

El uso de *Facebook* como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión lectora en Educación Superior

The use of Facebook as a pedagogical tool to improve reading comprehension in university education

O uso do Facebook como ferramenta pedagógica para melhorar a compreensão leitora no Ensino Superior

Liliana Abelina Silarayan Ruiz¹



<http://orcid.org/0000-0002-6759-9615>

Rosario del Pilar De la Cruz Vila¹



<http://orcid.org/0000-0001-5544-4475>

Dalia Rosa Bravo Guevara¹



<http://orcid.org/0000-0002-6752-9561>

Beatriz Hortencia Caballero Montero²



<http://orcid.org/0000-0001-5486-3571>

¹Universidad Norbert Wiener. Perú



liliana.silarayan@uwiener.edu.pe,
rdelacruzv@uwiener.edu.pe,
dalia.bravo@uwiener.edu.pe

²Universidad Nacional Federico Villarreal.

Perú



bcaballero@unfv.edu.pe

Recibido: 18 de abril 2022.

Aceptado: 22 de mayo 2022.

RESUMEN

La pandemia, producto de la COVID-19, generó cambios con respecto a la lectura en el soporte digital. Este soporte permitió la interacción comunicativa de textos multimodales y una red social entre docentes y estudiantes. La presente investigación tuvo como propósito identificar el nivel de comprensión lectora que alcanzaron los jóvenes universitarios en el examen de salida, con la aplicación de textos multimodales en *Facebook*. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, de alcance exploratorio, cuasiexperimental y descriptivo. El método empleado fue inductivo. La muestra estuvo conformada por 186 estudiantes distribuida en tres secciones (A, B y C) de primer ciclo de una universidad privada. Fueron sometidos a dos evaluaciones de comprensión lectora: inicio (prueba objetiva tradicional) y salida (prueba con textos multimodales subidos a una red social). Los hallazgos en la prueba de salida, en los tres niveles, demostraron un resultado satisfactorio de comprensión lectora mediante textos multimodales en *Facebook*. En conclusión, el uso de este tipo de textos en una red social facilitó una nueva forma de interactuar del estudiante con la lectura.

Palabras clave: evaluación; *Facebook*; lectura; niveles de comprensión; texto multimodal.

ABSTRACT

Before the pandemic, reading was developed through printed texts; however, when virtual education was established, especially at the University level, it required a change in the teaching learning process. This situation raised new expectations regarding the reading of multimodal texts and the interaction of a social network: Facebook. The purpose of this research was to identify the levels of reading comprehension, in the exit exam with the application of multimodal texts in a social network. The research was developed with a qualitative approach, with an exploratory quasi-experimental and descriptive scope. The method used was inductive. The sample consisted of 186 students distributed in three sections (A, B and C) of the first cycle of a private university. They were subjected to two reading comprehension evaluations: beginning (traditional objective test) and exit (test with multimodal texts uploaded on a social network). The findings showed that the exit test with multimodal texts in digital support (Facebook) showed that the students reached a satisfactory level in the three levels of reading comprehension. In conclusion, the use of multimodal texts in a social network facilitated a new way of student interaction with reading.

Keywords: assessment; Facebook; reading; comprehension levels; multimodal text.

RESUMO

A pandemia, produto da COVID-19, gerou mudanças no que diz respeito à leitura nos meios digitais. Esse suporte permitiu a interação comunicativa de textos multimodais e uma rede social entre professores e alunos. O objetivo desta pesquisa foi identificar o nível de compreensão leitora alcançado por estudantes universitários no vestibular, com a aplicação de textos multimodais no Facebook. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, com escopo exploratório, quase-experimental e

descritivo. O método utilizado foi o indutivo. A amostra foi composta por 186 alunos distribuídos em três turmas (A, B e C) do primeiro ciclo de uma universidade privada. Eles foram submetidos a duas avaliações de compreensão leitora: inicial (teste objetivo tradicional) e saída (teste com textos multimodais carregados em uma rede social). Os achados no teste de saída, nos três níveis, mostraram um resultado satisfatório de compreensão de leitura por meio de textos multimodais no Facebook. Em conclusão, a utilização deste tipo de textos numa rede social facilitou uma nova forma de interagir com o aluno com a leitura.

Palavras-chave: avaliação; Facebook; leitura; níveis de compreensão; texto multimodal.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en las clases de diferentes cursos se promovía la lectura de textos impresos, donde la decodificación era lo más importante; mientras, se relegaba otros procesos cognitivos de lectura como la interpretación, el análisis y la reflexión. No obstante, en las últimas décadas, el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) fomenta otra forma de lectura académica y textos expositivos. Posteriormente, las redes sociales, sobre todo *Facebook*, se han convertido en las herramientas de mayor uso para el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias en los estudiantes relacionados con la lectura y los procesos de comprensión, análisis y construcción textual. En este contexto, las actividades académicas se tornan interesantes para los estudiantes, porque promueven el interés en este tipo de red social. Por ello, los docentes deben reconsiderar nuevas formas y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura digital,

porque propicia una mejor comprensión, interacción y amplia gama de información.

Definición de lectura

Con el uso de las nuevas tecnologías, la lectura digital ha cambiado de enfoque y de perspectiva para el lector. Es así que no depende de un solo factor, sino de un conjunto de capacidades, habilidades y competencias. Estas se manifiestan de manera simultánea, alternante e interrelacionada. En este sentido, "la lectura en soportes digitales muestra una conjunción de procesos diversificados y complejos, que implican un acercamiento plural, como el que se propone desde la perspectiva de la literacidad" (Marquéz y Valenzuela, 2018, p. 1). Estos autores indican que, en este nuevo enfoque, la literacidad engloba competencias más amplias de decodificación y comprensión de lo escrito.

La difusión lectora, en jóvenes, se desarrolla mediante soportes digitales en Internet (Cassany y Ayala, 2008). En otras palabras, a partir de diferentes herramientas tecnológicas, los estudiantes han encontrado diversas maneras de leer con diferentes propósitos: obtener información, conocer e interactuar con otros usuarios, revisar múltiples páginas, entre otros. Por ello, el docente asume el reto de mejorar los resultados en el proceso de comprensión lectora. De esta forma, se deben promover las prácticas letradas en clases, puesto que permiten que el estudiante se aproxime a la lectura y así conseguir aprendizajes significativos que giren en torno a sus experiencias cotidianas.

Definición de comprensión lectora

En la comprensión lectora, el lector cumple un papel fundamental, ya que procesa la información que brinda el autor. Es decir, analiza el texto y la información emitida por el emisor, infiere la propuesta del autor y aporta con sus propios conocimientos. En

definitiva, el lector realiza una interpretación del texto leído.

Cada lector, según su origen, su lengua, su instrucción y su conocimiento tiene una forma distinta de leer e interpretar un texto. Por eso, cada persona adopta distintas formas para comprender e interpretar un género discursivo. Es decir, como afirma Cassany (2006), no existe una forma única de lectura; puesto que, durante ese proceso, es necesario que el lector no solo desarrolle procesos cognitivos, sino que sea capaz de adquirir conocimientos socioculturales de cada texto discursivo.

Siguiendo la postura del autor mencionado, son tres las concepciones de comprensión lectora que otorgan sentido al texto: lingüística, psicolingüística y sociocultural. La concepción lingüística de la lectura se produce cuando el lector es quien aporta sentido al texto y se limita, básicamente, al nivel literal. Respecto a la concepción psicolingüística, el lector interpreta de acuerdo con sus conocimientos previos al texto y le atribuye una nueva significación. En relación con la concepción sociocultural, el contexto del lector y de la lectura se relacionan según su influencia cultural; esto se debe a la actividad comunicativa en una sociedad y presenta independencia al desempeño del receptor. En este caso, el lector posee la capacidad innata de adquirir el lenguaje; pero existen otros factores determinantes como su historia, tradiciones, costumbres, hábitos y prácticas sociales que intervienen en su interpretación y visión personal.

Niveles de lectura

Todo lector requiere dominar niveles de comprensión lectora. En otras palabras, este proceso cognitivo implica comprender el significado de un texto y la intencionalidad del autor. Cassany (2013) distingue tres niveles de lectura: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica. El primer nivel se refiere a los procesos de decodificación y este

depende del significado semántico de las palabras. El segundo nivel, inferencial, comprende no solo el dominio en aspectos léxicos y semánticos, sino sintácticos y pragmáticos. En otras palabras, la lectura varía según la experiencia del lector. El tercer nivel es la lectura crítica, también llamada metacognitiva. Este tipo de lectura requiere de conocimientos previos por parte del lector; puesto que el significado depende de más de un contexto situacional. Por esta razón, el lector crítico lee de diferente manera cada situación e interpreta la información no solo de una forma, sino que depende de diversas situaciones comunicativas.

La lectura en contextos multimodales

La lectura en contextos multimodales se define como una práctica contextualizada; de acuerdo con el ámbito social, el lector interactuará con diversos tipos de textos. En este contexto, las prácticas académicas, seleccionadas para la lectura con textos multimodales en una red social, generan una lectura más interesante e interactiva para el estudiante quien revisará diversos textos e interactuará con estos en una red social (Segura *et al.*, 2021). Al respecto, Cassany y Ayala (2008) afirman que, en la actualidad, el acto de leer con soportes digitales cobra mayor auge, ya que se ha incrementado la lectura de textos multimodales en los diversos ámbitos sociales, puesto que, mediante las TIC, los lectores adolescentes y jóvenes se han adaptado a múltiples formas de leer con diferentes propósitos: búsqueda de información, de conocimientos, e interacción con otros usuarios y páginas en la web. Esta nueva forma de lectura se convierte en un objetivo para los maestros en la programación de sus sesiones, con el fin de promover la lectura digital con textos multimodales en la web y en las redes sociales.

Entre los teóricos que han investigado la multimodalidad anteriormente destacan Kress y Van Leeuwen (2001). Estos autores

sostienen que los textos multimodales emplean diversas formas de representación y comunicación en los mensajes. Por ejemplo, el desarrollo de contenidos como: fotos digitales, videos y múltiples formatos en animación. Estas nuevas formas contribuyen a que el lector procese, comprenda, analice e interprete la información del mensaje.

En las redes sociales, las plataformas permiten que, simultáneamente, se mezclen lenguajes audiovisuales (visuales, auditivos, táctiles, gestuales) y verbales (las palabras). La aproximación a la lectura digital por medio de textos multimodales brinda a los estudiantes universitarios poner en práctica una serie de procesos con el uso de las TIC: la interpretación de situaciones, la construcción de argumentos, el análisis y el planteamiento de situaciones. Esto ayudará a su formación como ciudadanos críticos.

Definición de texto multimodal

Un texto multimodal es la combinación de dos o más sistemas semióticos con el fin de comunicar su contenido eficientemente a través de diferentes lenguajes: verbal, visual, auditivo, gestual, táctil, entre otros (Kress y Van Leeuwen, 2001). Segura *et al.* (2021) refieren que el texto multimodal surge como una necesidad de las transformaciones digitales y se consolida en los cambios de la enseñanza-aprendizaje, por medio de espacios virtuales. Leer textos multimodales es una experiencia interesante y motivadora porque favorece la lectura de una manera distinta, ya que las imágenes facilitan la comprensión del mensaje que combina textos con imágenes estáticas o en movimiento, como un complemento de lo que está escrito. En esta situación, los lectores se motivan más cuando ven imágenes, lo cual posibilita que comprendan fácilmente la información presentada.

El texto multimodal incluye múltiples sistemas de representación de datos: fotos digitales, videos, presentaciones, voces,

musicalización, gráficos, íconos, avatares virtuales, entre otros. En la actualidad, existen menos textos monomodales o textos con un solo formato, pues el color, las formas y el conjunto de elementos transmiten significados de fácil entendimiento, así que es poco probable utilizar únicamente la escritura (Cassany, 2013).

Los entornos virtuales han permitido que la multimodalidad transforme la concepción tradicional de lectura de textos impresos a textos con imágenes, videos, sonidos. Este tipo de textos está inmerso en la categoría de multimodalidad. En este sentido, el sistema educativo presenta el reto de promover espacios y transformaciones en el pensamiento; asimismo, establece espacios de enseñanza versátiles (Segura *et al.*, 2021). Por consiguiente, en la modalidad escrita o virtual, los textos multimodales cumplen un propósito comunicativo: la transmisión efectiva de la información.

Función que desempeñan los textos multimodales en la lectura

La aplicación de textos multimodales en *Facebook* permite que el docente pueda monitorear el desarrollo y el avance de los estudiantes en el proceso de comprensión en cada nivel: literal, inferencial y crítico. Como afirma Cassany (2006), el acto de leer ha cambiado en estos últimos tiempos y es una competencia que deben lograr los estudiantes. Es decir, es fundamental para analizar, comprender, interpretar y emitir juicios de valor. Mientras que, al interactuar con otros tipos de textos en la web con una multiplicidad y variedad de información, los lectores se relacionan e interactúan de otra forma y, por consiguiente, asumen una visión distinta del mundo. Para algunos estudiantes no es fácil leer comprensivamente, y si no conocen y aplican las estrategias adecuadas, la lectura puede ser muy complejo para ellos.

Los textos multimodales se han convertido en recursos visuales muy importantes para

la mejora de la comprensión de textos. Estos son utilizados en diferentes formatos: textos electrónicos, páginas y documentos publicados en Internet o en las redes sociales. Por ello, Kress y Van Leeuwen (2001) indican que la lengua escrita está relacionada con las imágenes, puesto que mejora el desarrollo de las habilidades comunicativas en una modalidad virtual, por lo que el concepto de la lectoescritura tradicional se ha modificado con la inclusión de la lectura y la escritura electrónica. Este tipo de texto ha permitido que el estudiante interactúe no solo con los datos, sino con la finalidad de interpretar diversos propósitos comunicativos (Cocchetta, 2018). Asimismo, potencia su creatividad en la medida que se relacionan con diversos formatos y, a su vez, expresan sus ideas, sus sentimientos, sus opiniones (Jiménez *et al.*, 2017).

La literacidad

La literacidad es un vocablo de origen inglés "literacy". Asimismo, es un término que no solo abarca habilidades como la decodificación o interpretación en textos escritos (soportes impresos), sino también involucra capacidades retóricas, sociales y culturales que se adquieren en un contexto específico con la influencia de una cultura letrada (Marquéz y Valenzuela, 2018). En las últimas décadas, las literacidades son entendidas como nuevas prácticas sociales que varían de un contexto a otro (Cassany, 2013). Si bien la literacidad permite un análisis más exhaustivo, esta investigación se ha centrado en la comprensión lectora de textos multimodales.

Facebook

Facebook es una red social donde las personas comparten información y crean contenido sobre sus fotos, videos y noticias con amigos, familiares, colegas del trabajo, entre otros (Abúndez *et al.*, 2015). Por su parte, Basterrechea (2015) sostiene que "*Facebook* es una herramienta social que nos conecta con gente, marcas y organizaciones

que nos importan" (p. 2). Es decir, debido a su carácter social se torna un recurso fácil y accesible para interactuar con las personas sobre una determinada información.

Facebook en el ámbito educativo

Facebook, en el ámbito educativo, es una red virtual que ofrece a los estudiantes un espacio horizontal, que permite participar de forma libre, estable y sin presiones (Abúndez *et al.*, 2015). Además, en el ámbito universitario, para Delgado-García *et al.* (2018) esta herramienta pedagógica es una nueva propuesta en la enseñanza-aprendizaje, para establecer interacción entre los usuarios en los diferentes contextos comunicativos virtuales. Por otro lado, es un aprendizaje colaborativo, participativo y dialógico. Según Salazar y Ñáñez (2021), es considerada una herramienta efectiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque ofrece un espacio igualitario y desarrolla la socialización, colaboración mutua e interacción entre sus participantes. En otras palabras, este instrumento no solo posibilita que los alumnos logren una interacción asertiva, sino que ofrecen espacios de aprendizaje.

En estos contextos, el estudiante es denominado un "nativo digital", que posee conocimiento sobre su creación y uso de esta tecnología digital, distintos de los jóvenes de generaciones anteriores, en las cuales la forma de enseñar y aprender era distinta y tradicional (Abúndez *et al.*, 2015). En consecuencia, el estudiante posee una perspectiva distinta de entendimiento, utiliza el mundo digital para aprender, además de procesar la información y colaborar en la plataforma educativa. Por ello la necesidad del docente de buscar espacios virtuales que orienten, desarrollen y beneficien la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, especialmente si se trabaja la comprensión lectora con textos multimodales.

Facebook en la comprensión lectora

La comprensión lectora, en el entorno virtual, se ha convertido en todo un desafío para el siglo XXI, ya que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia las redes sociales como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, entre otros. Esta interacción permite el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos multimodales que favorecen el análisis y la interpretación (Álvarez y Taboada, 2016; Parodi, Moreno-de-León y Julio, 2020).

Para Álvarez y Taboada (2016), *Facebook* es la herramienta digital más empleada por los estudiantes, debido a su naturaleza social, ya que facilita la práctica de sus aprendizajes en comprensión lectora con textos expositivos. Otro especialista como Bernier (2019) señala que los estudiantes que leen textos multimodales en *Facebook* mejoran significativamente sus niveles de comprensión lectora, a diferencia de lectores tradicionales que solo se enfocaban en la decodificación. En este sentido, la comprensión lectora en la virtualidad desarrolla en el lector la capacidad de búsqueda, selección, análisis e interpretación de diversos textos digitales (Parodi, Moreno-de-León y Julio, 2020).

La presente investigación tuvo como objetivo identificar el nivel de comprensión lectora que alcanzaron los estudiantes en el examen de salida, por medio de textos multimodales en una red social: *Facebook*. Con este medio, el estudiante no solo mejora sus niveles de comprensión lectora, sino que domina distintos tipos de textos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo. Es de alcance exploratorio, cuasiexperimental y descriptivo. La población estuvo constituida por 300 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, correspondiente a la Unidad

Académica de Estudios Generales de una universidad privada.

La muestra se aplicó a 186 estudiantes de manera no probabilística, por conveniencia, bajo criterios de inclusión: cursar el primer ciclo, ser estudiante de Comunicación Oral y Escrita y pertenecer a las tres secciones A, B y C. Se empleó como instrumento dos cuestionarios: uno de entrada y uno de salida.

El curso de Comunicación Oral y Escrita consta de 16 semanas. En primera instancia, los docentes aplicaron un examen diagnóstico como prueba de entrada durante la primera semana. Esta prueba objetiva consistía en desarrollar cinco lecturas. El estudiante debía responder cuatro preguntas por cada texto (una pregunta literal, tres preguntas inferenciales y una pregunta crítica). En segunda instancia, los estudiantes obtuvieron resultados no favorables en la comprensión lectora. Ante esto, durante las otras 13 sesiones, los docentes diseñaron una prueba objetiva con imágenes, videos y textos escritos, subida a un soporte digital. Ambas pruebas de inicio y salida tuvieron la misma cantidad de lecturas y preguntas. En última instancia, la evaluación de salida se publicó en una red social: *Facebook*. A continuación, se detalla el proceso de trabajo en la segunda y tercera instancia:

a. Para la mejora de la comprensión lectora se creó una comunidad virtual con la muestra de los estudiantes denominada "Comunicación Oral y Escrita". Para ello, se aplicaron un conjunto de estrategias y actividades con el fin de que los alumnos procedan con la lectura de textos multimodales.

b. Las docentes promovieron la dinámica de lecturas con textos multimodales, adaptados en cada una de las secciones para desarrollar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico respecto a la lectura de textos multimodales en *Facebook*.

c. Al finalizar el curso, se aplicó una prueba de comprensión lectora con textos multimodales, que fue colgada en *Facebook* para tres secciones: sección A (60 estudiantes), sección B (64 estudiantes) y sección C (62 estudiantes). La prueba fue de tipo objetiva, elaborada por las docentes, la cual incluyó cinco textos. Cada texto comprendió cuatro preguntas por cada lectura (una pregunta literal, dos preguntas inferenciales y una pregunta crítica).

d. Se estableció una comparación de los resultados de la prueba diagnóstica y de salida entre las tres secciones respecto a sus procesos de comprensión lectora de textos multimodales.

Estrategias didácticas aplicadas para la comprensión de textos multimodales

Literal

Para desarrollar el nivel literal, se aplicó la relación texto-imagen, en la cual los estudiantes leían textos breves mezclados con imágenes, con el fin de responder preguntas planteadas para localizar la información explícita y relevante de un texto, de acuerdo con sus objetivos de lectura. Las estrategias empleadas fueron la formulación de preguntas claves como: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuánto? ¿Por qué? ¿Para qué? También se aplicó la identificación del contenido reiterativo planteando preguntas básicas como: ¿Qué ideas se reiteran o son semejantes en el texto multimodal? ¿Qué observan en la imagen presentada? o subraya estas ideas con un color determinado y etiquétalas. Otra estrategia fue descubrir el significado de las palabras desconocidas por el contexto (palabras clave o rastros verbales) y consultar el diccionario de la RAE. La utilización de la imagen en los textos posibilita al lector la extracción del contenido implícito que no se expresa en el lenguaje verbal, sino que puede reconocer a partir del lenguaje gestual, formas, tamaños y colores que la componen. Al respecto, Cassany

(2006) sostiene que el acto de comprender un texto no solo implica el desarrollo de procesos cognitivos, también requiere de asimilar conocimientos socioculturales característicos de cada discurso, de cada actividad específica de lectura y escritura. Cuando se refiere a lo literal, comprender las líneas de un texto es conocer el significado de las palabras.

Inferencial

Para desarrollar el nivel inferencial de la lectura, se empezó por analizar imágenes de textos seleccionados. Se formuló una serie de preguntas para interpretar y realizar conjeturas, es decir, plantear inferencias. Además, los estudiantes construyeron significados a partir de la información explícita del texto multimodal, con preguntas como: ¿Qué infieres a partir de la imagen presentada? ¿Qué relación existe entre ...? ¿A qué se refiere cuando...? ¿Qué quiso decir el autor sobre...? Al respecto, Cassany (2006) denomina el nivel inferencial como "leer entre líneas", puesto que el lector deduce en la lectura a partir de un conjunto de palabras, aunque no se haya planteado totalmente de forma explícita.

Crítico

El nivel crítico se vinculó con la reflexión que implicó una postura sobre los temas de los textos multimodales. En primer lugar, se les brindó una estrategia básica y sencilla de comentario que involucró los siguientes elementos: punto de vista o postura sobre el tema, argumentos que sustenten su juicio crítico o valorativo, contrastar la información con otras fuentes o videos sobre el tema, aplicación del argumento de ejemplificación u otro tipo de argumentos y reflexión. En este punto, este tipo de lectura en soporte digital genera mayor facilidad, en el estudiante, para interpretar situaciones comunicativas, construir argumentos, analizar y, por último, incentivar a la práctica de la reflexión. En este nivel, Cassany (2006) plantea la teoría de alfabetización crítica, en

la que ningún texto es neutro. Es decir, en toda lectura hay una ideología implícita que el lector debe descubrir, puesto que un lector crítico determina y discrimina la intención y la forma de ver e interpretar el mundo del autor. Los comentarios de los estudiantes fueron publicados en *Facebook* para ser compartidos y debatidos, además de generar *likes* o *dislikes*.

RESULTADOS

Tabla 1- Niveles de comprensión lectora (diagnóstica). Sección A

Niveles de comprensión lectora	Cantidad de estudiantes y porcentaje según su ubicación en los niveles		N.º de preguntas	N.º de estudiantes	fx	Fx
Nivel literal	25	41,6 %	0-2	9	9	9
			3-5	16	16	25
Nivel inferencial	22	36,6 %	0-2	5	5	5
			3-6	12	12	17
			7-10	5	5	22
Nivel crítico	24	40,0 %	0-2	11	11	11
			3-5	13	13	24

En la primera semana del curso de Comunicación Oral y Escrita, 60 estudiantes de la sección A fueron evaluados mediante una prueba diagnóstica de comprensión lectora. Los resultados mostraron que 25 estudiantes solo respondieron preguntas de nivel literal, que corresponde al 41,6 %. Además, entre 0-2 y 3-5 preguntas respondieron 9 y 16 estudiantes respectivamente. Con respecto al nivel inferencial, 22 estudiantes alcanzaron este nivel; esto representa el 36,6 %. Asimismo, entre 0-2, 3-6 y 7-10 preguntas respondieron 5, 12 y 5 estudiantes. Finalmente, en el nivel crítico, 24 se situaron en este nivel; lo que representa el 40 %. Entre 0-2 y 3-5 preguntas respondieron 11 y 13 estudiantes.

Tabla 2- Niveles de comprensión lectora (diagnóstica). Sección B

Niveles de comprensión lectora	Cantidad de estudiantes	N.º de preguntas	N.º de estudiantes	fx	Fx
Nivel literal	36	56,2 %	0-2	11	11
			3-5	25	25
Nivel inferencial	19	29,7 %	0-2	7	7
			3-6	6	13
			7-10	6	19
Nivel crítico	15	33,3 %	0-2	7	7
			3-5	8	15

En la primera semana del curso de Comunicación Oral y Escrita, 64 estudiantes de la sección B fueron evaluados mediante una prueba diagnóstica de comprensión lectora. Los resultados arrojaron que 36 estudiantes solo respondieron preguntas de nivel literal, que corresponde al 56,2 %. Además, entre 0-2 y 3-5 preguntas respondieron 11 y 25 estudiantes, respectivamente. Con respecto al nivel inferencial, 19 estudiantes alcanzaron este nivel; esto representa el 29,7 %. Asimismo, entre 0-2, 3-6 y 7-10 preguntas respondieron 7, 6 y 6 estudiantes. Finalmente, en el nivel crítico, 15 se situaron en este nivel, lo que representa el 33,3 %. Entre 0-2 y 3-5 preguntas respondieron 7 y 8 estudiantes.

Tabla 3- Niveles de comprensión lectora (diagnóstica). Sección C

Niveles de comprensión lectora	Cantidad de estudiantes	N.º de preguntas	N.º de estudiantes	fx	Fx
Nivel literal	45	72,6 %	0-2	20	20
			3-5	25	45
Nivel inferencial	20	32,2 %	0-2	7	7
			3-6	7	14
			7-10	6	20
Nivel crítico	18	44,0 %	0-2	6	6
			3-5	12	18

En la primera semana del curso de Comunicación Oral y Escrita, 62 estudiantes de la sección C fueron evaluados mediante una prueba diagnóstica de comprensión lectora. Los resultados arrojaron que 45 estudiantes solo respondieron preguntas de nivel literal, que corresponde al 72,6 %. Además, entre 0-2 y 3-5 preguntas

respondieron 20 y 25 estudiantes, respectivamente. Con respecto al nivel inferencial, 20 estudiantes alcanzaron este nivel; esto representa el 32,2 %. Asimismo, entre 0-2, 3-6 y 7-10 preguntas respondieron 7, 7 y 6 estudiantes. Finalmente, en el nivel crítico, 18 se situaron en este nivel, lo que representa el 44,0 %. Entre 0-2 y 3-5 preguntas respondieron 6 y 12 estudiantes.

Tabla 4- Niveles de Comprensión lectora (prueba de salida). Sección A

Niveles de comprensión lectora	Cantidad de estudiantes y porcentaje según su ubicación en los niveles	N.º de preguntas	N.º de estudiantes	fx	Fx
Nivel literal	56	100 %	0-2	0	0
			3-5	56	56
Nivel inferencial	45	80,3 %	0-2	10	10
			3-6	13	23
			7-10	22	45
Nivel crítico	40	71,4 %	0-2	13	13
			3-5	27	40

En la penúltima semana del curso de Comunicación Oral y Escrita, de los 60 estudiantes de la sección A se retiraron 4. Estos 56 estudiantes fueron evaluados mediante una prueba de salida de comprensión lectora. Los resultados evidenciaron que 56 estudiantes respondieron el nivel literal al 100,0 %. Con respecto al nivel inferencial, 45 estudiantes alcanzaron este nivel; esto representa el 80,3 %. Asimismo, entre 0-2, 3-6 y 7-10 preguntas respondieron 10, 13 y 22 estudiantes. Finalmente, en el nivel crítico, 40 se situaron en este nivel, lo que representa el 71,4 %. Entre 0-2 y 3-5 preguntas respondieron 13 y 27 estudiantes.

Tabla 5. Niveles de Comprensión lectora (prueba de salida). Sección B

Niveles de comprensión lectora	Cantidad de estudiantes	N.º de preguntas	N.º de estudiantes	fx	Fx
Nivel literal	59	100 %	0-2	0	0
			3-5	59	59
Nivel inferencial	53	89,9 %	0-2	0	0
			3-6	19	19
			7-10	34	53
Nivel crítico	41	69,4 %	0-2	0	0
			3-5	41	41

En la penúltima semana del curso de Comunicación Oral y Escrita, de los 64 estudiantes de la sección B se retiraron cinco. Estos 59 estudiantes fueron evaluados mediante una prueba de salida de comprensión lectora. Los resultados arrojaron que 59 estudiantes respondieron el nivel literal al 100,0 %. Con respecto al nivel inferencial, 53 estudiantes alcanzaron este nivel, lo que representa el 89,9 %. Asimismo, entre 3-6 y 7-10 preguntas respondieron 19 y 34 estudiantes. Finalmente, en el nivel crítico, 41 se situaron en este nivel. Y esto representa el 69,4 %.

Tabla 6. Niveles de Comprensión lectora (prueba de salida). Sección C

Niveles de comprensión lectora	Cantidad de estudiantes	N.º de preguntas	N.º de estudiantes	fx	Fx
Nivel literal	58	100 %	0-2	0	0
			3-5	58	58
Nivel inferencial	51	87,9 %	0-2	0	0
			3-6	20	20
			7-10	31	51
Nivel crítico	41	70,7 %	0-2	12	12
			3-5	29	41

En la penúltima semana del curso de Comunicación Oral y Escrita, de los 62 estudiantes de la sección C se retiraron cuatro. Estos 58 estudiantes fueron evaluados mediante una prueba de salida de comprensión lectora. Los resultados arrojaron que 58 estudiantes respondieron el 100,0 % al nivel literal. Con respecto al nivel inferencial, 51 estudiantes alcanzaron este nivel; esto representa el 87,9 %. Asimismo, entre 3-6 y 7-10 preguntas respondieron 20 y 31 estudiantes. Finalmente, en el nivel

crítico, 41 se situaron en este nivel, lo que representa el 70,7 %. Entre 0-2 y 3-5 preguntas respondieron 12 y 29 estudiantes.

DISCUSIÓN

Si bien es cierto, la comprensión lectora favorece al estudiante en la organización de ideas y, además, aporta con sus propios conocimientos; sin embargo, el resultado de la comprensión lectora no obtuvo el objetivo esperado porque se basó en lecturas tradicionales. Por consiguiente, los estudiantes no alcanzaron resultados favorables en los otros dos niveles: inferencial y crítico, propuesto por Cassany (2013).

En el resultado de la prueba de salida, las tres secciones: A, B y C, obtuvieron cambios significativos en los tres niveles porque se desarrollaron las clases mediante los textos multimodales utilizando *Facebook*. Esta propuesta de lectura en soportes digitales ha cobrado mayor relevancia en Internet. Además, se comprobó que el docente, al promover las prácticas letradas vernáculas, genera en el estudiante que el aprendizaje sea más significativo y vivencial. Es decir, los entornos digitales acercan al estudiante a la lectura (Cassany y Ayala, 2008).

Con la finalidad de mejorar los resultados de la prueba diagnóstica de comprensión lectora, se procedió a subir los textos multimodales de los temas propuestos para la evaluación final en una red social: *Facebook*. Álvarez y Taboada (2016) consideran a esta red social una herramienta educativa, puesto que facilita el aprendizaje del estudiante. También permite una interacción ágil, horizontal, de forma libre, estable y sin presión (Abúndez *et al.*, 2013). Esta interacción mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos multimodales, sobre todo en el análisis y en la interpretación (Álvarez y

Taboada, 2016; Parodi, Moreno-de-León y Julio, 2020). Por un lado, no solo es una herramienta educativa, sino social, porque conecta con personas, organismos y marcas a nivel mundial de una manera sencilla (Basterrechea, 2015). De forma similar, Salazar y Ñañez (2021) plantearon estrategias de comprensión lectora en Facebook con textos multimodales. Estas obtuvieron buenos resultados en los niveles de lectura, ya que generaron mayor interacción virtual en cualquier contexto comunicativo. Por esta razón, los estudiantes participaron de manera interactiva con este tipo de textos, debido a que son nativos digitales; es decir, poseen conocimiento de las funciones de este medio virtual. En consecuencia, las imágenes, fotos y videos facilitan una mejor comprensión lectora al estudiante en los tres niveles.

Efectivamente, los temas propuestos como: "Servicio de salud presentan más de 47 mil reclamos en los que va del año", "Cada año mueren 15 mil personas como consecuencia de la contaminación", "Empresas deberían reformular alimentos con exceso en grasas", "Sunedu: investigación es el punto más débil de universidades que no obtienen licenciamiento" y "¿Cuáles son los delitos informáticos en el Perú?" evidenciaron que los estudiantes no solo se identificaron con los temas citados y con los textos multimodales por un medio digital, sino que comprendieron la lectura en los tres niveles. Asimismo, se demostró que el estudiante como lector es capaz de adquirir conocimientos socioculturales en cada texto discursivo (Cassany, 2006).

Como se mencionó líneas arriba, la evaluación de entrada al inicio de clase no logró el resultado esperado. Esto se debe a que la propuesta del examen se basó solo en textos impresos, no contextualizados. Por esta razón, el docente, en la evaluación de salida, plantea estrategias, como los textos multimodales, para mejorar los niveles de comprensión lectora. Por otro lado, con el uso de las TIC y los nuevos recursos

tecnológicos, la lectura es vista desde una perspectiva diferente: literacidad (Márquez y Valenzuela, 2018). Es decir, el estudiante desarrolla competencias retóricas, sociales y culturales e identifica los textos mencionados con su entorno vivencial, ya que tiene la facilidad no solo de decodificar, sino de interpretar, analizar, reflexionar y crear contenido con las lecturas. En otras palabras, es una práctica social y se sitúa en un contexto determinado.

Para una mayor descripción, en el nivel literal, los estudiantes lograron alcanzar el dominio total, debido a que la lectura con textos multimodales les sirvió para generar interacción con diversos tipos de textos e imágenes. Estos resultados demuestran que presentaron total facilidad para recuperar y decodificar la información explícita, así como reconocer el significado de la palabra y la oración. Al respecto, Cassany (2013) sostiene que la lectura literal no se relaciona con los procesos de decodificación, sino que se vincula con el significado de las palabras. Si bien un texto está compuesto por párrafos, la comprensión de textos multimodales establece una efectiva forma de comunicación, enfocándose en otros elementos semióticos para presentar los mensajes, en combinación con otros elementos (imágenes, videos, infografías, hipertextos) en el contexto de las prácticas sociales (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Estos resultados muestran una significativa mejora en el nivel de comprensión inferencial del grupo investigado. En esta fase, los estudiantes acceden a un nivel superior de comprensión que supone el descubrimiento de la información y significados no explícitos. En este sentido, el lector se acerca a una comprensión global del texto leído. Para ello, establece relaciones entre la información expresa y la subyacente. A partir de la información, el estudiante construye significados e infiere datos correctos. Al respecto, Cassany (2013) afirma que, en este nivel, la inferencia es una destreza y habilidad para comprender determinados

aspectos léxicos y semánticos de una lectura. A partir de su contexto y experiencia construye nuevos significados durante el proceso de la comprensión.

Finalmente, en el nivel crítico, se evidenció mayor motivación y predisposición por la lectura de los textos multimodales. Además, se corrobora el planteamiento de Cassany y Ayala (2008), al afirmar que se incrementa el interés de los estudiantes por la lectura en este tipo de textos. Es decir, mostraron disposición en sus preferencias lectoras, puesto que le dedicaron mayor tiempo a interactuar con la información propuesta del curso en *Facebook*. De esta manera, se logró una significativa mejora en los resultados de este nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abúndez, E., Fernández, F., Meza, L. y Alamo, M. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (22), 116-127. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a09.pdf>
- Ailvarez, G. y Taboada, M. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, 14(2), 83-91. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2336>
- Basterrechea, N. (2015). *Guía de Facebook para educadores. Una herramienta para enseñar y aprender*. The Education Foundation. Disponible en: <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/Facebookguidespanish.pdf>
- Bernier, J. (2019). Efectividad educativa del Facebook para el desarrollo de la comprensión lectora. *TeloS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(2), 313-332. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/993/99359223005/html/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. p. 21-43. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, (9), 53-71. Disponible en: http://www.iessierasur.es/fileadmin/template/archivos/BiologiaGeologia/documentos/DEP_DE_FORMACION/Nativos_e_inmigrantes_digitales.pdf
- Cassany, D. (2013). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cocchetta, F. (2018). Developing university students' multimodal communicative competence: Field research into multimodal text studies in English. *System*, 77, 29-47. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.01.004>
- Delgado-García, M., García-Prieto, F. y Gómez-Hurtado, I. (2018). Moodle y Facebook como herramientas

- virtuales didácticas de mediación de aprendizajes: opinión de profesores y alumnos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 807-827. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/RCED.53968>
- Parodi, G., Moreno-de-León, T. y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 25(3), 775-795. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255066938012>
- Jiménez, L., Roberts, K., Brugar, K., Meyer, C. y Waito, K. (2017). Moving Our Can(n)ons: Toward an Appreciation of Multimodal Texts in the Classroom. *The Reading Teacher*, 71(3), 363-399. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/trtr.1630>
- Segura, L.; Hoyos, M. y Martínez, M. (2021). Los textos multimodales una estrategia didáctica para la inclusión educativa. *Revista de Investigación educativa y pedagógica. Assensus*, 6(11), 72-91. Disponible en: <https://doi.org/10.21897/assensus.2452>
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Salazar, J. y Ñáñez, J. (2021). Estrategia de comprensión lectora con textos multimodales, a través de la red social Facebook. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Tolima*, 11 (1), 157-172. Disponible en: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2326/2172>
- Márquez, M. y Valenzuela, J. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 1-17. Disponible en: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Todos los autores gestionaron la información, revisaron la redacción del manuscrito y aprobaron la versión finalmente remitida.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional

Copyright (c) Liliana Abelina Silarayan Ruiz, Rosario del Pilar De la Cruz Vila, Dalia Rosa Bravo Guevara, Beatriz Hortencia Caballero Montero