

Storytelling digital: otra forma de incentivar la lectura activa de textos narrativos*

Katherine Valeria Suárez-Márquez

<https://orcid.org/0000-0003-3158-6449>
Universidad del Quindío, Colombia
katherine.suarezmarquez@gmail.com

Graciela Uribe-Álvarez

<https://orcid.org/0000-0003-0450-2174>
Universidad del Quindío, Colombia
guribe@uniquindio.edu.co

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción cuyo objetivo fue favorecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado octavo mediante la técnica de narrar historias a través de redes sociales (storytelling digital). Se trabajó con una muestra intencional de 29 estudiantes entre los 12 y 15 años de grado octavo. Como instrumentos se emplearon: una prueba estandarizada basada en la taxonomía de Barrett, encuestas, entrevistas semiestructuradas a expertos, diarios de campo, rúbricas y una secuencia didáctica que incluyó la creación de storytelling en Instagram. Los resultados iniciales evidenciaron un bajo desempeño en los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora. Entre los hallazgos se observó que tras la intervención hubo un aumento del promedio de respuestas correctas y una disminución significativa de errores en preguntas de mayor dificultad del nivel inferencial y crítico. Asimismo, los estudiantes mostraron mayor motivación e implicación al convertirse en productores de sentido textual a través del uso pedagógico de redes sociales y del storytelling digital. Se concluye que la propuesta favoreció la comprensión lectora mediante un enfoque activo, multimodal y significativo.

Palabras clave

Educación; escuela secundaria; comprensión lectora; relato; redes sociales.

* Este artículo deriva de la tesis de maestría en Ciencias de la Educación “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”, presentada a la Universidad del Quindío. <https://bdigital.uniquindio.edu.co/entities/publication/99e29ea4-cf1-488c-ad72-4f43827d4177>

Digital Storytelling: Another Way to Encourage Active Reading of Narrative Texts*

Abstract

This article presents the results of an action research whose objective was to promote the reading comprehension of narrative texts in eighth-grade students through the implementation of digital storytelling through social networks. The study involved a purposive sample of 29 students between 12 and 15 years old. The instruments used included a standardized test based on Barrett's taxonomy, surveys, semi-structured interviews with experts, field journals, rubrics, and a didactic sequence that incorporated the creation of storytelling projects on Instagram. Initial results revealed poor performance at the inferential and critical levels of reading comprehension. Among the findings, it was observed that after the intervention there was an increase in the average number of correct answers and a significant decrease in errors in more difficult questions at the inferential and critical level. Likewise, students showed greater motivation and involvement by becoming producers of text meaning through the pedagogical use of social networks and digital storytelling. It is concluded that the proposal favored reading comprehension from an active, multimodal and meaningful approach.

Keywords

Education; high school reading comprehension; stories; social networks.

* This article is derived from the Master's dissertation in Education Sciences entitled "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" presented to the University of Quindío. <https://bdigital.uniquindio.edu.co/entities/publication/99e29ea4-cfc1-488c-ad72-4f43827d4177>

Storytelling digital, outra forma de incentivar a leitura ativa de textos narrativos*

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação cujo objetivo foi favorecer a compreensão leitora de textos narrativos em estudantes do oitavo ano por meio da implementação de storytelling em redes sociais. Trabalhou-se com uma amostra intencional de 29 estudantes entre 12 e 15 anos do oitavo ano. Como instrumentos, foram utilizados um teste padronizado baseado na taxonomia de Barrett, questionários, entrevistas semiestruturadas com especialistas, diários de campo, rubricas e uma sequência didática que incluiu a criação de storytelling digital no Instagram. Os resultados iniciais indicam baixo desempenho nos níveis inferencial e crítico de compreensão leitora. Entre os achados, observou-se que, após a intervenção, houve aumento na média de acertos e diminuição significativa de erros em questões mais difíceis no nível inferencial e crítico. Da mesma forma, os estudantes demonstraram maior motivação e envolvimento ao se tornarem produtores de sentido textual por meio do uso pedagógico das redes sociais e da contação digital de histórias. Conclui-se que a proposta favoreceu a compreensão leitora a partir de uma abordagem ativa, multimodal e significativa.

Palavras-chave

Educação; ensino fundamental II; compreensão leitora; narrativa; redes sociais.

* Este artigo é derivado da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada “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”, apresentada à Universidad del Quindío. <https://bdigital.uniquindio.edu.co/entities/publication/99e29ea4-cfc1-488c-ad72-4f43827d4177>

En Colombia 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, el nivel de interpretación de textos en los estudiantes de 15 años, según los resultados que publicó por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment - PISA) del año 2019, hacen ostensible un bajo promedio. Como muestra de ello, Colombia ocupó el puesto 58 entre 79 países participantes, con un puntaje de lectura de 412 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, lo que implicó una reducción de 13 puntos. Para hacerse una mejor idea sobre el nivel de comprensión lectora que tiene Colombia en relación con otros países, el país con mejor puntaje de Latinoamérica en 2019 fue Chile, con 450, mientras que en el mundo fue China, con 555 puntos en lectura. Esto supone que en el país “solo 9 de cada 1.000 jóvenes pueden hacer lecturas críticas” (Cortés, 2017, p. 2).

Las investigaciones realizadas por Rodríguez-Cintón (2017), Cajiao (2019) y Villota (2020) sostienen que estos resultados se deben a 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 su proceso de aprendizaje. Si comparamos los buenos resultados educativos que han tenido los países de Europa septentrional, como Suecia, Finlandia o Noruega, con los obtenidos en Colombia, resulta claro que estos países ven la necesidad de incluir dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje los intereses de los estudiantes. Sobre esto, Cajiao sostiene que “las escuelas tienen que incluir los intereses de los chicos en los planes de estudio” (2019, p. 2),

puesto que “un componente esencial para facilitar el aprendizaje es conocer a los alumnos” y “de allí la importancia de la comunicación y del conocimiento de los gustos y afinidades de los estudiantes” (Rico-Hernández *et al.*, 2018, p. 722). Esto sugiere que usar herramientas que los estudiantes sientan parte de su realidad, como son las redes sociales, supone una buena alternativa para motivar el aprendizaje. Según afirman Sotomayor y Muñoz-Carril (2016) en artículo derivado de la investigación “Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes”

... 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. (p. 26)

De este modo, el uso de redes sociales permite que en el aula sea posible incentivar la participación y el trabajo en equipo, puesto que con ello se “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” (Adán, 2020, p. 25).

En relación con lo anterior, esta investigación tiene como *objetivo general* favorecer la comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso de la narración de historias a través de redes sociales (*storytelling* digital) en estudiantes de grado octavo, a través de la identificación del nivel de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes participantes. Así, se inicia con una prueba estandarizada, avalada por expertos, seguida de la identificación de las redes sociales más usadas por ellos, de modo que tuvieran sentido de pertenencia con el proceso, para terminar con el diseño de una

propuesta de intervención, para su posterior aplicación y evaluación, todo enfocado en favorecer la comprensión lectora de textos narrativos con base en el modelo constructivo integrativo de Kintsch y Van Dijk (1978) y la taxonomía de Barrett (1968) (Solé, 2004). Por tanto, en suma, este artículo presenta los resultados de una experiencia de investigación-acción que implementó dicha estrategia didáctica para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado octavo mediante la implementación del *storytelling* digital a través de redes sociales.

En cuanto a la *taxonomía establecida por Thomas Barrett* en 1968, es una “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 indagaran por la comprensión del texto del lector, en las dimensiones cognitiva y afectiva. Para ello, dividió la comprensión lectora en cuatro niveles: literal, inferencial, crítico y apreciativo, cada uno de los cuales permite identificar el tipo de comprensión lectora de una persona a la hora de leer un texto. Esta clasificación de Barrett ha sido utilizada en diferentes niveles educativos, para hacer una evaluación detallada y precisa del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, según su habilidad cognitiva y afectiva frente al texto.

La taxonomía de Barrett fue concebida, en principio, para ser aplicada a textos narrativos y es por ello que esta investigación la usó como una directriz para el diseño, construcción, aplicación y evaluación de una prueba estandarizada de textos narrativos, específicamente del cuento y el microrrelato. Se tuvo en consideración que la comprensión lectora implica una inmersión del lector en el texto y un diálogo interno que este establece con el autor para extraer el significado que trasmite, y que dicha comprensión lectora pasa por los niveles literal, inferencial, crítica y apreciativa, los cuales permiten que el proceso de construcción de significado personal del texto se dé a través de la interacción activa del texto con el lector.

Respecto del *modelo constructivo-integrativo*, este plantea que la comprensión lectora es un proceso de construcción que consta de dos fases fundamentales: la primera se centra en la representación mental del texto y la segunda en el modelo referencial o situacional de la realidad descrita por el texto. Para ello, Kintsch y Van Dijk plantean el análisis de la estructura del texto (superestructura, macroestructura y microestructura) como un proceso determinante para llegar a la estructura semántica y a su significado, con base en los conocimientos previos del lector sobre el texto. 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* y el *texto base* son la estructura textual representada en palabras y proposiciones del texto, mientras que el *modelo situacional* se construye a partir del texto y del conocimiento previo del lector. Cabe anotar que el modelo constructivo-integrativo se basa en un proceso secuencial que busca que el lector no sea un receptor pasivo del contenido, sino que se convierta en un constructor activo del significado, mediante la interpretación, la inferencia y la valoración del escrito.

Ahora bien, la investigación centró 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. Por ello, a pesar de que importa reconocer el *texto base*, aquí se pretendía motivar el proceso lector para construir el *modelo situacional*, que se crea 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, pero 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. En otras palabras, el lector genera una interpretación particular del texto, que 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, la investigación encontró que el modelo constructivo-integrativo 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 con textos narrativos. Por tanto, el trabajo tomó como base la taxonomía de Barrett con los niveles literal, inferencial, crítico y apreciativo y el modelo constructivo-integrativo de Kintsch y Van Dijk –con la representación mental como un nivel creativo en la fase de construir el modelo situacional de un texto–, para de esta forma favorecer la comprensión lectora de textos narrativos. Más adelante se explica cómo se pone esto en práctica.

Respecto de *la tipología textual narrativa*, el lingüista E. Werlich (1979) fue uno de los precursores de la división de tipos textuales, quien propuso 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: base narrativa, base descriptiva, base expositiva, base argumentativa y base instructiva. En esta clasificación, Werlich fue el primero en señalar que las bases textuales se organizan en secuencias que no son homogéneas, al considerar que existen tipos de texto homogéneos y heterogéneos, los primeros entendidos como un texto que tiene un solo tipo de dimensión cognitiva y lingüística, mientras los segundos son la mezcla de más de uno; es decir, existe la posibilidad de que un

texto principalmente narrativo contenga también aspectos argumentativos o descriptivos.

Lo anterior coincide con los estudios realizados por J. M. Adam, quien afirmó que “no existen textos puros, sino que en la complejidad de su forma se pueden encontrar otros tipos de textos dentro de un mismo texto” (1992, p. 17). Debido a ello, Adam determinó en su *clasificación de secuencias textuales prototípicas* cinco secuencias textuales prototípicas: secuencia narrativa, secuencia descriptiva, secuencia argumentativa, secuencia expositiva y 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. 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. Así, el lector reconoce cuándo está frente a un cuento o un artículo periodístico, al identificar la secuencia que la caracteriza y distinguir un tipo de texto de otro.

Respecto del *storytelling* digital, como tipología textual narrativa, hay que señalar que en el aula los géneros narrativos utilizados por excelencia han sido el cuento y, hace unos pocos años, el microrrelato; no obstante, dentro de las tipologías textuales narrativas se puede encontrar el *storytelling* digital, una adaptación del concepto inglés *digital storytelling*, que se popularizó en la década de los noventa con la creciente disponibilidad de herramientas digitales para crear narrativas multimedia. Según, Robin, “existen muchas definiciones diferentes de ‘Storytelling digital’, pero en general, todas giran en torno a la idea de combinar el arte de contar historias con una variedad de medios digitales multimedia, como imágenes, audio y vídeo” (2006, p. 709).

Figura 1. Géneros narrativos seleccionados en la investigación



Fuente: elaboración propia.

El *storytelling* digital, si bien es una producción multimedia, contiene elementos digitales en medio de componentes narrativos (Figura 1). Para Gutiérrez-González y González-Pardo, la multimedialidad “se ha visto favorecida por la digitalización”, al punto que “permite que contenidos como imágenes, videos, sonidos y palabras converjan en uno o varios medios” (2019, p. 105), contenidos estos que abarca por completo el *storytelling* digital. Por tanto, la utilidad de este subgénero narrativo, con componente multimedial, aporta a los procesos educativos en lo que se refiere al aprendizaje como a estimular la motivación en el aula. Sobre esto, Alismail sostiene que “el uso de la *Storytelling* digital en el aula es una poderosa técnica de instrucción que brinda una experiencia de aprendizaje excepcional para los estudiantes” (2015, p. 128); y del mismo parecer es Robin, quien asevera que “este uso del *Storytelling* digital capitaliza los talentos creativos de los estudiantes a medida que comienzan a investigar y contar sus propias historias, aprenden a usar la biblioteca e

Internet para investigar contenido rico y profundo mientras analizan y sintetizan una amplia gama de información y opiniones” (2016, p. 19).

De esta manera, el *storytelling* digital puede considerarse tanto un subgénero narrativo como un recurso didáctico en sí mismo, utilizable también 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, en su investigación “*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 creación de rela-

tos 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. (2013, p. 117)

Por tanto, 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 presta 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, como se ha visto en los trabajos de Roig *et al.* (2021) y Rosales-Statkus *et al.* (2017) y Hermann-Acosta (2020).

Metodología

La investigación contó con un diseño de *investigación-acción* (IA) que proviene del autor K. Lewin en los años cuarenta, quien lo describió como “una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social” (1946, p. 104); en otros términos, se trata de un estudio participativo, colectivo, práctico y reflexivo en esencia, que plantea un problema concreto a través del diagnóstico, para encontrar una solución con la población seleccionada. Debido a ello, la investigación tomó una muestra no probabilística de corte intencional o de conveniencia con la selección de 29 estudiantes de octavo grado de un colegio público.

La metodología de trabajo de la investigación consta de cuatro fases: diagnóstico inicial, planificación de la intervención pedagógica, implementación del *storytelling* digital y evaluación de resultados, que corresponden a los cuatro objetivos específicos trazados según los aportes de Kemmis y McTaggart (1988). En cada una de las fases se encuentran las actividades a realizar, los instrumentos de recolección

de información y, finalmente, los productos que resultan de ellos.

Fase 1: diagnóstico inicial

En la fase de diagnóstico se contó con el diseño y aplicación de una prueba estandarizada evaluada por pares académicos en aras de que cumpliera con el objetivo de diseñar una prueba especializada solo en textos narrativos con base en la taxonomía de Barrett (Tablas 1 y 2); por ende, abarca los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Para ello, la prueba contó con 28 preguntas, de las cuales cinco estaban enfocadas en el nivel literal, 14 en el nivel inferencial y nueve en el nivel crítico, esto con el propósito de contrastar los resultados con los obtenidos por el colegio el año anterior en el diagnóstico general institucional, que abarcaba también la comprensión lectora. En dicho diagnóstico se evidenció que existe un bajo nivel en la comprensión inferencial y crítica, mientras que el nivel apreciativo no fue incluido. Por ello se buscó que este nivel fuera representado posteriormente en el proceso de comprensión lectora en la construcción creativa del *storytelling* digital del proyecto. Por otro lado, se diseñó 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 permitieron 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 redes sociales.

Fase 2: planificación de la intervención pedagógica

En la revisión de la literatura y teóricos de base se determinó que el diseño de la secuencia didáctica, herramienta principal de la intervención, se estructura de acuerdo con el modelo constructivo-integrativo de Kinstch y Van Dijk (1978), específicamente en el proceso de construcción del modelo situacional como representación mental del texto.

Tabla 1. Prueba estandarizada de comprensión lectora de textos narrativos

Variables/definición	Dimensión/niveles	Indicadores
Comprensión lectora: capacidad de un sujeto para hacer búsquedas conceptuales a partir de interpretaciones y análisis para emitir sus propios juicios teniendo en cuenta sus conocimientos previos.	NIVEL LITERAL: 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, 5-9, 13-14, 16-17, 22, 24-25 Sumatoria de los cuatro ítems Puntuación: Bajo-Medio-Alto
	NIVEL CRÍTICO: muestra la capacidad del lector para emitir juicios sobre lo leído. Pone en red los saberes de múltiples procedencias y asocia, interpreta y analiza información utilizando estrategias argumentativas.	Ítems 10-12, 18-19, 21, 23, 26, 28 Sumatoria de los dos ítems Puntuación: Bajo-Medio-Alto

Fuente: adaptada de Castrillón *et al.* (2020).

Tabla 2. Rejilla de 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.

Para ello, la secuencia consta de ocho sesiones de dos horas cada una e 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* antimatoneo en redes sociales, para garantizar la sana convivencia escolar. Una vez diseñada la secuencia didáctica, fue evaluada por dos expertos en el área de español, para que fuera aprobada y permitiera su posterior aplicación jun-

to con los materiales didácticos señalados en ella: talleres, actividades en clase, juego “punto de ventaja”, tareas, etc.

Fase 3: implementación del storytelling digital

En esta fase, los estudiantes entregaron firmados sus consentimientos informados y el acta de compromiso, además de elegir la red social en la cual se publicaron los contenidos que fueron surgiendo en las sesiones. En cuanto a la intervención en sí, la

secuencia didáctica estuvo mediada por la aplicación de diarios de campo como herramienta para hacer seguimiento y retroalimentación en busca de la mejora continua sesión por sesión. De esta manera, la observación participante de las actividades planeadas en la secuencia didáctica fue pulida y mejorada, a medida que se fue avanzando, esto en aras de adaptar el diseño de intervención a las dinámicas encontradas en cada sesión. Por tanto, en la aplicación de la secuencia didáctica no solo se pretendía 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 tuvieran cabida en la secuencia y pudieran ser solucionadas junto con los estudiantes, aspecto propio y característico de la investigación-acción.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación educativa, por lo que se solicitó consentimiento informado a los acudientes de los 29 estudiantes participantes y se garantizó la confidencialidad de los datos. Además, las actividades fueron aprobada por la institución educativa como parte de su plan de mejora pedagógica.

Fase 4: evaluación de resultados

El diseño de la rúbrica fue socializado y modificado con los estudiantes en clase, con el fin de que fueran 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 buscó que los estudiantes pasaran de ser lectores pasivos del contenido del texto a constructores activos del significado del texto. Por tanto, la rúbrica se presentó como un borrador que se fue modificando con las apreciaciones de los estudiantes sobre los criterios que pensaron deberían ser evaluados con base en lo aprendido en la secuencia didáctica, hasta finalmente construir el *storytelling* digital y sustentarlo en clase. En la intervención, la secuencia didáctica se

enfocó en favorecer la comprensión lectora de textos narrativos, entrelazada con actividades planeadas en las redes sociales; de allí la importancia de que el protocolo antimatoneo, que fue construido con los estudiantes, avalara la seguridad de los estudiantes en la interacción en Instagram y WhatsApp.

Resultados

El año anterior a la realización del proyecto el colegio llevó a cabo un diagnóstico general institucional por parte de la Fundación Semillero Universitario, con diferentes resultados que se pueden evidenciar en los informes de los estudiantes de primaria y bachillerato. En el caso puntual, se revisó el informe de lectura crítica del grado 7A, puesto que la población seleccionada en la presente investigación correspondía a 8A (también conocidos como 8-01). Los resultados generales arrojaron que los estudiantes respondían acertadamente 8,24 preguntas de las 26 que contenía la prueba. Por tanto, en cada uno de los ocho ítems el resultado más frecuente fue 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. A raíz de estos resultados, se demostró que los estudiantes que se encuentran en grado 8A requieren de una intervención que los ayude en la comprensión literal y crítica del texto, de modo que puedan identificar con mayor facilidad elementos tales como tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador del texto. Además, supuso una mayor necesidad de mejorar los niveles de lectura, puesto que el próximo año realizaban las pruebas PISA en el colegio.

Sin embargo, se decidió actualizar la información dada por el informe y realizar un diagnóstico con una prueba estandarizada de textos narrativos con base en la taxonomía de Barrett y comprobar el nivel de lectura actual de los estudiantes. Como resultado, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes fue medio-bajo, encontrando que tienen mayores dificultades en realizar una comprensión en nivel inferencial y crítico, debido principalmen-

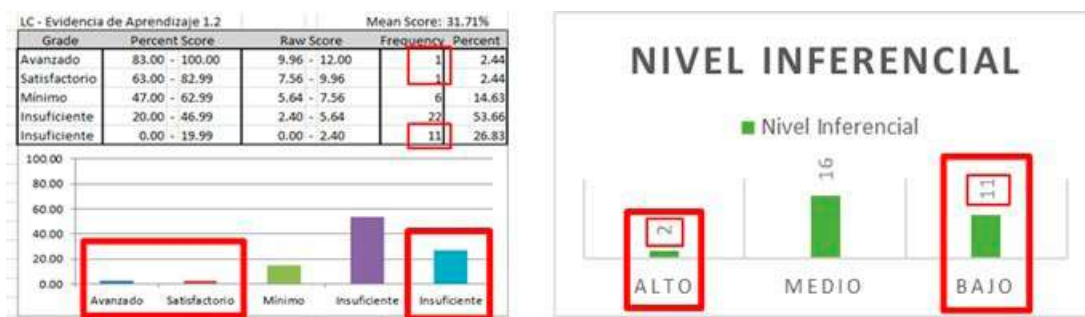
te a una necesidad de buscar las respuestas de las preguntas de manera literal en el texto y de evadir preguntas que requieran de entender el sentido y el significado de las acciones de los personajes. Por ejemplo, en el nivel literal, 22 de los 29 estudiantes mostraron un nivel alto, en contraste con seis estudiantes que revelaron un nivel medio y uno un nivel bajo. En este caso, se evidenció que los estudiantes son más dados a buscar las respuestas en el texto; en otras palabras, que el cuento o microrrelato contenga textualmente la respuesta. Mientras que 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 “Susurros”, en el que la esencia del texto está más en aquello que no dice que en lo que dice; debido a ello, los estudiantes tuvieron mayores dificultades de comprensión lectora. Aunque 16 estudiantes lograron un nivel medio, de las 14 preguntas diseñadas para el nivel inferencial la mayoría contestaron una media de ocho preguntas correctas. Mientras que los 11 estudiantes que consiguieron un nivel bajo tenían una media de cinco respuestas correctas. De los dos estudiantes que alcanzaron un nivel alto: una estudiante respondió correctamente todas las preguntas y otro estudiante 11.

Las preguntas que presentaron el mayor número de respuestas erradas corresponden a las diseñadas para evaluar el nivel inferencial, pero fue la

número 14 (¿por qué el mendigo dejó de trabajar?) la que obtuvo la 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 de la pregunta 16 (¿por qué crees que el mendigo cambió de actitud?) con 19. Las respuestas de los estudiantes estuvieron más ligadas a buscar de manera literal lo que encontraban en el texto sin hacer inferencia de los acontecimientos que narra el texto. Por otro lado, en el nivel crítico los estudiantes tenían la posibilidad de exponer sus opiniones sobre el texto; sin embargo, como se trataba de un cúmulo de nueve preguntas abiertas y cualitativas, debieron evaluarse según el nivel de consonancia con la pregunta y su relación con el contexto. Como resultado, un estudiante las respondió todas de manera correcta, 20 contestaron acertadamente una media de siete preguntas y dos estudiantes, tres a cuatro, respectivamente.

En contraste, entre las pruebas realizadas por la institución educativa en el año 2021 y las realizadas en el 2022 enfocadas en textos narrativos con la prueba estandarizada 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, y ya en 8A, los resultados coinciden, en vista de que el 70% de los estudiantes tienen un nivel medio-bajo en comprensión lectora y continúa con las mismas fallas en el nivel inferencial (Figura 2).

Figura 2. Comparación del nivel inferencial de ambas pruebas



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la encuesta de redes sociales, que se hizo con el objetivo de identificar y seleccionar aquellas con las que los estudiantes se sintieran más cómodos para interactuar y publicar contenido, entre los resultados encontrados se destaca que los estudiantes no creen que ellas sean útiles como recurso educativo en el aula. Esto se ve reflejado en que el 61% de ellos respondió que no veían útiles las redes sociales, debido a que las consideran un factor distractor que no permite la atención ni la concentración en la clase, mientras que el 39% admiten que les parece interesante su uso, aunque no sabrían cómo puede integrarse a las clases. Con respecto a la selección de la red social, los estudiantes señalaron que, si bien tienen una mayor familiaridad con redes sociales como Facebook y TikTok, para su uso como recurso educativo prefirieron Instagram y WhatsApp. Esto se debe, según los estudiantes, a que Facebook y TikTok son más para “entretener que para aprender”. Estas apreciaciones van en contravía de las encontradas en el estado del arte (Adán, 2020; Medina-González, 2019; Paredes-Obando, 2020; Bolaño y Armenta, 2020; Muñoz-Medina *et al.*, 2019), en donde la mayoría de las investigaciones afirmaron que los estudiantes preferían el uso educativo de Facebook.

Cabe mencionar que los estudiantes prefieren usar redes sociales fuera del aula que en ella, ya que consideran que “es una distracción si se usa en el salón de clases”. Por tanto, como resultado de la encuesta los estudiantes eligieron la red social Instagram, bautizaron el perfil como Creadores_de_relatos y fundaron un grupo de WhatsApp para informar, resolver dudas y anunciar nuevas publicaciones. Para su uso, los estudiantes construyeron en clase un protocolo antimatoneo que penalizaba los comportamientos que iban en contravía con los sentidos del respeto, la solidaridad y el trabajo en equipo.

Posteriormente, mediante el análisis de los resultados encontrados en la prueba estandarizada de textos narrativos y la encuesta de redes sociales, se diseñó la secuencia didáctica, la cual fue evaluada y avalada por expertos a través de una entrevista

Figura 3. Relatos publicados en la cuenta Creadores_de_relatos



Fuente: elaboración propia.

semiestructurada, respecto de la cual los expertos consideraron que era pertinente y coherente con los objetivos de la investigación. La secuencia didáctica contó con ocho sesiones cada una de dos horas, en un periodo de dos meses y medio con los temas del cuento, el microrrelato, el uso responsable de las redes sociales y el *storytelling* digital. Las primeras sesiones se enfocaron en retroalimentar el tema del cuento, explorar las características principales del microrrelato y las diferencias que tiene este con el cuento. Una vez que se inició el trabajo en redes sociales, la siguiente sesión buscó fortalecer los conocimientos aprendidos sobre el *storytelling* digital, a medida que se fueron publicando las historias en el perfil de Instagram. Estas eran escritas por los estudiantes y luego transformadas en conte-

nido digital en el perfil de Instagram, con el objeto de que los estudiantes vieran la forma de convertir narrativas tradicionales en *storytelling* digital. Una vez realizada la publicación diaria de las historias propias y originales de los estudiantes (Figura 3), la sesión sexta estuvo enfocada en que los estudiantes aprendieran sobre la construcción del guion del *storytelling* digital, pero 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. Los cuentos y microrrelatos aportados para que fueran seleccionados por ellos fueron: los cuentos de Gloria Chávez-Vásquez recopilados en su libro *Caliwood*; cuentos tradicionales como “Caperucita roja” u otros; en cuanto a los microrrelatos, estos fueron de elección libre y podían ser cualquiera que encontraran en internet o aquellos usados en clase, como “Rapunzel” de Luisa Hurtado González o “Final para un cuento fantástico” de I. A. Ireland, entre otros.

Figura 4. El boceto/guion del *storytelling*

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 HABRÍAMOS HECHO DIFERENTE?

Fuente: elaboración propia.

La decisión de que los estudiantes eligieran lo contenidos se basó en los resultados obtenidos en los diarios de campo, los cuales ayudaron en la mejora continua de cada sesión. A modo de ejemplo, en la sesión 3 se tomaron en cuenta las tres conclusiones que surgieron 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 elaborar una opinión crítica sobre ellos. La información anterior permitió diseñar el boceto/guion del *storytelling* digital, para evitar que los estudiantes pasaran textualmente lo que leían y mejor buscar estimular la comprensión inferencial y crítica (Figura 4). 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 habríamos 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.

La sesión séptima estuvo dedicada a la construcción conjunta de la rúbrica, como herramienta de evaluación del *storytelling* digital. 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. Como resultado de la socialización, realizaron cambios significativos a la rúbrica, para que se adaptara a lo que habían comprendido del tema y a los puntos que consideraron como más relacionados con el trabajo que iban a realizar. Esto permitió que en la práctica los estudiantes construyeran *carrete*¹ de imágenes y/o videos para ser publicado en Instagram, usando imágenes encontradas por internet, para superponer texto en ellas y responder a cada uno de los

¹ Formato de publicación propio de Instagram que consiste en la publicación en secuencia de imágenes, fotos o videos.

puntos del boceto/guion de *storytelling* digital con relación a lo que comprendieron del cuento o el microrrelato que eligieron.

En la construcción del *storytelling* digital, algunos estudiantes optaron por elegir cuentos tradicionales, como “El patito feo” y “Los tres cerditos”, y 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 (Figura 5). Esto conllevó que otros estudiantes se inclinaron por usar el boceto como una herramienta que les permite comprender mejor un texto narrativo; como evidencia de ello, los estudiantes eligieron cuentos como “El trigo filosfal” y “M” de Gloria Chávez o microrrelatos como “El sueño de Aurora”, “La pesadilla de Peter Pan” y “Nina The Killer”, y expresaron que les resultó todo un reto encontrar la forma de plasmar visual y textualmente lo que les transmitían los relatos que les habían gustado. De esta manera, la representación mental del texto (*texto base* y *modelo situacional*) se evidenciaba en la creación de un producto (*storytelling* digital) que reflejaba su propia comprensión lectora, lo cual demostró que la aplicación de la teoría del modelo constructivo-integrativo de Kinstch y Van Dijk (1978) en textos narrativos es pertinente desde el enfoque creativo.

En las Figuras 5 y 6 se puede apreciar uno de los relatos digitales creados por dos estudiantes, basado en el cuento “El patito feo”. Uno de los estudiantes manifestó: “con el cuento entendí que uno también puede cambiar y que no se debe juzgar por ser diferente”. Este comentario refleja un nivel de comprensión apreciativa y crítica del texto, alineado con el nivel más alto de la taxonomía de Barrett, que pudo ser guiada gracias al boceto/guion del *storytelling* digital (Figura 5). Posteriormente, los estudiantes desarrollaron un carrer de imágenes para ser publicado en Instagram y se apoyaron en imágenes de 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

Figura 5. Boceto/Guion del cuento “El patito feo”

ORDEN	FORMATO	IDEAS <u>El patito feo</u>
1		INICIO / ¿QUÉ ENTENDÍ? El día tan ansioso llegó los huevos empezaron a quebrarse uno por uno. uno de ellos tardó más que el resto en quebrarse aunque nadie lo noto.
2		NUDO O CONFLICTO NARRATIVO / ¿QUÉ ME HACE SENTIR? Tristeza y enojo porque no lo aceptaban tal y como era. Los otros patitos se burlaban de él.
3		DESCENLACE O RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO / ¿QUÉ COMPRENDÍ? por ser largo flaco y feo nadie lo quería aceptar. y sus ojos se llenaban de lagrimas por lo mal que se sentía, porque todos se burlaban de él.
4		REFLEXIÓN / ¿QUÉ HABRÍAMOS HECHO DIFERENTE? que todos aceptaran al patito y que no se juzgara por ser diferente.

Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Storytelling del cuento “El patito feo”



Fuente: elaboración propia.

cuento (Figura 6). Como resultado del trabajo, los estudiantes obtuvieron una calificación de 17 puntos de 20 posibles, mientras la aprobación general de los estudiantes en clase fue que 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.

Figura 7. *Storytelling* digital del cuento “M” de Gloria Chávez



Fuente: elaboración propia.

En otro ejemplo a destacar, dos estudiantes presentaron un video como *storytelling* digital del cuento “M” de Gloria Chávez. La elección 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. 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 máxima puntuación, no solo porque cumplieron con cada indicador, sino porque cada punto tuvo respuestas “que ayudaban a enten-

der el texto”, “demostraba que leyeron con cuidado” y el formato era dinámico, al contener no solo imágenes representativas del cuento, sino también música ligada a la sensación que les brindó el relato.

El caso de los cuentos fue más sencillo de exponer, puesto que la mayoría ya eran conocidos por los estudiantes o ya habían sido leídos en clase, a diferencia de los microrrelatos elegidos, como “El sueño de Aurora”, “La pesadilla de Peter Pan” y “Nina The Killer” en donde los estudiantes solicitaron, en el proceso de evaluación, que fueran leídos antes de ver los *storytelling* digitales realizados, para así comprender mejor los trabajos de los compañeros y realizar una evaluación justa. Esto supuso la construcción de un ambiente de aprendizaje basado en la lectura activa de textos narrativos, con una comprensión de lectura cooperativa y significativa en la cual los estudiantes no solo trabajaron en sus propios cuentos y/o microrrelatos, sino que, además, realizaron un ejercicio de comprensión e interpretación de los trabajos realizados por los demás compañeros, situación que fue posible con la socialización de la rúbrica y la posterior evaluación conjunta en clase.

Por tanto, integrar a los estudiantes en la construcción de la rúbrica sirvió 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. Esto se dio porque la evaluación de los *storytelling* digitales fue realizada en conjunto con los estudiantes, de manera que fueron ellos mismos quienes reconocieron que aún tienden a pasar frases textuales del cuento o microrrelato como fruto de su comprensión lectora y, por ende, decidieron incluir en la rúbrica una baja calificación, si eso ocurría. Si bien el estudio no es generalizable a otras poblaciones, evidencia que sumar los intereses de los estudiantes y utilizar las metodologías innovadoras, como el *storytelling* digital, puede beneficiar la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de bachillerato.

Discusión

Al finalizar la secuencia didáctica basada en *storytelling* digital, se aplicó una nueva prueba estandarizada de textos narrativos, con lo cual se evidenciaron mejoras en el nivel inferencial, al punto que el porcentaje de estudiantes con un nivel bajo se redujo del 37,9% (11 de 29) al 20,7% (6 de 29). Esto demostró que la media de respuestas correctas aumentó de ocho a diez en el grupo de nivel medio, mientras en el de nivel alto el número de estudiantes aumentó de dos a cinco, con una media de 12 respuestas correctas sobre 14. En cuanto al nivel crítico, el porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente más de siete preguntas aumentó del 68,9% (20 de 29) al 82,7% (24 de 29), mientras que las preguntas que anteriormente tuvieron mayor número de respuestas erradas (preguntas 14, 16 y 17) mostraron una disminución en el número de errores de aproximadamente un 35%.

Los anteriores datos demuestran que la aplicación del *storytelling* digital favoreció la comprensión literal y crítica del texto narrativo en los estudiantes de 8A. Los mayores avances se registraron en la comprensión inferencial y crítica, áreas donde inicialmente presentaban mayores dificultades, tanto en las pruebas realizadas por el colegio el año anterior como en la prueba estandarizada que se realizó. Esto comprueba que el *storytelling* digital en redes sociales y la producción de narrativas digitales en clase no solo aumentan el compromiso y la participación de los estudiantes, sino que también mejoran su capacidad para interpretar y analizar textos de manera más profunda, especialmente cuando estas han sido elegidas por ellos mismos a modo de reto personal.

Teniendo en cuenta lo anterior, tanto el uso sistemático y organizado de la taxonomía de Barrett en el diagnóstico y evaluación de la comprensión lectora como el diseño y construcción de la secuencia didáctica 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, tuvieron resultados positivos que favorecieron dicha comprensión. Cabe mencionar que este trabajo de unir ambas teorías no es algo nuevo. De hecho, Rodríguez-Cintón señaló en su tesis doctoral “El nivel de comprensión lectora y de representación mental en estudiantes de sexto grado” que, “a pesar de que el nivel de comprensión lectora crítico es más alto que el inferencial en la *taxonomía de Barrett*, [...] la comprensión inferencial es un nivel más cercano al modelo de situación” (2017, p. 16).

Por otro lado, la integración de las redes sociales constituyó un modo de incluir los intereses de los estudiantes, lo cual permitió que se convirtieran en constructores activos del significado del texto, al tiempo que la secuencia didáctica les brindó 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 ellos realizan con los maestros y rompió con el paradigma de que la última palabra la tiene el docente cuando evalúa. Ello demuestra que educar implica entonces aprender del otro para saber enseñar y que no se puede enseñar a leer sin conocer al lector.

En síntesis, 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 que ellos bautizaron Creadores_de_relatos. Cabe subrayar que se logró que los estudiantes se sintieran más motivados, al ver publicado el perfil con las actividades realizadas en clase, acción que, según admitieron, les ayudaba a interesarse mayormente en los temas y a reconocer que el empleo de redes sociales es útil, si se complementa con las clases. Por tanto,

el uso de ellas en el área de español tuvo resultados positivos con la construcción del *storytelling* digital por parte de los estudiantes, puesto que este formato tiene relación directa con la estructura propia del cuento y del microrrelato, 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 redes sociales. De esta manera, se demuestra que el *storytelling* digital es otra forma de incentivar la lectura activa de textos narrativos.

Conclusiones

La implementación del *storytelling* digital en redes sociales mostró un impacto significativo en el favorecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo, particularmente en los niveles inferencial y crítico de la taxonomía de Barrett. Los estudiantes no solo aumentaron sus niveles de acierto, sino que también participaron activamente como productores de contenido narrativo, lo que generó mayor apropiación del texto y motivación lectora. De esta manera, esta investigación demuestra que la integración de herramientas digitales y redes sociales, cuando están alineadas con una secuencia didáctica estructurada, puede fomentar prácticas lectoras más activas, significativas y contextualizadas. A nivel institucional, este enfoque podría ser replicado como estrategia pedagógica en otros grados escolares o áreas del conocimiento.

Finalmente, el proyecto dejó entrever que los estudiantes se encuentran constantemente con textos que intentan soslayar, tal vez por pereza o por 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, mediante una dinamización del proceso de lectura acompañado de los intereses individuales de los estudiantes, como propulsores de la motivación, que debe nacer de ellos mismos y que el docente puede conocer en la escucha de las opiniones de los estudiantes antes de pre-

sentarles las lecturas. No en vano Jorge Luis Borges –parafraseado por Pennac 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” (1993). Que los estudiantes lean lo que les gusta es un primer paso para incentivar la comprensión lectora, antes de que conozcan grandes obras o aprecien autores célebres.

Limitaciones y proyecciones

Dentro de las limitaciones 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 cuanto a los contenidos que se publican. Existen otras limitaciones, tanto a nivel contextual como metodológico, encontradas en el uso del *storytelling* digital en redes sociales. A nivel contextual, como los estudiantes sienten familiaridad solo con aquellas redes sociales que asocian positivamente con procesos académicos, sin esto la integración de estas redes podría resultar infructuosa, debido a que se demostró que son ellos mismos quienes han de señalar cuáles redes son más para “entretener que para aprender”, así se integran sus intereses y se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esto podría suponer un limitante de consideración para algunos docentes que no se sientan cómodos usando redes sociales como TikTok o Instagram, aunque sus propios estudiantes sean quienes voten por ellas.

A nivel metodológico, es importante primero indagar por la aceptación del uso de redes sociales fuera o dentro del aula antes de iniciar cualquier actividad, debido a que para muchos estudiantes “es una distracción, si se usa en el salón de clases”. Por tanto, la aplicación del *storytelling* digital en redes sociales requiere de un consenso que abarque

las opiniones de los estudiantes. Ello podría suponer también una oportunidad en sí misma, para conocer mejor a los estudiantes y resonar con sus intereses u opiniones, y puede a su vez resultar un reto pedagógico que desafía los modelos tradicionales de autoridad docente.

En cuanto a futuras investigaciones, 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. Por otra parte, 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.

Por otro lado, se reconoce que esta experiencia estuvo limitada a una muestra específica y un contexto particular, por lo que futuras investigaciones podrían ampliar la población y evaluar su impacto a mediano y largo plazo, incluyendo además variables como el pensamiento crítico y la escritura creativa, como resultados asociados al *storytelling* digital.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Armand Colin.
- Adán Dorado, M. (2020). Revisión teórica sobre las redes sociales y su aplicación en el ámbito educativo. [Tesis de Máster Universitario en Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación, Universidad de La Laguna].
- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1082416>
- Barrett, T. (1968). Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension. En Clymer, T. y Robinson, H. M. (eds.), *Innovations and change in reading instruction* (67th Yearbook, Part II, pp. 45-60). National Society for the Study of Education.
- 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. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad de La Costa].
- Cajiao, F. (2019). Pruebas PISA: Qué dice de la educación en América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región [F. Paúl, entrevistador]. *BBC News Mundo*, 6 de diciembre. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50657183>

- Castrillón, E., Morillo, S. y Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Cortés Gómez, H. (2017). Cosas que nos enseñan en la escuela y no sirven. *El Colombiano*, 25 de mayo. <http://blogs.elcolombiano.com/prensaescuela/wp-content/uploads/2017/05/Cosas-que-nos-ense%C3%B1an-en-la-escuela-y-no-sirven.pdf>
- Gutiérrez-González, C. y González-Pardo, R. (2019). Entre tradiciones e hipermediaciones: una reflexión para la comunicación digital. *Dixit*, 30, 98-107. <https://doi.org/10.22235/d.voi30.1793>
- Hermann-Acosta, A. (2020). *Storytelling* y comunicación multidireccional: una estrategia formativa para la era digital. *Comunicación y Cultura*, 3, 29-42.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Harper.
- Medina-González, J. A. (2019). Uso de las redes sociales en el aprendizaje. [Tesis de Maestría en Comunicación, Universidad Casa Grande].
- 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®. [Tesis de Maestría en Docencia, Universidad de La Salle]. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/9oe774f1-0573-4979-86b8-64c398dddcfd>
- 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. [Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad Peruana Unión].
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.
- 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. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.84>
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. En Crawford, C., Carlsen, R., McFerrin, K., Price, J., Weber, R. y Willis, D. (eds.), *Proceedings of SITE 2006. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>

- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772440>
- Rodríguez-Cintón, R. (2017). El nivel de comprensión lectora y de representación mental en estudiantes de sexto grado. *Scientific International Journal*, 14(1), 5-20.
- Roig Telo, A., Hofman, V. Y. y Pires, F. (2021). Cazadores de historias: un caso de implementación de *storytelling* en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva. *Icono* 14, 19(2), 235-260. <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1707>
- 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, 57-66. <https://doi.org/10.4025/notandum.43.10>
- Solé, I. (2004). La taxonomía de Barrett: una alternativa para la evaluación lectora. *Kaleidoscopio*, 2(3), 47-50. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia_de_barret.pdf
- Sotomayor, I. y Muñoz-Carril, P. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20-28. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041>
- Villalustre-Martínez, L. y Del Moral Pérez, M. E. (2014). *Digital storytelling*: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115-132. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237
- Villota Ruiz, M. G. (2020). La comprensión lectora: una necesidad de los estudiantes de la Básica Secundaria colombiana. *Conrado*, 16(74), 162-168. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1346>
- Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte*. Quelle & Meyer.