

Propuesta didáctica para desarrollar la literacidad crítica de contenidos digitales

Melany Caroline Gamboa Villamizar

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster en Pedagogía

Director

Sergio Andrés Caballero Rincón

Magíster en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2026

**Tabla de contenido**

Introducción	11
1. Planteamiento y formulación del problema	14
1.1 Análisis y formulación del problema	14
1.2 Justificación	17
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo general	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
2. Marco referencial	21
2.1 Antecedentes investigativos	21
2.1.1 Antecedentes internacionales	21
2.1.2 Antecedentes nacionales	25
2.1.3 Antecedentes locales	27
2.2. Marco teórico	29
2.2.1 Literacidad crítica	30
2.2.2 Textos discontinuos	31
2.2.3 Redes sociales y educación	33
2.3. Marco legal	34
3. Metodología	36
3.1 Enfoque y diseño de la investigación	36
3.2. Fases de la investigación	37
3.2.1 Fase I. Diagnóstico	39
3.2.2 Fase II. Plan de Acción	40
3.2.3 Fase III. Reflexión	40
3.3. Técnicas de recolección de información	40
3.3.1 Observación participante	41
3.3.2 Grupos focales	41
3.3.5 Entrevista	41
3.4 Instrumentos de recolección de información	42
3.4.1 Grabación de audio	42
3.4.2 Notas de campo	42
3.4.3 Protocolo de grupo focal	42
3.4.4 Guion de la entrevista	43
3.4.5 Diario de campo	43
4. Presentación de los resultados	44
4.1 Análisis de la fase diagnóstica	44
4.2 Plan de acción	51

4.2.1 Lectura y comprensión del contenido digital	53
4.2.2 Evaluación crítica de la información	63
4.2.3 Reflexión y posicionamiento frente al discurso	69
4.2.4 Evaluación de la propuesta didáctica	76
5. Hallazgos	82
5.1 Participación digital responsable	84
5.2 Reflexión sobre la práctica docente en el proceso investigativo	88
5. Conclusiones	94
6. Recomendaciones	96
Referencias	98

**Lista de Tablas**

Tabla 1. Fases, técnicas e instrumentos de recolección de información	31
Tabla 2. Descripción de los contenidos de TikTok consumidos por los participantes.	41
Tabla 3. Clips de TikTok y su descripción	50

**Lista de Figuras**

Figura 1. Respuesta formato CQA EW1	52
Figura 2. Respuesta formato CQA EC3	53
Figura 3. Lista de chequeo diligenciada por EM5	55
Figura 4. Ejercicio inicial de lectura de clips de TikTok EC14	58
Figura 5. Formato de comprensión de un contenido digital EM5	61
Figura 6. Formato de análisis de contenidos de TikTok EW1	63
Figura 7. Respaldo del formato de análisis de contenidos de TikTok EW1	64
Figura 8. Esquema de análisis y reflexión de contenidos de TikTok EJ2	67
Figura 9. Esquema de análisis y reflexión de contenidos de TikTok EJ9	68
Figura 10. Póster elaborado por ED10, EV15, EM5 y EJ12	70
Figura 11. Póster elaborado por EN13, EC14, EJ9 y EJ2	71
Figura 12. Preguntas para la entrevista elaboradas por EI4.	82
Figura 13. Preguntas para la entrevista elaboradas por EJ2	83
Figura 14. Reflexión escrita por EI4	85
Figura 15. Reflexión escrita por EM5	86
Figura 16. Reflexión escrita por EW1	88

### **Lista de Apéndices**

*Los apéndices se encuentran disponibles para consulta en el Repositorio Institucional*

Apéndice A. Instrumento de diagnóstico

Apéndice B. Secuencia didáctica

Apéndice C. Banco de clips de *TikTok*

Apéndice D. Observaciones de clase

Apéndice E. Transcripción del sondeo de opinión y entrevista

Apéndice F. Poster informativo sobre el uso del celular en el aula

**Dedicatoria**

A mi mamá, por su amor inagotable.

### **Agradecimientos**

Agradezco a Dios por ser guía constante y fuente de fortaleza en cada etapa de este proceso.

Al profesor Sergio Caballero, por su acompañamiento académico, orientación y compromiso con este proyecto.

A Jesús por estar en cada momento y motivarme a descubrir mi potencial como escritora.

Y a mis queridos estudiantes de sexto grado, quienes con su entusiasmo y participación día a día dieron sentido y propósito a esta investigación.

### **Resumen**

**Título:** Propuesta didáctica para desarrollar la literacidad crítica de contenidos digitales<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Trabajo de Grado

**Autor:** Melany Caroline Gamboa Villamizar<sup>2</sup>

**Palabras Clave:** literacidad crítica, contenidos digitales, TikTok, alfabetismo digital.

**Descripción:** Esta investigación enmarcada en el enfoque de investigación-acción, cuyo objetivo principal fue desarrollar habilidades de literacidad crítica acerca de contenidos digitales provenientes de redes sociales. La investigación surge de la necesidad de atender el analfabetismo digital en los jóvenes, a causa de la exposición constante a múltiples discursos en redes como *TikTok* con fines de ocio y sin la capacidad para evaluar la credibilidad, identificar sesgos y construir argumentos frente a dicha información. A partir de la fase diagnóstica, sustentada en entrevistas y observaciones, se confirmó en los participantes el consumo pasivo de contenido y la dificultad para distinguir la veracidad de los mensajes. Por su parte, la fase de acción, evidenció avances significativos, puesto que los participantes lograron trascender del consumo superficial al reconocer los clips como manifestaciones discursivas intencionadas, y no como contenidos neutros sin sentido. De acuerdo con esto, los resultados confirman que los estudiantes desarrollaron la capacidad de asumir una postura analítica, aplicando criterios más rigurosos, como la exigencia de respaldo científico y la identificación de la influencia de los elementos técnicos de edición en el mensaje en la red social y las intenciones con las que estos son creados. Se concluye que es viable y pertinente integrar la formación en literacidad crítica en el currículo escolar, aprovechando los entornos digitales familiares al estudiante para convertirlos en usuarios y ciudadanos digitales responsables.

### Abstract

---

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director: Sergio Andrés Caballero Rincón. Magíster en Pedagogía. Profesor Escuela de Educación UIS.

**Title:** Didactic proposal to develop critical literacy of Digital Content<sup>3</sup>

**Author(s):** Melany Caroline Gamboa Villamizar<sup>4</sup>

**Key Words:** Critical literacy, digital content, TikTok, Digital citizenship

**Description:** This action-research study aimed to develop students critical literacy skills for evaluating digital content from social media platforms. The investigation arose from a need to address digital illiteracy. Constantly exposed to various discourses on platforms like TikTok for entertainment, yet they have limited ability to assess information credibility, identify biases, and form reasoned arguments. The diagnostic phase, using interviews and observations, confirmed that participants passively consumed content. They had difficulty discerning the veracity of messages. During the action phase, participants made significant progress. They moved beyond superficial consumption and recognized social media clips as intentional discursive constructs rather than neutral or meaningless content. As a result, students started applying more rigorous evaluation criteria, demanding scientific evidence and identifying how editing elements influence messages and their purposes. The study concludes that integrating critical literacy training into school curricula is both viable and essential, suggesting that familiar digital environments can be used to foster responsible digital citizenship among students.

## Introducción

---

<sup>3</sup> Degree Work

<sup>4</sup>Department of Human Sciences. Education School. Master degree in Pedagogy. Adviser: Sergio Andrés Caballero Rincón. Master degree in Pedagogy and educator at the Education School UIS.

La lectura y la escritura son habilidades necesarias en la efectividad de la comunicación humana. Además, son procesos que pueden tardar en desarrollarse de forma adecuada. Solé (1998) define la lectura como el proceso por el cual el lector comprende un texto de acuerdo con su motivación, intereses y objetivos que ha fijado al inicio de dicha lectura. Por otro lado, la escritura para Cassany (1995) significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Es decir, ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.

Si bien el presente proyecto se centra en el desarrollo de la literacidad crítica de contenidos digitales provenientes de redes sociales, es importante enfatizar en que tanto la lectura como la escritura se consideran actividades cognitivas que no pueden llevarse a cabo de manera aislada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, debido a que durante la formación estas habilidades se consolidan simultáneamente y se complementan en la práctica. Spivey y King (1998) afirman que la lectura y la escritura son procesos híbridos, ya que para la producción textual se recurre a las fuentes bibliográficas leídas. Del mismo modo, en el ejercicio lector se requiere de la escritura como herramienta facilitadora para la comprensión global de un texto.

Por su parte, la lectura funciona como medio para la adquisición de nuevo vocabulario. A su vez, les permite a los estudiantes conocer otras culturas y así enriquecer su enciclopedia intelectual. Sin embargo, ningún texto es leído independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos (Eco, 1987, p. 116), lo cual indica que para la formación de la competencia lectora es imprescindible reconocer las relaciones de intertextualidad, puesto que esta es considerada una actividad cognitiva relevante en el proceso formativo de los niños en etapa escolar. De la misma manera, vale la pena mencionar que la importancia de la comprensión

lectora es necesaria para despertar la actitud crítica. Todo lo anterior constituye una de las mayores ambiciones pedagógicas de los maestros y, por supuesto, de esta propuesta didáctica, dado que se espera acompañar en el proceso a los estudiantes para que adquieran destrezas en el reconocimiento, interpretación y análisis crítico de diferentes fuentes de información.

Ante una generación de niños y jóvenes que han crecido rodeados de los avances tecnológicos, cabe la posibilidad de aprovechar aquellas lecturas del entorno que han hecho los estudiantes a través del uso de dispositivos tecnológicos. Esto quiere decir que la lectura se ha transformado en otros escenarios, matizado sus interpretaciones y significados y, a partir de allí, aparecen distintas prácticas de acuerdo con la realidad inmediata que viven los estudiantes.

A fin de garantizar una adecuada implementación de la propuesta didáctica, se plantean las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuál es el tipo de contenido digital proveniente de redes sociales que consumen los estudiantes? ¿Qué tipo de estrategias didácticas se deben diseñar para desarrollar la literacidad crítica acerca de contenidos digitales provenientes de redes sociales? ¿Cuáles son los alcances que puede tener una propuesta didáctica de comprensión de contenidos digitales en la formación de la literacidad crítica de un grupo de estudiantes de una institución privada de Bucaramanga? A través de estos cuestionamientos es posible avizorar un panorama acerca de la relación entre la didáctica de la literacidad crítica y la comprensión de contenidos digitales provenientes de redes sociales en los estudiantes.

La estructura del presente documento se organiza de la siguiente forma: primero, se presentan los elementos que permiten identificar los rasgos y factores considerados en la formulación del problema de investigación; en segundo lugar, se enuncian los objetivos que orientan la propuesta didáctica; seguido a ello, se exponen los antecedentes investigativos que ofrecen una base teórica y metodológica para sustentar el proyecto; luego, se describe la

metodología adoptada para llevar a cabo el plan de acción; posteriormente, se presentan los resultados obtenidos y el análisis de la experiencia pedagógica desarrollada; finalmente, se exponen las conclusiones generales derivadas del proceso de investigación.

## **1. Planteamiento y formulación del problema**

### 1.1 Análisis y formulación del problema

Durante las múltiples etapas escolares los estudiantes adquieren, afianzan y potencian sus diferentes habilidades para ser competentes en la sociedad. Entre estas se encuentran las habilidades comunicativas, las cuales son de suma relevancia para lograr enfrentarse a una sociedad que les demanda procesos de comunicación acertados y cada vez más exigentes. En ese sentido, habilidades como la escritura y la lectura son uno de los focos de los maestros, puesto que es a través de ellas que el estudiante puede explorar su entorno y reconocer el tipo de información que llega a sus manos. De acuerdo con ello, Habermas (2001, citado en Aubert et al., 2008) señala que: “todas las personas pueden actuar de forma comunicativa” (p. 98). Entonces, la formación de lectores competentes implica procesos de enseñanza y de aprendizaje que fomenten la participación en actos comunicativos significativos donde se posibilite una mirada crítica apropiada de las dinámicas sociales que rodean a los niños y jóvenes.

Para el caso de la institución educativa seleccionada para la investigación, es relevante fijar la mirada en los procesos de lectura de los estudiantes, pues es este uno de los campos donde el maestro de Lengua Castellana puede potenciar sus habilidades investigativas en el aula. Lo anterior se debe a que la lectura es entendida como una de las habilidades que presenta mayores “necesidades respecto a una práctica pedagógica que encuentre significados sobre una cultura de lectores críticos” (Rivera, 2021, p. 18).

De acuerdo con ello, es necesario considerar que, pese a que en las pruebas estandarizadas, como *Saber*, los estudiantes son evaluados bajo la premisa de comprender, interpretar y analizar textos de manera crítica, no se alcanza a medir un proceso de reelaboración de significados y, a partir de ahí, desarrollar procesos metacognitivos. Por el contrario, parece existir una conformidad con lecturas simples de textos, sin que se resalte el enriquecer procesos

cognitivos (Rivera, 2021, p. 20). En ese aspecto, la literacidad crítica es un proceso más complejo que el de identificar la postura del autor o ideas principales de un texto continuo. De ahí que, Serrano (2008 citado por Rondón, 2014) afirme que:

requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge del texto; poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (p. 28).

Es imprescindible promover espacios de lectura enfocados a que el estudiante evoque reflexiones sobre un texto, que dé muestras de procesos de interpretación complejos tales como reconocimiento de la información proveniente de discursos digitales. Así es posible detectar un vacío de conocimiento, o de investigación para este caso, en la formación de los niños en edad escolar que parte de la manera cómo abordan la información proveniente de las redes sociales. En ese sentido, el maestro a cargo del área de Lenguaje tiene el compromiso de intervenir, de acuerdo con Rivera (2021):

en la labor de los docentes de lenguaje es indispensable que se asuma el reto de preparar a los estudiantes como lectores del mundo en el que están inmersos, a partir de realidades cada vez más complejas que demandan de sujetos competentes cognitiva, procedimental y socialmente (p. 22)

A partir de la observación de la docente investigadora se ha podido establecer que los niños tienen un acercamiento a lectura de textos digitales de forma desprevenida, sin supervisión de los adultos a cargo y sin las herramientas necesarias que permitan depurar la información con la cual son bombardeados. Esto le implica al maestro interactuar con conocimientos que los estudiantes ya han tomado a partir de una lectura previa con la información encontrada en la red.

Lo previamente mencionado puede interpretarse desde múltiples aristas, no obstante, es pertinente centrar la mirada en una situación recurrente en la generación actual y es la veeduría parcial de los padres de familia hacia el consumo de información de los niños. Es común que sus hijos hagan uso sus redes sociales, lo que implica que accedan a contenidos sin el debido filtro para la edad de ellos, lo cual es potencialmente riesgoso si se tiene en cuenta que “en internet la basura y el fango se mezclan con las perlas y las joyas. Ésta es la grandeza y la flaqueza de la red” (Cassany, 2006, p. 221). Entonces, un estudiante que carece de los criterios para seleccionar, incorporar o rechazar información que tiene a su alcance supone una de las situaciones en las que el maestro debe mediar, ya que este vacío significa un problema de la dimensión crítica de la lectura lo que, a su vez, constituye una deficiencia en la formación de futuros lectores.

Otro aspecto importante para la discusión tiene que ver con la exposición de los estudiantes a textos digitales, tanto en el aula de clase como fuera de ella. Por lo tanto, le demanda al maestro proponer estrategias para que el estudiante aprenda a filtrar, reconocer en la información elementos veraces que son contrarrestados con la realidad y asuma una postura crítica frente a la información que llega a él a través del internet. En este sentido, desde etapas escolares tempranas se sugiere que el niño ya está en la capacidad de crear conexiones o relaciones lógicas para hacer lecturas de textos con la finalidad de crear nuevos significados.

Por lo tanto, la incorporación de una propuesta didáctica que le posibilite a los estudiantes la reflexión sobre la información que llega a ellos mediante las redes sociales resulta pertinente, pues se han identificado algunas deficiencias en la propuesta pedagógica de la institución educativa con respecto a esta situación. De ahí que la presente investigación busque responder a la siguiente pregunta problema: **¿cómo desarrollar habilidades de literacidad crítica de los estudiantes de sexto grado de una IE privada de Bucaramanga, a través de**

**una propuesta didáctica acerca de la comprensión de contenidos digitales provenientes de las redes sociales?** Apoyándose en las siguientes preguntas orientadoras: ¿cuál es el tipo de contenido digital proveniente de redes sociales que consumen los estudiantes? ¿qué tipo de estrategias didácticas se deben diseñar para desarrollar la literacidad crítica acerca de contenidos digitales provenientes de redes sociales? ¿cuáles son las implicaciones que puede tener una propuesta didáctica de comprensión de contenidos digitales en la formación de la literacidad crítica de un grupo de estudiantes de una institución privada de Bucaramanga?

## **1.2 Justificación**

La presente investigación se fundamenta en la creciente relevancia de lo digital en el contexto educativo actual. La proliferación de dispositivos digitales y la inmersión de los niños en entornos digitales desde temprana edad han transformado significativamente sus hábitos de lectura y de aprendizaje. Sin embargo, esta realidad plantea nuevas posibilidades de intervenir en el aula en términos del desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes.

El proceso de leer desde las primeras etapas escolares se ha centrado, fundamentalmente, en que el estudiante decodifique textos. Si bien durante los distintos niveles deben tener lugar ejercicios de lectura de acuerdo con la complejidad de cada grado, es necesario considerar otro tipo de lecturas que los estudiantes realizan fuera del aula como el caso de información (imágenes, anuncios, videos, etc.) difundidos o viralizados en redes sociales. De allí que, se traiga a diálogo el consumo de información a través de estos medios, ya que es innegable que los estudiantes están expuestos de manera temprana a las redes sociales que, en consecuencia, influyen en su manera de leer e interpretar su realidad.

Por lo tanto, es importante considerar esta situación como una oportunidad para intervenir en los procesos de lectura que tienen lugar en la escuela. Para Vargas (2015), leer es un proceso que el niño realiza de diversas formas:

la lectura en papel se combina ahora con una variedad de prácticas de lectura en dispositivos móviles (tabletas, teléfonos celulares, computadores portátiles, etc.); pero también en pantallas fijas en diferentes escenarios públicos (la pantalla de un cajero automático, las pantallas que muestran itinerarios del transporte público en las grandes ciudades, las pantallas de los vuelos en los aeropuertos, etc.) y privados (videojuegos, chats, videoconferencias, compartir textos y fotos en las redes sociales, etc.) (p. 140).

En este contexto, en el que, si bien muchos jóvenes saben leer y escribir, carecen de las habilidades necesarias para navegar de manera crítica por el entorno digital, repleto de información diversa y, en ocasiones, engañosa. Esta situación plantea un nuevo tipo de analfabetismo: el digital. A diferencia del analfabetismo tradicional, que se centraba en la incapacidad de decodificar textos, el digital se refiere a la falta de competencias para evaluar, seleccionar y utilizar de manera crítica la información que se encuentra en línea.

Por lo tanto, pensar en los procesos de lectura centrados en desarrollar criterios para interpretar la información en el espectro amplio del internet, sobre todo en redes sociales, significa también concebir una de las prioridades de la educación actual. Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades para evaluar la credibilidad de las fuentes, identificar sesgos y construir argumentos sólidos a partir de la información que encuentran en línea. De lo contrario, estarán desprotegidos frente a la manipulación y la desinformación que abundan en estos espacios.

En relación con lo anterior, el aula de clase puede convertirse en un lugar para que el estudiante construya significados de lo leído equívocamente en estructuras digitales o, por el contrario, en el escenario donde se generen procesos para el desarrollo de sus habilidades de literacidad crítica, puesto que el ejercicio de ponerlas en práctica le supone al niño identificar, analizar y cuestionar las ideas, así como también desarrollar un opinión de manera fundamentada y valorar los textos en cuanto a su veracidad (Cassany, 2015). Por lo tanto, formar lectores críticos implica situar a los estudiantes en sus prácticas de lectura dentro y fuera del aula evocar sus habilidades de análisis y conducirlo a construir críticas acertadas sobre los actos comunicativos que lo envuelven.

Como se mencionó, es importante que estos procesos ocurran de manera temprana, teniendo en cuenta que el niño accede a un compilado de información en internet prematuramente. Esto le demanda al maestro que genere espacios donde el estudiante adquiera las competencias necesarias para interactuar con su entorno donde su dimensión crítica se fortalezca.

### **1.3 Objetivos**

#### ***1.3.1 Objetivo general***

Desarrollar habilidades de literacidad crítica en los estudiantes de sexto grado de IE privada de Bucaramanga a través de una propuesta didáctica acerca de la comprensión de contenidos digitales provenientes de redes sociales.

#### ***1.3.2 Objetivos específicos***

Identificar los tipos de contenido provenientes de redes sociales que consumen los estudiantes de sexto grado.

Diseñar estrategias didácticas orientadas a fortalecer la literacidad crítica en los estudiantes de sexto grado acerca de la comprensión de los contenidos digitales provenientes de redes sociales.

Reflexionar sobre las implicaciones que tiene una propuesta didáctica de comprensión de contenidos digitales en la formación de la literacidad crítica en los estudiantes de sexto grado.

## **2. Marco referencial**

En esta sección se describen los antecedentes teóricos que aportan, conceptualizan y sustentan de manera significativa el proyecto de investigación.

### **2.1 Antecedentes investigativos**

En el marco internacional, nacional y local se han desarrollado múltiples estudios relacionados con el abordaje de la dimensión crítica de la lectura, las cuales se eligen bajo los criterios de pertinencia temática y metodológica con el proyecto en cuestión. Estas se describen en su orden en este apartado.

#### ***2.1.1 Antecedentes internacionales***

En la enseñanza de la lectura existen múltiples situaciones por abordar en el aula de clase. Por lo tanto, un maestro debe considerar aquellas circunstancias como una oportunidad para estimular su rol investigativo. Por lo tanto, es preciso partir de la dimensión crítica de la lectura, ya que es este uno de los motivos de la presente investigación.

En primer lugar, es necesario reconocer el papel del maestro en los procesos de lectura de los estudiantes, pues este debería concebirse como el responsable de mediar entre los contenidos y el ejercicio lector de los niños. En esa medida, contemplar propuestas de grupos de investigación centrados en las interacciones que se dan en el aula de clase tal como la de Sevilla-Vallejo et al. (2023) *Identidade, ecocrítica e interseccionalidade na obra de Miguel Delibes. Aplicação em sala de aula da Graduação em Educação Primária* resulta pertinente para comprender que la persona involucrada en el campo literario está en la capacidad de acceder a los recursos que se crean y de elaborar materiales (p. 3). Este estudio fue desarrollado en alianza con el Grupo de Investigación INILE de la Universidad de Salamanca y TALIS de la

Universidad de Valencia de España y de Berklee College of Music de Estados Unidos; con el fin de analizar los retos acerca de las competencias literarias en la formación de maestros de la Básica Primaria, esencialmente, en la promoción de la lectura desde el paradigma digital y cómo se puede lograr construir identidades digitales seguras para niveles iniciales.

Cabe mencionar que el estudio se centró en el tratamiento de la obra de Miguel Delibes con maestros en formación matriculados en una asignatura denominada *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Uno de los objetivos que pretendía alcanzar era el de proponer procesos de lectura crítica, ponerlos en práctica en el aula de clase y, a partir de este, analizar cómo a través de textos se posibilitaron múltiples lecturas. Entre ellas podemos mencionar el espacio urbano, el paso del tiempo, la identidad, etc., atendiendo a la mediación digital, puesto que el uso de un soporte audiovisual de análisis y debate en el quehacer pedagógico fomentó la competencia digital ya existente de los niños y, además, ofreció herramientas que pueden ser utilizadas en otros procesos de lectura. Por lo tanto, para la presente se puntualiza que, pese a que es una propuesta pedagógica realizada para formar maestros, funciona como punto de partida teórico para la presente investigación.

Sumado a lo anterior, es preciso contemplar propuestas de aula relacionadas con procesos de lectura, como es el caso de la realizada por Ruiz et al. (2021) titulada *Lectura dialógica de álbumes ilustrados para fomentar el pensamiento crítico: un enfoque para Educación Primaria*. Esta se centra en un proyecto de aula, implementado en instituciones españolas, que considera al libro álbum como un texto de mayor apertura interpretativa que posibilita el desarrollo de las tres habilidades críticas señaladas por Cassany (2017): “lectura, escritura y pensamiento” (p. 114). Para lograrlo, los autores consideran la lectura dialógica como una estrategia pertinente para

invitar al estudiante a cuestionarse sobre lo leído y que, paralelamente, potencien sus habilidades argumentativas.

Es de rescatar una de las conclusiones del estudio, puesto que, con relación a la investigación mencionada previamente en este apartado, el rol del maestro investigador e innovador es fundamental, ya que “implantar la discusión literaria en el proceso de enseñanza/aprendizaje requiere de reflexión sobre la práctica docente y disposición al cambio” (p. 50). En ese aspecto, es pertinente concebir nuevas formas de lectura en el aula puesto que los estudiantes de los primeros niveles de la Básica Primaria tienen mayor apertura a respuestas espontáneas y sinceras con respecto a cómo leen su entorno. De ahí que los autores subrayen que se deben crear oportunidades reales y contextualizadas para que el estudiante ponga en diálogo lo leído y sus opiniones. Además, que se propicie un ambiente de confianza que motive al niño a emitir juicios de valor y, sobre todo, buscar constantemente estrategias que posibiliten el cuestionamiento de su realidad. Lo anterior supone una lectura de las dinámicas de aula a dimensionar al momento de proyectar una investigación que busque generar procesos que potencien la literacidad crítica.

Entonces, es posible pensar en un escenario en el que se agrupen estos dos grandes aspectos. Para ello, es viable considerar la propuesta de Tabernero, et al. (2022), que recibe por nombre *Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epítexto virtual en la definición de un nuevo discurso*, el cual parte de concebir la lectura como un ejercicio que ha cambiado a lo largo de la historia, sobre todo por el cambio que supuso el traslado de la información del papel a estructuras digitales. Lo anterior resulta un desafío para los lectores de hábito y los formadores de futuros lectores. Por lo tanto, las autoras

confirman que al maestro de literatura se le demanda crear espacios que involucren estrategias digitales que motiven al estudiante a leer textos disponibles en la red.

Para ello, eligen el libro ilustrado de no ficción como una vía libre, accesible y adecuada para la lectura con dimensión crítica, puesto que “se trata de obras abiertas, sujetas a la interpretación crítica del lector, que se alejan del discurso enciclopédico tradicional en la confluencia entre arte y conocimiento” (p. 1). En esa medida, se reafirma la concepción de adaptar ejercicios al contexto en el que se suscribe la realidad del estudiante, debido a que la creciente generación prefiere las estructuras digitales que el papel. De manera paradójica, los niños y los jóvenes que han crecido rodeados de los avances tecnológicos carecen de las herramientas básicas para interactuar con el contenido que encuentran en internet. De acuerdo con esto, Taberero et al. (2022) sostienen que:

la eclosión de las tecnologías digitales demanda la alfabetización de los estudiantes de enseñanza primaria para leer y escribir en entornos analógicos y digitales, y que esto exige la capacidad de manejar gran cantidad de información, sus resultados constatan el relevante lugar del libro de no ficción en la educación, la difusión del conocimiento, la promoción de la lectoescritura y el placer de la lectura en los más jóvenes. (p. 3).

Con el propósito de indagar y conocer los rasgos que determinan este lector novato, en el estudio se propone el análisis sobre las características del book-trailer de libros ilustrados de no ficción dirigidos a niños de edades escolares iniciales. Los hallazgos de este estudio permiten comprender que un modelo de lectura con experiencia virtualizada incide en el modo en el que el niño recepciona el contenido adecuadamente, es decir, la fisicidad y en su propuesta artística, propicia una lectura interactiva, fragmentada y libre y también guiada. Así pues, la investigación muestra de manera significativa el trabajo de campo realizado previamente para conocer las

preferencias de los estudiantes en el uso de la red, lo cual fundamenta la viabilidad de proponer intervenciones de aula que permitan relacionar la tecnología con la educación, por lo cual se tiene en cuenta metodológicamente para la presente propuesta investigativa.

### ***2.1.2 Antecedentes nacionales***

Las investigaciones nacionales relacionadas con la dimensión crítica permiten vislumbrar aspectos generales enmarcados en el panorama colombiano. En primer lugar, resulta pertinente mencionar el estudio etnográfico con perspectiva crítica de Rondón (2014), denominado *Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase*, presente en el libro *La lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*, el cual tuvo como principal foco la enseñanza de la lectura crítica en grupos de educación media y en primeros niveles universitarios. Así pues, se recolectaron las concepciones acerca del abordaje de tipologías textuales que demandan el desarrollo de una postura crítica con el propósito de responder a cuál es el panorama de la lectura crítica en el ámbito educativo. A partir de estas fue posible comprender una contradicción que radica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, puesto que el docente que asume el ejercicio de enseñar lectura académica puede tomar dos rutas. La primera, corresponde a ejercicios que privilegian los procesos cognitivos o, la segunda, que corresponde a poner en diálogo las habilidades de los estudiantes para construir procesos de lectura crítica. Sin embargo, estas no se articulan: ocurren como dos vías aisladas. Esto último permite considerar una propuesta que busque integrar y articular los procesos de lectura de manera adecuada.

Teniendo en cuenta que la investigación anterior se aplica a una población estudiantil de niveles avanzados, conviene entonces fijar la mirada en propuestas realizadas en entornos escolares, tal como es el caso del estudio de Díaz et al. (2014) *Leyendo a los monstruos para*

*espantar los miedos: una apuesta para la básica primaria*, presente en el libro *La lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*, el cual tuvo como principal objetivo realizar manejo de emociones, sobre todo del miedo, a través de procesos de lectura. Esta investigación se enmarca en un proyecto denominado “*Estrategias de enseñanza de la lectura*”, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Es importante destacar que esta propuesta pedagógica permitió desarrollar procesos de lectura a partir de la intervención docente que, indirectamente, potenció la dimensión crítica de los niños, debido a que se cuestionan constantemente sobre sus pensamientos, emociones y actitudes con respecto a situaciones problemáticas.

Cabe rescatar que, pese a que se trata de un grupo escolar que pertenece a niveles escolares iniciales, ofrece una serie de reflexiones para trabajar en grados más avanzados. Fundamentalmente, en el ejercicio de la lectura del entorno que rodea al niño, ya que es el maestro quien analiza, acompaña y guía hacia las zonas estables que hagan sentir al estudiante más seguro en tanto aprende de él y de sus pares.

De la misma manera, se hace necesario rescatar la propuesta de Calle y Gómez (2019), *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la Básica Primaria*, la cual tuvo lugar en una institución educativa de Yondó, Antioquia. En esta investigación fue posible observar rasgos de los procesos de lectura de un grupo de estudiantes de tercer grado, fundamentalmente, en la actitud que adoptan frente a leer. Esto permitió comprender la receptividad de los niños frente a múltiples textos. Sus tiempos de lectura variaban de acuerdo con el tipo de texto al que se enfrentan. Otro punto por resaltar es la importancia que tiene el respaldo de la familia en el desarrollo de hábitos lectores en los primeros niveles escolares, ya que si el hogar no les proporciona el gusto por la lectura, se hace más desafiante acercar al niño

al ejercicio de leer. En ese aspecto los autores mencionan que “el entorno brinda espacios para que el estudiante se enamore de ella: la biblioteca y la escuela” (p. 17). Esto resalta la responsabilidad que tienen los maestros frente a la educación actual y es generar espacios que le permitan al estudiante interactuar con literatura, descubra sus gustos y motivaciones, juzgue e interprete la información de los libros y adquiera las habilidades necesarias para convertirse en un lector de hábito.

Con respecto a lo anterior, la investigación hace énfasis en la implementación de estructuras digitales como estrategia que permite captar la atención de los niños hacia la lectura, debido a que es un medio con el cual han interactuado constantemente. Así pues, el maestro debería atender a las necesidades emergentes de los niños e incorporar en su quehacer pedagógico experiencias de lectura mediadas por estructuras tecnológicas. Para lograrlo, se propuso el texto multimodal digital. De acuerdo con esto, Calle y Gómez (2019) afirman que “la lectura digital se vinculó de manera significativa en los procesos lectores de los estudiantes, reconociendo que ellos tienen cada vez mayor acceso a las herramientas tecnológicas” (p. 14). De ahí que fuera posible el fortalecimiento de habilidades como la lectura, la escritura y la argumentación en los niños de tercer grado. En esa medida, el estudio aporta a las pretensiones de la investigación, puesto que se trata de aprovechar las estructuras digitales en función del aprendizaje.

### ***2.1.3 Antecedentes locales***

Las propuestas pedagógicas locales que abordan procesos lectura crítica permiten vislumbrar elementos significativos de dinámicas escolares cercanas a la comunidad educativa seleccionada. Conviene entonces señalar el estudio de Mora (2018) *Propuesta pedagógica basada en la utilización del libro álbum para desarrollar habilidades comprensivas y críticas en*

*los estudiantes del grado primero del colegio El Castillo*, el cual se centró en integrar el libro álbum para desarrollar habilidades críticas en estudiantes de primer grado de una institución privada de Bucaramanga. Por lo tanto, el proyecto se enfocó en atraer el estudiante hacia prácticas lectoras significativas, en las cuales el niño potenciara sus habilidades de interpretación, inferencia y criticidad frente al contenido que lee. Lo anterior cobra relevancia, ya que se considera uno de los desafíos educativos en el área de Lenguaje y es, precisamente, cómo formar futuros lectores. En concordancia con lo anterior, la autora refiere que “la escuela se ha convertido en el eje articulador y dinamizador de la formación integral del individuo, donde aspectos como la formación del lenguaje es prioridad en el desarrollo humano” (p. 36). Por lo tanto, el maestro debe proponer estrategias en correspondencia con el entorno escolar del estudiante y, sobre todo, con pertinencia para el grupo escolar en cuestión.

De acuerdo a esto último, el estudio permite observar cómo los estudiantes interactuaron con la lectura propuesta y, paralelamente, experimentaron procesos de criticidad sobre lo leído y la forma en la que este impactó en su sentir. En ese aspecto, para la presente conviene rescatar la pertinencia de las lecturas seleccionadas para los estudiantes, los espacios para disponer un buen ejercicio lector y la valoración formativa que se propuso para tal fin.

Teniendo en cuenta que la dimensión crítica de la lectura es el principal aspecto a desarrollar en los estudiantes, entonces, es posible considerar el estudio de Grass (2020) *Formación de lectores críticos en sexto grado de la I. E. Las Américas - Bucaramanga*, es importante destacar que posibilita la mirada crítica que hace de la situación contextual de los estudiantes, así como también, de los procesos de lectura que los niños llevaban a cabo antes de la intervención. Lo anterior, permite comprender los alcances que puede tener una propuesta de intervención en estudiantes de una institución privada que cuenta con los recursos y la apertura a

mediaciones pedagógicas que involucren al estudiante de manera activa en su proceso de aprendizaje, tal como es el caso de la presente investigación.

Por último, es pertinente considerar la propuesta didáctica de Villamizar (2021) denominada *Secuencia didáctica para promover la lectura crítica: implementación de una propuesta didáctica sobre caricatura orientada a promover la lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de una institución pública del sector rural en el departamento de norte de Santander* que buscó potenciar la lectura crítica sobre los hechos sociales relevantes del país a través de la implementación de la caricatura como recurso vital para los alumnos. De ahí que, sea importante para los maestros atender a las dinámicas comunicativas de los estudiantes e intervenir con prácticas pedagógicas que le posibiliten al estudiante el desarrollo de una mirada crítica hacia los procesos comunicativos en los que está inmerso. De acuerdo con esto, la autora hace énfasis en los elementos que circundan la lectura en el aula de clase, tales como: la interdisciplinariedad, la concientización acerca del entorno, la dimensión afectiva, lo cognoscitivo, el diálogo y la identidad. De lo anterior, se deriva que se motive constantemente al estudiante a que se apropie de su lectura de mundo donde construya y reconstruya conceptos, creencias, saberes, etc., lo cual es relevante para formar futuros lectores que requieren desarrollar niveles de criticidad altos en entornos donde la información abunda por los distintos medios de comunicación.

## **2.2. Marco teórico**

En este apartado se exponen elementos teóricos de la propuesta de investigación, en su orden: literacidad crítica, textos discontinuos y contenidos digitales. A través de esta estructura, se busca establecer una conexión lógica entre los diferentes conceptos y teorías que sustentan el estudio.

### **2.2.1 Literacidad crítica**

Es necesario contemplar el panorama que sugiere la literatura sobre los procesos de lectura y escritura. En primer lugar, es necesario comprender que la literacidad crítica y la lectura crítica, aunque estén relacionadas, no son conceptos idénticos.

La literacidad trasciende la decodificación de los textos, abarcando un conjunto más amplio de habilidades que posibilitan el análisis, la evaluación que se tiene de la información en un determinado contexto. Por lo tanto, para referirse al dominio del código lingüístico, la construcción de diferentes textos, el reconocimiento funcional de los géneros literarios, los valores sociales relacionados con los actantes de los procesos comunicativos, los efectos sociales que implica la comunicación, entre otros. Según Cassany y Castellà (2010) la literacidad crítica “designa sin problemas todo el ámbito conceptual y permite formar otros neologismos como *multiliteracidad*, *biliteracidad* o *literacidad electrónica*. Además, el español tiene vocablos corrientes con etimología cercana (*literario*, *literato*, *literal*)” (p. 357).

En este punto, es necesario agregarle a la *literacidad* el elemento conceptual *crítico*. Por tanto, la literacidad crítica:

se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso (Cassany y Castellà, 2010, p. 367).

Así pues, la literacidad crítica condensa todas aquellas formas de leer el entorno que el estudiante realiza incluso antes de alfabetizarse. Con el auge y el impacto que significa el uso de las redes sociales, se hace necesario trasladar el concepto de literacidad crítica y relacionarlo con

las prácticas lectoras de contenidos digitales que abundan en estos medios de comunicación, ya que “desde la dimensión cultural, las nuevas literacidades sostienen que pensar de forma crítica es una práctica social, cultural e histórica y debemos contextualizarla” (Gee, 2015).

Como se mencionó previamente, la literacidad es un panorama amplio en el que pueden aparecer otro tipo de literacidades. Para este caso, cabe señalar la *literacidad crítica digital*. Este concepto es relativamente joven y por esta misma razón Castellví (2020) menciona que “definir lo que significa ser literato digital es una tarea compleja, ya que el mundo digital cambia de forma continuada” (p. 19). No obstante, se relaciona en la forma en la que los usuarios o consumidores de entornos digitalizados interpretan, dialogan y comprenden la información que encuentran en la red. Mientras que para unos autores como Ávila y Pandya (2013) consideran que la literacidad crítica digital puede ser una disciplina que ahonda en las relaciones de poder en los textos digitales para los grupos a los que van dirigidos intencionalmente, para otros como Thorne (2013) quien afirma que este tipo de literacidad constituye en suma una actividad puramente simbólica, y que, además, está mediatizada por un entorno digital. En contraste Castellví (2020) menciona que “es necesario reconciliar la perspectiva del usuario de la tecnología como una persona individual, con la idea de las desigualdades sociales” (p. 20). En otras palabras, la literacidad crítica digital es un campo de investigación reciente cuya apertura posibilita propuestas de aula pertinentes y contextualizadas.

### ***2.2.2 Textos discontinuos***

Los conceptos de lectura y textos han adquirido diferentes matices que modifican, a su vez, la concepción que tradicionalmente se tiene sobre el lector se ha expandido significativamente.

Así pues, conviene empezar mencionando que en los Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana del MEN (1998) se hace especial énfasis en un proceso cognitivo de atribución de significado a conjuntos de datos codificados, los cuales pueden estar materializados en soportes físicos o digitales, y que son transmitidos mediante sistemas simbólicos convencionales. Entonces, los textos discontinuos se enmarcan, mayormente, en estas estructuras digitales, por lo cual la lectura se convierte a su vez en un proceso interactivo de construcción de significado en el que el lector, a partir de las pistas lingüísticas proporcionadas por el texto discontinuo, activa sus conocimientos previos y construye una representación mental coherente del mensaje. Este es un ejercicio cognitivo complejo, puesto que entender un texto significa y exige al estudiante construir un modelo mental a partir de su conocimiento y experiencias contextuales (Van Dijk, 1980, p. 8).

Los estudiantes interactúan a diario con una variedad de textos discontinuos a través de las redes sociales, estos materiales, aunque no diseñados con fines pedagógicos específicamente, posibilitan desarrollar habilidades de interpretación y análisis de información presentada de forma no secuencial como lo haría un texto continuo. Según Kirsch y Mosenthal (1990) los textos discontinuos “se dividen en literarios e informativos. Los cómics (literarios), las infografías y etiquetas, los diagramas y manuales (informativos) entre otros” (p. 46).

Añadido a esto, los textos discontinuos suponen procesos de mayor elaboración debido a que su producción e interpretación implica una tarea más compleja que la escritura de textos continuos, ya que es fundamental que los elementos verbales y gráficos de estos textos se articulen de manera coherente para construir un significado pertinente. La tipografía, la disposición de las imágenes y el lenguaje utilizado deben trabajar en conjunto para transmitir un mensaje claro y conciso al lector (Thibault, 2000, p. 321).

### ***2.2.3 Redes sociales y educación***

Los entornos digitales como las redes sociales han permeado todas las estructuras sociales y la educación no ha sido la excepción. Tal ha sido la incorporación de estos en el plano educativo que las redes sociales se consideran como un medio eficiente y pertinente para conectar a maestros y estudiantes debido a que estas plataformas, al permitir la interacción y el intercambio de información, han modificado los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La información que circula por las múltiples redes sociales se ha caracterizado por la rapidez con la que llega a diferentes partes del mundo y cómo esta alimenta, paralelamente, una cultura del consumo constante, lo que a su vez significa que la dinámica de la difusión de la información ha cambiado radicalmente. Antes la publicación estaba sujeta a estándares, revisiones sistemáticas y filtros editoriales, hoy en día prima la inmediatez y el impacto, lo que ha generado un entorno informativo donde la veracidad y la calidad del contenido no siempre son prioritarias (González et al., 2022, p. 36).

Precisamente, por el poco control y escaso filtraje que se ha hecho de la información que llega a las redes sociales de adultos y jóvenes que aún están en etapa escolar es que se hace relevante crear propuestas pedagógicas que les proporcione a los estudiantes las herramientas para enfrentarse a un entorno digital, sobre todo en potenciar la dimensión crítica de la lectura de esos códigos. Así pues, Jover, González y Prieto (2017) establecen una estrecha relación entre la criticidad y la autonomía intelectual. Para estos autores, el relacionarse con información de cualquier naturaleza implica no solo evaluarla, sino también ejercer la libertad de pensamiento y cuestionar las ideas preestablecidas en ella.

Entonces, hacer uso de discursos o códigos propios de entornos digitalizados para un proceso que signifique al estudiante reflexionar las formas en las que consume la información

que llega a través de las mismas, resulta un ejercicio pertinente y relevante que puede iniciar desde la escuela. De acuerdo con esto González et al. (2022), relacionar la dimensión crítica de la lectura con las redes sociales significa “considerar las disposiciones y habilidades relacionadas con la metacognición a la hora de operativizar; así la metacrítica apunta al análisis y la valoración del contexto en el que se ha desarrollado la lectura” (p. 43). Por lo tanto, la escuela se configura como un espacio clave para orientar a los jóvenes hacia una comprensión crítica de la información digital, mediante experiencias que promuevan la reflexión, la autorregulación y la lectura consciente de los discursos que circulan en las redes.

### **2.3. Marco legal**

La presente investigación se inscribe rigurosamente dentro del marco normativo colombiano, el cual busca salvaguardar la protección, dignidad y prevalencia de los derechos de las niñas y niños participantes. En esta línea, el principio rector es el interés superior del menor, consagrado en el Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, el cual establece su carácter prevalente frente a cualquier otra consideración. Este principio se reafirma en el Artículo 8 de la Ley 1098 de 2006 que dispone la obligación de garantizar condiciones de bienestar, protección y participación para los menores de edad.

Asimismo, la protección de los datos personales se rige por lo contemplado en el Artículo 7 de la Ley 1581 de 2012 que establece en el tratamiento de datos de menores debe garantizarse respeto, asegurarse a los representantes legales sepan el fin con el que se recoge información de los mismos. Por tanto, se cuenta con una autorización previa por parte de los padres o adultos responsables cumpliendo con las debidas seguridades.

De igual forma, el estudio se acoge a las disposiciones establecidas por la Ley 115 de 1994, la cual orienta los fines de la educación en Colombia y resalta la formación integral de los

estudiantes, el desarrollo de múltiples competencias y la promoción de una participación en distintos entornos formativos. Añadido a esto, se tienen en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de Lenguaje, fundamentalmente, los aplicables al grado sexto, dado que constituyen aprendizajes estructurantes que deben adquirirse durante este nivel, estos “se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias” (p. 6). Por lo tanto, la investigación se articula con los lineamientos pedagógicos y éticos que exige el sistema educativo para garantizar prácticas respetuosas pertinentes y formativas dentro de la escuela.

### **3. Metodología**

#### **3.1 Enfoque y diseño de la investigación**

Esta propuesta pertenece al enfoque cualitativo de la investigación, ya que el principal interés es ahondar en situaciones reales de los participantes, las cuales ocurren mediante la interacción social dada en el aula. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010)

el paradigma cualitativo proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y completo” de los fenómenos, así como flexibilidad (p. 20).

En esa medida, la investigación buscó profundizar en las dinámicas que convergen en los momentos de clase, sobre todo, en los espacios de lectura. Y, a partir de ellos, posibilitar una interpretación de los mismos. Por lo tanto, los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación, una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse 2005, p. 287). De manera que las estrategias cualitativas de investigación conforman un conjunto coherente que posibilitó la comprensión significativa de los rasgos característicos de la situación contextual en la que subyace esta propuesta pedagógica.

Como se mencionó, el principal interés de la propuesta fue desarrollar habilidades de literacidad crítica en los procesos de lectura de información proveniente de las redes sociales. De esta manera, se partió de que los participantes son los que, a través de sus interacciones y dinámicas, los que construyen significados. Para ello, cabe destacar que inicialmente se había considerado un grupo de estudiantes de cuarto grado, no obstante, por motivos de nuevo año escolar y organización de la investigadora se realizó el proceso de observación y adecuación de

la propuesta a una nueva población, por ende, se tendrán a los estudiantes matriculados en sexto grado como participantes en el desarrollo de esta investigación.

Ahora bien, el diseño metodológico de esta propuesta corresponde a la Investigación Acción atendiendo a que ocurre en espacios educativos y buscando analizar dinámicas de clase. De acuerdo con esto, Mantilla et al. (2022) señalan que

la población afectada por los problemas de investigación son generalmente niños, quienes son participantes, pero son siempre guiados por sus docentes, los cuales reflexionan y toman decisiones sobre los cambios necesarios para acondicionar el aula en pro de conseguir un mejoramiento continuo (p. 102).

Así pues, se trató de una propuesta investigativa que buscó analizar la relación que existe entre la didáctica de la literacidad crítica y los contenidos digitales que los estudiantes consumen desde una mirada que busca la construcción de conocimiento a partir de acciones prácticas en el aula de clase.

### 3.2. Fases de la investigación

Se plantearon tres fases: diagnóstico, plan de acción y reflexión. A continuación, en la tabla 1, se expresa la relación entre las fases, técnicas e instrumentos seleccionados:

**Tabla 1.**

*Fases, técnicas e instrumentos de recolección de información*

Fases	Objetivos específicos	Técnicas de recolección de datos	Instrumentos de registro
Fase I: Diagnóstico	Identificar los tipos de contenido provenientes de redes	Entrevista	Guion de la entrevista

	sociales que consumen los estudiantes de sexto grado.	Observación participante	Grabación de audio Notas de campo Diario de campo
Fase II: Plan de Acción	Diseñar estrategias didácticas orientadas a fortalecer la literacidad crítica en los estudiantes de sexto grado acerca de la comprensión de los contenidos digitales proveniente de redes sociales.	Observación participante	Notas de campo Diario de campo
Fase III: Reflexión	Reflexionar sobre las implicaciones que tiene una propuesta didáctica de comprensión de contenidos digitales en la formación de la	Grupo focal Entrevista	Protocolo de grupo focal Guion de la entrevista Grabación de audio

---

literacidad crítica en  
los estudiantes de  
sexto grado.

---

Nota. Adaptación de *Investigación Acción Crítica. Diseño, desarrollo, sistematización de proyectos pedagógicos para la transformación del aula en la escuela popular* por Mantilla et al., 2022, p. 208.

### **3.2.1 Fase I. Diagnóstico**

En esta fase se indagó en las prácticas de lectura que llevan a cabo los estudiantes de sexto grado, fundamentalmente, para conocer sus motivaciones, gustos, hábitos y la manera en la que dialogan con tipologías textuales propias del área de Lengua Castellana. Paralelamente, se buscó conocer cómo los estudiantes realizan procesos de lectura de los contenidos digitales que consumen fuera del aula de clase atendiendo a la receptividad, teniendo en cuenta que en esta fase se hace un primer acercamiento que permita realizar una descripción y explicación de la situación inicial y sirva como punto de partida para el plan de acción (Latorre, 2005, p. 43).

Lo anterior se llevó a cabo a partir de la aplicación de una entrevista. Partiendo de estos rasgos de lectura se planificaron las actividades pertinentes para proponer una ruta didáctica que permitiera estructurar la clase de forma coherente y articulada con los rasgos contextuales de la población.

Una vez se tuvo concreción de la información recolectada, se propuso la construcción de una propuesta didáctica para lograr condensar las necesidades educativas, los recursos, los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje a considerar para la intervención en el aula de clase.

### ***3.2.2 Fase II. Plan de Acción***

En esta fase se tuvo como propósito responder al objetivo de desarrollar las estrategias necesarias para que los estudiantes de sexto grado de una institución educativa privada de Bucaramanga adquirieran habilidades de criticidad frente a los contenidos digitales. Teniendo en cuenta que la acción es “meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente” (Latorre, 2005, p. 47), se llevaron a cabo las sesiones planteadas pertinentes para el desarrollo de las actividades y pretensiones de la investigación.

### ***3.2.3 Fase III. Reflexión***

Ya en este punto se consideraron todos los elementos necesarios para triangular lo obtenido y analizar la relación entre la didáctica de la literacidad crítica y los contenidos digitales de los estudiantes. Para esta reflexión es necesario recordar que este “es un proceso crítico en el que se recogen los elementos de juicio obtenidos del proceso observacional de la acción” (Mantilla et al., 2022, p. 197).

Con los elementos clave que evidenciaron el proceso de lectura ocurrido en la ejecución de las sesiones, las transcripciones de las entrevistas y las bases teóricas se formularon categorías de análisis y, a partir de estas, dar respuesta al objetivo de la propuesta didáctica.

## **3.3. Técnicas de recolección de información**

Las técnicas de recolección de información permitieron construir modelos representativos de la práctica docente, facilitando así su estudio y comprensión (Latorre, 2005, p. 53). En el presente apartado se expresan las técnicas seleccionadas para la investigación en el orden de las fases descritas respectivamente.

### ***3.3.1 Observación participante***

La técnica que permitió recoger la información tanto en la fase de diagnóstico como la del plan de acción fue la observación participante, ya que se debe considerar “la observación como una realidad abierta, que registra la información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión” (Latorre, 2005, p. 47). Entonces, en un primer momento funciona como acercamiento o aproximación a los estudiantes: sus hábitos de lectura en la red, motivaciones, uso de redes, etc. Por otro lado, en el segundo momento, la observación participante tiene como propósito registrar lo ocurrido durante la puesta en marcha de la propuesta didáctica, es decir, fue la técnica que permitió seguir con detalle lo ocurrido en la implementación del proyecto.

### ***3.3.2 Grupos focales***

Se proponen los grupos focales en la última fase de la investigación teniendo en cuenta que estos grupos significaron un espacio idóneo dispuesto para la construcción colectiva de significados y la producción de ideas innovadoras, pero este se potencia cuando el moderador logra establecer un ambiente seguro y acogedor, como lo sugiere Morgan (1997). En estos grupos focales se posibilitaron ejercicios como debatir, contrastar y reflexionar sobre los contenidos digitales que se consumen en las redes sociales a partir de una dimensión crítica de los elementos del texto discontinuo seleccionado para tal fin.

### ***3.3.5 Entrevista***

Se planteó realizar dos entrevistas: una en la fase de diagnóstico y la otra en la fase de plan de reflexión, teniendo en cuenta que por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación. Podemos conocer el mundo interior del ser humano (Cerda, 1993 p, 258). A esta definición se añade la de Mantilla et al. (2022), quienes

mencionan que “esta técnica considera la subjetividad de cada participante como un aspecto primordial y la razón fundamental de su realización” (p. 141). Se busca que los estudiantes de sexto grado puntalicen ciertos elementos considerados relevantes para la investigación. Luego se seleccionará una entrevista estructurada compuesta por un grupo de preguntas abiertas en directa correspondencia con el objetivo de investigación mencionado.

### **3.4 Instrumentos de recolección de información**

#### ***3.4.1 Grabación de audio***

Este instrumento resultó fundamental para la fase de diagnóstico y reflexión, puesto que, como señala Latorre (2005), las grabaciones en cinta ofrecen una riqueza de datos que, complementadas con imágenes visuales, permiten documentar en detalle el proceso de implementación de la presente propuesta didáctica.

#### ***3.4.2 Notas de campo***

Las notas de campo fue el instrumento utilizado junto con el diario de campo en la fase diagnóstica y del plan de acción que llevó el registro de lo observado en las sesiones en el aula de clase, ya que estas “contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural” (Latorre, 2005, p. 58).

#### ***3.4.3 Protocolo de grupo focal***

El grupo de estudiantes de sexto grado se dividió en tres grupos focales, teniendo en cuenta que estos son diseñados bajo protocolos de investigación en los que se contemplan elementos como temática, objetivos y preguntas específicas. Hamui y Valera (2012) señalan que “de acuerdo al objetivo, se determina la guía de entrevista y la logística para su consecución (elección de los participantes, programación de las sesiones, estrategias para acercarse a ellos e invitarlos, etc.)” (p. 57).

#### ***3.4.4 Guion de la entrevista***

Como se mencionó previamente, se aplicarán dos entrevistas semiestructuradas. Para tal fin debe elaborarse un guion en el que se propongan una serie de preguntas cuyo fin sea el de (en un primer momento) ahondar en las percepciones de los estudiantes acerca de contenidos provenientes de redes sociales; y en segundo lugar, en la experiencia de lectura en la red que se tuvo durante la implementación de la propuesta. La cuidadosa elaboración del guion posibilita establecer una secuencia lógica de preguntas de la entrevista, lo que facilita la construcción de una narrativa coherente a partir de las respuestas del entrevistado (Latorre, 2005, p. 73).

#### ***3.4.5 Diario de campo***

Los diarios de campo, al ser un registro personal y reflexivo de las experiencias, como los describe Latorre (2003), permitieron profundizar en los significados que los participantes atribuyen a los acontecimientos en cada una de las fases. Por tanto, permitió el registro de lo sucedido en la observación de las sesiones.

Con la información recogida durante las fases anteriores se analizó la información desde la codificación y la categorización, debido a que esta forma de análisis se aplica a datos que producto de entrevistas, grupos de discusión u observaciones, dado que esta “busca partes relevantes de los datos y analizarlas comparándolas con otros datos, dándoles un nombre y clasificándolas” (Flick, 2015, p. 159). Esta forma de analizar datos cualitativos posibilita sacar provecho constante de los mismos para, una vez procesados e interpretados, este proceso posibilite la triangulación con la literatura ya existente. Así, esta permite la reflexión acerca del proceso del investigador, puesto que evalúa su propio rol, los hallazgos y las conclusiones a las que ha llegado (Gibbs, 2007, citado en Flick, 2015, p. 161).

#### 4. Presentación de los resultados

El presente apartado expone los principales resultados obtenidos a partir del proceso de recolección y análisis de la información. Así pues, se presentan los hallazgos más relevantes en relación con los objetivos planteados, de manera que ofrezcan una visión integral de los datos significativos para la interpretación y discusión posterior. En ese orden de ideas, primero se enuncian los hallazgos correspondientes a la fase diagnóstica, los cuales permitieron identificar los tipos de contenido que consumen los estudiantes de sexto grado y cómo interactúan en la red. Posterior a ello, se detallan los resultados derivados de la aplicación de la propuesta didáctica, evidenciando los avances, transformaciones y aprendizajes alcanzados en su implementación.

##### 4.1 Análisis de la fase diagnóstica

En este apartado se presenta el análisis de la información recopilada durante la fase diagnóstica de un grupo de dieciséis participantes. Para llevar a cabo esta etapa se implementó una entrevista semiestructurada. Para Latorre (2005), esta técnica “proporciona el punto de vista del entrevistado que permite interpretar significados y es un complemento de la observación” (p.70). Cabe señalar que, de manera previa a la entrevista semiestructurada, se aplicó un *sondeo de opinión* compuesto por dos preguntas adicionales al instrumento de diagnóstico, con el propósito de explorar las opiniones de los estudiantes acerca del uso que le dan a las redes sociales, sirviendo así como insumo para el diseño y la comprensión posterior de las entrevistas. Así, para la interpretación de estas voces se codificaron los datos de los participantes de acuerdo con su rol, inicial del nombre y el orden en el que fueron entrevistados en el *sondeo de opinión* de manera aleatoria.

En este sentido, la estrategia previa mencionada permitió identificar cuáles redes sociales utilizan los participantes con mayor frecuencia, lo que a su vez facilita el análisis de los

contenidos más recurrentes en este grupo. Si bien se lograron reconocer los tipos de contenido, los estudiantes aportaron información adicional relevante para orientar la fase de acción tales como el *scroll*<sup>5</sup> constante durante el uso de las plataformas digitales y la *aparición de contenidos no aptos* siendo estos sugeridos por la red social.

Durante el desarrollo del ejercicio inicial, los participantes manifestaron un acercamiento a la conciencia sobre sus propios hábitos en las redes sociales, los cuales pasaban inadvertidos. Por lo tanto, este ejercicio introductorio a la entrevista también permitió traer a juicio dinámicas de consumo de contenidos superficiales y de ocio aun cuando los estudiantes pueden ir más allá de la información que los entretiene. Al respecto, Cassany (2022) menciona que “los jóvenes no solo consumen información digital, sino que negocian su sentido, la interpretan y la reconfiguran dentro de sus propios marcos culturales” (p. 18). Por ello, al indagar en los participantes sobre su conducta en la red se hizo evidente que esta se reducía a la recepción pasiva de contenidos.

Gracias a esas preguntas preliminares fue posible identificar que la mayoría de los entrevistados es consciente de que, a su edad, el uso de redes sociales implica ciertos riesgos o peligros. No obstante, reconocieron que las utilizan con frecuencia y destacan la importancia del acompañamiento por parte de adultos responsables. Así lo expresó EM4: “*yo creo que no las deberían de tener y, si las tienen, pues los papás deben estar pendientes de todo lo que uno vea*”. En esta misma línea, EJ9 señaló que sí pueden hacer uso de las redes, pero existe la necesidad de establecer límites mediante herramientas o acuerdos para que los padres estén al tanto de lo que ven los hijos: “*yo creería que sí, obviamente con control parental, porque es que hay veces que los niños se toman demasiadas libertades*”. Estas opiniones reflejan una conciencia emergente de la corresponsabilidad que debe existir entre los adultos y sus hijos

---

<sup>5</sup> Término utilizado para referir el acto de desplazamiento desmedido en la pantalla para ver el contenido que “genera una sensación de entretenimiento y placer” (Castillejos, 2021, p. 9).

frente al uso de las redes sociales, así como también sobre los riesgos a los que se exponen los menores cada vez que consumen contenidos digitales sin la debida supervisión.

De acuerdo con lo anterior, si bien se reconoció que los adultos deben estar presentes en las dinámicas digitales de sus hijos, estas apreciaciones se reducen a la perspectiva del control o el monitoreo constante, mas no a su mediación. Así pues, conviene pensar que el uso de la red podría ser una oportunidad para desarrollar un diálogo constante que les permita a ambas partes participar de un proceso de aprendizaje, puesto que “todas las voces tienen valor, especialmente cuando se trata de comprender las experiencias de los más jóvenes en contextos de aprendizaje” (Aubert et al., 2008, p. 30). Esta oportunidad de acercamiento intergeneracional puede, además, promover el desarrollo de competencias críticas en los niños y sus padres, de manera responsable y consciente acerca de los espacios digitales en los que conviven.

Por otro lado, también se indagó en la percepción de los estudiantes frente a la veracidad que les asignan a los contenidos digitales que consumen a través de las preguntas 5 y 6. Con ello, algunos respondieron de manera afirmativa, al considerar que el material difundido en las redes sociales reflejaba fielmente la realidad. Así lo expresaron la mayoría de los estudiantes, por ejemplo, EJ9 afirmó: *“la verdad yo creo que todo lo que se comparte en redes es cierto, porque hay veces en las que uno mira el mundo real y las redes sociales, y funcionan una con la otra”*. En contraste, otros (una minoría) manifestaron una postura más crítica, pues se reconoció la existencia de información falsa, lo cual generaba dudas sobre la autenticidad de la información que aparece constantemente en sus redes sociales. Por ejemplo, ED11 comentó que *“algunas veces son verdad y otras veces son falsas. Porque en la vida real uno ve que algo es real, va a ver en redes y son falsas”*. Finalmente, llamó la atención un solo estudiante que se dio cuenta de la intencionalidad detrás de algunos contenidos, ya que muchos responden a intereses como la

búsqueda de visualizaciones o monetización, tal como lo señala EN13: “*no, porque solamente lo hacen pues... para conseguir vistas y todo eso*”.

En esa medida, se encuentran varios niveles de comprensión sobre la veracidad de la información que circula en la red, mientras unos aceptan acríticamente el contenido otros escalan, de manera incipiente, hacia una mirada analítica frente a la información que aparece en la red. Frente a esto, Cassany (2021) menciona que “la credibilidad de la información digital no depende solo del contenido, sino del conocimiento crítico con el que el lector la evalúa” (p. 42), lo cual confirma la necesidad de desarrollar en los estudiantes habilidades de literacidad crítica para hacer una lectura más reflexiva, contrastada y consciente de los discursos que circulan en las diferentes redes sociales.

Por su parte, las preguntas 1, 2, y 3 de la entrevista tuvieron como propósito indagar en las dinámicas de consumo de contenidos provenientes de las redes sociales tales como la red que más utilizan, la frecuencia con la que la usan, los tipos de contenidos consumidos y los modos de interactuar con los mismos. Los resultados arrojaron que *YouTube* y *TikTok* fueron las redes de mayor uso, lo cual coincide con las tendencias de preferencia juvenil por contenidos breves, visuales y de fácil acceso (Navarro y Vázquez, 2020, p 13). Cabe añadir que se buscó identificar entre las dos redes sociales y, después de un ejercicio de revisión de tiempo en pantalla en los dispositivos de los estudiantes, ellos mismos determinaron que la plataforma de *TikTok* es la red social en la que pasan mucho más tiempo.

Otro aspecto importante es reconocer cuáles son los contenidos que más consumen y sus formas de interactuar a través de las preguntas 4 y 8. En este sentido, los participantes señalaron que su uso de las redes sociales se centra, principalmente, en el consumo de videos de entretenimiento. Para EN13, esto sucede porque “*hay videos que me parecen chistosos y lo de*

*diversión me gusta*”, mientras que EI6 expresó su preferencia por otros tipos de información: “*me gusta el contenido, tipo gameplays y resúmenes de películas o series*”. Lo anterior, evidenció que para los participantes esta plataforma es percibida como un espacio destinado únicamente al ocio y a la distracción, más que como un escenario de aprendizaje o de reflexión.

Como se mencionó, la plataforma de *TikTok* es la más concurrida por los participantes, en donde encuentran *clips* de los temas que más les gustan. A estos, cabe añadir otros contenidos provenientes de las redes sociales que más les han llamado la atención, en la tabla 2 se organiza la información recolectada a otros estudiantes, distintos de los anteriores, a quienes se les puede clasificar en las siguientes descripciones de contenido.

**Tabla 2.**

*Descripción de los contenidos de TikTok consumidos por los participantes.*

Temas	Participantes	Descripción del contenido
Videojuegos	(EC3, EI6, EJ8)	Clips específicamente del videojuego.  Clips de tutoriales para el videojuego.  Clips sobre comentarios del videojuego.
Deportes	(EJ9, EC3, EJ13)	Clips relacionados sobre novedades del fútbol.
Bromas	(EJ9, ED11,)	Clips relacionados con bromas virales o tendencia.

Bailes	(EI4)	Clips de bailes virales o <i>trends</i>
Ayudas	(EJ12)	Clips de personas que se dedican a ayudar a otras.

*Nota.* En la tabla se expresan los contenidos digitales más consumidos por los estudiantes entrevistados.

De acuerdo con lo anterior, la interacción que tienen los estudiantes frente a ese contenido que llama su atención se reduce a guardarlo (EN13, EI16, EJ9), darle “*like*” (EC3, ED11, EJ8, EJ4, EJ9) o descargarlo (EI6, EL16). En este punto, se evidencia que los estudiantes, aunque reconocen cómo interactuar con los contenidos que les resultan atractivos, desconocen la lógica interna que rige el funcionamiento de las redes sociales, puesto que al experimentar con las diferentes maneras mencionadas se personalizan futuras visualizaciones. En palabras de Urgellés y Herrero (2024), “la personalización algorítmica ha reconfigurado la experiencia de los usuarios en redes sociales y plataformas de video a la carta, adaptando las recomendaciones de contenido a las preferencias individuales” (p. 180), lo que evidencia cómo este mecanismo moldea las preferencias, las selecciona y las muestra. Así pues, este desconocimiento influye en su comprensión crítica de la información y refuerza la necesidad de posibilitar espacios que desarrollen el análisis y cuestionamiento de todo aquello que existe detrás de la circulación de contenidos en redes sociales (Gozálvez-Pérez, et. al, 2022, p. 39).

Una vez se obtuvo información sobre el comportamiento de los participantes frente a los contenidos digitales, se procedió a indagar acerca de la veracidad que les atribuyen a los discursos que circulan en la red, específicamente a través de las preguntas 7 y 9. En este punto, los estudiantes no dan respuestas del todo claras sobre los criterios que utilizan para determinar

si una información es verdadera o falsa, sino que plantean estrategias personales para conseguir la verdad. Por ejemplo, EC3 señaló que su manera de saber si la información era cierta fue *“detallando bien el video, porque hay veces que lo hacen con inteligencia artificial”*. En la misma línea, ED11 mencionó que *“Buscar por Google”* constituye una alternativa para constatar la veracidad de la información. Por su parte, EI6 afirmó que su manera de actuar frente a la duda es *“simplemente buscar en ChatGpt, solo eso”*. De manera similar, otros participantes enunciaron que su estrategia consiste en observar el contenido una o varias veces para convencerse de lo que allí se expone (EI4, EJ8, EI16, EJ9).

En la misma medida, fue posible observar la conducta de los estudiantes al momento de encontrarse con información en redes que consideraron cierta y no resultó serlo. Respecto a ello, EC3 mencionó que *“sí, pero investigué y me di cuenta que era mentira”*. En esa misma línea, ED11 señaló que *“sí me pasó, pero le pregunté a alguien”*, por su parte, EJ9 manifestó que *“pues la verdad yo me impacté, porque eso sí me pasó una vez ¿Y uno qué dice? Pues yo, ah, bueno, me mintieron”*. En contraste, EI6 expresó que *“no mucho, pero sí, como una vez, pero estaba muy pequeño”* y por tanto no lo recuerda bien. Estas respuestas reflejaron que los estudiantes sí han enfrentado la experiencia de consumir, interactuar y creer en información falsa en redes sociales, aunque las estrategias para enfrentarse frente a ello sean limitadas, en la mayoría de los casos a consultar a terceros y aceptar que han sido engañados.

De acuerdo con lo anterior, las respuestas de los estudiantes mostraron una comprensión parcial del proceso que implica informarse, puesto que se inclinaron más hacia la intuición o la repetición que en el uso de las estrategias críticas o fuentes confiables de consulta. Esto sugirió que es necesario brindar estrategias provenientes de fuentes oficiales o de información científicamente comprobada y actualizada sobre lo digital, de modo que estén en la capacidad de

construir criterios para evaluar la veracidad de los discursos contenidos en las redes sociales, ya que “el proceso de establecer la verdad en la era digital se está convirtiendo en una tarea cada vez más compleja” (Knaus, 2020, p.8).

En suma, esta fase puso en evidencia que los participantes consumen activamente redes sociales aun cuando reconocen que no están en edad de tenerlas. Prefieren hacer uso de ellas con objetivos de ocio y entretenimiento. Sin embargo, aunque manifestaron usarlas para múltiples fines e intereses, reconocieron que existen dificultades para distinguir entre lo verdadero y lo falso. Es decir, sus respuestas expresan que, si bien algunos aplican estrategias para verificar, tales como detallar los videos, buscar en *Google* o consultar en *IA generativas*, otros se limitan a observar el contenido, preguntar a conocidos, o al final reconocer que fueron engañados por los creadores de contenidos falsos que circulan en la red. Estos hallazgos ponen en evidencia la necesidad de crear una estrategia pedagógica acerca de esos contenidos digitales que provienen de las redes, de modo que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan interactuar de manera reflexiva, segura y responsable en los entornos digitalizados.

#### **4.2 Plan de acción**

Tras los resultados del diagnóstico inicial, se diseñó una secuencia didáctica compuesta por diez sesiones de una hora cada una. Esta fase tuvo como propósito poner en práctica estrategias orientadas al desarrollo de habilidades de literacidad crítica y el análisis reflexivo del consumo digital. Inicialmente, se había proyectado realizar las sesiones con una frecuencia semanal, con el fin de que los estudiantes contaran con el tiempo y los recursos necesarios para trabajar con sus dispositivos digitales durante la jornada. Para ello, se gestionaron los permisos correspondientes ante las directivas institucionales y los padres de familia, autorizando el uso de teléfonos celulares en un día específico de la semana. Sin embargo, mientras se encontraba en

proceso de diseño la presente propuesta, la institución adoptó una política de prohibición del uso de celulares en el aula, lo cual permitió reflexionar sobre la tensión generalizada que existe con respecto al uso de los dispositivos digitales en ambientes escolares, pues “restringir el uso de dispositivos transmedia en las aulas no solo resulta obsoleto, sino que perjudica activamente el desarrollo de competencias en un entorno digital” (Castelblanco, 2025, p. 12). Además, este panorama implicó ajustar la planificación inicial y reconfigurar las estrategias de implementación.

Ante la necesidad de replantear la propuesta, se implementaron diversas alternativas que permitieran mantener la dimensión digital de las actividades sin contravenir las disposiciones institucionales. En este aspecto, se habilitaron foros virtuales en la plataforma institucional con el propósito de que los estudiantes rastrearán contenidos provenientes de *TikTok* y los analizaran posteriormente durante las clases. Asimismo, en múltiples sesiones se incorporó el uso del complemento *PearDeck*<sup>6</sup> vinculado a las presentaciones de Google, lo que permitió desarrollar las actividades interactivas desde otros dispositivos y registrar las intervenciones de los estudiantes cuando fue necesario. Cabe señalar que este recurso se empleó principalmente para promover procesos de retroalimentación y cierre reflexivo al finalizar cada sesión.

A partir de lo expuesto, se precisó que la reestructuración de la secuencia didáctica se articulara en tres momentos fundamentales. El primero se centró en la familiarización y lectura exploratoria de textos discontinuos, específicamente los clips de *TikTok*. El segundo momento tuvo como objetivo, además de la lectura de estas piezas digitales, analizar los discursos subyacentes y las motivaciones de su circulación en la red. Finalmente, el tercer momento se enfocó en la aplicación de los conocimientos y las habilidades desarrolladas en las fases previas,

---

<sup>6</sup> Extensión o herramienta que convierte presentaciones de *Google Slides* en experiencias interactivas y colaborativas sincrónica y asincrónicamente.

lo cual condujo a la toma de postura crítica sobre dichos discursos y a la demostración de los aprendizajes logrados a través de ejercicios de cuestionamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la estructuración y el análisis de los resultados derivados de la propuesta didáctica, se adoptaron cuatro categorías fundamentadas en las habilidades de literacidad crítica. Dichas categorías guardaron correlación directa con la secuencia, ya que estas no solo funcionaron como eje interpretativo de los datos, sino que además garantizaron la coherencia metodológica entre el desarrollo pedagógico y el análisis del mismo. En esta medida, las categorías están sustentadas bajo los aportes teóricos de autores como Ilomäki et al. (2023), Cassany (2021) y Knight, Dooly y Barberà (2020) quienes sostienen que el desarrollo de la literacidad crítica en entornos digitales implica no solamente la comprensión y la evaluación de la información sino también el reconocimiento de los intereses, ideologías y dinámicas de poder subyacentes en estos medios. De esta manera, las categorías seleccionadas permitieron precisar cómo los estudiantes leyeron, analizaron y cuestionaron los discursos presentes en los contenidos digitales provenientes de redes sociales, en concordancia con la progresión de las fases de la secuencia didáctica.

#### ***4.2.1 Lectura y comprensión del contenido digital***

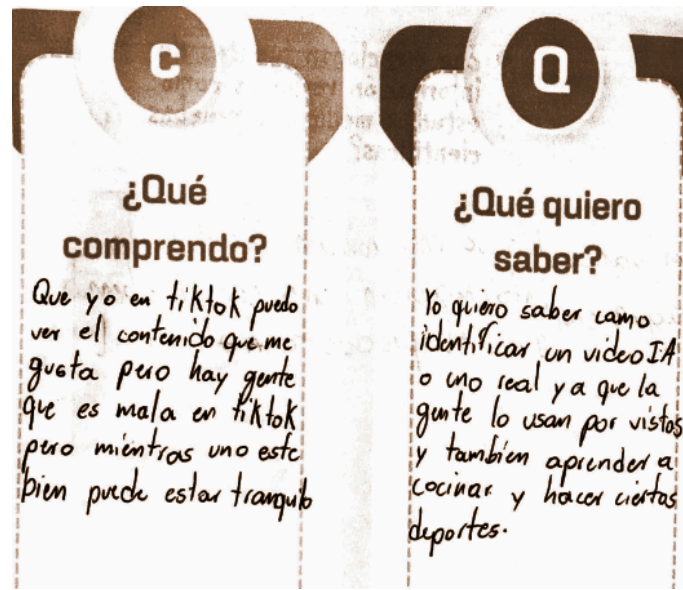
El alto nivel de consumo de contenido digital entre los jóvenes no es sinónimo de un uso adecuado de los entornos digitales. Es decir, esta exposición prolongada no asegura que los mensajes y discursos que circulan en las pantallas sean interpretados de manera reflexiva o comprendidos en toda su complejidad. En ese sentido, puede considerarse que los denominados *nativos digitales* no siempre disponen de las herramientas necesarias para interpretar críticamente los mensajes producidos en dichos espacios, ya que “leer no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales”

(Cassany y Castellà, 2010, p. 354). Entonces, comprender el contenido digital no puede reducirse a la visualización constante y superficial de lo que allí se enuncia, pues requiere de observar otros elementos que caracterizan los mensajes que suelen circular por plataformas como *TikTok*.

Durante el primer acercamiento, y a través de la primera ficha de trabajo, se aplicó el formato CQA (Conozco, Quiero saber, Aprendí), mediante el cual los estudiantes expresaron lo que ya conocían acerca de la plataforma y aquello que deseaban aprender sobre la temática a tratar (O2). A partir de las respuestas, fue posible reconocer múltiples intereses y niveles de familiaridad con la red social, información valiosa para orientar el abordaje de los contenidos por leer. De acuerdo con esto, la mayoría de los participantes manifestó reconocer los contenidos digitales como espacios de entretenimiento, lo cual dejó entredicho que no hay ningún acercamiento a la dimensión crítica de los discursos de la red. Por lo tanto, la práctica de consumo se ha limitado solo a reconocer los mensajes literales sin cuestionar intenciones comunicativas, el contexto del mensaje o los valores implícitos en él. En la Figura 1 se presenta una de las respuestas a tener en cuenta. En esta, el estudiante asocia el concepto de contenido digital con elementos de uso cotidiano, centrado especialmente en el consumo y la interacción superficial.

**Figura 1.**

*Respuesta formato CQA EW1*

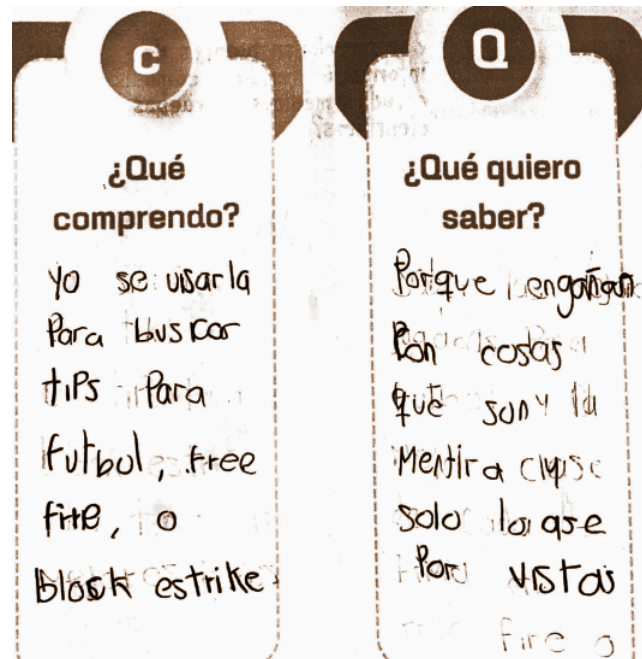


*Nota.* La figura muestra un fragmento extraído de la ficha de trabajo del estudiante.

Aunque EW1 concibió los contenidos provenientes de *TikTok* como una posibilidad de ver y disfrutar de temas de sus gustos, mencionó también que existen personas que hacen uso indebido en la red, afirmación que comparte con varios de sus pares, puesto que parece una preocupación latente entre los participantes. Asimismo, apareció la intención de estar en la capacidad de identificar la veracidad del contenido. De la misma manera, en la figura 2, EC3 expresó interés por aprender a identificar la intención de los videos y comprender qué hay detrás de las imágenes que circulan en la plataforma. Esta postura evidenció una disposición hacia la reflexión crítica, ya que se aleja del consumo superficial para centrarse en la comprensión del mensaje y en el reconocimiento de sus posibles efectos. En este punto, comenzó a notarse, de manera incipiente, la intención de no solo consumir un contenido digital, sino también de comprenderlo.

## Figura 2

*Respuesta formato CQA EC3*



*Nota.* La figura muestra un fragmento extraído de la ficha de trabajo del estudiante.

Cabe aclarar que al momento de aplicar esta estrategia los estudiantes no se habían acercado a un proceso donde se abordaran posibles formas de analizar un texto digital. La participación de EC14, en la misma actividad, introdujo una mirada diferente, puesto que relaciona el contenido con aspectos sociales y con la influencia que estos mensajes pueden ejercer sobre los espectadores (O1).

En coherencia con lo anterior, la propuesta didáctica partió del reconocimiento de los contenidos digitales como un *texto discontinuo*, dado que presentan estructuras multimodales (O1 y O2). En este sentido, el proceso de interpretación se orientó a que los estudiantes identificaran las características de estos formatos mediante la comparación con otros tipos de textos que les resultaban más familiares (O1), lo que facilitó la comprensión de los elementos que configuran el mensaje en esta nueva tipología textual. En la Figura 3 se muestra un ejemplo de una lista de chequeo en donde el estudiante comparó las características de ambos textos.

**Figura 3**

*Lista de chequeo diligenciada por EM5*

Nº	Característica del texto	Texto 1 ✓ / X	Texto 2 ✓ / X
1	Está escrito en párrafos y oraciones completas.	X	✓
2	Contiene listas, tablas, gráficos o diagramas.	✓	X
3	La información se presenta en un orden seguido (de principio a fin).	X	✓
4	Tiene partes separadas o elementos visuales para interpretar.	✓	✓
5	El propósito es contar, explicar o dar instrucciones/información específica.	X	✓
6	Se necesita leer todo el texto para entender el mensaje completo.	X	✓
7	Se puede encontrar información puntual sin leer todo el texto.	✓	X

*Nota.* En la figura se muestra un ejemplo de una lista de chequeo diligenciada a partir de la lectura de dos textos: discontinuo y continuo.

En la figura es posible evidenciar que la lista de chequeo permitió a los estudiantes reconocer detenidamente los elementos que componen los dos textos citados. Al comparar un texto continuo con uno discontinuo, pudieron advertir que la comprensión no depende únicamente de la cantidad de la información, sino de la forma en que esta se organiza y comunica (O3). El proceso reveló que los estudiantes tendían a concentrarse primero en aspectos visibles o formales, pero poco a poco comenzaron a identificar la presencia de propósitos, intenciones y recursos que configuran el sentido del texto.

Así pues, este ejercicio comparativo entre tipologías textuales permitió reconocer que el sentido se construye en múltiples códigos y no únicamente del componente verbal. De acuerdo con esto, Casas et. al (2018) sugieren que los textos discontinuos permiten múltiples formas de lectura, puesto que posibilitan asociaciones entre la información del texto y saberes inferidos. De allí que el ejercicio de reinterpretar su concepto de texto les significara a los jóvenes lectores

activar procesos inferenciales y relacionales más complejos, puesto que están rodeados de ellos en la mayoría de los espacios que habitan (O1, O2 y O3).

Si bien los estudiantes concebían el contenido digital como aquello que aparecía de manera fortuita en sus pantallas y que los mantenía conectados durante horas por afinidad con sus gustos e intereses, el ejercicio buscó ir más allá de esa perspectiva de consumo. Entonces, aun cuando el contenido es afín a sus intereses, precisamente esa cercanía se configuró como la oportunidad de conectar el pensamiento con la emoción, lo cual permitió, de manera paralela, reinterpretar el concepto de comprender, pues

si algún lector no podía entender un texto, creíamos que era porque no tenía suficiente instrucción, porque le faltaban conocimientos o incluso porque el texto estaba mal. Nunca pensamos que nuestra mente podía cometer errores premeditadamente, que no estaban relacionados con la falta de conocimientos lingüísticos o culturales. Pero nuestro cerebro está vinculado con un corazón y forma parte de un cuerpo que posee identidad y ocupa una posición en el entramado social. Tiene emociones y necesidades afectivas. (Cassany, 2021, p. 29)

De acuerdo con esto, aunque se había creado una especie de expectativa al solicitar por la plataforma institucional la selección de dos clips de *TikTok* que hubieran acaparado la atención durante la semana en curso, el trabajo de leer no avanzó hasta que los estudiantes tenían conciencia de que esos breves *clips* no son simples fragmentos de entretenimiento, sino manifestaciones discursivas cargadas de sentido, en las que intervienen intenciones, propósitos y estrategias de quien los produce. De acuerdo con la intención con la cual los llamados *creadores de contenido* difunden información en la red, Cassany (2021) expresa que “los textos no reflejan

la realidad, no son objetivos, sino que reflejan la mirada de la persona que ha producido el texto: del autor, escritor o locutor” (p. 30).

Es preciso mencionar que los cinco clips elegidos para el ejercicio de lectura se sondearon, del banco de videos, aleatoriamente a través de una estrategia digital que consistía en una ruleta virtual que los tenía dispuestos de manera premeditada para seleccionarlos (O3) con el fin de escuchar las voces de los otros y generar intercambio de ideas entre los participantes. Durante esta sesión fue evidente que los criterios de selección no estaban bien definidos y las razones recolectadas de las voces de los estudiantes se reducen a aspectos técnicos como los efectos de edición o a la afinidad temática con sus intereses personales. En la tabla 3 se relacionan los contenidos y su descripción para su mayor comprensión en el análisis.

**Tabla 3**

*Clips de TikTok y su descripción*

N°	Clip de TikTok	Descripción del contenido del clip
1	Amor por los perritos EC14	Aparece un cachorro saltando muy alegre acompañado con la frase “Nadie entenderá el amor que le tengo a los perritos” y una canción de trend “Oh Sheila” de la banda Ready For the World.

2	Situación triste EN13	Imagen de una chica triste acompañada de la imagen “Yo siempre escucho la misma canción y nunca me aburre porque algo que en verdad te gusta nunca le aburre”.
3	Suspense en el ascensor EM4	Situación de encierro en un ascensor con música de fondo.
4	Trend de baile de dos influencers reconocidos EJ12	Un trend de un baile con una frase un tanto cargada de doble sentido.
5	POV si algún día molestan a mi hijo (gatos) ED11	Una situación problemática en un colegio, claramente hipotética, protagonizada por gatos en representación de los humanos.

*Nota.* La tabla enuncia los contenidos de los clips vistos en el primer ejercicio de lectura de contenidos provenientes de redes sociales.

En correspondencia de lo anterior, en la Figura 3, se muestra uno de los resultados de la realización del proceso de leer un clip de *TikTok* que habían seleccionado (O3).

**Figura 4.**

## Ejercicio inicial de lectura de clips de TikTok EC14

Recomendaciones y trucos				22/07/25
	Cool (C)u el Criterio de selección	¿A quienes benefician este video?	¿A que crees que se dedica la persona que hizo el video?	
1 TikTok	Por que se ve tierno y gracioso	Al creador del video	Puede ser un califateo o Veterinario.	• El Pehito • El Pehito Chiquito
2 TikTok	La frase del video	Poeta, un enamorado	Puede ser Influencer.	La Frase y La musica.
3 TikTok	La musica el suceso	A Los Jugadores	A Subir videos de humor.	El Texto.. el Señor.
4 TikTok	Por el baile y la musica	A los bailarines	Puede ser bailarín	baile y la musica
5 TikTok	Por que le hicieron a viral	A los creadores de historias.	Humor	• Los solos • La historia

*Nota.* La figura muestra la actividad de lectura de clips de *TikTok* resuelta en clase.

En este sentido, se dejó entredicho que la lectura inicial, entendida como la selección individual del contenido, se sustentó en percepciones estéticas y emocionales (O3) hasta que, a través de las preguntas de las columnas, permitieron hacerse conscientes de otros elementos que convergen en un breve *clip*. Sobre esto último, cabe añadir que *se tienen que repetir los clips porque al ser un formato tan corto, se evidenciaron dificultades para captar a primera vista los aspectos solicitados por la maestra.* (O3). Este acercamiento está enfocado a reconocer que detrás de cada pieza digital existen decisiones discursivas que buscan generar determinados efectos en los espectadores, los cuales vivenciaron al momento de su proyección. Tal como plantea Cassany y Castellà (2010), “leer críticamente implica que el texto es el resultado de una elección entre múltiples posibilidades, condicionada por intereses y convenciones sociales” (p. 364). Así pues, se inició un diálogo en el que se involucraba a la persona creadora, el mensaje

que comunica y los elementos de los que se vale el creador para que el espectador considere lo que este contenido le aporta.

Este proceso significó reconocer que no a todos les aparecen los mismos clips, que sus motivaciones distan a pesar de que comparten rasgos como edad y el mismo espacio contextual. En consecuencia, se entró en un espacio de preguntas y búsqueda de respuestas acerca del funcionamiento del sistema de recomendación de la red, y cómo estos también pasaban desapercibidos antes sus ojos. De la misma manera, les resultaba novedoso el trasladar la lectura de hojas a contenidos de internet (O3). De acuerdo con esto, el hecho de proponer textos discontinuos acorta un poco la distancia del gusto y el deber en este ejercicio de la lectura, puesto que “los textos discontinuos contribuyen a que el estudiante asuma el proceso de lectura con una mirada diferente al entorno escolar, donde sus propios saberes entran a dialogar con los planteamientos del texto para generar procesos de interpretación” (Sánchez et. al, 2018, p. 104). Ello quiere decir que elegir *TikTok*, y contenidos que ellos mismos seleccionan de su inicio, permitió la construcción colectiva de consensos sobre los mismos a través de la discusión abierta (O3).

En síntesis, la experiencia de las primeras sesiones citadas permitió comprender que el desarrollo de habilidades de literacidad crítica no depende únicamente de introducir nuevos formatos o diversas plataformas, sino de propiciar experiencias de aprendizaje en las cuales los estudiantes aprendieran a pensar y sentir lo que leen, en este caso, lo que consumen en la red. Asimismo, reconocer en esos clips de *TikTok* una oportunidad para analizar discursos, intenciones y emociones implica trasladar la lectura a territorios cotidianos del sujeto, donde convergen los saberes, experiencias y prácticas culturales que configuran su identidad digital. Por lo tanto, la primera parte de la propuesta consistió en comprender que hay mecanismos de

producción de sentido en estos entornos, que cada persona que ve e interactúa ocupa un lugar frente a este proceso comunicativo que pasa aparentemente como actividad de ocio. Esto reafirma que leer críticamente es también un acto de análisis y posicionamiento de la persona frente al contenido dado.

#### ***4.2.2 Evaluación crítica de la información***

Tras el primer momento en el que los estudiantes reconocieron el sentido y las intenciones presentes en los contenidos digitales, la propuesta avanzó hacia el segundo momento de la secuencia didáctica que corresponde a la evaluación o análisis crítico de la información. En concordancia con lo anterior, esta categoría de análisis se orienta a examinar cómo los participantes valoraron la veracidad y pertinencia de la información presente en los clips de *TikTok*. Más allá de la interpretación inicial de los mensajes, este apartado busca evidenciar el modo en que los estudiantes cuestionaron los datos, las posturas y construyeron criterios propios para discernir entre lo confiable y lo dudoso.

Para la cuarta sesión, los estudiantes debían rastrear nuevos contenidos digitales para nutrir el banco de contenidos por leer durante las clases del segundo momento. Así pues, a partir de la exploración libre en sus redes sociales, seleccionaron clips que consideraban relevantes en términos de interacciones como *likes*, *comentarios*, *visualizaciones* y *compartidos* (O4). Lo anterior evidenció que los criterios iniciales de búsqueda tenían una influencia hacia la identificación personal, en este punto, ya se consideraron otros criterios de selección. Este aspecto, que aparentemente parece no significar, fue el punto de partida para un ejercicio de valoración crítica que permitió situar el análisis en la realidad cotidiana del estudiante, en aquello que verdaderamente lo interpela desde su experiencia.

En este punto, la mediación pedagógica consistió en guiar el ejercicio de lectura del primer momento de la secuencia hacia una mirada más analítica. Por lo tanto, las preguntas planteadas giraron en torno al enunciador, motivaciones del mensaje y efectos que busca en los enunciatarios. En búsqueda de esas respuestas los estudiantes empezaron a reconocer que los mensajes de *TikTok* no son neutros, sino que responden a intenciones específicas. En la Figura 5 se muestra un ejemplo de los criterios seleccionados para evaluar un contenido en el tercer ejercicio de lectura (O4).

### Figura 5.

Formato de comprensión de un contenido digital EM5

<ul style="list-style-type: none"> <li>Nombre del clip:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Haz un breve resumen de la información que se comparte en el clip:</li> </ul>
<p>Agua con limón en ayunas</p>	<p>Una muchacha explicó y enseñó para que sirva el agua con limón dividiéndolo en 3 partes y a lo último dice como se debe tomar</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo se presenta la información?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Se mencionan fuentes de información verídicas como estudios médicos o pruebas científicas?</li> </ul>
<p>Una persona hablando y explicando el tema. Con video y un poco de texto</p>	<p>No se muestra ninguna prueba científica ni médica de que eso es verdad</p>

*Nota.* La figura muestra un ejercicio de comprensión de lectura con el que se busca captar la información clave para verificar si esta es confiable o no.

El clip mencionado es un ejemplo de los desarrollados por los estudiantes, en este caso, por el estudiante EM5, que consistía en la descripción de los beneficios en la salud que derivaban del tomar un vaso de agua con limón en ayunas. Si bien a primera vista el contenido parecía ofrecer una recomendación inofensiva y útil, al analizarlo en el contexto de la clase, se puso en evidencia cómo este tipo de discursos se aprovechan de un formato aparentemente neutro, como el de dar *tips* saludables, para reproducir narrativas de bienestar y autocuidado vinculadas a la lógica del consumo digital superficial (O4). Por lo tanto, durante la discusión, los participantes comenzaron a notar que este tipo de piezas no pueden asumirse como información verificable, tal como lo menciona EM5: *“no se muestra ninguna prueba científica ni médica de que eso es verdad”* en la misma actividad, EW1 expresa que *“no se menciona fuentes de información que comprueben que el producto sea real”* EJ6 afirma que *“no hay que creer si no hay forma de comprobarlo”*. Lo anterior dejó entrever que no siempre se cuestionan estos contenidos que aconsejan sin una fuente externa, lo que condujo a una reflexión sobre la autoridad que la misma plataforma le otorgan a aquellos perfiles con muchas interacciones pasando por alto aquellas cuentas que se dedican a informar con fuentes confiables solo por no tener esos tecnicismos llamativos propios de los denominados *creadores de contenido* o *influencers*. Estos contenidos que se centran en informar o dar recomendaciones sin pruebas especializadas, sino enfocadas en la edición y atracción visual para el espectador *“también son objeto de prácticas de desinformación”* (Cassany, 2021, p. 28).



En este punto fue importante reconocer que en los registros escritos de las actividades y en las conversaciones posteriores, los participantes comenzaron a notar que, detrás de lo que aparenta ser solo contenido de entretenimiento, existen discursos que orientan la percepción del consumidor. Algunos expresaron sorpresa al descubrir cómo los efectos de edición, los sonidos o

incluso la velocidad del video influyen en la forma en que se interpreta el mensaje (O5). Tal hallazgo dio paso a una comprensión más profunda de lo digital, entendiendo que todo contenido procedente de *TikTok* es una forma compleja de construcción discursiva.

El diálogo con los contenidos seleccionados por los estudiantes permitió identificar una contradicción propia del entorno digital: la velocidad con la que se consume la información sin detenerse a reconocer una serie de aspectos que influyen en la comprensión de los mismos. Sobre esto, Palacio (2025) expresa que “en una red como TikTok realmente no descansamos (...) nuestros ojos no recaen en nada, nunca descienden, nunca se posan sobre cosa alguna y dejamos de ser sujetos de experiencia” (p. 105). De acuerdo con ello, los estudiantes reconocían que, muchas veces, sus interacciones en la red se resumían en oprimir *like* y deslizar hacia el siguiente video sin tiempo de evaluar el contenido como se propuso en la sesión 5. En relación con lo mencionado, en la Figura 6 se muestra un ejemplo del ejercicio de lectura de los contenidos del banco de *TikToks* mediado en clase bajo criterios de análisis.

**Figura 6.**

*Formato de análisis de contenidos de TikTok EWI*

Objetivo. Leer cuidadosamente los contenidos digitales antes de compartirlos.		
¿Lo compartirías o no?	Describe las características del video	Identifica los elementos del texto
	Vistas	Imagen: si ya que muestra como hace los tips
	Compartidos por que mucha gente considero que eran buenos y muy bien ensertados	Texto: si por que al inicio dice 5 tips de cocina
	Guardados por que la gente lo puede guardar para un futuro	Intención comunicativa: para poder enseñar a los que empiezan en la cocina
	Comentarios que la gente esta muy interesada pero no mucho y o que la gente no les gusta casi los videos de cocina.	Mensaje: cada 1 de los tips que dio.
	Vistas por que a la gente les parece divertido y a otros no por el gusto de maquillaje	Imagen: muestra una señora malgastando maquillaje por montones
	Compartidos por que les muestran a su familia res mostrando que son iguales	Texto: no hay solo imagen
	Guardados ya que piensan que es relajante	Intención comunicativa: mostrar como malgastar maquillaje por notas
	Comentarios por que la critican	Mensaje: Malgastar maquillaje.



*Nota.* La figura muestra el formato resuelto con los criterios que los estudiantes tuvieron en cuenta para valorarlos antes de tomar la decisión de difundirlos en la red.

A partir de este ejercicio de lectura, los estudiantes lograron trascender la posición pasiva con la que inicialmente interpretaban los contenidos digitales abordados en las sesiones de clase, asumieron una postura analítica frente a los cuatro clips de *TikTok* (O5). El formato permitió identificar los elementos discursivos y técnicos presentes en los videos, tales como la intención comunicativa, los efectos visuales y sonoros, así como los mensajes explícitos e implícitos que circulan en las redes. A partir de este ejercicio, se observó que los estudiantes comenzaron a reconocer la carga ideológica que subyace en los discursos aparentemente inocentes, como retos de maquillaje o tips de cocina, entendiendo que detrás de una tendencia o un reto viral se configuran representaciones sociales sobre el cuerpo, la identidad o el éxito.

En la Figura 7 se muestra un ejemplo de la otra cara de la ficha donde se observa el análisis de los otros clips de *TikTok* abordados en la sesión.

**Figura 7**

*Respaldo del formato de análisis de contenidos de TikTok EW1*

	Vistas lo ve mucha gente ya que es algo útil para hacer	Imagen: si se ve el ejemplo y como se hace
	Compartidos lo comparten ya que es algo útil muy recomendado	Texto: si en todo el video tambien Dibujos
	Guardados para hacerlo en una tarea virtual	Intención comunicativa: los trabajos virtuales que den mucho mejor
	Comentarios recomendaciones x personas que lo an hecho confirman que es muy bueno	Mensaje: logia hacer tus tareas en tecnologia quede mejor hecho tip
	Vistas a mucha gente le da risa	Imagen: si tambien acciones
	Compartidos se siente identificada	Texto: si explica el video
	Guardados le parece chistoso y lo guardan	Intención comunicativa: humor chiste
	Comentarios comentan si o no identificados humor	Mensaje: sacarle una risa a la gente

*Nota.* La figura muestra el respaldo del formato resuelto con los criterios que los estudiantes tuvieron en cuenta para valorarlos antes de tomar la decisión de difundirlos en la red.

El análisis escrito por la participante muestra un proceso reflexivo que se aleja del simple juicio de gusto para situarse en un nivel de interpretación donde se consideran las estrategias de persuasión y los valores promovidos por los *creadores de contenido*. De esta manera, el segundo momento de la secuencia didáctica propiciaba un espacio de resignificación del consumo digital, en el que los estudiantes desarrollaron habilidades de observación crítica y argumentación. Asimismo, la inclusión de símbolos visuales representados con las flechas verde y roja facilitó la comprensión de los criterios de valoración, permitiendo distinguir los aspectos positivos y negativos del contenido analizado. Este componente gráfico reforzó el carácter dialógico del ejercicio al representar la toma de posición frente a los mensajes circulantes en *TikTok*. En suma, la figura no solo sintetiza el resultado del análisis, sino que también materializa el tránsito desde una lectura superficial hacia una práctica reflexiva de literacidad crítica.

En este orden de ideas, resulta significativo que los estudiantes logaran detenerse a observar las múltiples interacciones presentes en los contenidos: identificar la presencia de las imágenes, los textos y la comprensión de los posibles mensajes para analizar cómo se fusionaban en la construcción de discursos breves pero contundentes. Este ejercicio pudo comprenderse como una práctica de resistencia frente al consumo pasivo de información, puesto que exigió una lectura más pausada y consciente del entorno digital. De modo que invitar a los estudiantes a crear criterios para leer aquello que consumen sin reflexión representó un avance hacia la relación más activa y crítica con los medios.

En suma, este momento de la experiencia permitió constatar que los estudiantes lograron detenerse a cuestionar lo que consumen en esta red social. Reconocer la intencionalidad detrás de estos contenidos, analizar sus efectos y contrastar la información representó un avance hacia una lectura deliberada. No obstante, este ejercicio no se limitó a identificar lo verdadero o lo falso: implicó también un proceso de introspección sobre su propio papel frente a lo que circula en las redes. Así, se abre paso la necesidad de comprender cómo, desde esa mirada crítica, los estudiantes comienzan a tomar posturas frente a los discursos que los atraviesan, dando lugar a la siguiente categoría de análisis que aborda la toma de decisiones frente a los discursos.

#### ***4.2.3 Reflexión y posicionamiento frente al discurso***

Tras el proceso de selección, observación, análisis y discusión de múltiples contenidos digitales, los estudiantes llegaron a un punto de comprensión de que habitar la plataforma *TikTok* no es sinónimo de un acto de ver información, puesto que ya se puso en evidencia que puede ser una práctica reflexiva. En este momento, más que identificar estrategias discursivas o estéticas propias de este tipo de contenido, se buscó que adoptaran una postura frente a los mensajes que circulan en la red, en la cual reconocieran intenciones, intereses y los efectos que subyacen en estos (O6). Este espacio de consciencia crítica posibilitó leer los discursos digitales como una oportunidad de leerse a sí mismo como sujetos que habitan y reproducen esas narrativas al interactuar con ellas.

En estas sesiones (O6, O7 y O8) ponen en diálogo lo aprendido en las anteriores, reconociendo que los textos no son neutros, sino construcciones atravesadas por la perspectiva del creador o autor. Una vez incorporado esto a sus aprendizajes, los participantes comenzaron a identificar las huellas ideológicas y emocionales presentes en los videos que hacen parte de la cuarta generación de *clips* del banco de contenidos, comprendiendo así que cada pieza

comunicativa propone una forma de ver el mundo y de posicionarse frente a él. Respecto a ello, durante la sesión 6, se realizó un ejercicio de lectura donde se analizaron otros criterios además de los ya abordados en sesiones previas. En la figura 8 se expone un ejemplo de los esquemas elaborados durante la clase que recoge la información analizada.

**Figura 8.**

*Esquema de análisis y reflexión de contenidos de TikTok EJ2*

	resumen del clip	intención comunicativa	comportamientos	aviso y ve de
1	prácticamente trata de ayudar a los negocios pequeños o le cien en un video ayudándolos	ser humilde que no todos tenemos una vida económica mente Buena que Podemos ayudar.	Si a mi me gusta ayudar aparte me enseña a ser humilde que en esta vida ax que ayuadai	sera le ayuda muchas veces hacen algo en cámara y otra en persona.
2	el video trata de una mujer que cuenta que quiere saber mientras se maquilla.	De una persona curiosa que quiere saber todo humor y chisme.	no lo compartiría ciento que no me importaría así que no.	le cambiaría que se especife mejor
3	el video habla de que no solo los pobres hacen popo que pensamos de niñas	humor recordar un poco el pasado y reir x cantar sus anécdotas.	Si lo haría me hace recordar muchas cosas del pasado.	le cambiaría la imagen por una mas chistosa. Probo que mas risa.

*Nota.* En la figura se muestra un esquema donde se evidencia la reflexión y postura del participante ante los contenidos visualizados en la clase.

Este cuadro de análisis descompone los mensajes en categorías como intención, tono, emoción y reacción del espectador, lo cual permitió reconocer que muchos contenidos apelan al humor, la exageración como recursos de persuasión que ya no parece convencerlos tanto, como es el caso del segundo y tercer clip proyectado en la sesión. Mientras que el primero abrió un

debate consistente sobre la naturaleza del contenido que muestra una realidad algo cruda, pero proyectada hacia las obras benéficas en un municipio del país, este despertó la curiosidad de los estudiantes porque expresan conectar con “*ser humilde*”, “*hay que ayudar a los que lo necesitan*” tal como lo expresa EJ2 en sus respuestas.

De allí que la clase se convirtiera, más que en un espacio de análisis individual, en un conversatorio sobre sus posturas hacia lo visualizado. Por ende, en la figura 9 se observa el mismo esquema de análisis, pero esta vez desde la perspectiva de otro participante.

**Figura 9.**

*Esquema de análisis y reflexión de contenidos de TikTok EJ9*

Resumen del clip	intención comunicativa	¿Por qué lo compartirías o no?	¿Qué te gustaría o qué te gustaría quitar del video?
Un autor que le compra muchas empanadas a los de la calle y los da esa comida a los indigentes.	demostrar que quiere dar a los demás y no se necesita que le regrese algo.	por que les puedo mostrar el valor de la humildad y el respeto	yo no le agregaria nada le quitaria al video por que así como está esta muy bien.
Una señora contando un chisme mientras se maquilla	dar humor y curiosidad lo que cuenta la señora	pero yo lo comparto a mis familiares que les gusta el chisme	yo le agregaria como que la señora iniciara maquillajes de personajes mientras cuenta su chisme
Mostrar una foto de un niño con un texto que tiene una pregunta de cuando do cambio	preguntar la gente sus creencias cuando estaban niños	lo comparto por que quiero saber las creencias de mis familiares	me gustaria agregar otra pregunta aparte de esa.

*Nota.* En la figura se muestra un esquema donde se evidencia la reflexión y postura del participante ante los contenidos visualizados en la clase.

Teniendo en cuenta las consignas de ambos participantes, EJ9 adopta una postura distinta frente a los contenidos vistos, pues en la intervención de EJ2 predominaba una mirada empática hacia los mensajes solidarios y un reconocimiento del valor social de las acciones del primer contenido. En el esquema diligenciado por EJ9, el enfoque se centra hacia la interpretación más escéptica, pues parece menos conmovido por los gestos altruistas y más interesado en cuestionar la veracidad de las intenciones detrás de los *clips*, situación que deja en entredicho su distanciamiento respecto al tono emocional que primaba en la figura 8.

No obstante, ambos coinciden en identificar elementos persuasivos como el humor o la exageración, pero difieren en el modo de asumirlos. Mientras que uno los asocia con la posibilidad de transmitir valores positivos, el otro los percibe como estrategias para captar la atención sin necesariamente aportar un mensaje significativo. Esto último cobra relevancia, ya que emergen posturas más personales y críticas sobre los contenidos y así construir una postura propia frente al entorno digital en cuestión.

Ahora bien, conviene señalar que durante la sesión el estudiante EM16 cuestiona el primer contenido visualizado con los demás expresando que: *“¿por qué los contenidos que no sirven, como el caso de Doris Jocelyn, sí los apoyan más que contenidos como el de Camilo Cifuentes?”* (O6), comentario que le dio apertura a otros como: *“¿por qué hay perfiles que enganchan al público con “like para parte dos”?”* (O6). Estos cuestionamientos permitieron visibilizar un punto relevante en el proceso formativo, puesto que el análisis dejó de centrarse únicamente en la forma del mensaje para orientarse hacia su función social y el valor que se le atribuye en las dinámicas reales de la red. En ese sentido, los contenidos vienen ya permeados por intenciones y, si se consumen de manera pasiva, simplemente serán relevantes por lo que piensan movilizar a las personas, sin que sean socialmente significativos. Tal como lo advierte

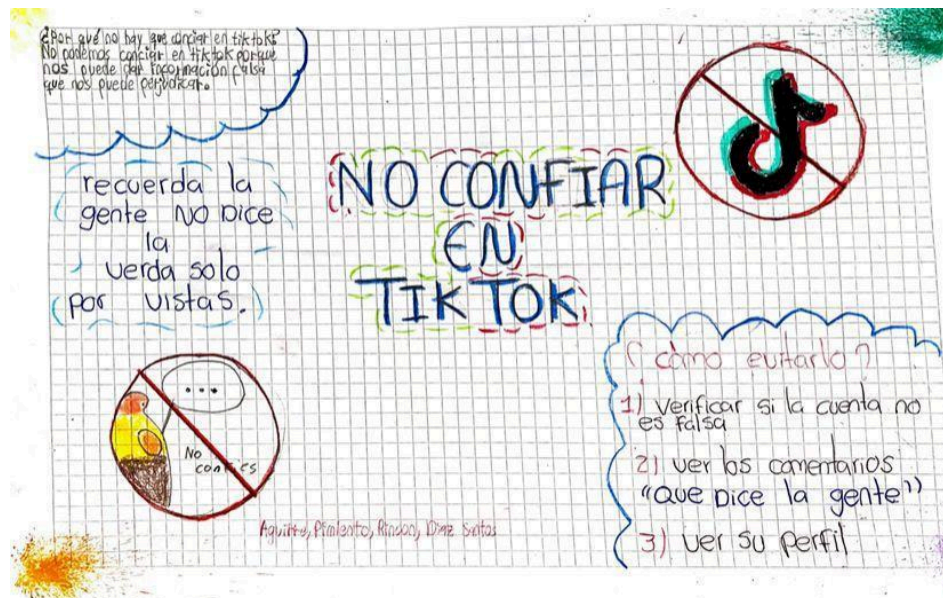
Cassany (2021), “los textos no reflejan la realidad, no son objetivos, sino que reflejan la mirada de la persona” (p. 30). Entonces, es ahí donde se empiezan a cuestionar las estrategias de seducción detrás de los contenidos virales.

En concordancia con lo anterior, se evidenció que el ejercicio de análisis es más participativo y cercano, pues, a pesar de tener posturas diferentes, los participantes defendían su punto de vista bajo el respeto y la validación de argumentos. Así, se hace evidente la distancia del consumo pasivo, pues se detuvo la mirada para construir el sentido de aquello que cotidianamente se desliza una y otra vez sin ser cuestionado. Esto, según Palacio (2025), se debe a que “*en TikTok somos seres netamente entretenidos y distraídos*” (p. 105). Sin embargo, al interpretar, debatir y contrastar los mensajes, los participantes se posicionaron como lectores activos, capaces de ver más allá de la superficie atractiva de los contenidos.

Después de los procesos de cuestionamiento, el grupo materializó libremente sus reflexiones en la creación de un texto discontinuo. Cabe señalar que no es de la misma naturaleza de los textos analizados, ya que se eligió el póster. Este producto fue concebido como una respuesta simbólica a los discursos virales. Una muestra de ello es la Figura 10, en la que se observa la producción de un grupo de estudiantes.

**Figura 10.**

*Póster elaborado por ED10, EV15, EM5 y EJ12*

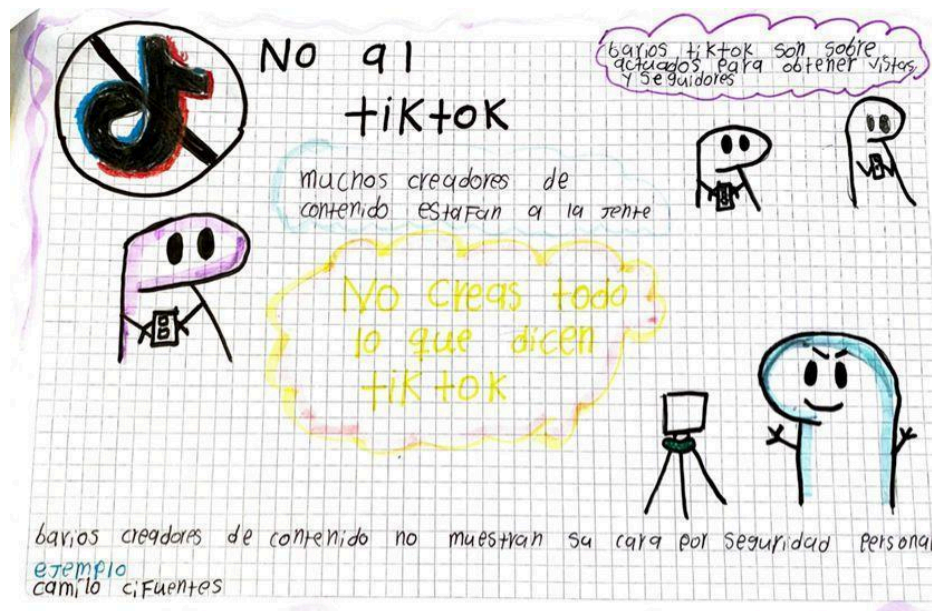


*Nota.* En la figura se muestra la elaboración de un póster de un grupo de estudiantes de sexto grado.

El mensaje que transmite la pieza comunicativa se traduce en un llamado a desconfiar, contrastar y verificar antes de creer o compartir (O7). En los mensajes escritos se percibe una clara toma de postura frente a la lógica de los contenidos que se hacen virales, y cómo se relaciona esto con la autoridad que adquiere el perfil que acumula seguidores e interacciones entre los usuarios de la red. Esta construcción discursiva responde a la preocupación que expresa Palacio (2025) cuando afirma que en *TikTok* “se confunde el gusto con el interés”. En el consumo adictivo de la red lo que hay es una absorción en sí mismo que no puede reclamar un yo como referente de mundo” (p. 111). En la misma medida, es preciso mencionar el póster creado por otro grupo de estudiantes expresado en la figura 11.

Figura 11.

*Póster elaborado por EN13, EC14, EJ9 y EJ2*



*Nota.* En la figura se muestra la elaboración de un póster de un grupo de estudiantes de sexto grado.

En contraste, la figura 11 da cuenta del momento en que otro grupo de estudiantes logran plasmar su postura frente a los mismos discursos. Esta evidenció la capacidad de distanciamiento crítico, puesto que los participantes reconocen la carga que tienen algunos videos sobre el sistema de creencias de los espectadores. Asimismo, expresan una crítica que trasciende a la desconfianza hacia un contenido puntual, para cuestionar el funcionamiento mismo de la plataforma. Los autores de este texto advierten que “*muchos creadores estafan a la gente*” y que “*no creas todo lo que dicen TikTok*”, vislumbrando una comprensión más estructural del fenómeno que se vive en la red. En esta pieza comunicativa, los estudiantes no solo dudan del mensaje, sino también del creador y de la intención, lo que evidencia un pensamiento más cercano a lo que Palacio (2025) denomina una “ecología de la atención”, es decir, una conciencia de cómo se gasta la energía cognitiva y emocional frente a los estímulos digitales (p. 109).

Si bien, la propuesta de trabajar con los clips en el aula no tenía como propósito que los estudiantes asociaran el reconocimiento de los engaños únicamente con la necesidad de restringir o prohibir su uso, varios de ellos interpretaron la actividad desde esa lógica. En lugar de comprenderla como una oportunidad para desarrollar otra mirada frente a este fenómeno, algunos trasladaron la reflexión hacia la idea de identificar las razones por las cuales debería “*no usarse TikTok*”, quizá reproduciendo las respuestas que observan en su entorno o en la misma institución escolar frente a situaciones que impliquen el uso de la red. No obstante, se valoraron sus apreciaciones en tanto revelan las estrategias que consideran pertinentes para habitar en la red social y los consejos que pretenden ofrecer en cada una de sus piezas digitales.

Entonces, pese a que se distancian en formas de expresar lo aprendido, ambas producciones textuales reflejan distintos niveles de apropiación crítica. La primera se centra en estrategias de verificación y autocuidado frente a la información que circula en la red social, en tanto que la segunda avanza hacia la exposición de las estructuras discursivas de la red, reconociendo el carácter manipulador de algunos contenidos y la fragilidad de la atención en estos entornos. Desde las dos perspectivas, es posible evidenciar la toma de postura frente a una problemática en común y es encarar las dinámicas de consumo a las que son expuestos en las redes sociales.

#### ***4.2.4 Evaluación de la propuesta didáctica***

La evaluación de la secuencia didáctica se llevó a cabo durante la última sesión del proceso, correspondiente al cierre del tercer momento. Para entonces, ya se había logrado un primer acercamiento con los padres de familia a través de una entrevista, puesto que en sesiones precedentes estos formularon una serie de preguntas orientadas a involucrar a sus padres en la experiencia de leer en la red. Este ejercicio favoreció el intercambio intergeneracional que, sin

preverlo, ocurrió con el desarrollo de la secuencia. Los adultos se interesaron en participar en la propuesta dentro de sus posibilidades. No obstante, debido a limitaciones de horario y disponibilidad de las clases, únicamente tres acudieron al encuentro final, participando en el desarrollo del taller de cierre.

El taller mencionado fue diseñado con el propósito de evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y propiciar una reflexión colectiva a partir de situaciones reales que tienen lugar en la web, integrando la participación de los padres de familia asistentes como mediadores y acompañantes en el proceso. A partir de la columna de opinión “*TikTok, el nuevo educador*”, escrita por Lisandro Morales Silva (2025) y publicada en el periódico *El universal*, se propusieron cinco preguntas para que los grupos de trabajo analizaran y respondieran de acuerdo a sus criterios, aprendizajes y experiencias.

Después de la lectura y el comentario colectivo de los aspectos más relevantes del texto, los estudiantes establecieron acuerdos para el desarrollo del trabajo colaborativo. Cada uno asumió un rol específico dentro de su grupo: algunos se encargaron de revisar las respuestas de sus compañeros y compilar las ideas más significativas, mientras otro estudiante grababa las intervenciones para conservar registro del proceso y ser analizado posteriormente. De forma paralela, la docente acompañaba la actividad recordando los tiempos establecidos y observando las dinámicas de participación con el fin de valorar el nivel de comprensión y argumentación que emergió en la interacción.

En relación con la primera pregunta del taller, las posturas expresadas por los grupos reflejan distintos niveles de interpretación y de apropiación crítica frente al tema propuesto, pues esta abordaba cómo *TikTok* se ha convertido en un espacio educador, pero sin ninguna regulación al respecto. Frente a esto, los estudiantes del grupo 1 manifestaron una posición de

distanciamiento frente al valor formativo de la red social al afirmar que *“Cuando estoy ahí, no sé, solo me distrae”*. Esta respuesta evidenció una percepción del entorno digital centrada en el entretenimiento, pues no parece que esta plataforma pueda reemplazar el espacio de aprendizaje propio de una escuela. Por el contrario, el grupo 2 mostró una visión distinta al señalar que, aunque en la plataforma existen *“tips y cosas que nos pueden ayudar”*, no la consideran más educativa que la escuela, argumentando que *“es muy raro”*, y que su carácter efímero y fragmentado no sustituye la experiencia de aprendizaje en el aula de clase. Por su parte, los grupos 3 y 4 introdujeron opiniones que resultan distantes de las de sus compañeros, pues reconocen que *“quizá TikTok pueda ser más educativo”* o que *“sí hay videos que se relacionan con lo educativo o que muestren cosas nutritivas para nuestro cerebro”*.

Estas intervenciones evidencian una apertura hacia la posibilidad de consumir contenido digital como experiencia de aprendizaje; pero a su vez se reconoce que el papel del filtraje y la curaduría es muy importante al momento de construir conocimientos en la red. Por lo tanto, se sugiere que la educación no puede excluirse de la vida digital debido a que *“en la sociedad actual, el rol de la escuela debe ser el de un organizador y mediador cualificado de los flujos de información y cultura que le llegan al alumnado”* (Area Moreira, 2020, p. 7). Esto deja en entredicho que, en algún punto, estas dos esferas de la realidad de los niños se van a encontrar y para esto, ambas partes deben habitar equilibradamente desde la criticidad.

Ahora, con relación a la segunda pregunta del taller centrada en el papel que desempeñan los algoritmos en la selección y circulación de los contenidos digitales, los estudiantes reflexionaron sobre cómo la falta de transparencia en estos procesos puede influir en lo que se piensa, se elige o se considera verdadero. Las respuestas evidencian distintos niveles de comprensión sobre la relación entre el usuario y el sistema, y cómo este último condiciona, en

cierta medida, las experiencias de consumo. Respecto a esto, el grupo 1 señaló que *“pienso que entonces sería aburrido”* expresión que denota una percepción poco crítica del algoritmo, reducida al plano de uso por entretenimiento. Para ellos, la posibilidad de recibir siempre el mismo tipo de clips resultaría monótona, lo que sugiere que aún no logran reconocer que tener multiplicidad de contenido también implica el desarrollo de criterios de selección y lectura de lo que circula en la red. Por su parte, el grupo 2 manifestó que *“uno ya sabe qué sí es verdad y otro que no (...) porque si uno sabe que dos más dos es cuatro, no me puede decir que es cinco”*. Esta intervención reveló un nivel de reflexión más desarrollado, pues el grupo charlaba sobre ejemplos de lo que ya se ha aprendido y los contenidos que intentan (des)informar en muchos de los videos que se proponen en la plataforma, entonces, se resalta la verificación como elemento esencial para la comprensión crítica.

Así pues, el grupo 3 y 4 mencionaron que los algoritmos refuerzan los gustos y preferencias de los usuarios, limitando la exposición a información diversa. Entonces, parece ser que es un espacio aparentemente infinito desde la perspectiva de cantidades de información, pero cerrado al considerar que es un espacio de reafirmación de inclinaciones o preferencias, pues *“aparecen solo cosas que a uno le gustan, pues solo salen y salen más cosas que a uno le gustan”*. Esta perspectiva permitió considerar que este espacio motiva al consumo de clips del mismo tipo reduciéndolo constantemente a información que le permita al usuario quedarse solo por lo atractiva que resulte la experiencia de ver. Al respecto, el grupo 4 menciona que *“creo que eso es de ambos, nosotros somos curiosos y moldeamos nuestro cerebro a las cosas que nos gustan y pues solo nos aparecen muchos”*, entonces, estos últimos estudiantes evidenciaron una perspectiva más compleja en la que reconocen la relación bidireccional entre el espectador y la

lógica de la plataforma. Puesto que el algoritmo no solo condicionaría lo que se ve, sino que también llena las expectativas de la persona que interactúa con los videos.

En este punto, las respuestas permitieron observar cómo algunos estudiantes presentaron reflexiones espontáneas hasta reflexiones con cierto nivel de conciencia metacognitiva, es decir los estudiantes dieron muestra de que el consumo digital no es un acto neutro que se da de manera desprevenida y sin razones aparentes, sino que se trata de una práctica mediada por estructuras propias del modelo tecnológico en el que se suscribe *TikTok* y que filtran la realidad que muchas veces es invisible al usuario (Tufekci, 2015, p. 207). Sin embargo, ninguno de los grupos señaló un punto a favor o en contra de la posibilidad de crear mecanismos de veeduría en este sistema de selección que tiene el algoritmo.

Por su parte, la pregunta 3 se propuso retomar el ejercicio que se ha realizado durante todo el desarrollo de la secuencia didáctica, con el fin de promover un intercambio de ideas que involucrara tanto a los estudiantes como a los padres de familia asistentes. Esta pregunta invitó a los estudiantes a reflexionar sobre los mecanismos que utilizan para identificar si un contenido en la red es verdadero o falso. Aunque la consigna era breve, las respuestas permitieron analizar distintos niveles de comprensión de las prácticas que tuvieron lugar durante la propuesta. El grupo 1 y 4 se asemejan en sus apreciaciones puesto que se señaló que *“eso lo hicimos a través de elementos como los comentarios y los likes”* lo que evidenció que los estudiantes reconocen en las interacciones digitales un medio de orientación frente al discurso del clip. No obstante, es un paso inicial y superficial del proceso, puesto que asocia la credibilidad a la aprobación colectiva más que a una fuente externa verificable.

En contraste, el grupo 2 *“pues hay videos que un regalo de temu o una tablet gratis y eso resulta ser falso, yo investigo más sobre el canal donde se sube ese video y saber si es verdadero*

*o es falso*”, esta intervención mostró un nivel más avanzado de reflexión, donde el estudiante asumió una postura activa y analítica frente a la información. En este caso, se evidenció una apropiación de lo aprendido en las sesiones anteriores, ya que la verificación y el encarar la información con fuentes externas se convierte en un acto que trasciende a la observación de las interacciones.

Las dos últimas preguntas guardan relación entre sí, puesto que buscaron generar una reflexión colectiva entre estudiantes y padres en torno al uso responsable de los contenidos digitales y la posibilidad de convertir las redes sociales en espacios de aprendizaje. En este punto, se evidenció un cambio en el que los grupos asumieron su relación con el entorno digital: pasaron de un rol de consumidores pasivos a la formulación de propuestas que implican la participación y toma de decisiones frente a lo que se consume y se comparte. El grupo 1 manifestó que *“deberíamos socializar más los videos, que sí son aptos para nuestra edad y socializar con toda la gente qué tipo de videos nos salen”*. Esta intervención dejó ver una preocupación por la pertinencia y adecuación del contenido y la necesidad de compartirlo con otros, no solo para la experiencia de entretenerse, sino para discutirlo. Socializar es entendido como poner en diálogo el consumo de determinado contenido. Por su parte, el grupo 2 señaló que *“no ver cosas inútiles, yo creo que sirve ver tips para estudiar, recetas, canciones o cosas para aprender como en inglés para motivarse a hacer cosas que les gusten”*, es decir, optar por ver videos que les genere algún beneficio para su formación social, cultural o intelectual y nos implemente un entretenimiento ocioso evidencia un criterio más selectivo que busca otorgar un propósito al tiempo que pasan en la plataforma.

En este punto, ya fueron conscientes de que *TikTok* como plataforma no solo puede ser un medio de distracción, sino también una herramienta para aprender y motivarse. Finalmente, el

grupo 4 menciona que una forma para sacar provecho de las redes sociales es ver videos educativos, a lo cual el grupo 3 añadió que es posible centrarse en “*contenidos digitales como lo emocional, lo del estudio, o sea, formas de aprender o estrategias para el estudio*”, lo anterior amplía la visión de lo que es “bueno” para los estudiantes, ya que no solo se menciona lo informativo, sino que se anexa la gestión de las emociones y la búsqueda de estrategias personales que fortalezcan la manera en la que ellos aprenden.

En suma, el taller permitió contrastar la propiedad con la que los estudiantes se expresan sobre el contenido en la red y la manera en que interpretan lo que consumen, lo que les permite resistirse al consumo ingenuo “sin la suficiente capacidad crítica que tenderá a realizar un uso consumista y seguramente sea un sujeto alienado y dependiente de la tecnología” (Area, 2015, p. 10). Entonces a través de la conversación y el intercambio de ideas, fue posible observar que los participantes comenzaron esta investigación con una actitud insospechada sobre los discursos en la red, ahora ya reconocen que detrás de cada video o publicación hay una intención comunicativa y pueden tomar postura frente a estos discursos que abundan en sus recomendados. Cabe aclarar que, la propuesta didáctica buscaba desarrollar en los estudiantes habilidades necesarias para habitar de manera más crítica y consciente en la red. Sin embargo, resulta complejo determinar si esta experiencia transformó por completo sus modos de relacionarse con los contenidos digitales. Más que evidenciar un cambio definitivo, la intervención dejó instalada una inquietud y un aprendizaje inicial que podría retomarse en futuros procesos, especialmente mediante estrategias de verificación que permitan acompañar y profundizar su capacidad de análisis en otros momentos.

Por lo anterior es preciso señalar que se evidenció que la mayoría de los estudiantes están en la capacidad de interactuar con cierto nivel crítico con aquellos contenidos que les prometen

resultados inmediatos, premios o aparentes verdades, identificando los riesgos y las limitaciones de este tipo de discurso, lo cual resulta pertinente y significativo teniendo en cuenta que educar a las personas en la convivencia digital, tiene mayor impacto en la construcción de sentido frente a las noticias falsas y la desinformación (Golob et al., 2021, p.115). De la misma manera, el trabajo permitió que comprendieran que todo acto en el entorno digital comunica mucho más de lo que parece, partiendo desde el simple gesto de dar “like” hasta compartir y reproducir un contenido. Así pues, el espacio del taller no solo funcionó como cierre evaluativo sino como un momento de toma de conciencia sobre la responsabilidad que implica participar en la red y sobre la necesidad de leer con atención la diversidad de mensajes que los invaden.

### **5. Hallazgos**

Tras el análisis de las categorías y las experiencias desarrolladas a lo largo de las sesiones que componen la secuencia didáctica, este capítulo reúne los hallazgos que emergieron del proceso pedagógico y reflexivo del proyecto. A partir de lo realizado en la propuesta didáctica, fue posible identificar no solo los tipos de contenido con los que interactúan en los entornos digitales, sino también las formas en que estos inciden en sus modos de interpretar, reaccionar y posicionarse frente a los discursos que circulan en plataformas como *TikTok*. En este recorrido, los objetivos que orientaron la investigación encontraron su concreción en las prácticas de aula. De ese proceso surgió una categoría emergente que evidencia otra experiencia de aprendizaje.

Por lo tanto, conviene mencionar que para el primer objetivo de investigación orientado a identificar los tipos de contenido provenientes de redes sociales que consumen los participantes se cumplió a través de la fase diagnóstica en la que se aplicó un sondeo de opinión y una entrevista. Este proceso confirmó que una de las plataformas de mayor uso en los participantes era *TikTok*, priorizando contenidos relacionados con el entretenimiento, tales como: *gameplays*,

bromas o bailes. Estas preferencias evidenciaron un consumo pasivo del contenido de la red, donde la interacción se limitaba a acciones concretas y superficiales como: guardar, dar *like* o descargar el video. No obstante, se hizo notar una duda constante frente a esos contenidos, puesto que múltiples estudiantes manifestaron dificultades para verificar la información y otros ofrecían respuestas limitadas e intuitivas. Todo lo anterior configuró el panorama para crear una propuesta didáctica que desarrollara habilidades de literacidad crítica a través de los contenidos de preferencia de los participantes.

En cuanto al segundo objetivo, que se centró en diseñar estrategias didácticas orientadas a fortalecer la literacidad crítica en los estudiantes en relación con los contenidos de la red, el hallazgo fundamental reside en la viabilidad y adaptabilidad del diseño, puesto que se tenía proyectada una secuencia didáctica en la que se involucraran los dispositivos digitales. No obstante, se rediseñó y adaptó superando obstáculos institucionales como la prohibición del uso del celular dentro de la institución escolar, lo cual significó un proceso pertinente al integrar la formación en literacidad crítica en el currículo aprovechando los entornos digitales a los que tenían acceso fuera del aula para convertirlos en bancos de información y ser objeto de análisis. Al mismo tiempo, los participantes trascendieron en gran medida al consumo superficial inicial a través de la comparación constante entre discursos y clips de TikTok de múltiples temas, intenciones y creadores. Entonces, al reconocer que no solo son treinta segundos de diversión, sino que también pueden ser manifestaciones discursivas intencionadas, comprendieron que detrás de cada clip existen decisiones que buscan generar efectos específicos en los espectadores.

Con respecto al tercer objetivo, que buscaba reflexionar sobre las implicaciones que tiene una propuesta didáctica de comprensión de contenidos digitales en la formación de la literacidad crítica, fue posible reconocer una apropiación significativa en la lectura de los contenidos en la

mayoría de los estudiantes. Al finalizar la intervención, los participantes empezaron a aplicar criterios para evaluar los contenidos que seleccionaron, entre ellos, la verificación apoyada en fuentes con respaldo científico o la identificación de la intención comunicativa con la que dichos mensajes son producidos.

Asimismo, la secuencia didáctica culminó con el desarrollo de la capacidad de asumir una postura analítica frente al contenido. Los estudiantes lograron la toma de postura sobre dichos discursos a través de ejercicios de cuestionamiento constante, lo cual sugiere una implicación directa en la formación de usuarios y ciudadanos digitales responsables. Esto último se convierte en el hallazgo más notable y se convirtió en una categoría emergente de análisis.

### ***5.1 Participación digital responsable***

Para esta nueva categoría de análisis, es relevante retomar las últimas sesiones (O8 y O9) de la secuencia didáctica. Aunque estas sesiones pertenecen al momento de cuestionamiento y toma de postura, se inclinan hacia la participación digital responsable, puesto que en estos se dieron procesos de lectura orientados a descubrir las intenciones de los discursos y sus motivaciones, con miras a fortalecer las habilidades de los estudiantes para la creación de preguntas o cuestionamientos que les harían a los adultos que conviven con ellos, esto con el fin de sopesar si conocen realmente lo que significa exponerse a la información circundante en la red.

En este punto, la lectura dejó de ser una actividad centrada en el análisis textual para transformarse en un ejercicio de ciudadanía digital, en el que los participantes reconocieran su papel activo dentro de plataformas como *TikTok*.

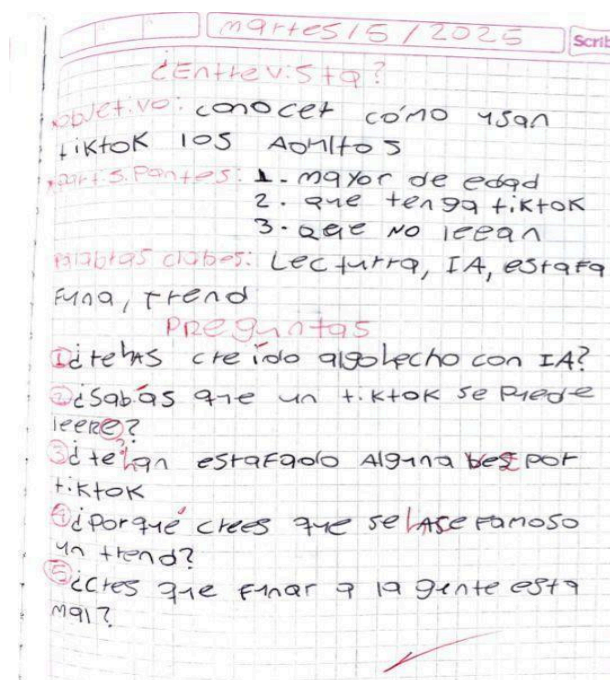
Así pues, los estudiantes observaron un *clip* de una situación en la cual un joven declara su amor en público. A través de este, los estudiantes formularon hipótesis para reconocer si el

contenido era verídico o no (O8), descubriendo finalmente que se trataba de una broma. Ese hallazgo generó desconcierto, pero también curiosidad por comprender los mecanismos de manipulación presentes en la red. Por esto se propusieron situaciones hipotéticas, pero probables, de las cuales emergieron propuestas concretas para actuar frente a la desinformación, tales como “*verificar la cuenta*” (EJ6), “*mirar si ya hay clientes que han comprado*” (ED10) y “*ver si tienes los comentarios desactivados*” (EM5), acciones que evidencian la apropiación de una mirada crítica frente a la circulación de contenidos en esa plataforma.

A este punto, los estudiantes ya no tenían que hacer rastreo de contenidos, puesto que era su turno de indagar con lo aprendido, generando cuestionamientos acerca de la participación en la red por parte de sus padres. Así, tendrían la oportunidad de dialogar con ellos y evidenciar que han adquirido estrategias críticas para enfrentarse a situaciones discursivas en *TikTok*. De manera que, durante la sesión 9, los estudiantes trabajaron en la formulación de preguntas dirigidas a los adultos, las cuales revelaron un proceso de toma de conciencia sobre los riesgos, responsabilidades y modos de interacción en entornos digitales. Una muestra de ello es la Figura 12 que expone las preguntas formuladas por el participante EI4.

**Figura 12.**

*Preguntas para la entrevista elaboradas por EI4.*



*Nota.* La figura muestra el formato y las preguntas formuladas por EI4 para la aplicación de la entrevista.

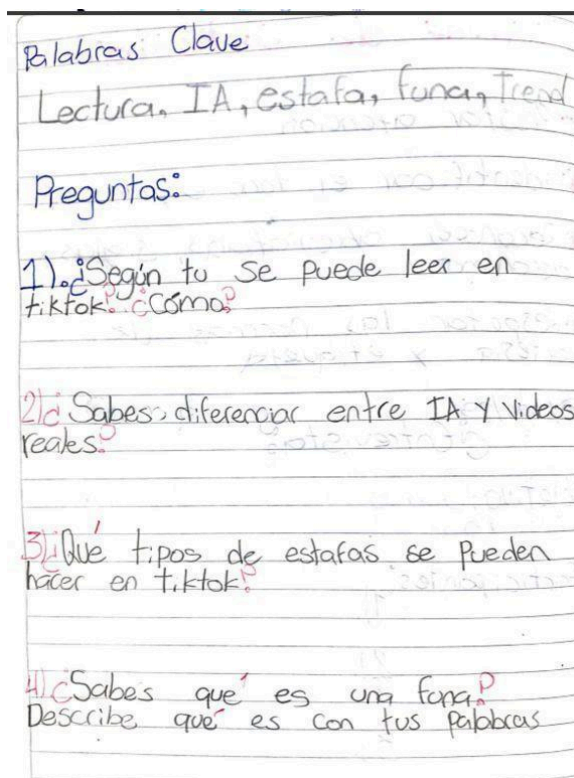
A partir de lo anterior, se evidenció que el participante partió de un propósito concreto: conocer cómo usan *TikTok* los adultos. En su registro inicial, el estudiante anotó tres criterios básicos para seleccionar a los entrevistados: que fueran mayores de edad, que usaran la red social y que no supieran “*leer en TikTok*”. Este último criterio resulta especialmente significativo, ya que permite observar cómo el estudiante problematizó la noción de lectura en las plataformas digitales, diferenciando entre decodificar textos y comprender críticamente los discursos que circulan en la plataforma. Además, se tuvieron como punto de partida palabras clave como *lectura*, *inteligencia artificial*, *estafa* y *trend*<sup>7</sup>, las cuales aparecen resultado de un consenso del grupo, lo cual evidencia la incorporación de conceptos trabajados previamente en las sesiones, integrando de manera espontánea los conocimientos adquiridos.

<sup>7</sup> Palabra con la cual se refiere a la tendencia o moda. En *TikTok* es un contenido de alta visibilidad e importancia en el momento.

Ahora bien, las preguntas escritas por EI4 se centran en aspectos descriptivos y de reconocimiento. Sin embargo, ya contienen indicios de una reflexión crítica. Preguntas como “¿te has creído algo hecho con IA?”, “¿sabías que en TikTok se puede leer?”, o “¿te han estafado alguna vez por TikTok?”, reflejaron una intención por vincular los aprendizajes sobre los riesgos digitales con experiencias reales de los adultos que los rodean. Pese a que son formulaciones aparentemente simples, de ellas surgió la inquietud por explorar cómo las personas con años de experiencias interpretan y se relacionan con los discursos que circulan en la red. No obstante, se tienen que las preguntas de EJ2 expresadas en la figura 13 se articularon de otra forma.

### Figura 13.

*Preguntas para la entrevista elaboradas por EJ2*



*Nota.* La figura muestra el formato y las preguntas formuladas por EJ2 para la aplicación de la entrevista.

Estas preguntas lograron un nivel de articulación más elaborado en la secuencia de pensamiento y en la coherencia de las preguntas. Mantuvo el propósito de indagar sobre el uso de *TikTok* por parte de los adultos, pero sus cuestionamientos trascendieron lo funcional y se orientaron hacia la interpretación de los discursos y sus efectos. Por ello, preguntas como “¿según tú se puede leer en TikTok? ¿Cómo?”, “¿sabes diferenciar entre IA y videos reales?” o “¿qué tipos de estafas se pueden hacer en TikTok?”, dieron cuenta de una apropiación más profunda de los contenidos y de la intención por comprender las prácticas discursivas propias de la plataforma. Además, al incluir cuestiones como “¿sabes qué es una funa<sup>8</sup>?”, el estudiante amplió su mirada hacia los lenguajes, códigos y dinámicas sociales que circulan en estos espacios, reconociendo su dimensión cultural y simbólica.

En este sentido, el ejercicio confirmó que la lectura digital implica una acción más compleja que la mera recepción de información. Bajo esta premisa, el estudiante EI4 demuestra una comprensión inicial de la lectura como un proceso crítico y situado en los entornos digitales. Entonces, entre ambas propuestas se hicieron notorios dos momentos complementarios del aprendizaje. EI4 recoge la curiosidad inicial y traduce en preguntas la necesidad de comprobar la veracidad, EJ2 organiza esa inquietud en una indagación más estructurada y contextualizada. Así, ambos ejercicios prueban que los estudiantes trasladaron los aprendizajes del aula al diseño de preguntas que interpelan al otro en la medida que empezaron a entender que leer en redes no es solo ver, sino interpretar, cuestionar y valorar los mensajes que llegan.

## **5.2 Reflexión sobre la práctica docente en el proceso investigativo**

La implementación de la propuesta demostró la pertinencia de involucrar la literacidad crítica en el aula de clase, al validar la brecha entre el consumo constante frente a la recepción

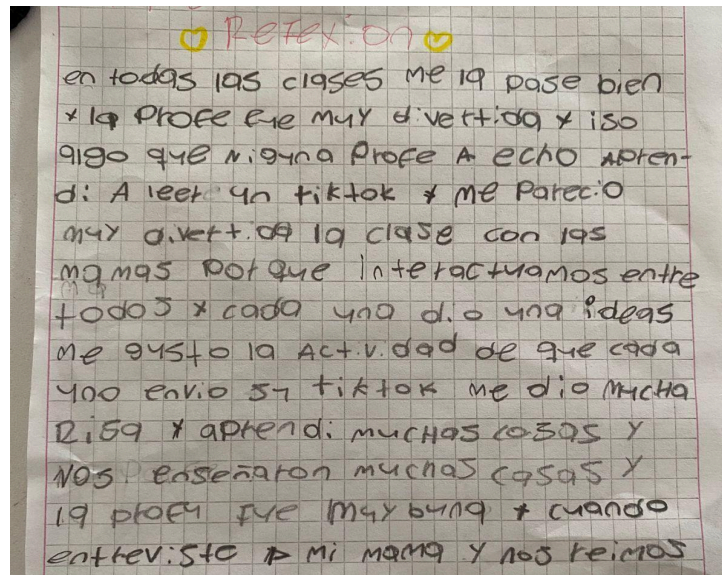
---

<sup>8</sup> Según el observatorio de palabras la Real Academia Española *funar* se refiere a organizar actos públicos de denuncia contra organismos o personas.

pasiva de contenidos provenientes de *TikTok*. Por lo tanto, convertir esa práctica cotidiana de los estudiantes en objeto de estudio se consideró un acierto pedagógico, ya que acercar una estructura que no parece encajar dentro del plan de estudio de Lengua Castellana, para los estudiantes significó algo novedoso que los comprometió a trascender de las metodologías convencionales. Tal como lo expresa EI4 en la figura 14 producto de su reflexión:

### Figura 14.

*Reflexión escrita por EI4*



*Nota.* En la figura se muestra el producto que resume la experiencia de aprendizaje de EI4.

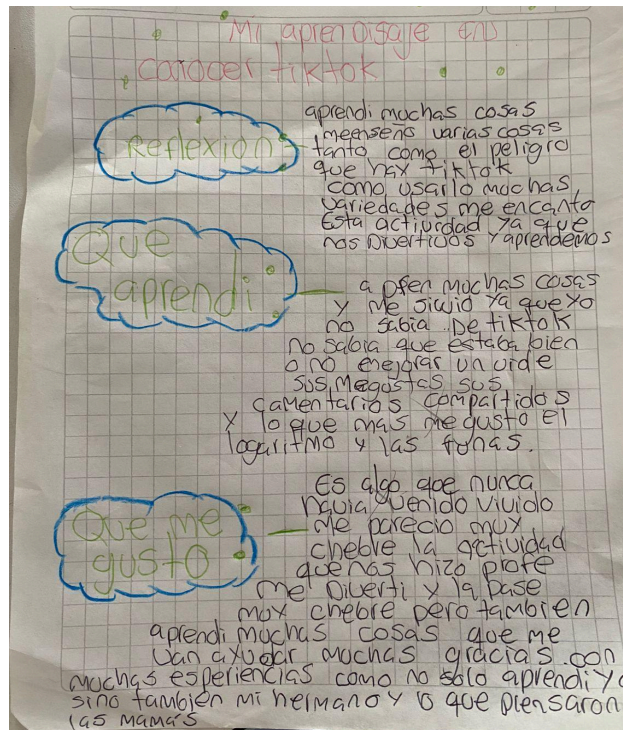
Desarrollar habilidades de literacidad crítica a partir de *TikTok* parecía, en un inicio, una apuesta poco conveniente debido a los múltiples retos que surgieron durante el diseño de la estrategia. No obstante, el ambiente de clase evidenció una transformación significativa en la medida en la que se pasó de la pasividad propia de copiar del tablero o del libro de texto a una interacción constante, donde el intercambio de ideas y el disfrute marcaron el ritmo de las sesiones. Tal como lo expresó la estudiante EI4, la experiencia se tornó divertida, pero esta diversión no se constituyó en un fin en sí mismo, sino en un medio que facilitó la apropiación de

aprendizaje. En este sentido, este componente fue producto de la misma naturaleza de los clips que los estudiantes elegían para cada banco, es decir, era complejo escaparse o dejar de lado lo lúdico, pues emergió de manera espontánea como un catalizador de la atención, participación y la reflexión crítica hacia el contenido proyectado.

En ese sentido, otro logro de la acción pedagógica fue el desarrollo progresivo de la capacidad de desnaturalizar el contenido digital, es decir, pasar de una mirada superficial centrada en la estética o el entretenimiento hacia una comprensión más profunda de los discursos, intenciones y estructuras que circulan en las plataformas. Este avance implicó que los estudiantes ya no se limitaran únicamente a observar o consumir los videos de manera desprevenida, sino que se involucraran en un proceso de análisis crítico del mismo ecosistema digital, reconociendo las relaciones entre los mensajes, los intereses y las dinámicas que caracterizan la red. Tal como lo expresa EM5 en la figura 5, esta toma de conciencia representa un desplazamiento significativo en la manera en cómo interactúan con los contenidos, evidenciando una lectura más reflexiva y menos ingenua del entorno digital.

### ***Figura 15***

*Reflexión escrita por EM5*



*Nota.* Esquema elaborado por un EM5 con respecto a la presente experiencia.

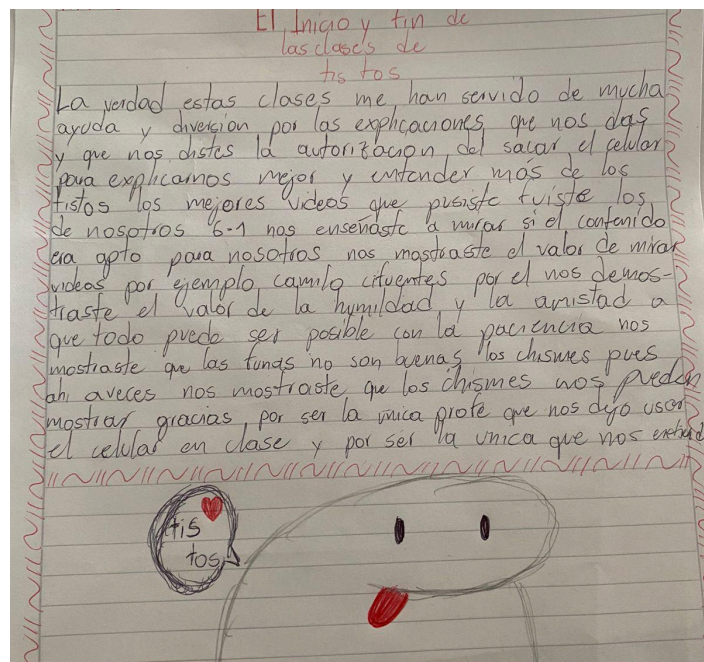
Es importante mencionar que durante las discusiones ocurridas durante la lectura y el análisis de los videos, los estudiantes aportaban nuevos términos que le permitían a la docente acercarse más a la realidad digital en la que habitaban, una muestra de ello, fue el término “funa”. Este concepto fue abordado por los estudiantes con naturalidad sin saber que esta práctica de exponer a una persona o grupo por algún hecho polémico también tiene repercusiones y peligros. Por esta misma razón, muchos de los estudiantes quisieron usar el término para entrevistar a sus padres y conocer qué piensan de eso. Paralelamente, el ejercicio de referir en términos propios de la red posibilitó que ambas partes, docente y estudiantes, ahondaran en el impacto social que tiene la viralización y las interacciones específicas de estos.

Es cierto que este proceso de enseñanza implicó, en cierta medida, un desafío para la docente, quien debió equilibrar las exigencias institucionales (Anexo 3) con la práctica pedagógica. Este ejercicio permitió fortalecer la capacidad de adaptación y cuestionar el

paradigma del control y la prohibición, un enfoque que hoy resulta obsoleto si se considera que los estudiantes participan activamente en la cultura digital, aunque lo hagan desde una pantalla donde, paradójicamente, nadie enseña explícitamente cómo comportarse o cómo aprender allí. Esto último es lo que rescata EW1 en la figura 16:

### Figura 16

#### *Reflexión escrita por EW1*



*Nota.* En la figura se muestra el producto que resume la experiencia de aprendizaje de EW1.

Permitir que el celular se convirtiera en un espacio legítimo de aprendizaje no solo fortaleció la confianza de los estudiantes, sino que también evidenció que la censura no garantiza la formación. En cambio, orientar un uso reflexivo de los discursos que circulan en la red y mediar las interacciones digitales contribuye de manera significativa a la construcción de ciudadanías digitales responsables y críticas.

Lo anterior demuestra que el desarrollo de habilidades de literacidad crítica no solo potenció la capacidad de análisis de los estudiantes, sino que también impactó su dimensión ética

y social, extendiéndose incluso al entorno familiar. La participación de los padres de familia se consolidó como un aspecto clave del proceso, ya que permitió reconocer la corresponsabilidad en la educación digital. Varios adultos a cargo de los implicados en el estudio asumieron un papel activo, abriendo espacios de diálogo intergeneracional en torno a los usos y significados de plataformas como *TikTok*, lo que representó para la docente uno de los mayores aciertos de la propuesta, puesto que su participación fue completamente voluntaria.

En la reflexión de EW1 , EI4 y EM5 se menciona una comprensión más profunda sobre lo que significó aprender a detectar información falsa, evidenciando que los participantes lograron entender que toda interacción en la red conlleva una responsabilidad ética. De esta manera, la experiencia pedagógica trascendió la enseñanza reafirmando la importancia de la didáctica de la literacidad crítica en la formación de ciudadanos, en lo digital para este caso, conscientes, críticos y respetuosos.

Es sabido que las redes sociales hacen parte del día a día de los jóvenes y su presencia constante plantea la necesidad de que la educación no las ignore; sino que, por el contrario, las integre de manera consciente. Lo anterior cobra sentido en la medida en la que la investigación confirma que los estudiantes están inmersos en un ecosistema digital de alto consumo y baja supervisión, tal como lo evidenció el diagnóstico inicial.

## 5. Conclusiones

El desarrollo de la propuesta implicó un proceso de transformación para la docente investigadora. En un inicio, existía cierta desconfianza frente al trabajo con una plataforma que parecía difusa dentro del marco escolar y cuyas dinámicas no siempre resultaban claras desde la perspectiva pedagógica. No obstante, esta experiencia permitió reconocer el potencial educativo de los entornos digitales, y sobre todo, acercarse a las realidades de los estudiantes y sus familias desde una mirada situada. Entonces, el aula se consolidó, así como un espacio de intercambio y construcción colectiva de sentido, donde fue posible romper con muchos de los prejuicios que suelen rodear la interacción con *TikTok*.

Del mismo modo, se reconoce que los padres y las instituciones educativas deben ir más allá del control y la restricción. Su papel debería concebirse como mediador y posibilitador de espacios donde los jóvenes aprendan a convivir en las redes, a discernir lo que consumen y a compartir de manera consciente. La experiencia mostró que cuando los adultos se acercan desde el diálogo y no desde la censura, los estudiantes asumen una actitud más reflexiva y abierta frente al uso de los medios digitales. En correspondencia, se estableció un intercambio intergeneracional de experiencias al cuestionarse mutuamente frente a aspectos de las plataformas virtuales.

Pese a que este proceso representó un primer acercamiento, permitió evidenciar que los estudiantes lograron identificar que detrás de cada contenido breve como clips de *TikTok* convergen intenciones, intereses y emociones que se ocultan tras las imágenes, música y mensajes, que deben considerarse. Este reconocimiento llevó a comprender que, incluso en los formatos más efímeros existen estructuras discursivas que orientan la mirada y condicionan la interpretación. De este modo, el análisis de los clips no se limitó a una lectura superficial del

contenido, sino que promovió la exploración de los elementos que construyen el sentido: la selección de imágenes, sonido, gestos y las interacciones asociadas al clip. Todo ello permitió que los estudiantes hicieran el ejercicio de asumir una posición más activa frente a los mensajes que circulan en sus entornos digitales y empezaran a cuestionar el propósito con el que son creados y difundidos.

En consecuencia, durante la ejecución de la propuesta la lectura dejó de ser una práctica centrada únicamente en comprender un texto para transformarse en una experiencia de reflexión sobre el propio acto de mirar y de consumir información en la red. Durante las sesiones los jóvenes comprendieron que leer en lo digital no solo implica decodificar lo que se ve, sino reconocer todos aquellos aspectos que lo atraviesan. Esto les permitió tomar distancia de la inmediatez y ejercer una mirada distinta ante los discursos que moldean su cotidianidad. Esta resignificación de la manera que habitan en la red permitió, además de construir conocimiento, formar ciudadanía digital.

Esto último reafirma que la educación tiene el compromiso de formar lectores críticos, lo que implica también desarrollar en los niños las habilidades para actuar con criterios en espacios digitales donde también hacen ejercicios de lectura. Por eso, integrar las redes sociales al aula no es sinónimo de rendirse ante ellas, sino aprovechar su potencial para construir aprendizajes significativos. En ese sentido, acercarse a la realidad, fundamentalmente virtual, del estudiante se convierte en la vía para que comprenda que todo contenido comunica más de lo que aparenta, y que cada acto de lectura puede ser una toma de consciencia.

## 6. Recomendaciones

A partir de los hallazgos y las conclusiones derivadas de la implementación de la propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de literacidad crítica, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a los interesados en la futura línea de investigación.

Es relevante mencionar que la investigación que relaciona la literacidad crítica con los contenidos circundantes en la red abre diversas líneas de exploración necesarias para consolidar y expandir este campo de estudio sobre las plataformas que se posicionan como novedosas para los niños y jóvenes. En primer lugar, es crucial desarrollar acciones que permitan dar seguimiento a las habilidades adquiridas por los estudiantes que han pasado por intervenciones didácticas como la presentada. Esto permitiría evaluar el impacto a largo plazo de la formación, determinando si las habilidades de evaluación del contenido se mantienen o desaparecen con el consumo cotidiano, o en otro caso, si se trasladan a nuevos espacios o contextos en los que se requieran.

Para este caso específicamente, se tomaron contenidos a conveniencia de cada estudiante creando bancos para ser objeto de análisis, no obstante, sería pertinente enfocarse en la producción crítica del contenido digital, puesto que sería un ejercicio enriquecedor poner en práctica las habilidades adquiridas en el análisis del contenido para crear o producir. Es decir, al proponer, los participantes puedan deconstruir intencionalmente los discursos empleados por creadores de contenido en la intención de desinformar. Esta posibilidad permitiría contrastar la habilidad de análisis con la capacidad de síntesis y construcción de contenidos responsables ejerciendo plenamente una ciudadanía digital.

Finalmente, se recomienda ampliar el panorama investigativo para explorar la influencia de factores externos y el contexto en el que ocurre el consumo de contenidos provenientes de

*TikTok*, teniendo en cuenta que el estudio actual se centró en la intervención pedagógica, sería posible investigar sobre la mediación de factores socioculturales, es decir, comprender este ecosistema que fluctúa entre lo real y lo digital en su complejidad es fundamental para que futuras intervenciones pedagógicas puedan ser diseñadas no solo para el aula de clase, sino que pueda atender a otras necesidades o campos de investigación.

### Referencias

- Area, M. (2020). La educación en un mundo sin escuela. Escenarios futuros y procesos de alfabetización. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (74), 1–13.
- Area, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. La multialfabetización y la construcción de la ciudadanía del siglo XXI. En Bautista A. y Velasco, H. (Coord), *Antropología audiovisual, medios e investigación en educación*. Trotta, Madrid, 2011.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial, S.A.
- Blanco, E. (2007). *La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños*. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera
- Calle, G. y Gómez, M. (2020). *El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria*. PANORAMA, 14 (27), . <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu.
- Cassany, D. (2017). *Lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué*. En: P. Quintanilla y A. Valle (eds). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 75-102.

- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. Vol. 28, n.2, 353-374.
- Cassany, D. (2021). *Lectura crítica en tiempos de desinformación*. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir: Vol. 1: Iss. 9, Article 3
- Castellví, J. (2020). *Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria*. España: Universidad de la Rioja. Revista Enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 19, 17-28. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/384310/477297>
- Castiblanco Clavijo, M. E. (2025). *La tensión digital en la educación: entre la prohibición y la integración significativa*. Revista Electrónica TicALS, 6(1), 45–58. <https://revistas.als.edu.co/index.php/ticals/article/view/250>
- Castillejos, B. (2021). Ambivalencia en TikTok: aprendizaje permanente y riesgos de seguridad coexistiendo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (12), 68.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El búho.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Gaceta Constitucional No. 114.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446.
- Del Castillo, J. J. (2005). *Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional*. Revista de educación, 338, 273-294.
- Díaz, A. (1998). *La investigación en el campo de la didáctica*. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona, España: Editorial Lemus.

Flecha, R. (1993). *Estudi sobre l'Analfabetisme Funcional a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, Dpt. Benestar Social.

Flick, U. *El diseño de la investigación cualitativa*. Editorial Morata.

Golob, T., Makarovič, M., y Rek, M. (2021). Meta-reflexivity for resilience against disinformation. [Meta-reflexividad para la resiliencia contra la desinformación]. *Comunicar*, 66, 107-118. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-09>

Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A., & González-Martín, M.-R. (2022). *El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales*. *Estudios Sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>

Gibb, G. (2007) *Analyzing Qualitative Data* (Tomo 6 de SAGE Qualitative Research Kit). Londres: Sage.

Grass, D. P. (2020). Formación de lectores críticos en sexto grado de la I. E. Las Américas - Bucaramanga. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/17570>

Hernández, Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hi Education.

Hamui-Sutton, Alicia; Varela-Ruiz, Margarita La técnica de grupos focales *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 5, enero-marzo, 2013, pp. 55-60 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México

Ilomäki, L., et al. (2023). Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education*, 11(3). DOI: 10.1002/rev3.3425

Jover, G., Gozávez, V. y Prieto, M. (2017). *Una filosofía de la educación para el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.

- Kirsch, I.S. & Mosenthal, P.B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 5-30. <https://doi.org/10.2307/747985>
- Knaus, T. (2020). Technology criticism and data literacy: The case for an augmented understanding of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 6-16. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-2>
- Mantilla, A., Gómez, S. y Zuta, D. (2022). *Investigación Acción Crítica. Diseño, desarrollo, sistematización de proyectos pedagógicos para la transformación del aula en la escuela popular*. Universidad Industrial de Santander.
- Morse, J. (2005). Fostering qualitative research. *Qualitative Health Research*, 15 (3), pp. 287-288.
- Navarro Robles, M., & Vázquez Barrio, T. (2020). *El consumo audiovisual de la Generación Z. El predominio del vídeo online sobre la televisión tradicional*. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, (50), 10-30. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i50.02>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.
- Palacio, R (2025). *Consumidores de atención. Sobre la dispersión y la vida interior en la era digital*. Editorial Random House.
- Rivera, D. (2021). *Aproximación Teórica de la Lectura Crítica como Macrohabilidad Cognitiva y Lingüística*.
- Ruiz-Guerrero, L., Hoster-Cabo, B., y Molina-Puche, S. (2021). *Lectura dialógica de álbumes ilustrados para fomentar el pensamiento crítico: un enfoque para Educación Primaria*. *Journal of Literary Education*, (5), 33-53.

- Sánchez, et. al, (2018). *Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación*. Ciencias Sociales y Educación, 7(14), 85-107.
- Serrano (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Revista Lenguaje N° 42. 97-122.
- Sevilla-Vallejo , S., Saneleuterio , E. S. ., & Millán-Scheidig , C. M.-S. . (2023). *Identidade, ecocrítica e interseccionalidade na obra de Miguel Delibes. Aplicação em sala de aula da Graduação em Educação Primária*. Tren De Letras, 10(2), e023005. Recuperado de <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/2330>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Spivey, N. y J. King. (1989). Readers as Writers Composing from Sources. *Reading Research Quarterly*, (24), pp. 7-26.
- Taberner-Sala, Rosa; Colón-Castillo, María-Jesús; Sampérez-Hernández, Marta; Campos-Bandrés, Iris-Orosia(2022). “Promoción de la lectura en la sociedad digital. El book-trailer del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso”. *Profesional de la información*, v. 31, n. 2, e310213. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Thibault, P.J. (2000). “The multimodal transcription of a television advertisement: theory and practice”. In Baldry (Ed.), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age*. (pp. 311-384). Compobasso: Paltino Edi-tore.
- Urgellés, A. y Herrero, M. (2024). Personalización de contenidos en servicios de vídeo bajo demanda: Satisfacción con los algoritmos de las redes sociales. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 15(2), 175–187. <https://doi.org/10.31207/rch.v15i2.456>
- Van Dijk, T.A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid, España: Cátedra.

Villamizar, K. (2021). *Secuencia didáctica para promover la lectura crítica: implementación de una propuesta didáctica sobre caricatura orientada a promover la lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de una institución pública del sector rural en el departamento de norte de Santander*. Universidad Industrial de Santander.