grupo 1102 estuvo por encima de 1101, ya que un gran número de estudiantes de 1101 no la presentó a tiempo. Adicional, se registra descenso en el último ítem ligado al nivel de producción.

Imagen 18

Actividad 10: Investigación del tema (resultados)



Fuente: Elaboración propia

La décimo primera actividad del formato de organización de ideas (Véase Imagen 19), mediante el cual cada equipo de trabajo hizo un consenso de los datos recolectados en la investigación, contuvo los niveles de consumo de información: (1) revisión y recuperación; y el de producción: extraer la primera (2), segunda (3) y (4) tercera idea principal, (5) elaborar un glosario y (6) responder un cuestionario, y (7) mostrar un punto de vista crítico. El porcentaje logrado fue de 84% (1101) y 81% (1102). Ambos grupos poblacionales obtuvieron un porcentaje global superior, aunque con unos descensos registrados en la mayoría de los ítems relacionados con el nivel de producción de contenidos.

Imagen 19

Actividad 11: Formato Consenso de resultados (muestra)

Organización de ideas:	Principales	Secundarias
Idea #1	¿Qué es Fake News?	Son noticias engañosas, divulgaciones de noticias falsas. Siempre se han divulgado las noticias engañosas (las fake news) a partir de la emergencia de internet, comunicación e información, supuestamente para escandalizar a la opinión pública y manipularlas. Este tipo de noticias son creadas tanto por individuos como por grupos, que actúan sobre su propio interés y para perjudicar a los demás.
Idea #2	Tipos de Fake News.	<p>Sátira: No pretende hacer daño.</p> <p>Contenido impostor: Información que suplanta fuentes genuinas.</p> <p>Colección falsa: Cuando el contenido genuino se difunde con información de contexto falso.</p> <p>Contenido manipulador: Información que se manipula para engañar.</p> <p>Contenido fabricado: Contenido nuevo que es predominantemente falso, diseñado especialmente para engañar y perjudicar.</p> <p>Contexto falso: Cuando el contenido genuino se difunde con información de contexto falso.</p>
Idea #3	El tipo de Fake News más relevante.	<p>Las redes sociales y el uso de la información falsa es una estrategia bien conocida en las redes sociales ya que afecta el entretenimiento y conocimiento de los usuarios.</p> <p>La plataforma más usada para las "fake news" es facebook y Twitter.</p>
	Término	Significado
Glosario	Veracidad:	Grado de confianza que se tiene en que una persona o un organismo dicen siempre la verdad.
	Social bots:	Un tipo particular de chat bot que se usa en redes sociales para generar mensajes automáticamente o en general defender ciertas ideas.
	proliferación:	Reproducción en formas similares.
	incidencia:	Una vez se produce en el transcurso de un asunto, un tema, etc., y que se repite en el acontecer o interacción.
	relacionar:	poner en claro o dilucidar un asunto o doctrina.

Fuente: Elaboración estudiantes 1102

Transcripción:

(Idea #1)

“¿Qué es Fake News? Son noticias engañosas, divulgaciones de noticias falsas. Siempre se han divulgado las noticias engañosas (las fake news) a partir de la emergencia de internet, comunicación e información, supuestamente para escandalizar a la opinión pública y manipularlas. Este tipo de noticias son creadas tanto por individuos como por grupos, que actúan sobre su propio interés y para perjudicar a los demás.”

(Idea #2)

“Tipos de Fake News:

- **Sátira:** No pretende hacer daño.
- **Contenido impostor:** información que suplanta fuentes genuinas.
- **Colección falsa:** cuando el contenido genuino se difunde con información de contexto falso.
- **Contenido manipulador:** información que se manipula para engañar.
- **Contenido fabricado:** contenido nuevo que es predominantemente falso, diseñado especialmente para engañar y perjudicar.
- **Contexto falso:** cuando el contenido genuino se difunde con información de contexto falso.”

(Idea #3)

“El tipo de Fake News más relevante.

Redes sociales: en Colombia el uso de propaganda falsa es una estrategia bien conocida en las redes sociales ya que afecta el entretenimiento y conocimiento de los usuarios.

La plataforma más usadas para las “Fake News” es facebook y Twitter.”

(Glosario)

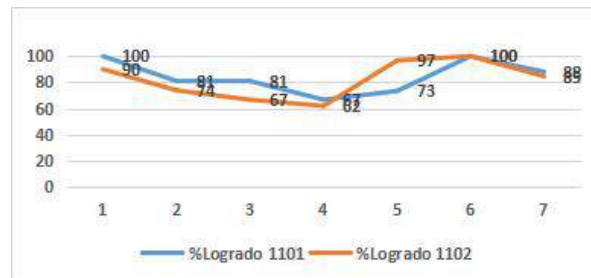
“-**Veracidad:** Grado de confianza que se tienen en que una persona o un organismo dicen siempre la verdad.

- **Social bots:** un tipo particular de chat bot que se usa en redes sociales para generar mensajes automáticamente o en general defender ciertas ideas

- **Proliferador:** Reproducirse en formas similares.
- **Incidencia:** cosa que se produce en el transcurso de un asunto, un relato, etc, y que reperjute en el alternandolo o interrumpiendolo.
- **Esclarecer:** poner en claro o dilucidar un asunto o doctrina.”

Imagen 20

Actividad 11: Formato Consenso de resultados (resultados)



Fuente: Elaboración propia

En la décimo segunda actividad del mapa mental (Véase Imagen 21), mediante el cual cada equipo elaboró una representación gráfica de las ideas, incluyó los niveles de consumo de información: (1) revisión de las investigaciones y del formato; y el de producción de contenidos: (2) elaborar un mapa mental, especificar (3) tema central y subtemas, (4) aspectos y rasgos, (5) conectar las ideas, (6) revisión de los trabajos por los pares, y (7) originalidad y creatividad. El porcentaje logrado fue de 79% (1101) y 87% (1102). El porcentaje global obtenido por los grupos poblacionales fue alto (1101) y superior (1102), con una diferencia del 8%. Adicional, se registra descenso en la séptima variable ligada al nivel de producción.

Imagen 21

Actividad 12: Mapa mental (muestra)



Fuente: Elaboración estudiantes 1102

Transcripción:

(Centro):

“Fake News”

(Costado izquierdo):

“¿Que son?”

- Son noticias engañosas, divulgación de noticias falsas.
- Son creadas tanto por individuos como por grupos que actúan sobre su propio interés.”

(Parte inferior)

“Tipos de Fake News

- Satira: No pretende hacer daño.
- Contenido impostor: información que suplanta fuentes genuinas.
- Contenido manipulador: información que se manipula para engañar.”

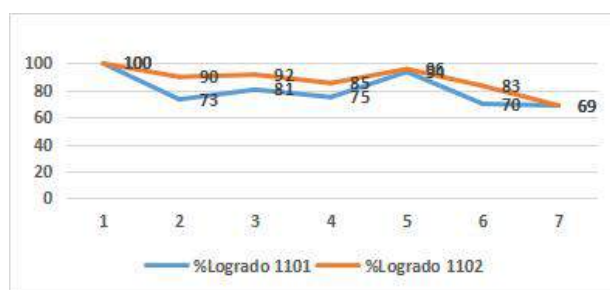
(Costado derecho)

“Más Relevante

- Redes Sociales: El uso de propaganda falsa, es una estrategia bien conocida en las redes sociales ya que afectan el entretenimiento y conocimiento de los usuarios.”

Imagen 22

Actividad 12: Mapa mental (resultados)



Fuente: Elaboración propia

La décimo tercera actividad de la elaboración del producto final (Véase Imagen 23), mediante el cual se eligió una manera creativa para representar el contenido del tema, comprendió los niveles de consumo de información: (1) investigación previa y (2) organización de ideas; y el de producción: (3) elaboración del boceto, (4) utilización de materiales análogos y digitales, (5) creatividad en su uso, (6) calidad de la información presentada y (7) demostración de un punto de vista crítico. El porcentaje logrado fue de 86% (1101) y 85% (1102). El porcentaje global obtenido por cada grupo poblacional fue superior. Al compararse con las demás actividades, en esta todos los ítems tienen un logro que supera el umbral del 80%.

Imagen 23

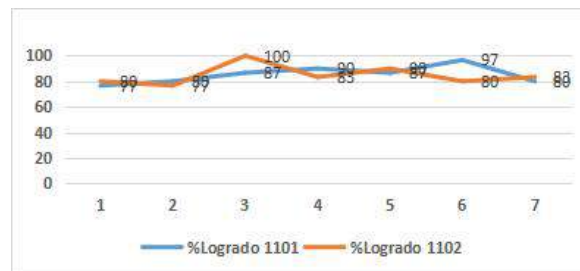
Actividad 13: Elaboración producto final (muestra)



Fuente: Elaboración estudiantes 1102 (póster)

Imagen 24

Actividad 13: Elaboración producto final (resultados)

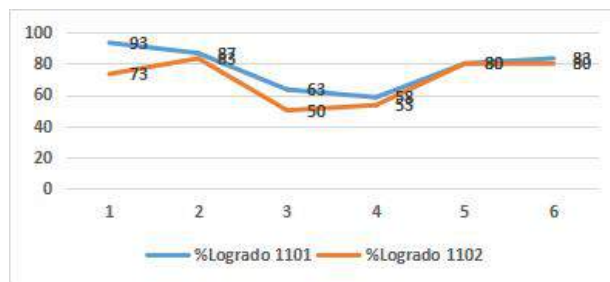


Fuente: Elaboración propia

La décimo cuarta y última actividad, cada equipo realizó la sustentación del producto final elaborado en la fase anterior. Todos los ítems estuvieron relacionados con el nivel de producción: (1) contenido de la temática, (2) creatividad y materiales de apoyo, (3) dominio del tema, (4) interacción con el público, (5) intervenciones y (6) planeación de la presentación. El porcentaje logrado fue de 77% (1101) y 68% (1102). El promedio global obtenido por cada grupo fue a medianas escalas, registrándose una diferencia del 10% entre los grupos poblacionales. Los ítems con mayor descenso fueron el tercero y cuarto.

Imagen 25

Actividad 14: Presentación producto final (resultados)



Fuente: Elaboración propia

Posterior al consenso de datos, se procede al análisis de los resultados obtenidos durante la fase de evaluación. Como fase de cierre a la intervención pedagógica, se resalta que los porcentajes globales obtenidos por ambos grupos poblacionales se mantuvieron en los escalafones alto y superior, afirmándose que los resultados fueron satisfactorios y cumplieron con los objetivos planteados en cada una de las actividades. Ahora bien, en cuanto al nivel de consumo de información (lectura), los indicadores continuaron demostrando un alto rendimiento por parte de los estudiantes. Por su parte, las variables del nivel de producción de contenidos (escritura), si bien es cierto que alcanzaron el umbral propuesto, aún seguían presentando descensos con respecto a los demás ítems de las actividades.

Referente al primer nivel de consumo de información, como ya bien se ha mencionado en los análisis de las fases anteriores, la propuesta de intervención pedagógica permitió obtener resultados satisfactorios al incorporar las TIC en el aula de clases y el uso del teléfono celular por parte de los estudiante. Este último aspecto, vinculado a la integración de prácticas de la modalidad *m-learning*, los procesos de enseñanza y aprendizaje cuentan con un valor agregado el cual consiste en la posibilidad que tiene el estudiante para adaptar los contenidos a su manera, flexibilidad total que le concede independencia en sus tareas de navegación y selección de contenidos, de tal forma que se fomenta un aprendizaje activo, mediante el cual se aprenda haciendo.

Lo anterior se muestra en el ejemplo de las actividades Investigación del tema y Formato Consenso de resultados (véase Imagen 19), en la cuales, en primer lugar, cada equipo de trabajo escogió un tema de su interés (ejemplo: cibercontrol, *fake news*, *cyberbullying*, *deepfake*, *grooming*, *sexting*, etcétera) y realizó una investigación sobre este (teniendo en cuenta: fuente y tipo, palabras claves, credibilidad y confiabilidad), haciendo uso del teléfono celular como herramienta de búsqueda y consignando la información recolectada en una hoja de papel; posteriormente, se le

entregó a cada equipo de trabajo un formato impreso en el cual con base en el tema escogido previamente, en dicho formato se realizó la organización de los datos bajo los siguientes criterios: jerarquía de ideas principales y secundarias y glosario.

Por otra parte, el nivel de producción de contenidos, si bien los resultados obtenidos también fueron satisfactorios como en el primer nivel, sus indicadores aún seguían presentando descensos en comparación con los de consumo de información, por lo que cabe decir que no se evidenció mejoría en las dificultades ya mencionadas en las fases anteriores: producir nuevos conocimientos a partir de los primarios y, en lugar de ello, se dedicaron a replicar los ya existentes; extrapolar representaciones y significados de un texto a otro, al intentar extraer información y conectarla con otras fuentes; el pensamiento fragmentado para conectar y desarrollar las ideas; y el aspecto actitudinal de los estudiantes.

En cuanto a la primera dificultad, se evidenció en las Actividades 11 (véase imagen 19) y 13 (véase imagen 23), al solicitar a los estudiantes generar un punto de vista crítico frente a una problemática dentro de las redes sociales; la segunda, en las Actividades 11 y 13 al momento de extraer las ideas principales y secundarias de los textos consultados en la investigación, de tal forma que demuestre una jerarquía de tales ideas; la tercera, en la Actividad 10 (véase imagen 18), al intentar realizar un resumen de las investigaciones realizadas por cada estudiante, y 14 (véase imagen 25) en el dominio del tema durante las presentaciones del producto final. Finalmente, la cuarta, la actitud de varios estudiantes durante las sustentaciones reflejaba desidia y falta de compromiso al momento de interactuar con el público.

Llegado a este punto, cabe indagar el motivo por el cual no se avanzó en las dificultades del nivel de producción de contenidos, en razón de que, si bien es cierto que el primer nivel de consumo está vinculado con la lectura y el segundo con la escritura en la era digital, los procesos de producción se vieron directamente afectados por los de consumo. Para ello, Gómez y Velásquez (2021, p. 2) aluden a que la lectura en la era digital “ha sido reducida al ejercicio de conocer las letras (símbolos), formar palabras (conjunto de símbolos), y leer oraciones (traducir símbolos). Sin embargo, se queda en lo superficial”, de tal forma que se truncan procesos cognitivos más profundos como la interpretación, imaginación y el pensamiento crítico (Gómez y Velásquez, 2021, p. 2), asunto ligado a la ética de la comunicación.

Por ende, plantean dos tipos de lectura propias de la era digital: la lectura fragmentada y la superficial. En la primera, “ya no es el usuario quien tiene el control

de lo que se lee y se busca en la red, sino que Internet es quien sugiere qué puedes leer tomando como base las palabras o frases de búsqueda” (Gómez y Velásquez, 2021, p. 5), por lo que la información se halla segmentada en “trozos dispersos por la red” (Gómez y Velásquez, 2021, p. 5). En cuanto a la segunda, “se trata de extraer el mensaje principal del texto, haciendo una lectura rápida o darle una hojeada” (Gómez y Velásquez, 2021, p. 4), originada por “las grandes cantidades de información, ya que se necesita decodificar con gran rapidez los mensajes y de esa manera ir clasificando la información que se necesita” (Gómez y Velásquez, 2021, p. 4.).

Al trasladar tales nociones a la práctica, encontramos que los procesos de lectura realizados por los estudiantes radican en la lectura de hipertextos, es decir, la tipología textual a la cual se enfrentan al momento de navegar en la web y, en específico, en las redes sociales. Consecuentemente, debido a que “la lectura no es lineal, sino disgregada (...) ir de un sitio a otro” (Gómez y Velásquez, 2021, p. 5), el proceso de decodificación es acelerado en razón de las grandes cantidades de información, ocasionando que el ritmo de lectura ya no quede a merced del estudiante sino de la interfaz de los sitios web, omitiendo los procesos cognitivos superiores ya mencionados e inhabilitando toda capacidad para generar nuevos significados, conectar y desarrollar nuevas ideas y concebir el texto en su sentido global.

Por consiguiente, si se realiza el comparativo con los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas, los estudiantes manifestaron falencias en el proceso de lectura de contenidos dentro de las redes sociales y demás sitios web en cuestión de: verificación de información consultada (realizada siempre y cuando el tema fuera de su interés) y el nivel de comprensión lectora llegaba apenas a medianos niveles. Consecuentemente, el proceso de escritura (al estar mediado por dispositivos tecnológicos), se vería comprometido en razón de la presencia de diversas variaciones lingüísticas de la lengua española propias de la era digital: omisión de signos de puntuación y acentuación, evidenciadas en diferentes actividades implementadas en el transcurso de la intervención (véase Imagen 1, 3, 7, 9, 14 y 16).

6. Conclusiones

El objetivo de la presente investigación consistió en mejorar procesos de literacidad digital en los estudiantes usuarios de redes sociales en pos de una ética de

la comunicación que permita el consumo y la producción consciente de contenidos de los estudiantes de los grados 1101 y 1102 del DOFASA. Para comprobar su consecución, se sopesó la literacidad digital como la habilidad para reconocer y producir de significados en sitios web como son las redes sociales, manifestada a través del consumo de información y producción de contenidos, propendiendo a una ética de la comunicación en la interpretación y elaboración de discursos dentro de las mismas.

En primer lugar, se concluye que la literacidad digital, como un proceso que engloba determinadas capacidades (acceso a la tecnología, competencias operacionales y conceptuales), fue desarrollada ya que el diseño de la propuesta de intervención pedagógica (integrando la teoría de aprendizaje del conectivismo y la modalidad *m-learning*) estuvo orientada a la obtención de resultados en los niveles alto y superior, en razón de haber incluido las herramientas TIC en el aula, posibilitando el uso práctico de dispositivos tecnológicos por parte de las poblaciones estudiantiles, la búsqueda y gestión de información, además de los aspectos cognitivos y sociales que implican tales procesos. Ahora bien, dichos procesos se manifiestan en el consumo de información y la producción de contenidos.

En segundo lugar, los procesos de consumo de información (primer nivel) y producción de contenidos (segundo nivel), se extrapolaron con las habilidades del lenguaje de lectura y escritura en la era digital. En cuanto al primero, asociado con la lectura hipertextual, los sitios web como las redes sociales despliegan la información a manera de hipertexto, en lugar de textos lineales. Por su parte, el segundo, ligado con la escritura ciberpragmática, en tanto que el tipo de escritura que da cuenta de las variaciones lingüísticas manifestadas en la era digital.

En cuanto al primer nivel de consumo vinculado con la lectura hipertextual, los hipertextos son los tipos de textos en los cuales los estudiantes incursionan y se hallan expuestos hoy día con mayor frecuencia, debido al uso de las tecnologías y los sitios web. Por consiguiente, ello desafía a la concepción tradicional de lectura, ampliando el campo de acción de esta habilidad del lenguaje más allá de los textos lineales a hipertextos, de índole multimodal, los cuales contienen diferentes tipos de representaciones de significados: lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial; y es este tipo de multimodalidad textual lo que está presente en las redes sociales.

Por su parte, el segundo nivel relacionado con la escritura ciberpragmática se refiere al uso que se le da a la lengua en el contexto de internet, incluyendo la

interpretación y elaboración de mensajes llevados a cabo en los intercambios comunicativos, teniendo como aspecto principal el contexto de las redes sociales. En este sentido, se precisa que el estudiante aprenda a identificar la necesidad de contextualizar el uso de la lengua y sus diferentes variantes acorde al contexto en que se halle el hablante (una de dificultades que evidenciadas en las pruebas diagnósticas), en lugar de “satanizar” el uso de la lengua dentro de las redes sociales, debido a que se estaría contradiciendo uno de los principios de este proyecto, el cual asume la lengua como una entidad que evoluciona y adopta nuevas formas.

En tercer lugar, al combinarse ambas funciones de consumo de información y producción de contenidos, se da lugar a la categoría de prosumidor. Inicialmente, en el marco conceptual, se estableció que los prosumidores eran aquellos consumidores activos que consumían información y producían contenidos, cuya esfera de acción se desarrollaba dentro de los sitios web, en este caso, las redes sociales. No obstante, debido a que el colegio no autorizó el uso práctico de redes sociales con los estudiantes, se recurrió a la implementación de materiales físicos que emularan las interfaces de tales sitios.

Por consiguiente, la sincronización de materiales físicos y dispositivos tecnológicos como el teléfono celular, se descubrió que la esfera de acción de los prosumidores va más allá del mundo digital, involucrando también lo análogo, de tal forma que en la práctica, los estudiantes desempeñaban la función de consumo de información (primer nivel) a través de la observación de contenidos multimedia, para luego desempeñar la de producción de contenidos (segundo nivel), recurriendo a materiales físicos como papel, cartulina, marcadores, colores, etc, y generar nuevos contenidos a partir de los primarios.

En cuarto lugar, referente a los avances obtenidos en los niveles de consumo de información y producción de contenidos, en el primero los excelentes resultados mostraron un alto rendimiento en el transcurso de las tres fases, en razón de que la propuesta de intervención pedagógica estuvo orientada al desarrollo de las habilidades relacionadas con la literacidad digital, tal como ya se mencionó anteriormente. En cuanto al segundo nivel, haciendo un seguimiento a los indicadores obtenidos durante las tres fases, no se registró avance alguno respecto a las dificultades arrojadas en términos de producción de nuevos conocimientos, la extrapolación de representaciones y significados, y el pensamiento fragmentado para conectar ideas.

Tales dificultades se debieron a las falencias en el primer nivel de consumo de información (lectura), y estas tienen incidencias sobre el segundo nivel de producción de contenidos (escritura). Para justificar lo anterior, previamente se puso en discusión sobre los tipos de lectura propias de la era digital: la lectura fragmentada y la superficial. La primera caracterizada por el ritmo de lectura controlado por el algoritmo de internet en términos de búsqueda y navegación, mientras que la segunda reducida a extraer únicamente el mensaje principal del texto, reduciendo la actividad lectora a una hojeada. Tales tipos de lectura apuntan a la incursión de hipertextos como la modalidad de textos característicos de la era digital, por lo cual referimos a una lectura disgregada y segmentada y no lineal como los textos tradicionales.

En quinto lugar, la ética de la comunicación abordada en el contexto de las redes sociales, el hecho de interpretar y producir discursos dentro de este tipo de sitios web, conlleva a una imperiosa necesidad de recibir y transmitir información, en tanto que actos comunicativos, de manera consciente. En el transcurso de la implementación, los indicadores arrojaron una identificación satisfactoria de los componentes de una ética de la comunicación al momento de elaborar, transmitir y recibir mensajes, fijando que detrás de cada mensaje hay un sujeto que se enuncia desde un punto de vista o cosmovisión, por lo que es menester indagar en el proceso de construcción de significados antes de asimilarlo e incorporarlo al bagaje de conocimientos.

Finalmente, el lugar del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las herramientas TIC, en este tipo de metodologías pedagógicas (aprendizaje conectivista bajo la modalidad m-learning), el rol del maestro se justifica en ser guía para establecer los criterios bajo los cuales se realizan los procesos de consumo (selección y/o elaboración de materiales digitales) y producción de información (especificar qué tipo de contenidos serán creados y bajo qué parámetros), además de enfatizar en qué forma se utilizan los teléfonos celulares como herramientas de búsqueda y recolección de información (competencias digitales), en lugar de asumir que las habilidades tecnológicas por sí de los estudiantes son suficientes para llevar a cabo con éxito tales procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a lo último, el uso del celular concede al estudiante empoderamiento total, decidiendo cómo, dónde y cuándo llevar a cabo el aprendizaje. Por ende, debido a que a través de este dispositivo se tiene acceso a todo tipo de información y aplicaciones, avalar su utilización en la clase implica que el estudiante tenga la opción de estar conectado o no a esta, puesto que puede estar dedicado a otro tipo de

actividades (ejemplo: jugar videojuegos mientras el docente imparte la clase), por lo que se precisa, primero, mantener la atención del estudiante en la mayor parte del tiempo posible llevando un ritmo dinámico de la clase y, segundo, hacer énfasis en la orientación de los logros establecidos en cada sesión y hacer un acompañamiento permanente en la realización de las actividades en los tiempos establecidos.

En este sentido, el papel del docente de la actual era digital es crucial puesto que de acuerdo a su apertura y disposición para incluir las TIC en el aula - en este caso referido al teléfono celular y las redes sociales -, tales se asumirán como rivales o aliados. Si el maestro demuestra una oposición frente a ellas, caerá en el error de no estar identificando las necesidades reales de los estudiantes de la era digital. Por el contrario, al integrar las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo estará adaptando sus métodos a dichas necesidades, sino que también se convertirá en un pedagogo el cual reconozca y navegue en el campo de batalla del siglo XXI, preparando al estudiante para hacer frente y responder de manera asertiva a las demandas y cuestiones que implica el mundo vertiginoso e interconectado de hoy.

7. Recomendaciones

Posterior a las conclusiones del presente trabajo, se procede a realizar las siguientes recomendaciones a tener en cuenta para futuras investigaciones vinculadas con las variables abordadas en este estudio:

- Abordar la enseñanza de las ciencias del lenguaje, desde un enfoque comunicativo, adaptado a la actual era digital, de tal forma que se refuerce en las habilidades de la lectura y escritura en tiempos de redes sociales, abordando la escritura ciberpragmática como muestra de la necesidad del uso contextualizado del lenguaje, y la lectura hipertextual como las modalidades textuales emergentes. En este sentido, en lugar de preguntarse por qué los estudiantes de hoy día no saben leer o comprender e interpretar un texto, indagar cómo los alumnos de la era digital leen y desarrollan los procesos cognitivos de comprensión e interpretación. Por consiguiente, la labor de la escuela debería estar orientada a la enseñanza de los textos tanto tradicionales como hipertextuales.

- Apelar por la integración de las TIC, tales como el uso de dispositivos tecnológicos como el teléfono celular, en lugar de prohibir su uso, de tal forma que se

explote el potencial pedagógico que poseen. En lugar de prohibirlo, incluir su uso práctico, de tal forma que se prepare al estudiante en el manejo de las TIC, permitiéndole desarrollar adiestramiento en las competencias digitales, las cuales figuran dentro de las necesidades reales del estudiante de la actual era digital.

- Incluir dentro de los Estándares Básicos de Aprendizaje competencias vinculadas con la literacidad digital y la alfabetización informacional en tiempos de redes sociales, puesto que estos solo se limitan al abordaje de los medios de comunicación tradicional, por lo que se precisa una actualización y adaptación de dichos estándares a la actual era digital. Una muestra de ello se abordó al traer a colación los estándares DigComp, del Marco Común Europeo de Competencias Digitales en el anteproyecto de la presente investigación.

- Establecer un vínculo entre la ética de la comunicación y las redes sociales, puesto que, durante la investigación, se comprobó que este componente es de vital importancia al momento de elaborar e interpretar discursos dentro de este tipo de sitios web, por lo que si se aspira a un abordaje de los estudios del discurso dentro de las redes sociales, este componente sirva de guía para generar una consciencia en los prosumidores usuarios de redes sociales. Adicionalmente, se precisa que la ética de la comunicación, en tanto que componente de los Estándares Básicos de Aprendizaje, se aborde no solo desde el punto de vista de los medios de comunicación tradicionales, sino que también se contextualicen a la actual era digital donde dentro de los medios de comunicación predominantes figuran las redes sociales.

8. Referencias bibliográficas

Arias, L. y González, Y. (2019). *Digital Literacy and Basic Self-Regulation Habits in Early Childhood Learning of English as a Foreign Language*. Folios, 49, 177-196. Doi: 10.17227/Folios.49-9404

Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma. <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>

- Buabeng-Andoh C. (2019). *Factors that Influence Teachers' Pedagogical Use of ICT in Secondary Schools: A Case of Ghana*. Contemporary Educational Technology, 2019;10(3):272-288. doi:10.30935/cet.590099
- Cabrera, L. (2017). *La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima*. Educación, 26(51), 137-157.
<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.007>
- Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento I.E.D. (2020). *Manual de Convivencia*.
<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/manual%202020%20DOFASA.%2010%20Febrero%202020.pdf>
- Conde, J. (2021). *Digital skills: una propuesta de aprendizaje móvil para la alfabetización digital docente*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, A. (2021). *El papel de la ética en los medios de comunicación: hacia la responsabilidad social de la disciplina para el siglo XXI*, en *Una Mirada Latinoamericana a La Pandemia De COVID-19. Reflexiones Desde Las Ciencias Sociales y Las Humanidades*. (p. 169 - 184).
<https://doi.org/10.18050/mirada.latina.covid./>
https://www.academia.edu/59939894/El_papel_de_la_ética_en_los_medios_de_comunicación_hacia_la_responsabilidad_social_de_la_disciplina_para_el_siglo_XXI
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en Educación Médica, 2(7),162-167.[fecha de Consulta 24 de Noviembre de 2022]. ISSN: 2007-865X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Diel Schanzembach, M. (2019). *Lecturas, pantallas y adolescentes lectores: estudio exploratorio descriptivo, de tipo mixto, sobre la literacidad digital en estudiantes de Montevideo (Memoria)*. Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
<https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4019>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata, S.L.
<http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliot-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>

- Figuroa, D. y Trejo, E. (2003). *Las encuestas sociodemográficas en Honduras*. REVISTA POBLACIÓN Y DESARROLLO 2003. Maestría Demografía Y Desarrollo. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
https://www.academia.edu/4272784/Las_encuestas_sociodemograficas
- Fuster-Guillén, D. E., Serrato-Cherres, A., Gonzales Álvarez, R., Goicochea Euribe, N. F., y Guillén Aparicio, P. E. (2020). *Uso de redes sociales en el desarrollo de estrategias de lectura crítica hipertextual en estudiantes universitarios*. Propósitos y Representaciones, 8(1), e432.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.432>
- García-Gracia, M. Ángel, Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2019). *Estrategia de comprensión lectora: una propuesta para la lectura de hipertextos*. Saber, Ciencia Y Libertad, 14(1), 287–310. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5230>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. (2014). *Media literacy education for a new prosumer citizenship*. [Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora]. Comunicar, 43, 15-23.
<https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gómez-Camacho, A., Hunt-Gómez, C. y Valverde-Macías, A. (2017). *Textisms, texting, and spelling in Spanish*. Lingua.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lingua.2017.09.004>
- Gómez-Camacho, A. y Gómez del Castillo, M. (2017). *La norma escrita en las conversaciones de WhatsApp de estudiantes universitarios de posgrado*. Revista mexicana de investigación educativa, 22(75), 1077-1094. Recuperado en 28 de noviembre de 2022, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401077&lng=es&tlng=es.
- Gómez, N. y Pulido, K. (s.f). *La importancia de los modelos de aprendizaje e-learning, b-learning y m-learning en los sistemas educativos*. Universidad de Guadalajara.
https://congresos.cio.mx/memorias_congreso_mujer/archivos/extensos/sesion5/S5-CS18.pdf
- Gómez, S. y Velásquez, E. (2021). *Lectura fragmentada: una estrategia de aprendizaje en la era digital*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/387/3871840004/html/>

- Hudgson, N. (2018). *Redes sociales y su aporte en el fortalecimiento del aprendizaje del lenguaje en los estudiantes de la básica primaria*. Universidad de la Costa. <http://hdl.handle.net/11323/2804>
- Hunt-Gómez, Coral I., Núñez-Román, Francisco, & Gómez-Camacho, Alejandro. (2020). *Textismos y ortografía. Percepción de los profesores en formación de la Generación Z*. *Formación universitaria*, 13(2), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200143>
- Islas, J. (2009). *El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad*. *Palabra Clave*, 11(1). <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1413>
- Jara, H. (2018). *CRTL+CLICK: Lectura de hipertextos en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11211/TE-22616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Barcelona. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Limas Suárez, S. J., & Vargas Soracá, G. (2021). *Redes sociales como estrategia académica en la educación superior: ventajas y desventajas*. *Educación Y Educadores*, 23(4), 559–574. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.1>
- Loayza, E. (2020). *La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos*. *Educare et comunicare: Revista científica De La Facultad De Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Martinez, A. & Soto, L. F. (2020). *Uso de Herramientas Digitales en el Aula como Mediación Pedagógica de Tecnologías de la Información y la Comunicación, Grados 10° y 11°, Liceo Moderno Betania-Bosa*. [Proyecto Aplicado o Tesis]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/35781>.
- Melero, N. (2012). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales*. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355. <https://idus.us.es/handle/11441/12861>

- Ministerio de Educación del Ecuador (s.f). *Instructivo y componentes para la observación de clase y reflexión pedagógica*. Consultado el 15 de agosto del 2022. <https://cooperaciondocente.com/instructivo-y-componentes-para-la-observacion-de-clase-y-reflexion-pedagogica/>
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (s.f). *Consulte los protocolos para la evaluación de desempeño anual de docentes y directivos docentes*. Formato seleccionado: Anexo 4 Modelo observación de clase. Consultado el 15 de agosto del 2022. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-139134.html>
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (2020). *Estándares básicos de Competencias en Lenguaje*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (s.f.). *Política de Gobierno Digital*. <https://gobiernodigital.mintic.gov.co/portal/Politica-de-Gobierno-Digital/>
- Miranda, P., Isaias, P., Pifano, S. (2018). *Digital Literacy in Higher Education: A Survey on Students' Self-assessment*. 5th International Conference on Learning and Collaboration Technologies, LCT 2018 Held as Part of HCI International 2018, Las Vegas, NV United States, 15 - 20 July 2018. Heidelberg, Germany: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91152-6_6
- Montoya Acosta, Luis Alberto, Parra Castellanos, María del Rosario, Lescay Arias, Michel, Cabello Alcivar, Oscar Andrés, & Coloma Ronquillo, Gabriella Michelle. (2019). *Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Revista Información Científica, 98(2), 241-255. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332019000200241&lng=es&tlng=es.
- Naciones Unidas (s.f.). *La declaración universal de los derechos humanos*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nohle, D. (2020). *El método comparativo*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6180/5.pdf>

- Olmedo, N. y Farrerons, O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. OmniaScience (Omnia Publisher SL) 2017. Universitat Politècnica de Catalunya, España.
[https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/112955/modelos_constructivistas.pdf;jsessi#:~:text=Los%20modelos%20constructivistas%20estudian%20el,c ríticos%20\(Jáuregui%2C%202002\)%20.](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/112955/modelos_constructivistas.pdf;jsessionid=...:text=Los%20modelos%20constructivistas%20estudian%20el%20c%C3%A9rnicos%20(Jauregui%2C%202002)%20)
- Parra, A. (2021). *Literacidad digital al aula: lectores de redes*. [Propuesta de innovación pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, J. (2003). *Comprender la alfabetización digital. Informe final*. Gabinete de Comunicación y Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/comprender_dl.pdf
- Prada Núñez, R, Hernandez Suarez, C y Maldonado Estévez, E. (2020). *Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social*. Espacios.
<https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/1185>
- Puentes, N. (2022). *Social media in environmental education: towards collaborative learning and initial critical thinking*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional - Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, J. y Coba, J. (2017). *Impacto del m-learning en el proceso de aprendizaje: habilidades y conocimiento*. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), .[fecha de Consulta 24 de Noviembre de 2022]. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498154006013>
- Roncancio, C. (2019). *Evaluación de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga (Colombia) mediante la adaptación y aplicación del sistema Learning Object Review Instrument (LORI)*. Universitat de les Illes Balears. Tesis doctoral. Programa de Doctorado en Tecnología Educativa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/671465#page=1>
- Ruano, L. y Congote, E. (2017). *Seguridad y privacidad en redes sociales virtuales: tipologías y perfiles actitudinales*. Atas - InvestigaçãO Qualitativa em Ciências Sociais . En: Portugal ISBN: 978-972-8914-60-8 ed: LUDOMEDIA , v. , p.1992 - 2001 3 ,2017. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/943>

- Sánchez, Á. E. (2021). *Literacidad digital enfocada en habilidades lectoras de hipertextos digitales en estudiantes de básica secundaria*.
https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/61
- Sanchez-Cabrero, R., Costa-Román, Óscar, Mañoso-Pacheco, L., Novillo-López, M. Ángel, & Pericacho-Gómez, F. J. (2019). *Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital: Origins of connectivism as a new learning paradigm in the digital era*. *Educación Y Humanismo*, 21 (36), 113–136. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3265>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2021). *Lectura integral de realidad. Localidad Barrios Unidos*. Estrategia Territorial Integral Social - ETIS.
https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2021/transparencia/ETIS_Localidad_12.pdf
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción: Leal, D. (2007). Universidad de los Andes, Bogotá.
https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Siemens, G. (2008). *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers*. ITFORUM for Discussion, 1-26.
https://www.academia.edu/2857165/Learning_and_knowing_in_networks_Changing_roles_for_educators_and_designers
- Valverde, L. (1993). *El diario de campo*. *Revisa Trabajo Social*. Universidad de Costa Rica. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Vera, A. y Jara, P. (2018). *El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0: Nuevos usos del lenguaje en internet*. Editorial Planeta S.A. <https://personal.ua.es/francisco.yus/site/ciber2.pdf>

9. Anexos

9.1. Anexo 1: Formato Registro de observación

Enlace Google Drive:

https://drive.google.com/file/d/1eLe_L4Cii9SZEidiwL6ruJGjsJx00No95/view?usp=sharing

9.2. Anexo 2: Formato Encuesta sociodemográfica

Enlace Google Forms: <https://forms.gle/5hMhcjZHAHTon4SY6>

9.3. Anexo 3: Formato Prueba diagnóstica No. 1

Enlace Google Forms: <https://forms.gle/TRv34hFjNYowEUKTA>

9.4. Anexo 4: Formato Prueba diagnóstica No. 2

Enlace Google Forms: <https://forms.gle/J1S17Gj2rKsR5Dwh8>

9.5. Anexo 5: Resultados Encuesta socio-demográfica (datos relevantes)

Enlace Google Drive: <https://drive.google.com/file/d/1RE-wUoU7Sop7aYkYOM9drM2Zz-EAHeXZ/view?usp=sharing>

9.6. Anexo 6: Resultados Prueba diagnóstica No. 1 “Las Redes Sociales y Yo”

Enlace Google Drive: <https://drive.google.com/file/d/1Uz4YVpFe2E3gBb1TNz-QHhGYLY4j5eVZ/view?usp=sharing>

9.7. Anexo 7: Resultados Prueba diagnóstica No. 2 “Mis Competencias Lectoras en las Redes Sociales”

Enlace Google Drive:

https://drive.google.com/file/d/16WHimdd1fUYb52v9LZ8uDQVL_WUS0H7l/view?usp=sharing

9.8. Anexo 8: Diario de campo

Enlace Google Drive: https://drive.google.com/file/d/1s_86m1QKilv-faG6JIF-nAW8VVh0snRg/view?usp=sharing

9.9. Planeaciones de las sesiones

Enlace Google Drive:

<https://drive.google.com/file/d/16Ta0ZZmavhnT6T150vA0kAbHh-TX2Td6/view?usp=sharing>

Enlace Google Drive:

<https://drive.google.com/file/d/1SbEgTEhrFJX8kEBv7d0hkpeQ02qIroVy/view?usp=sharing>

Enlace Google Drive:

<https://drive.google.com/file/d/1GgKtW2OEx1BfsCLZwUCW800C1ThPKjov/view?usp=sharing>

Enlace Google Drive: <https://drive.google.com/file/d/1Y0Wi6F4YS3z7ifQVZdqRfE-YB3o4IV8v/view?usp=sharing>

Enlace Google Drive:

<https://drive.google.com/file/d/1LSbpDEOTORszDUoEmbLsNwy9DYAVkEh4/view?usp=sharing>

Enlace Google Drive: https://drive.google.com/file/d/1l-bvs9rD4E_UNbgaHsMfn-Yb7lgGWLgH/view?usp=sharing

Enlace Google Drive:

https://drive.google.com/file/d/11IYE2QkwyqqoefX4BS7_nWA7EuLtl0NI/view?usp=sharing

9.10. Formato de consentimiento

Enlace Google Drive: https://drive.google.com/file/d/1-UntcJdRjZdvPDvLLKkNTrs_rDoMqHXw/view?usp=sharing