



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA Y LA
LITERATURA**

La comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del *storytelling* digital en las redes sociales. Una propuesta dirigida a estudiantes de grado octavo de un colegio público

Autora

Katherine Valeria Suárez Márquez

Armenia

2022



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA Y LA
LITERATURA**

La comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del *storytelling* digital en las redes sociales. Una propuesta dirigida a estudiantes de grado octavo de un colegio público

Autora

Katherine Valeria Suárez Márquez

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación

Directora

Graciela Uribe Álvarez

Armenia

2022

Dedicatoria

Este trabajo conoce la luz gracias al apoyo incondicional y paternal de Carlos Alberto Cárdenas Zapata, quien a pesar del tiempo y la distancia estuvo ahí para creer en mí.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente la guía y el compromiso de mi directora de proyecto de investigación Graciela Uribe Álvarez.

Agradezco la colaboración de Lucy Quintana, profesora de español y literatura y de Lucero Niño Camacho, coordinadora del Colegio Robledo, quienes no dudaron en abrirme las puertas de la institución.

Y, por último, pero no menos importante, agradezco a mi madre, Lenny Viviana Márquez Quintero, y a mi compañera Carolina Orrego Hernández quienes estuvieron felices desde el principio por haber iniciado este camino. Gracias por el apoyo.

RESUMEN:

Esta investigación de maestría titulada *La comprensión de textos narrativos mediante el uso del storytelling digital en las redes sociales* tuvo como principal objetivo favorecer la comprensión de textos narrativos a través del uso del *storytelling digital* en las redes sociales, por estudiantes de grado octavo del Colegio Robledo. Para ello, se partió como base teórica para la comprensión lectora una prueba estandarizada de textos narrativos basada en la taxonomía de Barret y una secuencia didáctica bajo el modelo constructivo integrativo de Van Dijk y Kinstch. Como metodología se eligió la investigación-acción desde la propuesta de Kurt Lewin. Hasta el momento, no se conocen investigaciones que hayan centrado sus estudios en la creación de alguna estrategia didáctica dedicada exclusivamente a la comprensión de textos narrativos, mediante el uso de *storytelling* en las redes sociales. Entre las conclusiones, se puede destacar que el uso del *storytelling* digital en redes sociales motiva a los estudiantes a favorecer la comprensión lectora; sin embargo, supone que su uso sea más prolongado, para que los estudiantes tengan tiempo de sentirse cómodos con las redes sociales que elija.

Palabras clave: Comprensión lectora, modelo constructivo-integrativo, textos narrativos, microrrelato, storytelling digital o relato digital, redes sociales.

ADSTRACT:

This master's research entitled the understanding of narrative texts through the use of digital storytelling in social networks had as its main objective to promote the comprehension of narrative texts through the use of digital storytelling in social networks, by eighth grade students from Colegio Robledo. To do this, a standardized test of narrative texts based on Barret's taxonomy and a didactic sequence under the constructive integrative model of Van Dijk and Kinstch. were used as a theoretical basis for reading comprehension. As a methodology, action research was chosen from the proposal of Kurt Lewin. Until now, there is no known research that has focused its studies on the creation of some didactic strategy dedicated exclusively to the comprehension of narrative texts, through the use of storytelling in social networks. Among the conclusions, it can be highlighted that the use of digital storytelling in social networks motivates students to promote reading comprehension; however, it assumes that their use is longer, so that students have time to get comfortable with the social networks of their choice.

Keywords: Reading comprehension, constructive-integrative model, narrative texts, micro-story, digital storytelling or digital story, social networks.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO UNO: ESTADO DEL ARTE	23
1.1 Revisión sistemática - metodología.....	24
1.1.1 Fase: Protocolo de búsqueda	24
1.1.2 Fase: Resumen de las fases de la revisión	27
1.1.3 Fase: Procesamiento - Matriz de datos	28
1.1.4 Fase: Análisis estadístico de las variables.....	28
1.2 Revisión de la literatura	29
1.2.1. Categoría 1. Comprensión de textos narrativos	29
1.2.2 Categoría 2. Storytelling digital como herramienta educativa.....	39
1.2.3 Categoría 3: Redes sociales en la educación	47
CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO	64
2.1 Marco legal	64
2.1.1 Educación formal	64
2.1.2 Estándares básicos de competencias en lenguaje	65
2.1.3 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en lenguaje.....	66
2.1.4 Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje	67
2.1.5 Derechos de cuarta generación	69
2.2 Didáctica de la Lengua Materna	70
2.2.1 Transposición didáctica y triángulo didáctico	72
2.2.2 Sistema didáctico.....	72
2.3 Comprensión lectora	74
2.3.1. Taxonomía de Barret	76
2.3.2. Modelo constructivo integrativo	78
2.4 Tipología textual narrativa	81
2.4.1 Caracterización de la tipología	83
2.4.2 Géneros narrativos.....	86
2.5. Redes sociales	94
CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	97
3.1. Perspectiva crítico-social.....	97

3.2. Diseño de investigación-acción	98
3.3 Fases de la investigación-acción.....	100
3.4 Herramientas de recolección de información.....	102
3.4.1 Revisión documental.....	102
3.4.2 Observación participante.....	102
3.4.3 Diario de campo.....	103
3.4.4 Encuesta.....	103
3.4.5 Pruebas estandarizadas	104
3.4.6 Entrevista semiestructurada.....	104
3.4.7 Secuencia didáctica	104
3.4.8 Rúbrica.....	105
3.5 Validez y confiabilidad	105
3.5.1 Coherencia teórica.....	106
3.5.2 Triangulación	106
3.5.3 Juicio de expertos.....	107
3.6 Acercamiento ético.....	108
3.7 Población	110
3.8 Muestra.....	110
3.9 Alcance.....	110
3.10 Límite.....	111
3.11 Metodología de trabajo	111
3.11.1. Fase I-Diagnóstica	111
3.11.2. Fase II-Diseño de la intervención.....	112
3.11.3. Fase III-Ejecución de la intervención.....	112
3.11.4. Fase IV- Evaluación de la intervención.....	113
3.12 Marco contextual	116
CÁPITULO CUATRO: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	122
<i>4.1. Identificar el nivel de comprensión de textos narrativos de los estudiantes participantes e identificar las redes sociales más usadas por los mismos</i>	<i>122</i>
4.1.2 Prueba estandarizada para la comprensión lectora de textos narrativos.....	122
4.1.3. Encuesta sobre redes sociales a estudiantes de 8A	133
<i>4.2. Diseñar una propuesta de intervención para la comprensión de textos narrativos en una estrategia mediada por el storytelling digital en las redes sociales.....</i>	<i>139</i>

4.2.1. Resultado de entrevista semiestructurada a expertos.....	139
4.2.1. Desarrollo de la secuencia didáctica para la comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del <i>storytelling</i> digital en redes sociales	140
4.3. Aplicar una propuesta de intervención para la comprensión de textos narrativos en una estrategia mediada por el <i>storytelling</i> digital en las redes sociales.....	147
4.3.1. Diarios de campo.....	147
4.3.2. Rúbrica: Socialización.....	161
4.4. Evaluar el favorecimiento de la comprensión de textos narrativos con los <i>storytelling</i> digitales en redes sociales realizados por los estudiantes participantes.....	165
4.4.1 Presentación del <i>storytelling</i> digital y evaluación	166
CAPÍTULO QUINTO: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	173
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
6. ANEXOS	187
6.1. Análisis estadístico del Estado del Arte	187
<i>Categoría 1: Comprensión de textos narrativos.....</i>	<i>191</i>
<i>Categoría 2: Storytelling digital como herramienta educativa.....</i>	<i>198</i>
<i>Categoría 3: Redes sociales en la educación.....</i>	<i>202</i>
6.2. Solicitud de autorización.....	212
6.3. Consentimiento informado	213
6.4. Entrevista semi-estructurada a expertos.....	214
6.5. Diarios de campo.....	217
6.6. Secuencia didáctica.....	217
6.7. Anexo 1: Prueba estandarizada.....	229
6.8. Anexo 2: C.Q.A	237
6.9. Anexo 3: Ejercicio “puntos de ventajas” del cuento al microrrelato	237
6.10. Anexo 4: Taller sobre microrrelatos	238
6.11. Anexo 5. Encuesta de redes sociales.....	240
6.12. Anexo 6. Boceto del <i>storytelling</i> digital.....	241

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Protocolo de búsqueda sistemática - preguntas y objetivos (comprensión de textos narrativos ...	25
Tabla 2. Protocolo de búsqueda sistemática - preguntas y objetivos. Cómo usar el storytelling en el aula	26
Tabla 3. Protocolo de búsqueda sistemática. Preguntas y objetivos (redes sociales en la educación)	26
Tabla 4. Resumen de las fases de revisión	27
Table 5. Taxonomía de Barret según Iglesias Soto (2008).....	77
Tabla 6. Redes Sociales (RRSS) y sus características	95
Tabla 7. Metodología de trabajo del proyecto de intervención	114
Tabla 8. Operacionalización de la prueba estandarizada de comprensión lectora de textos narrativos	122
Table 9. Rejilla comprensión lectora.....	123
Tabla 10. Mejora continua sesión 1 y 2.....	149
Tabla 11. Mejora continua sesión 3.....	151
Tabla 12. Mejora continua sesión 4.....	153
Tabla 13. Mejora continua sesión 5.....	156
Tabla 14. Mejora continua sesión 6.....	158
Tabla 15. Rúbrica del storytelling digital – Proyecto final	161
Tabla 16. Rúbrica del storytelling digital – proyecto final	162
Tabla 17. calificación según la puntuación del <i>storytelling</i> digital.....	164
Tabla 18. Mejora continua sesión 7.....	164
Tabla 19. Mejora continua sesión 8.....	172

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Edad y género estudiantes de 8A.....	125
Gráfica 2. Comprensión del nivel literal.....	125
Gráfica 3. Comprensión del nivel inferencial.....	126
Gráfica 4. Comprensión nivel crítico.....	128
Gráfica 5. ¿Prefieren textos largo o cortos?.....	129
Gráfica 6. ¿Por qué el mendigo dejó de trabajar?.....	131
Gráfica 7. Nivel de comprensión de los estudiantes de 8A según el género	131
Gráfica 8. Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 8A según la edad.....	132
Gráfica 9. ¿Utilizas redes sociales?	134
Gráfica 10. ¿Les gusta crear contenido en redes sociales?	134
Gráfica 11. De las redes sociales que conoces ¿cuál consideras que está más desactualizada?	135
Gráfica 12. ¿Qué tipo de contenido le gusta ver en redes sociales?	135
Gráfica 13. Cuando usa Instagram ¿Qué le llama más la atención?.....	136
Gráfica 14. ¿Le entretiene responder encuestas y preguntas directas en las stories de Instagram?	136
Gráfica 15. De todas las redes sociales que utiliza ¿Cuál considera que es la más entretenida y por qué?	136
¡Error! Marcador no definido.	
Gráfica 16. ¿Considera que las redes sociales serían útiles como recurso educativo en el aula?	137
Gráfica 17. ¿Sabes que es un <i>storytelling</i> digital en las redes sociales?.....	138
Gráfica 18. ¿Quisiera saberlo?.....	138
Gráfica 19. Año de publicación - Comprensión de textos narrativos	192
Gráfica 20. Grado escolaridad - Comprensión de textos narrativos	193
Gráfica 21. Metodología - Comprensión de textos narrativos.....	194
Gráfica 22. Instrumentos de recolección de información más usados - Comprensión de textos narrativos	194
Gráfica 23. Cantidad de instrumentos de recolección de información usado por proyecto - Comprensión de textos narrativos	195
Gráfica 24. Tipología textual más usada - Comprensión de textos narrativos.....	196

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Hallazgos: Comprensión de textos narrativos.....	39
Figura 2. Hallazgos: Storytelling digital como herramienta educativa	47
Figura 3. Nube de palabra de redes sociales.....	57
Figura 4. Hallazgos: Redes sociales en la educación	63
Figura 5. Ejemplo de estándar, 2017	65
Figura 6. Los DBA como posibles intersecciones entre grados, 2017	66
Figura 7. Estructura de las Mallas de Aprendizaje, 2017	68
Figura 8. Esquema sobre la relación del sistema didáctico, triángulo didáctico y trasposición didáctica.....	74
Figura 9. Esquema sobre el Modelo Constructivo-Integrativo de Van Dijk y Kinstch (1983).....	79
Figura 10. Macrorreglas de la macroestructura del modelo constructivo-integrativo de Van Dijk y Kinstch (1983).....	80
Figura 11. Superestructura narrativa por Jean Michel Adam (1987)	84
Figura 12. Esquema de secuencia narrativa de base tomado de Lingüística de los textos narrativos de Adam y Lorda (1999)	85
Figura 13. Géneros narrativos seleccionados en la investigación	93
Figura 14. Serie de pasos de la Investigación acción por Borroto y Aneiros (2007: 4)	100
Figura 15. Las 9 fases de la Investigación acción según Martínez-Miguélez (2000: 34)	101
Figura 16. Foto panorámica del Colegio Robledo en el municipio de Calarcá - Quindío	117
Figura 17. Resultados en lectura literal y lectura de afirmación 7A 2021	119
Figura 18. Resultados en lectura crítica de 7A en lectura crítica evidencia de aprendizaje 1.1. y 1.2	120
Figura 19. Resultados en lectura de ciclo 6° a 7° y lectura ciclo 8° a 9° del grado 7A 2021	120
Figura 20. Resultados de lectura crítica de 7A 2021	121
Figura 21 Resultados de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes de 8A de Colegio Robledo.....	124
Figura 22. Comparación del nivel inferencial de ambas pruebas.....	132

Figura 23. C.Q.A estudiante 1	148
Figura 24. C.Q.A estudiante 2.....	149
Figura 25. C.Q.A estudiante 3.....	149
Figura 26. Propuesta de reglas para uso de redes sociales con los estudiantes de 8A	152
Figura 27. Acta de compromiso estudiantes de grado 8A Colegio Robledo.....	154
Figura 28 Perfil de Instagram Creadores_de_relatos	154
Figura 29. Historia del estudiante 5.....	155
Figura 30. Historia de la estudiante 6.....	155
Figura 31. Frases y contenido adicional en el perfil de Instagram "Creadores_de_relatos"	156
Figura 32. Ejemplo del boceto/guion aplicado en clase.....	157
Figura 33. Relatos de algunos estudiantes.....	160
Figura 34. Guion del cuento "El patito feo"	166
Figura 35. Storytelling digital del cuento "El patito feo"	167
Figura 36. El microrrelato "el sueño de Aurora"	168
Figura 38. Storytelling digital del microrrelato "El sueño de Aurora"	169
Figura 37. Guion de storytelling del cuento "M" de Gloria Chávez	170
Figura 39. Storytelling digital del cuento "M" de Gloria Chávez	171

INTRODUCCIÓN

Colombia ha participado en las pruebas PISA desde el año 2006 y ha tenido resultados que han encendido las alarmas acerca de la calidad educativa que ofrece el país a los niños y niñas de 14 y 15 años de edad. Entre los temas que analizan las pruebas se encuentra la comprensión lectora, que por tradición ha sido el talón de Aquiles de los jóvenes colombianos en dichas pruebas. De hecho, ante los malos resultados que arrojaron las pruebas PISA del año 2019, Luz Karime Abadía, directora de posgrados en Economía de la Pontificia Universidad Javeriana, señaló que: “no se deben seguir usando los mismos métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales porque nuestros jóvenes son diferentes, porque requieren habilidades diferentes y porque estos métodos tradicionales ya no responden a los problemas complejos que tenemos en el mundo actual” (Abadía, 2019).ta, aparte de Abadía, otros expertos han realizado análisis sobre el panorama educativo de Colombia en anteriores ocasiones; por ejemplo, Rodolfo Llinás, quien en la edición número cinco de la Cumbre de Líderes por la Educación convocada por Semana en el año 2018, volvió a insistir en que el país ha seguido manteniendo una educación muy impertinente que no logra enseñar a pensar a los jóvenes; ya que, equivocadamente la escuela ha creído que su finalidad esencial es la de transmitir múltiples informaciones específicas, pero que enlazadas unas a otras resulta impertinente y desarticulada durante cada año escolar.

El rol del maestro en la educación colombiana se está reduciendo a exponer nuevos conocimientos sobre cómo comprender un texto narrativo que los estudiantes deben aceptar sin que haya un interés en las opiniones de estos frente al tema. Los estudiantes no participan en su proceso de aprendizaje, y por eso no se apersonan de los temas que deben aprender, porque en clase los maestros no exigen procesos de pensamiento o interpretación de la información que los estudiantes encuentran en los textos que leen en clase. En ese orden de ideas, en las instituciones educativas la información que ha sido suministrada a los estudiantes se reduce a una trasmisión de conocimientos sin utilidad en el contexto social, cultural e histórico en el que viven los niños y niñas que van a la escuela a aprender. Igualmente, las palabras del economista, pedagogo e investigador Julián de Zubiría (2018: 14) adquieren sentido cuando resalta que:

La tarea central de la educación básica debería consistir por excelencia en enseñar a pensar, comunicarse y convivir. Es así de sencillo y de claro. Sólo así garantizaremos un lineamiento curricular más pertinente, más contextualizado y menos rutinario que el actual. Sólo así garantizaremos el trabajo en equipo necesario para consolidar la calidad (Zubiria, 2018: 14).

Aprender es un proceso que un alumno hace y no algo que se hace para él, porque aprender no es algo que se presenta para que el estudiante solo actúe como espectador, no, requiere su participación directa y activa. Es por ello que las metodologías tradicionales en las que el estudiante es un agente pasivo que solo recibe información no suelen generar resultados positivos que evidencien su aprendizaje en la comprensión lectora, mientras que las metodologías que involucran la intervención de los estudiantes mejoran los ambientes de aprendizaje y fomentan la participación de los alumnos en el aprendizaje. Es importante pensar que “las escuelas tienen que incluir los intereses de los chicos en los planes de estudio” (Cajiao, 2019). Eso, por supuesto, es algo que en América Latina aún no ocurre ni está contemplado, mientras que, en países nórdicos como Suecia, Finlandia o Noruega, es lo común. Esto quiere decir que si comparamos los buenos resultados educativos que han tenido estos países de Europa Septentrional con los obtenidos en el país, resulta evidente la necesidad de incluir dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, herramientas que los estudiantes sientan parte de su realidad como son las redes sociales. Según Zubiría (2019: 3), en su artículo titulado *Los diez desafíos de la educación en Colombia para la próxima década:*

La nación tiene que impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, de manera que se fortalezca el desarrollo para la vida (Zubiria, 2019: 3).

Por lo tanto, si en las aulas de clase se une el reconocimiento del contexto social de los estudiantes y la aplicación de nuevas tecnologías al fomento del aprendizaje cooperativo, es posible generar procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que sea viable que el maestro se convierta en una guía para los estudiantes y, a su vez, nutra la experiencia educativa incluyendo al alumnado en los procesos de retroalimentación y evaluación de los temas de clase, para incentivar la participación y el trabajo en equipo. Ahora bien, si se pone sobre la mesa que actualmente el medio de mayor interactividad entre los jóvenes son las redes sociales (plataforma donde ellos mismos crean sus contenidos, interactúan y replican las publicaciones de otros usuarios); este escenario tan nutrido de un sentido de participación se convierte en una herramienta propicia para fomentar el

aprendizaje cooperativo en el aula, que, enfocado en el aprendizaje de temas específicos, se transforma en un entorno educativo por excelencia.

También, esta investigación se *justifica* a partir de los *criterios FINER para la formulación de preguntas de investigación* de los autores Hulley, Cummings, Browner, Grady y Newman (2008), quienes establecen algunos aspectos y consideraciones para la investigación en educación. En este sentido, las fases de F.I.N.E.R consisten en cinco (5) criterios fundamentales:

- 1) **Factible:** Se refiere a el número de participantes, la experiencia, la previsión de tiempo, el valor económico, el ámbito, etc.
- 2) **Interesante:** Este criterio está centrado en el eje de corte actitudinal. Al respecto, los autores mencionan que “se proporciona la intensidad de esfuerzo necesaria para superar los numerosos obstáculos y frustraciones en el proceso de investigación” (Hulley, Cummings, Browner, Grady y Newman, 2008: 24); es decir, lo que el investigador hará para sacar adelante el proyecto.
- 3) **Novedoso:** No se trata de un “hallazgo nunca visto”; se trata de “aportar algo”, de ofrecer un avance a los estudios en ese campo; apoyarse en las proyecciones de las investigaciones anteriores para justificar el proyecto actual.
- 4) **Ético:** El respeto por la dignidad humana y la construcción de un marco axiológico que se funde con lo epistemológico, lo metodológico y lo político al amparo de lo educativo.
- 5) **Relevante:** El criterio más importante, según los autores, debe responder a la pertinencia del proyecto, lo que ellos denominan “tendencias favorables al proyecto”.

En ese orden de ideas, el proyecto es *factible*, debido a que se centra en una población de 35 estudiantes de grado octavo de un colegio público, en un lapso de 3 meses. Por otro lado, la investigadora cuenta con experiencia en *community manager*; por lo tanto, posee un conocimiento avanzado en el uso de redes sociales, enfocado en esta ocasión en la comprensión lectora de textos narrativos. En cuanto al lugar de aplicación del proyecto, el colegio público está ubicado en el municipio de Calarcá.

El proyecto es *interesante* para la investigadora, debido a que su perfil como Comunicadora Social-Periodista y su rol laboral como *community manager* le permite generar un aporte significativo a los estudiantes de la institución educativa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la comprensión de textos narrativos a través del uso del *storytelling* digital en las redes sociales, y aprovechar las habilidades digitales de los estudiantes (nativos digitales).

Es *novedoso*, ya que hasta el momento ninguna investigación ha centrado sus estudios en la creación de alguna estrategia didáctica dedicada exclusivamente a la comprensión de textos narrativos, mediante el uso de *storytelling* digital en las redes sociales. Entonces, la investigación que se propone resulta novedosa, en la medida en que incentivará la participación de los estudiantes en la creación de contenidos y la retroalimentación de la información a través de los comentarios, reacciones y publicaciones en redes sociales poco utilizadas como *Instagram*; en el estado de arte se constató que del 100% de las investigaciones revisadas, el 70% utilizó *Facebook* (Arenas, 2019; Aldana y Rubio, 2016; Medina, 2019; Medina-Muñoz y Posada, 2019; Martínez y Fernández, 2017; Hernández, *et al*, 2018; Sotomayor y Muñoz, 2016; Jiménez, 2019; Murcia y Pinzón, 2019; García-Ruiz y Tirado, 2018); sin embargo, las nuevas generaciones consideran esta red social “vieja o anticuada” (Paredes, 2020; Montserrat, 2020; Bolaños y Armenta, 2020; Blasco y López, 2020); por lo tanto, sería necesario seleccionar con los estudiantes la red social con la cual se sientan más cómodos y familiarizados. De esta manera, el proyecto buscará educar a los estudiantes, mediante redes sociales y potencializar sus competencias digitales en favor del aprendizaje de la comprensión de textos narrativos.

En cuanto al criterio de lo *ético* se presentan varias premisas:

- Los padres de familia de los estudiantes firman un consentimiento informado y el conocimiento de que la investigación se hace con fines investigativos y que no se usará la información para otro objetivo que no sea ese.
- Las redes sociales se usan como recurso educativo; por lo tanto, se diseña un protocolo de creación de contenido y directrices anti matoneo que garantice la seguridad de los estudiantes en la interacción con redes.

- La participación de los estudiantes es voluntaria, de tal forma que la investigación no ostenta un *conflicto de intereses* desde un aspecto ético, puesto que la investigadora no es la docente titular de la asignatura.

Por otro lado, el proyecto es *relevante* si se tiene en cuenta que:

- En Colombia existe el *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”*, que consiste en una iniciativa que “se enmarca en la política de transformación de la calidad de la educación y busca mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual, fortaleciendo la escuela como un espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y vinculando las familias en estos procesos” (Ministerio de Educación Nacional, 2021); en consecuencia, los docentes enfocan sus metodologías pedagógicas para fortalecer las competencias comunicativas en cuanto a lectura y escritura, durante el año escolar desde primaria hasta básica secundaria. Por esta razón, el proyecto de investigación pretende hacer uso de las redes sociales como un recurso didáctico que posibilita una mayor conexión con los estudiantes al generar un ambiente de aprendizaje amable con sus competencias digitales.
- Tanto las pruebas nacionales como internacionales han evidenciado un problema en los niños y niñas relacionado con la comprensión lectora y la producción escrita. En cuanto a la comprensión lectora, en el país, el nivel de interpretación de textos en los niños y niñas de 15 años, según los resultados que publicó la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en las pruebas PISA del año 2019, hacen ostensible un bajo promedio. Una muestra de ello es el puesto 58 entre 79 países participantes, que ocupó Colombia. Al respecto, medios de comunicación colombianos como RCN Radio señalaron que el país obtuvo la peor calificación entre los distintos países de la OCDE en la región, en relación con el desempeño académico, mientras que los estudiantes chilenos son los que mayores calificaciones obtuvieron en la prueba al sumar un poco más de 450 puntos (RCN, 2019). El análisis de la organización encargada de las pruebas destacó que “los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE y fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Catar” (OCDE, 2019).

Esto, debido a que el puntaje de lectura fue de 412 puntos (sobre 600). Cabe destacar que el país bajó su rendimiento en relación con el año 2015, en el que los puntos de lectura fueron de 425, una reducción de 13 puntos. Para hacerse una mejor idea, el país en Latinoamérica con mejor puntaje en 2019 fue Chile con 450, mientras que en el mundo fue China con 555 puntos en lectura. En el caso puntual de este proyecto, resta por considerar los resultados obtenidos en la institución educativa y contrastar los resultados nacionales con los municipales, y así conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo. Cabe recordar que aún no se tiene claridad sobre el colegio donde se aplicará la investigación.

- De modo que “menos de un 4% de los jóvenes egresados del colegio tienen un buen nivel en argumentación, deducción e interpretación” (Zubiría, 2018), se puede pensar que la comprensión lectora ha sido una de las mayores debilidades de los estudiantes de básica secundaria (se han acostumbrado a una educación tradicional de trabajos mecánicos, rutinarios, repetitivos y memorísticos). Sobre esto, Helena Cortés Gómez (2017), en un artículo titulado *Cosas que nos enseñan en la escuela y no sirven*, enfatiza que:

El peso atómico, los ríos de África y la altura del Everest son datos innecesarios en un país en el que sólo el 0.9% de los estudiantes entienden, pueden hacer una interpretación y pueden encontrar debilidades en un argumento. Solo 9 de cada 1000 jóvenes pueden hacer lecturas críticas (Cortés, 2017: 2).

- Las escuelas e instituciones educativas requieren pasar de centrarse en un método pedagógico heteroestructurante a uno más centrado en la convergencia y la sinergia de roles entre estudiantes y maestros, en el que ambos aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje de manera conjunta. Entonces, se parte de la base de que es importante que haya un trabajo en equipo entre estudiantes y maestros, estos últimos deben actuar como guía del aprendizaje de los niños y niñas. Hablamos, entonces, de un aprendizaje cooperativo, tal como Johnson D. y Johnson T. (1994), fundadores del concepto, mencionan:

El aprendizaje cooperativo reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño. Con el aprendizaje cooperativo, el docente pasa a ser un ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en

equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos. (Johnson y Johnson, 1994: 23).

Vistos los cinco (5) criterios se puede deducir que:

- El proceso de intervención didáctica con los estudiantes, a través de un sujeto externo a su ambiente escolar, logrará una mejor disposición y colaboración de estos frente al proyecto, hecho que podría reducir los márgenes de error en los resultados que se obtengan en las herramientas de recolección de información que se vayan a aplicar.
- El proyecto permitirá a los docentes y no docentes tener una propuesta que pueda demostrar que educar mediante redes sociales potencializa las competencias digitales de los estudiantes y fomenta el trabajo cooperativo, aspectos que juegan en favor del proceso de enseñanza y aprendizaje (Johnson D. y Johnson T., 1994; Cajiao, 2019; Zubiría, 2018).
- Los estudiantes aprovecharán sus competencias digitales para aprender a comprender mejor los textos narrativos, lo que les ayudará a enfrentar las pruebas PISA y pruebas SABER 11, y esto beneficiará también a la Institución.
- Los estudiantes aprenderán a usar mejor las redes sociales y a incluirlas en su ambiente escolar como un recurso educativo.

En este orden de ideas, haría falta un modelo de innovación educativa que involucre no solo el uso de nuevas tecnologías como Tablet, computadora o AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje), sino también aprovechar que los estudiantes son nativos digitales para fomentar el trabajo en equipo por redes sociales. Las estrategias tradicionales en la educación virtual se han reducido a conferencias virtuales, videollamadas y seguimiento del trabajo por WhatsApp, sin pensar en recoger los intereses de los niños y niñas como elementos motivadores para el aprendizaje. Con relación a lo anterior, esta investigación buscó dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las redes sociales con las cuales los estudiantes se sienten más cómodos y familiarizados?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión de textos narrativos que tienen los estudiantes participantes?

- ¿De qué manera el uso del *storytelling* digital en redes sociales favorece la comprensión de textos narrativos?
- ¿Qué tipo de propuesta mediada por *storytelling* digital en redes sociales permite una mejor comprensión de textos narrativos en estudiantes de secundaria?
- ¿Qué estrategia didáctica favorece la comprensión de textos narrativos a través del *storytelling* digital en redes sociales?
- ¿Cuál fue el progreso de los estudiantes sobre el nivel de comprensión de textos narrativos mediada por redes sociales con el *storytelling* digital?

Como resultado de las preguntas anteriormente formuladas, los objetivos propuestos en esta investigación son los siguientes:

Objetivo general: Favorecer la comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del *storytelling* digital en las redes sociales en estudiantes de grado octavo.

Objetivos específicos: 1) Identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes participantes e identificar las redes sociales más usadas por los estudiantes participantes. 2) Diseñar una propuesta de intervención para la comprensión lectora de textos narrativos en una estrategia mediada por el *storytelling* digital en las redes sociales. 3) Aplicar una propuesta de intervención para la comprensión lectora de textos narrativos en una estrategia mediada por el *storytelling* digital en las redes sociales. 4) Evaluar el favorecimiento de la comprensión lectora de textos narrativos con los *storytelling* digitales en redes sociales realizados por los estudiantes.

El cumplimiento de cada objetivo se fue realizando no solo durante el desarrollo de la investigación, sino también mediante el análisis del Estado del arte, el cual brindó más información, tanto del uso de las redes sociales en el aula como del alcance del *storytelling* digital en una propuesta didáctica. Así, el presente trabajo de maestría se dividió en cuatro capítulos:

El primero, enfocado en el *Estado del arte*, en la revisión sistemática de antecedentes e investigaciones que aportaron en la construcción del marco, tanto teórico como metodológico de la investigación. En las 28 investigaciones seleccionadas, categorizadas y revisadas se encontró: siete tipos de textos narrativos, de los cuales, el cuento fue usado en un 36%. Si bien, solo el 7%, que equivale a una sola investigación, utilizó las minificciones resulta interesante su uso. Así pues, las investigaciones demostraron que el *storytelling* (relato digital) es un formato que puede adaptarse a diversas dinámicas didácticas, por ello, los artículos de investigación encontraron varios recursos didácticos complementarios al uso del *storytelling* (brainstorming, WhatsApp, Padlet, píldoras educativas) y formatos en donde plasmar los relatos digitales (YouTube, imágenes en redes sociales, infografías, Podcast, historietas, stopmotion, etc.).

El segundo presenta el *Marco teórico*: las teorías de tipología textual narrativa de Werlich (1979) y Adam (1992), que señalan que un texto que sea principalmente narrativo también puede contener aspectos argumentativos o descriptivos, que es posible identificar a partir de su estructura. Es por ello, que aquí se recogen los siguientes géneros narrativos: el cuento (Cortázar, 1971; Piglia, 1986; O'Connor, 1984; Imbert, 1999); con su estructura propia de inicio, nudo y desenlace; el microrrelato (Goyanes, 1967; Ferrer, 1990; Sabogal, 2007; Valls, 2008; Andrés-Suárez, 2010) como un género que tiene como característica la elipsis (omisión) demostrando que su enfoque está más en lo que no dice que en lo que dice, y el *storytelling* digital (Rosenthal Tolisano, 2009; Duvescog Tedre, Islas y Sutinel, 2012; Xu, Park y Baek, 2011, Corral, 2013; Villalustre-Martínez y Del Moral Pérez, 2013), otro tipo de género narrativo que explora la combinación de la estructura del cuento con el formato digital para contar con imágenes un relato o historia y, finalmente, en el marco teórico se muestran las redes sociales que contienen las características necesarias para la aplicación de la secuencia didáctica diseñada. Por otro lado, las bases teóricas del trabajo: 1) taxonomía de Barret (1968) ha sido concebida, en principio, para ser aplicada a textos narrativos y poder evaluar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial, crítico y apreciativo en diferentes niveles de escolaridad; y 2) el modelo constructivo integrativo de Kintsch y Van Dijk (1978), quienes plantean que la comprensión lectora es un proceso de construcción e integración de información, en la que se construyen representaciones mentales (superficial, texto base y modelo situacional).

El tercer capítulo, por su parte, se centra en la *Metodología* desde una perspectiva crítico social (Habermas, 1994, Boladeras, 1996; Alvarado y García, 2008) y un diseño de investigación acción (Lewin, K., 1946, Martínez-Miguélez, 2000) que busca la mejora continua durante el proceso de aplicación, que, en este caso, se realizó a través de la observación participante y los diarios de campo. La investigación cuenta con una población de 29 estudiantes de grado octavo, quienes hacen parte de una secuencia didáctica (aprobada por expertos) diseñada con base en las necesidades encontradas en la prueba estandarizada de textos narrativos y la encuesta sobre redes sociales que los estudiantes fueron resolviendo en las 8 sesiones de la secuencia; posteriormente, los estudiantes estudiaron y modificaron la rúbrica que sirvió como método de evaluación del trabajo final: la construcción de un *storytelling* digital como reflejo de la comprensión lectora de un cuento o microrrelato de elección libre.

El cuarto recoge las conclusiones y proyecciones de la investigación, en la cual se demuestra que hace falta dentro de las instituciones educativas una oferta de estrategias didácticas y pedagógicas que ayuden a los estudiantes a tener una comprensión de lectura completa, que no solo se reduzca a los 3 niveles (literal, inferencia, crítico-intertextual), sino también a los niveles apreciativo y creativo. Asimismo, la propuesta ayudó a favorecer la comprensión lectora de textos narrativos como el cuento y el microrrelato, gracias al diseño y construcción del resultado de la comprensión lectora de los estudiantes en un *storytelling* digital para ser publicado en un perfil de Instagram. Sin embargo, es importante mencionar que el uso de redes sociales tiene mejores resultados si es aplicado en más de un periodo escolar, esto ayudaría a incentivar la participación de los estudiantes en la publicación de contenido, evitando que sean “usuarios pasivos”.

CAPÍTULO UNO: ESTADO DEL ARTE

La rápida progresión del conocimiento científico, mediado por la aparición creciente de publicaciones en un medio como la internet, requiere la realización de revisiones de la literatura científica que nos permitan tener un conocimiento actualizado sobre un tema de interés (Guirao, 2015); por ello, existen diversos tipos de revisión bibliográfica que ayudan a los investigadores a sistematizar, condensar y ordenar la información, de manera tal, que permita encontrar la novedad y originalidad del tema de interés en comparación con otros ya publicados; puesto que “la revisión bibliográfica es considerada como un estudio detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto” (Icart y Soler, 1994: 23).

Teniendo en cuanto lo anterior, la presente investigación nace al formularse las preguntas ¿De qué manera el uso del *storytelling* digital en las redes sociales, mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comprensión de textos narrativos? y ¿Cómo el uso de las redes sociales como recurso didáctico posibilita una mayor conexión con los estudiantes al generar un ambiente de aprendizaje amable con sus competencias digitales? Para darle respuesta a estas preguntas es necesario primero realizar una búsqueda sistemática de proyectos relacionados con la investigación titulada: *La comprensión de textos narrativos mediante el uso del storytelling digital en las redes sociales*.

Por lo tanto, este apartado del estado del arte está estructurado desde una revisión de la literatura, para conocer qué se ha hecho con el tema y qué aspectos aún quedan por estudiar con los que esta investigación pueda contribuir; por otro lado, se presenta la metodología propia de la búsqueda sistemática en sus cuatro fases. Luego, se exponen los resultados y la discusión de la información recolectada, organizada y sistematizada del protocolo de búsqueda y, finalmente, los hallazgos de la propia revisión.

1.1 Revisión sistemática - metodología

En la revisión sistemática, a diferencia de otro tipo de revisiones, “fundamentalmente la metodología utilizada es explícita y precisa, y además se sigue un protocolo claramente delineado, estandarizado y replicable que asegura la calidad, consistencia y transparencia del proceso de revisión” (Coughlan; Cronin y Ryan, 2013: 7), también incluye el proceso de decisión que determina qué artículos son elegibles para su inclusión en el estudio. Esta es la razón por la cual entre todos los tipos de revisiones se eligió la revisión sistemática en vista de sus características, ya que es posible replicarla en diferentes áreas de conocimiento, como en este caso, el área de la educación, sumado al hecho de que ofrece la alternativa de precisar el tipo de información según criterios de inclusión y exclusión de búsqueda.

En este orden de ideas, se aplica el protocolo de búsqueda sistemática de la revisión bibliográfica, con base en el estudio realizado por Manchado *et al.* (2009) sobre las *Revisiones Sistemáticas Exploratorias* publicado en la revista *Medicina y Seguridad en el Trabajo*. Por lo tanto, la metodología consistió en una sucesión de pasos para la revisión bibliográfica y científica de proyectos de investigación de maestría y especializaciones o artículos científicos derivados de investigación. Dicho proceso se llevó a cabo en 4 fases: **1)** protocolo de búsqueda, **2)** resumen de las fases de la revisión, **3)** procesamiento-matriz de datos y **4)** análisis estadístico de las variables bibliométricas y las de interés de contenido, según se explica a continuación:

1.1.1 Fase: Protocolo de búsqueda

En esta fase se condensan los parámetros de búsqueda de la información bibliográfica en la pregunta de estudio de la revisión y sus objetivos, organizados cada uno en tres (3) categorías de estudio, con un protocolo de búsqueda sistemática específica en las variables de contenido de interés, mientras que las variables bibliométricas fueron las mismas (título, autor, año de publicación, universidad, tipo de publicación, país). A continuación, se presenta la fase de protocolo de búsqueda por categorías:

- Categoría 1: Comprensión de textos narrativos

La metodología de búsqueda centrada en el periodo de estudio (2017-2021), las fuentes de información (Google académico), los criterios de inclusión (estudios en bachillerato y en el nivel universitario), los criterios de exclusión (estudios en primaria), definición de las variables bibliométricas (“Comprensión de textos narrativos” AND bachillerato OR secundaria AND español”) y variables de interés sobre el contenido (metodología utilizada, herramientas de recolección de información, grado de escolaridad, estrategia didáctica y tipo de texto narrativo usado).

Tabla 1. Protocolo de búsqueda sistemática - preguntas y objetivos (comprensión de textos narrativos)

Pregunta del estudio (problema de investigación)	¿Cómo los géneros narrativos son usados para la comprensión lectora?
Objetivo	¿Qué géneros narrativos son elegidos para reconocer la comprensión de textos narrativos?
	¿Qué metodología usan las investigaciones?
	Identificar el tipo de texto narrativo que usan las investigaciones
	Identificar la metodología aplicada
	Identificar la estrategia didáctica que utilizan para la comprensión de textos narrativos

Fuente: Elaboración propia

- Categoría 2: *Storytelling* digital como herramienta educativa

En esta categoría, el periodo de búsqueda de los estudios fue de 2019-2021, cabe anotar que la única fuente de información fue Google académico, como repositorio de un sinnúmero de investigaciones de libre acceso. Por otro lado, en cuanto a la metodología de búsqueda se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: los criterios de inclusión (estudios en bachillerato y universitarios), los criterios de exclusión (estudios en primaria), la definición de las variables bibliométricas (“*storytelling* digital” AND bachillerato OR secundaria AND español”) y variables de interés sobre el contenido (nivel educativo, modo de uso del *storytelling*, recursos didácticos

complementarios, los *storytelling* mejoran el aprendizaje (SI/NO) y ¿de qué manera influyen los *storytelling* digitales en el aprendizaje?).

Tabla 2. Protocolo de búsqueda sistemática - preguntas y objetivos - Cómo usar el Storytelling en el aula

Pregunta del estudio (problema de investigación)	¿Cómo es utilizado el <i>storytelling</i> digital en el aula para la comprensión de textos?
Objetivo	¿De qué manera es usado el <i>storytelling</i> digital?
	¿Qué beneficios genera en el aprendizaje su uso (<i>storytelling</i>)?
	Identificar el uso del <i>storytelling</i> digital en el aula
	Identificar la manera como los <i>storytelling</i> influyen en el aprendizaje
	Identificar las ventajas y desventajas del uso de <i>storytelling</i> como herramienta educativa en la comprensión de textos

Fuente: Elaboración propia

- Categoría 3: Redes sociales en la educación

La metodología de búsqueda centrada en el *periodo de estudio* (2016-2021), las *fuentes de información* (Google académico, Redalyc, Dialnet), los *criterios de inclusión* (estudios en bachillerato), los *criterios de exclusión* (estudios en primaria y universitarios), definición de las *variables bibliométricas* (“Aprendizaje” AND "Redes sociales" AND bachillerato OR secundaria AND español o "Redes sociales" AND "comprensión de textos" AND (bachillerato OR "básica secundaria") AND ("Trabajo colaborativo" OR “cooperativo”) y *variables de interés sobre el contenido* (nombre de redes sociales, grados de bachillerato, tipo de texto, métodos que fomenten el trabajo colaborativo o el aprendizaje cooperativo, que favorece el uso de las redes sociales en educación (redes sociales en el aprendizaje, área de estudio), esto con el fin de direccionar el proceso de búsqueda bajo unos objetivos y temáticas específicas.

Tabla 3. Protocolo de búsqueda sistemática. Preguntas y objetivos (redes sociales en la educación)

Pregunta del estudio	¿Cómo usan las redes sociales en la comprensión de textos en básica secundaria o bachillerato?
----------------------	--

(problema de investigación)	
Objetivo	¿Cuál o cuáles son las redes sociales que fomentan el aprendizaje cooperativo o el trabajo colaborativo?
	¿Cuáles son las redes sociales que son utilizadas para la comprensión de textos en bachillerato?
	Identificar las redes sociales que son utilizadas en la comprensión de textos en básica media o bachillerato
	Identificar el uso de redes sociales en la comprensión de textos en básica media o bachillerato
	Identificar las redes sociales que fomentan el aprendizaje cooperativo o el trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración propia

De manera que la tabla anterior sobre las preguntas que se desean resolver con la revisión, las investigaciones debían estar orientadas a estudios realizados específicamente en bachillerato o secundaria, asimismo de responder a la inquietud de cuáles redes sociales son usadas en la educación, qué favorece el uso de las redes sociales en educación y cuáles son las redes sociales que fomentan el aprendizaje cooperativo o el trabajo colaborativo. En cuanto a la pregunta de redes sociales que son utilizadas para la comprensión de textos, no fue posible dar respuesta, debido a que no se encontró ningún trabajo o proyecto de investigación que hubiese estudiado de manera particular la comprensión de textos narrativos mediante *storytelling* en redes sociales. Esta ausencia se convirtió en un factor positivo para el interés de la investigación.

1.1.2 Fase: Resumen de las fases de la revisión

El resumen de las fases de revisión consiste en la condensación de la información numérica de la cantidad de estudios, investigaciones o artículos encontrados en las bases de datos seleccionadas (tabla 2).

Tabla 4. Resumen de las fases de revisión

Fase de identificación	Google académico: 715 Dialnet: 41 Redalyc: 138
-------------------------------	---

Fase de pantalla	Documentos repetidos Google académico: 7 Dialnet: 25 Redalyc: 70
Fase de elegibilidad	Google académico: 45 Dialnet: 5 Redalyc: 53
Fase de inclusión	Google académico: 18 Dialnet: 5 Redalyc: 15
Fase de selección final	
Google académico:	21
Dialnet:	4
Redalyc:	2

Fuente: Elaboración propia

1.1.3 Fase: Procesamiento - Matriz de datos

El procesamiento -Matriz de datos se basó en la búsqueda sistemática de artículos de investigación, tesis de maestría, doctorados y especializaciones científicas en los buscadores de contenidos y bibliografía científico-académica: Google Académico, Dialnet y Redalyc. En el rastreo de información, que hace parte de la fase de la matriz de datos, se encontraron 756 documentos relacionados con los conceptos principales de la investigación, pero los criterios de exclusión e inclusión redujeron la búsqueda a 27 documentos.

1.1.4 Fase: Análisis estadístico de las variables

Esta información fue condensada y sistematizada en una matriz de datos, la cual estuvo dividida en dos tipos de variables: **I.** Variables bibliométricas y **II.** Variables de interés sobre el contenido. La primera constaba de información general de los documentos tales como base de datos, años de publicación, tipo de publicación, país, idioma, universidad y autores; en cambio, el segundo tipo de variable se enfoca en el contenido en el que se buscaban conceptos relacionados con la temática del proyecto de grado en tres (3) categorías, cada una con sus propias variables de contenido de interés: **1) Comprensión de textos narrativos** tuvo cinco (5) variables: a) metodología utilizada, b)

herramientas de recolección de información, c) grado de escolaridad, d) estrategia didáctica y e) tipo de texto narrativo usado; **2) *storytelling como herramienta educativa*** tuvo cuatro (4) variables: a) nivel educativo, b) modo de uso del *storytelling*, c) recursos didácticos complementarios y d) ¿de qué manera influye el *storytelling* digital en el aprendizaje y; **3) *Redes sociales en la educación*** tuvo seis (6) variables: a) tipo de redes sociales b) grado de escolaridad, c) aprendizaje colaborativo, d) tipo de texto, e) área de estudio y d) ¿qué favorece el uso de las redes sociales en educación?

1.2 Revisión de la literatura

En la presente revisión de la literatura sobre la investigación titulada *La comprensión de textos narrativos mediante el uso del storytelling digital en las redes sociales* se exponen, de manera descriptiva, los tipos de revisión que habrían respondido a los intereses de la investigación y el por qué, entre todos, se decidió usar el protocolo de búsqueda sistemática en las bases de datos como Google Académico, Dialnet y Redalyc. A continuación, se presentan las reseñas de las investigaciones encontradas en tres categorías y una subcategoría: *Comprensión de textos narrativos*, *storytelling digital como herramienta educativa*, *Redes sociales en la educación* y la subcategoría *Estrategias didácticas con redes sociales*:

1.2.1. Categoría 1. Comprensión de textos narrativos

Beatriz Magaly Iparraguirre Cerrinos (2021), en la investigación titulada *Aplicación del método interrogativo para la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del 3er. grado de educación secundaria de la I.E. “Eleazar Guzmán Barrón” del distrito de Chimbote – 2016*. Universidad Nacional del Santa – Perú, pretende demostrar que la aplicación del método interrogativo mejora la comprensión de textos narrativos de los estudiantes del 3er grado de educación secundaria.

La metodología de la investigación fue cuasiexperimental, contó con una población de 42 estudiantes y una muestra de 13 estudiantes. Las técnicas que se usaron fueron sistematización

teórica, observación directa, aplicación de pretest y postest, así como los procedimientos estadísticos descriptivos, “para establecer las medidas de tendencia central que nos permitieron realizar los cuadros y gráficos estadísticos” (Iparraguirre, 2021: 9). Cabe mencionar que la investigación enfocó sus esfuerzos en que la comprensión de textos narrativos fuera a partir de seis niveles: analítico, literal, inferencial, crítico, extrapolación, creativo.

En cuanto a uso de autores, la investigación contó con cuatro apartados: 1- *Operaciones de la lectura* (Castillo, 2004; Vega y Alva, 2008; Nicasio, 1998; Rho, 2004); 2- *Comprensión de textos* (Pearson y Johnson, 1978; Neyra y Flores, 2011; Niño, 2003; Pérez, 2003); 3- *Didáctica de la comprensión de textos* (Castillo, 2004; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Neyra y Pacheco, 2008) y 4- *El método interrogativo* (Cuevas, 2011; Muñoz, 2007; Ausubel, 1973 citado por Capella y Sánchez, 1999).

En conclusión, la investigación demostró que el método interrogativo ha mejorado la comprensión de textos narrativos. Cabe destacar que la investigación no fue completamente exitosa en el uso del método interrogativo, puesto que “si bien es cierto, los estudiantes formularon preguntas en cada nivel, algunos mostraban dificultades entre el nivel analítico e inferencial” (Iparraguirre, 2021: 70), aspecto que según la investigadora podría mejorarse con un mayor tiempo de exposición de los estudiantes al método interrogativo.

Gladys Felicita Rumiche Lachira (2021), en la investigación *Programa virtual de textos narrativos regionales para la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, I.E Juan More Yovera – Piura 2020. Universidad César Vallejo – Perú*, presentada para la obtención del título de Doctorado en Educación, tuvo como objetivo elaborar un programa virtual de textos narrativos regionales, para la comprensión lectora en discentes de segundo año de secundaria de la Institución mencionada.

La metodología utilizada en la investigación fue un enfoque cuantitativo de tipo aplicada con un alcance descriptivo y elaborada bajo el diseño no experimental de tipo transversal o transaccional. El proyecto contó con una población de 212 estudiantes de secundaria y la muestra estuvo

constituida por 50 estudiantes de segundo año de las secciones A y B. La técnica empleada para la recolección de la información fue la encuesta y el cuestionario con 25 reactivos “que responden a las dimensiones literal, inferencial, crítico y creativo desarrollado a través del formulario en línea, que fue validado por cinco expertos y sometido a procedimientos estadísticos como alfa de Cronbach y el omega de McDonald” (Rumiche, 2021:17).

En cuanto a uso de autores, la investigación contó con antecedentes investigativos y una base teórica: 1- *Antecedentes* (Cortés, 2016; Albenis, 2016; Castro *et al.*, 2016; Cabero *et al.*, 2018; Elche, 2018; Montiel, 2018; Astohuayhua, 2019) y 2- *Bases teóricas* (Vygotski, 1972; Chadwick, 1999; Andrade-Lotero, 2012; Pérez y Medrano, 2013 citando a Stenberg, 2010; Solé; Pinzás, 2001; Van Dijk, 2003; Leyva *et al.*, 2020).

En conclusión, la investigadora descubrió que los estudiantes tenían problemas en la comprensión de texto en el nivel literal, inferencial y creativo, motivo por el cual, la investigación se centró en la creación de un programa virtual que refuerce las falencias encontradas en la comprensión lectora. Sobre esto, la autora señaló que “la comprensión lectora pone de manifiesto las dificultades que tienen los estudiantes para desarrollar capacidades ligadas al pensamiento lógico y pensamiento general” (Rumiche, 2021: 33); por tanto, el programa virtual respondía a las necesidades encontradas y adaptó las soluciones en el contexto mundial de la pandemia del Covid-19; por ende, la propuesta de aplicación buscó “el entrecruzamiento entre lo cognoscente y lo práctico lo que daría origen a una praxis razonada y científica para un aprendizaje científico” (Rumiche, 2021: 56) desde casa en la virtualidad, de manera tal que los estudiantes mejoraron la comprensión de textos narrativos, a partir de la lectura de narraciones regionales en las cuales se sintieran identificados y, a su vez, accedieran a la información de manera práctica y sencilla mediante la Internet.

Edward Faustino Loayza-Maturrano (2021), en su artículo de investigación titulado *El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos*, publicado en la revista *Investigación Valdizana*, planteó como objetivo principal determinar si existe influencia entre la estrategia del arborigrama y la mejora de la comprensión lectora en una población preadolescente de un grupo etario de 11 a 13 años del primer grado del nivel de secundaria. Cabe

anotar, que un arborigrama es la organización visual de las ideas del texto en forma de árbol, es decir, es un organizador gráfico de la información que “en las prácticas lectoras se erige como una de las estrategias más eficaces por su significancia y utilidad para comprender un texto” (90:2021).

La investigación cuantitativa y de nivel aplicado utilizó un estudio cuasiexperimental que consideró una pre-prueba y una post-prueba respecto de la aplicación del módulo del arborigrama, que tuvo una población de 220 estudiantes del primer grado del nivel de secundaria de una Institución Educativa Pública en el distrito de La Molina. Los estudiantes estuvieron divididos en siete aulas diferenciadas por letras desde la A hasta la G, cada una con un promedio de treinta estudiantes entre varones y mujeres.

En el marco teórico se destacan las siguientes categorías: 1) *Comprensión de lectora* (Pearson y Fielding, 1991; Izquierdo y Rodríguez, 2020; Solé y Teberosky, 2001; 2001; Dijk y Kinstch, 1983; Solé, 1996; Solé y Teberosky, 2001; Block, 1986; Goodman, 1996) y 2) *organizadores gráficos: arborigrama* (García Madruga, 2006; Gonzales, 2017; Duke y Pearson, 2002; Bean, Singer, Sorter y Frazee, 1986; Paris, Wasik y Turner, 1991; Pérez, 2015; Villalobos, 2020).

En conclusión, el autor señaló que “la aplicación de la estrategia del arborigrama a través del módulo didáctico propuesto influye significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado del nivel Secundaria de las Instituciones Educativas Publicas en el distrito de La Molina” (Loayza-Maturrano, 2020: 98). Estos resultados se debieron, según el investigador, a que la estrategia del arborigrama evidenció que la representación del árbol y sus partes sirven para organizar la información lógicamente, en función del análisis de un texto narrativo que permite desarrollar la comprensión lectora en los tres niveles de lectura: el literal, el inferencial y el criterial.

Luis Ángel Roldán (2020), en la investigación titulada *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria*, para obtener el Título de Doctor en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), presenta un estudio que analizó los efectos de la implementación de una propuesta de intervención en comprensión lectora destinada a alumnos de primer año de la escolaridad secundaria (La Plata- Argentina).

La metodología de la investigación fue un estudio cuasi-experimental, que incluyó un total de 63 estudiantes (47.6% mujeres, 52.4% varones), distribuidos en un grupo experimental y otro control. Todos ellos fueron examinados antes y después de la intervención con pruebas de lectura y conocimientos de la asignatura específica. Por otra parte, “la muestra fue estratificada en un grupo de comprendedores de rendimiento alto, medio y bajo, con el propósito de mensurar los efectos de la intervención en el último de los grupos” (Roldán, 2021: 3) junto con medidas pre y post intervención. El análisis final de los resultados fue netamente cuantitativo, mediante un paquete estadístico SPSS 23.0, en un cálculo de carácter descriptivo.

Concretamente, la intervención fue diseñada de acuerdo con el modelo multicomponencial de la comprensión en el que se fundamentaba el programa *Leer para Comprender con Modelos teóricos acerca de la comprensión textual* (Kintsch y Rawson, 2005 (modelos explicativos); Tzeng, van den Broek, Kendeou y Lee, 2005 (Landscape model); Zwaan, Langston, y Graesser, 1995 (la teoría de la indexación del evento), Suh y Trabasso, 1993 (el modelo de la red causal); Graesser, Singer, y Trabasso, 1994 (el modelo construccionista); Gernsbacher, 1990 - 1997 (la teoría de la construcción de estructuras); Van Dijk Y Kintsch, 1983 (modelo de construcción-integración); León, Escudero y Olmos, 2012; Guthrie, Wigfield, y Klauda, 2012 (modelo jerárquico-cognitivo de la comprensión del texto informativo o expositivo).

En cuanto a los resultados de la investigación, el autor evaluó el impacto de la propuesta en siete (7) variables: 1) la comprensión lectora general, 2) la información textualizada, 3) el vocabulario, 4) las inferencias, 5) la jerarquía del texto, 6) la eficacia lectora y 7) el desempeño en el conocimiento de la asignatura en la que se aplicó el programa. Sobre esto, la cuarta variable en “la intervención realizada mejoró la habilidad de los alumnos para realizar inferencias semánticas, sintácticas, y puente, que contribuyen con el procesamiento de la coherencia del texto y, en consecuencia, con la construcción de una representación más robusta del mismo” (Roldán, 2020: 140); en el caso de la eficacia lectora, las ganancias del grupo experimental en relación con el grupo control son significativas, mientras que las diferencias pre y postest con respecto a la capacidad de los alumnos para jerarquizar la información textual no fueron significativas en ninguno de los

grupos, al igual en la comprensión lectora general, vocabulario, jerarquía del texto y desempeño en el conocimiento de la asignatura. En conclusión, “una de las informaciones de importancia que se desprenden del análisis de los resultados de este estudio, refiere a que los malos comprendedores del grupo control, que fueron sometidos a enseñanza habitual, no mejoraron en ninguna de las variables estudiadas. Es decir, la escolaridad no impacta en la mejora de las habilidades de comprensión de textos, en alumnos que presentan dificultades en ese dominio” (Roldán, 2020: 144); en cambio, los comprendedores con dificultades del grupo experimental mejoraron en las habilidades de eficacia lectora, vocabulario, comprensión y, especialmente, en eficacia lectora.

Pedro Félix Novoa Castillo (2019), en su artículo derivado de investigación titulado *Estrategias de aplicación digital en la comprensión de textos narrativos*, publicado en la revista *Investigaciones sobre Lectura*, presenta los resultados de “la investigación que se propuso demostrar que ciertos programas y aplicativos de naturaleza práctica y sencilla, empleados como estrategia digital por parte de los docentes, influyen de manera positiva en la comprensión lectora de textos narrativos (objetivo general). Así como en sus dimensiones textual, inferencial y criterial (objetivos específicos)” (Novoa, 2019: 42).

La investigación es experimental del tipo cuasi experimental de corte transversal, en la cual se enfocó en una población de 1580 estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, de los cuales tomó una muestra de 310 participantes (Grupo control: 160 y Grupo experimental: 150), con edades que oscilaban entre los 18 a 27 años, a través de un muestreo probabilístico simple. En cuanto a las herramientas o instrumentos usados, el investigador empleó dos narraciones de Borges disponibles en línea (Ciudad Seva): *El jardín de los senderos que se bifurcan* como lectura para pretest y *El milagro secreto* como lectura del postest; estas lecturas tuvieron un tiempo de 37 minutos para el primer cuento y 22 minutos para el segundo. Así pues, el investigador aplicó tres pruebas, tipo PISA, para la comprensión de textos narrativos, en las que a través de preguntas de alternativa múltiple recogía información de comprensión literal, inferencial y criterial en plataformas digitales: un pretest en la plataforma Thatquiz, un primer postest en el entorno Goconqr y un último postest en Thatquiz, además del uso de un breve cuestionario de dos minutos en Kahoot, antes de la lectura; y luego de la lectura, un Mapa Mental Digital, a través de la plataforma miMind,

durante 15 minutos. Asimismo, el investigador realizó tres actividades lúdicas a través de la plataforma Educaplay: un crucigrama (10 minutos), una sopa de letras (10 minutos) y un mapa interactivo (5 minutos).

El marco teórico de la investigación está dividido en: 1- *Lectura y comprensión en entornos digitales* (Cordón, 2016; Piovano y Burin, 2014; Romero, 2014; Fajardo *et al*; Wu, 2014); 2- *Comprensión de textos narrativos* (Ramos, 2007; Blandón y Restrepo, 2015; Calderón y Quesada, 2016; Saldarriaga, 2017); 3- *Nivel de impacto de los programas y aplicativos digitales* (Puentedura, 2006; García y Guzmán, 2018); 4- *Mapas Mentales Armónicos en digital* (Buzan, 1996; Fernández, Vázquez y López, 2016; Apolo, Bayés y Hermann, 2016; Salazar *et al*, 2015).

En conclusión, la investigación brindó “la posibilidad de realizar un conjunto de estrategias combinadas tanto antes y después de la lectura de un texto narrativo y poder mejorar los resultados de su comprensión” (Novoa, 2019: 51); así pues, comprobó que el empleo de una estrategia digital basada en el empleo de programas y aplicaciones virtuales de manera transversal (uno o dos días) tiene un efecto significativo en la comprensión de textos narrativos. Sin embargo, a pesar de que evidenció que hubo mejora en las dimensiones de comprensión textual y comprensión criterial, no consiguió la significancia en la comprensión inferencial, resultado que el autor señaló que se debió a que existió “un apresuramiento en las deducciones de los participantes, situación muy común en la juventud de estos tiempos” (Novoa, 2019: 52).

Merlín Suárez Álvarez (2019), en su investigación titulada *Sistema de ejercicios para la comprensión de textos narrativos*, como trabajo final para la obtención del título de Magíster en metodología de la investigación educativa en la Universidad Central Marta Abreu de las Villas-Cuba, presenta el estudio de la elaboración de una propuesta, que consistió en un sistema de ejercicios encaminados a favorecer el desarrollo de la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de 7mo. 3 de la secundaria básica “José Martí”, del municipio Sagua la Grande-Cuba. La investigación utilizó los métodos de los niveles teórico, empírico y matemático-estadístico, en el cual, la muestra fue intencional no probabilística y estuvo compuesta por 33 estudiantes que constituyeron el 26,1 % de la población total, quienes realizarían el sistema de ejercicios basado en

el nivel de traducción, nivel de interpretación y nivel de extrapolación de los textos narrativos de la fábula y el cuento.

En el marco teórico se destacan las siguientes categorías: 1) *La asignatura español- Literatura en la Secundaria Básica* (Roméu, 2013; Domínguez, 2013; García Pers, 1976); 2) *Enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos narrativos en la clase de español-Literatura en la Secundaria Básica* (Porro, 1983; Roméu, 2013) y 3) *Propuesta para la comprensión de textos narrativos en séptimo grado* (Álvarez, 1997).

En conclusión, la investigadora menciona que “la aplicación del sistema de ejercicios en la práctica permite el desarrollo de la comprensión de textos narrativos, evidenciado en el avance de los estudiantes, motiva a la lectura y estimula la capacidad creadora” (Álvarez, 2019: 84). Sin embargo, los 10 especialistas encuestados señalaron que los ejercicios realizados necesitaban más tipos de textos narrativos fuera de las fábulas y los cuentos e incluir el trabajo (realizado por la autora) con las nuevas tecnologías.

Adelmo Díaz Castillo (2019), en su proyecto de investigación titulado *Aplicación de macrorreglas para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, Chota, 2018*, en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - Perú presentan como objetivo aplicar las macrorreglas para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de quinto grado, sección “F” de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, Chota, 2018.

La investigación tuvo como metodología principal la Investigación-Acción Educativa, en la cual participaron 25 estudiantes con un promedio de edad de 16 años, a quienes el investigador realizó entrevistas y aplicó encuestas, para identificar cuál era el nivel de comprensión de textos narrativos que tenían los estudiantes. Utilizó la observación participante, con la cual desarrolló diarios de campo, una rúbrica para evaluar la comprensión de textos y una lista de cotejo (indicadores el aprendizaje y/o comportamiento de los estudiantes) en cada sesión realizada, a partir de la secuencia didáctica aplicada.

En cuanto a las teorías utilizadas con sus respectivos autores, la investigación está dividida en 2 apartados. El primero titulado teoría y enfoques pedagógicos (Dijk, 1999; Saussure, 1972; Rosenblatt, 1996; Vygotsky citado por Flores Velasco, 2000) y el segundo denominado conceptos básicos (Sánchez 1988; Eco, citado por Argudín y Luna, 2001; Usuani, E. 2013; Alliende y Condemarín 1998; Solé, 1999; Arciniegas, 2004).

En conclusión, el estudio señala que “la aplicación de la prueba de desempeño hacia los estudiantes permitió diagnosticar el nivel de comprensión de textos dentro del área de comunicación” (Díaz, 2019: 53) sumado a que “a través de la aplicación de las macrorreglas se comprobó el nivel de mejora del rendimiento académico, superando las deficiencias en comprensión” (Díaz, 2019: 53). Por ello, el autor recomienda “promover un ambiente acogedor, inclusivo y colaborativo, donde las relaciones humanas dentro del aula con todo el entorno educativo se basen en la aceptación mutua y la cooperación, respetándose las diferencias culturales, religiosas físicas y así reconociendo los derechos de todos y todas” (Díaz, 2019: 54).

Lady Patricia Hurtado Hurtado y Socorro Argenis Hurtado Prado (2018), en su investigación titulada *La lúdica una estrategia divertida y didáctica para la comprensión de textos narrativos* en la Fundación Universitaria los Libertadores - Colombia, presentan un estudio que buscó mejorar con las estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó, Cauca, la comprensión de lectura de textos narrativos a través de actividades lúdicas.

La metodología de la investigación es cualitativa con un enfoque descriptivo, la cual seleccionó de una población de 79 estudiantes de los grados octavo, una muestra intencionada de 40 niñas de 8B y 39 de 8C, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 15 años. Para la recolección de información, las investigadoras realizaron entrevistas grupales, encuestas y diarios de campo en cada sesión de las clases diseñadas en la secuencia didáctica, en la que fueron incluidas actividades lúdico-pedagógicas: “actividades de concentración tales como: sopa de letras, crucigramas, entre otras; perdiendo el miedo escénico a partir de los dramatizados, facilitando la expresión oral a través de

noticieros, entrevistas a personajes novelescos” (2018: 40). Cada uno de estos aspectos fue reforzado con estrategias de motivación en el aula.

En cuanto a uso de autores, la investigación está dividida en dos aspectos principales, la primera relacionada con *la lectura y la motivación* (Vásquez, 2015; Argudín, 1994; Acevedo Aguirre, 1983) y la segunda *estrategia lúdico-pedagógica* (Restrepo y Rúa, 2015; Hernández Trujillo, 2015; Aldana, 2016; Manjarrez Correa, 2017; Dewey, 1994-1995; Zubiría, 2012; Zuleta, 1982; Freire, 1994; Stone, 2001; Jiménez, 2002).

En cuanto a las conclusiones de la investigación, las autoras dentro de los hallazgos señalan que “a partir de las actividades lúdico pedagógicas han desarrollado motivación para participar activamente en la clase de español y literatura; espacio adecuado para afianzar el proceso de comprensión lectora de textos narrativos” (Hurtado-Hurtado y Hurtado-Prado, 2018:54); además, enfatizaron en que a través de las estrategias lúdicas, las estudiantes ejercitaron el trabajo colaborativo por medio de la expresión oral, gráfica, gestual y escrita a través del aprendizaje significativo. Sin embargo, la comprensión lectora de los estudiantes del 100% esperado tuvo como resultado un 60%, en donde el nivel inferencial fue el más bajo.

1.2.1 Hallazgos: Comprensión de textos narrativos

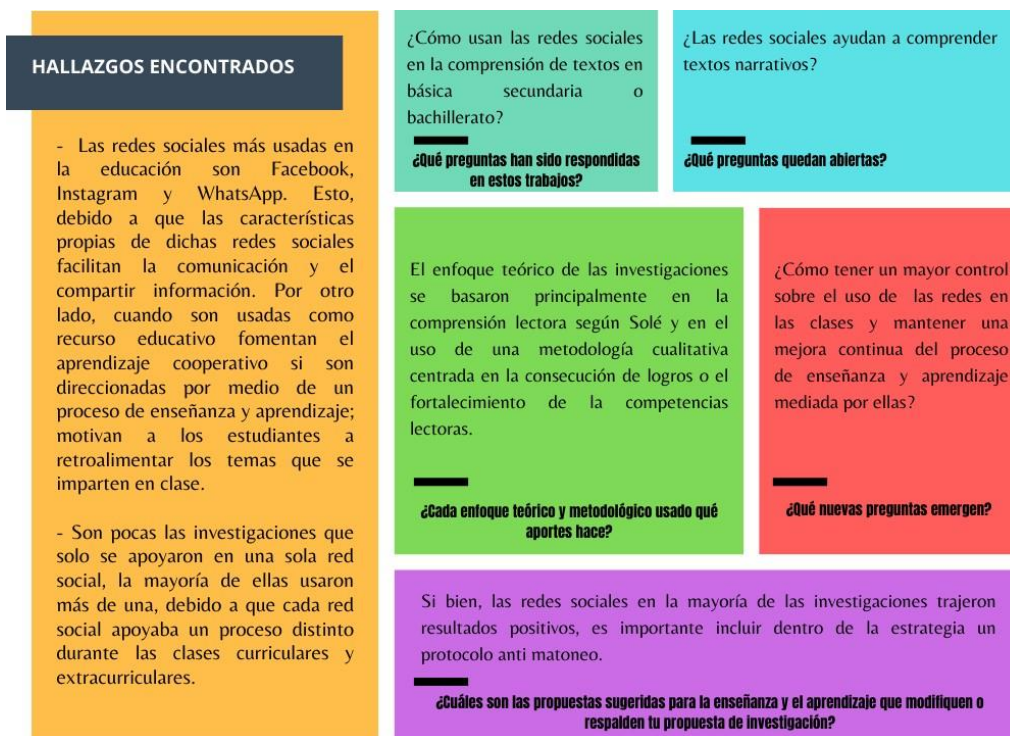


Figura 1. Hallazgos: Comprensión de textos narrativos

1.2.2 Categoría 2. Storytelling digital como herramienta educativa

Antoni Roig, Vanina Yael y Fernanda Pires (2021), en su artículo de investigación titulado *Cazadores de Historias: un caso de implementación de storytelling en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva*, publicado en la Revista *Icono 14*, exploran las posibilidades del *storytelling* como técnica de creatividad en el aula y analizan los procesos de creación compartida de historias en el marco del proyecto de investigación e innovación educativa *Cazadores de Historias*.

El artículo tiene una metodología de análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos en los talleres realizados en el proyecto de *Cazadores de Historia*; sin embargo, exponen que se trató de un tipo de investigación experimental basado en la intervención en el campo “a partir de una propuesta de co-diseño con los centros involucrados y de co-creación con las personas participantes, y en la que, para su análisis, se han extraído datos cualitativos basados en técnicas

etnográficas” (Roig, Yael y Pires, 2021:243). Por tanto, el artículo recopila la información de los talleres realizados en los periodos 1ª edición (2017-2018) y 2ª edición (2018-2019) para extraer los resultados obtenidos por medio de “las notas de campo realizadas por el equipo de investigación, el registro audiovisual de los talleres y sesiones de clausura, y la organización y clasificación de todo el material generado por las personas participantes en las distintas fases del proceso” (Roig, Yael y Pires, 2021:248).

El marco teórico se encuentra dividido en dos partes; la primera en *storytelling, ficción y creatividad* (Moezzi, Janda y Rotman, 2017; Benjamin, 1991; Pereira y Doecke, 2016; Veland *et al.*, 2018) y la segunda *El storytelling como proceso co-creativo en el aula* (Walsh, 2007; Alkaaf, 2017; Bilandzic y Sukalla, 2019; Otto, 2012; Bal, Brokerhof y Dóci, 2021; Pak, 2015; Dunne y Raby, 2013; Doig, Pires de Sa y San Cornelio, 2018; Cuzzocrea y Mandich, 2016; Sools, 2020; Yusoff y Gabrys, 2011).

En conclusión, la metodología presentada en este artículo evidenció “el doble rol del *storytelling* en entornos educativos como una herramienta de estímulo de la creatividad y como resultado creativo en sí mismo, facilitando la emergencia de un espacio de empatía y consenso” (Roig, Yael y Pires, 2021: 256); asimismo, genera sinergia y colaboración entre diversos actores puesto que todos (estudiantes y docentes) trabajan juntos para diseñar, crear y contar una historia; por ende, estimula la creatividad y la participación grupal de los estudiantes. Sin embargo, los autores señalan que la “figura del profesor puede llegar a moldear o limitar la creatividad a la hora de crear sus narrativas, como una extensión del trabajo curricular del aula” (Roig, Yael y Pires, 2021: 256). Finalmente, la experiencia de los autores con la realización de los talleres *Cazadoras de Historias* y con la aplicación concreta del *storytelling* como metodología abre puertas a replicar los talleres en distintos contextos educativo que busquen procesos creativos y a estimular el trabajo en el aula.

Meriam Boulahrouz Lahmidi (2021), en su artículo de investigación *Salidas de campo y educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta para la participación juvenil usando el storytelling digital*, publicado en EDMETIC (Revista de Educación Mediática y TIC), expone una

propuesta didáctica basada en el uso del *storytelling* digital durante las salidas de campo para implicar a los jóvenes en el desarrollo sostenible desde la materia de ciencias sociales.

La metodología del artículo fue abordada desde un enfoque de investigación cualitativa; sin embargo, usó un cuestionario inicial como instrumento de investigación cuantitativa para valorar los conocimientos del alumnado, en relación con los principales temas del desarrollo sostenible. Por otro lado, la investigación contó con la debida instrucción para la elaboración de guiones que secuenciaran textualmente la manera como los estudiantes documentarían con sus celulares su visión sobre el desarrollo sostenible en su contexto social actual, antes de las salidas de campo. “En este caso se han usado los guiones del *storytelling* para analizar los discursos de los estudiantes en relación a su participación e implicación en el entorno” (Boulahrouz, 2021:190).

El marco teórico del artículo está dividido en 2 apartados, el primero sobre *storytelling digital para promover el desarrollo sostenible* (Meira, 2015; Robin, 2016; Askanius y Uldam, 2011; Brunsting y Postmes, 2002; DeLancie, 2010) y el segundo, *salidas de campo y participación en el desarrollo sostenible* (Tilbury, 2011; Boulahrouz, 2021; Sachs, 2015; UNESCO, 2014; Ruiz y Martínez, 2016; Romi y Schmida, 2009).

En conclusión, “el *storytelling* digital puede ser aplicado durante las salidas escolares como una metodología educativa para promover la participación de los jóvenes en el desarrollo sostenible y los ODS [...] Los guiones de los productos audiovisuales nos muestran que el *storytelling* digital permite desarrollar habilidades basadas en la reflexión y la crítica” (Boulahrouz, 2021: 197). En la propuesta de la autora, las salidas de campo, el uso de guiones para el desarrollo y la producción de *storytelling* digitales, para ser publicados en YouTube, permitió que los estudiantes sean un agente activo y creativo de su propio aprendizaje, de esta forma ayuda a potenciar el interés de los jóvenes por la materia. Según la autora, las clases son diseñadas para apostar más por diseñar propuestas didácticas y pedagógicas enfocadas en el aprendizaje por descubrimiento, las estrategias de indagación, el trabajo colaborativo, los estudios de caso, entre otros, que a seguir utilizando metodologías tradicionales de enseñanza sólo dentro del aula de clase. De este modo, el proceso de enseñanza y aprendizaje mejora sustancialmente, debido a que los estudiantes se encuentran más motivados y dispuestos a aprender.

Mireya Arias Palomeque (2021), en su artículo de investigación *Herramientas educomunicativas para fortalecer la educación virtual en contextos de pandemia*, publicado en la revista *de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, sistematiza una experiencia pedagógica puesta en práctica en el período octubre 2020-mayo 2021 con estudiantes de distintos niveles de la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. La experiencia pedagógica estuvo compuesta por el uso de tres herramientas educomunicativas: *storytelling*, infografías y audios.

El artículo está dividido en varias fases que explican el proceso metodológico: en primer lugar, describe pormenorizadamente la experiencia pedagógica y sus distintas fases. Posteriormente, enmarca teóricamente esas prácticas en los fundamentos de la educomunicación y se señalan las principales ventajas del uso de *storytelling*, infografías y audios como recursos educativos. Finalmente, analiza los resultados de una encuesta aplicada a 150 estudiantes que participaron en la experiencia pedagógica.

En cuanto al marco teórico, el artículo se dividió en: *¿Por qué se denominan herramientas educomunicativas?* (Coslado, 2012; Freire, 1972; Kaplún, 2002; Vygotsky *et al.*, 1995); *storytelling: no estamos hechos de átomos, sino de historias* (Londoño Monroy, 2012; Rosales, 2016; Statkus, 2016; Sánchez Vera *et al.*, 2019); *Infografía: una imagen vale más que mil palabras* (Muñoz García, 2014; Mínguez *et al.*, 2019; Abio, 2017); *Audios: fortaleciendo competencias orales* (Fernández y Vera, 2010; Piñeiro-Otero, 2011; Da Silva *et al.*, 2020) y *Repositorios: Padlet y WhatsApp* (Acosta, 2021; Beltrán Martín, 2019; Pardo Cueva *et al.*, 2020).

En cuanto a las conclusiones, el artículo derivado de investigación reflexiona en que el empleo de *storytelling*, infografías y audios publicados en Padlet y WhatsApp posee varios beneficios como favorecer las prácticas educomunicativas, debido a que la infografía y los audios permitían a los estudiantes sistematizar y recordar la información, mientras que el *storytelling* ampliaba las competencias digitales y reforzaba conocimientos. Por otra parte, el estudio hace hincapié en que el uso del *storytelling*, durante la pandemia, permitió estrechar los lazos interpersonales entre los

estudiantes que estaban “debilitadas por la falta de contacto físico”, que ya con el uso del *storytelling* se exploraron nuevas posibilidades de comunicación y se logró “dar voz a cada uno de los miembros de un grupo, recalcando sus singularidades”.

Andrés Hermann-Acosta (2020), en el artículo *storytelling y comunicación multidireccional: una estrategia formativa para la era digital*, publicado en la *Revista de Comunicación y Cultura (URU)*, reflexiona sobre cómo el *storytelling* constituye una estrategia que impulsa el paso de un modelo de comunicación unidireccional hacia uno de tipo multidireccional en la educación y de qué manera su aplicación promueve la configuración de un modelo de educación abierta e interactiva. La metodología del artículo de investigación abordó un enfoque de investigación descriptiva, basada en el uso de referencias bibliográficas obtenidas de repositorios de alto impacto.

En cuanto al uso de autores, el artículo se basó en tres cuerpos en el apartado de discusión teórica, que se presentaban de la siguiente manera: a) *storytelling, aproximaciones y dinámicas en la era digital* (Cloutier, 2010; Hermann, 2015; Rosales-Statkus y Roig-Vila, 2017; Robin, 2016); b) *storytelling y comunicación dialógica y multidireccional* (Ordóñez, 2013; Lévy, 2009; Jenkins, 2008; Scolari, 2013) 3) *storytelling, una estrategia formativa en la era digital* (López, 2014; Aparici, 2011; Socas y González, 2013; Robin y McNeil, 2012).

En conclusión, el *storytelling* posibilita el empleo de una comunicación multidireccional y un modelo educativo abierto, flexible y dinámico, el cual se basa en el aprendizaje vivencial, experiencial y de contenido emocional. Sobre esto, el autor enfatiza que: “Las tendencias en la comunicación y la educación en la actual era digital, indican que en el paso de la web 2.0, a la web 3.0 y la web 4.0, los relatos, contenidos e información ya no se presentan solo en los ordenadores, sino en tecnologías móviles” (Hermann-Acosta, 2020: 41).

Por lo tanto, las próximas aplicaciones del *storytelling* deben abordarse desde esa transformación del uso de la tecnología en los computadores a los celulares. Dado que las estrategias que involucren las competencias digitales deberán enfocarse en el uso de aplicaciones móviles y redes sociales,

puesto que el *storytelling digital* se acomoda al formato de video, imágenes y música sin dificultades, los estudiantes tienen una mayor disponibilidad para compartir contenido, interactuar, comentar y participar de su propio aprendizaje.

Sebastiá-Alcaraz y Tonda-Monllor (2020), en un artículo derivado de investigación titulado *Motivación y emociones en los nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la Geografía: storytelling*, publicado en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, tuvo como propósito la evaluación de las *storytelling* o “píldoras educativas”, puesto que el objetivo de los investigadores era contribuir a la innovación didáctica mediante el análisis de dicho material, ejemplificado en los recursos dispuestos en línea por el Centro Nacional de Investigaciones Geográficas.

La metodología de la investigación se basó en un método expositivo que se apoya en las fichas de evaluación respondidas en un curso institucional de formación del profesorado de *Enseñanza Secundaria de Geografía* y en el *Congreso de Didáctica de la Asociación Española de Geografía*; por lo tanto, la evaluación estuvo centrada en el análisis de datos disponibles en la aplicación Google Analytics (permite conocer quién accede, desde dónde y qué caracteriza al usuario de los materiales didáctico) y YouTube (número de accesos y a los “me gusta” que recoge), esto con el fin de descubrir cómo influye en la motivación del alumnado (los contenidos) y que no siempre es considerada como relevante en la producción docente.

En el marco teórico se destacan las siguientes categorías: 1) *¿Qué son las storytelling?* (Farran, 2013; Topolsky, 2004; McEwan y Egan, 1995; García y Contreras, 2017); 2) *¿Por qué las píldoras educativas?* (Buzo e Ibarra, 2013; Bauman, 2013) y 3) *¿Para qué las píldoras educativas?* (Rodríguez, González y Montero, 2017; Sebastián y Tonda, 2001; Bale, 1999; Gardner, 2000).

En conclusión, “en las *storytelling* se valora la sencillez y claridad de la narrativa de este material didáctico, circunstancia que no impide que al mismo tiempo se aborden temas complejos y abstractos” (Sebastiá-Alcaraz y Tonda-Monllor, 2020:131); así pues, el investigador afirma que las

storytelling se destacan por ser motivadoras, ya que “permiten aprendizajes funcionales y que reducen las dificultades de aprendizaje” (Sebastiá-Alcaraz y Tonda-Monllor, 2020:131). Por otra parte, la investigación realizada permitió constatar que las *storytelling* como material didáctico, si bien se puede aplicar desde la enseñanza primaria hasta la universidad, es preferible aplicarla en la enseñanza secundaria obligatoria.

Giuseppa Giangrande, Carmen Castro, Jorge Moreno, Mihovilovic Suárez y Rosa-Isabel Martínez (2018), en su artículo de investigación *La dimensión didáctica y multicultural del storytelling: un enfoque empresarial, comunicativo y receptivo*, publicado en la revista académica *liLETRAd*, tuvo como propósito intentar demostrar la función y la importancia del *storytelling* en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, con especial referencia a la educación intercultural y a la intercomprensión entre lenguas romances. La metodología del artículo es una recopilación teórica del uso del *storytelling* en el aula, cómo se agrupa a otros conceptos como la multiculturalidad y el enfoque empresarial.

El marco teórico del artículo está dividido en 4 categorías principales: 1) *storytelling para la educación intercultural e intercomprensión entre lenguas romances* (Salmon, 2007; Rossiter, 2002; Pezzot, 2016), 2) *Las grandes incógnitas del storytelling y la Empresa: un enfoque aplicado a países germanohablantes y su didáctica para hispanohablantes* (Banaszewski, 2002 y 2005; Bull y Kajder, 2004; Miller, 2008; Londoño, 2012); 3) *La posverdad y la distorsión de la realidad en los medios de comunicación del Chile actual* (McLuhan y Powers, 2015; Herrero, V., 2014) y 4) *El cuentista y su cuento en el mundo árabe actual: la mirada de Ali Ferzat* (Taha Badr: 1963).

En conclusión, los autores enfatizan que “hoy en día contar historias tiene un nuevo significado: el *storytelling* llega a ser una forma de transmitir hechos históricos, biografías, comentarios políticos o normas culturales” (Giuseppa-Giangrande, Moreno, Suárez y Martínez, 2018: 404) además, resaltan que con el *storytelling* se crea un contexto natural en el que se aprende, se fomenta la creatividad y el pensamiento crítico.

Saulius Rosales-Statkus y **Rosabel Roig-Vila** (2017) en el artículo de revisión titulado *El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo*, publicado en la revista *Notandum* presentan un análisis conceptual del uso del relato digital como un recurso educativo que permite “establecer un puente entre la educación y la tecnología, válido en cualquier tema de estudio y, que se perfila como una herramienta efectiva para el desarrollo de las Competencias del Siglo XXI” (Rosales-Statkus y Roig-Vila, 2017: 163).

La metodología del artículo se basó en una revisión literaria del tema a nivel teórico y conceptual. En él, exponen las visiones de los autores frente al elemento narrativo que tiene el relato digital (*storytelling* digital) en el ámbito educativo, desde las voces de los referentes teóricos, para explicar las ventajas existentes en hacer sinergia entre la educación tradicional con las nuevas tecnologías presentes en la web 2.0.

En cuanto a uso de autores, el artículo de revisión contó con 4 apartados: 1- *La narrativa o el relato como vehículo cultural y del conocimiento* (Porter, 2008; Rosenthal, 2009; Rodríguez y Londoño, 2009; Xu *et al.*, 2011; Londoño, 2012); 2- *¿Qué son los Relatos Digitales (digital storytelling)?* (Davidson, 2005; Miller, 2013; Sylvester, 2009; Greenidge, 2009; Snelson, 2009); 3- *El Relato Digital en la Web 2.0* (Alexander y Levine, 2008; CogDogRoo - Storytools, 2012) y 4- *El Relato Digital en YouTube* (Chapman, citado por Dreon *et al.*, 2011; Snelson, 2009; Sheffield, 2009).

El artículo de revisión de los doctores en educación y pedagogía concluyó en que: “Cuando se crea un Relato Digital, el autor incorpora una imagen de sí mismo que proyecta ante los receptores” (Rosales-Statkus y Roig-Vila, 2017: 170) de manera tal que expone sus opiniones sobre el mundo y la comparte con otros, por ende, mejora los procesos creativos. La creación de este tipo de contenido permite convertirse en un objeto para la reflexión y la crítica.

1.2.2 Hallazgos: *Storytelling* digital como herramienta educativa

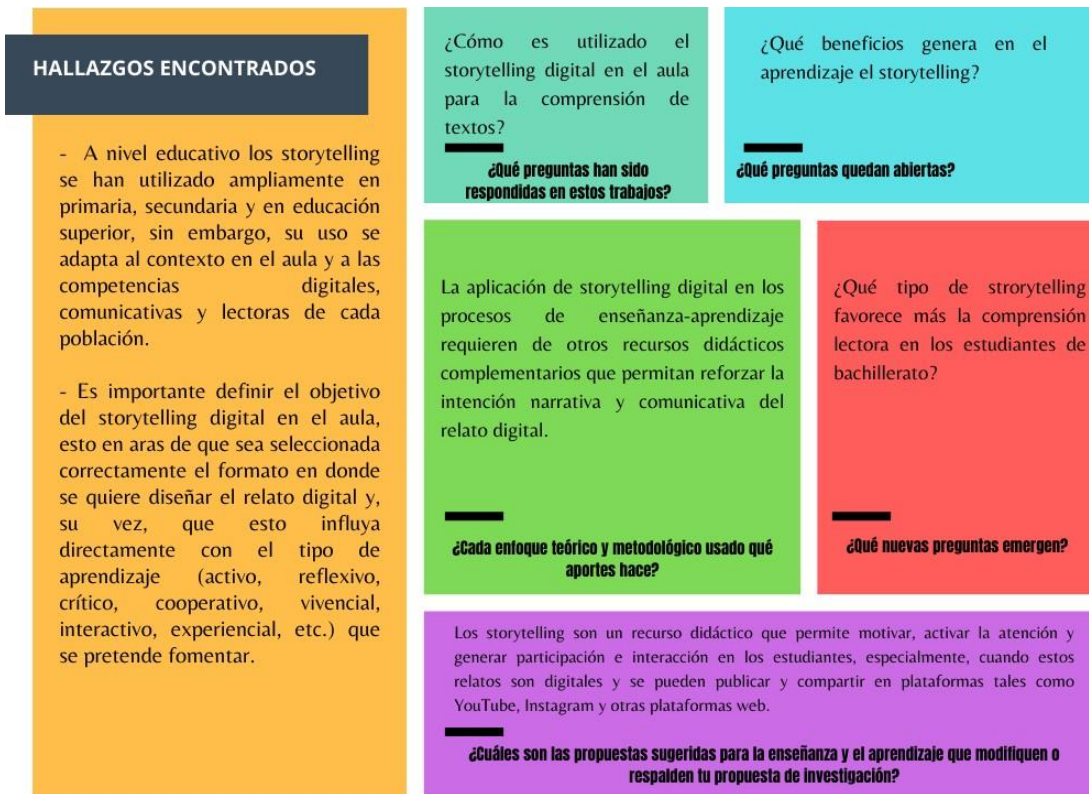


Figura 2. Hallazgos: *Storytelling* digital como herramienta educativa

1.2.3 Categoría 3: Redes sociales en la educación

Irving Paredes Obando (2020), en su investigación titulada *Uso de las redes sociales: Facebook, WhatsApp, Instagram y su influencia en la ortografía de los estudiantes del quinto grado de secundaria del Colegio Unión, 2020* de la Universidad Peruana Unión tuvo como objetivo determinar cómo influye el uso de las redes sociales: Facebook, WhatsApp, Instagram en la ortografía de los estudiantes del quinto grado de secundaria del Colegio Unión.

La metodología de la investigación consistió en un diseño no experimental con un solo grupo formado por 102 estudiantes. Entre los resultados obtenidos se destaca que la mayoría de los estudiantes usan redes sociales y consideran que es para comunicarse con sus amigos y familiares, lo que representa el 48.3%; el 13.8% lo usa porque es entretenido y el 12.1% de los mismos lo hace

para hacer trabajos académicos. Por otra parte, el 100% y el 75.49% de los estudiantes, consideran que la manera en que escriben en las redes sociales influye en su escritura y sólo el 24.51% considera que no influye.

En el marco teórico se dividió en: 1- *Redes Sociales* (Bernete, 2009; Pavón, 2015; Urueña, 2011); 2- *Facebook* (Odriozola, 2012; Berlanga y Martínez, 2010; Briz, 2016); 3- *Whatsapps* (Molina y Toledo, 2014; Gajardo, 2016); 4- *Instagram* (Hoyos, 2013; Madrigal, 2015); 5- *La ortografía* (Gómez, 2014; Adrianzén, 2014; Aguilar, Sánchez y Villalobos, 2015; Avilés y Rojas, 2014) y 6- *La tilde diacrítica* (Tirira, 2013; Mamani, 2018).

En conclusión, el autor descubrió que más del 50% de estudiantes prefieren hacer uso del WhatsApp para comunicarse, debido a ello encontró que dentro de la comunicación textual que realizan en dicha red social existen varias alteraciones del lenguaje como la ausencia de tildes, errores de ortografía, la abreviación de palabras, entre otras. Ante la exposición en el aula de estar alteración del lenguaje la mayoría de los estudiantes (65.7%) reconocieron la necesidad de que los profesores revisen la ortografía y correcciones respectivas de sus textos, mientras que el resto de los estudiantes (34.3%) no está de acuerdo.

Adán Dorado Monserrat (2020), en su trabajo de investigación de la Universidad de la Laguna, para la obtención del título de Máster Universitario en Educación y Tecnología de la Información y Comunicación denominado *Revisión teórica sobre las redes sociales y su aplicación en el ámbito educativo* “pretendía conocer el concepto de redes sociales, su tipología y su evolución con el paso del tiempo para finalizar con un análisis sobre su aplicación en los diferentes niveles educativos del sistema escolar” (Monserrat, 2020: 6).

Para su elaboración, el autor realizó la búsqueda de documentos a través de diferentes repositorios, para obtener como resultado que la red social más usada en el ámbito educativo es Facebook; por ende, no se debe descartar el uso académico de las redes sociales y su aprovechamiento con vistas al futuro en el campo de la educación.

En cuanto a los teóricos utilizados, el autor dividió el trabajo en 4 apartados: 1- *¿Qué es una red social?* (Haro, 2011; Castañeda y Gutiérrez, 2010); 2- *¿Cómo han ido evolucionando las redes sociales?* (Toscano, 2012; Boyd y Ellison, 2007; Castañeda, 2010); 3- *¿Qué tipo de redes sociales existen?* (De Haro Ollé, 2011; Ponce, 2012; Trujillo, 2014; Martínez, 2019) y 4- *aplicaciones didácticas de las redes sociales* (Vázquez y Cabero, 2017; Pérez-Alcalá. et al 2015).

En conclusión, el autor coincide con los teóricos consultados de que el trabajo a través de las redes sociales “facilita y mejora el trabajo colaborativo y, de manera global, el trabajo en equipo, ya que se fomenta la comunicación, mejora la cohesión del grupo y permite el intercambio de contenidos y del propio conocimiento” (Monserrat, 2020: 25); de esta manera, resalta el gran potencial que tienen las redes sociales a nivel educativo. El reto, según el investigador, está no solo en motivar a los docentes y estudiantes a usar las redes sociales en el aula, sino en convencer a las instituciones educativas a que sean integradas como una herramienta básica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre esto, Monserrat (2020) señala que los docentes deben “utilizar la ventaja del uso ya no solo de las redes sociales, sino de las tecnologías en general para llamar la atención del alumnado hacia la actividad formativa, ya que hoy día son una temática que despierta el interés y la motivación de los discentes” (Monserrat, 2020:43)

José Blasco Magraner y Rubén López Ramos (2019), en su artículo derivado de investigación titulado *Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato*, publicado en la revista de comunicación *Vivat Academia* (vicedecana de las revistas electrónicas universitarias españolas de comunicación), presenta la implementación de una intervención didáctica en dos grupos de 4º curso de ESO y primer curso de bachillerato de un instituto público de la zona metropolitana de la ciudad de Valencia, “en las asignaturas de música y de análisis musical respectivamente, que se sirve de la red social Instagram como herramienta de aprendizaje de los contenidos musicales que se están impartiendo en el libro de texto de forma tradicional” (Blasco y López, 2019: 25).

La metodología de la investigación constó de la división de la población de 95 alumnos de la asignatura de música en dos grupos provenientes de 4º de la ESO, con un total de 60 alumnos, y un

grupo de 1º de Bachillerato de 35 estudiantes de un instituto público del área metropolitana de Valencia. Tomaron como instrumento de comunicación, información e interacción de la red social Instagram con fines pedagógicos. “En concreto, los estudiantes tenían que crear sus propios memes” (Blasco y López, 2019: 30); asimismo, realizaron encuestas diarias al final de cada sesión de trabajo en clase con los alumnos, en la cual los autores pretendían medir el grado de satisfacción del grupo respecto a la productividad del trabajo realizado. Por otro lado, las sesiones diarias en Instagram incluían publicación de imágenes, el resumen del contenido de la materia, una autoevaluación periódica, como “un instrumento de medición de la evolución a corto plazo en los aspectos básicos del trabajo cooperativo” (Blasco y López, 2019: 33), y una encuesta de satisfacción por internet.

El cuanto al manejo de autores, en el artículo de investigación se podrían destacar: *el uso de la tecnología y nativos digitales* (Alonso, 2017; Campos, 2008; González *et al.*, 2015); *redes sociales* (Sherman, Payton,; Moreno, 2018; Granovetter, 1983); *Instagram* (Statista, 2019; Kamel, Boulos, Giustini y Wheeler, 2016); *Peligros de las redes sociales y Apps* (Gabarda, Orellana y Pérez, 2017;); *meme en redes sociales* (Blackmore, 2001; Bueno, 2017; Gerken, 2018) y *la educación con redes sociales* (Blanco y López, 2017).

En conclusión, la investigación destaca que la creación de memes utilizando la red social Instagram fue altamente productiva y satisfactoria, demostrando que dicha red social funciona como una herramienta útil con fines didácticos, debido a que “se trata de una red social en la que el alumnado se siente familiarizado y, por esta razón, los estudiantes se muestran motivados en el desempeño de la tarea asignada” (Blasco y López, 2019: 42). En cuanto a los resultados obtenidos en las encuestas diarias y la encuesta de satisfacción supuso una alternativa válida y eficaz para realizar un monitoreo sobre la percepción de los estudiantes frente al modo como se utiliza Instagram como recurso educativo.

Jean Alexandra Medina González (2019), en su investigación titulada *Uso de las redes sociales virtuales* como trabajo final para la obtención del título de Magíster en Tecnología e Innovación Educativa de la Universidad Casa Grande de Guayaquil-Ecuador, presenta el estudio desarrollado

de alcance exploratorio-descriptivo, bajo un enfoque mixto, que tuvo como propósito general explorar el uso de las Redes Sociales (RRSS), con fines educativos, en estudiantes de 2° curso de Bachillerato. Como se mencionó, la investigación tiene un diseño investigativo de enfoque mixto, en el cual dentro de su metodología de investigación utilizó la técnica de la encuesta con un cuestionario estructurado con un total de 22 ítems, como instrumento de recolección de datos. La muestra estuvo constituida por 70 estudiantes de Bachillerato, que pertenecían a dos instituciones religiosas católicas de alto reconocimiento en la ciudad de Guayaquil.

En el marco teórico se destacan las siguientes categorías: 1) *Aprendizaje: concepto, enfoques y teorías de aprendizaje* (Ribes-Iñesta, 2007; González, 1997; Vygotsky, 1979; López y Ana, 2013; Guerrero y Flores, 2009; Fierro, 2011); 2) *Redes sociales y el aprendizaje* (McLuhan, 1979; Ayala, 2012; Bautista y Sánchez, 2012; Olivares, 2015); 4) *Redes sociales como estrategia pedagógica* (Nielsen, 2009; Muñoz, Fragueiro y Ayuso, 2013; Arias, 2017).

En conclusión, el trabajo se enfocó principalmente en conocer las redes sociales que los estudiantes de Bachillerato usan para sus estudios, las actividades académicas en que las utilizan y determinar las percepciones en torno al uso de las redes sociales como herramienta pedagógica. Como resultado, los estudiantes encuestados hacen uso de las Redes Sociales en sus estudios, y la mayoría de ellos las consideran importantes para su aprendizaje; también, sugieren que los docentes sigan incluyendo estas herramientas tecnológicas en las clases, como tareas colaborativas de investigación, *feedback* de tareas y ejercicios de comunicación virtual.

Johana Murcia-Díaz, Nelson Fabián Pinzón-Gutiérrez y Andrea Alfonso-Ayala (2019), en su investigación de maestría denominada *Análisis del uso de las redes sociales como herramienta de comunicación en la relación docente-estudiante en el I.E.D. Tom Adams* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se proponen averiguar “qué tan apropiadas son las redes sociales en el contexto académico y cuál es el uso adecuado que deben tener como herramientas de comunicación, además se discuten los riesgos a los que se exponen los estudiantes y docentes” (Díaz, Gutiérrez y Ayala, 2019: 5) en la relación de docente-estudiante del colegio Tom Adams, dirigiéndose hacia los alumnos que cursan los grados: décimo (10) y once (11). En consecuencia, la

investigación pudo evidenciar que “las redes sociales son un medio de comunicación muy efectivo en esta época e indudablemente son de gran utilidad para los jóvenes en su diario vivir. Intervienen de manera directa positiva y/o negativamente, según cada caso, en los temas académicos; representan ventajas y desventajas de las cuales docentes y estudiantes son conscientes y sobre las cuales algunos, por cuenta propia, toman medidas” (Díaz, Gutiérrez y Ayala, 2019: 79).

Rico-Hernández, Cervantes-Arévalo, Bossa-Taborda, Pomarico-Mier, Argote-Salgado, Pertuz-Cañas y Herrera-Castillo (2018), en su artículo de investigación titulado *Uso de las APP y redes sociales como proceso de enseñanza-aprendizaje* en la Universidad de la Costa CUC, presentan un estudio que se enfoca en el uso de las aplicaciones y redes sociales en los procesos metodológicos y pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, en cuanto al desarrollo de habilidades, actitudes y saberes de los estudiantes de los grados nueve y once y los docentes en la IED Euclides Lizarazo.

La metodología de la investigación es cualitativa con un alcance descriptivo-analítico, la cual seleccionó como muestra a 14 estudiantes de los grados noveno y once, más 10 educadores, con el objetivo de “comprender el uso de la tecnología informática en el estudiante, iniciando una interacción dinámica y constructiva en el aula y fuera de él” (Rico-Hernández *et al*, 2018: 719). Para la recolección de la información aplicaron una encuesta cerrada a los estudiantes y docentes, así mismo empleó la observación y tomó registro en un diario de campo.

En cuanto a uso de autores, la investigación está dividida en dos aspectos principales, la primera en *las TIC* (López *et al.*, 2011; Hernández, 2014; Ortiz, 2017; Boza, Tirado R. y Guzmán, 2010) y la segunda en el *Uso de la tecnología en la educación* (García, 2017; Villalobos, 2011; Fernando, 2016; Cifuentes, 2013;). En cuanto al uso de redes sociales mencionan a Google, E-mail, Drive, YouTube, Blogs y otros recursos TIC como la proyección de videos, las plantillas de exámenes y los ejercicios virtuales.

En cuanto a las conclusiones de la investigación, los autores dentro de los hallazgos señalan que “un componente esencial para facilitar el aprendizaje es conocer a los alumnos, de allí la importancia de la comunicación y del conocimiento de los gustos y afinidades de los estudiantes, los estilos de aprendizaje y actitudes de los estudiantes de la básica y la media son distintos” (Rico-Hernández *et al.*, 2018: 722-723), en vista de que la selección de una red social como recurso didáctico o herramienta pedagógica depende del contexto, ya que “la población estudiantil de cada Institución educativa es completamente diferente [...] en consecuencia la motivación, comunicación y la conexión con las TIC” (Rico-Hernández *et al.*, 2018: 723) serán más favorables en la medida en que se adapten los objetivos académicos a la época digital que vive cada población de estudiantes.

Rosa García-Ruiz, Ramón Tirado Morueta y Ángel Hernando Gómez (2018), en su artículo de investigación *Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje* publicado en la revista *Aula Abierta* de la Universidad de Oviedo-España, presentan como objetivo conocer las gratificaciones que encuentran las nuevas generaciones al usar las redes sociales, que permitan al profesorado hacer un uso estimulante de estos medios en la educación secundaria y universitaria al utilizar intensamente las redes sociales Facebook, Instagram y YouTube.

La investigación tuvo como metodología principal la teoría de Usos y Gratificaciones, en la que recogieron datos, a través de un cuestionario de estudiantes que fue dividido en dos grupos (A y B). En el estudio A participaron 260 adolescentes, con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, estudiantes de Institutos de Educación Secundaria de tres provincias españolas (Cantabria, Madrid y Huelva). En el estudio B participaron 315 jóvenes de entre 19 y 38 años, estudiantes en universidades públicas de las mismas provincias. En el diseño del instrumento de medida de Usos y Gratificaciones, los autores definieron 18 ítems, correspondientes a cinco gratificaciones del uso de los distintos sitios de redes sociales (SRS) aplicando una escala tipo Likert con valores que van desde “Totalmente en desacuerdo” (1) hasta “Totalmente de acuerdo” (5), que son: 1- Evasión, 2- Entretenimiento, 3- Presencia social, 4- Auto-presentación y 5- Logro.

En cuanto al marco teórico, la investigación está dividida en 3 apartados. El primero titulado *Uso de internet y sitios de redes sociales (SRS) en el entorno multipantalla* (Parra Castrillón, 2010; Sabater, Martínez y Santiago, 2017; Gathegi, 2014; Smith, Fischer y Yongjian, 2012). El segundo llamado *La teoría de Usos y Gratificaciones (UyG)* (Katz, Blumer y Gurevitch, 1974; García-Galera y Fernández-Muñoz, 2016). Y, por último, el tercero denominado *Adolescentes y jóvenes ante los medios. Análisis generacional* (Herrero-Diz, Ramos-Serrano y Nó, 2016; Israel, 2017).

En conclusión, el estudio señala que “los estudiantes de secundaria buscan una mayor presencia social y velan por su propia imagen, mientras que los estudiantes universitarios buscan entretenimiento” (García, Tirado y Gómez, 2018: 297) en el uso de las redes sociales, motivo por el cual, los estudiantes de secundaria utilizan con mayor frecuencia Instagram y YouTube, cuando los estudiantes universitarios utilizan más Facebook, debido a que es una red social en donde impera la expresión libre con momentos de ocio. Es por ello que los investigadores insisten “en la necesidad de seleccionar las redes sociales que se pueden utilizar en el contexto de aprendizaje atendiendo a la generación con la que se va a trabajar” (García, Tirado y Gómez, 2018: 298); de esta manera, la investigación es una guía para que los docentes sepan seleccionar las redes sociales más adecuadas para trabajar con cada generación de estudiantes de una manera más eficaz.

Alfredo Martínez y **Rosalía Fernández** (2017), en su artículo derivado de investigación denominado *Las redes sociales como espacios virtuales de aprendizaje* publicado en la *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, examinaron y analizaron la labor de un docente de Lengua Castellana y Literatura que emplea las redes sociales al servicio del aprendizaje de alumnos de Educación Secundaria, específicamente, buscaban “analizar y describir el trabajo con las redes sociales de un docente, con una Buena formación en TIC, para determinar las posibilidades y limitaciones que derivan de estas herramientas tecnológicas empleadas como recursos educativos (Martínez y Fernández, 2017:183).

En la metodología tuvo un enfoque cualitativo, en el cual los autores decidieron emplear herramientas propias de la realidad diaria de los estudiantes a través de la entrevista estructurada,

para descubrir la perspectiva de un docente al servicio de la innovación y de la mejora educativa, comprender las posibilidades educativas que nos plantean las TIC y conocer la finalidad educativa de las TIC. De esta manera, los datos fueron analizados y codificados.

En el marco teórico se encuentra: *Las redes sociales como recurso didáctico* (Alonso, Muñoz y Luna, 2010; Alhaji, 2014; Ojando, 2015; García, González y Ramos, 2010; Imbernón, Silva y Guzmán, 2011; De Haro, 2011) y *las competencias tecnológicas* (García, 2013; Muñoz, Fragueiro y Ayuso, 2013).

El artículo en sus conclusiones menciona que “hemos podido contrastar que las redes sociales se emplean como un recurso más del aula (difusión de contenidos de la asignatura, vincular el sentido del poema con una imagen, utilizar el blog para trabajar la expresión escrita) [...] -las redes sociales- no solo sirven para tratar de una manera mucho más amena los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino que facilita que los discentes adquieran las competencias clave necesarias para la vida” (Martínez y Fernández, 2017:184). Por otra parte, los autores ponen de manifiesto la necesidad de un mayor compromiso por parte de los docentes para mejorar la educación y la competencia digital de los alumnos.

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor y Pablo César Muñoz Carril (2016), en su artículo derivado de investigación titulado *Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes*, publicado en la revista *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, presenta los resultados obtenidos tras examinar la opinión de adolescentes estudiantes de 4º ESO de A. Coruña sobre las redes sociales como motivación para el aprendizaje. La investigación expuso la importancia de considerar la opinión de los estudiantes, en los que “al escuchar la voz de los interesados, verdaderos usuarios “autorizados” sin mediación alguna, también se logra hacerles partícipes del proceso educativo” (Álvarez de Sotomayor y Muñoz, 2016: 22) y, a su vez, permitió descubrir que el uso de las redes sociales en un contexto educativo los motivaba y hacía ver las asignaturas más atractivas, incentivando tanto el interés en las materias como el trabajo colaborativo en clase.

La metodología de la investigación consistió en un cuestionario aplicado a 1144 alumnos, con el propósito de trazar la percepción del alumnado como beneficiarios de la tecnología en la enseñanza, para comprobar si favorece o no el aprendizaje escolar. Posteriormente, los datos fueron analizado a través de estadística descriptiva y no paramétrica utilizando variables independientes como el género, el tipo de centro, la edad y las calificaciones del alumnado.

En relación con el marco teórico, la investigación está dividida en 3 categorías: 1) *Tecnología y aprendizaje: un binomio posible* (Ferrés, 1993; Prensky, 2011; (Martín, Picos y Egidio, 2010; Mifsud, 2010); 2) *Las redes sociales, aplicadas en contextos educativos* (García Sans, 2008; Hernández, González y Muñoz, 2014; De Haro, 2011); y 3) *La motivación en la enseñanza-aprendizaje con redes sociales* (Cardona, 2002; Rubin, 1993; Leung, 2013; Colás *et al.*, 2013).

En conclusión, “la motivación se ha hecho un elemento imprescindible en cualquier metodología de trabajo y no es menor su impronta en el ámbito educativo. De hecho, es una de las condiciones previas que garantizan la eficacia del uso de la tecnología en la enseñanza. Tras el fuerte impacto de las redes sociales, en este primer cuarto de siglo, cabe señalar su influencia en la vida escolar” (Álvarez de Sotomayor y Muñoz, 2016:26); por ende, la investigación revela que el uso de las redes sociales hace más atractivas las asignaturas.

Finalmente, las nueve (9) investigaciones reseñadas demuestran que la red social más utilizada es *Facebook* seguida de *Instagram*, que suelen ser complementadas con otras redes sociales como *WhatsApp* y *YouTube*. Cabe destacar que la selección de estas redes por cada investigador o investigadores respondía a un contexto social específico que estaba acorde con las experiencias digitales de los estudiantes. A continuación, se muestra una nube de palabras para corroborar lo expuesto:

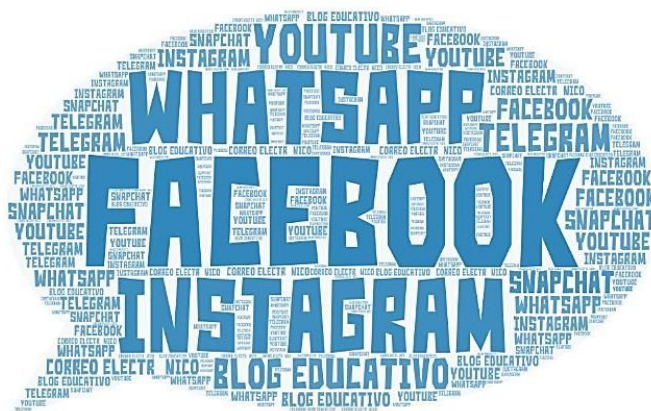


Figura 3. Nube de palabra de redes sociales

- Estrategias didácticas con redes sociales

Bolaño, Keyla y Armenta, Maryoris (2020), en su investigación denominada *Estrategias pedagógicas mediadas por redes sociales para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica secundaria*, para la obtención del título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa, tuvo como propósito diseñar una estrategia pedagógica mediada por un blog educativo y Facebook, para contribuir a la comprensión lectora en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Inocencio Chinca, la cual, sería previamente analizada con los docentes de lengua castellana y luego aplicada a los estudiantes.

La metodología de la investigación estuvo basada en un enfoque mixto de tipo descriptivo, con diseño preexperimental, en el cual participaron 30 estudiantes de grado 7° de la Institución educativa Inocencio Chinca de Barranquilla-Colombia. Como instrumentos de recolección de información aplicaron la observación directa, la entrevista semi-estructurada y el test (pretest y postest). Según las autoras, “la observación, permitió caracterizar el evento pedagógico vivenciado en el aula demostró la falta de disposición y desinterés de los estudiantes para participar en la clase [...] la entrevista ratificó la carencia de estrategias pedagógicas y didácticas que se le dan a las redes sociales en pro de mejorar los niveles de comprensión lectora [...] y la prueba pretest evidenciaron que el 56% de los estudiantes requieren fortalecer la comprensión lectora, de igual manera, los docentes deberán hacer uso de estrategias y didácticas innovadoras” (Bolaño y Armenta, 2020: 6-7).

El marco teórico del proyecto está dividido en 4 conceptos principales: 1) *La lectura* (Bernal, 2017; Cassany, Luna y Sanz, 2008; Solé, 2011), 2) *Comprensión lectora* (Gutiérrez, 2009; Pérez-Zorrilla, 2005; Frade, 2009; Zubiría, 2010); 3) *Teorías del aprendizaje*: este apartado está dividido en dos conceptos: *Constructivismo social* con Vygotsky (1989) y *Aprendizaje significativo* con Ausubel (1998) y 4) *Teorías sobre la incorporación educativa de las TIC*, este incorporado por *Conectivismo* a través de Siemens (2004) y *Teoría del humanismo digital* con Rio (2015). En cuanto al uso de las redes sociales, el manejo teórico en el estudio es variado, por un lado, tienen autores que defienden el uso de las redes sociales (Gómez, Zaballos y Díaz, 2016; Gómez y Gómez, 2013; Pontes, 2005; Pérez, 2010 y Graham, 2006) y, por el otro, referentes teóricos que manifiestan las consecuencias del mal uso de las redes sociales (González, 2014 y Prieto, 1997). Sobre estos enfatiza en la utilización de redes como el Blog educativo (“club de lectura 7”) y Facebook.

En conclusión, las autoras destacan que “al implementar las estrategias pedagógicas mediadas por redes sociales, produce un impacto positivo en la práctica de aula permitiendo mejorar el desarrollo de las clases, el aprendizaje en los discentes y elevar la motivación por leer en formatos digitales” (Bolaño y Armenta, 2020: 82); además de que las redes sociales contribuyen al fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes que, a su vez, influye en el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, recomiendan que los docentes se actualicen sobre el manejo y uso pedagógico de herramientas tecnológicas, para un mejor desempeño, puesto que algunos docentes presentaron inconvenientes en incorporar las redes sociales como herramientas pedagógicas limitándose al uso del correo electrónico.

Pamela Arena (2019), en su tesis de maestría *Uso de Redes Sociales como herramienta pedagógica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel bachillerato*, en la Universidad Casa Grande de Guayaquil, Ecuador, presenta un estudio, de carácter exploratorio-descriptivo y con un enfoque mixto, que tuvo como fin analizar el uso pedagógico de las redes sociales y descubrir la importancia que los docentes les otorgan a estas redes como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La metodología de la investigación consistió en una encuesta tipo cuestionario, aplicada a 60 docentes de bachillerato de varias Unidades Educativas Privadas de Guayaquil. Los resultados demostraron que “para los docentes, el uso de las redes sociales en las aulas favorece la atención y predisposición de los estudiantes en sus clases; no obstante, se precisa de un acompañamiento permanentemente en donde se fomente su uso responsable, respeto, tolerancia, solidaridad y ética hacia las comunidades virtuales” (Arenas, 2019:20); entre las redes sociales más utilizadas mencionaron YouTube y Google.

En cuanto al marco teórico, la investigación tiene 5 categorías de revisión literaria: *Las TIC y el proceso educativo* (Cabero, 1998; Vásquez y Sevillano, 2015; Fernández, 2008; Marqués Graells, 2008; Ovalles, 2014); *Las TIC y el Constructivismo* (Hernández-Requena, 2008; Segovia, 2007; Guerra, Sansevero y Araujo, 2005); *El trabajo colaborativo en el aula* (Carneiro, 2009; García-Valcárcel y Basilotta, y López, 2014), *Las redes sociales* (Segovia, 2007; Campos Freire, 2008; Durango, 2014) y *Los docentes frente a las redes sociales* (Siemens, 2004; Olivar y Daza 2007).

En conclusión, el estudio señala que las redes sociales en “el ámbito educativo también las ha adoptado como recurso de apoyo en el proceso formativo, considerando que su uso encierra aspectos positivos como la comunicación, investigación y análisis; y que indudablemente, pueden aportar significativamente a la construcción de un nuevo conocimiento” (Arenas, 2019: 4). Sin embargo, en los resultados obtenidos en las encuestas, los profesores manifestaron tener un acceso limitado de internet en las aulas de clases, aunque reconocen las facilidades que ofrecen redes sociales como WhatsApp y el correo electrónico. Sin embargo, el estudio advierte que los profesores deben ser realmente cautelosos para escoger el material de apoyo que van a compartir en su cátedra, “de tal manera que produzca en los estudiantes la curiosidad de seguir indagando y poniendo de manifiesto sus ideas y conocimientos previamente adquiridos” (Arenas, 2019: 59).

Lina Vanessa Muñoz Medina, Luz Consuelo Posada y Vanessa Torres Barrero (2019), en la investigación de maestría denominada *Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook*© de la Universidad de La Salle en Bogotá -

Colombia, buscó caracterizar las estrategias docentes para fortalecer la lectura crítica de la red social Facebook®, de los docentes de lengua castellana y ciencias sociales de los ciclos IV y V, en las instituciones distritales Paulo Freire IED, Los Tejares IED, y Ciudad Bolívar Argentina IED de las localidades de Usme y Ciudad Bolívar.

La metodología empleada responde a un enfoque cualitativo, paradigma hermenéutico y método descriptivo y en relación con la recolección de la información la llevaron a cabo por medio de entrevistas en profundidad con expertos en las líneas base de *la investigación, estrategias docentes, lectura crítica y redes sociales*, como también de entrevistas no estructuradas con docentes pertenecientes a las áreas e instituciones participantes en la investigación. Para el análisis de la información utilizaron el método “destilar la información” de Vásquez (2013).

En el marco teórico y conceptual, la investigación se centra en tres aspectos: 1) *Estrategias docentes* (Ortiz, 2014; Anijovich y Silvia, 2009; Díaz Barriga y Hernández, 2002); 2) *Lectura crítica* (Vásquez, 2011; Cassany, 2006; Dubois, 2005), este apartado tiene una subdivisión: 2.1) *Lectura digital, hiperlectura* (Fainholc, 2004; Elder y Paul, 2005; Facione, 2007); 3) *Redes sociales en la educación* (Ponce, 2012; Piscitelli, 2014; Castañeda, 2010; Siemens, 2004).

En conclusión, la investigación descubrió que los docentes “no tienen estructuradas estrategias para fortalecer la lectura crítica de la información que circula en Facebook®; por lo tanto, no se encuentran integradas a sus prácticas diarias” (Muñoz, Posada y Torres, 2019:145); en consecuencia, recomendaron el uso de la red social para compartir información académica, comunicarse con los estudiantes y retroalimentar información. Sobres esto, los autores enfatizan que existe una creciente necesidad en fortalecer la lectura crítica desde la escuela empleando elementos reales que respondan a intereses de los estudiantes, “por medio de diversos formatos y textos como memes, fotografías, stickers, emoticones” (Muñoz, Posada y Torres 2019: 147).

En otras palabras, la estrategia docente estructurada consistió en 8 actividades que respondían a 8 líneas específicas: 1- Uso de la red social Facebook®, 2- Características de las redes sociales, 3- Lo público y lo privado, 4- Veracidad-Falsedad, 5- Netiqueta digital, 6- Fenómeno de la Fotografía-

Selfies, 7- Nuevos lenguajes y 8- Stickers- Emojis, Memes y Delitos informáticos, las cuales ayudaron a fortalecer la lectura crítica de la red social Facebook© de los estudiantes de la escuela.

Iris Jiménez Pitri, Norys Jiménez Pitri y Geomar Molina Bolívar (2019), en su artículo titulado *Proceso de aprendizaje en niños y adolescentes potencializado a través de las redes sociales*, publicado en la *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*. tuvo como objetivo analizar el uso de las redes sociales y su efecto negativo en el proceso de aprendizaje en los niños de las instituciones educativas del municipio Riohacha” (Jiménez, Jiménez, y Molina, 2019: 11).

En los resultados indicaron los autores que las redes sociales de mayor uso por los niños y adolescentes son WhatsApp, Telegram, Instagram y Snapchat; así mismo, mostraron los efectos en las conductas para el aprendizaje que se evidenciaron: modificación del humor, saliencia, abstinencia y falta de atención. A diferencia de las investigaciones hasta ahora referenciadas y reseñadas, esta investigación es la única entre los documentos recopilados que señala el uso de las redes sociales como un elemento distractor del aprendizaje.

Diana Katherine Aldana Ruiz y Doris Rubio Galindo (2016), en la investigación de especialización titulada *Estrategias para la enseñanza del análisis del poema a través de las redes sociales* de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, sede en Meta, presentan una propuesta que buscaba determinar qué estrategias pedagógicas, basadas en el aprendizaje colaborativo y autogestionado, se pueden utilizar para orientar el análisis literario de la poesía contemporánea, de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa José María Córdoba, mediante las redes sociales de Facebook y WhatsApp y un blog educativo; esto en el marco del programa 10 TIC como aporte del Ministerio de Educación Nacional para mejorar la calidad educativa, a través de las tecnologías de la información.

La metodología se basó en el enfoque de investigación-acción, con el fin de aplicar una estrategia para mejorar el sistema educativo y social de la Institución Educativa José María Córdoba, para ello contó con una población total de 129 estudiantes con edades promedio entre 14 y 16 años del grado noveno, quienes respondieron una entrevista focal que estuvo dividida en dos grupos, “uno de

seis y uno de siete para llegar a distintas conclusiones sobre su opinión de los recursos digitales y su uso de las redes sociales” (Aldana-Ruiz y Rubio-Galindo, 2016: 25); un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas de los conocimientos adquiridos en el blog *leyendometaforas.blogspot.com*, una encuesta cerrada y una entrevista al docente Josué Cucaita, a través de conversaciones vía WhatsApp video.

El marco teórico del proyecto está repartido de la siguiente manera: *Redes sociales* (Díaz Llairo, 2011) en la que mencionan las redes que utilizaron: Blog, WhatsApp y Facebook; *Aprendizaje autogestionado y colaborativo* (Soler, Solanas, Aymerich y Brugada 2011) y, por último, *Poesía contemporánea* (Xuletas, 2010; Begoña, 1992; Sánchez y Mendoza, 2003; Pérez, 2014).

En conclusión, las autoras determinaron que el blog obtuvo buenos resultados, “demostrando la necesidad de orientar procesos de aprendizaje autogestionado y cooperativo, mediante recursos virtuales” (Aldana-Ruiz y Rubio-Galindo, 2016: 50). En cuanto a las redes sociales, Facebook y WhatsApp fueron útiles, también, al permitir la libre participación en el compartir de poesía y comentarios. Por lo tanto, el proyecto permitió conocer la importancia de diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje que involucren las redes sociales para la enseñanza de la literatura, puesto que fomentan la motivación en el uso de las redes sociales y el aprendizaje colaborativo, ante la participación de los estudiantes en las redes sociales en torno a los temas de clase.

Para terminar, se puede decir que las cinco (5) investigaciones de esta categoría permiten deducir que el uso de las redes sociales dentro de una estrategia didáctica pretende fomentar el trabajo en equipo, la participación de los estudiantes y la retroalimentación de los saberes que se imparten en clase. Asimismo, que la mediación de varias redes sociales que los estudiantes acepten y se sientan familiarizados con ellas, los motiva a contribuir en el proceso de aprendizaje.

1.2.3 Hallazgos: Redes sociales en la educación

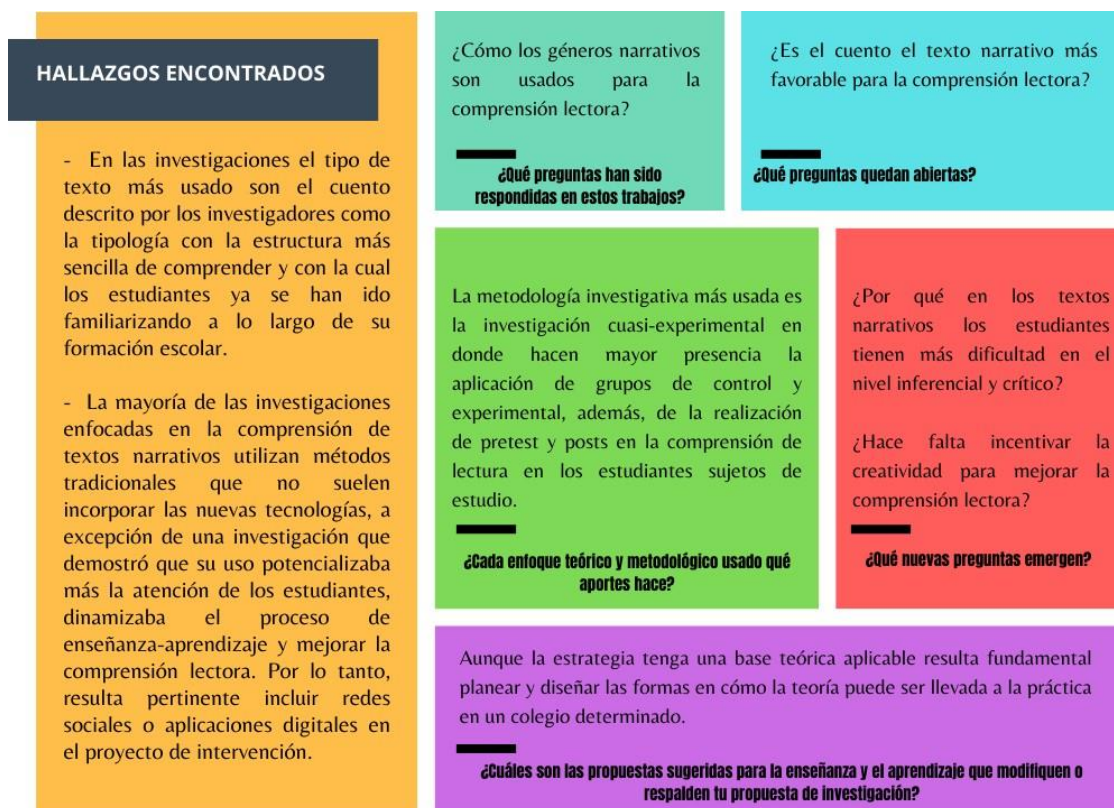


Figura 4. Hallazgos: Redes sociales en la educación

Finalmente, con base en los datos obtenidos en el protocolo de búsqueda sistemática de acuerdo con cada una de las variables y el posterior análisis estadístico (ver anexo 6.1) de la recopilación de los 29 documentos seleccionados en la matriz de datos, se concluye que hasta el momento, no se conocen investigaciones que hayan centrado sus estudios en la creación de alguna estrategia didáctica dedicada exclusivamente a la comprensión de textos narrativos, mediante el uso de *storytelling* en las redes sociales en estudiantes de grado octavo en un colegio público. Por lo tanto, con base en la información seleccionada, documentada y analizada se desarrolló el apartado del marco teórico, metodológico y contextual.

CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO

2.1 Marco legal

2.1.1 Educación formal

En Colombia rige la *Ley 115 de 1994* –Ley General de Educación–, la cual se “fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público” (Ministerio de Educación, 1994). En ella se encuentra adscrito el artículo 10, en el que se define la educación formal en el país:

ARTICULO 10. Definición de educación formal. Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos (Ministerio de Educación, 1994: 3).

Dicha educación formal en Colombia está dividida en tres niveles, según el artículo 11 de la Ley General de la Educación, que señala:

ARTICULO 11. Niveles de la educación formal. La educación formal a que se refiere la presente Ley se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados (Ministerio de Educación, 1994: 4).

Dicho de otra manera, los dos artículos anteriores que hacen parte de la *Ley 115 de 1994*, la educación formal en Colombia pretende en los grados de preescolar, educación básica y educación media “desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente” (Ministerio de Educación, 1994: 4).

2.1.2 Estándares básicos de competencias en lenguaje

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (es de anotar que cuando en estos estándares se habla de lenguaje se está haciendo alusión a lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos) en la educación formal en Colombia tienen cinco componentes:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación

Cada uno de los estándares en lenguaje tiene una estructura conformada por un *enunciado identificador* y unos *subprocesos* que evidencian su materialización, a partir de los cinco componentes a los que se ha hecho referencia. Según el documento emitido por el Ministerio de Educación, en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, el enunciado identificador y los subprocesos básicos son:

En *el enunciado identificador* del estándar se expone un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación. En *los subprocesos básicos* se manifiesta el estándar y aunque no son los únicos, si un niño, niña o joven cumplen el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje (Ministerio de Educación, 2015).

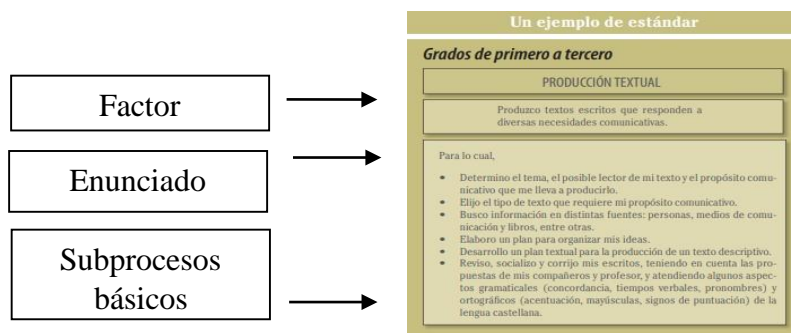


Figura 5. Ejemplo de estándar, 2017

Por otra parte, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* están organizados de manera secuencial, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias en lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante.

2.1.3 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en lenguaje

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se estructuran en coherencia con los *Lineamientos Curriculares* y con los *Estándares Básicos de Competencias* (EBC); en ellos las instituciones educativas con su personal docente puede planear de manera secuencial los aprendizajes de cada área año a año, esto con el fin de ir desarrollando un proceso que les permita a los estudiantes en cada año escolar adquirir competencias específicas en las diferentes áreas de estudio. Sin embargo, el Ministerio de Educación (2017), en su documento *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje* enfatiza que:

Es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular, por el contrario, deben ser articulados con los enfoques, metodologías y estrategias definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los *Proyectos Educativos Institucionales* (PEI) materializados curricularmente en planes de estudio, de área y de aula (Ministerio de Educación, 2017: 11).

Esto se debe a que, a partir de la construcción de los Lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) abandonó el rol de diseñador de un currículo nacional en 1998, para asumir el de orientador y facilitador a través de los Lineamientos curriculares, los ECB y los DBA. Por otro lado, los DBA también deberían configurarse como intersecciones entre grados, en función de las condiciones y necesidades de los estudiantes, sobre el conjunto de conocimientos y prácticas que se pueden movilizar de un grado a otro (ver figura 6).

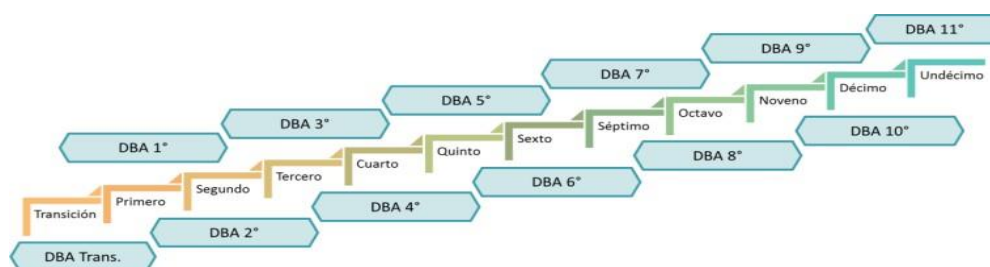


Figura 6. Los DBA como posibles intersecciones entre grados, 2017

De esta manera, los DBA se desarrollan como una guía en la que los docentes pueden planear, diseñar y desarrollar sus clases con base en los aprendizajes y competencias de cada estudiante, según su grado escolar, a partir de evidencias de aprendizajes que demuestren los conocimientos adquiridos de los alumnos durante el curso escolar en el área.

Ahora bien, el DBA en lenguaje está dirigido a básica primaria y secundaria, de esta manera en lenguaje o castellano los estudiantes pasan por comprender primero los mensajes emitidos por diferentes medios de comunicación en grado 1º; luego, en grado 11º aprenden a construir párrafos que tienen funciones específicas dentro del discurso como ampliar, introducir, sintetizar y concluir. Por lo tanto, los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, en su segunda versión, y las *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje* tienen en cuenta la experiencia lingüística y comunicativa que los niños han adquirido en su entorno familiar y social y “el escenario educativo tiene como objetivo desarrollar las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) que le permiten expresar sus pensamientos y emociones, estructurar su conocimiento, representar simbólicamente la realidad e interactuar con otros” (Ministerio de Educación, 2017: 13); en consecuencia, el DBA centra sus evidencias de aprendizaje y ejemplos en lenguaje o castellano en fortalecer la lectura, la escritura y la formación del lenguaje.

2.1.4 Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje

Para el área de Lenguaje existen dos documentos orientadores que se constituyen en sus referentes curriculares, se trata de los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* y los *Estándares Básicos de Competencias* (EBC), producidos respectivamente en los años 1998 y 2006. Aparte de estos dos documentos “los Establecimientos Educativos han recibido, por medio de la estrategia Siempre Día E, la primera versión de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2015), una herramienta pedagógica que contribuye al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Colombia Aprende, 2017: 5).

En suma, la *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje* y *Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje* pretende “señalar posibles caminos en la discusión sobre pedagogía de la lengua materna y la literatura que permita a los docentes reflexionar en torno a enfoques, procesos y competencias fundamentales del área de lenguaje” (Colombia Aprende, 2017: 12). Por lo tanto, las *Mallas de Aprendizaje* retoman los aprendizajes estructurantes definidos en los DBA y los pone en diálogo con la organización epistemológica y pedagógica de cada área definida en los Lineamientos y los EBC, así como con una serie de cuestiones didácticas útiles para su implementación en el aula.



Figura 7. Estructura de las Mallas de Aprendizaje, 2017

Cabe anotar que la *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje* y *Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje* y su articulación no son propuestas curriculares en sí mismas, se trata de que el profesor y la comunidad educativa trabajen en la actualización y en el fortalecimiento curricular siempre en relación con el contexto, el cual puede irse puliendo con la realidad escolar, la innovación educativa y la evolución de nuevos conocimientos en el área de lenguaje y su aplicabilidad; de esta manera, los maestros e instituciones puedan fortalecer y actualizar sus currículos con los fundamentos, y, en últimas, desarrollar actividades didácticas que cualifiquen el trabajo en el aula.

En conclusión, en la educación formal en Colombia,–el Ministerio de Educación provee a las instituciones educativas los *Estándares Básicos de Competencias* en el área de lenguaje, los cuales están articulados con los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, en los que se establecen los conocimientos que los niños y niñas deberían aprender durante cada grado de manera secuencial en lenguaje y/o castellano, además de que se establecen los logros de aprendizajes que los colegios están en la obligación de cumplir, según los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* y

los *Estándares Básicos de Competencias* (EBC). Cabe destacar que esto es entregado como una guía por parte del Ministerio de Educación, puesto que existe una libertad de cátedra por parte de las instituciones; por ende, tanto los DBA, los lineamientos, los ECB y las mallas de aprendizajes sirven como escenarios para aportar innovaciones educativas.

2.1.5 Derechos de cuarta generación

La división en generaciones de los derechos humanos para su estudio es una creación del checoslovaco exdirector de la *División de Derechos Humanos y Paz de la UNESCO*, Karel Vašák (1929-2015), que introdujo el concepto en su conferencia para el *Instituto Internacional de Derechos Humanos*, en Estrasburgo, en 1979. Sobre estos derechos, Rodolfo Guerrero (2020), en su artículo titulado *Derechos humanos de cuarta generación y las tecnologías de la información y de la comunicación*, explica que:

Los derechos civiles y políticos de primera generación, aquellos que inciden sobre la expresión de libertad de los individuos, proceden de la tradición constitucionalista liberal [...] Los derechos de segunda generación se incorporan a partir de una tradición de pensamiento humanista y socialista; son de naturaleza económica y social, e inciden sobre la expresión de igualdad de los individuos [...] Los llamados derechos de la solidaridad constituyen una tercera generación que se concretiza en la segunda mitad del siglo XX. Esta vez, su motor impulsor será la acción de determinados colectivos que reclaman legítimos derechos (Guerrero, 2020:138-139).

A esta configuración de derechos (civiles y políticos y económicos, sociales y culturales) se suma una cuarta generación de derechos con la presencia de la globalización y las nuevas tecnologías: los derechos humanos en el entorno del ciberespacio. Esto se debe a que las tres principales actividades de los usuarios de la Internet son: entretenimiento, comunicación y obtención de información, lo que ha conllevado a que exista una evidente necesidad de regulación de los datos que se publican en redes sociales, sea información con fines de entretenimiento, comunicación o información. Dicha regulación se ha venido desarrollando tanto de manera estatal, nacional como internacional, con el fin de buscar la “libertad de acción y expresión que caracteriza a Internet como un elemento que contribuye esencialmente a la eficacia y al equilibrio de una sociedad tecnológica” (Guerrero, 2020: 148) y que esta sea posible para toda la población del planeta, eso implica que el uso de la Internet deje de ser exclusivo para la población urbana y que se empiece a instruir sobre

su uso y las consecuencias existentes en su abuso o mal uso. Esto supone, dictaminar comportamientos éticos en la libertad de expresión en las redes telemáticas y la participación democrática en internet; no en valde investigadoras como Aguirre y Manasía (2015) ya mencionaban la ética como herramienta de control indispensable:

Necesariamente la sociedad ha de considerar e internalizar principios éticos ante el extendido uso de la tecnología, para de esta forma, interrelacionar lo colectivo con lo tecnológico, [...] -por tanto- las consideraciones filosóficas que incluyan valores como son la solidaridad, la dignidad o el raciocinio, son exigencias éticas que han de imponerse para discurrir del beneficio personal al servicio comunitario en el uso de las TIC (Aguirre y Manasía, 2015: 6).

Por lo tanto, resulta fundamental para el proyecto velar por la protección de los derechos de cuarta generación de los estudiantes que harán parte de la investigación. Para ello, se necesita iniciar con exponer dichos derechos y que los estudiantes reciban información que los ayude a comprender, ante el uso de las redes sociales que se planean realizar, que existe una responsabilidad digital en las interacciones que se llevan a cabo en las diversas plataformas digitales y que eso repercute en su identidad digital en el ciberespacio. De esta manera, no solo se velará por el derecho a formarse en las nuevas tecnologías sino también a respetar el derecho a la autodeterminación informativa y el derecho al *Habeas Data* y a la seguridad digital que son aspectos importantes que los estudiantes deben conocer antes de aceptar ser parte del proyecto y que una vez en él, comprendan la importancia que tiene su participación digital en internet como ciudadanos del mundo.

2.2 Didáctica de la Lengua Materna

La Maestría en Ciencias de la Educación impartida por la Universidad el Quindío “se orienta hacia la construcción de nuevos campos en el territorio de las Ciencias de la Educación y busca incidir en la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la comprensión y solución de problemas educativos” (Universidad del Quindío, 2021: 6). Entre los objetivos del perfil profesional que forma la maestría está la “creación, diseño, análisis e investigación de procesos educativos en coherencia con las líneas de investigación para responder a las necesidades de los diferentes contextos”. En este caso, la maestría guía la presente investigación denominada *La comprensión de textos narrativos a través del uso del storytelling digital en las redes sociales*,

para fomentar el aprendizaje cooperativo; por lo tanto, se define el concepto de didáctica que se manejará a lo largo del proyecto anteriormente enunciado siguiendo las directrices de la línea.

Según Dolz, Gagnon y Mosquera (2009: 118): “La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: 118). Estos tres polos convergen en pro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de relaciones bidireccionales entre cada elemento; cabe mencionar que esta triada hace parte de un modelo pedagógico propuesto en el año 1986 por el profesor francés Jean Houssaye.

Ahora bien, el concepto de didáctica de la lengua “puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: 118), procesos que se construyen mediante la interacción del profesor con el conocimiento, la trasmisión y transposición didáctica de dichos saberes para los estudiantes, según el contexto y la realidad social presente.

De esta manera, enseñar implica un reconocimiento del entorno, para garantizar el aprendizaje de los saberes que imparte el docente. Por lo tanto, resulta fundamental tener una metodología que permita la planeación, aplicación y evaluación de una serie de secuencias didácticas que posibilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre esto, Bronckart y Schneuwly (1991) enfatizan que “el método o la combinación de métodos adoptado(s) se incorpora en el marco de una metodología general y coherente que toma en cuenta las finalidades educativas del contexto escolar específico, la naturaleza de los contenidos enseñados y las características de los estudiantes” (Bronckart y Schneuwly, 1991: 45). Estos tres últimos puntos son fundamentales para adaptar las clases, sus recursos didácticos y los objetivos tanto de la enseñanza como del aprendizaje enmarcados en las características de los estudiantes. En este caso particular los estudiantes son nativos digitales, lo que puede significar una formación experimental avanzada en el uso de redes sociales.

2.2.1 Transposición didáctica y triángulo didáctico

El uso de las redes sociales durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta fundamental comprender dentro del concepto de didáctica de la lengua, el término *transposición didáctica*, el cual fue desarrollado por Yves Chevallard (1985). Según este autor, significa “el paso del conocimiento visto como una herramienta para ser usada al conocimiento visto como un objeto para ser enseñado y aprendido” (Chevallard, 1985: 6). Esto implica un trabajo anterior de parte del docente en la transformación del conocimiento, en un formato que sea comprendido por los estudiantes, de tal modo que la trasposición didáctica designa un proceso fundamental, constitutivo de todo dispositivo escolar de enseñanza que permite el paso de un contenido de un determinado saber a una versión didáctica de este objeto, que en este caso sería el *storytelling* digital en las redes sociales y, el contenido la comprensión lectora de textos narrativos. Así define, entonces, Chevallard (1985), la trasposición didáctica:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (Chevallard, 1985: 39).

Si bien este proceso resulta fundamental, es importante aclarar que, para que sea posible tanto el *triángulo didáctico* como la misma *transposición didáctica*, se requiere del *contrato didáctico* o contrato de aprendizaje, concepto que según Brousseau (1986:47): “establece las relaciones entre el profesor y los alumnos en función de la situación y en relación con los saberes objeto de enseñanza”, lo que quiere decir que, para que se efectúen las relaciones bidireccionales en el aprendizaje y la enseñanza, primero se debe establecer un contrato didáctico en el que el docente se compromete a enseñar y los estudiantes acceden a aprender. Esta “negociación” hace posible que los actores involucrados en la enseñanza, estudiantes y docentes trabajen en sinergia en pro de los objetivos que se hayan establecido en el aula.

2.2.2 Sistema didáctico

El proceso del triángulo didáctico y la trasposición didáctica del saber involucra otro aspecto que Chevallard y Johsua (1982) describen como *el sistema didáctico*, compuesto por tres subsistemas:

profesor, alumno y saber enseñado, que hacen parte del clásico triángulo didáctico “maestro, alumno, saber”, pero que en este sistema incluyen un cuarto elemento: el medio. Sobre esto, Chevallard y Johsua (1982) aseveran que:

El medio (*milieu*) se define como el objeto de la interacción de los alumnos: es la tarea específica que deben llevar a cabo, y las condiciones en que deben realizarla, es decir, el ejercicio, el problema, el juego, incluyendo los materiales, lápiz y papel u otros. En una acepción un poco más amplia, el medio al que el alumno se enfrenta incluye también las acciones del maestro, la consigna que da, las restricciones que pone, las informaciones y las ayudas que proporciona, y podríamos agregar, las expectativas que tiene sobre la acción de los alumnos y que, mediante mecanismos diversos, transmite. Es decir, es el subsistema sobre el cual actúa el alumno (Chevallard y Johsua, 1928: 69).

Por otro lado, los autores señalan que, dentro del sistema didáctico, ese medio hace parte del mundo exterior a la escuela donde se encuentra la sociedad en general, la cual considera una zona intermedia denominada *noosfera*, que es “la capa exterior que contiene todas las personas que en la sociedad piensan sobre los contenidos y métodos de enseñanza” (Chevallard y Johsua, 1982: 58). Para comprender mejor estos aspectos, las pedagogas e investigadoras Garate y Bermeo (2010) explican que este concepto trata de describir el funcionamiento del sistema de enseñanza y “cómo distintas elecciones producen modos diferentes de aprendizaje desde el punto de vista de la construcción por los alumnos de los significados de las nociones enseñadas” (Garate y Sarmiento Bermeo, 2010: 23); es decir, retomando, uno de los elementos de la teoría de la transposición didáctica “renovada” en una óptica antropológica que consiste “en preguntarse cuáles son las “buenas preguntas” sobre las cuales se debe trabajar en la escuela, para luego intentar construir las respuestas adaptadas a la enseñanza, que serán las transposiciones de las respuestas ya validadas en la sociedad” (Ángel, 2005:14); por lo tanto, los procesos de enseñanza involucran a la sociedad misma, de manera tal que la enseñanza-aprendizaje constituye un proyecto social en el sistema didáctico que implica que el maestro y los alumnos tomen el saber enseñado como un recurso no

solo del aula sino también de interés social. A continuación, se presenta un organizador gráfico que sintetiza la interconexión cada subcategoría de la categoría de didáctica de la lengua materna:

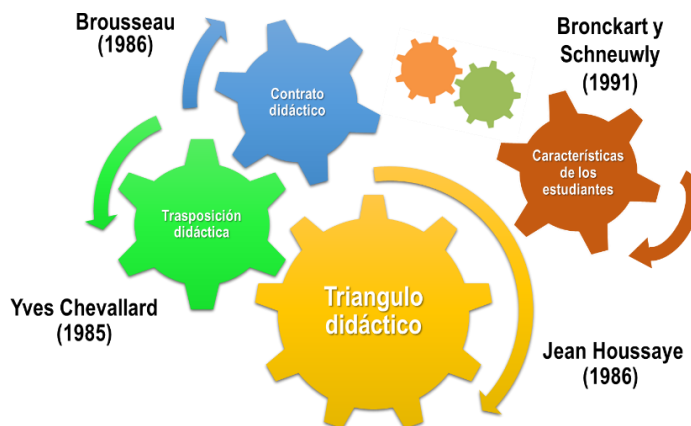


Figura 8. Esquema sobre la relación del sistema didáctico, triángulo didáctico y trasposición didáctica

2.3 Comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido abarcada por diversos autores como Solé (1998), Pinzás (2001), Cassany (2005), entre otros, quienes han realizado estudios epistemológicos sobre la comprensión lectora y sobre las estrategias que posibilitan su enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas, tanto de educación básica primaria y secundaria como en universidades. Es por ello que en este apartado se ahonda en la definición del concepto sujeta a sus autores y sus implicaciones teóricas en la práctica.

La definición de comprensión lectora varía según su autor, esto debido a que cada uno de ellos ha establecido un marco conceptual específico relacionado con el acto de comprender el texto a través de la mente del lector. Por ejemplo, Cassany (2005) en su obra *Enseñar Lengua*, la define como “un proceso global compuesto por micro habilidades que permiten al lector desarrollar habilidades con las que pasarán de ser un lector principiante a ser un lector experto que comprenderá todo tipo de texto” (Cassany, 2005), mientras Núñez (2006) en su investigación *taller de comprensión lectora* señala que:

Se puede entender la comprensión lectora como la capacidad de razonar lo que el autor ha querido expresar en un texto, relacionándolo con lo que el individuo ya sabe y conoce; además, contiene la capacidad de expresar una opinión crítica sobre el mismo (Núñez, 2006: 34).

Del mismo parecer es Solé (1992), quien menciona la comprensión lectora como un trabajo correlacionado entre el objetivo del texto y el proceso individual de lectura que realiza el lector al afirmar que:

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y el de nuestro propio bagaje (Solé, 1992: 18).

Lo expuesto por Solé permite entender las apreciaciones de Gómez (1993), quien resalta “que la comprensión lectora implica la construcción activa por parte del lector de una representación mental (modelo de significado) del texto y dentro de las representaciones posibles de éste” (Gómez, 1993: 28), aspectos que comparten Cassany, Luna y Sanz (1998), quienes afirman que la comprensión del texto “se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Esta teoría refiere que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado” (Cassany, Luna y Sanz, 1998: 16).

En este sentido, la comprensión lectora es un proceso que no solo abarca al lector y el texto mismo, sino también al contexto. Esto lo explica mejor Pinzás (2001), en su libro *Leer pensando. Introducción a la lectura. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*, en el cual menciona que la comprensión lectora es un proceso constructivo, integrador y estratégico:

Es *constructiva* porque el lector va construyendo en su mente una propuesta personal respecto al significado del texto y sus partes. Es *integradora o interactiva* porque la información ofrecida por el texto y el conocimiento previo del lector se integran para producir un significado particular [...] El significado es construido por el lector cuando a medida que va leyendo el texto, lo va integrando en sus otras fuentes de información. Es un proceso *estratégico* porque la actitud del lector varía de acuerdo al tipo de lectura, familiaridad con el tema y al interés que tenga sobre ella (Pinzás, 2001: 27-32).

Hasta el momento, los autores han señalado que, en la comprensión lectora, más allá de encontrar el sentido y el significado del texto, el lector también debe estar en la capacidad de tener una postura crítica del texto mismo. Por tanto, la comprensión lectora involucra el desarrollo de dos tipos de

habilidades: cognitivas y metacognitivas. La cognitiva se refiere a una competencia intelectual, al procesamiento de la información que le brinda el texto al lector, que en palabras de Santiago, Castillo y Morales (2007) son las “operaciones mentales como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la predicción y la comparación, que permiten la interacción entre el lector, el texto y el contexto” (Santiago, Castillo y Morales, 2007: 23). Por su parte, las metacognitivas se basan en el control y la planificación, con las cuales el individuo busca ser consciente de su propio proceso lector a través de la autorreflexión y la evaluación de su propia lectura, puesto que la comprensión lectora “es metacognitiva, porque el lector controla los procesos del pensamiento para asegurarse de que logre la comprensión del texto” (Pinzás, 2001:15).

En definitiva, la comprensión lectora implica una inmersión del lector en el texto, un diálogo interno que establece con el autor para extraer el significado que trasmite; básicamente, el autor escribe bajo una intención comunicativa que el lector intenta buscar para comprender, en una construcción mental del texto, la finalidad del discurso a través de sus conocimientos previos. Dicha comprensión lectora pasa por diferentes niveles -literal, inferencial, crítica, apreciativa y creativa (Barret, 1968), las cuales permiten que el proceso de construcción de significado personal del texto se dé mediante la interacción activa del texto con el lector. Como se puede observar la comprensión lectora ha tenido un sin número de bases teóricas para sus estudios; sin embargo, en la presente investigación se tiene como teóricos a Thomas Barret (1968) y a Kintsch y Van Dijk (1978). A continuación, se presentan los dos modelos teóricos:

2.3.1. *Taxonomía de Barret*

Thomas Barret en 1968 creó la famosa *Taxonomía de Barret* en su estudio “Taxonomía de las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora”, en la cual describió un método de evaluación de textos a través de preguntas específicas que ayudaran indagar la comprensión lectora en las dimensiones cognitivas y afectivas que tenía el lector frente al texto. Sobre esto, Gustavo Iglesias Soto (2008: 175-188) en su estudio titulado *Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora*, define los niveles de comprensión lectora que categorizó Barret de la siguiente manera:

Tabla 5. Taxonomía de Barret según Iglesias Soto (2008)

Nivel de comprensión lectora	Definición
Literal	La capacidad del lector para reconocer y recordar las ideas principales y secundarias. En esta etapa se puede observar si el alumno presenta dificultades con la identificación de la información que proporciona el texto.
Inferencial	El lector usa las ideas y la información de la comprensión literal para utilizarlas junto con su intuición y experiencia personal para realizar sus propias conjeturas. En esta etapa se puede identificar si el alumno presenta o no dificultades con la información implícita en el texto y poder comprobar su experiencia personal como lector.
Crítico	Hace que el lector reflexione y haga suposiciones sobre de información que no aparece en el texto a partir de juicios valorativos externos a su persona. En esta etapa las respuestas de las preguntas no aparecen en el texto por lo que se puede observar si el alumno es capaz de desarrollar su creatividad y juzgar acciones de los personajes desde su punto de vista ético o moral.
Apreciativo	Es el conjunto de todas las anteriores que intenta evaluar el impacto psicológico y estético que se ha producido en el lector.

Fuente: Información de Iglesias-Soto (2008: 175-188).

Cada uno de estos niveles permite identificar el tipo de comprensión lectora que realiza una persona a la hora de leer un texto. Esta clasificación que realizó Barret ha sido utilizada en diferentes niveles educativos, permitiendo realizar un evaluación detallada y precisa del nivel de comprensión lectora de los estudiantes según su habilidad cognitiva y afectiva frente al texto.

La taxonomía de Barret (1968) ha sido concebida, en principio, para ser aplicada a textos narrativos; es por ello, que en la presente investigación pretende usarla como una directriz para la el diseño, construcción, aplicación y evaluación de una prueba estandarizada de textos narrativos, específicamente del cuento y el microrrelato. Por lo tanto, la evaluación de la comprensión lectora estará determinada por un criterio sistemático de la comprensión de los estudiantes en el nivel literal, inferencial y crítico.

2.3.2. *Modelo constructivo integrativo*

La comprensión lectora ha sido ampliamente estudiada; una muestra de ello son los tres principales modelos de lectura más conocidos en el área: ascendente, descendente e interactivo, los cuales se mencionarán someramente, para pasar a explicar con más detalle el modelo constructivo integrativo de Van Dijk y Kinstch que atañe al proyecto.

El modelo ascendente o bottom up proviene del modelo de la *Visión simple de la lectura* planteado por Gough y Tunmer (1986), modelo que centra su atención en el texto. Los autores explican que la comprensión lectora es producto de la decodificación y la comprensión oral, esto se debe a que los autores consideran que la lectura inicia con la decodificación de las letras para ir comprendiendo la relación de cada una en las oraciones que componen el texto de manera secuencial y jerárquica; es decir, que el modelo parte de lo específico (grafía, letras y palabras) a lo general (las frases o el texto).

El modelo descendente o Top Down, propuesto por Smith (1983) plantea un proceso de lectura que comienza en el lector, debido a ello, inicia con la hipótesis de que el lector toma el libro para encontrar un significado del texto, de esta manera se busca primero unas claves contextuales que ubiquen al lector dentro del texto antes de adentrarse en él. Con esto, Smith pretendía dirigir la atención no hacia el texto sino en el lector, ya que es este quien interpreta lo que lee, a partir de sus conocimientos previos, “esto quiere decir que los individuos participan de forma activa, porque el lector busca el significado y no sólo las letras” (Cisneros y Alarcón, 2006:20)

Entonces, el *modelo descendente* rechaza la comprensión lectora como un proceso de decodificación como lo sostiene el *modelo ascendente*; en cambio, *el modelo interactivo* aparece con el fin de integrar los dos modelos anteriores (ascendente y descendente); en otras palabras, la comprensión está dirigida tanto al texto como a la experiencia previa del lector, quien interactúa con el texto desde el reconocimiento de la palabra hasta el procesamiento sintáctico y semántico del escrito. Esto implica la conjunción de dos procesos: sentido y significado. Al respecto, Kenneth Goodman (1986) menciona que la comprensión lectora comienza con “un texto con alguna forma

gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje; y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso” (Goodman, 1986: 123). De esta manera, el procesamiento en la comprensión lectora se da en paralelo, pasa del modelo ascendente al descendente de forma simultánea, es decir, de los datos explícitos del texto a los conocimientos preexistentes del lector o, dicho de otra forma, el lector procesa simultáneamente los datos que provienen del texto y los de su propio conocimiento.

Con relación a lo anterior, es posible explicar con mayor detalle el modelo constructivo integrativo, en el que se enfoca la presente investigación. En este modelo, la comprensión lectora involucra, fundamentalmente, para Van Dijk y Kinstch, la construcción de una representación mental, de un modelo referencial o situacional de la realidad descrita por el texto. Para ello, los autores plantean el análisis de la estructura del texto (superestructura, macroestructura y microestructura) como un proceso determinante para llegar a la estructura semántica y al significado del texto, con base en los conocimientos previos del lector sobre el texto (ver ilustración 5).

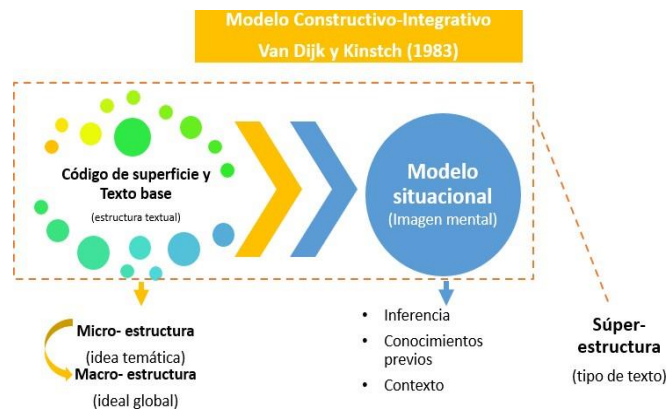


Figura 9. Esquema sobre el Modelo Constructivo-Integrativo de Van Dijk y Kinstch (1983)

Fuente: Elaboración propia

Básicamente, para los autores, en la comprensión lectora es necesario procesar la información textual, a partir de tres niveles de representación: el *código de superficie*, el *texto base* y el *modelo situacional*. El *código de superficie* se entiende como la forma explícita de los términos y la sintaxis de las oraciones utilizadas en el texto; el *texto base* se define a partir del establecimiento de

proposiciones que representan el contenido semántico explícito en el texto y *el modelo situacional* se construye a partir del texto y del conocimiento previo del lector (Kintsch y Van Dijk, 1978: 3). Cabe anotar que el modelo constructivo-integrativo se basa en un proceso secuencial, el cual busca que el lector no sea un receptor pasivo del contenido de texto, sino que se convierta en un constructor activo del significado del texto mediante la interpretación, la inferencia y valoración del escrito.

Ahora bien, para que se dé la construcción de significado dicha estrategia está dividida en tres macrorreglas: 1) Selección/Supresión, 2) Generalización y 3) Construcción (ver ilustración 2), con ellas se pretende un análisis y descomposición del texto escrito en unidades cada vez más simples. Cabe anotar que, la presente investigación no aborda dichas macrorreglas y centra sus esfuerzos en el *modelo situacional*; puesto que, el modelo constructivo integrativo no contempla su aplicación en textos narrativos, debido a que estos no permiten reducción de la información por partes, sino una comprensión global de las ideas del texto. Si bien, las macrorreglas pueden considerarse como estrategias que permiten reconocer el *texto base*, aquí se pretende motivar el proceso lector para construir el modelo situacional.

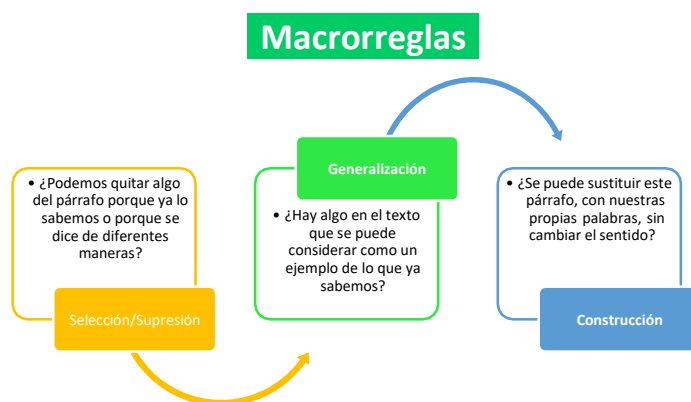


Figura 10. Macrorreglas de la macroestructura del modelo constructivo-integrativo de Van Dijk y Kinstch (1983)

Fuente: Elaboración propia

El *modelo situacional* se construye a partir del texto y del conocimiento previo del lector; sin embargo, es importante hacer hincapié en que esto supone una imagen mental en el lector que no se encuentra de manera explícita en el texto, representa la integración entre la información textual y el conocimiento previo en un esquema mental que se infiere, para la construcción del significado

del discurso. Cabe decir que cada lector genera una interpretación particular del texto, la cual está sujeta a la experiencia de cada individuo; por ende, el modelo situacional que construye el lector se hace evidente cuando se le invita a formular inferencias, resolver problemas o aplicar el conocimiento en contextos diferentes como en la creación de mapas mentales, mentefactos, etc., por poner algunos ejemplos.

En conclusión, el modelo constructivo-integrativo no es solo la conjunción de los otros tres modelos de lectura (ascendente, descendente e integrativo), sino que asimismo es teórico y metodológico a la vez, puesto que establece un apartado teórico-práctico para el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para el docente como para el estudiante, lo que demuestra su uso pedagógico y didáctico en el aula. A diferencia de Gough (1986), Smith (1983) y Goodman (1986), Kintsch, y Van Dijk (1978) no señalan únicamente el móvil que lleva a la comprensión lectora, sino que señalan el camino hacia ella, en un paso a paso que se puede emular y modificar según los objetivos de aprendizajes que se establezcan en el aula, a través de un método jerárquico y organizado pero dinámico; que en esta ocasión, la investigación pretende optimizar el apartado del *modelo situacional* en sacar la imagen mental del texto en la construcción creativa de un *storytelling digital* en redes sociales como fruto de la comprensión lectora de los estudiante sobre un cuento o un microrrelato elegido de manera libre por ellos. De esta manera, los estudiantes se convierten en constructores activos del contenido y significado del texto.

2.4 Tipología textual narrativa

La búsqueda de una clasificación de los tipos de textos inicia con Aristóteles en *La Retórica*, al señalar que el Logos (texto) está determinado por un Ethos y un Pathos, es decir, un emisor y un receptor; en esa medida, “los argumentos procurados por el razonamiento, hay tres clases: unos que radican en el carácter del que habla, otros, en situar al oyente en cierto estado de ánimo, otros, en fin, en el mismo discurso” (Aristóteles, 1990); de esta manera, el discurso se sitúa bajo un objetivo específico que involucra tanto a quien lo hace como a quien lo recibe sea para convencer o persuadir.

Aunque Aristóteles estableció las primeras bases para descubrir que si bien se comprendían los roles presentes en la argumentación, aún no se habían establecidos lineamientos concretos sobre los tipos de discursos presentes en un texto, debido a ello, en los años 70, el lingüista Egon Werlich (1979: 34), uno de los precursores en cuanto a la división de tipos textuales, propone clasificar los textos en función de aspectos contextuales, a partir de la combinación de la dimensión cognitiva (modos de abordar la realidad) con la dimensión lingüística (modos de representar la realidad), distinguiendo cinco tipos de bases textuales, según su foco contextual: 1) base narrativa, 2) base descriptiva, 3) base expositiva, 4) base argumentativa y 5) base instructiva.

En esta clasificación, Werlich fue el primero en señalar que las bases textuales se organizan en secuencias, puesto que no son homogéneas, al considerar que existen tipos de textos homogéneos y heterogéneos, los primeros entendidos como un texto que tiene un solo tipo de dimensión cognitiva y lingüística, mientras el segundo es la mezcla de más de uno, es decir, un texto que sea principalmente narrativo, pero contenga también aspectos argumentativos o descriptivos. Esta idea la recoge y la elabora Jean Michel Adam en los años 80 y 90 en su propuesta de *clasificación de secuencias textuales prototípicas*, quien considera que el texto se concibe como un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando.

Para Adam (1992), el elemento esencial de un texto es la secuencia. Puede decirse que esta es la unidad constituyente del texto, la cual, a su vez, contiene paquetes de proposiciones denominadas macroproposiciones. Estas macroproposiciones están formadas también por otras proposiciones denominadas microproposiciones. Como se puede ver, Adam estuvo influenciado tanto por las teorías de Van Dijk (1983) como por las de Werlich (1979). La novedad de su propuesta se encuentra en que afirmó que no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica; en otras palabras, “una estructura jerárquica compleja que comprende n secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes” (Adam, 1992: 46). Debido a ello, el autor determinó cinco secuencias textuales prototípicas: 1) secuencia narrativa, 2) secuencia descriptiva, 3) secuencia argumentativa, 4) secuencia expositiva y 5) secuencia dialogal.

Generalmente, un texto puede integrar diversas secuencias. Para explicar cómo se combinan las secuencias en los textos, Adam propone distinguir entre secuencia dominante, secundaria y envolvente o incrustada. La primera se refiere a la secuencia que se presenta más en el texto, la segunda a la presencia de dichas secuencias en el texto sin que sean dominantes y la tercera a cuando una secuencia enmarca otra, “por ejemplo, en un artículo de opinión, pueden dominar secuencias como la narrativa o la explicativa, que serían secuencias incrustadas, porque la secuencia que enmarca y da sentido al conjunto del texto es la argumentativa, que sería la secuencia envolvente” (Instituto Cervantes, 1997-2021). De esta manera, el lector es capaz de distinguir la secuencia que domina un texto y a su vez identificar si existen secuencias secundarias o envolventes que enriquezcan el discurso.

2.4.1 Caracterización de la tipología

Una vez se comprende el análisis de la estructura del texto que postularon Van Dijk y Kintsch (1983) es posible entender mejor la importancia que tiene para el lector identificar la superestructura del texto, cabe recordar que la superestructura textual hace referencia al esquema organizativo del texto, es decir, la estructura formal de ciertos textos (Van Dijk, 1983), esto sumado a los aportes de Werlich (1979) de la base textual, como conjunto de palabras u oraciones desplegadas a lo largo del texto en forma de secuencias, y a los de Adam (1992) con la secuencia textual, quien concibe el texto como un conjunto de secuencias heterogéneas. Estos autores anteriormente mencionados, en conjunto, contribuyeron a distinguir los tipos de textos, distinción que ha favorecido la comprensión lectora, puesto que su correcta identificación permite al lector tener una idea general del objetivo del texto. Por lo tanto, este apartado se centra en la tipología textual narrativa, como la superestructura y secuencia elegida para la presente investigación.

Regularmente, el texto narrativo es entendido como un tipo de texto que relata hechos vividos por personajes reales o imaginarios en un cierto período de tiempo; en el proceso de transformación los personajes pasan de un estado inicial a un estado final. En este tipo de texto se encuentran elementos de la narración tales como: la acción, los personajes y el ambiente. Para Adam (1987),

el texto se presenta esencialmente en secuencia y esta se desarrolla de manera jerarquizada. En la secuencia narrativa se puede distinguir (ver figura 11):

- *El resumen introductorio*: Se presenta a uno de los protagonistas de la historia y lo que se irá relatando en conexión con el personaje.
- *Situación inicial y orientación*: Se ubica al narrador de la historia y se plantea el problema.
- *Compilación*: Se presenta el origen del conflicto y los actores involucrados.
- *Acción*: Se narran las acciones que generan el conflicto.
- *Resolución*: Se presentan las consecuencias de las acciones generadas por los actores (protagonistas, secundarios o antagonistas) en el conflicto generado y su solución.
- *Evaluación*: Se finaliza la historia, regularmente, con una moraleja.

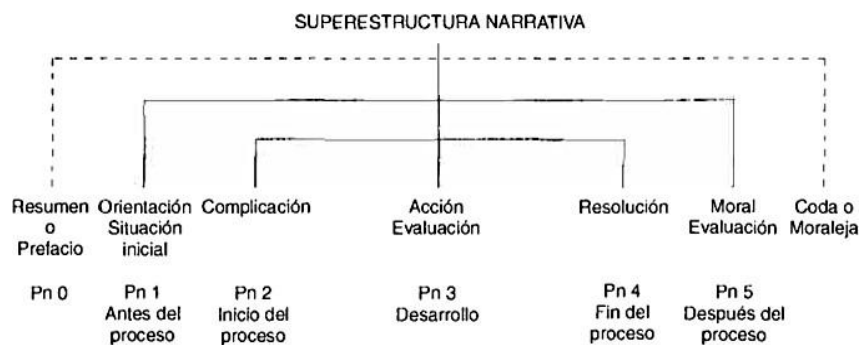


Figura 11. Superestructura narrativa por Jean Michel Adam (1987)

En la superestructura narrativa de Adam (1987) se compilan cada uno de los elementos en una fase puntual de la historia; así, la situación inicial se une con la compilación para dar inicio al proceso del relato, mientras que el desarrollo del mismo se centra en la acción y la resolución hasta finalmente llegar a la evaluación y la moraleja. Para comprender mejor esto, es importante explicar con más detalle el esquema narrativo que diseñaron Adam y Lorda (1999), en el cual establece que el primer componente del esquema de base de la secuencia narrativa es la llamada *Secuencia inicial*. “En ella se plantean las circunstancias espacio-temporales, esto es, un lugar y un tiempo (que pueden ser algo vagos), los agentes (personajes) y los acontecimientos. Esta situación se presenta como estable” (p.58). Luego, se produce entonces *el Nuno*, que es la parte de la secuencia en la que

se determina todo el desarrollo de la acción, es ahí donde se produce “la intriga”. Sobre esto, Adam y Lorda (1999), en su libro *Lingüística de los textos narrativos*, señalan que:

La acción principal desemboca en una resolución, que constituye el Desenlace. Los momentos nudo-desenlace constituyen los dos elementos principales de la creación de la intriga. El conjunto de acontecimientos conduce a una nueva situación. Ésta supone una transformación de la situación inicial, y de dicha transformación resulta una Situación Final (Adam y Lorda, 1999, p.60).

En este punto, una secuencia narrativa desarrolla en *la situación final* una nueva secuencia narrativa que modifica el final del primer relato o narración, en un pequeño relato condensado que “cierra el texto una *Evaluación final* a modo de corolario (...). En este período la voz narrativa enuncia la moraleja del relato, en la que manifiesta explícitamente su orientación” (p.61). Esto supone que en el relato existe una estructura que va más allá del final de la historia, sino que, además, de ella se desprende una “reflexión” a modo de moraleja (ver figura 12).

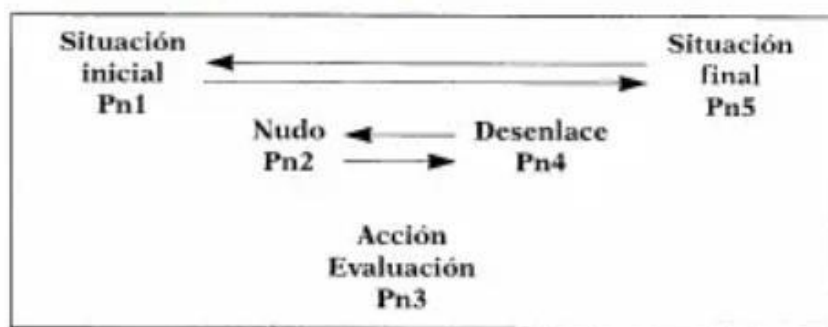


Figura 12. Esquema de secuencia narrativa de base tomado de *Lingüística de los textos narrativos* de Adam y Lorda (1999)

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999), en su libro *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, también distinguen en la estructura interna de la secuencia narrativa, siguiendo a Adam (1992), cinco constituyentes básicos:

- *Temporalidad*: Existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, avanza.
- *Unidad temática*: Se garantiza esta unidad por, al menos, un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.

- *Transformación*: Cambian los estados o predicados, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.
- *Unidad de acción*: Existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial, se llega a una situación final, a través del proceso de transformación.
- *Causalidad*: Hay “intriga”, que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

Las autoras sitúan estos cinco constituyentes en el texto narrativo como una forma de identificar y comprender mejor el texto, señalando la importancia de que el lector esté en la capacidad de encontrar la evolución y transformación de los personajes en un tiempo específico, bajo unas acciones que determinan una causalidad, es decir, los personajes toman decisiones que se traducen en acciones que tienen consecuencias en el transcurso de la historia que el autor está relatando. Por lo tanto, “el texto narrativo posee tres momentos claves: planteamiento del conflicto, desarrollo o nudo y desenlace, que pueden desdoblarse en constituyentes (orientación, complicación, acciones, resolución, final y moraleja)” (Álvarez, 2018: 15). Tradicionalmente, la tipología textual narrativa se ha dividido en introducción o inicio, desarrollo o nudo y desenlace o final.

2.4.2 Géneros narrativos

Según la naturaleza de los hechos narrados y la forma de la que se vale el autor para expresar el contenido, existen distintos tipos de narración, entre los que podemos citar: la leyenda, el mito, la historieta, la anécdota, la novela, el cuento, la fábula, el reportaje, el chiste, las memorias, la crónica, la noticia y la biografía. En este apartado se explica con más detalle un género y dos subgéneros narrativos que permiten, según su estructura, transformarse en *storytelling* digitales (relato digital), concepto que también será explicado con detenimiento.

- *Cuento*

Definir el cuento supone una tarea compleja, debido a que tanto teóricos como escritores del género parecen no encontrar algún consenso sobre su definición, fuera de la delimitación de su extensión.

Cortázar (1971), en su conferencia sobre *Algunos aspectos del cuento*, señala que “el elemento significativo del cuento parecería residir principalmente en su tema, en el hecho de escoger un acaecimiento real o fingido que posea esa misteriosa propiedad de irradiar algo más allá de sí mismo” (Cortázar, 1971); aquí adquiere relevancia lo que el escritor, crítico literario y guionista argentino Ricardo Piglia (1986) menciona en su artículo *Tesis sobre el cuento*: “Un cuento siempre cuenta dos historias [...] es un relato que encierra un relato secreto (...) se construye para hacer aparecer artificialmente algo que estaba oculto” (Piglia, 1986). Del mismo parecer es Edgar Allan Poe, poeta y padre del cuento literario moderno, quien incluye otro elemento fundamental en el cuento: la unidad de impresión. Unidad solo posible en la corta duración y brevedad que tiene el cuento. Y esa unidad de impresión junto con la narración oculta es la que Adam y Lorda (1999) mencionaban como esencia central del cuento: la intriga.

Para acercarnos al término del cuento, iniciaremos con el escritor argentino Enrique Anderson Imbert (1999), quien en su libro *Teoría y práctica del cuento*, menciona que el término cuento nace en el Renacimiento y madura en el siglo XIX, en la época del Romanticismo, pero sin una gran precisión, en la que básicamente se le conocía como “trasmitir una materia narrativa común” (17), que se basaba en una brevedad en su trama y en un lenguaje espontáneo e incluso coloquial. Es por ello, que en su libro define el cuento así:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción –cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas– consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio (Imbert, 1999: 40).

Finalmente, la escritora y cuentista Flannery O’Connor (1984), quien en su conferencia *Mystery and Manners: Occasional Prose*, consigue delimitar el cuento, sin que pierda profundidad su definición, al afirmar que:

Un cuento es una acción dramática completa, y en los buenos cuentos, los personajes se muestran por medio de la acción, y la acción es controlada por medio de los personajes. Y como consecuencia de toda la experiencia presentada al lector se deriva el significado de la historia (O’Connor, 1986: 94).

Este significado se encuentra en que “el trabajo no consiste en decir cosas, sino en mostrarlas” (O’Connor, 1984) y para ello, se debe “contar” todo lo que por bien puedan percibir los sentidos, sentidos que son prestados al lector a través de sus personajes, y es debido justamente a ello que en la construcción del cuento se estima la menor cantidad de personajes, para que sean las acciones de algunos pocos los que construyan la historia con sus acciones. En conclusión, el cuento es un género narrativo que se caracteriza por tener una trama que es protagonizada por un grupo reducido de personajes, una intriga desarrollada más en la anécdota o en la historia que en la psicología de sus protagonistas, a través de un clímax y desenlace rápido.

- *Microrrelato*

Entender la singularidad del microrrelato implica primeramente responder a las preguntas: qué es un relato y por qué un relato tiende a confundirse tanto con el cuento. El relato se caracteriza por ser breve y relatar una serie de sucesos que pueden ser ficticios o reales. Hasta aquí parece que estuviéramos definiendo de manera muy somera un cuento, y esa la razón por la cual muchos autores se han visto tratando el cuento y el relato como sinónimos, empero, otros consideran que existen diferencias puntuales y los clasifican por separado, aunque sea de manera muy sutil.

El relato a diferencia del cuento no centra su atención en el desarrollo de situaciones que tengan un mensaje explícito o literal, y, por ende, no tiene porqué contener una introducción, un desarrollo y un desenlace, estructura principal que sí tiene un cuento. De esta diferencia nació la frase anónima popular “todos los cuentos son relatos, pero no todos los relatos son cuentos”, quizás, porque en el relato es importante la resolución o no del conflicto, mientras en el cuento, el desenlace puede suponer una no-resolución como mensaje o moraleja de la historia. Aclarada la definición del relato, sigue el microrrelato.

El término microrrelato fue utilizado por primera vez en 1977 por el mexicano José Emilio Pacheco para referirse a sus *Inventarios* y desde entonces se ha ido cultivando en países como México, Argentina, Chile y España. De dichos lugares han nacido escritores consagrados del género como David Lagmanovich, José María Merino, Raúl Brasca, Fernando Iwasak, Irene Andrés-Suárez,

Luis Mateo Díez, Juan Ramón Jiménez, Augusto Monterroso, entre otros autores de renombre que incursionaron en el microrrelato como Julio Cortázar, Mario Benedetti, Julio Torri, Jorge Luis Borges, Fredric Brown y Hemingway.

La creciente popularidad del microrrelato nace de su singularidad, que pese a tener matices de relato y cuento, conserva una particularidad que la hace diferente a las otras. Fernando Valls (2008), en su artículo *El microrrelato como género literario*, señala que en “el microrrelato, a diferencia del cuento, tanto el principio como el final, e incluso la situación intermedia, apenas cuentan con una entidad diferenciada, pues tienden a confundirse en un único desarrollo que a veces sólo se reconoce en el desenlace” (Valls, 2008, p.28); de hecho, Baquero Goyanes (1967), refiriéndose al microrrelato explica que “los tres tiempos o momentos de las viejas preceptivas –exposición, nudo y desenlace– están tan apretados que casi son uno solo” (Baquero Goyanes, 1967, p. 50). Esto se debe a que, según Antonio Fernández Ferrer (1990), el microrrelato “ha de caber en una página para que el lector lo abarque de un vistazo y pueda obtener una primera impresión espacial y de sentido” (Fernández Ferrer, 1990, p.11).

De esta manera, tanto Baquero Goyanes como Valls resaltan esa capacidad de brevedad, precisión, tensión y concisión del microrrelato debido a una absoluta dependencia de la elipsis (omisión). En el microrrelato, los sucesos se desarrollan más en aquello que no se dice que en lo que se dice, situación contraria al cuento que tiene un mayor desarrollo de la historia y el final se comprende con todo lo dicho en la narración, mientras que en el microrrelato la intensidad que genera el relato está en lo que nunca se menciona y, sin embargo, el lector entiende que está implícito en el final del discurso. Sobre esto, Irene Andrés-Suárez (2010), en su libro *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*, menciona que Juan Pedro Aparicio denomina a la elipsis “materia oscura” y comenta al respecto: “En ningún otro género o modo literario se deja sentir con tanta fuerza como en el cuántico [denominación que Aparicio le da al microrrelato]. Lo que no está a la vista en el texto pesa más que lo que está” (Andrés-Suárez, 2010); del mismo parecer es Valls (2008), quien afirma que “el microrrelato es su voluntad de tensión, intensidad y concentración extrema y, de hecho, en este empeño se fundamenta su singular estilo [puesto que] el microrrelato aspira a

conmover al lector, valiéndose de una exactitud y una concisión mayor que la que precisa el cuento” (Valls, 2008).

Que si bien, el microrrelato se ha nutrido de los otros géneros narrativos para valerse de un estilo dinámico y revelador, su especial desarrollo lo pone en la mira de los géneros literarios más populares del siglo XXI. Ya Sabogal (2007) anunciaba esa necesidad de darle un papel protagónico al microrrelato:

Estamos obligados a redefinir no solo las relaciones del cuento con los demás géneros que le son afines, sino sobre todo con respecto al microrrelato, tras aceptar el papel distinto que desempeñan en todos ellos componentes tan importantes como la estructura, la brevedad, el tiempo o la mudanza y la elipsis (Manrique Sabogal, 2007: 2).

Con relación a lo anterior, el microrrelato es un género capaz de impactar al lector en su brevedad, pero especialmente, en la exactitud de lo que no cuenta y deja a la interpretación del lector; de esa manera, es el lector quien reescribe los espacios vacíos que deja y se forma una idea mental del texto. Así que, ante una juventud más reacia a leer, pero inclinada a leer textos cortos, especialmente, aquellos que generen en ellos un impacto emocional que los motive a compartir con otros el efecto que les generó el discurso parece acertado y casi conveniente, que el microrrelato se convierta en la puerta de entrada para que extiendan su interés lector a otros géneros literarios, empezando por aprovechar la brevedad, intensidad y precisión del microrrelato.

- *Storytelling digital*

El término de *storytelling* viene de *story* que significa historia y *telling* contar o narrar, por ende, el término completo significa contando historias. En cuanto a su definición más extensa, Lucas Sánchez Corral (2013), en su investigación titulada *storytelling, “la herramienta política del siglo XXI”*, lo define como:

El *storytelling* es una forma de comunicación que se define como el arte de contar historias. Es un método en el que se explican una serie de acontecimientos a través de la narración de un discurso, ya sea escrito, audiovisual o de cualquier forma de expresión (Sánchez Corral, 2013: 27).

Por otro lado, el *storytelling* pretende ilustrar un concepto que sería difícil de explicar de otra manera y generar una conexión emocional, el cual ha sido ampliamente utilizado en el marketing, con el afán de fidelizar a los clientes y vincular a la audiencia, mediante una comunicación emocional de un mensaje, más allá de solo informar. Para ilustrar mejor el concepto está el ejemplo de la compañía Coca-Cola y su eslogan “*La Fábrica de la Felicidad*”, para lograr el refuerzo de la marca de la empresa y la fidelización de sus consumidores. Aquí el *storytelling* es usado con el propósito de humanizar los productos y trasladar el consumo de estos más a la experiencia que ofrece que al producto mismo que, a fin de cuentas, es lo que el cliente compra. Sobre esto, Sánchez Corrales (2013) menciona que:

El *storytelling* se presenta como una historia emocional en la que se establece una conexión entre la audiencia y el narrador, lo que posibilita que el mensaje perdure durante más tiempo en el espectador. Normalmente, todos los relatos llevan consigo un mensaje o moraleja que se explica de una forma sencilla (Sánchez Corral, 2013: 28).

Como se puede observar, el *storytelling* se alimenta del género literario, esto se ve en las campañas publicitarias que usan el *storytelling* a través de analogías, metáforas o simples anécdotas o experiencias que ilustren el sentido del mensaje que se quiere transmitir. Al igual que el cuento, el relato y los microrrelatos existe una estructura base para su construcción; de hecho, según el experto en Neuromarketing, Werner Fuchs, para realizar un *storytelling* lo fundamental es tener una estructura bien definida, con un comienzo, un desarrollo, un punto álgido y un fin. Como se puede apreciar, respeta las mismas bases que la estructura de un cuento (inicio, nudo y desenlace), solo que su principal diferencia es que la manera de contar la historia es más variada debido a su componente audiovisual y lo que Fuchs llama “la fuerza de la huella”, no es más que la conexión emocional con el mensaje de la historia. Esta relación del *storytelling* con los géneros literarios no debería causar sorpresa, puesto que Ernest Hemingway es considerado el padre del *storytelling*, al publicar en 1927 una narración corta llamada *The killers*, en menos de 5 páginas y con unos recursos narrativos mínimos¹.

¹ Fragmento de *The Killers* por Ernest Hemingway (1927):

The door of Henry’s lunchroom opened and two men came in.
They sat down at the counter. “

El potencial narrativo que tiene el *storytelling* lo ha llevado a ser utilizado en diferentes campos como el publicitario, el político, el bélico (guerra) y el educativo, puesto que “en las últimas décadas, el *storytelling*, entendido como un proceso o método, se ha desarrollado para conseguir una de las mejores técnicas para transmitir la información, llevando al oyente a comprender y compartir la misma” (Sánchez Corral, 2013: 33), especialmente, desde el auge de las redes sociales, los *storytelling* han llegado a más personas, que no solamente reciben el contenido, sino que también lo crean y lo comparten, revolucionando de esta forma el arte de contar historias. Y así, se pasa de contar o narrar historias de manera oral, por televisión o en una conferencia a relatar en el mundo digital. Con esto nace el *storytelling* digital o relato digital. Esta transformación 3.0 del *storytelling* se ha centrado en una construcción de formato video, podcast e imágenes en las diferentes plataformas de las redes sociales desde Facebook, Instagram hasta TikTok y Snapchat.

En el campo educativo, el uso del *storytelling* digital supone la oportunidad de desarrollar habilidades tecnológicas, comunicativas y sociales que fomenta el trabajo en equipo, el análisis de información y la creación de contenido. Cabe anotar que, para algunos autores, el *storytelling* digital es un vehículo cultural y de conocimiento para los estudiantes (Rosenthal Tolisano, 2009; Duvescog Tedre, Islas y Sutinel, 2012; Xu, Park y Baek, 2011), ya que permite que todos trabajen en el montaje de producción multimedia para compartir una historia. De esta manera, el *storytelling* digital puede considerarse tanto un subgénero narrativo como un recurso didáctico en sí mismo que también se puede utilizar en otras áreas de conocimiento, para fomentar la creatividad, la motivación y el trabajo cooperativo. En este orden de ideas, Villalustre Martínez y Del Moral Pérez (2013), en su investigación denominada “*Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros*”, afirman que:

El despliegue creativo que supone su diseño [el del *storytelling*], le convierte en una interesante estrategia a implementar en los diversos contextos educativos, ya que permite transmitir ideas, información o mensajes de forma directa y sintética, y supone la puesta en práctica de competencias diversas. Con la

What’s yours?” George asked them.

“I don’t know,” one of the men said.

“What do you want to eat, Al?”

“I don’t know,” said Al. “I don’t know what I want to eat.”

Outside it was getting dark.

creación de relatos digitales se promueve la resolución de problemas, se potencia la búsqueda y presentación de respuestas alternativas originales y críticas capaces de convertir un problema en una ocasión óptima para el aprendizaje (Villalustre Martínez y Del Moral Pérez, 2013: 117).

En conclusión, el *storytelling* digital es un recurso ideal para aprovechar las competencias comunicativas de los estudiantes, para que entiendan e interioricen géneros narrativos más complejos como el cuento y el microrrelato, y a su vez, se preste para que creen contenido digital que evidencie la comprensión lectora de dichos géneros, debido a que permite desarrollar estrategias y técnicas narrativas creativas para contar historias y dominar el lenguaje audiovisual y la lógica hipertextual, al descubrir el potencial didáctico del *storytelling* digital.

Por lo tanto, el apartado de la tipología textual narrativa, con la explicación descriptiva de los conceptos de cuento, microrrelato y *storytelling* digital posibilita comprender la relación presente entre cada uno de estos géneros narrativos y cómo se complementan para el desarrollo de una propuesta didáctica enfocada en la comprensión de textos narrativos, mediada por el *storytelling* digital en redes sociales, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para estudiantes de básica secundaria (ver figura 13).



Figura 13. Géneros narrativos seleccionados en la investigación
Fuente: Elaboración propia

2.5.Redes sociales

Las redes sociales se han convertido en la herramienta principal para establecer una comunicación instantánea en la sociedad, debido a su facilidad y accesibilidad por medio de la Internet o datos celulares. En cuanto a su definición, Caldevilla (2010), en su artículo *La sociedad digital que crea redes [en línea]*, menciona que son:

Formas de interacción social, definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos, e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos (Caldevilla, 2010: 46).

Sin embargo, son muchas las características que se pueden encontrar en las redes sociales, especialmente, porque cada una de ellas responde a una necesidad específica del grupo poblacional que las usa, empero, se puede destacar que favorece la retroalimentación, establece una interacción con cualquier persona que esté conectada a la red y “tiene un carácter bidireccional, es decir, la información llega muy rápido permitiendo que la interacción sea de todo tipo de contenido: vídeos, imágenes, textos, e incluso un almacenamiento interno de archivos en tiempo real” (Margullón, 2017: 15).

Las dinámicas presentes en las redes sociales son las que han alimentado una creciente necesidad de mantener la conectividad y facilitar cualquier tipo de interacción por medio de ellas, reduciendo poco a poco las relaciones interpersonales de manera presencial, incluso aquellas que tratan del servicio al cliente de un negocio. Como afirma Campos Freire (2008, p. 3): “Las relaciones a través de la red, por la Internet, introducen nuevas formas de comunicación, una economía y cultura que prioriza nuevos valores y formas de intercambio directas, segmentadas, personalizadas, colaborativas, comunitarias e interactivas”; en otras palabras, en la medida en la que se presentan van adquiriendo un cariz diferente según su uso, mal uso o abuso.

Entre los ejemplos del uso positivo de las redes sociales se pueden mencionar aquellas que tienen un enfoque educativo; en estos casos, las redes sociales se convierten en una clase de comunidad virtual. Durango (2014) define a las redes sociales con fines educativos como comunidades

virtuales que reúnen y preparan a individuos de gustos afines que tienen disponibilidad de la Internet y trabajan en pro de establecer un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico, interactivo y participativo. Por otro lado, Madrigal (2015) sostiene que una de las características más interesantes de las redes sociales es el acceso a las mismas, mediante dispositivos móviles suele ser bastante más simple, sumado a que atraen a una audiencia más joven, y presentan un alto índice de retorno. A continuación, se presenta un cuadro explicativo con las dos redes sociales que fueron seleccionadas y utilizadas en la investigación:

Tabla 6. Redes Sociales (RRSS) y sus características

Red Social	Características
<p data-bbox="289 867 418 898"><i>WhatsApp</i></p> 	<p data-bbox="511 737 1404 1171">WhatsApp es una aplicación chat, en la cual los usuarios pueden intercambiar mensajes, fotografías, documentos y videos con amigos, conocidos, compañeros de trabajo y desconocidos que tengan su número telefónico guardado en el celular. Esta aplicación permite publicar “estados” que consisten en imágenes, memes, videos cortos y mensajes que son visibles durante 24 horas. A diferencia de otras aplicaciones no hay publicidad en ella y es gratuita. Una característica de WhatsApp son los <i>emojis</i> (un carácter que se visualiza como un icono a color, que puede tener forma de personas, animales o cosas), los <i>gifs</i> (imágenes en movimiento) y los <i>stickers</i> (dibujos, ilustraciones e incluso fotografías), que suelen complementar los mensajes que los usuarios se envían en el chat. Esto ha supuesto una transformación a la forma como se comunica la generación de los nativos digitales.</p>
<p data-bbox="289 1339 418 1371"><i>Instagram</i></p> 	<p data-bbox="511 1205 1404 1667">Instagram creó los famosos <i>hashtags</i>, los cuales son etiquetas que permiten asociar una publicación con un tema determinado, etiquetas que son fundamentales para la viralización de contenido. En la aplicación se puede etiquetar a personas en las fotos (igual que en Facebook), enviar mensajes directos con fotografías o vídeos en el chat y subir fotografías, imágenes o videos en el <i>Feed</i>, que vendría siendo una versión mejorada del muro de Facebook. La interacción en la red social se potencializa con las opciones de <i>like</i> o corazón (para indicar que la publicación te gusta), compartir, comentar y guardar post. Por otra parte, están los <i>Reels</i>, que son videos cortos de máximo 3 minutos que los usuarios crean, editan y publican contenido y los IGTV (un apartado nuevo dentro del perfil de la app que permite subir vídeos de hasta de 10 minutos de duración y de 60 minutos a las cuentas verificadas). A diferencia de WhatsApp en esta red social existe la visualización de anuncios y publicidad.</p>

Es importante destacar que, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013) concibe a las redes sociales como recursos importantes para los procesos de

enseñanza y aprendizaje, siempre que se establezcan políticas para su uso y adecuadas al contexto. Establece que promuevan el “aprendizaje móvil” o “*M-learning*”, una rama de las TIC en la educación que emplea tecnología más asequible y fácil de adquirir y utilizar por cuenta propia (UNESCO, 2013). Después de todo, las redes sociales “han trascendido al software específico de red social que les da su nombre, es decir, el que permite relacionar a los miembros de una red social, convirtiéndose en auténticas plataformas de comunicación” (Fernández, 2008: 120), que aprovechadas como un recurso didáctico de alto alcance le permite a estudiantes y docentes establecer un vínculo más proactivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Perspectiva crítico-social

En metodología se habla de la perspectiva *crítico-social* como el enfoque investigativo que se centra en la teoría crítica; debido a esto, fue en la escuela de Frankfurt con Horkheimer, Adorno y Habermas que, según lo reporta Boladeras (1996), se “desarrolló un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del ser humano” (Boladeras, 1996: 105). Esta concepción teórica es la que se conoce como *teoría crítica*; dicha teoría “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado y García, 2008: 190). Esto quiere decir que la perspectiva *crítico-social* basada en la teoría crítica busca un cambio social en el que los miembros de la comunidad participen en ella. Sin embargo, para que esto sea posible, según Habermas (1994), es indispensable que la investigación sea el resultado de la actividad del ser humano motivada por necesidades naturales e intereses.

Cabe anotar que la transformación social presente en la teoría crítica y, por tanto, en la perspectiva *crítico-social*, se refiere a un proceso de libertad de la comunidad. Sobre esto, Escudero (1987), en su estudio *la investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*, señala que:

La investigación crítica debe estar comprometida no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma (Escudero, 1987: 17).

En este sentido, Freire y Macedo (1989), en su estudio *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, explican que esta ideología emancipadora “se caracterizaría por desarrollar ‘sujetos’ más que meros ‘objetos’, posibilitando que los ‘oprimidos’ puedan participar en la transformación sociohistórica de su sociedad” (Freire y Macedo, 1989: 157). De esta manera, es posible comprender que la selección de esta perspectiva de investigación responde al objetivo de generar un cambio social basado en un problema específico que puede solucionarse con la participación de la comunidad, que será sujeto de investigación, no objeto de esta; de allí, la

necesidad de que los sujetos participen en el proceso de transformación social de su entorno. Por lo tanto, como lo señalan Rita y Arteaga (2015), lo que busca la *investigación crítico-social* es:

Profundizar en las problemáticas de las comunidades, realizar un tipo de investigación donde la participación de la colectividad sea la base y unifica al investigador y la comunidad investigada dentro del proyecto, eliminando así del mismo cualquier agente pasivo y convirtiendo la investigación en una actividad dinámica donde las dos partes se enriquecen y conforman para bien general el desarrollo y el crecimiento (Rita y Arteaga, 2015: 13).

Por consiguiente, esta perspectiva dentro de una investigación de enfoque cualitativo pretende un cambio social en el que cada una de las partes involucradas trabaja desde sus propias necesidades, ya que “el conocimiento se alcanza a través de la interacción social con los demás en el marco de una comunidad” (Jiménez y Serón, 1992: 120-121). Solo así es posible la emancipación y su dinámica liberadora, para que la transformación social nazca de alguna problemática específica que se quiera resolver como un bien común de la población. En el caso puntual del proyecto de investigación, el cambio social busca favorecer la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de secundaria de grado octavo, mediante el *storytelling digital* en las redes sociales, en respuesta a las dificultades que presentan dichos estudiantes en la comprensión lectora, como nativos digitales.

3.2. Diseño de investigación-acción

El término *investigación-acción* (IA) proviene del autor Kurt Lewin en los años 40, quien la describió como “una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social” (Lewin, K., 1946: 104). Sobre dicho aspecto experimental, Martínez-Miguélez (2000), en su artículo titulado *La investigación-acción en el aula* en la Revista Agenda Académica, señala que:

La investigación-acción realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico (Martínez-Miguélez, 2000: 28).

Por su parte, Borroto y Aneiros (2007) consideran que la IA es:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Borroto y Aneiros, 2007: 6).

Mientras que Kemmis y McTaggart (1988), en su artículo *Cómo planificar la investigación-acción*, establecen la definición de la IA como:

La investigación acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) la comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (Kemmis, 1988: 42).

Por otro lado, Vidal-Ledo y Rivera-Michelena (2007) hacen especial énfasis en que “la investigación-acción es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales” (Vidal-Ledo y Rivera-Michelena, 2007: 1). A partir de las definiciones anteriores, se puede llegar a la conclusión de que cada una de ellas coincide en la consideración de la IA como un estudio participativo, colectivo, práctico y reflexivo en esencia, que pretende el planteamiento de un problema concreto a través del diagnóstico, para esbozar una solución enfocada en el cambio, en la que trabajen todas las personas involucradas.

Este diseño de investigación en el campo educativo se comprende como una “guía por una serie de postulados o principios fundamentales y operativos, que la definen y le dan su identidad epistémica, y que rigen, en general, sus procedimientos metodológicos” (Martínez-Miguélez, 2000: 32). Esta serie de pasos constituyen el método por seguir, puesto que Lewin describió la IA como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción (ver figura 14).

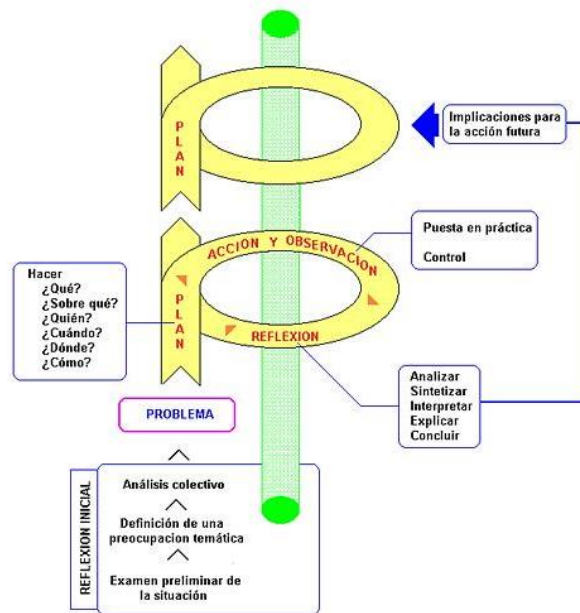


Figura 14. Serie de pasos de la Investigación acción por Borroto y Aneiros (2007: 4)

Según la ilustración anterior, es posible señalar que la IA es, en palabras de Martínez-Miguélez (2000), “un análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica”, la cual conlleva a la “recolección de la información sobre la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían en forma reiterativa y cíclica” (Martínez-Miguélez, 2000: 29), ya que los cambios en la intervención determinan la acción por seguir hasta llegar a la resolución del problema identificada en el proceso de diagnóstico.

3.3 Fases de la investigación-acción

Ahora bien, “la investigación-acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de los procesos de transformación, partiendo del trabajo colaborativo de los propios sujetos implicados” (Vidal-Ledo y Rivera-Michelena, 2007: 8); para que esto sea posible, la IA cuenta con unas fases principales que llevan a la consecución de los objetivos de la investigación con fines de transformación social o cambio social en la acción. Esto se debe a que la IA no es solo un diseño de investigación, sino también una metodología cualitativa

que tiene unas fases, las cuales la comunidad, sujeto de investigación, sigue a la par con el investigador-docente o los investigadores. A continuación, se presentan las fases:



Figura 15. Las 9 fases de la Investigación acción según Martínez-Miguélez (2000: 34)

Como se puede observar, las fases de la IA se basan principalmente en realizar una etapa diagnóstica de la situación que conlleve a la identificación de una necesidad específica de la comunidad o de una problemática que se quiera solucionar, para iniciar un plan de acción. Por lo tanto, la presente investigación toma como punto de partida la metodología propia de la IA, en cuanto a que el proyecto busca generar un cambio en los estudiantes de manera colectiva y participativa; por ende, junto con la docente encargado como coinvestigadora, se lleva a cabo cada una de las fases hasta finalmente evaluar el plan de acción y dejar en manos de la institución educativa y de la docente titular las reflexiones del proceso, para que sean nuevamente revisadas y con la retroalimentación de la información puedan iniciar de nuevo el proceso de forma cíclica hasta que la problemática existente sea completamente comprendida y solucionada.

En la investigación se toman en cuenta las ocho fases de la IA, pero se reducen a cinco fases elementales, para que puedan ser mejor comprendidas en cada paso. De esta manera, las primeras cuatro fases (1) *Diseño general del proyecto*, 2) *Identificación de la problemática*, 3) *Análisis de la problemática* y 4) *Formulación de hipótesis* se convierten en una sola llamada *fase I: diagnóstica*. Mientras que las siguientes fases: 5) *Recolección de la información*, 6) *Categorización*

de la información y 7) *Estructuración de las categorías* se fusionan en la fase II: *Diseño de intervención*. Finalmente, la 8) *ejecución del plan de acción* se realiza, pero denominada fase III: *Ejecución de la intervención*; y la 9) *Evaluación de la acción ejecutada* en fase IV: *Evaluación de la intervención*. Más adelante, se explicarán con más detalle cada una de las fases en un cuadro sobre la metodología de trabajo del proyecto de investigación.

3.4 Herramientas de recolección de información

3.4.1 Revisión documental

La revisión documental “constituye una estrategia metodológica que emplea la investigación científica para realizar la revisión de antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente” (Yuni y Urbano, 2014: 101). Después de todo, esta revisión se da “a condición necesaria para comenzar cualquier tipo de investigación” (Yuni y Urbano, 2014: 100. Así, por medio de la revisión documental se realizó la delimitación y definición del problema de investigación, el levantamiento y construcción del estado del arte, además del marco teórico, legal y metodológico del proyecto de investigación.

3.4.2 Observación participante

“La observación es la reina de las técnicas de la investigación social y por ende de la investigación pedagógica y educativa” (Ñaupas *et al*, 2014: 201). Esta, según los autores, requiere de una focalización de la conciencia en algún objeto o persona que se observan, lo que nos aleja de la idea de que este instrumento de recolección de información se reduzca a solo mirar o ver. Sobre esto, Namakforoosh (2013), en su libro *Metodología de la Investigación*, señala que:

La observación se puede realizar de manera discreta, para que la gente no detecte que está haciendo observada (con cámara ocultas, por ejemplo) o abiertamente por medio de la observación personal o remota [...] la ventaja de observar directamente el comportamiento es que la información se obtiene directamente (Namakforoosh, 2013: 3).

Según lo anterior, en la investigación se pretende hacer uso de la técnica de la observación participante como un insumo capaz de extraer información esencial en el desarrollo del proceso de investigación sin alterar los comportamientos, fenómenos o sucesos que ocurran en medio de dicho proceso. Esta técnica será más evidente con el soporte que brindan otros instrumentos, los cuales se explicarán más adelante.

3.4.3 *Diario de campo*

El diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados, especialmente, aquellos aspectos que son de interés para el avance de la investigación o hacen parte de los objetivos de la misma. Sobre esto, el investigador Amador (2017), en *Qué es y cómo se hace un diario de campo*, explica que:

Un diario de campo es un escrito, donde se evidencian los sucesos de todas las actividades que ocurren en un lugar determinado, en este caso son las evidencias observadas e importantes anotadas diariamente y sirve esta de reflexión e impresiones observadas en el sitio o lugar donde se realiza la investigación (Amador, 2017: 7).

Por lo tanto, el diario de campo en la presente investigación contribuye al seguimiento de la secuencia didáctica, de manera tal que esta se pueda mejorar de forma continua durante el proceso. Así, se cumple con el proceso cíclico, característica de la investigación-acción.

3.4.4 *Encuesta*

“La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (Casas, Labrador y Campos, 2003: 143); asimismo, proporciona información sobre las opiniones, actitudes y comportamientos de los sujetos de estudio, que luego se identifican, sistematizan e interpretan de manera organizada y concisa. En la presente investigación, se utiliza como herramienta de recolección de información para identificar los tipos de redes sociales que usan los estudiantes, con cuáles están más familiarizados y cuál puede contribuir a los objetivos puntuales del proyecto de investigación.

3.4.5 Pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas permiten “una primera aproximación hacia una homologación de una variedad de experiencias de aprendizaje de los estudiantes en una misma disciplina. La meta consiste en promover métodos de evaluación genéricos a la misión y la visión de cada programa de estudios” (Hernández, Ramírez y Gamboa, 2018: 166). Es por ello, que en la investigación la prueba estandarizada de textos narrativos se tomó como punto de partida la *taxonomía de Barret* (1968); por ende, la comprensión lectora de los estudiantes fue evaluada por un criterio sistemático basada en las dimensiones cognitivas y afectivas de Barret denominadas nivel literal, inferencial y crítico.

3.4.6 Entrevista semiestructurada

Sobre esta, Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013), en su estudio titulado *La entrevista, recurso flexible y dinámico*, afirman que:

Tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado) (Díaz-Bravo, Torruco-García, Varela-Ruiz y Martínez-Hernández, 2013:49).

Entre los tipos de entrevista está la entrevista semiestructurada, la cual parte de un guion relacionado con la temática de estudio. En el caso puntual, la entrevista está dirigida a expertos en el área de español y literatura, con el fin de que avalen la propuesta de intervención y realicen observaciones, comentarios y/o sugerencias, con el fin de mejorar la misma, y aprovechar el conocimiento y experiencia de estos para realizar los cambios necesarios en el diseño y aplicación de las estrategias o secuencias didácticas en el aula.

3.4.7 Secuencia didáctica

Las secuencias didácticas hacen parte de los procesos de intervención educativa en el aula por parte de docentes e investigadores, que buscan con ellas analizar, describir o demostrar un aspecto

específico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Anna Camps (2003), en su libro *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*:

La secuencia didáctica se caracteriza por tener unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, una sucesión de actividades, acciones e interacciones articuladas, planeadas y organizadas por el docente, en las cuales se pueda evidenciar la complejidad entre ellas a medida que transcurre su desarrollo (Camps, 2003: 85).

En la intervención, la secuencia didáctica está enfocada en favorecer la comprensión de textos narrativos, pero dicha secuencia estará entrelazada con actividades planeadas en las redes sociales, en vista de que se busca que los estudiantes construyan el producto de su comprensión lectora en un *storytelling digital*.

3.4.8 Rúbrica

“Las rúbricas son una herramienta que ayuda a evaluar el aprendizaje del alumnado haciendo que los propios estudiantes también conozcan sus errores mediante la autoevaluación” (Arévalo Castro y Leguía, 2020: 15). Dentro de los tipos de rúbrica se encuentran las holísticas y las analíticas; en la presente investigación, se aplica la rúbrica analítica, puesto que “desglosan una actividad en varios indicadores y describen los criterios observables para cada nivel de ejecución de deficiente a excelente” (Castro, 2016: 3). Este tipo de rúbrica es muy útil para hacer un análisis detallado de la competencia a la que esté asociada la secuencia didáctica; esto con el propósito de detectar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes durante la ejecución de las actividades planeadas en cada sesión. Esta rúbrica se realiza al final de la intervención, para constatar si la propuesta de la secuencia didáctica favoreció o no la comprensión de textos narrativos mediante el uso del *storytelling digital* en las redes sociales seleccionadas por el grupo escolar.

3.5 Validez y confiabilidad

Toda investigación requiere de un proceso interno de validación y confiabilidad del apartado teórico como del metodológico; esto implica el uso de métodos que permitan la validación de las

herramientas de recolección de información y la propuesta de intervención con sus bases teóricas. A continuación, se presentan los métodos de validación utilizados:

3.5.1 *Coherencia teórica*

Esta coherencia se basa en los 12 criterios que Martínez-Miguélez (2008) señala para evaluar la teoría en una investigación; esto en aras de validar las estructuras teóricas presentes en la misma. Entre estos criterios se encuentra la *coherencia interna* que “indica que todos los elementos y partes constituyentes de una teoría se relacionan entre sí sin contradicciones; es más, que forman un todo coherente y bien integrado” (Martínez: Miguélez, 2008: 182); la *precisión conceptual y lingüística* como “el universo discursivo definido y sus predicados deben ser semánticamente homogéneos y conexos. No debe haber vaguedad, ni ambigüedad” (Martínez-Miguélez, 2008: 183); y la *aplicación práctica* en el sentido de que “una teoría fácil de aplicar será mejor que otra que, en igualdad de condiciones es de difícil aplicación” (Martínez-Miguélez, 2008: 183). Estos tres criterios son validados por la asesora de esta investigación, quien es la persona encargada de avalar el proyecto de intervención como una investigación coherente, pertinente y aplicable, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico.

3.5.2 *Triangulación*

La triangulación para Martínez-Miguélez (2008) actúa en función de mejorar notablemente los resultados de la investigación, su validez y confiabilidad “de una manera particular, puede combinarse de diferentes formas, técnicas y procedimientos cualitativos y cuantitativos. La idea central es utilizar todo lo que se considere pertinente, tenga relación y se considere útil” (175). Este autor contempla diferentes tipos de triangulación, entre ellos:

- *Triangulación de método y técnicas*: Consiste en el uso de múltiples métodos y técnicas para estudiar un tema determinado.
- *Triangulación de datos*: Se refiere al empleo de una variedad de datos provenientes de diferentes fuentes de información, para realizar el estudio.

- *Triangulación de investigadores*: Radica en la participación de diferentes investigadores o evaluadores que regularmente tienen formación, profesión o experiencias diferentes.
- *Triangulación teórica*: Consiste en emplear varias perspectivas para interpretar y darle estructura a un conjunto de datos.
- *Triangulación Interdisciplinaria*: Se invocan múltiples disciplinas para intervenir en el estudio de investigación (2008: 175).

En este caso, la triangulación responde a la necesidad de darles validez tanto a las herramientas de recolección de información como a las perspectivas teóricas elegidas para el análisis de los datos que ofrece la investigación. Debido a ello, se tiene en cuenta la *triangulación teórica*, principalmente para evidenciar la relación estrecha que tienen las bases teóricas y conceptuales de la investigación con la perspectiva metodológica y tipo de investigación (investigación-acción) en el proceso de desarrollo, aplicación y evaluación del proyecto de intervención de la propuesta.

Por otro lado, se cuenta con la *triangulación de método y técnicas*, ya que la información recolectada de las herramientas de recolección, tales como: la encuesta, la prueba estandarizada, la secuencia didáctica y la rúbrica, tienen como finalidad demostrar si la propuesta favoreció la comprensión de textos narrativos mediante el uso del *storytelling digital* en las redes sociales. Una vez realizado este proceso, consecutivamente, se hace una *triangulación de datos* de la información recolectada de las herramientas anteriormente mencionadas, junto con las bases teóricas y conceptuales desarrolladas en el estado del arte y el marco teórico.

3.5.3 *Juicio de expertos*

En cuanto al aspecto de validez y confiabilidad, Escobar y Cuervo (2008) plantean que el *juicio de expertos* es un método de validación de contenido, que los autores definen como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008: 29). Esto se realizó a través de la entrevista semiestructurada, la cual brinda información sobre los objetivos de la propuesta y el diseño de la secuencia didáctica, para que sean

los expertos, en el área de español, quienes validen la pertinencia de la secuencia didáctica y la rúbrica en la intervención.

Posteriormente, la investigadora propone utilizar las herramientas de recolección de información como la observación participante y el diario de campo, para realizar el seguimiento de mejora continua a la secuencia didáctica con base en la valoración y juicio de los expertos, además de la información resultado de la intervención. Cabe destacar que, de esta manera, se cumple, a su vez, con los parámetros propios de la *investigación-acción* para realizar los cambios en la intervención que permitan determinar la acción por seguir hasta hallar la resolución del problema encontrado en el proceso de diagnóstico de la primera fase de la metodología de trabajo.

3.6 Acercamiento ético

La investigación sigue unos principios éticos puesto que el proyecto se aplica con fines netamente investigativos y no se usará la información para otro objetivo que no sea ese. Para ello, la investigación se suscribe al *Informe Belmont* (1979), que contempla los principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos que hagan parte de una investigación; dicho informe enfatiza que:

El respeto a las personas exige que se dé a los sujetos, en la medida de sus capacidades, la oportunidad de escoger lo que les pueda ocurrir o no [...] Sin embargo, prevalece de manera muy general el acuerdo de que el procedimiento debe constar de tres elementos: información, comprensión y voluntariedad (Informe Belmont, 1979: 6).

De modo que se debe entregar un consentimiento informado a los sujetos de estudio de la investigación, que contenga toda la información sobre el proyecto, el cual busca que sea de fácil comprensión, para que luego los estudiantes puedan tomar una decisión libre de querer ser parte o no de la investigación. Esta prioridad en la necesidad de realizar el consentimiento informado también la recogen *La Declaración de Helsinki*, *la resolución 0314 de 2018* de Colciencias y *la resolución 008430 de 1993* (en la cual se establecen las disposiciones generales de ética de cualquier investigación en seres humanos en Colombia). En este caso, se trata de una investigación sin riesgo, puesto que es un estudio en el cual no habrá ninguna intervención o modificación

intencionada en los aspectos sensitivos de la conducta de la población de estudio; es decir, se emplearán metodologías no invasivas y el manejo de los datos será exclusivamente con fines educativos e internos.

En vista de que los estudiantes son menores de edad, dicho consentimiento informado es firmado por los padres de familia y socializado con el niño o la niña, para decidir su participación en el proyecto; de esta manera, se garantiza que la participación completamente voluntaria de los estudiantes y no bajo coacción, manipulación o persuasión, por parte de los investigadores o de su representante legal.

Ahora bien, es necesario aclarar que, en la *Declaración de Helsinki*, sobre la participación de las personas de manera voluntaria, se debe contemplar que el interés de la investigación jamás debe prevalecer sobre consideraciones relacionadas con el bienestar de las personas y no presente un conflicto de interés desde un aspecto ético. Aquí, los beneficios del proyecto se enfocan en favorecer la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes con una metodología que la institución educativa podrá seguir replicando. Cabe señalar, que la investigadora no es la docente titular de la materia, aspecto que permite que los estudiantes no se sientan obligados a participar.

Por otra parte, teniendo como base que en la investigación se hace uso de las redes sociales, como recurso educativo para la comprensión lectora, es necesario diseñar un protocolo de creación de contenido y directrices en contra del *ciberbullying* que garantice la seguridad de los estudiantes en la interacción en redes. Este se realiza con base en la *Ruta de atención integral para la convivencia escolar* de la Institución Educativa y la *Ley 1620 de 2013*, que crea el *Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*.

El protocolo *anti-ciberbullying* es socializado y enseñado a los estudiantes, como requisito fundamental para hacer parte del proyecto de investigación y, de esta manera, garantizar la salud y seguridad emocional y mental de los niños durante la intervención, así como trabajar en pro de mantener la sana convivencia en el aula de clase.

3.7 Población

Según Arias-Gómez, Villasís-Keever y Miranda-Novales (2016), en su artículo *El protocolo de investigación III: la población de estudio*, se señala que “la población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados” (Arias-Gómez, Villasís-Keever y Miranda-Novales, 2016: 202); es decir, que la selección de la población debe ser pensada y evaluada por el investigador, con el fin de que esta corresponda con la consecución de los objetivos. Por lo tanto, la población seleccionada son 81 estudiantes de grado octavo del colegio público Robledo ubicado en el municipio de Calarcá, Quindío.

3.8 Muestra

En cuanto a la muestra, los procedimientos de muestreo se dividen en dos grandes grupos: 1) muestreos probabilísticos o aleatorios y 2) muestreo no probabilístico. “La diferencia entre ambos está dada por la utilización de métodos estadísticos para la elección de los sujetos” (Arias-Gómez; Villasís-Keever y Miranda-Novales, 2016: 201); en este caso, la investigación se enfoca en un grupo de estudiantes del mismo curso, independientemente de su edad, género, nivel socioeconómico o de comprensión lectora, la muestra es no probabilística de corte intencional o de conveniencia con la selección de 29 estudiantes de estudiantes 8A del colegio *Robledo*.

3.9 Alcance

El alcance de este proyecto de maestría, denominado *La comprensión lectora de textos narrativos, a través del uso del storytelling digital en las redes sociales. Una propuesta dirigida a estudiantes de grado octavo de un colegio público* consiste en realizar un diagnóstico del nivel de comprensión lectora de los niños y diseñar una estrategia didáctica para la comprensión de textos narrativos, mediante el uso del *storytelling digital* en una red social (elegida por los estudiantes), con el fin de crear una red educativa en la que se realice la retroalimentación de los temas. Posterior a la aplicación de la estrategia, se realiza una evaluación (coevaluación y autoevaluación) para

determinar si la metodología favoreció o no la comprensión lectora en textos narrativos en los estudiantes de grado octavo.

Por lo tanto, el alcance de la investigación está determinado por el concepto de didáctica de la lengua en la investigación, la cual está enfocada en “un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010: 71) y, a su vez, pretende brindar herramientas a partir de las cuales los estudiantes reciban la información “transformada” y puedan construir con *el saber enseñado* formatos digitales del conocimiento aprendido de los textos narrativos mediante el *storytelling digital*, el cual será de acceso público en las redes sociales elegidas en el aula de clase.

3.10 Límite

El principal límite de la investigación está en que la investigadora no es la docente titular; por ende, debe acogerse a los parámetros normativos, reglamentarios y disciplinarios de la institución educativa, para acceder a las instalaciones y al grupo académico seleccionado. Esto sumado a que la docente titular del grupo actúa como coinvestigadora, motivo por el cual, evalúa la propuesta antes y después de la intervención.

3.11 Metodología de trabajo

La metodología de trabajo de la presente investigación consta de cuatro fases que corresponden a los cuatro objetivos específicos trazados. En cada una de las fases se encuentran las actividades por realizar, los instrumentos de recolección de información y, finalmente, los productos que resultan de ellos.

3.11.1. Fase 1-Diagnóstica

Una vez se delimita y define que el problema de investigación sería favorecer la comprensión lectora de textos narrativos, a partir del levantamiento del estado del arte y el contexto académico encontrado en el grado 8A del colegio público, se lleva a cabo el diseño de una prueba estandarizada

de textos narrativos que identifique la comprensión lectora de esta tipología según la Taxonomía de Barret (nivel literal, inferencial y crítico); dicha prueba es sometida a aprobación por expertos que evalúan la pertinencia del instrumento delineado para su aplicación. Por otro lado, se diseña una encuesta de redes sociales para identificar con cuáles están más familiarizados los estudiantes además de conocer los contenidos que les gustan y sus principales intereses. Tanto la prueba como la encuesta permiten identificar los niveles de comprensión lectora que más se necesita favorecer y los contenidos que más intereses despiertan en los estudiantes en el uso de RRSS.

3.11.2. Fase II-Diseño de la intervención

En la revisión de la literatura y teóricos de base se determina que el diseño de la secuencia didáctica, herramienta principal de la intervención, se estructure desde el Modelo constructivo-integrativo de Van Dijk y Kinstch (1978), específicamente en el proceso de construcción del modelo situacional como representación mental del texto; para ello, la secuencia consta de 8 sesiones de dos horas cada una, en la cual se inicia con la retroalimentación del cuento, la presentación del microrrelato y los aprendizajes necesarios para la construcción de un *storytelling* digital como fruto de la comprensión lectora de un cuento o un microrrelato; además, de un protocolo antibullying en redes sociales, para garantizar la sana convivencia escolar. Una vez diseñada la secuencia didáctica es evaluada por dos expertos en el área de español, para que sea aprobada y permita su posterior aplicación junto con los materiales didácticos señalados en ella (talleres, actividades en clase, juego “punto de ventaja”, tareas, etc.).

3.11.3. Fase III-Ejecución de la intervención

Los estudiantes han de entregar firmados sus consentimientos informados y el acta de compromiso, además de elegir la red social en la cual se pretende publicar los contenidos que vayan surgiendo en las sesiones. En cuanto a la intervención en sí, la secuencia didáctica ha de estar mediada por los diarios de campo como herramienta para su seguimiento y retroalimentación que permita la mejora continua sesión por sesión. De esta manera, la observación participante de las actividades

planeadas en la secuencia didáctica se pule y se mejoran en la medida que se vaya avanzando, esto en aras de ir adaptando el diseño de intervención a las dinámicas encontradas en cada sesión. Por lo tanto, en la aplicación de la secuencia didáctica no solo se pretende enseñar e impartir nuevos conocimientos sobre el cuento, el microrrelato, el uso responsable de las redes sociales y la construcción de un *storytelling* digital, sino también ir identificando nuevas necesidades que tengan cabida en la secuencia y puedan ser solucionadas.

3.11.4. Fase IV- Evaluación de la intervención

El diseño de la rúbrica pretende ser socializada y modificada con los estudiantes en clase, con el fin de que sean partícipes del proceso de evaluación en la construcción del *storytelling* digital como fruto de la comprensión lectora de un cuento o microrrelato de elección libre; de esta manera, se busca que los estudiantes pasen de ser lectores pasivos del contenido del texto a constructores activos del significado del texto. La rúbrica se presenta como un borrador que se modifica con las apreciaciones de los estudiantes sobre los criterios que piensan deberían ser evaluados según lo aprendido en la secuencia didáctica; para, finalmente, construir el *storytelling* digital y sustentarlo en clase.

A continuación, se presenta lo anteriormente mencionado de la metodología de trabajo condensada en un cuadro que recoge las actividades de investigación y las herramientas de recolección de información seleccionadas en relación con los objetivos específicos:

Tabla 7. Metodología de trabajo del proyecto de intervención

Objetivo general				
Favorecer la comprensión de textos narrativos a través del uso del <i>storytelling</i> digital en las redes sociales en estudiantes de grado octavo				
Objetivos específicos	Fase	Actividades	Instrumentos	Productos
1- Identificar el nivel de comprensión de textos narrativos de los estudiantes participantes e identificar las redes sociales más usadas por los estudiantes participantes	<i>Fase I: Diagnóstica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitación y definición del problema de investigación - Levantamiento de un estado del arte - Aplicación de la prueba diagnóstica - Aplicación de encuesta sobre uso de redes sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión documental - Reseñas - Prueba estandarizada - Encuesta (Redes sociales) 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del Estado del arte - Resultados de la prueba estandarizada - Resultados de la encuesta
2- Diseñar una propuesta de intervención para la comprensión de textos narrativos en una estrategia mediada por el <i>storytelling</i> digital en las redes sociales.	<i>Fase II: Diseño de la intervención</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la literatura y teóricos bases - Construcción de la propuesta de intervención - Entrevista a docentes para la validación de la propuesta de intervención - Evaluación del diseño de la propuesta con el coinvestigador (docente titular) - Ajustes al diseño de acuerdo con la evaluación del coinvestigador y el diagnóstico - Construcción de los materiales para la secuencia con base en las observaciones y sugerencia de los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión documental - Secuencia didáctica - Entrevista semiestructurada con expertos 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de la entrevista y la lista de control - Diseño del plan de acción (propuesta didáctica) - Ponencia de intercambio de experiencias significativas

<p>3- Aplicar una propuesta de intervención para la comprensión de textos narrativos en una estrategia mediada por el <i>storytelling</i> digital en las redes sociales</p>	<p><i>Fase II: Ejecución de la intervención</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Firma de consentimiento informado - Implementación de la secuencia didáctica - Seguimiento y retroalimentación de la secuencia didáctica, para mejora continua - Evaluación de los <i>storytelling</i> digitales por parte de los estudiantes y la docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Consentimiento informado - Secuencia didáctica - Observación participante - Diario de campo - Prueba estandarizada - Rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> - Apartado de evidencias - Boceto del artículo derivado de investigación - Observaciones de los diarios de campo - <i>Storytelling</i> digital de los estudiantes
<p>4- Evaluar (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) el favorecimiento de la comprensión de textos narrativos con los <i>storytelling</i> digitales en redes sociales realizados por los estudiantes participantes.</p>	<p><i>Fase IV: Evaluación de la intervención</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematización de los resultados - Identificación de categorías de análisis - Evaluación de la intervención por el coinvestigador (socialización de los resultados y análisis con la o el docente titular) - Alcances y limitaciones del proyecto - Conclusiones y proyecciones del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo - Rúbrica (evaluación) 	<ul style="list-style-type: none"> - Categorías de análisis a partir de los resultados del ejercicio - Triangulación - Informe final (Institución Educativa y Universidad) - Defensa de la tesis

Fuente: Elaboración propia

3.12 Marco contextual

I. E. Robledo, Calarcá

La Institución Educativa *Robledo* se encuentra ubicada en zona norte del municipio de Calarcá, carrera 25 No 50-01 barrio El Prado. La Institución ofrece educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. Especialidad en Salud, Recreación y Deporte; Bachillerato Académico.

Identidad corporativa de la Institución educativa

- **Misión:** La Institución Educativa Robledo ofrece a la comunidad educativa calarqueña a través de sus estudiantes, una formación inclusiva, con criterios de calidad y equidad, para la formación de personas competentes hacia el ejercicio de la ciudadanía.
- **Visión:** La institución educativa Robledo al año 2025 se proyecta hacia la consolidación de altos niveles de formación académica con especialidad en salud, recreación y deportes, desarrollando las competencias básicas laborales ciudadanas para su desempeño en la comunidad.
- **Objetivo:** Formar integralmente estudiantes con capacidad de liderazgo ante la nueva sociedad, enriqueciéndola con valores éticos y estéticos, proyectados en competencias ciudadanas que les permita desempeñarse como arquitectos de un futuro mejor.

Logo



Historia

Por el año de 1928 Calarcá tuvo la necesidad de un colegio de enseñanza superior a la del nivel primario. Fue así como el Doctor Jesús María Idárraga organizó el colegio que llamó Instituto Comercial. Actuó él como su primer rector. Para 1930 don Jesús le cambió el nombre por Santo Tomás, siendo rector el Doctor Víctor García. El 31 de diciembre de 1931 el Concejo Municipal de Calarcá dio cumplimiento a la ordenanza 46 del 30 de abril de 1926 y a su Decreto Reglamentario del mismo año, con la creación de un colegio oficial para varones.



Figura 16. Foto panorámica del Colegio Robledo en el municipio de Calarcá - Quindío

En 1932 empezó a funcionar con el nombre de Colegio Robledo. Fue su primer rector don Jesús María Idárraga con una matrícula inicial de 52 alumnos en los grados 1ro y 2do, situado en la casa de don Evangelista Herrera y sostenido por auxilios nacionales, departamentales y municipales y los recursos propios provenientes de matrículas. En 1940 fue trasladado funciona el Colegio Antonio Nariño y en 1963 donde funciona el Instituto Tecnológico. Desde fines de 1980 ocupa las actuales instalaciones.

El 7 de diciembre de 1948 se departamentaliza el colegio. En 1949 don Benigno Cardona lo inscribe a la Secretaría de Educación. Por resolución número 3142 de 1952 se aprueban todos los estudios y se gradúa la primera promoción de bachilleres. Su primer alumno matriculado en 6to bachillerato fue Jonás Franco Pereira bajo el número 48 en 1952.

Actualmente la institución educativa tiene como directivos al Rector Rubén Darío Aristizábal Arbeláez, la coordinadora Lucero Niño Camacho y la orientadora Amparo Buitrago de Triviño. Como modelo pedagógico tiene el aprendizaje significativo centrado en el estudiante, estimulando la inteligencia bajo el trabajo en equipo, ayudada del uso de las TIC, el desarrollo del pensamiento y conservando una secuencia didáctica a partir del entrenamiento de las pruebas SABER e ICFES.

Tipo de formación

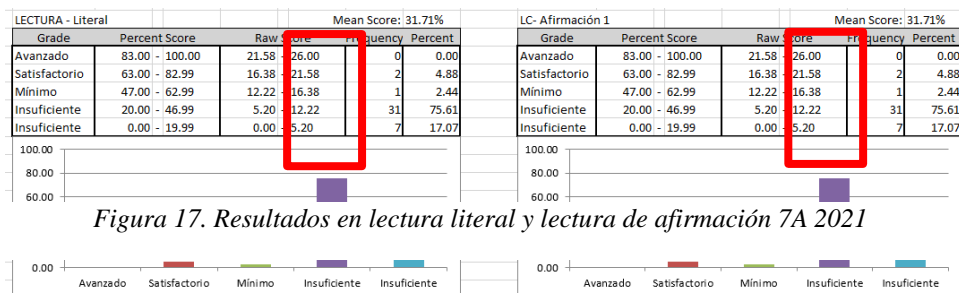
En la institución se integran procesos de calidad, los proyectos transversales como el ambiental (PRAES), democracia, educación sexual, tiempo libre y en la revalorización de la identidad y cultura, con el propósito de formar a los estudiantes en valores bajo el lema: respeto, responsabilidad, convivencia y superación.

La institución tiene como modelo el aprendizaje significativo (estimulación de la inteligencia, trabajo en equipo, uso de internet educativo, desarrollo de pensamiento, secuencia didáctica y entrenamiento (pruebas SABER e ICFES) y cuenta con un proceso de evaluación formativa-procesal del estudiante; de esta manera, los estudiantes son evaluados en 4 periodos académicos, cada uno con un valor del 25%, determinados por la superación de logros de cada periodo y por competencias; por ende, con tres áreas perdidas no hay promoción y la institución da por perdido el año escolar del estudiante.

Resultados de pruebas de lectura crítica 2021

En septiembre del año 2021 en el colegio *Robledo* se realizó el diagnóstico general institucional DX1ACN202 por parte de la Fundación Semillero Universitario (SUNIV), que arrojó diferentes resultados identificables en los informes de los estudiantes de primaria y bachillerato. Para el caso puntual de esta investigación, se revisó el informe de lectura crítica del grado 7A, correspondiente con la población seleccionada: 8A o 8-01.

En dicho informe, el apartado de lectura crítica se encuentra desglosado por estudiante, esto supone, una mayor posibilidad de identificar falencias específicas en la comprensión lectora. Información que será útil en la construcción de las pruebas diagnósticas de comprensión de textos narrativos, la secuencia didáctica y la rúbrica. Sin embargo, en esta ocasión se expondrán los resultados generales como visión preliminar del nivel de comprensión lectora de 21 de los 29 estudiantes que componen el grado 8A actualmente.



En las pruebas la lectura estuvo dividida en 8 ítems: lectura literal, lectura de afirmación (recupera información literal expresada en fragmentos del texto), evidencia de aprendizaje 1.1 (reconoce y entiende el vocabulario y su función), evidencia de aprendizaje 1.2 (ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos: tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador) y ciclos de lectura por grados desde 1° a 9°; esto con el afán de medir el grado de lectura que tienen los estudiantes según lo establecido en los DBA.

Los resultados generales arrojaron que los estudiantes responden acertadamente 8,24 preguntas de las 26 que contenía la prueba. Por lo tanto, en cada uno de los 8 ítems el resultado más frecuente

es el insuficiente con un promedio de 31% por debajo del 60% que establece el Ministerio de Educación como una calificación de grado satisfactorio en lectura.

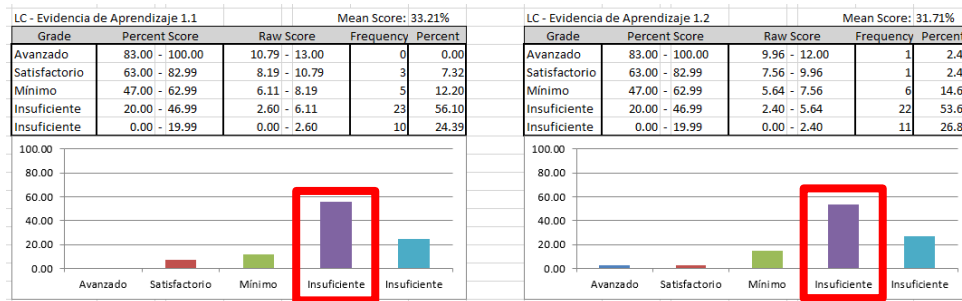


Figura 18. Resultados en lectura crítica de 7A en lectura crítica evidencia de aprendizaje 1.1. y 1.2

Esto se debe a que los estudiantes tienen un bajo nivel en comprensión lectora, ya que, la mayoría presentan dificultades en *la lectura de ciclo 6º a 7º*. De 6 preguntas siete estudiantes respondieron correctamente la mitad, cinco sacaron cero respuestas correctas y solo un estudiante las respondió todas acertadamente (ver figura 19) mientras que en *evidencia de aprendizaje 1.2* de las 12 preguntas que tenía la prueba siete estudiantes del grupo respondieron correctamente 2, ocho respondieron bien la mitad y dos tuvieron 11 respuestas correctas.

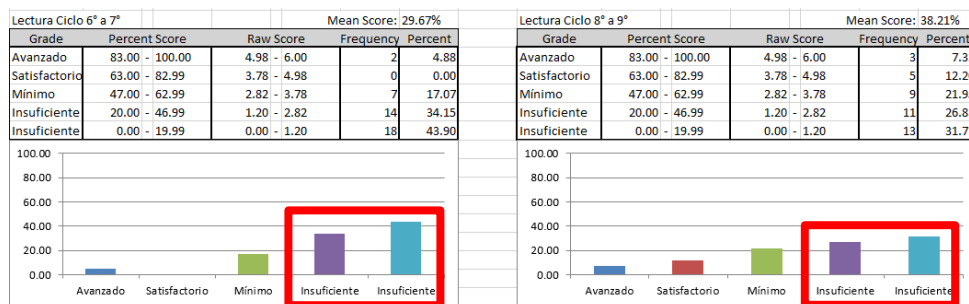


Figura 19. Resultados en lectura de ciclo 6º a 7º y lectura ciclo 8º a 9º del grado 7A 2021

Resulta curioso que entre los datos más reveladores se encuentra que los estudiantes si bien tienen un nivel insuficiente en la lectura de ciclo 6º a 7º (29.67%), obtuvieron mejores resultados en la lectura de ciclo 8º a 9º (38.21%), llama la atención que tengan bajos resultados en los ciclos de lectura inferior al grado o del mismo grado escolar, pero mejoren en la lectura de ciclo más avanzado; empero, es importante destacar que pese a que existe una leve mejora sigue estando por debajo del promedio, continuando con un grado insuficiente en la comprensión lectora (ver figura

20). Como resultado, la clasificación por niveles en el cual el nivel 4 es el mayor y el 1 el menor, de los 21 estudiantes de 7A cuatro están en nivel 1, nueve en nivel 2, siete en nivel 3 y uno en nivel 4.







LECTURA - Literal	Insuficiente	8.24 / 26.00	31.71		8.24 / 26.00
LC- Afirmación 1	Insuficiente	8.24 / 26.00	31.71		8.24 / 26.00
LC - Evidencia de Aprendizaje 1.1	Insuficiente	4.32 / 13.00	33.21		4.32 / 13.00
LC - Evidencia de Aprendizaje 1.2	Insuficiente	3.80 / 12.00	31.71		3.80 / 12.00
Lectura Ciclo 1° a 3°	Insuficiente	1.93 / 6.00	32.11		1.93 / 6.00
Lectura Ciclo 4° a 5°	Insuficiente	2.12 / 7.00	30.31		2.12 / 7.00
Lectura Ciclo 6° a 7°	Insuficiente	1.78 / 6.00	29.67		1.78 / 6.00
Lectura Ciclo 8° a 9°	Insuficiente	2.29 / 6.00	38.21		2.29 / 6.00

Figura 20. Resultados de lectura crítica de 7A 2021

En resumen, los estudiantes que actualmente se encuentran en grado 8A requieren de una intervención que los ayude a lograr la comprensión literal, inferencial y crítica del texto, para que puedan identificar con mayor facilidad elementos tales como tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador del texto como también concluir y tener una opinión frente al mismo; por ende, supone la necesidad de mejorar los niveles de lectura, puesto que, el próximo año realizarán las pruebas PISA en el colegio *Robledo*.

CÁPITULO CUATRO: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se abordan los resultados obtenidos en todo el proceso de diseño y aplicación del proyecto, iniciando por los objetivos específicos y los hallazgos encontrados, los cuales están ligados con las herramientas de recolección de información seleccionadas para la consecución del objetivo general. A continuación, se presenta la discusión de resultados del proyecto de acuerdo con cada objetivo específico:

4.1. Identificar el nivel de comprensión de textos narrativos de los estudiantes participantes e identificar las redes sociales más usadas por los mismos.

4.1.2 Prueba estandarizada para la comprensión lectora de textos narrativos

La prueba estandarizada fue evaluada por pares académicos en aras de que cumpliera con el objetivo de diseñar una prueba especializada solo en textos narrativos (ver anexo 6.7) con base en la *Taxonomía de Barret* (1968); por ende, abarca los 3 niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Para ello, la prueba contó con 28 preguntas, de las cuales 5 estaban enfocadas en nivel literal, 14 en el nivel inferencial y 9 en el nivel crítico; esto se realizó así con el propósito de contrastar estos resultados con los obtenidos por el colegio el año pasado con la prueba de comprensión lectora, en la cual se evidenció que existe un bajo nivel en la comprensión inferencial y crítica.

Tabla 8. Operacionalización de la prueba estandarizada de comprensión lectora de textos narrativos

Operacionalización de la prueba estandarizada de comprensión lectora de textos narrativos		
VARIABLES/DEFINICIÓN	DIMENSIÓN/NIVELES	INDICADORES
Comprensión lectora Capacidad que tiene un sujeto para hacer búsquedas conceptuales a partir de interpretaciones y análisis para emitir sus propios juicios teniendo	Nivel literal: Este nivel se enmarca en la información que se rastrea de manera superficial o explícita en el texto. Responde a preguntas cuyas respuestas son fácilmente identificables en el texto.	Ítems 1,4,15, 20, 27 Sumatoria de los seis ítems. Puntuación: Bajo – Medio - Alto
	Nivel inferencial: Comprende el nivel de lectura en el que el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los	Ítems 2,3,5,6,7,8,9,13, 14,16, 17, 22, 24, 25 Sumatoria de los cuatro ítems

en cuenta sus saberes previos.	significados. Establece comparaciones entre la información del texto y lo que sabe para realizar predicciones e interpretaciones.	Puntuación: Bajo – Medio - Alto
	<p>Nivel crítico:</p> <p>Es el nivel de lectura en el que el lector es capaz de emitir juicios frente a lo leído. Poniendo en red los saberes de múltiples procedencias, asocia, interpreta y analiza información utilizando estrategias argumentativas.</p>	<p>Ítems 10,11, 12,18, 19, 21, 23, 26, 28</p> <p>Sumatoria de los dos ítems</p> <p>Puntuación: Bajo – Medio - Alto</p>

Fuente: elaboración a partir de E. Castrillón-Rivera, S. Morillo-Puente y L. Restrepo-Calderón (2020)

Table 9. Rejilla comprensión lectora

Rejilla comprensión lectora	
Puntuación	Descripción
Bajo 0-14 correctas	Recupera información literal expresada en fragmentos del texto. Sin embargo, le cuesta ubicar elementos del contenido (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador). No saca conclusiones del texto ni forma juicios sobre el mismo.
Medio 15-21 correctas	Extrae información explícita del texto y elabora conclusiones sobre lo leído. Aunque presenta dificultad para dar su opinión sobre el tema del texto.
Alto 22-28 correctas	Comprende los elementos literales, enlaza las situaciones del documento con su conocimiento y/o experiencias, que lo ayuden a forjarse una opinión sobre el texto.

Fuente: elaboración propia

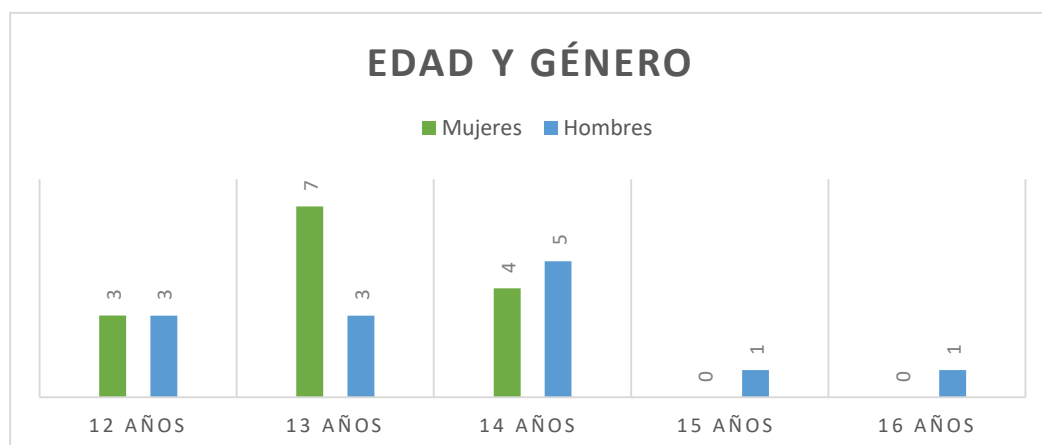
Cantidad	Edad	Estudiantes	Literal	P	Inferencia	P	Crítico	P	Total	P Total
1	12 años	Juan José Vargas Orozco	4	Alto	6	Bajo	4	Bajo	10	Bajo
2	14 años	Yeison Andres Morales	4	Alto	6	Bajo	7	Medio	17	Medio
3	13 años	Angela Sofía Londoño	4	Alto	9	Medio	7	Medio	20	Medio
4	14 años	Yanira Dayana Buritica Tique	4	Alto	9	Medio	8	Alto	21	Medio
5	14 años	Giovanny Andres Osorio Monsalve	3	Medio	5	Bajo	6	Medio	14	Bajo
6	16 años	Leonardo Javier Blanc Ruiz	4	Alto	6	Bajo	6	Medio	16	Medio
7	12 años	Thomas Daniel Díaz Hernández	4	Alto	7	Bajo	5	Medio	12	Bajo
8	15 años	Jhon Anderson Tovar Ortiz	4	Alto	8	Medio	6	Medio	18	Medio
9	12 años	Luisa Fernanda Álvarez Morales	4	Alto	9	Medio	8	Alto	21	Medio
10	15 años	Karent Sofia Vargas Ramírez	3	Medio	5	Bajo	7	Medio	15	Medio
11	13 años	Sara Sofia Torres Maldonado	3	Medio	6	Bajo	7	Medio	16	Medio
12	13 años	Evelin Orozco Mejia	4	Alto	10	Medio	6	Medio	20	Medio
13	15 años	Samuel David Echeverry Puentes	4	Alto	8	Medio	7	Medio	19	Medio
14	13 años	Jheykin Leandro Ortiz Ospina	4	Alto	7	Medio	9	Alto	20	Medio
15	12 años	Isabella Ramírez Trujillo	5	Alto	9	Medio	7	Medio	21	Medio
16	14 años	María Victoria Linares Estrada	3	Medio	4	Bajo	7	Medio	14	Bajo
17	14 años	Samuel Sánchez Avila	5	Alto	4	Bajo	7	Medio	16	Medio
18	14 años	María José Cortez Z.	2	Bajo	8	Medio	7	Medio	17	Medio
19	12 años	Camila Andrea Camacho Marulanda	4	Alto	8	Medio	7	Medio	19	Medio
20	13 años	Tatiana Sánchez Mosquera	4	Alto	9	Medio	7	Medio	20	Medio
21	14 años	Kevin Stiven Morales Sánchez	3	Medio	8	Medio	7	Medio	18	Medio
22	13 años	Sofía Restrepo Cabrera	4	Alto	10	Medio	8	Alto	22	Alto
23	13 años	Luisa María Giraldo Florez	4	Alto	14	Alto	8	Alto	26	Alto
24	13 años	Valeria Duque Díaz	5	Alto	7	Medio	7	Medio	19	Medio
25	13 años	Robin Felipe Motato Osorio	5	Alto	8	Medio	7	Medio	20	Medio
26	13 años	Juan José Guevara Henao	5	Alto	8	Medio	3	Bajo	16	Medio
27	12 años	Juan Pablo Santo Patiño	5	Alto	11	Alto	7	Medio	23	Alto
28	14 años	Juan Felipe Vargas Ramírez	5	Alto	5	Bajo	8	Alto	18	Medio
29	14 años	Keilyn Yuliana Molina Hernández	3	Medio	7	Bajo	8	Alto	18	Medio

Figura 21 Resultados de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes de 8A de Colegio Robledo

4.1.2.1. Resultados

El grado 8A cuenta con una población de 29 estudiantes, de los cuales solo 21 tienen registro de haber realizado las pruebas de comprensión lectora el año pasado. Por lo tanto, la prueba estandarizada contó con la participación de todos los estudiantes matriculados en el grado. La prueba tuvo un tiempo de realización de dos horas y los estudiantes tenían la libertad de realizar preguntas si tenían dudas. A continuación, se presentan los resultados de la prueba:

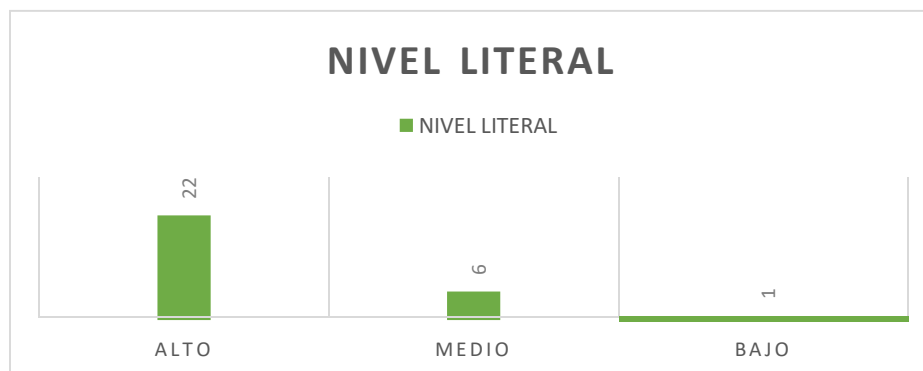
4.1.2.2. Edad y género de los estudiantes de 8A



Gráfica 1. Edad y género estudiantes de 8A

De los 29 estudiantes que conforman el grupo de 8A, 14 son mujeres, mientras 13 son hombres. De las 14 mujeres 7 tienen 13 años, 4 tienen 14 años y 3 tienen 12 años; por otro lado, de los 13 hombres 5 de ellos tienen 14 años, 3 tienen 13 años, 3 tienen 12 años, mientras que 1 estudiante tiene 15 y otro estudiante 16 años, respectivamente. La edad de los estudiantes es bastante variada, debido a que el colegio investigado no hace distinción en la edad de los estudiantes para cursar un grado escolar en específico, esa es la razón por la cual en el grado octavo figuran estudiantes de 12 a 16 años.

4.1.2.3. Resultado en el nivel literal

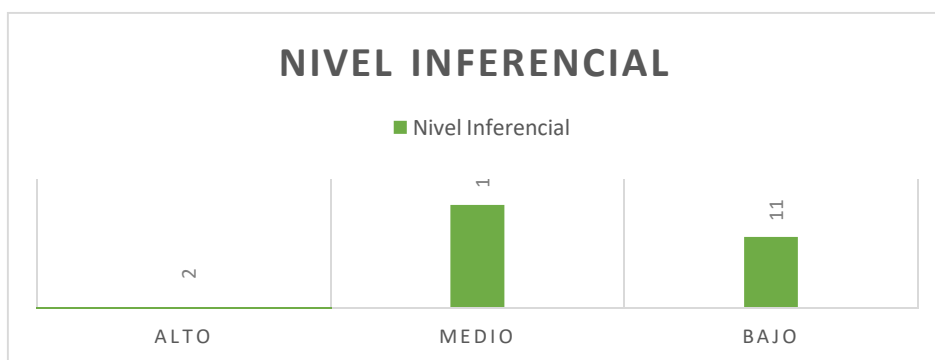


Gráfica 2. Comprensión del nivel literal

En el nivel literal se encontró que 22 de los 29 estudiantes tienen un nivel alto, en contraste con 6 estudiantes que figuraron con nivel medio y 1 en nivel bajo. Cabe mencionar, en el nivel literal había la disposición de 5 preguntas que 6 estudiantes respondieron todas correctas, mientras que los 16 estudiantes restantes que obtuvieron un nivel alto solo respondieron correctamente a 4 preguntas.

Llama la atención que la pregunta con mayor número de equivocaciones de los estudiantes fue la número 27 (¿en las tres lecturas cuántos narradores se pueden identificar?), en la cual, la respuesta correcta eran la A, tres narradores, ya que se trató de tres lecturas distintas con un solo narrador; empero, los estudiantes respondían con más frecuencia como respuesta la C: dos narradores. Si bien se trata de una pregunta de tipo literal suponía que los estudiantes fueran más conscientes de cada lectura y del número de narradores presentes en cada una. Sin embargo, los estudiantes son más dados a buscar las respuestas en el texto, es decir, que el cuento o microrrelato contenga textualmente la respuesta, una evidencia de ello, es la pregunta número 4 (¿de dónde viene Frida?), todos la respondieron correctamente, puesto que el mismo cuento contiene la respuesta: “en mis vacaciones conocí a una sueca...”.

4.1.2.4. Resultados en el nivel inferencial



Gráfica 3. Comprensión del nivel inferencial

En el nivel inferencial se encontraron mayores dificultades de comprensión lectora por parte de los estudiantes. Aunque 16 estudiantes lograron un nivel medio, de las 14 preguntas diseñadas para el nivel inferencial la mayoría contestaron una media de 8 preguntas correctas. Mientras que los 11

estudiantes que consiguieron un nivel bajo tenían una media de 5 preguntas correctas. Los 2 estudiantes que sacaron un nivel alto: una estudiante respondió todas correctas y otro estudiante 11. Entre las particularidades encontradas en las respuestas de las preguntas del nivel inferencial están:

- En la pregunta número 3 (la frase “un cuaderno rayado de cien páginas, que hoy se estrena con el viejo tema de todos los años: ¿qué hice en mis vacaciones?” ¿qué emoción expresa?) si bien los 13 estudiantes respondieron correctamente “decepción”, también 9 de ellos respondieron “cansancio”, un término que está ligado al aburrimiento. No obstante, en el cuento el protagonista, Santiago, había ya expresado su decepción por la situación que cansancio por la falta de novedad, esto demostrado en la parte en que dice “el profesor no preparó clase (...) para salir de paso, ordena con voz aprendida de memoria: saquen el cuaderno y escriban...”. La sutil inferencia en esa parte dejó como resultado que solo el 30% no respondiera correctamente.

- En la pregunta número 9 (¿por cuál palabra reemplazaría el término “inmaduro” sin alterar el significado?) la mayoría definieron qué era ser inmaduro, mas no usaron un sinónimo. Entre los estudiantes que sí lo realizaron bien usaron el término “infantil”, “añorado” o “poco serio”, mientras que otros estudiantes lo relacionaron con “tonto” y “precoz”. Otros 3 estudiantes se aventuraron a poner “imperactivo” e “imvecil”.

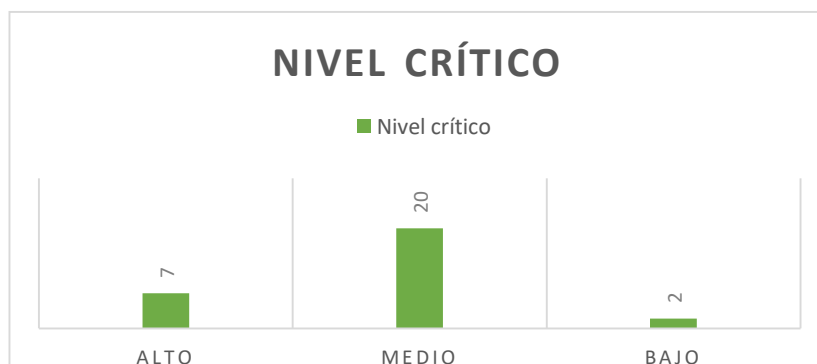
- En la pregunta número 14 (¿por qué el mendigo dejó de trabajar?) el microrrelato deja entrever que el personaje se enamoró y por ello dejó el trabajo; sin embargo, solo 3 estudiantes respondieron correctamente la pregunta, el resto, sacaron del texto lo que consideraron era la respuesta: “porque se volvió muy indiferente”, “porque a diario subía cargando cartones y trapos” o “para cantar abajo del balcón”, líneas que se encontraban literal en el texto; otro respondió “dejó de trabajar para descansar” o “se empezó a cansar del trabajo”. Aquí los estudiantes no realizaron ninguna inferencia del microrrelato, buscaron una respuesta que el texto ya tuviera sin deducir que en el relato de las acciones del personaje se revelaba una intención: enamorar a la mendiga. Por el contrario, demostraron que se

encuentran acostumbrados a volver al texto para encontrar las respuestas sin pensar más allá del texto.

- En la pregunta número 17 (¿por qué la mendiga se peinaba y se arreglaba el vestido?) como ya se viene comentando el mendigo y la mendiga se sentían atraídos el uno por el otro según el microrrelato; empero, los estudiantes respondían cosas tales como “no sé”, “pienso yo que para organizarse”, “para verse bien”, “porque le gusta estar arreglada” o extraían pedazo del texto “porque estaba triste”, “tenía una mirada triste y una cierta elegancia en su porte”, “porque siempre trataba de lucir elegante con su porte”, “porque aunque este triste siempre esta elegante”, entre otras, demostrando que no realizaban ningún tipo de inferencia o deducción sobre el comportamiento de la mendiga. Como resultado, de los 29 estudiantes solo 7 mencionaron que se debía a que quería verse bien para el mendigo.

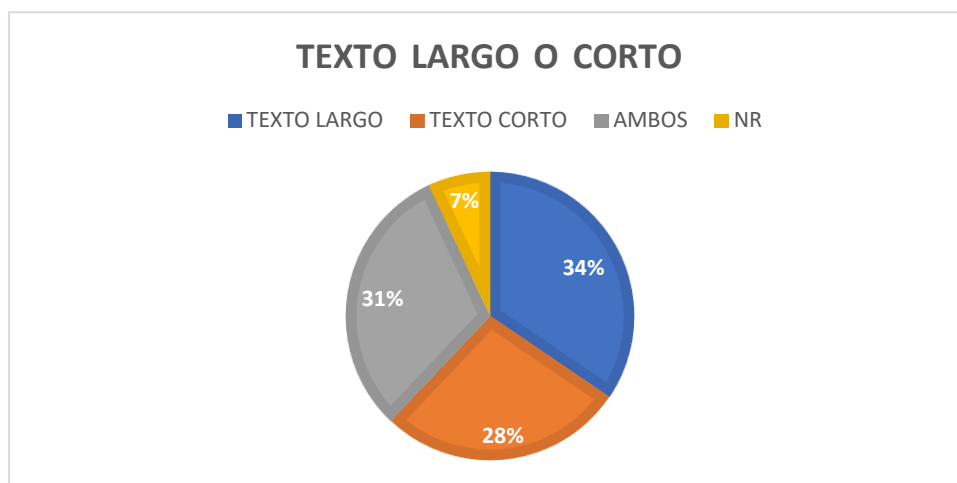
En conclusión, en las preguntas de nivel inferencial se encontró una dificultad a la hora de deducir las acciones, pensamientos e intenciones de los personajes del cuento *Frida* y los microrrelatos *Susurros* y *La Soledad*; especialmente en el microrrelato de *Susurros* en donde la esencia del texto está más en aquello que no dice que en lo que dice, en deducir que las acciones del mendigo y la mendiga se deben al fruto del amor que nacía entre ellos. Esta dificultad se vería explicada más adelante en la última pregunta de la prueba, que se analiza en los resultados del siguiente nivel: crítico.

4.1.2.5. Resultado en nivel crítico



Gráfica 4. Comprensión nivel crítico

En el nivel crítico los estudiantes tenían la posibilidad de exponer sus opiniones frente al texto, esto a ser un cúmulo de 9 preguntas abiertas y cualitativas debieron evaluarse según el nivel de consonancia con la pregunta y que fueran respuesta dentro del contexto, como resultado 1 estudiante respondió todas de manera correcta, 20 contestaron correctamente una media de 7 preguntas y 2 contestaron bien 3 a 4 respectivamente.



Gráfica 5. ¿Prefieren textos largos o cortos?

De las 9 preguntas diseñadas para el nivel crítico a los estudiantes les costó más responder adecuadamente la pregunta 18, mientras la 28 revelaría un dato muy importante para la investigación. Ahora bien, explicando más en detalle, en la pregunta 18 (¿según tú, por qué motivo los dos mendigos no se hablaban en el día?) 11 estudiantes tomaron líneas textuales del microrrelato para responder, otros respondían: “porque ella estaba triste o porque estaba mal arreglada” o “porque en la noche se susurraban palabras de amor”, mientras un estudiante dio como respuesta “tal vez no entiende su idioma” lo que significa una respuesta descontextualizada.

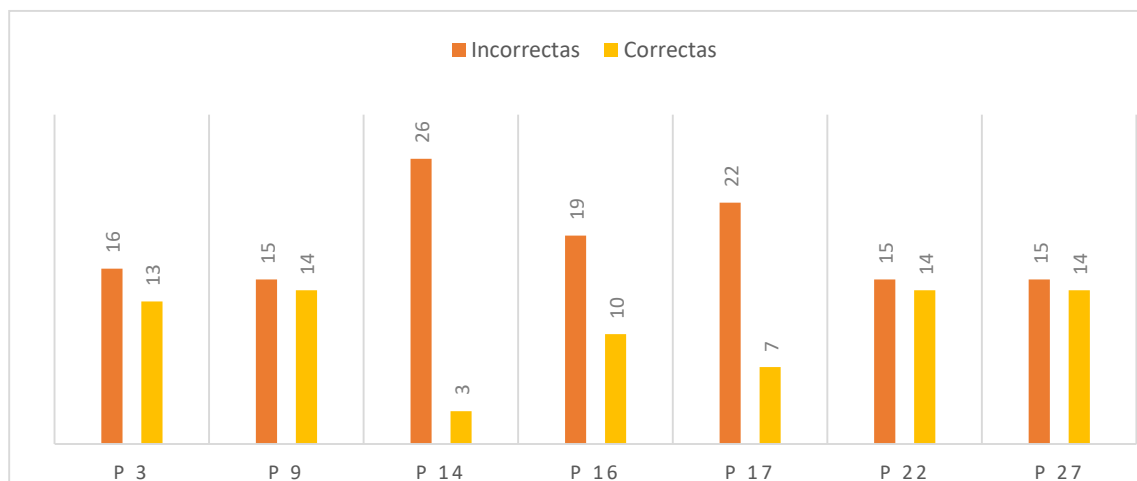
Por su parte, la pregunta 28 (¿teniendo en cuenta las lecturas y tus experiencias con ellas, consideras qué es más fácil entender un texto largo o corto? ¿o consideras, que la extensión no está relacionada con la comprensión? Justifica tu respuesta), si bien el 34% prefieren los textos largos y el otro 28% los textos cortos, el 31% de los estudiantes consideran que no existe mayor o menor facilidad de entender un texto sea largo o corto, mientras un 7% no respondió. Ahora bien, que de los 29 estudiantes 10 prefieren el texto largo, porque les brinda mayor información: “el texto largo porque explica más”, “es más fácil entender un cuento largo que sea muy bien explicado”, “yo diría que

es mejor uno largo porque me ayuda a saber más sobre lo que leo y poder entenderlo”, “un cuento largo se entendería mejor aunque aburriría pero eso depende de si le gusta”; sin embargo, la baja preferencia por los textos cortos (8 estudiantes) se debe a que los estudiantes confunden texto corto con resúmenes: “corto porque sería un tipo de resumen lo más importante del texto” “que es fácil entender un texto corto”, “es más fácil un texto largo porque explica todo y el corto solo hace resumen”, “se entiende más corto y resumido”, “es más fácil leer un cuento corto que largo”.

En cambio, 9 estudiantes consideran que es indiferente la extensión del texto: “No importa si el cuento es largo o corto, depende de cómo lo interpretes”, “no está relacionado con la comprensión ya que depende que tan emocionante o agradable parezca”, “los dos, se pueden entender de la misma manera si se le pone su debida atención, ya sea largo o corto”, “el texto se comprende de la manera en la que lees”, “considero que las extensiones no están relacionadas con la comprensión porque largo o corto se puede entender”, “yo creo que así sea largo o corto el texto uno lo puede entender igual solo uno se tiene que concentrar”, “es fácil entender un cuento largo o corto”.

Es importante mencionar que las preguntas del nivel crítico al estar enfocadas en opiniones sobre el texto ayudaron significativamente en la mejora de los resultados de la prueba estandarizada de textos narrativos, pese a que muchas de las respuestas resultaron cortas, ambiguas y en ocasiones descontextualizadas.

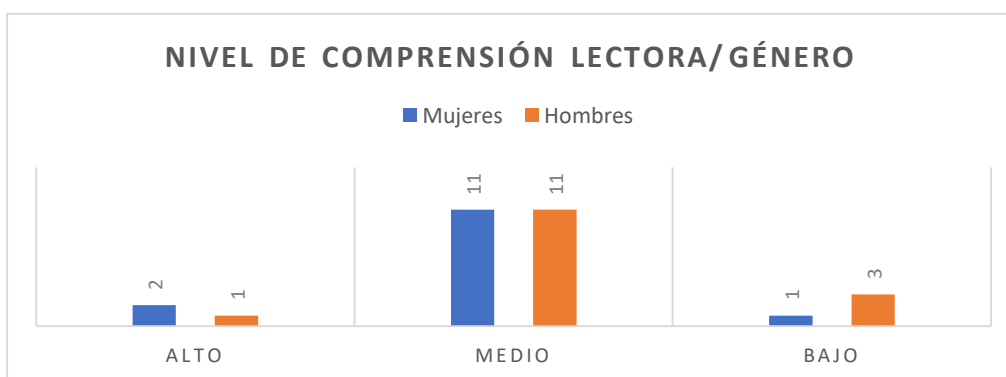
4.1.2.6. Preguntas con mayor cantidad de respuestas erradas



Gráfica 6. ¿Por qué el mendigo dejó de trabajar?

Las preguntas con el mayor número de respuestas erradas corresponden a las preguntas diseñadas para evaluar el nivel inferencial, siendo la pregunta 14 (¿por qué el mendigo dejó de trabajar?) la que tiene mayor cantidad de respuestas incorrectas: 26 de 29 estudiantes. Seguida de la pregunta 17 (¿por qué la mendiga se peinaba y se arreglaba el vestido?) con 22 y la pregunta 16 (¿por qué crees que el mendigo cambió de actitud?) con 19.

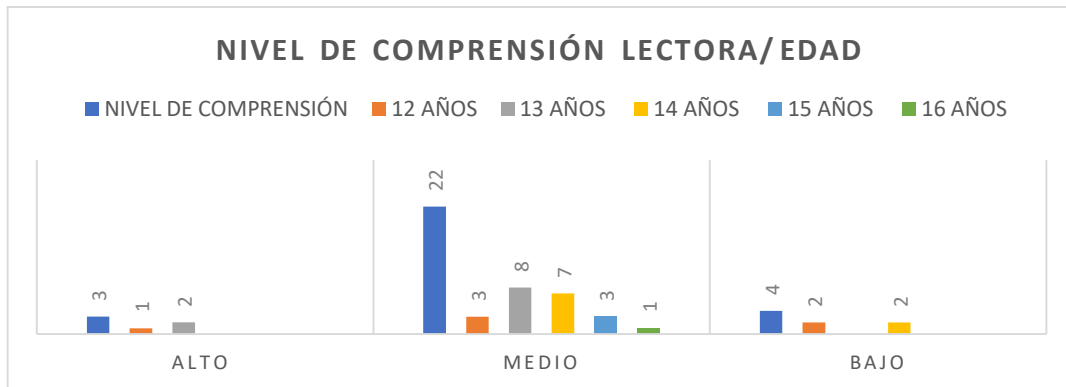
4.1.2.7. Nivel de comprensión de los estudiantes de 8A



Gráfica 7. Nivel de comprensión de los estudiantes de 8A según el género

De los 29 estudiantes que realizaron la prueba 4 sacaron un nivel bajo de comprensión lectora y 3 un nivel alto, mientras que el resto de los 22 estudiantes tienen un nivel medio. Tenido en cuenta

lo anterior, 11 mujeres obtuvieron un nivel medio de comprensión lectora, 1 nivel bajo y 2 nivel alto, mientras 11 hombres de nivel medio, 3 de nivel bajo y 1 de nivel alto. Aquí haría falta determinar la relación de edad con el nivel de comprensión lectora:



Gráfica 8. Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 8A según la edad

Según los resultados, se encuentran algunas diferencias en la comprensión lectora de los estudiantes, si se tiene en cuenta su edad. Para ilustrar, los estudiantes con 13 años obtuvieron un nivel medio de comprensión lectora de 9, los de 14 años, de 7, en cambio, en el nivel 3 las edades oscilan entre los 12 y los 16 años; mientras, que de los cuatro estudiantes que tienen niveles bajos, dos tienen 12 años y los otros dos 14. También, la edad de los estudiantes con los niveles altos corresponde a 4 estudiantes divididos en 2 de 13 años y 1 de 12 años. Llama la atención que los estudiantes con mayor nivel de comprensión lectora en textos narrativos tengan 12 años igual que los de bajo nivel.

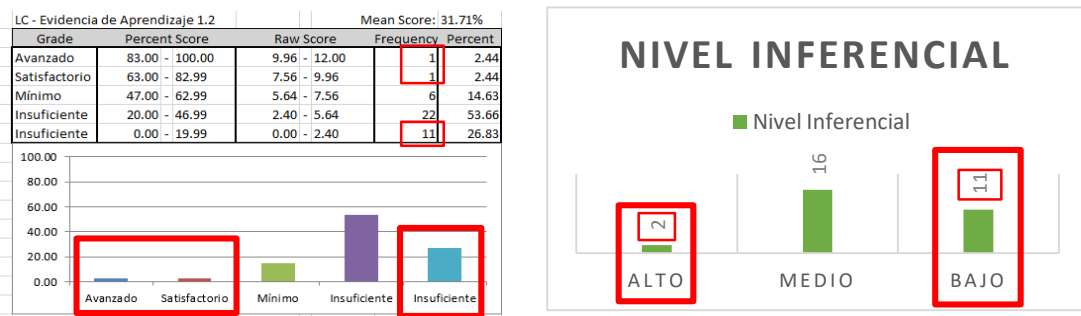


Figura 22. Comparación del nivel inferencial de ambas pruebas

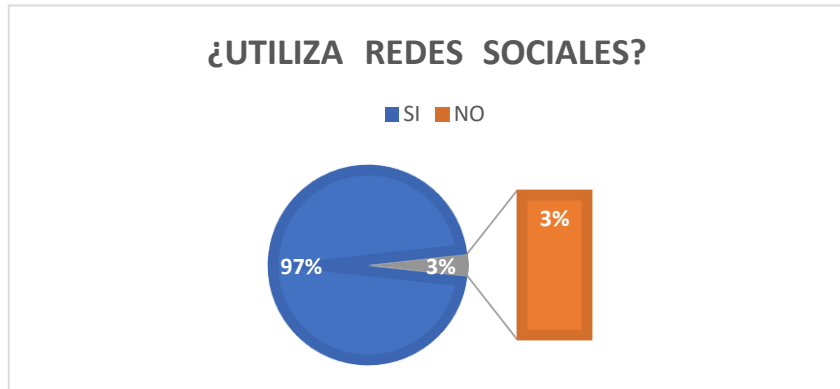
En contraste entre las pruebas realizadas el año pasado y estas del presente año, enfocada en textos narrativos, se puede analizar que al igual que en 7A, los estudiantes se encontraban en un nivel por debajo del promedio en comprensión lectora. En estas nuevas pruebas estando en 8A los resultados coinciden; en vista de que el 70% de los estudiantes tiene un nivel medio-bajo en comprensión lectora, y continúa con las mismas fallas en el nivel inferencial. En cuanto a resultados individuales nuevamente se encuentra que dos estudiantes volvieron a tener un bajo nivel en comprensión lectora. Por otro lado, se halló una estudiante que no figura en las pruebas de 7A; por ende, no es posible comparar sus buenos resultados actuales con algún resultado anterior.

La novedad en la comparación de ambas pruebas es que un estudiante obtuvo un bajo promedio en las pruebas de lectura en 7A (6/26) y ahora figura en las nuevas pruebas con un nivel alto de comprensión lectora (23/28). Quizás estos resultados se deban a que las pruebas del año pasado abarcaban matemáticas, lectura, competencia ciudadana, entorno físico, química y ciencia tecnología y sociedad. Mientras que la prueba estandarizada aplicada estuvo enfocada solo en textos narrativos, evitando la fatiga visual y anímica en responder una prueba mucho más larga y diversa que entorpeciera el proceso y, en cambio, dejara al descubierto las capacidades en la comprensión de texto narrativos a nivel literal, inferencial y crítico de los estudiantes.

4.1.3. Encuesta sobre redes sociales a estudiantes de 8A

En cuanto a la encuesta de redes sociales (RRSS), que se hizo con el objetivo de identificar y seleccionar las RRSS que los estudiantes se sintieran más cómodos para interactuar y publicar contenido, cabe resaltar que de los 29 estudiantes registrados el día de la presentación de la encuesta solo asistieron 23 estudiantes, por ende, se contó con los siguientes resultados.

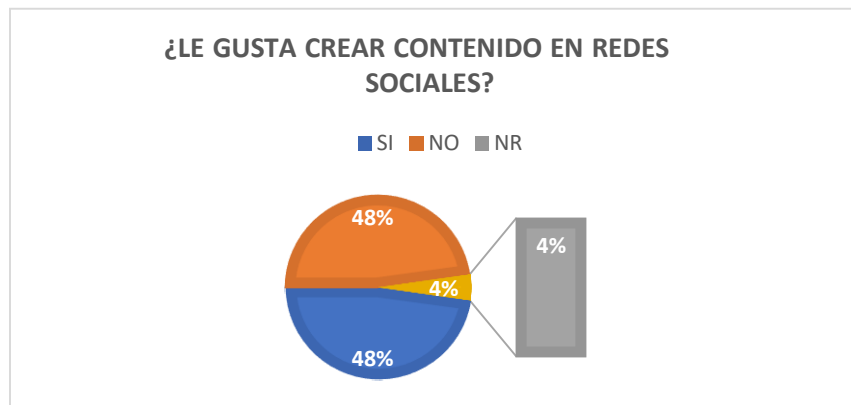
1. ¿Utiliza redes sociales?



Gráfica 9. ¿Utiliza redes sociales?

El 97% de los estudiantes utilizan RRSS a excepción de un estudiante que asegura que no tiene acceso a ello, debido a que sus padres no le han dado autorización para tener teléfono celular; el estudiante tiene 12 años.

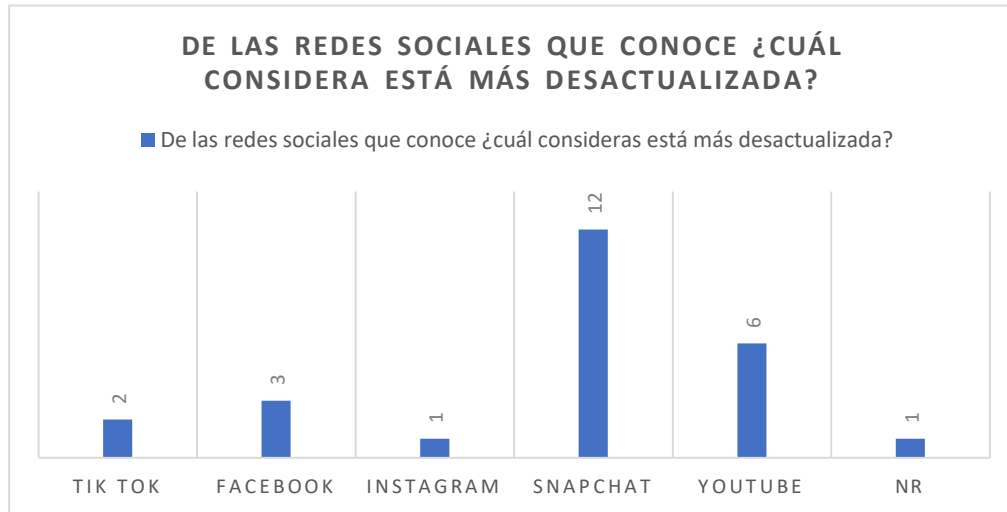
2. ¿Le gusta crear contenido en redes sociales?



Gráfica 10. ¿Les gusta crear contenido en redes sociales?

En este resultado es importante destacar que el 48% de los estudiantes a quienes no les gusta crear contenido en redes sociales son hombres, mientras que el otro 48% son mujeres. El 4% restante equivale a un estudiante que No Respondió la pregunta (NR).

3. De las redes sociales que conoce ¿cuál considera que está más desactualizada?



Gráfica 11. De las redes sociales que conoces ¿cuál consideras que está más desactualizada?

Aquí la mayoría de los estudiantes consideran que la red social más desactualizada es Snapchat (12 estudiantes), seguida de YouTube (6 estudiantes).

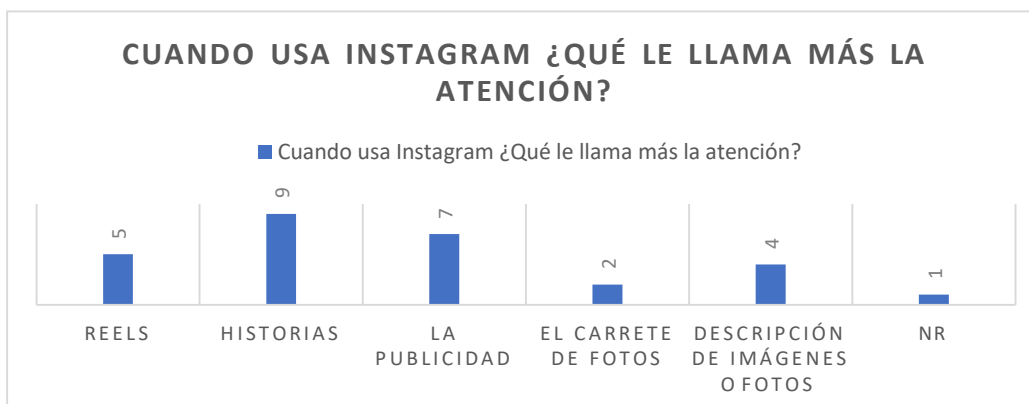
4. ¿Qué tipo de contenido le gusta ver en redes sociales?

En cuanto a los tipos de contenido que les gusta a los estudiantes, al 49% les gustan más los videos, que estén relacionados con sus temas de interés como carros, bicicletas, recetas de cocina, deportes y gatos. En su mayoría señalan que el contenido que más les atrae se trata de aquellos que los entretenga o los haga reír.



Gráfica 12. ¿Qué tipo de contenido le gusta ver en redes sociales?

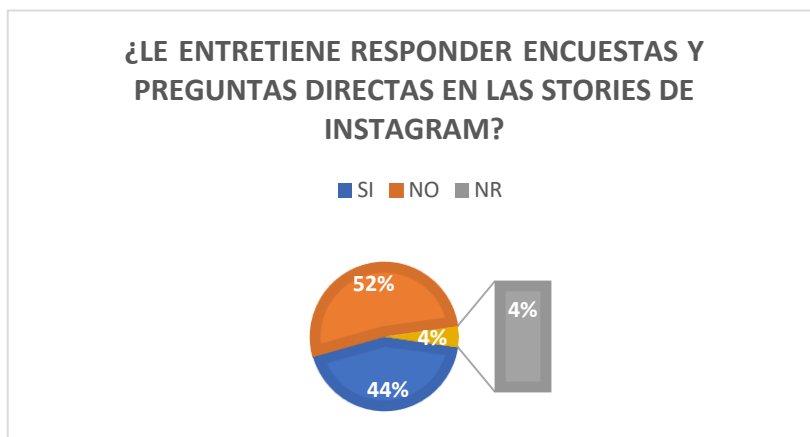
5. Cuando usa Instagram ¿Qué le llama más la atención?



Gráfica 13. Cuando usa Instagram ¿Qué le llama más la atención?

En el uso de la red social Instagram los estudiantes, en su mayoría, prefieren ver historias (9), publicidad (7) y reels (5), es decir, los videos cortos que ofrece la aplicación. Esto supone que los estudiantes siguen prefiriendo el formato del video en las RRSS.

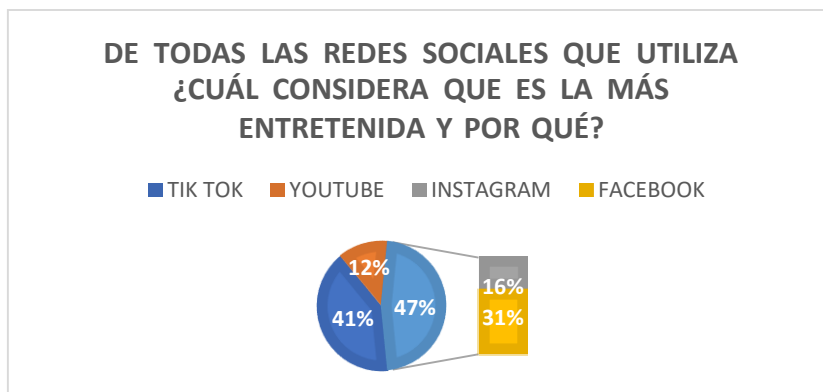
6. ¿Le entretiene responder encuestas y preguntas directas en las stories de Instagram?



Gráfica 14. ¿Le entretiene responder encuestas y preguntas directas en las stories de Instagram?

Al 52% de los estudiantes NO les entretiene responder preguntas o encuestas en las historias que ofrece la aplicación por una duración máxima de 24 horas, mientras que el 44% dice que SÍ. El 4% corresponde a una estudiante que no respondió la pregunta. Debido a los resultados se descarta la posibilidad de interactuar bajo ese formato, en aras de demostrar que los resultados obtenidos en la encuesta se aplicaran debidamente.

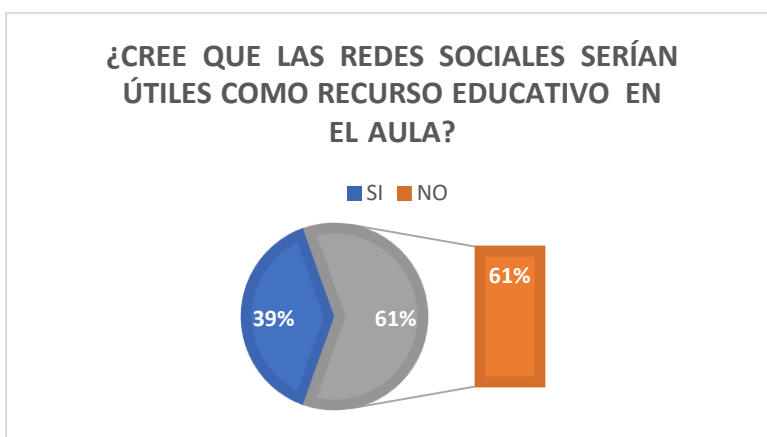
7. De todas las redes sociales que utiliza ¿Cuál considera que es la más entretenida y por qué?



Gráfica 15. De todas las redes sociales que utiliza ¿Cuál considera que es la más entretenida y por qué?

En el uso de la red social Instagram los estudiantes en su mayoría prefieren ver historias (9), publicidad (7) y reels (5), es decir, los videos cortos que ofrece la aplicación. Esto supone que el 47% de los estudiantes considera que Tik Tok es la red más entretenida, debido a sus videos cortos sobre bailes, recetas, chistes, datos curiosos y escenas de humor; sin embargo, a la hora de preguntar si querían usarlo como recurso educativo en las clases dijeron que no. El mismo resultado se obtuvo cuando se pensó en Facebook, al tener un 31% de aceptación. Pese a los resultados, Instagram fue la aplicación elegida para subir contenido y WhatsApp para interactuar, responder dudas o enviar información. Estos resultados se deben principalmente a que los estudiantes no relacionan el entretenimiento con la educación.

8 ¿Cree que las redes sociales serían útiles como recurso educativo en el aula?



Gráfica 15. ¿Cree que las redes sociales serían útiles como recurso educativo en el aula?

Los estudiantes no creen que las redes sociales sean útiles como recurso educativo en el aula, esto se ve reflejado en que el 61% de ellos respondió que NO, esto debido a que los consideran un factor distractor que no permite la atención, ni la concentración en la clase. Por otro lado, el 39% que dijeron SI admite que les parece interesante, aunque no sabrían cómo puede integrarse a las clases.

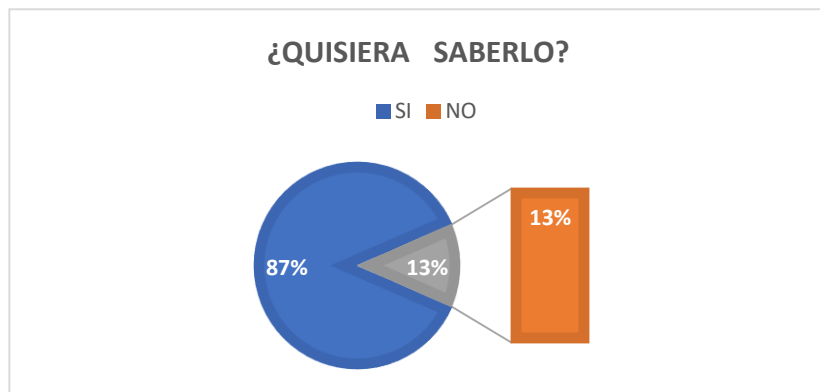
9. ¿Sabe que es un *storytelling* digital en las redes sociales?



Gráfica 16. ¿Sabe que es un *storytelling* digital en las redes sociales?

En el grupo de 8A, el 50% asegura saber que es un *storytelling* digital mientras el otro 50% admite que no. Aprovechando estos resultados, las sesiones enfocadas en el *storytelling* se desarrollaron de manera más visual y práctica.

10. ¿Quisiera saberlo?



Gráfica 17. ¿Quisiera saberlo?

A partir de las respuestas a la pregunta número 9, se realiza la 10 en aras de conocer si los estudiantes están interesados en aprender qué es un *storytelling* digital y su relación con la

comprensión lectora. Como resultado el 87% de los estudiantes quieren saber sobre el tema, en contraste con 13% que no, que corresponde a 3 estudiantes.

4.2. Diseñar una propuesta de intervención para la comprensión de textos narrativos en una estrategia mediada por el storytelling digital en las redes sociales.

La secuencia didáctica (ver anexo 6.6) en primera instancia contó con 12 sesiones, empero, debieron ser reducidas debido a la falta de horas disponibles para acceder al grupo escolar; por ende, se redujo a 8 sesiones de dos horas cada una durante un periodo de dos meses y medio con una población de 29 estudiantes del grado 8A. Ante esto, fueron seleccionados dos expertos para que la evaluaran y determinaran su pertinencia con el objetivo del proyecto de investigación. Para ello, se desarrolló una entrevista semiestructurada (ver anexo 6.4). En dicha entrevista los profesores respondieron lo siguiente:

4.2.1. Resultado de entrevista semiestructurada a expertos

Juan David Zambrano Valencia, docente titular de la Universidad del Quindío de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y de la Maestría en Ciencias de la Educación en la línea de Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura. El docente es especialista en Enseñanza de la Literatura y Magíster en Ciencias de la Educación, con 14 años de experiencia en docencia universitaria.

El docente considera que la secuencia didáctica cumple dos objetivos: analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y favorecer la comprensión de textos narrativos. Debido a ello, confirma que la secuencia didáctica es pertinente y cumple con los objetivos del proyecto de investigación.

En cuanto a la pregunta número cinco *si los storytelling digitales en las redes sociales serán creados por los estudiantes ¿Piensa que esto favorecerá o no la comprensión de textos narrativos de los estudiantes?* el docente respondió “Sí, porque enfrentará a los estudiantes a la lectura y la

creación de textos en diferentes soportes (analógicos y digitales), mediante distintas manifestaciones textuales”. Mientras que en la pregunta número seis *¿Piensa que la integración de redes sociales favorecería la comprensión lectora de los niños y niñas a nivel inferencial y/o creativo?* el magíster Zambrano-Valencia respondió que se da tanto de manera inferencial como creativa “Porque los estudiantes se verán irremediamente motivados, lo cual los dispondrá de manera positiva a las tareas propuestas para el proceso de lectura.”; debido a esto, el docente considera que existe una coherencia teórica y práctica en iniciar con el cuento, seguir con el microrrelato y, finalmente, promover la construcción del *storytelling* digital en redes sociales. Sin embargo, sugirió aumentar el tiempo de algunas sesiones y mejorar el proceso de retroalimentación de las mismas.

Lucy Quintana, docente titular del Colegio *Robledo* del área de español y literatura. Lingüista y Licenciada en español y literatura con 27 años de experiencia docente en colegios públicos en el país.

La docente consideró que la secuencia didáctica ayuda tanto a identificar la superestructura de los textos narrativos, analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, favorecer la comprensión de textos narrativos, como a incentivar la lectura de textos narrativos en los estudiantes; por lo tanto, la docente mencionó que la secuencia es pertinente y que cada sesión es suficiente para conseguir los objetivos; también, señaló que el *storytelling* digital favorecerá la comprensión de textos narrativos en los estudiantes “porque proporciona a los alumnos motivación, curiosidad y actitudes favorables en el aprendizaje, desarrollando las habilidades sociales, como la escucha y la empatía”. A diferencia del docente Zambrano-Valencia la docente Quintana piensa que la integración de las redes sociales para el favorecimiento de la comprensión lectora se da más en nivel inferencial. Sin embargo, opina al igual que Zambrano-Valencia que existe una coherencia teórica entre el cuento, microrrelato y el *storytelling* digital. No dejó ninguna observación a la secuencia didáctica ni a la rúbrica.

4.2.1. Desarrollo de la secuencia didáctica para la comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del *storytelling* digital en redes sociales

En Colombia existe el *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento* que: “se enmarca en la política de transformación de la calidad de la educación y busca mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual, fortaleciendo la escuela como un espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y vinculando a las familias en estos procesos” (Ministerio de Educación Nacional, 2021, 23); en este orden de ideas, los docentes enfocan sus metodologías pedagógicas a fortalecer las competencias comunicativas en cuanto a lectura y escritura, durante el año escolar, desde primaria hasta básica secundaria. Por esta razón, la presente secuencia didáctica pretende, con la explicación de los conceptos de cuento, microrrelato y *storytelling* digital, que los estudiantes de grado octavo puedan comprender la relación existente entre cada uno de estos géneros narrativos y cómo se complementan, para favorecer su comprensión lectora (pasando de los niveles literal, crítico e inferencial al apreciativo y creativo) mediante la construcción de un *storytelling* digital, publicable en redes sociales, basado en la lectura de un cuento o microrrelato de elección libre.

En este acápite se busca describir la secuencia didáctica tomada del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío; que en esta ocasión se adapta a la teoría del modelo constructivo-integrativo de Kinstch y Van Dijk (1978), para que los estudiantes de grado octavo del colegio tomen el *texto base* y el *modelo situacional* de un cuento o microrrelato, para crear la imagen mental del texto y evidenciar su comprensión lectora como constructores activos del significado del texto en la creación de un *storytelling digital*, que será publicado en redes sociales. Por otra parte, la secuencia didáctica también busca responder a las observaciones dejadas por los expertos en la entrevista semiestructurada.

Por lo tanto, en la secuencia didáctica que nace de las observaciones realizadas por los expertos, los resultados encontrados en la prueba estandarizada de textos narrativos y la encuesta de redes sociales se tienen en cuenta los temas del cuento, el microrrelato, el uso responsable de las redes sociales y la construcción de un *storytelling* digital. Así, la secuencia didáctica se construyó con 8 sesiones cada una de 2 horas y se desarrolló en un periodo de dos meses y medio en el grado 8A conformado por 29 estudiantes. Esto se determinó según la disponibilidad del espacio de la

institución educativa, para que no interfiriera con la agenda escolar. Cabe mencionar que la docente titular estuvo presente en cada una de las sesiones. A continuación, se presenta una descripción somera de las 8 sesiones que hacen parte de la secuencia didáctica diseñada con base en las necesidades encontradas en el grupo escolar y el objetivo de favorecer la comprensión lectora de textos narrativos mediante el *storytelling* digital en redes sociales:

Sesión 1 - El cuento (estructura y características): La primera sesión consiste en socializar los temas: el cuento, el microrrelato, el uso responsable de las redes sociales y el *storytelling* digital. Para ello, primero se inicia con la retroalimentación sobre el cuento como conocimiento previo que los estudiantes tienen de este género narrativo. Se realiza la dinámica “puntos de ventaja: En grupos, los estudiantes leen el cuento de Gloria Chávez-Vásquez “Por un plato de lentejas” con el cual tendrán el reto de encontrar la respuesta a las siguientes preguntas claves: 1) ¿A qué se dedica el contrabandista? 2) ¿Qué significa en el cuento “comer caldo de letras”? 3) ¿Qué personaje de la vida real se cortó una oreja? y 4) ¿Qué es ser *homo sapiens* en el texto? Cada grupo que encuentra la respuesta a las preguntas y justifica por qué lo son, tiene un punto de ventaja para la actividad de la siguiente clase. Se finaliza la clase felicitando a los ganadores y recordando que en la próxima clase habrá tema nuevo. La docente entrega el consentimiento informado, para que los estudiantes puedan presentárselo a los padres de familia y lo devuelvan una vez firmado. Tan pronto, los participantes vuelven a reconocer la estructura básica del cuento (inicio, nudo y desenlace) e identifican las diferencias entre los cuentos tradicionales y modernos, realizan la prueba estandarizada sobre comprensión lectora de textos narrativos, con el fin de diagnosticar cómo están los niveles de comprensión en el grupo (literal, inferencial y crítico). La prueba consta de 28 preguntas unas de selección múltiple y otras abiertas, las cuales responden en el lapso de una hora. Al terminar la clase, se lee el microrrelato *La casa* de Pedro Estrada.

Sesión 2 - Del cuento al microrrelato: La segunda sesión se enfocó en que los estudiantes pudieran entender la diferencia entre el cuento y el microrrelato, inicialmente, en una exposición de las diferencias en cuanto a extensión, temática y formas en las que se agrupa la estructura típica del cuento en el microrrelato. El objetivo es conceptualizar acerca del cuento y las diferencias latentes con el microrrelato. Se inicia con la entrega de un C.Q.A enfocado no en la lectura de un texto,

sino en el propósito de la clase (el microrrelato); por ende, se solicita a los estudiantes que la última pregunta sea contestada al final de la clase (¿Qué conozco? ¿Qué quiero conocer? ¿Qué aprendí? y ¿Qué dudas me quedan?); a continuación, se lee el microrrelato “Caperucita roja” de Francisco Segovia; una vez terminada la lectura se les pregunta a los estudiantes qué cuento les recuerda y qué ha cambiado en ese microrrelato. Acto seguido, los estudiantes responden a las preguntas: 1. ¿Qué aspectos del cuento original conserva el microrrelato y cuáles cambia completamente? y 2. ¿Por qué los roles de Caperucita Roja y el lobo son así en el microrrelato? Posteriormente, otro estudiante lee el microrrelato “Cuento de hadas” de Alejandro Jodorowsky; en voz alta pregunta si alguien conoce a qué otro cuento hace referencia. Finalmente, los estudiantes son organizados para un debate sobre el tema de clase, en el cual un grupo defiende el cuento y otro grupo el microrrelato, en aras de retroalimentar la sesión anterior y reforzar los nuevos conocimientos impartidos del microrrelato. Para terminar, la docente lee un microrrelato llamado “El principio fue mejor” de Isidor Blastein.

Sesión 3 - El microrrelato y el poder de la intriga: El interés de esta sesión se centra en conocer las características propias del microrrelato y su función, para que los estudiantes puedan identificar la intriga de cada microrrelato y hacerle preguntas al texto. Para ello, se comienza con la dinámica “punto de ventaja”: la docente entrega unas fotocopias con el ejercicio que contiene dos microrrelatos (“Chantaje y castigo” de Luisa Hurtado González y el microrrelato de I.A. Ireland: “Final para un cuento fantástico”) a los cuales les falta el final. En vista de que, hasta el momento, se ha demostrado que el microrrelato tiene un final que suele causar sorpresa o generar intriga, los estudiantes escribirán en 3 a 4 líneas su propio final. La docente invita a los estudiantes a que lean los finales de cada grupo y que la clase decida si recibe punto de ventaja o no, bajo el criterio de si el final es coherente con el resto del microrrelato. De esta manera la docente inicia su disertación sobre el poder de la intriga del relato y el efecto del final, escribiendo los nuevos descubrimientos que tuvieron los estudiantes en el aula y reforzando los que aún evidencia la docente que están siendo obviados o ignorados por los estudiantes. Posteriormente, los estudiantes resuelven un breve taller, en el que encuentran las referencias o intertextualidades de cuatro microrrelatos (“Rapunzel” de Luisa Hurtado González, “Esto no es Romeo y Julieta” de Kasy M. Brun y “La manzana” de

Ana María Shua). Una vez terminado el taller, comentarán en clase cuál de los tres les gustó más y por qué. Para terminar, la docente lee un microrrelato llamado “La confesión” de Manuel Peyrou.

Sesión 4 - Socialización proyecto final, encuesta de redes sociales y protocolo del *antibullying*:

Esta sesión pretende presentar la estrategia en redes sociales y exponer el protocolo *antibullying*. La docente explica en qué consiste la entrega del proyecto final y cómo será evaluado mediante unas diapositivas explicativas con apoyo en ejemplos de *storytelling digital*. En vista de que será necesario el uso de las redes sociales, la docente entrega una encuesta de redes sociales. Luego, expone en clase el libro álbum *JUUL* de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen e inicia con el protocolo *antibullying* avalado por *Colombia Aprende* y el Ministerio de Educación del año 2021. Posteriormente, con el grupo se socializa el nombre que se le podría dar al perfil, no sin antes solicitarles que firmen un acta compromiso de participación en la red, en la cual se explican las repercusiones que tendrán en la vida real en clases si actúan de forma inadecuada en la red social que sea elegida por ellos. Finalmente, la docente y los estudiantes forman un círculo para discutir acerca de lo que aprendieron en esta clase y las expectativas que tienen con la próxima, cuando aprenderán qué es un *storytelling digital*. Por último, la docente le pide a un estudiante que lea el microrrelato llamado “El globo” de Miguel Saiz.

Sesión 5 - ¿Qué me cuentas? Parte 1. Entiendo, siento y hago:

En la quinta sesión los estudiantes descubren la importancia de elegir un mensaje para el *storytelling* digital que van a construir, a partir de un cuento o microrrelato. Luego, diseñan un esquema con los principios del *storytelling* que incluirán en el proyecto final. La docente realiza una retroalimentación de la clase pasada sobre el *storytelling* digital en cuanto a sus características y formas de identificarlos. Se lleva a cabo una breve actividad con apoyo en diapositivas en las que se cuenta la historia de un hombre que fue atropellado y ellos opinan sobre el efecto que les causa; posteriormente, la docente agrega que el hombre que fue atropellado minutos antes había robado a una anciana; aquí los estudiantes vuelven a opinar hasta que, finalmente, la docente informa que el hombre que robó a la anciana y fue atropellado reveló que el tratamiento que necesita su hija de 5 años cuesta demasiado dinero y, para eso, roba. Con esto, la docente pretende mostrarles el poder que tiene un contador de historias y el impacto emocional que causa. Acto seguido, la docente anuncia como trabajo de la sesión la construcción del *storytelling* que será el proyecto final del trabajo. Para ello, la docente inicia

explicando que el *storytelling* debe basarse en tres principios: *Entienda - Sienta- Haga*. A continuación, los estudiantes en parejas seleccionan el microrrelato o cuento que convertirán en *storytelling* digital, basándose en lo que comprendieron de las obras elegidas por ellos, la emoción que quieren transmitir y el formato o recurso que desean trabajar. Además, completan un esquema sobre los tres principios del *storytelling* presentes en su proyecto. Para finalizar, la docente lee el microrrelato “Suicidio” de Juan Pablo Vidal.

Sesión 6 - ¿Qué me cuentas? Parte 2. Doy lo que siento: La sexta sesión se enfoca en el diseño y construcción de un *storytelling* digital a través de la guía de un boceto del *storytelling* que facilita la docente. Para la comprensión de dicho boceto, se exponen dos ejemplos uno de un cuento y otro de un microrrelato que fueron convertidos en *storytelling* digital; en cada uno muestra su proceso de elaboración en un boceto o borrador del guion y cómo paso a paso se fue construyendo antes de su publicación. De esta manera, la docente explica la importancia de realizar un guion en el que se evidencia que el resultado es producto de un plan detallado con base en lo que quiero contar del relato y el formato elegido para ser publicado. Con eso en mente, los estudiantes diseñan y construyen su *storytelling* como producto de la comprensión lectora del cuento o microrrelato elegido por ellos mismos. La docente informa a los estudiantes que pueden mostrar los avances de sus trabajos como parte de una asesoría personalizada con ella, para realizar observaciones. Diez minutos antes de terminar la clase, la docente recuerda que el trabajo final será entregado en una exposición oral con apoyo en diapositivas. Al final, la docente lee el microrrelato “Un creyente” de Loring Frost.

Sesión 7 - ¿Qué me cuentas? Parte 3. Leer para contar, contar para recordar: Esta sesión se centra en el diseño y construcción del *storytelling* digital y en la construcción de la rejilla o rúbrica del proyecto final, de manera conjunta con los estudiantes. La docente invita a los estudiantes a conocer y a opinar sobre los criterios de valoración de la exposición oral del proyecto, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué cuento o microrrelato eligieron? ¿Qué comprendieron de la obra elegida? ¿Cómo construyeron el *storytelling* digital? y ¿Cuál fue el resultado (el *storytelling* digital de un cuento o microrrelato)? De esta manera, los estudiantes pueden mostrar todo el proceso de elaboración del trabajo y su proyecto final. La docente explica los criterios de la rúbrica, que como

se había anunciado en la sesión pasada podría ser modificada y reconstruida entre todos. Una vez construida la rúbrica, los grupos de trabajo se reúnen para continuar con la elaboración del *storytelling* digital con base en el cuento o microrrelato que ya han elegido y cumpliendo con los tres principios del *storytelling*.

Sesión 8 - *Storytelling* digital, otra forma de contar un cuento o un microrrelato: En esta sesión los estudiantes presentan el *storytelling* digital y reciben su evaluación final. Cada grupo de trabajo expone mediante diapositivas su *storytelling* digital (qué cuento o microrrelato eligieron, qué comprendieron de la obra elegida, cuáles fueron los tres principios del *storytelling* por los que optaron, cómo construyeron el *storytelling* digital (boceto), cómo fue el proceso y cuál fue el resultado). Una vez finalizada la exposición oral el grupo recibe las opiniones de sus compañeros de clase junto con las observaciones de la docente, quien invita a los estudiantes a que evalúen el trabajo de los compañeros con la rúbrica usada en la clase anterior siguiendo los criterios acordados por todos los estudiantes en la sesión pasada. Y, luego, el grupo que haya expuesto se autoevalúa con una nota escrita que entrega a la docente. Finalmente, se abre un espacio para la reflexión acerca de los aspectos en que consideran han fallado en la comprensión lectora, para la creación de sus *storytelling* digitales.

La secuencia didáctica fue aprobada por los expertos señalando su pertinencia en el favorecimiento de la comprensión lectora de textos narrativos y el aporte de las redes sociales en la propuesta de intervención como elemento motivador para los estudiantes. Cabe resaltar, que esta aprobación se debe a que existe coherencia en iniciar con el cuento como un género narrativo conocido por los estudiantes que sirve como puente o conocimiento previo para que ellos logren identificar y reconocer semejanzas y diferencias con el microrrelato, especialmente, que este género a diferencia del cuento, pretende incentivar la comprensión lectora a nivel inferencial gracias a que el microrrelato por medio de la elipsis y la intriga centra su atención más en lo que no se dice que en lo que se dice. Sumado a lo anterior, es viable la introducción de las características del *storytelling* digital dentro de los géneros narrativos; puesto que, comparten estructura (inicio, nudo y desenlace) aunque su formato de presentación sea digital y encuentre cabida en las redes sociales. Por tanto, esta secuencia conecta los conocimientos tradicionales del cuento y el microrrelato con una puesta

en escena tecnológica y moderna en la construcción de un relato digital (*storytelling* digital) en redes sociales a través de la lectura previa de un cuento o microrrelato de elección libre. Cabe recordar que la estructura completa de la secuencia didáctica se encuentra en los anexos (ver anexo 6.6, página 216).

4.3. Aplicar una propuesta de intervención para la comprensión de textos narrativos en una estrategia mediada por el storytelling digital en las redes sociales.

4.3.1. Diarios de campo

En este apartado se presentan los resultados encontrados en la aplicación de la secuencia didáctica, la cual estuvo bajo seguimiento y mejora continua a través de los diarios de campo.

La aplicación de la secuencia didáctica se realizó en la Institución Educativa Colegio Robledo con la presencia de la docente titular Lucy Quintana en el grupo 8A, integrado por 29 estudiantes. Los horarios eran cada jueves de la semana 7:00 a 9:00 am. A continuación, se presentan las observaciones, imprevistos y pautas de mejora continua que se encontraron en cada una de las 8 sesiones planificadas:

Primera sesión - Día 1 (28 de abril del 2022): La temática de la sesión consistió en la retroalimentación del cuento y la aplicación de la prueba estandarizada de comprensión lectora de textos narrativos avalada por expertos. Para ello, los estudiantes recordarían la definición del cuento y su estructura. En esta dinámica se observó que los estudiantes sí recuerdan la estructura base del cuento (inicio, nudo y desenlace); sin embargo, aún no saben distinguir entre las clases de cuentos; suelen creer que los cuentos son todos aquellos que tienen personajes animados o animalizados. Además, se observó que gracias a la lectura del cuento de Gloria Chávez llamado “Por un plato de lentejas” lograron distinguir otro tipo de cuento y en la dinámica “punto de ventaja” identificaron la diferencia entre pregunta literal e inferencial. No obstante, se encontraron algunos *imprevistos* durante la clase en los cuales se puede destacar que los estudiantes se demoran mucho en leer un cuento (de dos páginas y media) cuando se sitúan en grupo. En la prueba estandarizada la pregunta

número 24 resultó difícil para los estudiantes. Por otro lado, se identificó que los estudiantes tienen dificultades para encontrar sinónimos, ejemplo la palabra hosco e inmaduro. En cuanto a las pautas de *mejora continua* se encontró la necesidad de reducir la cantidad de integrantes en cada grupo y seguir el consejo de la docente titular de que en el proyecto final sean seleccionados los grupos por orden de lista. Por último, hubo aceptación del juego de lectura “punto de ventaja”; esto aumentó el interés y la motivación de los estudiantes.

EL MICRORRELATO			
¿QUÉ CONOZCO?	¿QUÉ QUIERO APRENDER?	¿QUÉ APRENDÍ?	¿QUÉ PREGUNTAS ADICIONALES TENGO?
¿QUE ES UN RESUMEN?	DE COMO HACERLOS	QUE ES UN RELATO	COMO REALIZAN LOS RELATOS

Figura 23. C.Q.A estudiante 1

Segunda sesión – Día 2 (05 de mayo del 2022): En esta sesión se buscó impartir los conocimientos sobre la definición del microrrelato y diferencias con el cuento, entre ellas, que el cuento al ser más largo ofrece más información, cosa que no hace el microrrelato. De hecho, al inicio de la sesión los estudiantes confundían el microrrelato con el resumen, aspecto que los llevó a reconocer que les cuesta más comprender el microrrelato por la falta de información literal que tiene el texto. Sobre los *imprevistos* hallados en la sesión fue necesario retroalimentar las respuestas encontradas en la prueba estandarizada, en vista de errores conceptuales tales como confundir un cuento corto con un resumen. Se identificó la ausencia de 4 estudiantes en el aula de clase, además de que aún falta que 5 estudiantes entreguen el consentimiento informado. El compromiso es entregarlo en la siguiente sesión. En la sesión como *mejora continua* se evidenció que la aplicación del C.Q.A. fue importante para descubrir si la sesión fue exitosa o no. En el caso puntual, los estudiantes dijeron que aprendieron a entender que el microrrelato no es un resumen y que requiere de interpretación e imaginación. Ante la pregunta del C.Q.A. ¿Qué preguntas adicionales tengo? La mayoría de los estudiantes dijeron que ninguna; sin embargo, hubo varios estudiantes que indagaron por lo siguiente:

- ¿Por qué el microrrelato es tan corto?
- ¿Por qué cambian tantas cosas?
- ¿Vamos a seguir con los juegos del microrrelato?

- ¿Por qué los microrrelatos son tan confusos?
- ¿Cómo se hace un microrrelato?
- ¿Cómo realizan los relatos?

En la próxima clase se responderán cada una de las preguntas que formularon los estudiantes.

EL MICRORRELATO			
¿QUÉ CONOZCO?	¿QUÉ QUIERO APRENDER?	¿QUÉ APRENDÍ?	¿QUÉ PREGUNTAS ADICIONALES TENGO?
Es una sinopsis, son ideas principales pocas palabras de un texto cuento	Quisiera aprender varias cosas sobre el microrrelato se ve que es muy esencial	que el microrrelato es un texto pero nosotros mismo lo interpretamos el texto o lo dice todo.	Ya todo me quedó bien claro lo entendí a la perfección.

Figura 24. C.Q.A estudiante 2

EL MICRORRELATO			
¿QUÉ CONOZCO?	¿QUÉ QUIERO APRENDER?	¿QUÉ APRENDÍ?	¿QUÉ PREGUNTAS ADICIONALES TENGO?
El microrrelato no es un resumen ni se puede hacer resumen por que no da tanta explicación para hacer un resumen...	quiero aprender más sobre el microrrelato, quiero aprender más lo de la interpretaciones	aprendí hacer un final de un microrrelato	Nose

Figura 25. C.Q.A estudiante 3

Si bien la clase permitió aclarar dudas sobre la diferencia entre un microrrelato, cuento y resumen, el C.Q.A. revelaría que aún quedaban estudiantes que no tenían claro el concepto y eso implicaba que la próxima sesión requiriera más tiempo en la retroalimentación del tema dado en la sesión anterior. Hasta ese momento si bien los estudiantes mostraban algún interés en el tema, aún existía cierta decidía a leer y cuestionarse acerca de los conocimientos previos que tenían.

Como resultado de la *mejora continua* referenciada en los diarios de campo se establecen en cada sesión las siguientes soluciones:

Tabla 100. Mejora continua sesión 1 y 2.

Mejora continua sesión 1 y 2	Solución en la siguiente sesión
-	Los grupos de trabajo no superaron los dos estudiantes.

- **En las siguientes actividades se buscó hacer más énfasis en las preguntas de tipo inferencial a través del ejercicio “punto de ventaja”, aprovechando que ha tenido buena receptividad entre los estudiantes.**
- **En las siguientes sesiones la docente preguntó el sinónimo de una palabra, en aras de que la clase lograra realizar una lista que se iba anotando en el tablero.**

A raíz de lo visto en la sesión 2, se decidió, en la sesión 3, profundizar en el microrrelato y así despejar toda duda de que no se trata de un resumen ni un texto con ideas principales.

Tercera sesión - Día 3 (06 de mayo del 2022): esta sesión se inició con el nuevo tema: clases de microrrelatos y poder de la intriga, para conocer las características propias del microrrelato y su función. En el ejercicio sobre “punto de ventaja - del cuento al microrrelato” los estudiantes construyeron el final de dos microrrelatos. En dicho ejercicio los estudiantes descubrieron que existen diferentes tipos de microrrelatos y que cada uno tiende a tener un final que suele dejar “en shock” al lector. Sobre esto, los finales inventados por los estudiantes alimentaron la imaginación de todo el grupo, gracias a la socialización de cada uno de ellos, demostrando que el primer microrrelato era más predecible que el otro según su final original; además de resaltar la importancia de que el microrrelato requiere de interpretación e imaginación (ver anexo 6.10). Por otro lado, a la hora de identificar la intriga de cada microrrelato y hacerle preguntas al texto, los estudiantes entendieron que la característica principal del microrrelato es la elipsis y reconocieron que debe someterse a la interpretación al leer más lo que no dice que lo que dice. De hecho, los mismos estudiantes en la evaluación de los finales creados por cada grupo en la dinámica “Del cuento al microrrelato” opinaron que los finales que no merecían puntos de ventaja eran aquellos que no estaban relacionados con el texto. De esta manera, comprendieron la importancia de que el relato sea conciso y coherente de principio a fin. En cuanto a los *imprevistos*, dos estudiantes estaban enfermos, motivo por el cual no pudieron participar activamente de la sesión y un estudiante nuevo solicitó presentar la prueba estandarizada, en vista de que no ha estado en las últimas dos clases.

Por otra parte, como *mejora continua* se encontró la necesidad de la ampliación del tiempo de respuesta de los ejercicios en vista de que a los estudiantes les toma más tiempo del necesario. Por

otro lado, tres conclusiones que parten de las respuestas del taller “Del cuento al microrrelato”: 1) tienen dificultad para interpretar lo que cuenta un microrrelato lo que los lleva a tomar partes literales del relato como respuesta de lo que intenta decir el texto; 2) si bien algunos estudiantes afirman que los microrrelatos son más entretenidos, la mayoría de ellos señalan que son mejores los cuentos originales puesto que “tienen más emoción”, “se disfruta más” y “se entiende mejor”; 3) son capaces de identificar las emociones presentes en los microrrelatos y hacer una opinión crítica sobre ellos. Sumado a esto como *mejora continua* se establecen en la sesión las siguientes soluciones:

Tabla 111. Mejora continua sesión 3

Mejora continua sesión 3	Solución en la siguiente sesión
<ul style="list-style-type: none"> - Las siguientes actividades fueron más lúdicas y de socialización. - Las tres conclusiones encontradas permitieron reforzar la idea de que el <i>storytelling</i> digital esté dirigido a que los estudiantes puedan plasmar más lo que entienden, comprenden, sienten y piensan del texto que en responder preguntas que los obliguen a pasar textualmente lo que ven el cuento o microrrelato. 	

Conviene subrayar que, si bien hasta el momento se han ido fortaleciendo los temas de cuento y microrrelato, la secuencia didáctica requería también de un espacio en donde los estudiantes pudieran conocer las implicaciones de publicar contenido en redes sociales e interactuar en ellas. Debido a ello, en la secuencia se diseñó la sesión 4 enfocada en *Protocolo antibullying y manejo de redes sociales*.

Cuarta sesión - Día 4 (12 de mayo del 2022): en el inicio de la sesión se realizó una retroalimentación de la clase pasada con el objetivo de responder a las preguntas que habían dejado los estudiantes en el C.Q.A. sobre el microrrelato. En vista de que se piensa trabajar con redes sociales resulta fundamental que los estudiantes conozcan el protocolo *antibullying* que ofrece el Ministerio de Educación en Colombia, para que identifiquen las modalidades de acoso, tipos de ciberacoso y rutas de atención. Esta temática generó que los estudiantes reconocieran que muchos han sido tanto víctimas como victimarios de *bullying* o *ciberbullying*; empero, también asumen que existe una responsabilidad por parte de los testigos de acoso o ciberacoso. Debido a lo anterior, en

clase se construyeron las reglas de uso que se aplican en las redes sociales elegidas por los estudiantes (*Instagram* y *WhatsApp*), motivo por el cual firmaron un acta de compromiso para cumplirlas a cabalidad. Los estudiantes eligieron entre todos los nombres del perfil de Instagram y el grupo de WhatsApp. Para ello, primero se decantaron por “microrobledo” o “microcreadores”, puesto que buscaban agregar el prefijo micro relacionándolo con el microrrelato; empero, decidieron mejor enfocarse en ser los creadores de aquello que entendían de las historias que iban a elegir en la siguiente sesión; como resultado, el nombre tanto del perfil como del grupo quedó: “Creadores_de_relatos.

REGLAS	COMPROMISO	CONSECUENCIAS
Decir cosas que no tienen que ver con el tema	Comentar sobre el tema	Que haga oficio en el salón
Que no se trate mal a nadie	Ser respetuosos	Acta de compromiso
Trabajar en equipo	cooperar	Amonestaciones
No difamar a nadie	Evitar humillar o ridiculizar al otro	Acta de compromiso y amonestación
Respetar las ideas de los demás	Respetar la opinión le otro	amonestación
Mandar sticker #"\$	Solo sticker o memes que tengan que ver con el tema o aporten al tema	Suspensión de 2 días

Figura 26. Propuesta de reglas para uso de redes sociales con los estudiantes de 8A

Durante la sesión se encontraron algunos *imprevistos*: Cuatro estudiantes faltaron a la sesión porque hacen parte del equipo de fútbol femenino de la institución, una estudiante debió ausentarse en la primera hora de clase ante un ataque de ansiedad y otra estudiante faltó a clase por un cuadro clínico. En cuanto a la *Mejora continua* se identificó en la encuesta sobre redes sociales que resolvieron en la sesión que la mayoría prefiere usar las redes sociales como apoyo a las clases presenciales, es decir, que sean utilizadas por fuera de clases y no en ella. Sobre los contenidos prefieren la mayoría videos, historias o memes, otros estudiantes señalaron las frases, reels y consejos. Sobre la creación de contenido, a 11 estudiantes les gusta hacerlo, mientras 9 de ellos responden que no les gusta. Ante la pregunta si les gustaría responder encuestas, 8 de los estudiantes respondieron que no y 5 que sí; por ende, se pensará en otro tipo de contenido que pueda generar interacción en el perfil de *Instagram*. De los 23 estudiantes que asistieron a clase 22 quieren saber sobre los *storytelling* digitales, mientras 2 admiten no estar interesados. Esto motiva a que en la

siguiente sesión los estudiantes aprendan qué es, en qué consiste y cómo se crean. Sin embargo, cabe destacar que 10 estudiantes aseguraron saber qué es un *storytelling* digital.

Como resultado de la sesión 4 los estudiantes construyeron durante la clase su propio *Protocolo Antibullying* eligiendo de las acciones que deberían tener consecuencias. A continuación, se presenta el protocolo construido por los estudiantes durante la clase.

Por otra parte, los estudiantes firmaron un acta de compromiso que cumplieron a cabalidad desde las reglas construidas en clase como *Protocolo antibullying*.

En el protocolo los estudiantes debían establecer la regla según compromiso y consecuencias en caso de no cumplirse. De esta manera los estudiantes construyeron 6 reglas básicas de comportamientos esperados en el perfil de Instagram y en el grupo de WhatsApp. La última regla si bien se observó que era más dura en relación con las otras, los estudiantes argumentaron que los sticker descontextualizados suelen aburrir y molestar hasta dañar el ambiente en redes; por eso, decidieron que era importante evitar que eso ocurriera tanto en el perfil como en el grupo.

Como *mejora continua* en el diario de campo se establecen las siguientes soluciones:

Tabla 12. Mejora continua sesión 4

Mejora continua sesión 4	Solución en la siguiente sesión
- Las redes sociales fueron usadas como apoyo a las clases presenciales de manera extraescolar.	- Los estudiantes están de acuerdo en que se publiquen avances del trabajo realizado en clase y, contenido de interés sobre el tema en frases.
- La próxima clase se habló sobre el <i>storytelling</i> digital y cómo este tipo de género es tan usado en las redes sociales sin que los estudiantes lo hayan percibido conscientemente.	

Una vez establecidas las reglas y los compromisos con los estudiantes en cuanto al manejo de redes sociales, la siguiente sesión 5 tenía como objetivo profundizar en el *storytelling* digital y las características que lo relacionan con el cuento y el microrrelato.

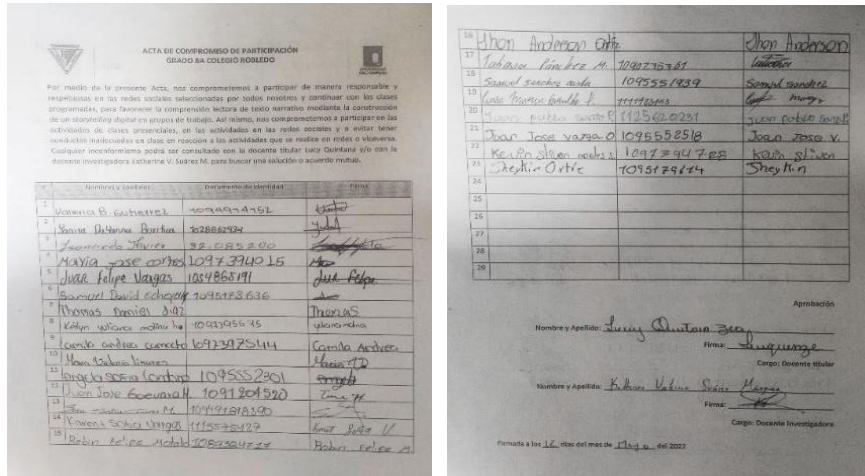


Figura 27. Acta de compromiso estudiantes de grado 8A Colegio Robledo

Quinta sesión - Día 5 (19 de mayo de 2022): en esta sesión se trabajó la definición, estructura y formato del *storytelling* digital, esto en aras de que los estudiantes conocieran qué es un *storytelling*, sus características y los 3 principios fundamentales. La impresión de los estudiantes sobre la temática en la clase permitió descubrir que ellos identificaron que la estructura del *storytelling* es igual a la de otros textos narrativos como el cuento y el microrrelato y conocieron los diferentes formatos en los que se puede presentar un *storytelling* digital. Como trabajo teórico-práctico los estudiantes crearon sus propias historias con la estructura del *storytelling*; muchas de ellas se inspiraron en películas, historias personales, algunas aspiraciones profesionales, etc. Dichas historias se irán publicando en el perfil de *Instagram*: *Creadores_de_relatos*.



Figura 28 Perfil de Instagram *Creadores_de_relatos*

Entre los *imprevistos* nuevamente se evidencia que existe una fluctuación de estudiantes, debido a que de los 29 estudiantes registrados solo asistieron 22. En cuanto a la *Mejora continua* es necesario esclarecer bien el paso a paso en la construcción del *storytelling* digital y permitir que los niños elijan libremente el texto narrativo con el cual quieran llevar a cabo el trabajo.

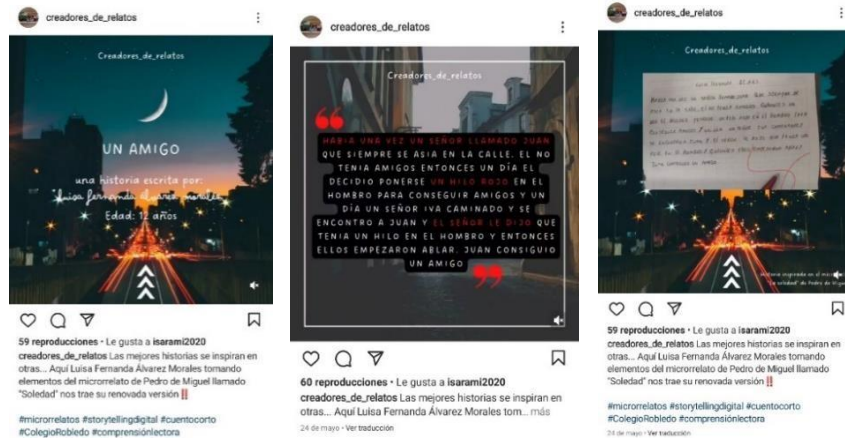


Figura 29.29. Historia del estudiante 5



Figura 30. Historia de la estudiante 6

Como se estableció en clase, las historias que los estudiantes crearon con la estructura básica de un *storytelling* digital se fueron publicando en el perfil de Instagram *Creadores_de_relatos*, con una foto tomada después de clase con todos los estudiantes.

A la par, se fueron publicando frases e información referente al tema del microrrelato y del *storytelling* digital, con el fin de que los estudiantes pudieran interactuar con el contenido y aprender:



Figura 31. Frases y contenido adicional en el perfil de Instagram "Creadores_de_relatos"

Como mejora continua se establecen las siguientes soluciones:

Tabla 13. Mejora continua sesión 5

Mejora continua sesión 5	Solución en la siguiente sesión
-	Los estudiantes eligieron de manera libre el texto narrativo con el cual construir el <i>storytelling</i> digital, siguiendo el paso a paso del boceto-guion como guía.

Una vez iniciado el trabajo en redes sociales, la siguiente sesión buscó fortalecer los conocimientos aprendidos sobre el *storytelling* digital en la medida en que en el perfil de *Instagram* se iban publicando las historias. Por lo tanto, la sesión 6 estuvo enfocada en que los estudiantes aprendieran sobre la construcción del guion del *storytelling* digital, esta vez no basado en una historia inventada por ellos, sino como resultado de la comprensión lectora de un cuento o microrrelato elegido libremente por los estudiantes.

Sexta sesión -Día 6 (26 de mayo del 2022): la sesión buscó que los estudiantes conocieran y realizaran boceto/guion para la construcción del *storytelling* digital. Para ello, los estudiantes seleccionaron el cuento o microrrelato con el cual trabajar, siguiendo las instrucciones del boceto/guion, en el cual debían responder a las preguntas de: Inicio / ¿Qué entendí?, Nudo / ¿Qué sentí?, Desenlace / ¿Qué comprendí? y Reflexión / ¿Qué habría hecho diferente?

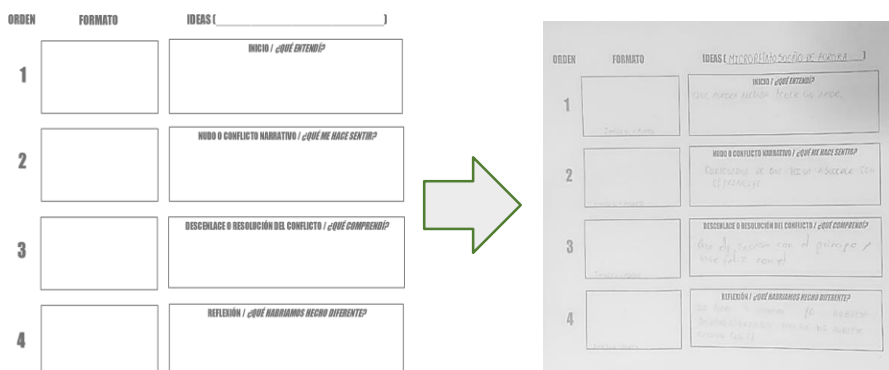


Figura 32. Ejemplo del boceto/guion aplicado en clase

Durante la realización del boceto/guion los estudiantes manifestaron interés en elegir un cuento del libro “Caliwood” de Gloria Chávez, mientras otros prefirieron buscar microrrelatos u otros cuentos tradicionales como “El patito feo”, “Los tres cerditos” y “Rapunzel”. Por otro lado, algunos estudiantes decidieron usar como formato de presentación dibujos en cartulina, videos, imágenes con texto diseñadas en las Apps GridArt y Photo Editor, en cambio otros aún tienen dudas sobre cuál formato elegir. Sobre los *imprevistos* no hubo electricidad en el colegio, motivo por el cual no fue posible realizar la clase guiada con apoyo audiovisual. Sumado a ello, llegaron al grupo dos estudiantes nuevos, a quienes se les informó sobre las actividades realizadas y en qué consiste el proyecto final. Si bien aceptaron hacer parte del proyecto, quedaron con el compromiso de llevar la próxima clase el consentimiento informado firmado. Otra estudiante presentó síntomas de fiebre y malestar general; por ende, no realizó el ejercicio de escritura del boceto/guion del *storytelling* con su compañero. Tienen pendiente elaborarlo, pero ya eligieron el cuento con el que van a trabajar. La docente titular informó que un estudiante se había retirado del Colegio y se había trasladado a España. En cuanto a la *mejora continua* en la próxima sesión se planea la revisión individual del trabajo de cada pareja para guiar la construcción final del *storytelling* digital. Una

vez dejado claro ese punto, es posible pasar a la revisión conjunta de la Rúbrica y las directrices de la exposición oral.

El modelo constructivo integrativo de Kintsch y Van Dijk (1978) se aplicó cuando los estudiantes ya habían identificado el tipo de texto (cuento o microrrelato) y su estructura (inicio, nudo y desenlace); luego, eligieron libremente el texto narrativo con el cual trabajar e iniciaron con la construcción activa del contenido y significado del texto en su representación mental (*texto base y modelo situacional*) a través de un boceto/guion que les permitía realizar el paso a paso de la creación de un *storytelling* digital como fruto de la comprensión lectora del texto elegido:

El boceto/guion del *storytelling* ayudaba a los estudiantes a que evitaran escribir de manera literal lo que el cuento o microrrelato narra, para estimular la comprensión inferencial y crítica. Para ello, el boceto/guion formulaba preguntas específicas de cada parte de la estructura del texto (inicio/qué entendí, nudo/qué me hace sentir y desenlace/qué comprendí) y solicitaba una reflexión final del texto (reflexión/qué habría hecho diferente); finalmente, los estudiantes debían elegir el formato digital con el cual construirían su *storytelling* digital como evidencia de la comprensión lectora que realizaron en el boceto/guion del texto elegido. En vista de que, los estudiantes completaron el boceto/guion del *storytelling* digital, la sesión 7 estuvo dedicada a la construcción conjunta de la rúbrica como herramienta de evaluación del *storytelling*.

Como resultado de la *mejora continua* se establece que:

Tabla 124. Mejora continua sesión 6

Mejora continua sesión 6	Solución en la siguiente sesión
-	La revisión de la rúbrica en clase permitió que los estudiantes retroalimenten los temas vistos en clase y que puedan sentirse parte de su proceso de evaluación.

Séptima sesión - Día: 7 (02 de junio 2022): En la sesión se llevó a cabo la socialización y construcción de la Rúbrica con los estudiantes, la idea era modificar y construir entre todos la rúbrica que serviría como evaluación del *storytelling* digital que ellos creen. Para ello, se retroalimenta el tema sobre el boceto/guion del *storytelling*, se vuelven a retomar los conceptos básicos que se han venido dando en las clases, con el objetivo de clarificar y poder construir la

rúbrica con base en ellos; por ende, en la clase se presentó un ejemplo de rúbrica modificable, en aras de aprovechar el tiempo y construir sobre ella los cambios que los estudiantes eligieran, con base en lo que han aprendido. Sobre esto, los estudiantes realizaron modificaciones interesantes a la rúbrica argumentando cambio como no evaluar el título y conservar el título original del texto narrativo elegido y mejor evaluar la comprensión lectora de cada punto. También decidieron que en vez de buscar la conexión emocional del mensaje se evaluara la estructura del *storytelling*, ya que consideran que es más difícil diseñar un mensaje que conecte con todo el mundo; además, los estudiantes opinaron, en cuanto al mensaje, que se evaluaría el mensaje final como resultado de la comprensión del cuento o microrrelato más que un mensaje general, ya que según ellos “durante el paso a paso del boceto se dicen unas cosas y al final ya se explica todo”.

En cuanto a los *imprevistos* encontrados, nuevamente se evidencia una reducción en la cantidad de niños presentes en clase. Los motivos se desconocen. Como novedad cuatro estudiantes que componen 2 grupos de trabajo entregaron sus trabajos finales antes de tiempo, debido a ello, fueron seleccionados como tutores de los estudiantes que aún no hubieran completado el boceto del *storytelling* digital. De esta manera, cada uno de los 4 estudiantes acogió un grupo de trabajo como tutores. Sobre la *mejora continua* en la próxima sesión los estudiantes realizarán sus presentaciones. Solicitaron que se conservaran los bocetos para evitar que ellos pudieran perderlos.

Se continuó la publicación de las historias, en el perfil, independientemente de cada sesión que se fue realizando durante el periodo escolar:

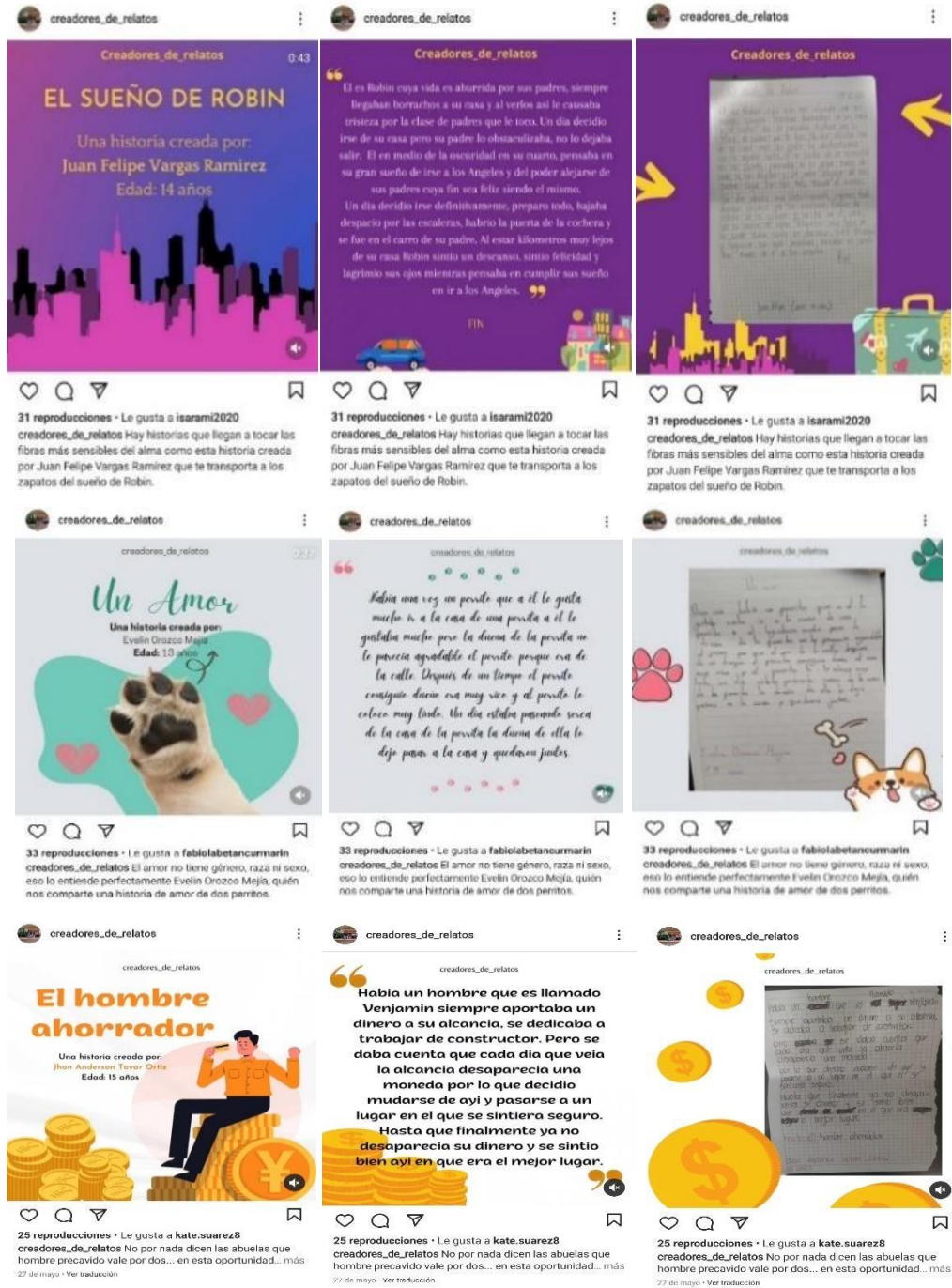


Figura 33. Relatos de algunos estudiantes

4.3.2. Rúbrica: Socialización

A continuación, se presenta el primer borrador de la Rúbrica y los cambios de los estudiantes una vez fue socializada:

Tabla 15. Rúbrica del *storytelling* digital – Proyecto final

INDICADORES	Excelente	Sobresaliente	Aceptable	Deficiente	PUNTUACIÓN
<i>Título</i>	Selecciona un título que tiene relación con la historia; además es interesante y creativo.	Selecciona un título que, aunque tiene relación con la historia, no es llamativo.	Selecciona un título que tiene relación vaga con la historia.	No selecciona un título que tenga relación con la historia.	1-4
	4	3	2	1	
<i>Formato</i>	Integra un formato que realiza las características del texto elegido.	Integra y representa una visión parcial del texto en formato digital.	Elige un formato digital, pero sacrifica partes esenciales del texto elegido.	No integra el formato con el texto elegido.	5-8
	8	7	6	5	
<i>Relación con el texto</i>	Logra exponer la relación con el texto y evidencia su comprensión lectora.	Logra exponer su comprensión lectora mediante una leve relación del <i>storytelling</i> digital con el texto.	Logra evidenciar la relación con el texto, pero requiere de explicación oral.	No logra exponer una relación con el texto.	9-12
	12	11	10	9	
<i>Conexión emocional</i>	Adapta la emoción elegida cumpliendo con los 3 principios del <i>storytelling</i> digital.	Adapta una emoción parecida a la ya elegida y responde parcialmente a los 3 principios del <i>storytelling</i> digital.	Adapta ligeramente la emoción elegida sin responder a los 3 principios del <i>storytelling</i> digital.	No adapta la emoción elegida y no cumple con los 3 principios del <i>storytelling</i> digital.	13-16
	16	15	14	13	

<i>Mensaje</i>	Construye un mensaje claro y contundente.	Construye un mensaje que requiere interpretación.	Construye un mensaje confuso.	El mensaje no se entiende.	17-20
	20	19	18	17	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar los estudiantes realizaron cambios significativos a la rúbrica, para que se adaptará a lo que han comprendido del tema y a los puntos que consideraron estaban más relacionados con el trabajo que iban a realizar. Una muestra de ello es la decisión de que se evalúa más la comprensión lectora del trabajo, que la conexión emocional del *storytelling* digital, aunque hace parte de los 3 principios básicos. Los argumentos de los estudiantes eran válidos, puesto que consideraron que elegir un texto para transmitir una emoción sentida requería mucho más trabajo que exponer lo que comprendían del texto. Por lo tanto, la modificación de la rúbrica quedó así:

Tabla 16. Rúbrica del *storytelling* digital – proyecto final

INDICADORES	Excelente	Sobresaliente	Aceptable	Deficiente	PUNTUACIÓN
<i>Formato</i>	Integra un formato que realiza las características del texto elegido.	Integra y representa una visión parcial del texto en formato digital.	Elige un formato digital, pero sacrifica partes esenciales del texto elegido.	No integra el formato con el texto elegido.	1-4
	4	3	2	1	
<i>Mensaje (reflexión)</i>	Construye un mensaje claro y contundente.	Construye un mensaje que requiere interpretación.	Construye un mensaje confuso.	El mensaje no se entiende.	
	4	3	2	1	

<i>Estructura del storytelling digital</i>	Aplica la estructura del boceto del <i>storytelling</i> digital.	Aplica y responde parcialmente a la estructura del boceto del <i>storytelling</i> digital.	Aplica ligeramente la estructura sin responder a al boceto del <i>storytelling</i> digital.	No aplica ni cumple con la estructura del <i>storytelling</i> digital.	
	4	3	2	1	
<i>Relación del storytelling digital con el texto</i>	Logra exponer la relación con el texto y evidencia su comprensión lectora.	Logra exponer su comprensión lectora mediante una leve relación del <i>storytelling</i> digital con el texto.	Logra evidenciar la relación con el texto, pero requiere de explicación oral.	No logra exponer una relación con el texto.	
	4	3	2	1	
<i>Comprensión lectora</i>	Logra comprender la historia y realiza un interpretación creativa e interesante.	Logra comprender la historia ligeramente, faltando a una interpretación más precisa.	Logra comprender la historia pasando literalmente un fragmento del texto sin interpretar	No comprende el texto	
	4	3	2	1	

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo las observaciones de los estudiantes se pasó a cambiar la puntuación, debido a que algunos consideran injusto que si alguien hacía mal el trabajo tendría de todas formas una calificación de 45 puntos; por ende, solicitaron modificarlo de 1 a 4 cada indicador. Como resultado se diseñó en clase una tabla de calificación con relación al puntaje, de manera tal que existiera una mayor claridad sobre cuanto correspondía el puntaje según la calificación.

Los estudiantes cambiaron el orden de importancia de cada indicador, pasando el mensaje entre los primeros indicadores y la comprensión lectora como el último; de esta manera, los indicadores más importantes serían de abajo hacia arriba. Finalmente, los estudiantes aprobaron la rúbrica y se dio inicio al proceso de construcción del *storytelling* digital.

Tabla 1713. calificación según la puntuación del *storytelling* digital

CALIFICACIÓN	PUNTAJE
5.0	20 puntos
4.0-4.9	15-19 puntos
3.0-3.9	9-14 puntos
2.0-2.9	5-8 puntos

Este ejercicio no solo permitió que los estudiantes hicieran parte del proceso de evaluación, sino que también les ayudó a repasar los conceptos básicos del tema y a conocer cómo se construye una rúbrica. Para ilustrar, varios estudiantes no sabían que requería tanto trabajo evaluar y pensaron que se trataba más de una impresión personal del docente sobre los trabajos que hacían, no que tuviera alguna relación directa con los temas que a veces se daban en clase.

Como mejora continua se establece además la siguiente solución:

Tabla 148. Mejora continua sesión 7

Mejora continua sesión 7	Solución en la siguiente sesión
-	Conservar los bocetos-guion en cada clase ayudó a evitar que los estudiantes perdieran el avance de la clase; empero, se les pidió que les tomaran foto, para que fueran adelantando en sus casas.

Octava sesión: Día 8 (Fecha: 09 de junio 2022): la última sesión consistió en la presentación del trabajo final del *storytelling* digital, en el cual, los estudiantes sustentaron delante de toda la clase el paso a paso del *storytelling* digital construido con base en la comprensión lectora del cuento o microrrelato que hubieran elegido, siguiendo el formato del boceto/guion (estructura del *storytelling*). Se tenía dispuesto la presentación de 12 grupos de trabajo, debido a la ausencia de algunos estudiantes se redujo la exposición y evaluación de 8 parejas, de las cuales, algunos confesaron que necesitaban más tiempo para terminarlo. En vista de ello, se les permitió tomar 25 minutos de la clase para terminar con el trabajo y poderlo sustentar.

Como *imprevistos*, a la presentación final no asistieron todos los estudiantes, de manera tal, que la profesora titular se encargó de informarles que tenían la opción de enviar el trabajo al correo de la docente investigadora o no presentarlo y perder la nota. En cuanto a la *mejora continua* la interacción en redes sociales fue baja y se llegó a la conclusión de que el uso de esta herramienta como recurso educativo requiere de más tiempo, por lo menos dos o tres periodos académicos, en solo uno los estudiantes no son capaces de comentar o compartir la información, porque son usuarios pasivos que aún no se han familiarizado con las dinámicas del perfil de *Instagram*. Sumado a ello, existe aún una dificultad por parte de los estudiantes para interpretar las intenciones de los personajes del cuento o microrrelato. Puesto que la comprensión de los estudiantes tiende a ser más literal, igual se vieron mejoras en la comprensión lectora, especialmente la crítica y medianamente la inferencial.

4.4. Evaluar el favorecimiento de la comprensión de textos narrativos con los storytelling digitales en redes sociales realizados por los estudiantes participantes.

En proceso de evaluación del *storytelling* digital los estudiantes presentaban primeramente su boceto/guion y cómo lo fueron llevando a cabo. En esta oportunidad se muestran 3 trabajos ejecutados por 6 estudiantes, para exponer el proceso de evaluación que se llevó a cabo y la socialización que se realizó con ellos; al mismo tiempo, se busca evidenciar que la secuencia didáctica permitió que los estudiantes pasaran de ser receptores pasivos del contenido del texto a que sean constructores activos del significado del texto, como lo establecen Kintsch y Van Dijk (1978) en su modelo constructivo-integrativo.

4.4.1 Presentación del *storytelling* digital y evaluación

Los dos primeros estudiantes que expusieron su trabajo eligieron el cuento “El patito feo”, puesto que coincidieron que era el cuento que más les gustaba a ambos. Optaron por usar imágenes del cuento animado y fueron respondiendo a cada pregunta específica que se realizó de la estructura del cuento (inicio, nudo, desenlace y reflexión final) uniendo las ideas de cada uno como producto de la imagen mental que tuvieron del texto (*modelo situacional*), para transformarla en un *storytelling* en formato digital (ver figura 34).

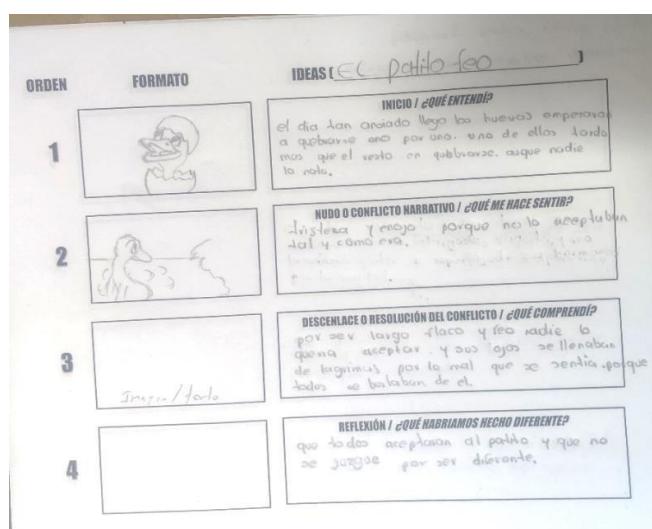


Figura 34. Guion del cuento "El patito feo"

La evaluación del trabajo fue realizada a través de la rúbrica construida por todos los estudiantes y la docente, sumado a una breve socialización de impresiones sobre el trabajo por parte de toda la clase.

Indicadores	Puntuación	Criterios
Formato	4	Integra un formato que realza las características del texto elegido
Mensaje (reflexión)	4	Construye un mensaje claro y contundente.
Estructura del <i>storytelling</i> digital	4	Aplica la estructura del boceto del <i>storytelling</i> digital.
Relación del <i>storytelling</i> digital con el texto	3	Logra exponer su comprensión lectora mediante una leve relación del <i>storytelling</i> digital con el texto.

Comprensión lectora	2	Logra comprender la historia pasando literalmente un fragmento del texto sin interpretar.
TOTAL	17/20	NOTA FINAL: 4.3

Los estudiantes desarrollaron un carrito de imágenes para ser publicado correctamente en *Instagram* y se apoyaron en imágenes encontradas por internet, para sobreponer texto en ellas y responder a cada uno de los puntos del boceto/guion de *storytelling* con relación a lo que comprendieron del cuento “el Patito feo”. Como resultado del trabajo los estudiantes obtuvieron una calificación, según cada indicador, de 17 puntos y la aprobación general de los estudiantes en clases que señalaron que el trabajo era “visualmente bonito” y cumplía con los objetivos del trabajo, aunque admitieron que se trataba de un cuento que todos conocían y era más fácil de entender.

A continuación, se presenta como quedó publicado en el perfil de “creadores_de_relatos” en Instagram:

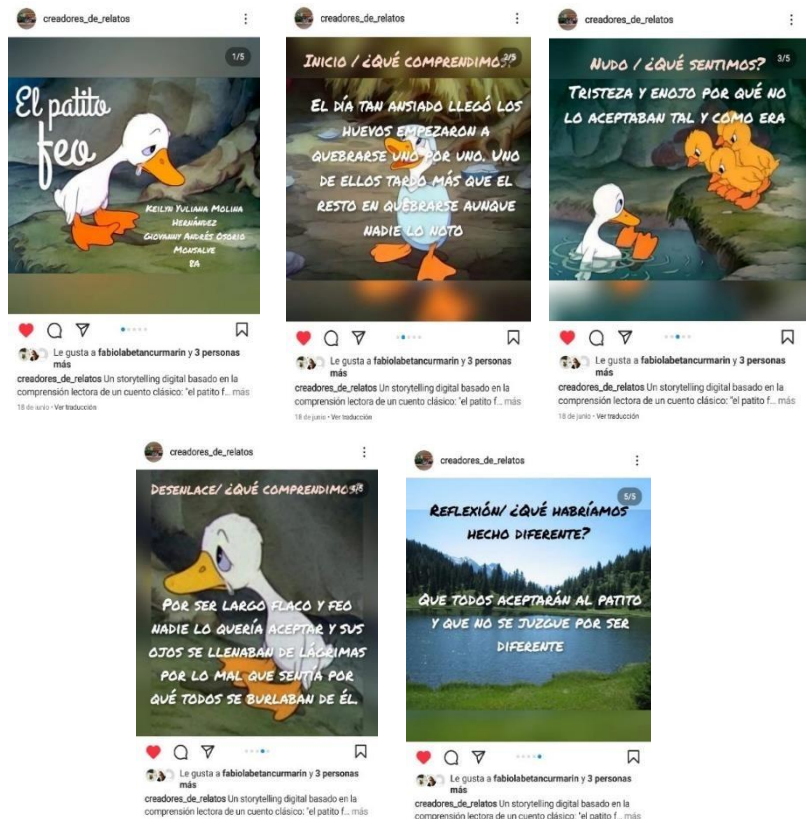


Figura 35. Storytelling digital del cuento "El patito feo"

Por otro lado, dos estudiantes presentaron su trabajo con base en un microrrelato titulado “El sueño de Aurora”. A diferencia de los compañeros eligieron un formato de video un poco más grande de los habituales para la interfaz de *Instagram* y omitieron los títulos de inicio, nudo, desenlace y reflexión; empero, se comprometieron a corregirlo antes de finalizar el periodo escolar.

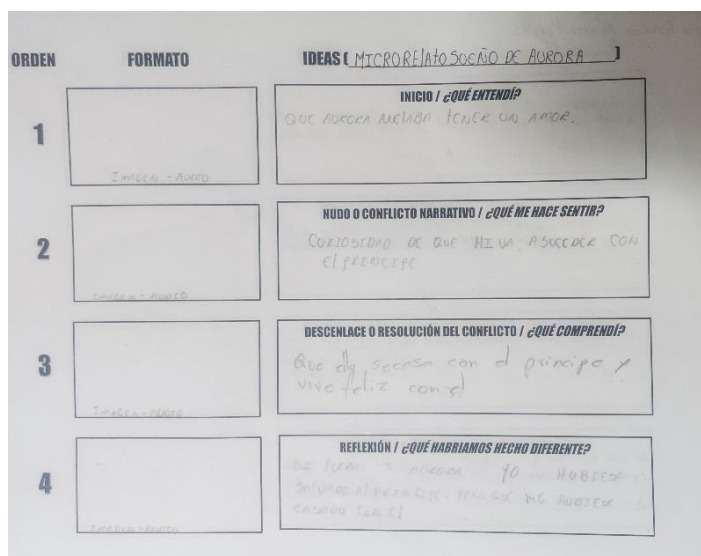


Figura 36. El microrrelato "el sueño de Aurora"

Indicadores	Puntuación	Criterios
Formato	2	Elige un formato digital, pero sacrifica partes esenciales del texto elegido.
Mensaje (reflexión)	3	Construye un mensaje que requiere interpretación.
Estructura del <i>storytelling</i> digital	2	Aplica ligeramente la estructura sin responder al boceto del <i>storytelling</i> digital.
Relación del <i>storytelling</i> digital con el texto	2	Logra evidenciar la relación con el texto, pero requiere de explicación oral.
Comprensión lectora	3	Logra comprender la historia ligeramente, faltando a una interpretación más precisa.
TOTAL	12/20	NOTA FINAL: 3.5

Los estudiantes solicitaron que fuera leído el microrrelato, para comprender mejor las respuestas de las compañeras. Si bien llegaron a la conclusión de que recogía en esencia todo el texto, faltó

más claridad en algunos puntos, señalando que, si hace falta poner los rótulos de inicio, nudo, desenlace y demás, para comprender mejor la respuesta. Como resultado las estudiantes obtuvieron 12 puntos un equivalente a un 3.5 de nota. Así se publicó el trabajo:

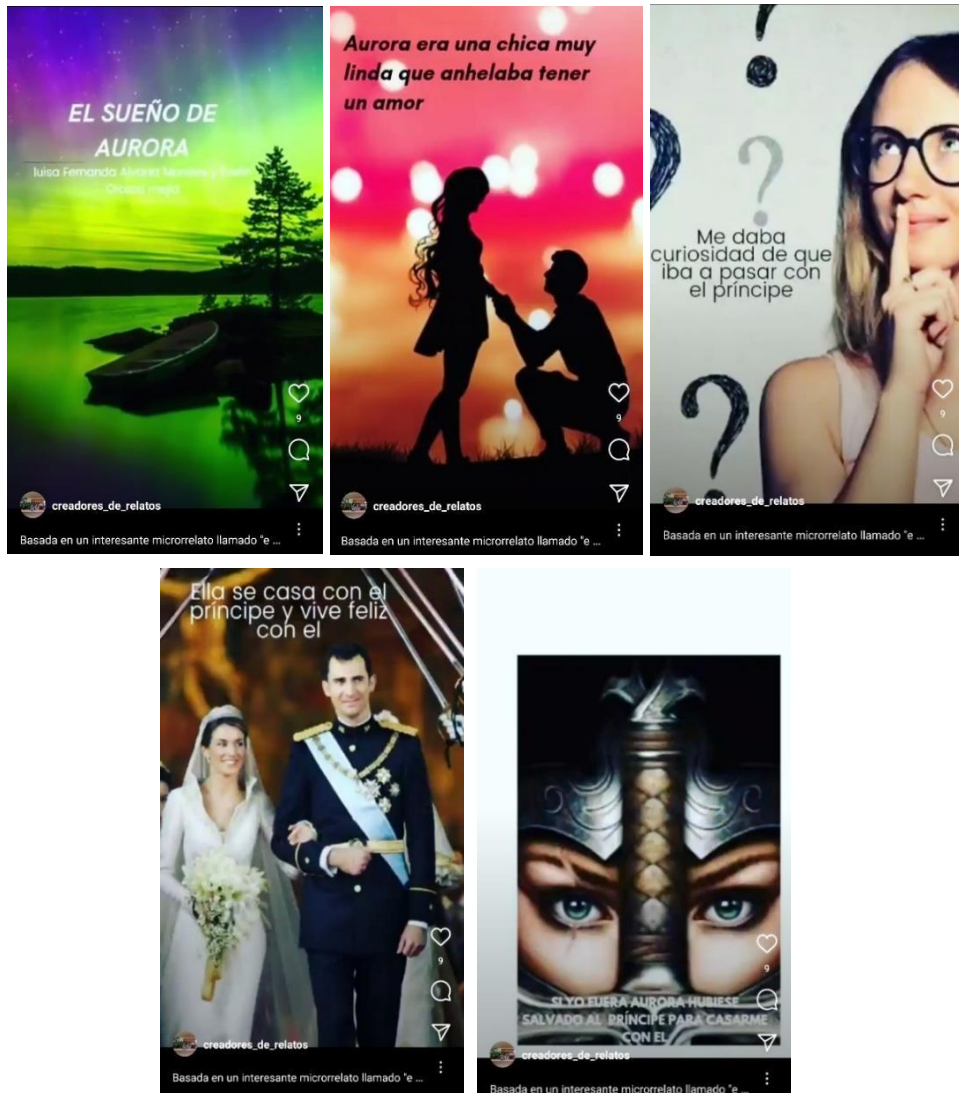


Figura 37. *Storytelling digital del microrrelato "El sueño de Aurora"*

Finalmente, dos estudiantes presentaron su video como *storytelling* digital del cuento “M” de Gloria Chávez. La elección del cuento se debió a que fue el cuento que más tiempo les tomó analizar, debido a su final sorpresivo y difícil de entender. Sin embargo, les pareció práctico usar

el boceto/guion para ir comprendiendo mejor el cuento. Como resultado, las estudiantes encontraron que el cuento debido su impacto debería ser presentado en imágenes, pero en un formato video.

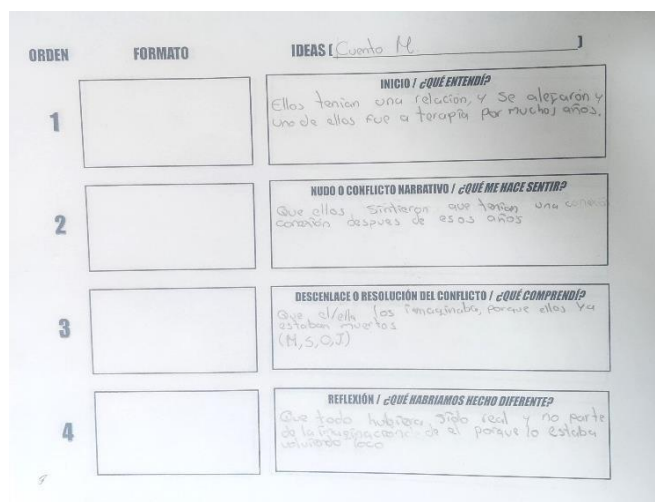


Figura 38. Guion de storytelling del cuento "M" de Gloria Chávez

Los estudiantes reconocieron que fue una buena estrategia no elegir el cuento más fácil de entender, sino todo lo contrario y usar el boceto/guion para comprenderlo mejor. Es por ello, que tuvieron la

Indicadores	Puntuación	Criterios
Formato	4	Integra un formato que realza las características del texto elegido
Mensaje (reflexión)	4	Construye un mensaje claro y contundente
Estructura del <i>storytelling</i> digital	4	Aplica la estructura del boceto del <i>storytelling</i> digital.
Relación del <i>storytelling</i> digital con el texto	4	Logra exponer la relación con el texto y evidencia su comprensión lectora.
Comprensión lectora	4	Logra comprender la historia y realiza un interpretación creativa e interesante
TOTAL	20/20	NOTA FINAL: 5.0

máxima puntuación, no solo porque cumplieron con cada indicador, sino porque cada punto tuvo respuestas “que ayudaban a entender el texto”, “demostraba que leyeron con cuidado” y el formato era dinámico por contener no solo imágenes representativas al cuento, sino también música ligada a la sensación que les brindó el relato. A continuación, se presenta como fue publicado:

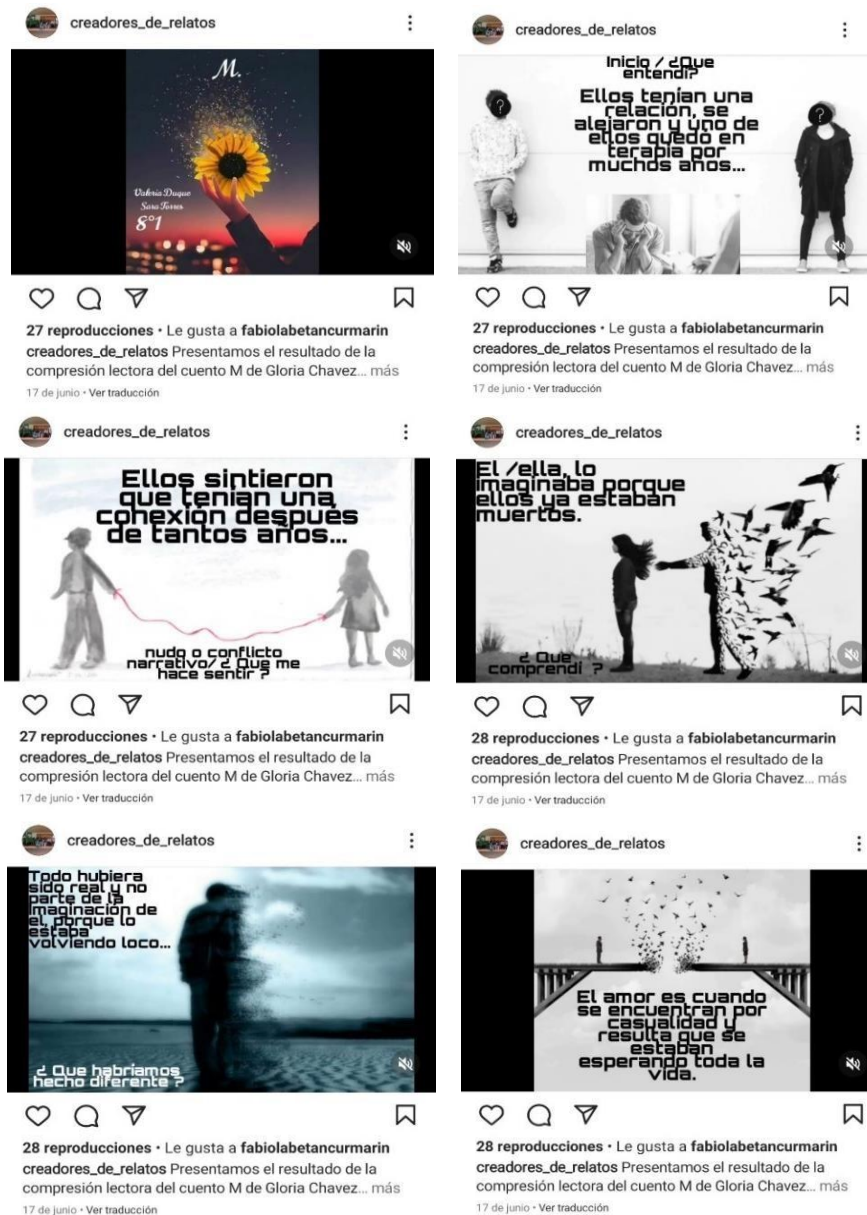


Figura 39. Storytelling digital del cuento "M" de Gloria Chávez

Como mejora continua se finaliza con las siguientes observaciones:

Tabla 19. Mejora continua sesión 8

Mejora continua sesión 8	Solución en la siguiente sesión
<ul style="list-style-type: none">- En futuros proyectos se espera que la aplicación de redes sociales sea más prolongada y se realice por más tiempo.- Los estudiantes admitieron en una pregunta abierta en clase de “¿por qué no nos gusta leer?” que les resulta “aburrido”, que requiere demasiado tiempo y “da pereza pensar”. Proponen que las lecturas estén más enfocadas a temas de interés de ellos que de los profesores o del colegio; aunque admiten que sufren de “pereza crónica” para todo y que son los principales responsables de la baja calificación que suelen tener en la materia.	

CAPÍTULO QUINTO: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Este capítulo está dividido en tres partes, la primera expone las conclusiones principales del proyecto, con base en cada uno de los objetivos específicos de la investigación; la segunda describe las conclusiones generales de la relación teórica y epistemológica del proyecto; mientras la tercera parte está enfocada en las proyecciones de la investigación basada en reflexiones, dificultades encontradas y aportes al área de español; es decir, sugerencias de futuras investigaciones sobre la comprensión lectora mediante el uso del *storytelling* digital en redes sociales en el área de español.

✓ Conclusiones principales

En este acápite se aborda las conclusiones principales de acuerdo con cada objetivo específico. En total son cuatro objetivos específicos que en suma buscan la consecución del objetivo general: *Favorecer la comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del storytelling digital en las redes sociales en estudiantes de grado octavo*. Para ello, se presenta en un recuadro los objetivos específicos con los resultados concretos que se encontraron en cada uno de ellos:

Identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes participantes y las redes sociales más usadas por ellos.

- El nivel de comprensión lectora de los estudiantes es medio-bajo, encontrando que tienen mayores dificultades en realizar una comprensión en nivel inferencial y crítico, debido principalmente a una necesidad de buscar las respuestas de las preguntas de manera literal en el texto y de evadir preguntas que requieran de entender el sentido y el significado de las acciones de los personajes. Esto corrobora las apreciaciones de Abadía (2019), Llinás (2018) y Zubiría (2019) sobre la baja comprensión lectora de los estudiantes en Colombia.
- En cuanto al manejo de las redes sociales, sorprende que, si bien tienen una mayor familiaridad con redes sociales como *Facebook* y *Tik Tok*, para su uso como recurso educativo prefirieron *Instagram* y *WhatsApp*. Esto se debe, según los estudiantes, a que *Facebook* y *Tik Tok* son más

para “entretener que para aprender”. Por otro lado, prefieren el uso de RRSS fuera del aula que, en ella, ya que consideran que “es una distracción si se usa en el salón de clases”. Estas apreciaciones van en contravía de las encontradas en el Estado del Arte, en donde la mayoría de las investigaciones demostraron que los estudiantes preferían el uso educativo de *Facebook*.

Diseñar y aplicar una propuesta de intervención para la comprensión lectora de textos narrativos en una estrategia mediada por el storytelling digital en las redes sociales.

- Si bien algunos estudiantes optaron por elegir cuentos tradicionales como *El patito feo* y *Los tres cerditos*, reconocieron que plasmar lo que comprendieron del cuento en el boceto/guion del *storytelling* digital los obligaba a pensar mejor en cómo recrear lo que entendían del cuento. Esto conllevó que otros estudiantes se inclinaron por usar el boceto como una herramienta que les permitía comprender mejor un texto narrativo; como evidencia de ello los estudiantes eligieron cuentos como *El trigo filosofal* y *M* de Gloria Chávez o Microrrelatos como *El sueño de Aurora*, *La pesadilla de Peter Pan* y *Nina The Killer*. De esta manera, la representación mental del texto (*texto base y modelo situacional*) se evidenciaba en la creación de un producto (*storytelling* digital) que reflejara su propia comprensión lectora, demostrando que la aplicación de la teoría del modelo constructivo-integrativo de Van Dijk y Kinstch (1986) en textos narrativos es pertinente desde el enfoque creativo.
- El uso del diario de campo permitió una mejora continua de la aplicación de la secuencia didáctica. Las situaciones problemáticas identificadas en una sesión determinada fueron posteriormente solucionadas en la siguiente; de manera tal, que ayudó a la aplicación de la secuencia gracias a que la retroalimentación de las situaciones encontradas aportó una visión más autorreflexiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se iban realizando en el aula. Con esto se confirma la teoría de Lewin, K. (1946) respalda por de Kemmis y McTaggart (1988), Martínez-Miguélez (2000) y Borroto y Aneiros (2007) sobre las ventajas de utilizar la investigación-acción – en este caso a través de los diarios de campo y la secuencia didáctica- como un diseño investigativo capaz de mejorar y solucionar problemas o necesidades

específicas en una comunidad de manera colectiva, para comprender mejor las prácticas sociales y/o educativas que se realizan.

- La propuesta ayudó a favorecer la comprensión lectora de textos narrativos -como el cuento y el microrrelato-, gracias al diseño y construcción del resultado de la comprensión lectora de los estudiantes (representación mental del texto) en un *storytelling* digital para ser publicado en el perfil de *Creadores_de_relatos*, que ellos mismos bautizaron. Cabe subrayar, que esto permitió que los estudiantes se sintieran más motivados al ver publicado en el perfil contenido sobre las actividades realizadas en clase.

Evaluar el favorecimiento de la comprensión lectora de textos narrativos con los storytelling digitales en redes sociales realizados por los estudiantes participantes.

- Integrar a los estudiantes en la construcción de la rúbrica sirvió como un proceso de retroalimentación de los conocimientos impartidos en las sesiones de la secuencia didáctica; esto debido, a que los estudiantes argumentaban los cambios basándose en lo que habían aprendido. Una vez recibieron su evaluación entendieron los puntos que repercutieron en su buena o mala calificación.
- La evaluación de los *storytelling* digitales hechos por los estudiantes demostró que aún tienden a pasar frases textuales del cuento o microrrelato como fruto de su comprensión lectora; por ende, fue necesario incluir en la rúbrica una baja calificación si eso ocurría.

✓ Conclusiones generales

En síntesis, el uso sistemático y organizado de la *taxonomía de Barret* en el diagnóstico y evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado del colegio *Robledo* en la primera fase del proyecto, con la prueba estandarizada de textos narrativos, permitió identificar que existía la necesidad de favorecer la comprensión lectora en el nivel inferencial y crítico; para ello, la secuencia didáctica se diseñó con base en el modelo constructivo-integrativo de Kintsch y Van Dijk

(1978), con el propósito de que los estudiantes tomaran el *texto base* y el *modelo situacional* de un cuento o microrrelato, para construir un *storytelling* digital como producto de su comprensión lectora. Este trabajo conjunto de ambas teorías no es algo nuevo. De hecho, Dra. Rozany Rodríguez Cintón (2017) en su tesis doctoral *el nivel de comprensión lectora y de representación mental en estudiantes de sexto grado* señaló que:

A pesar de que el nivel de comprensión lectora crítico es más alto que el inferencial en la taxonomía de Barret, Tijero (2009) considera que la comprensión inferencial es un nivel más cercano al modelo de situación. McNamara (2004) sostiene que cuando el lector supera los niveles de representación mental superficial y texto base, ocurre la integración de la información dada en el texto con aquella que el lector relaciona con los conocimientos previos para elaborar inferencias. En consecuencia, si se logra construir durante la lectura el nivel de comprensión lectora inferencial entonces es igual a alcanzar el nivel de representación mental modelo de situación (Tijero, 2009) (Rodríguez-Cintón, 2017, p. 16).

Por lo tanto, la presente investigación buscó aplicar un prueba estandarizada de textos narrativos basada en la *Taxonomía de Barret* (1968) y llevar una secuencia didáctica de ocho sesiones que les permitiera a los estudiantes retroalimentar la estructura del cuento, descubrir las características del microrrelato y conocer un formato digital que tiene afinidad con los textos narrativos como lo es el *storytelling*; para que, posteriormente se abriera una cuenta en *Instagram* en donde se interactuaría con contenido pertinente a las clases y se publicaría el trabajo final, en este último se evidenciaría la ejecución del modelo constructivo-integrativo de Kintsch y Van Dijk (1978) con la aplicación de la representación mental del texto (*texto base y modelo situacional*) en la construcción del boceto-guion del *storytelling* digital del cuento o microrrelato elegido como producto de la comprensión lectora de los estudiantes, esto con el fin de que ellos pasaran de ser receptores pasivos del contenido del texto a ser constructores activos del significado del texto.

Como reflexión final, antes de hablar sobre comprensión lectora se hace imprescindible hablar de lectura. El proyecto dejó entrever que los estudiantes se encuentran constantemente con textos que buscan soslayarlos, tal vez por pereza o falta de motivación. Por ello, la labor del docente de lengua castellana o español y literatura podría enfocarse en encontrar estrategias didácticas y pedagógicas que incentiven la lectura, ha de concentrarse en dinamizar el proceso de lectura acompañado de los intereses individuales de los estudiantes como propulsor de la motivación que debe nacer de ellos

mismos y que es posible iniciarlo escuchando primero a los lectores antes de presentarles la lectura; no en valde Jorge Luis Borges (1983) -parafraseado por Daniel Pennac (1993) en su ensayo *Como una novela*- legó la siguiente frase al sistema educativo: “el verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta 'el modo imperativo' (...) la lectura debe ser una de las formas de la felicidad y no se puede obligar a nadie a ser feliz”. La integración de las redes sociales constituyó un modo de incluir los intereses de los estudiantes, esto no solo permitió que se convirtieran en constructores activos del significado del texto, sino que la secuencia didáctica también les brindara la oportunidad de que se sintieran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la selección libre del texto (cuento o microrrelato), en la expresión propia del resultado de su comprensión lectora en la construcción de un *storytelling* digital y en la reconstrucción colectiva de la rúbrica como herramienta de evaluación de sus trabajos; esto último fue para los estudiantes una muestra del trabajo conjunto que realizan estudiantes y maestros, rompiendo con el paradigma de que la última palabra la tiene el docente al evaluar. Educar implica entonces aprender del otro para saber enseñar y no se puede enseñar a leer sin conocer al lector.

✓ **Proyecciones**

- Dentro de las dificultades encontradas en la aplicación del proyecto que deben tenerse en cuenta para futuras aplicaciones está la necesidad de aplicar el uso de redes sociales por más tiempo; porque un periodo escolar de tres meses resulta insuficiente y repercute en las interacciones en redes y en la baja actividad de los estudiantes en los contenidos que se publican.
- La aplicación de la secuencia didáctica puede ser modificada según las necesidades encontradas en los estudiantes y el tiempo que disponga el docente investigador. Si bien en esta ocasión las sesiones fueron adaptadas a los espacios prestados por la institución, se percibió que una secuencia didáctica más larga tendría resultados más destacados.

- El uso de redes sociales en el área de español tiene resultados positivos cuando está asociada a la construcción del *storytelling* digital por parte de los estudiantes; puesto que, este formato tiene relación directa con la estructura propia del cuento, ayuda a comprender mejor las partes del texto y favorece su comprensión; además, de ser un formato que se adapta perfectamente a las dinámicas encontradas en RRSS.

- La utilidad del *storytelling* digital se evidenció no solo en el aspecto de favorecer la comprensión lectora de textos narrativos. Sería interesante utilizar este proyecto como modelo para diseñar otro que estuviera enfocado en la producción escrita mediada por el *storytelling* digital en redes sociales. Para ilustrar, entre las actividades realizadas por los estudiantes la escritura fue la que mayor motivación e interés causó en ellos, reacción que lleva a pensar que la producción escrita como enfoque tendría resultados que aportarían a mejorar problemas como mala ortografía, errores de puntuación, discordancias entre el sujeto y predicado, uso incorrecto de las palabras homófonas, abuso de los gerundios, manejo ausente o inadecuado de las tildes diacríticas, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadía, L. (04 de diciembre de 2019). Universidad Javeriana. Obtenido de ¿Por qué Colombia sigue “rajada” en las Pruebas Pisa?: <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/tag/pruebas-pisa/>
- Aguirre, A. y Manasía, N. (2015). Derechos humanos de cuarta generación: inclusión social y democratización del conocimiento. Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín Zulia. *Venezuela: Télématique* vol. 14, núm. 1, página 2-16.
- Aldana, D. y Galindo, D. (2016). Estrategias para la enseñanza del análisis del poema a través de las redes sociales. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Escuela Ciencias de la Educación ECEDU*. [Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo]. Meta – Colombia. Páginas 1-64.
- Alvarado, L y García, M. (2008). Características más relevantes el paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, No. 2, diciembre 2008. Página 197-202.
- Amador, M. (2017). Metodología de la Investigación. Obtenido de Qué es y cómo se hace un diario de campo. Recuperado en: <http://manuelgalan.blogspot.com/2017/04/que-es-y-como-se-hace-un-diario-de-campo.html>
- Andrés-Suárez, I. (2010). El microrrelato español. Una estética de la elipsis. *Palencia: Menoscuarto*.
- Ángel, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 83-115.
- Arenas, P. (2019). Uso de Redes Sociales como herramienta pedagógica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel bachillerato. [Trabajo para la obtención del Título de Magister en Tecnología e Innovación Educativa]. *Universidad Casa Grande. Guayaquil- Ecuador. Pág. 1-78*.
- Arévalo-Quijano, J; Castro-Paniagua, W. y Leguía-Carrasco, Z. (2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones educativas de primaria en Perú. *Perú: Conrado*, 16(73), Pág. 14-20.
- Arias-Palomeque, M. (2021). Herramientas educ comunicativas para fortalecer la educación virtual en contextos de pandemia. *Perú: experiencias pedagógicas, MAMAKUNA*. No.17, julio 2021. Pág. 37-47
- Arias-Gómez, J.; Villasís-Keever, M.; Miranda Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, vol. 63, núm. 2, abril-junio, 2016, pp. 201-206 Colegio Mexicano de Inmunología Clínica y Alergia, A.C. Ciudad de México, México
- Barrett, T. (1968). Taxonom y of Cognitive and Affective Dim ensions of Reading Com prehension; en Theodore Clym er, “What is Reading?”: Som e Current Concepts, en Helen M. Robinson (Ed.) Innovations and change in Reading Instruction, Sixty- seventh Yearbook, *National Society for the Study of Education*, Part II. Chicago, University of Chicago Press.
- Baker, A. (1976). La 'visión del mundo' en los cuentos de Enrique Anderson Imbert. *Revista iberoamericana*, LXII, 96-97. Pág. 497-516.

- Baquero Goyanes, M. (1967). *Qué es el cuento*. Buenos Aires: Columba.
- Blasco, J. y López, R. (2019). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, nº 151, 25-45. ISSN: 1575-2844. doi: <http://doi.org/10.15178/va.2020.151.25-45>. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1207>.
- Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos*. Madrid: Tecnos.
- Bolaño, K. y Armenta, M. (2020). Estrategias pedagógicas mediadas por redes sociales para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica secundaria. [Trabajo para la obtención del Título de Magíster en Educación]. *Colombia: Universidad de la Costa*. Barranquilla, Pág. 1-105.
- Borroto C, Aneiros R. (2007). Investigación-acción. Resumen y revisión de Kemmis S. Action Research, 1992. *Escuela Nacional de Salud Pública*. (Consultado 16/3/07). Disponible en URL: http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/infodir/39_investigacion_accion.doc
- Boulahrouz, M. (2021). Salidas de campo y educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta para la participación juvenil usando el storytelling digital. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 184-201. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13031>
- Bronckart, J.-P. y Schneuwly, B. (1991). *La didactique du français langue maternelle; ¿l'émergence d'une utopie indispensable? Langue française*.
- Brousseau, G. (1986). "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques". *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Vol 7. Nº2. Pág. 33-115.
- Cajiao, F. (06 de diciembre de 2019). Pruebas PISA: qué dice de la educación en América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región. (F. Paúl, Entrevistador)
- Caldevilla, D. (2010). La sociedad digital que crea redes [en línea], *Revista Icono. Documentación de las Ciencias de la Información*, vol. 33, pág. 45-68.
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao. p 85.
- Casas, J.; Labrador J.R y Campos, J (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Madrid: Aten Primaria* 2003;31(8). Pág. 527-538.
- Cassany, D (2005). *Enseñar Lengua*. España: Ed. GRAO.
- Castro, A. (11 de 05 de 2016). Universidad Isabel I. Obtenido de Rúbricas holísticas vs. rúbricas analíticas: <https://www.ui1.es/blog-ui1/rubricas-holisticas-vs-rubricas-analiticas>
- César, R. y Arteaga, M.I. (2015). Investigación Crítico-Social. *Caribbean International University*.
- Chevallard Y. Et m.-a. Johsua (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance, *Recherches en didactique des mathématiques*, 3, (2), pág 157-289, 466.
- Chevallard, Y. y Johsua, M. (1928). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance, *Recherches en didactique des mathématiques. Paris: Broché*.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cisneros, A. y Alarcón L. (2006), Estrategias de lectura en la universidad. *Revista de la facultad de filosofía y letras - Graffylia. Estudio Educación Superior*. Página 30-38. Puebla – España.

- Cortázar, J. (1971). Algunos aspectos del cuento. Edición digital a partir de Cuadernos Hispanoamericanos, núm. 255 (marzo 1971), pág. 403-406
- Coughlan, M; Cronin, P. y Ryan, F. (2013) Doing a literature review in Nursing. Health and Social Care. London: Sage.
- Declaration of Helsinki (2000). The Lancet 2000; 356: 1123.
- Díaz-Castillo, A. (2019). Aplicación de macrorreglas para mejorar la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan” – Chota, 2018. *Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo*. Investigación para la obtención del título de máster en educación.
- Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U; Varela-Ruiz, M. y Martínez-Hernández, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. México D.F.: Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, *Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21: 117- . ISSN: 1130-0531 2009.
- Durango, A. (2014). *Las Redes Sociales*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Pág. 94.
- Duveskig, M., Tedre, M., Cedanio, C.I, y Sutinen, E. (2012). Life Planning by Digital Storytelling in a Primary School in Rural Tanzania. *Educational Tecnology y Society*. 12(4), pág. 225-237.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *México: Avances en Medición*, vol. 6, núm. 1, pág. 27-36. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jazmine-Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf.
- Escudero, J. (1987). “La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias”. *Madrid: Innovación e Investigación Educativa*. 3, 14-25.
- Fernández Ferrer, A. (1990) La mano de la hormiga. Los cuentos más breves de mundo y de las literaturas hispánicas. Madrid: Fugaz.
- Fernández, S. (2008). Redes Sociales. Fenómeno pasajero o reflejo del nuevo internauta. *Telos: cuaderno de comunicación, tecnología y sociedad*, 76, pág. 118-120.
- Flannery O’Connor (1984) *Mystery and Manners: Occasional Prose*. Sally and Robert Fitzgerald (eds), London: Faber & Faber, pág. 87-106.
- Freire, P y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Cárdenas M. y Sarmiento M. (2010). Elaboración de un Software educativo de matemáticas para reforzar la enseñanza-aprendizaje mediante el juego interactivo, para niños de tercer año de educación básica. *Cuenca - Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana*.
- García-Ruiz, R., Tirado Morueta, R., y Hernando Gómez, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Universidad de Oviedo - España. Revista Aula Abierta*, Volumen 47, número 3, julio-septiembre, 2018/págs. 291-298. ISSN: 0210-2773 DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>.

- Giangrande, G., Castro-Moreno, C., Suárez, J.R. y Martínez, R. (2018). La dimensión didáctica y multicultural del Storytelling: un enfoque empresarial, comunicativo y receptivo. *Revista académica liLETRAd*, 4, p. 403-416. ISSN 2444-7439.
- Gómez, H. (25 de mayo de 2017). El colombiano. Obtenido de Cosas que nos enseñan en la escuela y no sirven: <http://blogs.elcolombiano.com/prensaescuela/wp-content/uploads/2017/05/Cosas-que-nos-ense%C3%B1an-en-la-escuela-y-no-sirven.pdf>
- Gómez, M. (1993). Indicadores de la comprensión de lectura (9na. Ed). *Barcelona: Graó*.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y escritura. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (1986). (págs. 13-28). *Buenos Aires: Siglo XXI*.
- Guerrero, R. (2020). Derechos humanos de cuarta generación y las tecnologías de la información y de la comunicación. *México: ADEBATE. (Derechos Fundamentales a Debate/Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco)*. No 12. Página. 137- 149.
- Guirao-Goris, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE, Revista de Enfermería*. v. 9, n. 2, ago. 2015. ISSN 1988 348X. Disponible en <http://ene.enfermeria.org/ojs>
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hermann-Acosta, A. (2020). Storytelling y comunicación multidireccional: una estrategia formativa para la era digital. *Comunicación y Cultura (URU)*, 3, págs. 29-42. e-ISSN 2631-2514.
- Hernández, M., Ramírez, E., y Gamboa, S. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *México: Innovación educativa (Innov. Educ)*. Innovus. vol.18 no.76, 149-170.
- Hulley, S.B., Cummings, SR., Browner, W.S., Grady, D. y Newman, T.B. (2008). Criterios FINER para la formulación de preguntas de investigación. *Designing clinical research*. 3.a ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins; 2007. págs. 183–205.
- Hurtado-Hurtado, L.P. y Hurtado-Prado, S. (2018). La lúdica una estrategia divertida y didáctica para la comprensión de textos narrativos. Trabajo presentado para obtener el Título de Especialista en Pedagogía de la Lúdica. *Colombia: Fundación Universitaria los Libertadores*. Págs. 73.
- Icart-Isern y Canela-Soler (1994). El artículo de revisión. *Enfermería Clínica*. 4,4,180. 4.
- Iglesias-Soto, G. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 20, pp. 175- 188.
- Imbert, E. (1999). Teoría y práctica del cuento. *Editorial Ariel S.A. Barcelona-España*. Págs. 1-271.
- Informe Belmont (1979). Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos. Págs. 11.
- Iparraguirre, B. (2021). Aplicación del método interrogativo para la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del 3er. Grado de educación secundaria de la I.E. “Eleazar Guzmán Barrón” del distrito de Chimbote – 2016. *Perú: Universidad Nacional del Santa*. Pág. 1-121.

- Jiménez, I., Jiménez, N. y Molina, G. (2019). Proceso de aprendizaje en niños y adolescentes potencializado a través de las redes sociales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*. Vol 20, Edición 02. Pág. 1 - 14.
- Jiménez, R. y Serón, J. (1992). Paradigmas de investigación en educación: Hacia una concepción crítico-constructiva. *Revista Tavira*, (9), pág. 105-128.
- Jurgenson, J.L., Camacho y López, S., Maldonado, G., Trejo-García., C., López, A., y Pérez-Jiménez, M. (2012). La investigación cualitativa. Universidad Autónoma del Estado Hidalgo.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kintsch, W. y Dijk, V. (1978). *Towards a model of discourse comprehension and production* (págs.363-394). En *Psychology Review*, 85.
- Kirst, M. (2016). Instagram as an Educational Tool for College Students. Recuperado de The College Puzzle: <https://collegepuzzle.stanford.edu/instagram-as-an-educational-tool-for-college-students/>
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- Loayza-Maturrano, E. (2021). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *España: Investigación Valdizana*, 15 (2), págs. 89-100
- Madrigal, C. (2015). Instagram como herramienta de comunicación publicitaria: el caso de Made With Lof. Universidad de Sevilla - España. Págs. 65.
- Manchado-Garabito, R; Tamames-Gómez. S; López-González, M; Mohedano-Macías, M; D'Agostino, M. y Veiga de Cabo J. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias *Scoping review. Med. segur. Trab.*55, 216. Consulta 8 enero, 2014, de la World Wide Web: <http://dx.doi.org/10.4321/S0465X2009000300002>.
- Manrique-Sabogal, W. (2007). Entrevista con José María Merino. En: El País. Babelia, 01.09.2007, pág. 2.
- Margullón, E. (2017). Influencia del WhatsApp en la ortografía de los alumnos de 1º de la ESO. *Universidad de Extremadura- España*. Págs.73.
- Martínez-Hernández, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. En *REDINE (Coord.)*, Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social. (págs. 124-134). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Martínez, A. y Fernández, R. (2017). Las redes sociales como espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 13 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2701>
- Martínez-Miguélez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. *México: Trillas*. Págs. 330.
- Medina-González, J.A (2019). Uso de las redes sociales virtuales. Trabajo para la obtención del Título de Magister en Tecnología e Innovación Educativa. *Ecuador: Universidad Casa Grande. Guayaquil*. Págs. 102
- Martínez-Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Agenda Académica*. Volumen 7, Nº 1, Año 2000, págs. 27-39
- Ministerio de Educación Nacional. (21 de marzo de 2021). Ministerio de Educación Nacional (MEN). Obtenido de Las competencias de lectura y escritura en niños y jóvenes,

- estrategia para mejorar la calidad de la educación:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-300070.html>
- Ministerio de Educación. (1994). Ley general de educación- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá: CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA.
- Ministerio de Educación. (2015) Estándares básicos competencia del lenguaje. MIE- Colombia.
- Ministerio de Educación. (2017) Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje. Colombia.
- MinTic (2020). ¿Cómo está el país en conexiones de internet? publicado el 12 de octubre del 2020. Recuperado en: <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/MinTIC-en-los-medios/151654:Como-esta-el-pais-en-conexiones-de-internet#:~:text=Al%20t%C3%A9rmino%20del%20primer%20trimestre,cifra%20de%2016%2C31%20millones.>
- Molina-Campoverde, G. y Toledo-Naranjo, R. (2014). Las redes sociales y su influencia en el comportamiento de los adolescentes. Universidad Del Azuay, págs. 1–80. <http://es.scribd.com/doc/81538099/Redes-Sociales-y-Su-cia-en-El-Rendimiento-Académico>
- Monserrat, A. (2020). Revisión teórica sobre las redes sociales y su aplicación en el ámbito educativo. Universidad de la Laguna. [Para la obtención del título de Máster Universitario En Educación y Tecnología de La Información y Comunicación]. Págs. 1 - 51.
- Muñoz-Medina, L., Posada, L. y Torre-Barrero, V. (2019). Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook©. Universidad de La Salle. [Maestría en Docencia]. Página 1-516. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/424.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: efectos de las estructuras textuales y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30.
- Namakforoosh, M. (2013). Metodología de la investigación. México: Limusa. Págs.523
- Novoa, P.F. (2019). Estrategias de aplicación digital en la comprensión de textos narrativos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 11, 37-55. DOI 10.37132/isl.v0i11.277
- Núñez, P. (2006). Taller de comprensión lectora. *Barcelona: Octaedro*.
- Ñaupas H, Mejía E., Novoa E. y Villagómez A. (2014). Metodología de la investigación. Cualitativa – Cuantitativa y redacción de la tesis. 4ª edición: Bogotá - Colombia. *Ediciones de la U*. Págs. 358.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. 2013. Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil. París: UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/images/114_13_ED_UNESCO_Policy_Guidelines_for_Mobile_Learning_S.pdf [Consulta: 10 noviembre 2019].
- Paredes-Obando, I. (2020). Uso de las redes sociales: Facebook, WhatsApp, Instagram y su influencia en la ortografía de los estudiantes del quinto grado de secundaria del Colegio Unión, 2020. *Universidad Peruana Unión*. Págs. 1-67.
- Pennac, D. (1993). Como una novela" *Editorial Anagrama*. Madrid. Pág. 11.

- Pérez-Gómez, A. (2010). Presentación. Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), págs.17-36
- Piglia, R. (1986). Tesis sobre el cuento. Formas breves. *Buenos Aires: Anagrama*. Págs. -8
- Pinzás, J. (2001). Leer pensando. Introducción a la lectura. Introducción a la visión contemporánea de la lectura. (2da ed.) Asociación de Investigación Educativa y extensión pedagógica. Lima.
- Piscitelli, A. (2009), Nativos digitales. *Madrid: Santillana*
- Rodríguez-Cintón, R. (2017). El nivel de comprensión lectora y de representación mental en estudiantes de sexto grado. *Scientific International Journal™*. Vol. 14 No. 1, págs. 5-20.
- Ramírez-Ochoa, M. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 6, pp. 537-546. *México: Universidad Autónoma Indígena de México*.
- RCN. (3 de diciembre de 2019). RCN Radio. Obtenido de ¿Está Colombia en una crisis de educación tras resultados de pruebas PISA?: <https://www.rcnradio.com/estilo-de-vida/educacion/esta-colombia-en-una-crisis-de-educacion-tras-resultados-de-pruebas-pisa>
- Rico-Hernández, R.; Cervantes-Arévalo, J.; Bossa-Taborda, Y.; Pomarico-Mier, L.; Argote-Salgado, M.; Pertuz-Cañas, L. y Herrera- Castillo, P. (2018). Uso de las APP y redes sociales como proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 715-724. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/culteducos.9.3.2018.84>.
- Roig, A. Yael, V. y Pires, F. (2021). Cazadores de Historias: un caso de implementación de storytelling en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva. *España: Icono 14*, 19(2), 235-260. doi: 10.7195/ri14.v19i2.1707Story chasers: using storytelling in the classroom to incentivise collective creativity
- Roldán, L. (2020). Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria. Trabajo presentado para obtener el Título de Doctor en Psicología. *Argentina: Universidad Nacional de La Plata*. Págs. 202.
- Romero-Rodríguez, J., Campos-Soto, M., Gómez-García, G. (2019). Follow me y dame like: Hábitos de uso de Instagram de los futuros maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, págs.83-96.
- Rosales-Statkus, S.E., Saulius, E. y Roig-Vila, R. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. *Notandum*, 44-45 CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.43.10>
- Rosenthal-Tolisano, S (2009). How-to-guide:digital Storytelling. *Tools for Educators*
- Rumiche, G. (2021). Programa virtual de textos narrativos regionales para la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, I.E Juan More Yovera – Piura 2020. *Perú: Universidad César Vallejo*. Investigación para la obtención del título de doctora en educación.
- Sánchez-Corral, L. (2013). Storytelling, “la herramienta política del siglo XXI”. *Universidad Rey Juan Carlos. España*. Págs. 1-48.
- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Recuperado de: [http:// www.scielo.org.co/pdf/folio/n26/n26a03.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/folio/n26/n26a03.pdf)
- Sebastiá-Alcaraz, R. y Tonda-Monllor, E. (2020). Motivación y emociones en los nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la Geografía: storytelling. *ENSAYOS:*

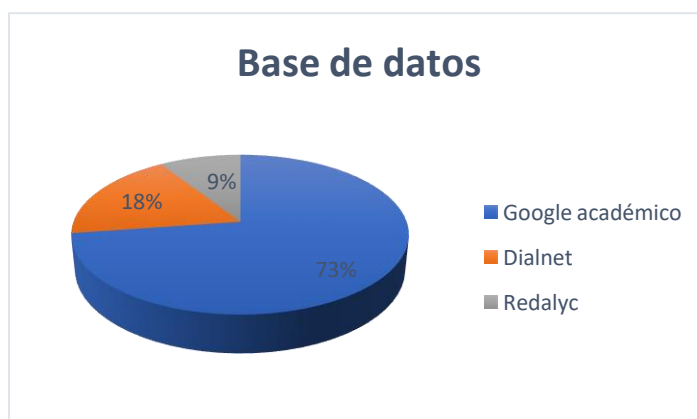
- Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Smith, F., (1983). Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. *México: Trillas*.
- Solé, I (1992). *Estrategias de lectura*. (1ra.Ed.) Editorial. Graó. Barcelona.
- Sotomayor I. y Muñoz-Carril, P. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *Revista Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*. Vol. 2. No. 1. junio 2016 pp. 20-28 ISSN: 2444-2925 DOI: <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041>
- Suárez-Álvarez, M. (2019). Sistema de ejercicios para la comprensión de textos narrativos. Trabajo para la obtención del Título de Magister metodología de la investigación educativa. *Cuba: Universidad Central Marta Abreu de las Villas*. Págs. 47
- Tijero Neyra, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *ONOMÁZEIN*, 19(1), 111-138.
- Universidad del Quindío (2021). Portafolio Maestría en Ciencias de la Educación. Posgrado, Facultad de Ciencias de la Educación. Armenia – Quindío – Colombia.
- Valerio, D. (2020). Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. Información, cultura y sociedad: *Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 42, pp. 107-126.
- Valls, F. (2008). El microrrelato como género literario. *Universidad Autónoma de Barcelona*
- Vidal-Ledo, M. y Rivera-Michelena, N. (2007). Investigación-acción. Escuela Nacional de Salud Pública Calle I esquina, Línea, Ciudad de La Habana, Cuba. *Revista Educ Med Super* 2007;21(4).
- Villalustre-Martínez, L. y Del Moral Pérez, M.E. (2013). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación* 117 Vol. 25 Núm. 1 (2014) págs. 115-132
- Xu, Y., Park, H., y Baek, Y. (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology y Society*. 12(4), págs. 181-191.
- Yuni y Urbano (2014). Técnicas para Investigar Recursos. Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Volumen 2. Editorial Brujas: Córdoba - Argentina. Pág. 115.
- Zubiría, J. (22 de diciembre de 2019). Otras Voces en Educación. Obtenido de Los diez desafíos de la educación en Colombia para la próxima década: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/331979>
- Zubiría, J. (24 de septiembre de 2018). *Revista Semana*. Obtenido de ¿Cómo mejorar la calidad de la educación en Colombia? Recuperado en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/julian-de-zubiria-samper-propone-cuatro-formas-de-mejorar-la-calidad-en-la-educacion-de-colombia/584383/>
- Arenas, Pamela (2019). Uso de Redes Sociales como herramienta pedagógica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel bachillerato. Trabajo para la obtención del Título de Magister en Tecnología e Innovación Educativa. *Ecuador: Universidad Casa Grande. Guayaquil*. Págs. 1-78

6. ANEXOS

6.1. Análisis estadístico del Estado del Arte

Aspectos generales

- Base de datos



Gráfica 1. Base de datos, porcentaje de búsquedas

En la fase de selección quedaron en total 14 documentos, de los cuales, el 57,1% provenían de Google Académico (8), 28,6% de Dialnet (4) y 14,3% de Redalyc (2).

Base de datos		
Google académico	23	73%
Dialnet	4	18%
Redalyc	2	9%
TOTAL	14	100%

Tabla 2. Base de datos

De esta manera, Google académico proporcionó el mayor número de artículos e investigaciones, mientras Redalyc, debido a la filtración específica y limitada de palabras claves, solo aportó 2 investigaciones relacionadas con los conceptos principales de la investigación.

- **Origen de las publicaciones**



Gráfica 2. Origen de las publicaciones

Tabla 1. Origen de las publicaciones

Origen de las publicaciones	
Universidad Casa Grande	2
Universidad de la Costa	1
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	1
Universidad de la Salle	1
Universidade da Coruña y Universitat Oberta de Catalunya	1
Universidad de la Costa CUC	1
Universidad de Vigo y Universidad de Santiago de Compostela	1
Universidad de La Guajira	1
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	1

Universidad de Oviedo	1
Universidad Peruana Unión	1
Universidad de la Laguna	1
Vivat Academia. Revista de Comunicación	1
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	1
Universidad Nacional Mayor de San Marcos / Universidad César Vallejo	1
Fundación Universitaria los Libertadores	1
Universidad Central Marta Abreu de las Villas	1
Universidad Nacional del Santa	1
Investigación Valdizana	1
Universidad Cesar Vallejo	1
Universidad Nacional de La Plata	1
TOTAL	22

Entre los 22 documentos seleccionados solo 2 de ellos hacían parte de la misma universidad: la Universidad Casa Grande, una institución educativa privada de Guayaquil, Ecuador, la cual se caracteriza por su método de enseñanza basado en la experiencia y la innovación, que ha mantenido desde sus orígenes.

Tabla 2. Lista de revistas de publicaciones

Publicaciones	Revista
1) La dimensión didáctica y multicultural del Storytelling: un enfoque empresarial, comunicativo y receptivo	Revista académica liLETRAd,
2) Motivación y emociones en los nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la geografía: storytelling	Revista de la Facultad de Educación de Albacete

3) Cazadores de Historias: un caso de implementación de storytelling en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva	MONOGRÁFICO - ICONO 14
4) Herramientas educomunicativas para fortalecer la educación virtual en contextos de pandemia	Revista de experiencias pedagógicas MAMAKUNA
5) El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo	Revista Notandum
6) Salidas de campo y Educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta para la participación juvenil usando el storytelling digital	EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC
7) Storytelling y comunicación multidireccional: una estrategia formativa para la era digital	URU, Revista de Comunicación y Cultura

Por otra parte, 7 documentos más hicieron parte de las publicaciones seleccionadas; sin embargo, no fueron agregados a la tabla debido a que se trata de artículos de revistas indexadas (ver tabla 5). De esta manera, se cuenta con un total de 29 publicaciones.

- **Tipo de publicación**



Gráfica 5. Tipo de publicación de las investigaciones

Entre los tipos de publicaciones encontradas en la matriz de datos 48% son de maestrías, el 28% corresponde a artículos de investigación en revistas indexadas, el 14% a doctorados y el 10% a especialización.

Tipo de publicación		
Doctorado	4	14%
Maestría	14	48%
Especialización	3	10%
Artículo de investigación	8	28%
TOTAL	14	100%

Tabla 6. Tipo de publicación

Si bien, usualmente este tipo de protocolos de búsqueda sistemática de información en un proyecto de posgrado reúne investigaciones de maestría, las tres (3) especializaciones integradas a la matriz de datos se debe a que están enfocadas en educación, docencia y pedagogía, sumado a que hacen parte de una base de datos científica.

A continuación, se presenta el análisis estadístico de las variables de interés de contenido por categorías:

Categoría 1: Comprensión de textos narrativos

En la categoría de comprensión de textos narrativos se contó con la cantidad de ocho (8) proyectos de investigación, los cuales serán analizados a continuación según año de publicación, país, grado, metodología, instrumento de recolección de información, tipología textual narrativa y recurso didáctico usado:

- **Año de publicación**



Gráfica 18. Año de publicación - Comprensión de textos narrativos

Los estudios relacionados con la comprensión de textos narrativos son recientes con un máximo de 3 años de antigüedad. Esto se debe a que los años de estudios coinciden con la publicación de las pruebas PISA en el territorio latinoamericano, en los años 2015 y 2018.

- **País**



Ilustración 2. Zona geográfica - Comprensión de textos narrativos

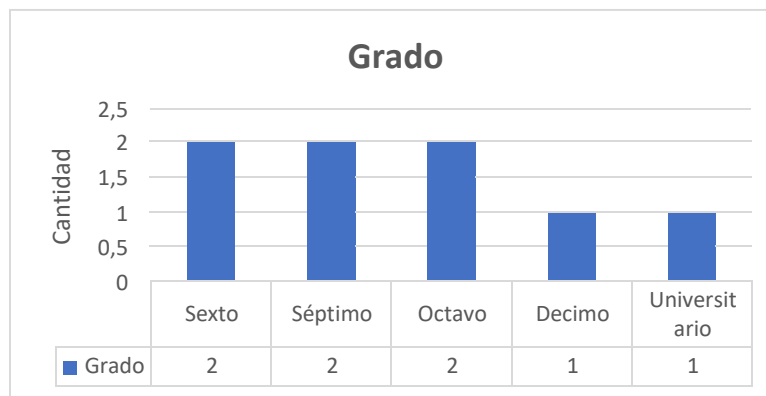
Según los datos recolectados, Perú es el país donde mayor cantidad de estudios se han realizado sobre la comprensión de textos educativos en secundaria, mientras que con una sola investigación figura Colombia, Cuba y Argentina.

Tabla 3. País de origen - Comprensión de textos narrativos

País	Publicaciones	Porcentaje
Perú	5	70%
Colombia	1	10%
Cuba	1	10%
Argentina	1	10%
TOTAL	8	100%

En el caso de Perú, hubo una reiterada investigación del tema en el año 2019 y volvió a fortalecerse en el año 2021, mientras que en Colombia se presentó en el año 2018, fecha en la que se entregaron los resultados de las pruebas PISA.

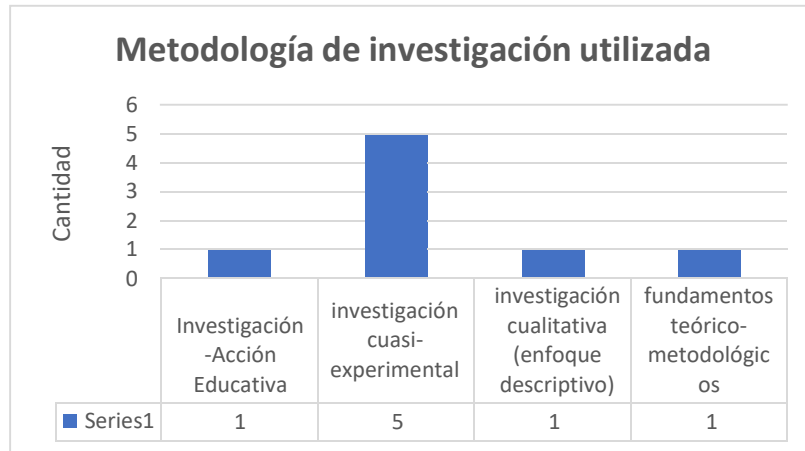
- **Grado**



Gráfica 19. Grado escolaridad - Comprensión de textos narrativos

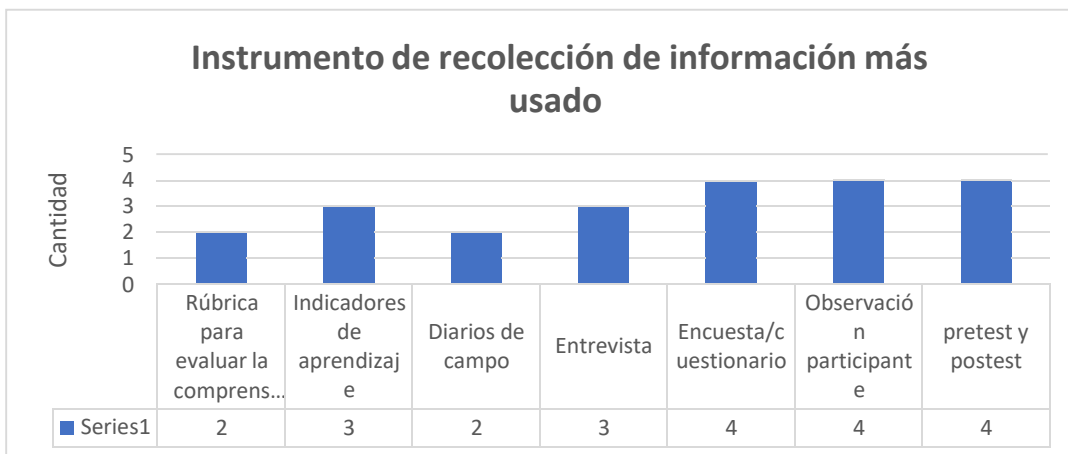
En cuanto a los grados de escolaridad, las investigaciones tuvieron una especial atención en los grados sexto, séptimo y octavo, mientras que no hubo ninguno que realizara algún estudio en los grados noveno y once. Mientras que en el primer y segundo año de universidad si hubo uno. Este se anexó al estudio debido a sus particulares estrategias de aplicación digital en la comprensión de textos narrativos, enfoque que tiene especial interés en el presente proyecto y se explicará mejor más adelante.

- **Metodología**



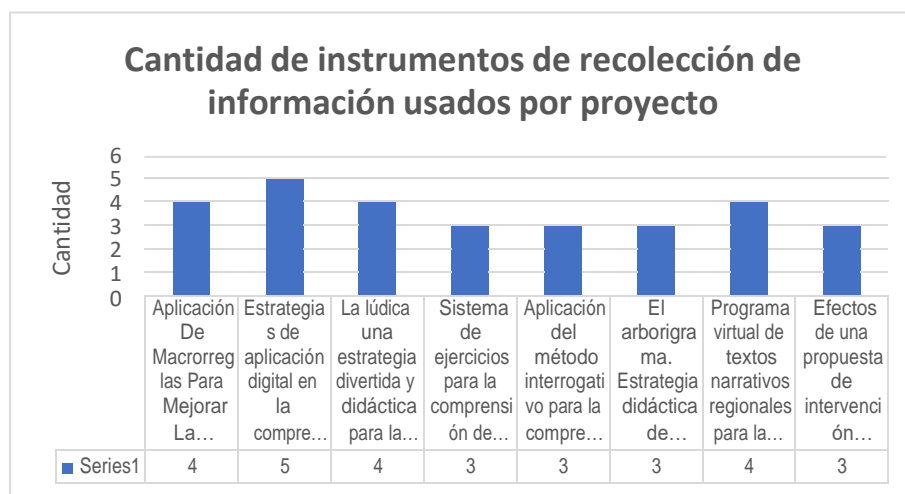
Gráfica 20. Metodología - Comprensión de textos narrativos

Cada una de las investigaciones enfocadas en la comprensión de textos narrativos tiene una metodología que responde a los objetivos de cada proyecto; sin embargo, llamó la atención que una de las metodologías más usadas fuera la investigación cuasi-experimental, la cual utilizaba grupos de control y grupo experimental para comprobar la efectividad, mejora o influencia de X método para ayudar la comprensión de textos narrativos de estudiantes de secundaria. Por otro lado, existe una mayor prevalencia que todos los estudios sean cualitativos y tengan un enfoque descriptivo y explicativo frente a la aplicación de alguna estrategia, método, técnica didáctica o pedagógica.



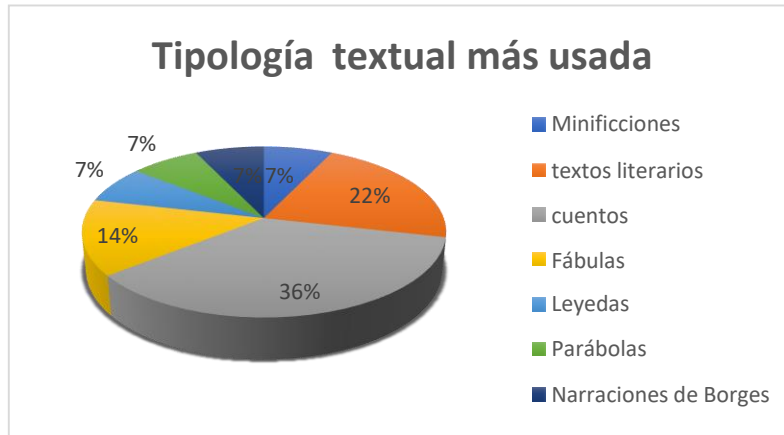
Gráfica 21. Instrumentos de recolección de información más usados - Comprensión de textos narrativos

- **Instrumento de recolección de información.** En general, las ocho investigaciones usaron de manera predominante la observación participante (4), seguida de la encuesta (4) y los pretest y postest (4). Cada uno de ellos, se realizaron en diferentes etapas de los proyectos, es decir, la observación participante es una constante en los proyectos que fue evidenciada con la presencia de diarios de campo y la aplicación de las secuencias didácticas, mientras las encuestas fueron una instrumento que pretendía indagar, identificar o demostrar el nivel de comprensión de textos explicativos de los estudiantes, al igual que las rúbricas y las pruebas pedagógicas para el mismo fin, mientras que los pretest y postest fueron utilizados exclusivamente durante el proceso de lectura antes, durante y después. Por lo tanto, cada uno de los instrumentos correspondieron a la consecución de los objetivos específicos de las investigaciones.
- **Cantidad de instrumentos de recolección de información usados por proyecto.** Las investigaciones al ser netamente cualitativas y tener un diseño metodológico coherente al tipo de investigación y su enfoque, las cinco investigaciones usaron más de un instrumento de recolección de información, una cantidad que tiene un mínimo de 3 instrumentos y un máximo de 5.



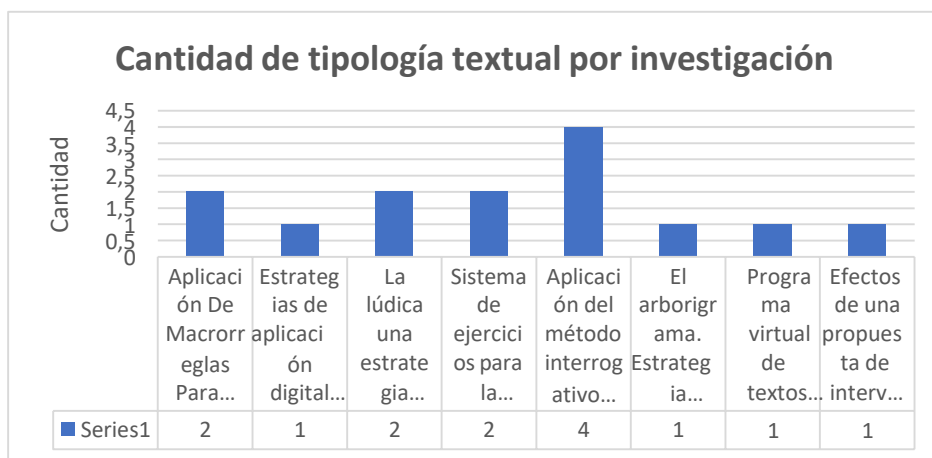
Gráfica 22. Cantidad de instrumentos de recolección de información usado por proyecto - Comprensión de textos narrativos

- **Tipología textual**



En el caso de la tipología textual, se refiere al tipo de texto narrativo que fue utilizado para la comprensión lectora por parte de los investigadores en los proyectos. En las ocho (8) investigaciones seleccionadas y sistematizadas se encontró en total siete (7) tipos de textos narrativos, de los cuales, el cuento fue usado en un 36%, los textos literarios 22% y el 14% fábulas. Si bien, solo el 7%, que equivale a una sola investigación, utilizó las minificiones resulta interesante su uso, teniendo en cuenta los resultados obtenidos que demostró que los jóvenes prefieren textos cortos que tengan temas más acordes a su edad, que estudiar cuentos infantiles, leyendas o mitos.

Gráfica 23. Tipología textual más usada - Comprensión de textos narrativos



Por otro lado, las investigaciones no utilizaron solo un tipo de texto narrativo, muchas de ellas usaban más de una. Para ilustrar, de las cinco investigaciones una de ellas usó 4 tipos de textos narrativos (cuento, fábula, leyendas y parábolas) y el resto empleaba dos tipos (cuento y texto literarios o minificciones y obras literarias). Esto implica que en las investigaciones recomiendan usar más de un tipo de texto narrativo y que esté acorde con los intereses de los estudiantes, esto, según los proyectos, incentivar la motivación en la lectura.

- **Estrategia didáctica**

Si bien, hasta el momento las ocho investigaciones coincidieron en el tipo de investigación, instrumentos de recolección de información y tipo de texto narrativo, cada una utilizó su propia estrategia didáctica, avalada con un marco teórico nutrido y específico. A continuación, se presenta una tabla donde se muestra la investigación y su estrategia didáctica:

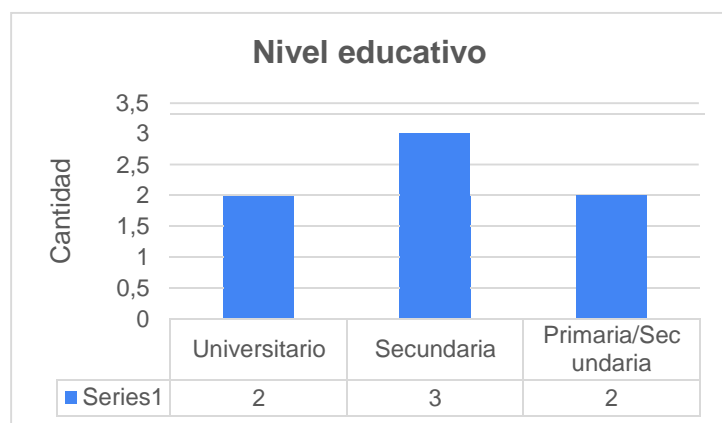
Tabla 4. Estrategia didáctica usada por proyecto de investigación - Comprensión de textos narrativos

Proyectos de investigación	Estrategia didáctica
1) Díaz Castillo, Adelmo (2019)	Macrorreglas (supresión, construcción y generalización)
2) Novoa Castillo, Pedro Félix (2019)	Aplicaciones digitales (Biblioteca digital Seva, Kahott, miMind, Educaplay, Goconqr, y Thatquiz)
3) Hurtado Hurtado, Lady Patricia y Hurtado Prado, Socorro Argenis (2018)	Actividades lúdico-pedagógicas
4) Suárez Álvarez, Merlín (2018)	Sistema de ejercicios (Talleres)
5) Iparraguirre Cerrinos, Beatriz Magaly (2021)	Método interrogativo
6) Loayza-Maturrano, Edward Faustino (2021)	Estrategia del arborigrama
7) Rumiche Lachira, Gladys Felicita (2021)	Programa virtual
8) Roldán, Luis Ángel (2020)	Prueba de lectura y Prueba de contenido disciplinar

Como se puede observar, la estrategia didáctica principal se ve en algunas investigaciones evidenciada en los títulos de los proyectos, mientras que en otras se deduce su aplicación. De manera general, se puede analizar al estudiar los proyectos que cada una de las estrategias hacen parte de un modelo o técnica de comprensión lectora avalada con respaldo investigativo o científico que luego es transferido a otro contexto escolar.

Categoría 2: Storytelling digital como herramienta educativa

En la categoría de storytelling digital como herramienta educativa se contó con la cantidad de siete (7) artículos de investigación. En el análisis de los artículos se tuvieron en cuenta las siguientes variables de contenido de interés: 1) nivel educativo, 2) modo de uso del storytelling, 3) recursos didácticos complementarios y 4) ¿de qué manera influye el storytelling digital en el aprendizaje. A continuación, se presenta el análisis:



Nivel educativo

Las 7 investigaciones fueron enfocadas en diferentes niveles educativos, la mayoría están centradas en secundaria o bachillerato (5), esto debido a las competencias digitales que son más avanzadas en ese grado de escolaridad, mientras que los trabajos universitarios

se centran más en la práctica profesional del storytelling en el aula (2) y en primaria suele ser abordado desde un enfoque lúdico.

- Objetivo del uso del storytelling



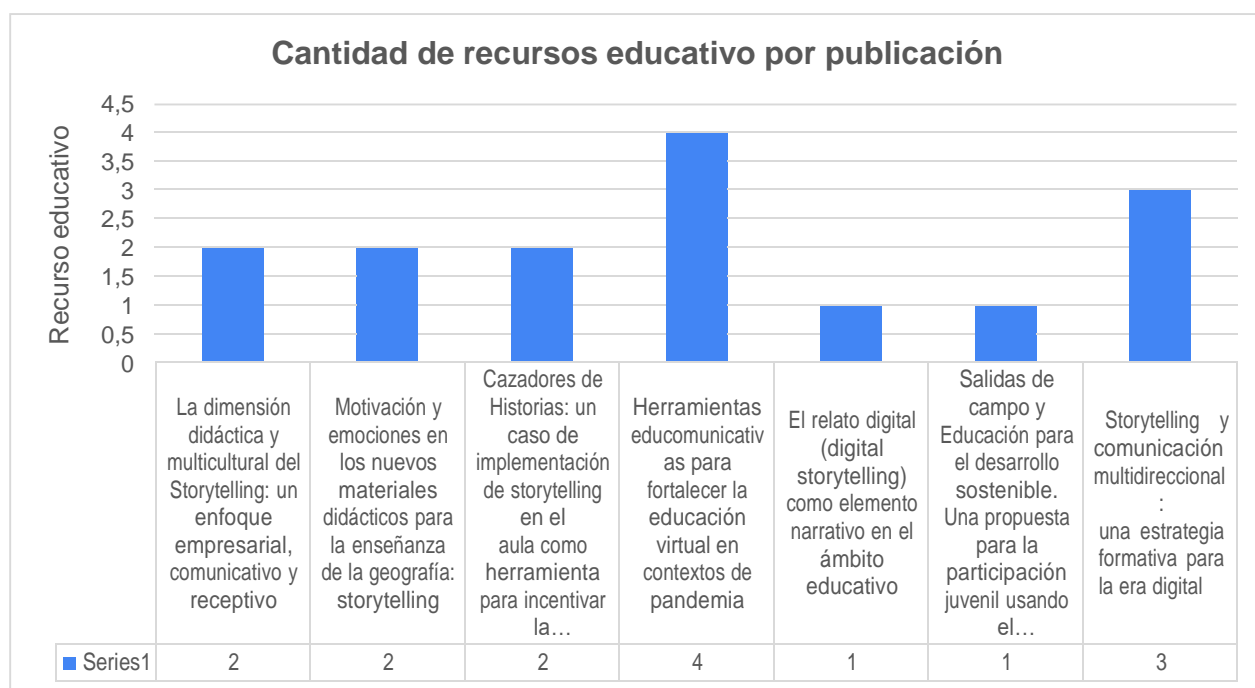
La aplicación del storytelling en el aula como herramienta educativa en los siete (7) artículos de investigación se evidenció de la siguiente manera según su objetivo de uso: seis (6) buscaban incentivar procesos creativos, cinco (5) generar motivación y participación, cuatro (4) interacción y aprovechar las competencias comunicativas, tres (3) mejorar la atención y dos (2) la comunicación.

- Recursos didácticos complementarios más utilizados



El storytelling (relato digital) es un formato que puede adaptarse a diversas dinámicas didácticas, por ello, los artículos de investigación encontraron varios recursos didácticos complementarios al uso del storytelling (brainstorming, WhatsApp, Padlet, píldoras educativas) y formatos en donde plasmar los relatos digitales (YouTube, imágenes en redes sociales, infografías, Podcast, historietas, stopmotion).

- Cantidad de recurso educativo por publicación



Dado que, los artículos de investigación además del *storytelling* emplearon otros recursos didácticos complementarios, sea para reforzar el proceso de intervención como para usar un formato factible para el uso del storytelling, también es cierto que cada uno utilizó diferentes cantidades de recursos didácticos o educativos según sus objetivos. De esta manera, se pudo evidenciar que una de las publicaciones empleó 4 recursos, otra 3, mientras tres más usaron de 2 y las dos últimas de 1, estas dos usaron el formato de video y publicaron los contenidos en YouTube o en redes sociales.

- **¿De qué manera influyen los storytelling en el aprendizaje?**

Investigaciones	Beneficios del storytelling en el aprendizaje
1) La dimensión didáctica y multicultural del storytelling: un enfoque empresarial, comunicativo y receptivo	Se fomenta la creatividad y el pensamiento crítico.
2) Motivación y emociones en los nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la geografía: storytelling	Aprendizaje activo y reflexivo
3) Cazadores de Historias: un caso de implementación de storytelling en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva	Mejora los procesos de reflexión creación narrativa y visión crítica
4) Herramientas educomunicativas para fortalecer la educación virtual en contextos de pandemia	Autogestión del aprendizaje
5) El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo	Mejora los procesos creativos, la reflexión y la crítica
6) Salidas de campo y Educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta para la participación juvenil usando el storytelling digital	Los estudiantes tienen un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Favorecer la capacidad crítica y reflexiva
7) Storytelling y comunicación multidireccional: una estrategia formativa para la era digital	Aprendizaje vivencial y experiencial

Si bien cada artículo de investigación es único y diferente, debido a que sus objetivos responden a una problemática específica y una propuesta de solución en concreto; en general, todas las publicaciones seleccionadas, sistematizadas y analizadas coinciden en que el uso del storytelling en contextos educativos mejora el aprendizaje, sea que éste se vuelva más crítico, reflexivo, experimental, activo o creativo, lo cierto es que el tipo de aprendizaje corresponde a la manera como se aplica el storytelling en el aula. Para ilustrar, las investigaciones que usaban el storytelling en formato video lograban que los estudiantes fueron más participativos, reflexivos y creativos, mientras que las investigaciones que enfocaban el recurso didáctico en imágenes el aprendizaje lograba ser más crítico e interactivo.

Categoría 3: Redes sociales en la educación

- **Año de publicación:**



Gráfica 3. Año de publicación de las investigaciones

Visto que, dentro de los criterios de búsqueda se estableció una fecha mínima de 2016 hasta el presente año, las investigaciones relacionadas con el uso de redes sociales en la educación se encontraron en mayor cantidad en los años 2019 (5), 2020 (4), 2018 (2), mientras en el año 2017 (1) y 2016 (2).

Año de publicación		
2016	2	14%
2017	1	7%
2018	2	14%
2019	5	35%
2020	4	28%
TOTAL	14	100%

Tabla 4. Años de publicación

- **País:**



Gráfica 4. Zona geográfica de las investigaciones seleccionadas

En cuanto a la ubicación de las investigaciones seleccionadas y sistematizadas 6 (42,9%) de ellas son de Colombia; 5 (35,7%) de España; 2 (14,3%) de Ecuador y 1 (7,1%) de Perú.

País		
Ecuador	2	14,3%
Colombia	6	42,9%
España	5	35,7%
Perú	1	7,1%
TOTAL	14	100,0%

Tabla 5. País

Resulta positivo que la búsqueda diera como resultado que la temática de interés haya sido estudiada, investigada y analizada en el territorio nacional, en los últimos 5 años, esta situación quizás se vea explicada porque en los últimos años, el país ha tenido una amplia inversión en el acceso al internet banda ancha en todo el país, que si bien no beneficia a todos los colombianos, ya que “el panorama sobre esta materia no es tan alentador, y el estudio muestra grandes brechas de conexión en los lugares más apartados del país” (MinTic, 2020), también es cierto que el acceso de internet fijo en Colombia ha aumentado. Para el año 2020 había unas 25,3 conexiones por cada 100

habitantes, aspecto que se aceleró significativamente tras la pandemia. En cuanto a España el auge del uso de las redes sociales en la enseñanza inició desde el año 2009.

- **Grado**



Gráfico 6. Grado escolar más estudiado

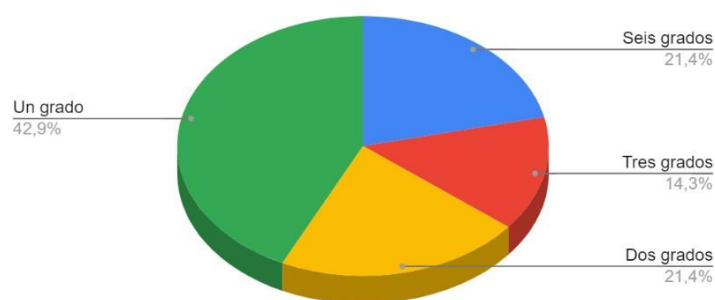
Dentro de los criterios de inclusión se encontraba que las investigaciones estuvieran enfocadas en los grados de bachillerato, propiamente, por consiguiente, entre las 14 investigaciones seleccionadas y sistematizadas, seis (6) se realizaron con el grado noveno, tres (3) con grado octavo, tres (3) con grado décimo, tres (3) con grado once, dos (2) con grado séptimo, una (1) con grado sexto, mientras tres (3) investigaciones los realizaron en todos los grados de secundaria.

Sexto	1
Séptimo	2
Octavo	3
Noveno	6
Décimo	3
Once	3
Toda secundaria	3

Tabla 7. Grado escolar más estudiado

En este sentido, se puede inferir que la aplicación de redes sociales como recurso educativo en los grados de bachillerato funciona y genera espacios dinamizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que las investigaciones evidencian que se usan en mayor medida (60%) en el noveno grado. Esto se podría explicar por la edad de los niños que, a juicio de los investigadores, corresponde a una mayor responsabilidad y comprensión en el cuidado del lenguaje y en las formas y uso del manejo de información en las redes sociales.

Cantidad de grados en una investigación



Gráfica 7. Cantidad de grados en una investigación

Sin embargo, muchas investigaciones tomaron como población de estudio a más de un grado escolar; ello, pese a que seis de ellas se centraron en un solo grado, tres eligieron dos grados, tres seleccionaron dos grados y tres investigaciones trabajaron en todos los grados de bachillerato o secundaria.

Cantidad de grados en una investigación		
Seis grados	3	21,4%
Tres grados	2	14,3%
Dos grados	3	21,4%
Un grado	6	42,9%
TOTAL	14	100,0%

Tabla 8. Cantidad de grados en una investigación

En ese sentido, se puede decir que el 42,9% de las investigaciones prefieren trabajar con un solo grado, el 21,4% con todos los grados de bachillerato o secundaria, el 21,4% con dos grados y el 14,3% con tres grados.

- **Redes sociales**

En la búsqueda sistemática se encontraron nueve (9) redes sociales utilizadas en el campo educativo. Con relación a lo anterior, se buscó la respuesta de cuántas investigaciones usan la misma red social, dando como resultado que ocho (8) de ellas usaron Facebook, siete (7) Instagram, seis (6) Whatsapps, cuatro (4) Youtube, mientras que Telegram, Snapchat, Google +, correo electrónico y blog educativos solo una vez.

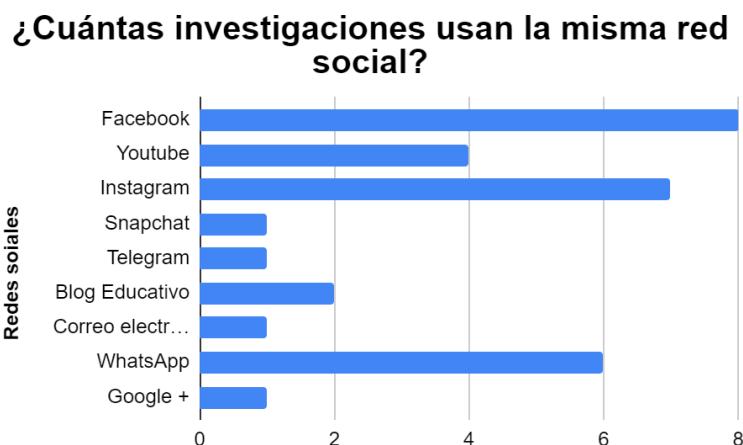
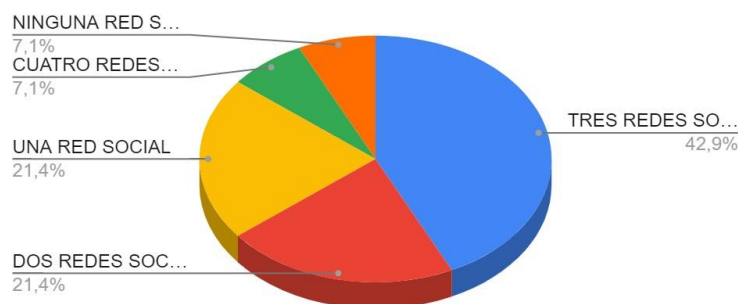


Gráfico 8. ¿Cuántas investigaciones usan la misma red social?

Cabe mencionar que estos datos se deben principalmente porque la mayoría de las investigaciones no usaron solo una red social, sino que complementaron los procesos de enseñanza y aprendizaje con el uso de más de una red social.

¿Cuántas redes sociales usa cada investigación?



Gráfica 9. ¿Cuántas redes sociales usa cada investigación?

Entonces, de las 14 investigaciones recopiladas, seis (6) usaron tres redes sociales, tres (3) usaron dos, tres (3) usaron una, mientras una (1) investigación usó cuatro redes sociales y otra ninguna red social, esto en vista de que se trataba de una investigación teórica.

¿Cuántas redes sociales usa cada investigación?		
Tres redes sociales	6	42,9%
Dos redes sociales	3	21,4%
Una red social	3	21,4%
Cuatro redes sociales	1	7,1%
Ninguna red social	1	7,1%
TOTAL	14	100,0%

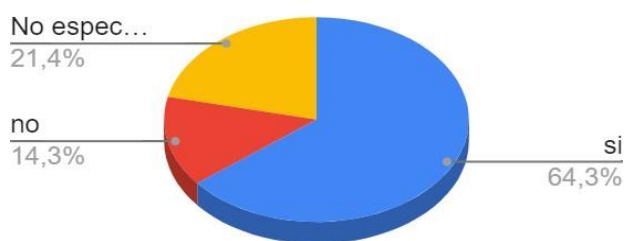
Tabla 10. ¿Cuántas redes sociales usa cada investigación?

- Aprendizaje colaborativo

En la variable de interés sobre el aprendizaje colaborativo se pretendía indagar si está presente dicho aprendizaje en el uso de las redes sociales. En el proceso de búsqueda se pudo constatar que 64,3% si incentiva el aprendizaje colaborativo en la articulación de las redes sociales en la

educación, mientras un 21,4% no lo menciona y un 14,3% refiere que no, en vista de que la investigación manifiesta una postura en contra del uso de las redes sociales en el aula.

Aprendizaje Colaborativo



Gráfica 9. Aprendizaje Colaborativo (SI/NO)

- Tipo de texto

En vista que el proyecto de investigación pretende usar los textos narrativos como recurso de lectura específica, fue indispensable identificar cuáles son los tipos de textos que las investigaciones suelen usar mediante el uso de redes sociales.



Gráfica 11. Tipo de texto

En la búsqueda se encontró que, en general, no existe una especificación de los tipos de textos, debido a ello, solo cuatro (4) investigaciones usaron puntualmente un género como lo fueron los

poemas, anuncios publicitarios, publicaciones en redes sociales o lectura musical, mientras que ocho (8) no especificó el tipo de texto.

- **Área de estudio**

Ante la diversidad de tipos de texto encontrada como su no especificación en alguna investigación fue necesario integrar otra variable: área de estudio.



Gráfica 12. Área de estudio

En esta variable se encontró que 38,5% de las investigaciones son de diferentes áreas, el 38,8% son del área de español y literatura, el 15,4% no especifica el área, mientras otros estudios se enfocaron cada uno en comunicación y música (7,7%).

- **¿Qué favorece el uso de las redes sociales en educación?**

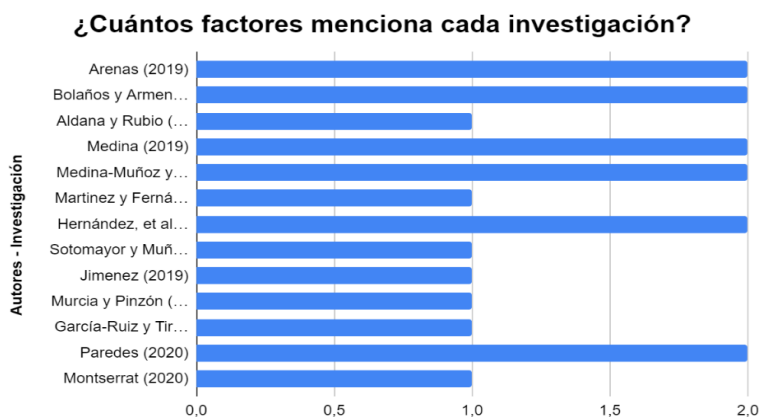
Hasta el momento se constata que el uso de las redes sociales en la educación es viable; sin embargo, se necesitaba descubrir si estas favorecen o no la educación, es por ello, que en esta variable se incluyeron dos preguntas. La primera se refiere a los factores encontrados en las investigaciones, dichos factores están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entonces la pregunta consistió en ¿cuál o cuáles factores se repiten en las investigaciones?



Gráfica 13. ¿Cuál o cuáles factores se repiten más en las investigaciones?

Los factores presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que más se repiten son la participación, la comunicación y el trabajo colaborativo, mientras el factor que menos se presentó fue la atención y “no favorece”, este último se debe a que la investigación asegura que las redes sociales en la educación “modifican el humor, evidencia abstinencia, saliencia y dificulta la comunicación por distracción”.

Por otro lado, es importante mencionar que las investigaciones inferían más de un factor presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a ello, surgió la segunda pregunta: ¿Cuántos factores menciona cada investigación?





Gráfica 14. ¿Cuántos factores menciona cada investigación?

Finalmente, entre las 14 investigaciones seleccionadas y estudiadas se logró identificar que en siete (7) de ellas se encuentran dos factores presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (comunicación, participación, motivación y trabajo colaborativo), mientras que en los otros siete (7) evidenciaron un solo factor, tales como retroalimentación y atención.

¿Cuántos factores menciona cada investigación?		
Arenas (2019)	2	25,0%
Bolaños y Armenta (2020)	2	25,0%
Aldana y Rubio (2016)	1	12,5%
Medina (2019)	2	25,0%
Medina-Muñoz y Posada (2019)	2	25,0%
Martínez y Fernández (2017)	1	12,5%
Hernández, <i>et al</i> (2018)	2	25,0%
Sotomayor y Muñoz (2016)	1	12,5%
Jiménez (2019)	1	12,5%
Murcia y Pinzón (2019)	1	12,5%
García-Ruiz y Tirado (2018)	1	12,5%
Paredes (2020)	2	25,0%
Montserrat (2020)	1	12,5%
Blasco y López (2020)	2	25,0%

Tabla 15. ¿Cuántos factores menciona cada investigación?

6.2. Solicitud de autorización



Armenia, 16 de diciembre de 2021

Rector
RUBEN DARÍO ARISTIZÁBAL ARBELÁEZ
Institución Educativa Robledo
Calarcá, Quindío

ASUNTO: Solicitud de autorización

De manera respetuosa, solicito su autorización para que la maestranda Katherine Valeria Suárez Márquez, identificada con cédula No. 1.097.398.486, estudiante de la duodécima cohorte de la Maestría en Ciencias de la Educación, adscrita a la línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, pueda aplicar a los estudiantes de 8° grado, los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

- Consentimiento informado
- Protocolos antibullying y cyberbullying
- Pruebas estandarizadas de comprensión lectora
- Encuesta
- Secuencia didáctica
- Rúbrica

Estas actividades hacen parte del desarrollo de su trabajo de grado titulado: "Comprensión de textos narrativos a través del storytelling digital en las redes sociales. Una propuesta dirigida a estudiantes de grado octavo de un colegio público", dirigido por las profesoras Zahyra Camargo Martínez y Graciela Uribe Álvarez.

Agradezco su atención y quedo pendiente de su respuesta.

Zahyra Camargo
ZAHYRA CAMARGO MARTÍNEZ
Directora
Maestría en Ciencias de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Quindío
Correo electrónico: maestriaeneducacion@uniquindio.edu.co
Teléfono: 7359376

Recibido
Nov 17/2022
Autorizado
Camargo Martínez
Nov 17-2022

PERTINENTE CREATIVA INTEGRADORA
www.uniquindio.edu.co

6.3. Consentimiento informado

Calarcá, Quindío abril de 2022



INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO ROBLEDO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PADRES, ACUDIENTES O REPRESENTANTES LEGALES DE ESTUDIANTES MENORES DE 18 AÑOS

Yo, _____ mayor de edad,
identificado (a) con C.C. No. _____ expedida en _____
en condición de representante legal o acudiente del niño (a)

_____ de años de edad, del grado _____
manifiesto que he sido informado (a) de las condiciones de la participación de mi hijo (a) como
estudiante, en la actividad programada por las maestrandas Katherine Valeria Suárez Márquez
de la maestría en Ciencias de la Educación bajo la línea de investigación en Didáctica de la
Lengua Materna y la Literatura de la Universidad del Quindío, y resueltas todas las inquietudes
y comprendido en su totalidad toda información sobre la actividad académica autorizo:

- La aplicación del proyecto de maestría titulado *La comprensión de textos narrativos mediante el uso del storytelling digital en las redes sociales. Una propuesta dirigida a estudiantes de grado octavo de un colegio público*, en la cual los niños y niñas realizarán una prueba diagnóstica de comprensión lectora, una encuesta sobre el uso de redes sociales, harán parte de una secuencia didáctica y rúbrica, además de participar e interactuar en las redes de comunicación: Instagram y WhatsApp de manera extraescolar, para reforzar y guiar los conocimientos impartidos en clase.

Así mismo manifiesto y acepto que:

- La participación de mi hijo (a) no generará ningún costo, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- La identidad de mi hijo (a) no será publicada y las imágenes registradas durante el proceso se utilizarán únicamente para los propósitos de la Universidad del Quindío y la Institución Educativa Colegio Robledo.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria doy consentimiento.

Firma Representante legal y/o acudiente

C.C.

6.4. Entrevista semi-estructurada a expertos

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A EXPERTOS

A cargo de la maestranda Katherine Valeria Suárez Márquez

DATOS PERSONALES

Nombre completo:

Hombre Mujer

Nivel de escolaridad

Tecnológico Universitario Especialista Magister Doctor/a

Edad entre 18 - 29 años entre 29 - 40 años entre 40 - 50 años Más de 50 años

INFORMACIÓN DE ESCOLARIDAD

Título profesional:

Título de especialización o posgrado:

INFORMACIÓN ADICIONAL

Experiencia en años el área de español:

Colegio donde labora:

1. Diría que el objetivo de la secuencia didáctica es:

A. Identificar la superestructura de los textos narrativos

B. Analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes

C. Favorecer la comprensión de textos narrativos

D. Incentivar la lectura de textos narrativos en los estudiantes

C. Otro ¿cuál? _____

2. ¿Considera que la secuencia didáctica es pertinente?

Sí ___ No ___

3. ¿Considera que la cantidad de sesiones que tiene la secuencia didáctica es suficiente para conseguir su objetivo?

Sí ___ No ___

En caso de que su respuesta sea No, por favor justifique su respuesta:

4. Marque con una x en el cuadro la fase de la secuencia didáctica que requiere mejorarse

	Actividades de Apertura		Contenidos
	Actividades de Desarrollo		Evaluación
	Actividades de Cierre		Recursos
	Tiempo de ejecución por sesiones		Propósito
	Tareas asignadas		Proceso de retroalimentación

5. Los storytelling digitales en las redes sociales serán creados por los estudiantes ¿Piensa que esto favorecerá o no la comprensión de textos narrativos de los estudiantes? ¿Por qué?

6. ¿Piensa que la integración de redes sociales favorecería la comprensión lectora de los niños y niñas a nivel inferencial y/o creativo?

- A. Inferencial
- B. Creativo
- C. Ninguno, ¿por qué?

7. Según su experiencia, considera que el uso de WhatsApp serviría para:

- A. Resolver dudas
- B. Comunicarse con los padres de familia
- C. Intercambiar información con los estudiantes
- D. La A y la C
- E. Todas las anteriores
- F. Ninguna de las anteriores

8. ¿Existe una coherencia teórica y práctica en iniciar con el cuento, seguir con el microrrelato y, finalmente, promover la construcción del storytelling digital en redes sociales?
Sí_No___

En caso de que su respuesta sea No, por favor indique de qué otra manera lo ve posible:

9. ¿La rúbrica abarca los conocimientos de comprensión de textos narrativos expuestos en la secuencia didáctica?
Sí___No___

En caso de que su respuesta sea No, por favor indique el por qué:

10. ¿Qué otras observaciones realizaría a la secuencia didáctica y a la rúbrica para su mejoramiento?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN Y COLABORACIÓN!



6.5. Diarios de campo

Día: 1	Institución Educativa Colegio Robledo		
Docente titular			
Investigador			
	Grado:	Número de estudiantes:	
Temática:			
Hora inicio:	Hora finalización:	Fecha:	Cuidad:
Descripción			
Interpretación			
Conceptualización			
Imprevistos			
Mejora continua			

6.6. Secuencia didáctica

Título-tema de la SD	Otra forma de comprender textos narrativos desde la creación digital: Crear para comprender
Grado/s a los que se dirige	8° A
Área/s en la que se desarrolla	Lengua castellana
Otros datos	I.E.: Colegio Robledo Docente titular: Lucy Quintana. Nombre de la practicante: Katherine Valeria Suárez Márquez
Presentación	En Colombia existe el <i>Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento"</i> , que consiste en una iniciativa que “se enmarca en la política de transformación de la calidad de la educación y busca mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual, fortaleciendo la escuela como un espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y vinculando a las familias en estos procesos” (Ministerio de Educación Nacional, 2021, 23); en consecuencia, los docentes enfocan sus metodologías pedagógicas para fortalecer las competencias comunicativas en cuanto a lectura y escritura, durante el año escolar desde primaria hasta básica secundaria. Por esta razón, la presente secuencia didáctica pretende, con la explicación de los conceptos de cuento, microrrelato y <i>storytelling</i> digital, que los estudiantes de grado octavo puedan comprender la relación existente entre cada uno de estos géneros narrativos y cómo se complementan, para favorecer su comprensión lectora (pasando de los niveles literal, crítico e inferencial al apreciativo y creativo) mediante la construcción de un <i>storytelling</i> digital, publicable

	en redes sociales, basado en la lectura de un cuento o microrrelato de elección libre.
Objetivos de aprendizaje	<p><i>Objetivo general:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comprensión de textos narrativos (cuento y microrrelato), para la construcción del <i>storytelling</i> digital en redes sociales (Instagram) como evidencia de aprendizaje de la comprensión lectora. <p><i>Objetivos específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos mediante una prueba estandarizada. - Gestionar la competencia en comprensión lectora de cuentos y microrrelatos, desde estrategias de lectura (antes, durante y después). - Motivar a los estudiantes a llegar a una comprensión de nivel creativo en la construcción de <i>storytelling</i> digital de cuentos y microrrelatos que hayan leído en clase - Evaluar los avances en la comprensión lectora de textos narrativos con una rejilla y mediante una evaluación entre pares.
Contenidos asociados	<p>Conceptuales (<i>saber</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideraciones sobre el cuento y el microrrelato - Relaciones entre la estructura del cuento y el microrrelato - Reconocimiento de las diferencias entre la tensión del cuento y la intriga del microrrelato - Identificación de los tipos de <i>storytelling</i> digital que se encuentran en redes sociales. <p>Procedimentales (<i>saber hacer</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prueba estandarizada de comprensión lectora - Comprensión de las diferencias entre el cuento y el microrrelato - Diálogo sobre el cuento y su intertextualidad - Diálogo sobre el microrrelato y su intertextualidad - Indagación sobre los diferentes formatos del <i>storytelling</i> digital que deseen aplicar - Construcción de un <i>storytelling</i> digital como hipertexto de un cuento o microrrelato de elección libre, para redes sociales. - Evaluación sobre la comprensión de los textos narrativos estudiados en clase. <p>Actitudinales (<i>ser</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés por los textos narrativos como el cuento, el microrrelato y el <i>storytelling</i> digital. - Respeto por las opiniones de cada uno de los estudiantes y la docente. - Interés en las discusiones críticas sobre el cuento y el microrrelato. - Participación en los temas desarrollados en clase. - Aprecio por los conocimientos impartidos en clase en aras de fortalecer la lectura. - Motivación para la construcción del <i>storytelling</i> digital en redes sociales como evidencia de aprendizaje.
Desempeños esperados	<p>La secuencia didáctica busca fortalecer la lectura y la formación del lenguaje para la comprensión lectora de textos narrativos (cuento, microrrelato y <i>storytelling</i> digital), como contribución al reconocimiento de los <i>Derechos Básicos de Aprendizaje</i>.</p> <p>El formato general de las sesiones de la Secuencia Didáctica está basado en los momentos de la lectura según Solé (1996) en su investigación titulada <i>A evaluar auténticamente la</i></p>

	<p><i>comprensión lectora</i>; por ende, cada momento tendrá en cuenta los tres procedimientos que se presentan a continuación:</p> <p>✓ Antes de la lectura. Realizar actividades que pretendan establecer los objetivos y que el estudiante pueda encontrar sentido a la lectura e interesante lo que se propone.</p> <p>✓ Durante la lectura. Aclarar posibles dudas acerca del texto, lo cual implica ejecutar como: releer las partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión, crear imágenes mentales para visualizar descripciones.</p> <p>✓ Después de la lectura. Buscar que los estudiantes realicen actividades que den cuenta de lo comprendido a través de diferentes pruebas para evaluar auténticamente la comprensión lectora.</p>
<p>Desarrollo de la propuesta (actividades sesión por sesión)</p>	<p style="text-align: center;">PRIMERA SESIÓN</p> <p>Temas generales. Género literario cuento Estrategias de comprensión lectora</p> <p>Contenido: El cuento (estructura y características)</p> <p>Duración de la sesión prevista: 120 minutos – 1 sesión</p> <p>Finalidad, propósitos u objetivos . 1. Socializar los temas que se verán. 2. Desarrollar una retroalimentación sobre el cuento y 3. Aplicar la prueba estandarizada sobre comprensión lectora.</p> <p>Orientaciones generales para la evaluación: Realizar una prueba estandarizada y un taller.</p> <p>Actividades de apertura. Antes de la lectura La docente informa sobre el propósito de las clases y realiza un cuestionamiento sobre qué saben acerca del cuento, cuáles cuentos recuerdan y qué aspectos del cuento les interesa conocer.</p> <p>Actividades de desarrollo. Durante la lectura</p> <p>Dinámica “puntos de ventajas: En grupos, los estudiantes van a leer el cuento de Gloria Chávez-Vásquez “Por un plato de lentejas ” con el cual tendrán el reto de encontrar la respuesta a las siguientes preguntas claves:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- ¿A qué se dedica el contrabandista? 2- ¿Qué significa en el cuento “comer caldo de letras”? 3- ¿Qué personaje de la vida real se cortó una oreja? 4- ¿Qué es ser <i>homo sapiens</i> en el texto? <p>Cada grupo que logre encontrar la respuesta de las preguntas y justificar por qué lo son, tiene un punto de ventaja para la actividad de la siguiente clase. Se finaliza la clase felicitando a los ganadores y recordando que la próxima clase habrá tema nuevo. La docente entrega el consentimiento informado, para que los estudiantes puedan presentárselo a los padres de familia y lo devuelvan una vez firmado.</p>

Actividades de cierre. Después de la lectura
Luego, la docente les entrega a los estudiantes una prueba estandarizada (anexo 1, p. 218) sobre comprensión lectora basada en el cuento que se acaba de leer y que podrán analizar mejor en la prueba.
Una vez finalizada la lectura, los estudiantes pueden opinar sobre el cuento y hablar sobre las motivaciones del personaje. Al terminar, la docente lee el microrrelato *La casa* de Pedro Estrada.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje . Prueba estandarizada y taller.

SEGUNDA SESIÓN

Tema general. Del cuento al microrrelato

Duración de la sesión prevista: 120 minutos – 1 sesión

Finalidad, propósitos u objetivos. Entender la diferencia entre el cuento y el microrrelato

Orientaciones generales para la evaluación . Debate sobre el tema de clase (unos defienden el cuento y otros el microrrelato)

Actividades de apertura. Antes de la lectura

La docente agradece la participación de todos en la prueba estandarizada y retroalimenta lo dado en la clase anterior. Luego, entrega a los estudiantes un cuadro de C.Q.A (anexo 2, p. 239) enfocado no en la lectura de un texto, sino en el propósito de la clase; por ende, la docente solicita a los estudiantes que la última pregunta sea contestada al final de la clase (¿Qué conozco, ¿Qué quiero conocer, ¿Qué aprendí y Qué dudas me quedan?).

La docente retroalimenta lo aprendido en la clase pasada y presenta un nuevo tema: el microrrelato. Para ello, realiza las primeras preguntas sobre el tema:

1. ¿Qué creen que es un microrrelato?
2. ¿Conocen algún microrrelato?

Una vez contestadas las preguntas en clase la docente inicia una retroalimentación de lo realizado en la clase pasada. La idea es utilizar en los resultados cada una de las evidencias de las actividades, para contrastar con la teoría y demostrar si se favoreció o no la comprensión lectora en los estudiantes.

Actividades de desarrollo. Durante la lectura

Luego la docente conceptualiza acerca del cuento y las diferencias latentes con el microrrelato teniendo como base la confusión que hubo en la prueba estandarizada que los estudiantes confundían el microrrelato con un resumen.

La docente pide a un estudiante que lea el microrrelato “Caperucita roja” de

Francisco Segovia. Una vez terminada la lectura la docente pregunta a los estudiantes qué cuento les recuerda y qué ha cambiado en ese microrrelato.

Actividades de cierre. Después de la lectura

La docente termina de leer el microrrelato y les pregunta a los estudiantes:

1. ¿Qué aspectos del cuento original conserva el microrrelato y cuáles cambia completamente?
2. ¿Por qué los roles de Caperucita Roja y el lobo son así en el microrrelato?

Posteriormente, la docente pide que otro estudiante lea el microrrelato “Cuento de hadas” de Alejandro Jodorowsky; en voz alta pregunta si alguien conoce a qué otro cuento hace referencia. La docente solicita que los estudiantes contesten la última pregunta y entreguen el cuadro C.Q.A. y, acto seguido, lee algunas respuestas consignadas en el cuadro con el fin de contrastar, aclarar, objetar, ampliar, contra preguntar... Para terminar, la docente lee un microrrelato llamado “El principio fue mejor” de Isidor Blastein (1933).

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje . Cuadro de respuestas (C.Q.A)

TERCERA SESIÓN

Tema general. El microrrelato y el poder de la intriga

Contenidos

- Características del microrrelato
- Tipos de microrrelato
- Lectura activa

Duración de la sesión prevista: 120 minutos – 1 sesión

Finalidad, propósitos u objetivos . Conocer las características propias del microrrelato y su función

Orientaciones generales para la evaluación . Identificar la intriga de cada microrrelato y hacerle preguntas al texto.

Actividades de apertura. Antes de la lectura

La docente anuncia tema nuevo y realiza una exposición sobre el origen del microrrelato, sus características y tipos de microrrelatos existentes mediante algunos esquemas que presenta en diapositivas.

Actividades de desarrollo. Durante la lectura

La docente lee en voz alta el microrrelato “Tranvía” de Andrea Bocconi y pregunta sobre las impresiones causadas a los estudiantes.

Dinámica “punto de ventaja”: la docente entrega unas fotocopias con el ejercicio que contiene dos microrrelatos (“Chantaje y castigo” de Luisa Hurtado González y el microrrelato de I.A. Ireland: “Final para un cuento fantástico”) a los cuales

les falta el final. En vista que, hasta el momento se ha demostrado que el microrrelato tiene un final que suele causar sorpresa o generar intriga, los estudiantes escribirán en 3 a 4 líneas su propio final. La docente invitará a los estudiantes a que lean sus propios finales de cada grupo y que la clase decida si recibe punto de ventaja o no bajo el criterio si el final es coherente con el resto del microrrelato. De esta manera la docente inicia su disertación sobre el poder de la intriga del relato y el efecto del final escribiendo los nuevos descubrimientos que tuvieron los estudiantes en el aula y reforzando los que aún evidencia la docente que están siendo obviados o ignorados por los estudiantes.

Actividades de cierre. Después de la lectura

Los estudiantes resolverán un breve taller, (anexo 4, p. 242) en donde encontrarán las referencias o intertextualidades de cuatro microrrelatos. Una vez terminado el taller, comentarán en clase cuál de los tres les gustó más y por qué. Para terminar, la docente lee un microrrelato llamado “La confesión” de Manuel Peyrou.

Lecturas de taller:

“Rapunzel” de Luisa Hurtado González

“Esto no es Romeo y Julieta” de Kasy M. Brun

“La manzana” de Ana María Shua

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje. Diapositivas, ejercicio y taller.

CUARTA SESIÓN

Tema general. Socialización de la asignación de la tarea, encuesta y protocolo del *antibullying*

Duración de la sesión prevista: 120 minutos – 1 sesión

Elección de un problema, caso o proyecto. Selección de un cuento o un microrrelato, para la construcción del *storytelling* digital.

Finalidad, propósitos u objetivos. Presentar la estrategia en redes sociales y exponer el protocolo *antibullying*.

Orientaciones generales para la evaluación. Pensar en una forma diferente de crear un relato breve.

Actividades de apertura:

La docente realiza una retroalimentación sobre la sesión pasada basada en el microrrelato y responde las preguntas que algunos estudiantes dejaron en el C.Q.A.

Una vez aclaradas las dudas sobre el tema de la sesión anterior, la docente explica en qué consiste la entrega del proyecto final y cómo será evaluado mediante unas diapositivas explicativas mostrando ejemplos sobre *storytelling digital*. En vista de que será necesario el uso de las redes sociales, la docente entrega la encuesta (anexo 5, p. 24) y espera a que los estudiantes la terminen y la devuelvan. Se resuelven dudas sobre la encuesta y se les pregunta sobre las expectativas que tienen acerca del proyecto.

Actividades de desarrollo:

Luego la docente expone en clase el libro álbum *JUUL* de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen e inicia con el protocolo *antibullying* avalado por Colombia Aprende y el Ministerio de Educación del año 2021.

La docente presenta el borrador de la parrilla (anexo 6, p. de contenido que habrá en redes sociales y la somete a arreglos con las opiniones, sugerencias y observaciones de los estudiantes.

La docente socializa el nombre que se le podría dar al perfil con los estudiantes no sin antes firmen un acta compromiso de participación en la red, en la cual explica las repercusiones que tendrán en la vida real en clases si actúa de forma inadecuada en redes.

Actividades de cierre:

Finalmente, la docente y los estudiantes forman un círculo para realizar una discusión crítica sobre lo que aprendieron en esta clase y las expectativas que tienen con la próxima, cuando aprenderán qué es un *storytelling digital*. Por último, la docente le pide a un estudiante que lea el microrrelato llamado “El globo” de Miguel Saiz.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje . Encuesta, diapositivas (protocolo *antibullying*) y acta de compromiso.

QUINTA SESIÓN

Tema general. ¿Qué me cuentas? Parte 1. Entiendo, siento y hago.

Contenidos:

- Bases del *storytelling*, formato y propósitos
- Principios del *storytelling*

Duración de la sesión prevista: 120 minutos – 2 sesiones

Finalidad, propósitos u objetivos . Elegir una emoción para el *storytelling* digital que van a construir, a partir de un cuento o microrrelato.

Orientaciones generales para la evaluación . Diseñar un esquema con los principios del *storytelling* que habrá en el proyecto final.

Actividades de apertura. Antes de la lectura

La docente realiza una retroalimentación de la clase pasada sobre el *storytelling* digital en cuanto a sus características y formas de identificarlos. La docente realiza una breve actividad con apoyo de unas diapositivas en las cuales cuenta la historia de un hombre que fue atropellado y ellos opinan sobre el efecto que les causa; posteriormente, la docente agrega que el hombre que fue atropellado minutos antes había robado a una anciana; aquí los estudiantes vuelven a opinar hasta que, finalmente, la docente concluye que el hombre que robó a una anciana y fue atropellado descubrió que el tratamiento que necesita su hija de 5 años cuesta demasiado dinero y, para eso, roba. Con esto, la docente pretende mostrarles el

poder que tiene un contador de historias y el impacto emocional que causa.

La docente anuncia como trabajo de la sesión la construcción del *storytelling* que será el proyecto final del trabajo. Para ello, la docente inicia explicando que el *storytelling* debe basarse en tres principios: *Entienda - Sienta- Haga*.

- ¿Qué quiero que la gente entienda?
- ¿Qué quiero que sienta?
- ¿Qué quiero que haga?

Lo importante aquí, es que “El mensaje” debe ser interpretado y no entregado; para ello, el *storytelling* requiere de una conexión emocional. La docente hace hincapié en que los sentidos son las puertas del *storytelling*; por ende, no es de extrañar que los formatos o recursos del *storytelling* sean:

- Video
- Audio (podcasts)
- Textos escritos
- Fotografía o imágenes
- Infografía

Actividades de desarrollo. Durante la lectura

La docente informa que a partir de aquí deben documentar el proceso de diseño y creación del *storytelling* digital, para que sea expuesto al final del curso. Pueden tomar fotos de los apuntes, imágenes que sirvieron de inspiración, etc.

Los estudiantes en parejas seleccionarán el microrrelato o cuento que convertirán en *storytelling* digital, basándose en lo que comprendieron de las obras elegidas por ellos, la emoción que quieren transmitir y el formato o recurso que desean trabajar. Además, completarán un esquema sobre los tres principios del *storytelling* presentes en su proyecto.

Actividades de cierre. Después de la lectura

La docente le pide a cada equipo de trabajo que reporten el cuento o microrrelato elegido y el esquema sobre los tres principios del *storytelling* completado, y anuncia que los elementos que consideren importantes para la construcción deberán ser llevados en físico o digital la próxima clase. Para finalizar, la docente lee el microrrelato “Suicidio” de Juan Pablo Vidal.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje. Relatos siguiendo la estructura del *storytelling*.

SEXTA SESIÓN

Tema general: ¿Qué me cuentas? Parte 2. Doy lo que siento.

Contenido. Bocetos del *storytelling*, guion y estética
Duración de la sesión prevista: 120 minutos – 1 sesión
Finalidad, propósitos u objetivos. Diseño y construcción de un *storytelling* digital.
Orientaciones generales para la evaluación. Entregar el boceto del *storytelling* que piensan presentar.

Actividades de apertura. Antes de la lectura:
 La docente retroalimenta brevemente los temas impartidos durante la sesión pasada y anuncia que el día de hoy se centrará exclusivamente en el diseño y la construcción del *storytelling* digital del cuento o microrrelato que hayan elegido. Para ello, la docente solicita que se reúnan con su equipo de trabajo y desde ahí puedan escuchar la clase sobre “guion y estética” del *storytelling*.

Actividades de desarrollo. Durante la lectura:
 La docente les entrega a los estudiantes un documento con un cuadro en donde llenaran la siguiente información:

- **Definir quiénes van a relatar:** integrantes del grupo
- **Definir el tema:** Cuento o microrrelato elegido
- **Definir objetivos (Qué comprendo):** Contar lo que comprendimos
- **Definir el formato:** texto/imagen, audio/video, texto/video, etc.
- **Definir el boceto o guion:** organización de las ideas

En dicho documento los estudiantes irán llenando cada punto a medida que van socializando con su grupo de trabajo las ideas que vayan surgiendo, para entregarlo al final de la clase

ORDEN	FORMATO	IDEAS (CUENTO O MICRORRELATO)
1	FOTOGRAFÍA / TEXTO	INICIO ¿QUÉ ENTENDÍ?
2	TEXTO / VIDEO	NUDO O CONFLICTO NARRATIVO ¿QUÉ ME HACE SENTIR?
3	IMAGEN/AUDIO	DESCENLACE O RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO ¿QUÉ COMPRENDÍ?
4	MÚSICA/VIDEO	REFLEXIÓN ¿QUÉ HABRIAMOS HECHO DIFERENTE?
FIN		

La docente anuncia el nuevo tema “Guion y estética” del *storytelling digital*, para ello, toma dos ejemplos uno de un cuento y otro de un microrrelato que fueron convertidos en *storytelling* digital, en cada uno muestra su proceso de elaboración en un boceto o borrador del guion y como paso a paso se fue construyendo antes de su publicación (ver imagen de boceto).

De esta manera, la docente explica la importancia de realizar un guion en el que

se evidencia que el resultado es producto de un plan detallado con base en lo que quiero contar del relato, la emoción que transmite y el formato elegido para ser publicado.

Una vez que haya quedado clara la manera como se construye paso a paso el boceto, la docente dejara que los estudiantes debatan en sus equipos de trabajo las ideas, para que en un cuaderno de apuntes anoten lo que piensan del relato, lo que sienten y lo que quieren hacer en un *storytelling* digital. Con eso en mente, los estudiantes diseñan y construyen su *storytelling* como producto de la comprensión lectora del cuento o microrrelato elegido por ellos mismos. La docente informará a los estudiantes que pueden mostrar los avances de sus trabajos como parte de una asesoría personalizada con ella, para realizar observaciones.

Actividades de cierre. Después de la lectura:

10 minutos antes del final de clase la docente recuerda que el trabajo final será entregado en una exposición oral con apoyo de diapositivas. Al final, la docente lee el microrrelato “Un creyente” de Loring Frost.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje: guion o bocetos del *storytelling*.

SÉPTIMA SESIÓN

Tema general: ¿Qué me cuentas? Parte 3. Leer para contar, contar para recordar.

Contenido: Bocetos del *storytelling*, guion y estética

Duración de la sesión previstas: 120 minutos – 1 sesión

Finalidad, propósitos u objetivos : Diseño y construcción del *storytelling* digital

Orientaciones generales para la evaluación: construcción de la rejilla o rúbrica del proyecto final.

Secuencia Didáctica

Línea de Secuencia Didáctica

Actividades de apertura: Antes de la lectura



La docente realiza una retroalimentación sobre el tema de “guion y estética” del *storytelling* digital y presenta la forma como serán publicados los *storytelling* en

Instagram, en aras de que los estudiantes conozcan la plantilla diseñada, tamaño y duración del contenido.

Actividades de desarrollo: Durante la lectura

La docente invita a los estudiantes a conocer y a opinar sobre los criterios de valoración de la exposición oral del proyecto, a partir de las siguientes preguntas:

- 1- ¿Qué cuento o microrrelato eligieron?
- 2- ¿Qué comprendieron de la obra elegida?
- 3- ¿Cómo construyeron el *storytelling digital*?
- 4- ¿Cuál fue el resultado (el *storytelling digital* de un cuento o microrrelato)?

De esta manera, los estudiantes pueden mostrar todo el proceso de elaboración del trabajo y su proyecto final. La docente explica los criterios de la rúbrica, que como se había anunciado en la sesión pasada podría ser modificada y reconstruida entre todos. Estos trabajos serán, entonces, evaluados entre los estudiantes después de que la docente explique cada criterio y la escala de valoración, así como la nota de autoevaluación. La docente recuerda que el trabajo final será entregado en una exposición oral, en la cual mostrarán el proceso de elaboración del trabajo y su proyecto final; y que, estos trabajos serán evaluados entre los estudiantes y una autoevaluación.

Una vez construida la rúbrica entre todos, los grupos de trabajo se reunirán para continuar con la elaboración del *storytelling digital* con base en el cuento o microrrelato que ya han elegido cumpliendo con los tres principios del *storytelling digital*.

Actividades de cierre: Después de la lectura

10 minutos antes del final de clase la docente recuerda el calendario en Instagram que les permitirá interactuar y retroalimentar lo dado en clase, también solicita que en una hoja de papel los estudiantes respondan la pregunta: ¿Hasta el momento los contenidos en Instagram han aportado a las clases? sí o no y por qué. Para finalizar, la docente lee el microrrelato “Calidad y cantidad” de Alejandro Jodorowsky.

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje : Rejilla o rúbrica

OCTAVA SESIÓN

Tema general. *Storytelling digital*, otra forma de contar un cuento o un microrrelato.

Duración sesión prevista: 120 minutos – 1 sesión.

Finalidad, propósitos u objetivos . Presentar el *storytelling digital* y evaluación final.

Orientaciones generales para la evaluación. Presentación del diseño del *storytelling* y rejilla de evaluación sobre comprensión lectora.

	<p>Actividades de apertura: La docente agradece el compromiso de los estudiantes, a quienes felicita por el trabajo realizado. La docente informa que recibió los trabajos de todos quienes van a exponer su proyecto ante la clase y el proceso de elaboración del <i>storytelling</i> digital del cuento o el microrrelato elegido. Los estudiantes que no hayan realizado el trabajo completo podrán entregarlo al correo de la docente, para que lo publique en la red social elegida por ellos.</p> <p>Actividades de desarrollo: Cada grupo de trabajo expone mediante diapositivas su <i>storytelling</i> digital (qué cuento o microrrelato eligieron, qué comprendieron de la obra elegida, cuáles fueron los tres principios del <i>storytelling</i> por los que optaron, cómo construyeron el <i>storytelling</i> digital, cómo fue el proceso y cuál fue el resultado). Una vez finalizada la exposición oral el grupo recibe las opiniones de sus compañeros de clase junto con las observaciones de la docente, quien invita a los estudiantes a que evalúen el trabajo de los compañeros con la rúbrica usada en la clase anterior siguiendo los criterios acordados por todos los estudiantes en la sesión pasada. Y, luego, el grupo que haya expuesto se autoevalúa con una nota escrita que entrega a la docente.</p> <p>Actividades de cierre: La docente propiciará un espacio para que reflexionen sobre los aspectos en que consideran han fallado en la comprensión lectora, en la creación de sus <i>storytelling</i> digitales.</p> <p>Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje : Exposición oral del proyecto final, evaluación entre pares, autoevaluación y prueba estandarizada de salida sobre la comprensión lectora.</p>
Cómo evaluar	La evaluación al ser formativa será por proceso en la entrega de un proyecto (<i>storytelling</i> digital); sin embargo, en cada sesión se realizarán algunas orientaciones generales de evaluación que servirán como evidencia de evaluación del aprendizaje, de tipo procedimental o actitudinal (ver anexos 2, 3, 4, 5 y 7).
Para saber más	<p>Gómez, M. (1993). <i>Indicadores de la comprensión de lectura</i>, 9 ed. Barcelona: Graó.</p> <p>Hurtado-Hurtado, L. y Hurtado-Prado, S. (2018). <i>La lúdica una estrategia divertida y didáctica para la comprensión de textos narrativos</i>. Trabajo presentado para obtener el Título de Especialista en Pedagogía de la lúdica. Colombia: Fundación Universitaria los Libertadores. 73 págs.</p> <p>Roig, A., Yael, V. y Pires, F. (2021). Cazadores de historias: un caso de implementación de <i>storytelling</i> en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva (235-260). <i>Icono 14</i>, 19(2). doi: 10.7195/ri14.v19i2.1707Story chasers: using <i>storytelling</i> in the classroom to incentivise collective creativity.</p>
Referencias bibliográficas	<p><i>Cuentos</i></p> <p>Baker, A. (1976). La 'visión del mundo' en los cuentos de Enrique Anderson Imbert (497-516). <i>Revista iberoamericana</i>, LXII.</p> <p>Bonilla, B. (2009). <i>El arte del cuento</i>. Trilce.</p>

	<p>Cortázar, J. (1971). Algunos aspectos del cuento (403-406). Edición digital a partir de <i>Cuadernos Hispanoamericanos</i>, 255 (marzo 1971).</p> <p>Fernández, A. (1990). La mano de la hormiga. Los cuentos más breves del mundo y de las literaturas hispánicas. Madrid: Fugaz.</p> <p><i>Microrrelatos</i></p> <p>Bocconi, A. (s.f.) <i>Tranvía</i>. Recuperado de: https://modelnos.com/microrrelatos/</p> <p>Flannery O'Connor (1984). <i>Mystery and Manners: Occasional Prose. Sally and Robert Fitzgerald</i> (eds.), London: Faber & Faber, pág. 87-106.</p> <p>Piglia, R. (1986). Tesis sobre el cuento. Formas breves. Buenos Aires: Anagrama.</p> <p>Segovia, F. (2014). <i>Caperucita roja</i>. Recuperado de: https://periodicoirreverentes.org/2014/07/03/caperucita-roja/</p> <p><i>Storytelling digital</i></p> <p>Hermann-Acosta, A. (2020). Storytelling y comunicación multidireccional: una estrategia formativa para la era digital (29-42) <i>Comunicación y Cultura 3</i> (URU). ISSN 2631-2514.</p>
Anexos	<p>Anexo 1: Prueba estandarizada de comprensión lectora de texto narrativos</p> <p>Anexo 2: C.Q.A</p> <p>Anexo 3: Ejercicio “puntos de ventajas” del cuento al microrrelato</p> <p>Anexo 4: Taller sobre microrrelatos</p> <p>Anexo 5: Encuesta de redes sociales</p> <p>Anexo 6: Boceto del <i>storytelling</i>.</p> <p>Anexo 7: Rúbrica de <i>storytelling digital</i>.</p>

6.7. Anexo 1: Prueba estandarizada

<p>PRUEBA ESTANDARIZADA Comprensión lectora de textos narrativos</p>
<p>INSTRUCCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escuchar atentamente las instrucciones del docente ➤ Leer con cuidado los relatos ➤ Trabajar en forma individual y silenciosa
<p>OBJETIVO: Identificar el nivel inicial de la comprensión lectora en los estudiantes del grado 8A del Colegio Robledo.</p>
<p>Fecha:</p> <p>Nombre completo:</p> <p>Edad:</p>

I. Leer los siguientes cuentos y contestar en forma silenciosa.

FRIDA

De regreso al estudio. Otra vez, primer día de colegio. Faltan tres meses, veinte días y cinco horas para las próximas vacaciones. El profesor no preparó clase. Parece que el nuevo curso lo toma de sorpresa. Para salir del paso, ordena con una voz aprendida de memoria:

–Saquen el cuaderno y escriban con esfero azul y buena letra, una composición sobre las vacaciones. Mínimo una página por lado y lado, sin saltar renglón. Ojo con la ortografía y la puntuación. Tienen cuarenta y cinco minutos. ¿Hay preguntas?

Nadie tiene preguntas. Ni respuestas. Solo una mano que no obedece órdenes porque viene de vacaciones. Y un cuaderno rayado de cien páginas, que hoy se estrena con el viejo tema de todos los años: "¿Qué hice en mis vacaciones?".

"En mis vacaciones conocí a una sueca. Se llama Frida y vino desde muy lejos a visitar a sus abuelos colombianos. Tiene el pelo más largo, más liso y más blanco que he conocido. Las cejas y las pestañas también son blancas. Los ojos son de color cielo y, cuando se ríe, se le arruga la nariz. Es un poco más alta que yo, y eso que es un año menor. Es lindísima.

Para venir desde Estocolmo, capital de Suecia, hasta Cartagena, ciudad de Colombia, tuvo que atravesar prácticamente la mitad del mundo. Pasó tres días cambiando de aviones y de horarios. Me contó que en un avión le sirvieron el desayuno a la hora del almuerzo y el almuerzo a la hora de la comida y que luego apagaron las luces del avión para hacer dormir a los pasajeros, porque en el cielo del país por donde volaban era de noche. Así, de tan lejos, es ella y yo no puedo dejar de pensarla un solo minuto. Cierro los ojos para repasar todos los momentos de estas vacaciones, para volver a pasar la película de Frida por mi cabeza.

Cuando me concentro bien, puedo oír su voz y sus palabras enredando el español. Yo le enseñé a decir camarón con chipichipi, chévere, zapote y otras cosas que no puedo repetir. Ella me enseñó a besar.

Fuimos al muelle y me preguntó si había besado a alguien, como en las películas. Yo le dije que sí, para no quedar como un inmaduro, pero no tenía ni idea y las piernas me temblaban y me puse del color de este papel.

Ella tomó la iniciativa. Me besó. No fue tan fácil como yo creía. Además, fue tan rápido que no tuve tiempo de pensar "qué hago", como pasa en el cine, con esos besos larguísimos. Pero fue suficiente para no olvidarla nunca. Nunca jamás, así me pasen muchas cosas de ahora en adelante.

Casi no pudimos estar solos Frida y yo. Siempre estaban mis primas por ahí, con sus risitas y sus secretos, molestando a 'los novios'. Solo el último día, para la despedida, nos dejaron en paz. Tuvimos tiempo de comer raspados y de caminar a la orilla del mar, tomados de la mano y sin decir ni una palabra, para que la voz no nos temblara.

Un negrito pasó por la playa vendiendo anillos de carey y compramos uno para cada uno. Alcanzamos a hacer un trato: no quitarnos los anillos hasta el día en que volvamos a encontrarnos. Después aparecieron otra vez las primas y ya no se volvieron a ir. Nos tocó decirnos adiós, como si apenas fuéramos conocidos, para no ir a llorar ahí, delante de todo el mundo.

Ahora está muy lejos. En 'ESTO ES EL COLMO DE LEJOS', ¡en Suecia! y yo ni siquiera puedo imaginarla allá porque no conozco ni su cuarto ni su casa ni su horario. Seguro está dormida mientras yo escribo aquí, esta composición.

Para mí la vida se divide en dos: antes y después de Frida. No sé cómo pude vivir estos once años de mi vida sin ella. No sé cómo hacer para vivir de ahora en adelante. No existe nadie mejor para mí. Pasó revista, una por una, a todas las niñas de mi clase (¿las habrá besado alguien?).

Anoche me dormí llorando y debí llorar en sueños porque la almohada amaneció mojada. Esto de enamorarse es muy duro...".

Levanto la cabeza del cuaderno y me encuentro con los ojos del profesor clavados en los míos.

—A ver, Santiago. Léanos en voz alta lo que escribió tan concentrado.

Y yo empiezo a leer, con una voz automática, la misma composición de todos los años:

"En mis vacaciones no hice nada especial. No salí a ninguna parte, me quedé en la casa, ordené el cuarto, jugué fútbol, leí muchos libros, monté en bicicleta, etcétera, etcétera".

El profesor me mira con una mirada lejana, incrédula, distraída. ¿Será que él también se enamoró en estas vacaciones?

Yolanda Reyes

- 1. ¿Qué les pide el profesor en el primer día de clase?**
 - A. Exponer en grupos qué hizo en las vacaciones
 - B. Realizar una composición sobre las vacaciones
 - C. Entregar fotografías donde pasó las vacaciones

- 2. ¿Qué significa que la mano de los estudiantes no obedece ordenes?**
 - A. Los estudiantes perdieron el ritmo de la escuela
 - B. Los estudiantes tienen pereza de ver clases
 - C. Los estudiantes sienten que hace mucho calor

- 3. La frase “un cuaderno rayado de cien páginas, que hoy se estrena con el viejo tema de todos los años: “¿Qué hice en mis vacaciones?”.” ¿Qué emoción expresa?:**
 - A. Cansancio
 - B. Decepción
 - C. Tristeza

- 4. ¿De dónde viene Frida?**
 - A. Italia
 - B. Alemania
 - C. Suecia

5. **¿Por qué crees que no puede dejar de pensar en Frida?**
A. Le encantó su acento
B. Le enseñó a besar
C. Le gustó su personalidad
6. **¿Quién cuenta la historia?**
A. Una mujer
B. Un hombre
C. Es indiferente
7. **¿Cuándo dice que se puso del “color de este papel” a que se refiere?**
A. Se puso nervioso
B. Sintió miedo
C. Se le bajó el azúcar
8. **¿Qué significa que el profesor tenga una mirada incrédula?**
A. Está sorprendido
B. Está enamorado
C. Le gustó la historia
9. **¿Por cuál palabra reemplazarías el término “inmaduro” sin alterar el significado?**

10. **¿Cuál fue la parte que más te gustó del cuento y por qué?**

11. **¿Qué tan próximos de tu experiencia están los hechos narrados?**
A. Sucede cada año después de vacaciones.
B. Nunca he tenido una experiencia semejante.
C. Están próximos de mis sueños, no de mi experiencia.
12. **Abiertamente, ¿qué opinas del cuento y de la concepción que envuelve?**

SUSURROS

Todos los mendigos se sientan a descansar en el umbral de la puerta. Él era el único hosco que no saludaba y en ocasiones me increpaba con insultos. Por esto, a mí no me simpatizaba. A diario subía cargado de cartones y trapos que recogía para vender.

Poco a poco su alevosía se fue tornando en silencio y se volvió indiferente. Dejó de trabajar. Pasó a sentarse todo el día en el quicio de la puerta de la casa de enfrente, debajo del balcón. Ahí toma el sol, se rasca y de vez en cuando canta con una voz ronca canciones muy suaves. A su lado ahora se ve una mendiga joven, con cara extraña de gitana húngara, una trenza negra, mirada triste y una cierta elegancia en su porte, a pesar de sus andrajos; a ratos la veo peinándose y arreglándose el vestido.

En el día nunca hablan. Pero a veces los escucho en las noches susurrando palabras de amor.

Carmen Cecilia Suárez

13. ¿Con qué palabra reemplazaría el concepto “hosco”?

- A. Intratable
- B. Grosero
- C. Tímido

14. ¿Por qué el mendigo dejó de trabajar?

15. ¿En dónde toma el sol ahora el mendigo?

- A. En el kiosco en una playa
- B. En el quicio de una puerta
- C. Encima de un amplio balcón

16. ¿Por qué crees que el mendigo cambió de actitud?

- A. Dejó de trabajar
- B. Se enamoró
- C. Empezó a cantar

17. ¿Por qué la mendiga se peinaba y se arreglaba el vestido?

18. ¿Según tú, por qué motivo los dos mendigos no se hablan en el día?

19. ¿Cómo imaginas la vida de la mendiga antes de llegar al lado del mendigo?

SOLEDAD

Le fui a quitar el hilo rojo que tenía sobre el hombro, como una culebrita. Sonrió y puso la mano para recogerlo de la mía. Muchas gracias, me dijo, muy amable, de dónde es usted. Y comenzamos una conversación entretenida, llena de vericuetos y anécdotas exóticas, porque los dos habíamos viajado y sufrido mucho. Me despedí al rato, prometiendo saludarle la próxima vez que le viera, y si se terciaba tomarnos un café mientras continuábamos charlando.

No sé qué me movió a volver la cabeza, tan sólo unos pasos más allá. Se estaba colocando de nuevo, cuidadosamente, el hilo rojo sobre el hombro, sin duda para intentar capturar otra víctima que llenara durante unos minutos el amplio pozo de su soledad.

Pedro de Miguel

20. ¿Quiénes son los personajes?

- A. Un pasajero y una transeúnte
- B. Un hombre y una mujer
- C. Dos personas desconocidas
- D. Dos personas angustiadas

21. ¿Qué habrías hecho tú?

- A. Le quitas el hilo del hombro
- B. Lo miras con indiferencia
- C. Le dices que tiene un hilo
- D. No te darías cuenta de nada

22. En el texto se resalta más:

- A. El respeto por los amigos
- B. La bondad y la sensibilidad
- C. La pesadez y la flojera
- D. La amabilidad y el engaño

23. Consideras que el título ayuda a comprender la historia ¿por qué? Si pudieras qué otro título le pondrías

24. ¿De qué otra manera puede pensarse el hilo rojo en el hombro?

25. ¿Qué crees que sintió el narrador al descubrir que se ponía el desconocido de nuevo el hilo rojo en el hombro cuando se fue?

CONECTANDO LECTURAS

26. ¿Cuál crees es la motivación de los tres autores en cada lectura?

- A. Entretener
- B. Informar
- C. Emocionar

27. ¿En las tres lecturas cuántos narradores se pueden identificar?

- A. Tres
- B. Uno
- C. Dos

28. ¿Teniendo cuenta las lecturas y tu experiencia con ellas, consideras qué es más fácil entender un texto largo o corto? ¿O consideras, que la extensión no está relacionada con la comprensión? Justifica tu respuesta

GRACIAS POR LA COLABORACIÓN

Operacionalización de la prueba estandarizada de comprensión lectora de textos narrativos		
VARIABLES/DEFINICIÓN	DIMENSIÓN/NIVELES	INDICADORES
Comprensión lectora Capacidad que tiene un sujeto para hacer búsquedas conceptuales a partir de interpretaciones y análisis para emitir sus propios juicios teniendo en cuenta sus saberes previos.	Nivel literal: Este nivel se enmarca en la información que se rastrea de manera superficial o explícita en el texto. Responde a preguntas cuyas respuestas son fácilmente identificables en el texto.	Ítems 1,4,15, 20, 27 Sumatoria de los seis ítems. Puntuación: Bajo – Medio - Alto
	Nivel inferencial: Comprende el nivel de lectura en el que el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados. Establece comparaciones entre la información del texto y lo que sabe para realizar predicciones e interpretaciones.	Ítems 2,3,5,6,7,8,9,13, 14,16, 17, 22, 24, 25 Sumatoria de los cuatro ítems Puntuación: Bajo – Medio - Alto
	Nivel crítico: Es el nivel de lectura en el que el lector es capaz de emitir juicios frente a lo leído. Poniendo en red los saberes de múltiples procedencias, asocia, interpreta y analiza información utilizando estrategias argumentativas.	Ítems 10,11, 12,18, 19, 21, 23, 26, 28 Sumatoria de los dos ítems Puntuación: Bajo – Medio - Alto

Fuente: Elaboración a partir de Castrillón-Rivera, E., Morillo-Puente, S. y Restrepo-Calderón, L. (2020)

Rejilla comprensión lectora	
Puntuación	Descripción
Bajo 0-14 correctas	Recupera información literal expresada en fragmentos del texto. Sin embargo, le cuesta ubicar elementos del contenido (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador). No saca conclusiones del texto ni forma juicios sobre el mismo.
Medio 15-21 correctas	Extrae información explícita del texto y elabora conclusiones sobre lo leído. Aunque presenta dificultad para dar su opinión sobre el tema del texto.
Alto 22-28 correctas	Comprende los elementos literales, enlaza las situaciones del documento con su conocimiento y/o experiencias, que lo ayuden a forjarse una opinión sobre el texto.

Fuente: Elaboración propia

6.8. Anexo 2: C.Q.A

EL MICRORRELATO

¿QUÉ CONOZCO?	¿QUÉ QUIERO APRENDER?	¿QUÉ APRENDÍ?	¿QUÉ PREGUNTAS ADICIONALES TENGO?

6.9. Anexo 3: Ejercicio “puntos de ventajas” del cuento al microrrelato

EJERCICIO

Escribe el final del microrrelato en 2 o 4 líneas. Luego lo socializamos en clase y descubriremos el verdadero final...

CHANTAJE Y CASTIGO - Luisa Hurtado González

Tras algunos meses de noviazgo, él empezó con aquello de “si me quisieras de verdad me desearías como yo te deseo”, siguió con “yo te quiero y nos vamos a casar, ¿es que no confías en mí?” y acabó con una amenaza: “¿prefieres acaso que busque en otro sitio lo que no me quieres dar tú?”. El acoso fue terrible y ella finalmente cedió.

De vez en cuando ella sacaba el tema de la boda y él, o ponía excusas o le daba largas o se ofendía por su aparente falta de confianza. Hasta que ella se hartó, le dijo que estaba embarazada y se casaron por fin.

VERSIÓN FINAL DEL GRUPO:

FINAL PARA UN CUENTO FANTÁSTICO - I.A. Ireland

-¡Que extraño! -dijo la muchacha avanzando cautelosamente-. ¡Qué puerta más pesada!

La tocó, al hablar, y se cerró de pronto, con un golpe.

-¡Dios mío! -dijo el hombre-. Me parece que no tiene picaporte del lado de adentro. ¡Cómo, nos han encerrado a los dos!

-A los dos no. A uno solo -dijo la muchacha.

VERSIÓN FINAL DEL GRUPO:

6.10. Anexo 4: Taller sobre microrrelatos



TALLER

Del cuento al microrrelato

A continuación, encontraras 3 microrrelatos, los cuales lee con atención y contestaras las preguntas que surgen del texto:

RAPUNZEL – Luisa Hurtado González

La joven, harta de que tanto la bruja como su amado príncipe subiesen a la torre trepando por su pelo, lo vendió a un fabricante de pelucas y compró una escalera de mano.

Los Hermanos Grimm nunca quisieron hacer pública esta versión del cuento.

1. ¿Qué emoción crees que tenía la joven cuando decidió vender su pelo?
 - A. Enojada
 - B. Cansada
 - C. Triste
2. ¿En qué se diferencia este microrrelato al cuento original?

3. ¿Te parece mejor esta versión o prefieres el cuento? Justifica tu respuesta

ESTO NO ES ROMEO Y JULIETA – Kasy M. Brun

- ¿Por qué siempre tratan de separarnos? - pregunté angustiada
- Porque ellos no nos entienden. - contestó
- Pero ellos...
- Ellos no entienden que yo te amo, y solo la muerte nos podrá separar. - expresó con una sonrisa melancólica
- Hubieras empezado por ahí. - Dijo con voz graves y siniestra

4. ¿A qué se refiere el texto con “pero ellos...”?

- A. Sus familiares
- B. Sus amigos
- C. Los vecinos

5. ¿Qué piensas que quiere dar a entender el final del microrrelato?

6. ¿Qué cambiarías de esta versión de romeo y Julieta?

LA MANZANA - Ana María Shua

La flecha disparada por la ballesta precisa de Guillermo Tell parte en dos la manzana que está a punto de caer sobre la cabeza de Newton. Eva toma una mitad y le ofrece la otra a su consorte para regocijo de la serpiente. Es así como nunca llega a formularse la Ley de Gravedad.

7. ¿A qué hace referencia el microrrelato?

- A. Guillermo tell, Blanca Nieves, Newton
- B. Guillermo tell, Adan y Eva, Newton
- C. Guillermo tell, Romeo y Julieta, Newton

8. ¿Qué crees intenta contarte el relato?

9. ¿Por qué nunca llega a formularse la ley de la gravedad?

6.11. Anexo 5. Encuesta de redes sociales

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE 8A COLEGIO ROBLEDO

DATOS PERSONALES: Hombre [] Mujer [] Edad entre 9 - 11 años [] entre 12 - 15 años [] entre 16 - 18 años [] Tienes internet en casa: Si [] No []

1. ¿Utiliza redes sociales? Sí___No___

2. ¿Le gusta crear contenido en redes sociales? Sí___No___

3. De las redes sociales que conoce ¿cuál consideras está más desactualizada?

A. Tik Tok D. Snapchat

B. Facebook E. YouTube

C. Instagram E. otro ¿cuál? _____

4. ¿Qué tipo de contenido le gusta ver en redes sociales?

5. Cuando usa Instagram ¿Qué le llama más la atención?

A. Los *reels* D. El Carrete de fotos

B. Las historias E. La descripción de las imágenes o fotos

C. La publicidad

6. ¿Le entretiene responder encuestas y preguntas directas en las stories de Instagram?

Sí___No___

7. De todas las redes sociales que utiliza ¿Cuál consideras que es la más entretenida y por qué?

8. ¿Considera que las redes sociales te ayudarían a aprender?

Sí___No___

En caso de que su respuesta sea SI, por favor justifique su respuesta

9. ¿Sabes que es un *storytelling* digital en las redes sociales? Sí___No___

10. ¿Quisiera saberlo? Sí___No___

6.12. Anexo 6. Boceto del *storytelling* digital

ORDEN	FORMATO	IDEAS (_____)
1		INICIO / ¿QUÉ ENTENDÍ?
2		NUDO O CONFLICTO NARRATIVO / ¿QUÉ ME HACE SENTIR?
3		DESCENLACE O RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO / ¿QUÉ COMPRENDÍ?
4		REFLEXIÓN / ¿QUÉ HABRIAMOS HECHO DIFERENTE?