PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

Desarrollo de la lectura crítica en discursos de odio de comentarios digitales

Trabajo de titulación para optar al Grado de licenciada en Educación y al Título de Profesor de Castellano y Comunicación

Profesora guía: Marcela del Pilar Cordero

Alumna: Sara Asenjo Sotelo

Viña del mar, Julio de 2020

Índice

1.INTRODUCCIÓN 3
2.PROBLEMATIZACIÓN 4
3.ESTADO DEL ARTE 10
3.1. Lectura crítica 10
3.2. Comentario digital 13
3.3 Discurso de odio 14
3.4. Propuesta 16
4.MARCO TEÓRICO 17
4.1. Enfoque comunicativo cultural 17
4.2. Comprensión lectora 18
4.2.1. Modelo de comprensión interactiva 18
4.2.2. Didáctica y lectura crítica 19
4.2.2.1 Estrategias para lograr la lectura crítica 21
4.3. El discurso del odio en el comentario digital 23
5.PROPUESTA DIDÁCTICA 27
5.1. Progresión de objetivos 27
5.2. Planificación de la secuencia didáctica 31
5.3. Plan de evaluación 56
6.REFLEXIÓN FINAL 57

1.INTRODUCCIÓN

La asignatura de lengua y literatura consiste en el desarrollo integral de habilidades cognitivas, sociales y aprendizajes culturales que capaciten a los jóvenes en el uso del lenguaje como miembros participantes de comunidades sociales. Bajo esta perspectiva, las bases y programas curriculares de 3ro y 4to medio han sido modificadas y actualizadas entre el año 2019 y 2020 por el Ministerio de Educación (Mineduc) para responder a las nuevas necesidades que han surgido ante las revoluciones tecnológicas y sociales que se han experimentado en las últimas décadas. Entre ellas, el medio digital ha sido ampliamente integrado en el ejercicio educativo de los programas de 3ro medio, considerando unidades completas que se tratan del mundo digital y los géneros que circulan en él.

Además, como indicadores de logros de objetivos se incluye el análisis de problemas éticos que se puedan manifestar en la comunicación digital. Sin embargo, el programa de 3ro medio no considera dentro del currículum el concepto de discurso de odio como un recurso motivador del análisis crítico en las redes digitales y, por tanto, con potencial pedagógico. A pesar de que este fenómeno se sustenta en el uso del lenguaje y tiene pleno apogeo en las redes sociales del medio digital durante las épocas de crisis. Por esa razón, el presente trabajo de titulación consiste en una propuesta didáctica que tiene como objetivo analizar críticamente discursos de odio en comentarios de Instagram.

Dicha propuesta se plantea a partir del análisis minucioso de los programas curriculares de 3ro medio en el eje de lectura y a la revisión bibliográfica de fuentes para desarrollar una didáctica crítica, vinculada a la comprensión profunda y en los medios digitales. De acuerdo a lo anterior, este trabajo se divide en cinco apartados: en primer lugar, se expone la problematización que da lugar a esta propuesta. En segundo lugar, se presenta el estado del arte que corresponde a los antecedentes de este informe que se relacionan con la lectura crítica, el comentario digital y el discurso de odio. En tercer lugar, el marco teórico desarrolla teóricamente los conceptos ya presentados en el estado del arte en conjunto a las estrategias fundamentales para que la propuesta pueda cumplir sus objetivos. En cuarto lugar, se explica y describe la propuesta didáctica como tal, a través de la progresión de sus objetivos, la planificación de cada sesión y el plan de evaluación. En último lugar, se concluye este trabajo mediante una reflexión final que permitirá

conocer los aportes, proyecciones y recomendaciones que se deben tener en consideración ante una posible implementación de esta propuesta didáctica.

2.PROBLEMATIZACIÓN

La propuesta didáctica que se plantea a continuación se centrará en la Unidad 3 de 3ro medio, denominada Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales. Esta unidad se aboca al eje de lectura crítica, específicamente, a comentarios argumentativos que circulan en el contexto digital. En forma más precisa, se abordará el concepto de discurso de odio producidos en comentarios digitales, cuyo medio es Instagram; se propone que los estudiantes identifiquen las marcas textuales que lo caracterizan, con el objeto de que puedan asumir una actitud crítica y reflexionar sobre estas formas discursivas. Cabe destacar que el discurso del odio ha tomado relevancia en la última década debido a su rápida expansión en las redes sociales en donde jóvenes en formación interactúan y forman parte de dicha realidad discursiva virtual. Ello resulta alarmante en vista de que estos discursos están destinados a promover la discriminación y la violencia, perjudicando la sana convivencia, tanto en las comunidades digitales, como no digitales.

Los discursos de odio siempre han existido en la sociedad, pero con los avances tecnológicos de los medios de comunicación y las redes sociales han acelerado su propagación, constituyéndose en una influencia negativa para quienes se encuentran en el proceso del desarrollo de su identidad y de la toma de conciencia de sus derechos y deberes civiles, como son los adolescentes. Al respecto, Mejía (2001) plantea que la globalización ha tendido a fomentar la homogeneización en los discursos, anulando la diferencia de los diversos grupos sociales, subyugados a las hegemonías. Bajo estas circunstancias, los discursos del odio, entendidos por el Consejo de Europa (1997) como “todas las formas de expresión que difundan, inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia” (p.30), vienen a reforzar esa jerarquización social. A lo anterior, Rogero (2019) agrega que los discursos del odio suelen intensificarse en tiempos de crisis, puesto que se trata de trasladar la culpa de los problemas sociales a un “otro” específico. Por tanto, los grupos socialmente más vulnerables o minoritarios son las primeras víctimas de este tipo de comunicación, lo que se traduce en la defensa del racismo, homofobia, misoginia, entre otros.

Ahora bien, en el contexto chileno, considerando las críticas y cuestionamientos generados por las movilizaciones sociales, resulta necesario tanto saber leer detrás de líneas como participar para generar cambios en el mundo. Cabe recordar, además, que la mayor parte de los conflictos del país se manejan de forma violenta; el "estallido social" del año 2019 no es la excepción. Lo anterior lleva a buscar, necesariamente, otras formas de socialización, que permitan resolver las diferencias entre personas de una manera pacífica. Siendo así, en la actualidad, existe un proyecto de ley que fue aprobado por la Cámara de Diputados en enero de este año (Sala aprueba en general proyecto que tipifica el delito de incitación a la violencia, 2020), que trata de tipificar como delito la incitación a la violencia, prohibiendo la negación de la violación a los derechos humanos en dictadura o el promover públicamente hacer daño o denigrar a un grupo social. En otras palabras, inicia un período de transformación social en el cual las formas de interacción evolucionan, provocando a la vez un cambio actitudinal en las personas que integran esa comunidad. Para que los estudiantes, futuros ciudadanos, puedan integrarse socialmente, se requiere que internalicen conductas que potencien cambios en una dirección positiva.

En tanto, el manejo de los discursos en el eje de comprensión en lectura crítica del currículum de 3ro Medio se enfoca en que los estudiantes puedan descifrar los significados ocultos de los textos de su cultura, para participar socialmente como ciudadanos responsables. Esto quiere decir que puedan informarse de manera selectiva y atenta, opinar y, en general, cultivar conductas tendientes a la promoción del respeto por las actividades sociales democráticas. Relativo al tema a tratar, entre las propuestas didácticas curriculares, se encuentra la lectura de noticias asociadas al miedo, al odio y a la discriminación generada en la dinámica de la era digital, pero estas no constituyen un discurso de odio en sí, sino que transmiten una reflexión acerca de esos temas o solo informan sobre ellos.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, en el Currículum de 3° Medio, falta la conceptualización del discurso del odio. De hecho, se trabajan indirectamente algunos temas y estrategias que también confluyen en este tipo de discurso, desde lo que es el posicionamiento del enunciador del discurso, la argumentación basada en estereotipos y la descalificación, pero sin considerar el concepto del odio, propiamente tal. Por consiguiente, no existe un análisis crítico de discursos de odio de por sí, ni en su ambiente natural, aunque es bastante habitual en los medios digitales.

Revisando la Unidad 3 expuesta en el currículum, es posible distinguir una actividad (N°3) sobre un comentario de las redes sociales, aunque no hay trabajo anterior en cuanto al texto como género y sus características. Por ejemplo, se solicita a los estudiantes que establezcan relaciones entre el contexto, los propósitos y los tipos de comentarios, a pesar de que los jóvenes no necesariamente manejan este tipo de información. Por tanto, existe un vacío en el trabajo de este género discursivo específico, es decir, falta precisar qué se entenderá por comentario digital de manera de guiar el trabajo de análisis de los estudiantes sobre las estrategias específicas que suelen desarrollarse en el mundo digital, así como el contexto cultural y social en el que se produce este fenómeno comunicativo. Al respecto, Bazerman (2012) plantea que la identidad se construye en un espacio de comunicación, en el cual la persona aprende sobre sus propias posibilidades y el mundo que lo rodea. Por ende, no se ha de perder de vista que un acercamiento al género resultaría útil para comprender no sólo un texto, sino que las formas de socializar existentes y cómo participar en ellas. Así, conocer el género apoyaría uno de los fines que tiene el currículum en 3ro año medio, en el que se le da mayor importancia a la participación social, lo que requiere del conocimiento previo de los géneros. En este contexto, resultaría esencial que los jóvenes descubrieran las características de los discursos del odio, y que evaluaran los temas que en ellos se tratan, para que puedan reconocerlos cuando se enfrenten a ellos en las redes sociales y puedan defender su postura de forma respetuosa e informada ante este tipo de interacciones.

A lo anterior se suma que persiste en el Currículum una postura pasiva hacia la lectura del discurso, es decir, basta con la opinión que se genere, sin embargo, también es necesario promover una actitud interactiva del estudiante con el texto, porque el género a trabajar es una reacción a un evento o a otro discurso. En este sentido, cabe reconocer que esta actividad inicia con su desarrollo, no presenta una actividad de inicio y tampoco se verifica con una actividad de cierre que el proceso de comprensión haya sido alcanzado a cabalidad ni haya generado reflexiones sobre el contexto discursivo de manera crítica.

Para abordar estos vacíos curriculares, la propuesta didáctica de este trabajo busca poner en el centro del análisis a los discursos de odio como un género específico, considerando la necesidad de comprender primero lo que se lee para poder analizarlo y poniendo énfasis en la lectura como una habilidad que permite tomar acciones en el mundo. En concordancia, la propuesta tiene como objetivo analizar críticamente discursos del odio en el género comentario digital de Instagram, es

decir, se propone caracterizar los discursos de este tipo, discutir sus estrategias comunicativas y los efectos que tienen en la comunidad. Esto implica que los jóvenes desarrollen reflexiones sobre su sociedad, alcancen una opinión propia sobre su mundo, rescatando la relación de este ejercicio con la identidad del estudiante y cómo este se posiciona ante lo que ocurre a su alrededor. Asimismo, el análisis de este discurso implica el trabajo de la actitud crítica, puesto que no se pretende que los estudiantes repliquen discursos de odio, sino que los evalúen para transformar las interacciones comunicativas, en pro de la tolerancia a la diversidad de opiniones.

Por lo tanto, como lo señala el programa curricular de 3° Año Medio, corresponde para esta propuesta abordar la comprensión lectora en base al enfoque del análisis crítico del discurso, porque se analizará el género comentario digital, específicamente, los discursos del odio que circulan en este medio. El análisis crítico trata de demostrar cómo "el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto" (Van Dijk, 2016: 204), es decir, las ideologías y las subjetividades construyen discursos que se orientan a la manipulación social para sostener formas de dominación, lo que significa que afectan la cognición de los individuos. En este caso, por ejemplo, los discursos del odio utilizan mecanismos de persuasión para fundamentar su violencia hacia otros, asumiendo un rol de superioridad social. Lo importante de este enfoque teórico, con respecto a la secuencia que se propondrá, es que el análisis de marcas textuales y estrategias lingüísticas se considerarán en relación con el contexto social y político específico de producción, incentivando el descubrimiento de los mensajes implícitos de este tipo de discurso, todo lo cual convergerá en el incremento de la competencia lectora del estudiante.

Más específicamente, para abordar el análisis crítico de los textos, nos concentramos en la lectura intensiva y reflexiva. Intensiva, desde lo que entiende Cassany, Luna y Sánz (2003), como lectura de textos breves que se trabajan en clases para desarrollar microhabilidades. Mientras que, desde la arista reflexiva, implicaría un mayor nivel de comprensión, pues requiere de un análisis minucioso y una lectura exhaustiva de los textos, lo cual se corresponde con los objetivos de lectura del nivel de Tercero Medio. Esto se relaciona con el alcance de los objetivos de la unidad a tratar: OA4, que plantea el análisis crítico de textos considerando el contexto, motivaciones, posicionamiento del enunciador, modos de razonamiento y problemas éticos. Por consiguiente, el

análisis asume también una valoración de las características de los discursos, lo cual se realiza a través de un proceso reflexivo.

Bajo este marco, se considera el modelo de comprensión interactiva, descrito por Cassany, Luna y Sánz (2003), puesto que se establecen relaciones entre lo que el estudiante conoce, sus experiencias, y el texto que se aborda para la lectura, dando cuenta de la comprensión como un proceso cognitivo. Esto se traduciría en que, a través del análisis de las marcas textuales de los discursos, su contexto comunicativo y los conocimientos de los estudiantes, se construye el sentido del texto. En dicho procesamiento, los diferentes mecanismos cognitivos funcionan simultáneamente (Parodi, 2003), produciendo la interacción entre el lector y el texto en pos de una lectura intencionada, puesto que el proceso está orientado a un objetivo al cual se llega mediante estrategias de lectura. Como se trata de que los jóvenes asuman una postura a partir de su análisis, es relevante que establezcan conexiones entre lo que ya tienen incorporado en sus esquemas mentales y su reacción frente al estímulo que es el discurso. Asimismo, la lectura detrás de líneas implica procesos inferenciales, lo cual en esta propuesta didáctica se abordará en función de las pistas textuales, de las estrategias utilizadas, más el contexto, con lo que se desvelan las intenciones y el posicionamiento del enunciador de los discursos del odio.

Todo lo anteriormente señalado se llevaría a cabo a través de un método inductivo mediante el cual la aproximación a la lectura surge de las intuiciones y experiencias de los estudiantes, a través de estímulos, y con la guía del(a) docente como mediadora; todo con el propósito de desarrollar las habilidades, conocimiento y actitudes de los estudiantes. Por medio de esta metodología, se busca llegar a una lectura crítica progresivamente, que se ponga en acción a través del proceso del antes de la lectura, desde la sensibilización activada por el género; así como por un proceso durante la lectura, en el cual se apliquen mecanismos de análisis que consideran microhabilidades que posibilitan una interpretación generadora de cuestionamientos y relaciones del contexto con el texto. Para finalizar, después de la lectura se proponen actividades de reflexión sobre posibles acciones que motiven discursos que, en lugar de generar violencia, denigración, discriminación hacia otros que tienen opiniones divergentes, se vinculen a críticas que favorezcan la construcción de conocimientos, de acciones que contribuyan a la comunidad, lo cual se concretaría en la redacción de un decálogo de recomendaciones para reconocer discursos de odio en comentarios digitales y para incentivar críticas constructivas en el espacio virtual.

Esta propuesta utiliza textos auténticos, puesto que lo esencial es otorgar experiencias que resulten significativas para los estudiantes y que les permita desenvolverse en contextos reales. Desde esta perspectiva, el comentario digital es familiar a los nativos digitales y, por esta razón, se convierte en un género que facilita la mediación didáctica de los contenidos hacia los alumnos, siendo relevante en tanto tiene una naturaleza dialógica, interactiva y argumentativa. Ahora bien, en cuanto al comentario digital, Sal Paz (2016) reconoce el comentario como un género periodístico, es decir, una noticia puede ser el estímulo y el comentario viene a ser la reacción ante ese suceso. Este género también habita en las redes sociales que son frecuentes para los adolescentes como plataformas que les permiten interactuar con el otro.

Particularmente, esta propuesta se abocará a los comentarios producidos en la red social Instagram, debido a que se trata de la red que tiene mayor uso entre los jóvenes de la generación X (Fernández, 2019), que corresponde a la generación que actualmente cursa enseñanza media. En este sentido, es un medio que es habitual para los estudiantes y que presenta múltiples y numerosos comentarios que en ocasiones pueden llegar a los cientos, y que reaccionan a fotografías, videos y publicaciones, en general. Además, si bien la plataforma cuenta con políticas de censura y antidiscriminación, se registran comentarios que cuentan con contenido ofensivo y tratos denigrantes, por lo cual, queda en evidencia que estas políticas son flexibles ante los comentarios digitales. A su vez, lo comentarios reciben una valoración a través de etiquetas de “me gusta”-”no me gusta”, lo que resulta útil para el trabajo pedagógico, puesto que el análisis puede ser enriquecido por diferentes variables que rodean el comentario en su contexto e impulsa al estudiante a realizar una valoración sobre el mismo como un lector activo.

En suma, la secuencia didáctica elaborada considera la problemática generada por los discursos de odio en comentarios digitales a través de una lectura crítica, con el fin de promover el análisis y generación de planteamientos constructivos, pero críticos, y fomentar las competencias lectoras de los jóvenes. El procedimiento se llevaría a cabo con una metodología inductiva, en textos auténticos, considerando la lectura como un acto comprensivo, interactivo, social y que requiere de reflexión. Sin duda, la violencia en el discurso y sobre todo en la era de las comunicaciones impacta las maneras de relacionarse, generando diferencias entre las personas, en vez de la tolerancia, la solidaridad y la empatía. Por esta razón, es fundamental abordar este tipo de discurso

en el aula escolar para transformar prácticas discursivas nocivas en otras que construyan y reconstruyan el mundo con una mirada pacífica e integradora.

3.ESTADO DEL ARTE

A continuación, se presentan los antecedentes en los cuales se fundamenta este trabajo de investigación para realizar una propuesta didáctica. Las evidencias que se plantean se tratan de propuestas, secuencias y material didáctico, textos escolares e investigaciones educativas las cuales se identificaron a partir de tres criterios esenciales, ejes de este segmento, los cuales son: lectura crítica argumentativa, comentario digital y discurso de odio, para finalizar con la propuesta didáctica que se aborda en base a los antecedentes.

3.1. Lectura crítica

Para comenzar, la lectura crítica consiste en el enfoque desde el cual se considera el eje lector del programa curricular de lenguaje y comunicación, el cual se aborda en esta propuesta desde los textos argumentativos. De acuerdo al Programa curricular de Lenguaje y Comunicación de 3ro Medio (Mineduc, 2020a), este enfoque trata de que los estudiantes desarrollen "una lectura detrás de las líneas para comprender qué busca conseguir el autor con su texto, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona, qué perspectiva pretende posicionar con su mensaje, entre otros objetivos de lectura." (25), respondiendo a la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico para leer con precaución los textos de la era digital. Por consiguiente, el texto argumentativo en los medios digitales, al utilizar estrategias de persuasión, tiene potencial para la manipulación de las masas, por lo que se atiende como un foco de lectura crítica para evitar que los jóvenes estudiantes sean vulnerables y pasivos ante este tipo de recursos.

Entendiendo lo anterior, sobre la situación de este tema en el cono sur de América, Adolfo Zárate estudia las preguntas referidas a la competencia de lectura crítica de los textos escolares en Perú. En 2010 y 2015, evidencia en su trabajo investigativo en textos de secundaria, la ausencia de preguntas de literacidad crítica con respecto a las preguntas literales e inferenciales. En 2019,

estudia los tipos de preguntas de comprensión crítica de los textos escolares, entre los cuales se encuentra la editorial Santillana, también presente en Chile. El análisis se divide en preguntas de lectura crítica con una orientación tradicional, cognitiva o de literacidad crítica, siendo esta última la que abarca los constructos culturales e ideologías tanto del texto como del lector. De esta manera, el estudio evidencia que solo un 5% de las preguntas se dedican a este último punto del análisis. Estos resultados se atribuyen, en parte, a que la literacidad crítica es una habilidad muy compleja y a la cual, además, suele darse énfasis en los últimos años de la educación obligatoria.

Por su parte, en nuestro país hay que recordar que los últimos resultados de las pruebas de PISA según los informes de la Agencia de Calidad de la Educación (2019) han indicado un bajo nivel de comprensión lectora con respecto a la media de los países de la OCDE. Particularmente en lectura crítica, en el año 2018, Vernier, Cárcamo y Scheihing realizaron un estudio de caso en Chile con 75 estudiantes secundarios, 55 universitarios y 25 especialistas del área de la comunicación. En ella se concluye que los estudiantes secundarios presentan dificultades al responder preguntas vinculadas al pensamiento crítico en la lectura de titulares de noticias sobre el movimiento NO+AFP. Por lo cual, tanto los trabajos de Zárate como los de Vernier, Cárcamo y Scheihing coinciden en la necesidad de reforzar y trabajar sistemáticamente en el aula la lectura crítica sobre todo en su arista social y política.

Por lo tanto, sobre propuestas didácticas que abarquen la lectura crítica, el trabajo de Morella (2012) en Venezuela, propone catorce pasos para lograr una lectura crítica de los medios masivos bajo el foco de la comunicación de los medios. Los pasos de trabajo de la lectura incluyen la percepción de los estudiantes sobre el entorno digital, la contextualización sociocultural, análisis de la forma, la problematización de los mensajes del texto para incentivar la interpretación, la relectura, para finalizar con la autoreflexión sobre el proceso interpretativo. A través de este método, se plantea que se debe llegar a desarrollar un lector que posea autonomía crítica y sea creativo al enfrentarse a los medios masivos de comunicación. En síntesis, se trata de desarrollar el contexto del género discursivo y la metacognición para lograr una lectura crítica ante textos que han sido históricamente utilizados para la manipulación social.

De la misma manera, esta propuesta didáctica se dedica a un fenómeno que se desarrolla en los M.C.M de publicación digital y sobre todo en el ámbito periodístico. Por una parte, Alonso, Ospina y Sánchez (2014) señalan que los textos de prensa suelen utilizarse en el aula por su carácter informativo, dejando de lado la diversidad de géneros periodísticos que se dedican a la argumentación. En razón de lo anterior, los autores se inspiran en el Análisis crítico del discurso (A.C.D) para realizar una propuesta didáctica de lectura crítica que aborde las columnas de opinión. Esta consiste en la alfabetización mediática, el análisis de distintos tipos de prensa, la lectura sobre las líneas, entre líneas y detrás de líneas de artículos de opinión, la disertación de la postura tomada y la escritura de un artículo. En las conclusiones, los autores ponen énfasis a la relevancia del diálogo para la realización de esa propuesta, así como para construir una interpretación, la metacognición sobre el proceso y la necesidad de la información para realizar un análisis crítico.

Por otra parte, en el 2016, Pereira propone el uso de comentarios periodísticos para desarrollar la analogía en la argumentación en estudiantes de Comunicación social en Buenos Aires. El objetivo final era que los estudiantes aprendieran a utilizar la analogía en la argumentación, para lo cual se analizaron críticamente dos columnas de opinión y luego se trabajó la producción de analogías. Si bien la propuesta tuvo éxito, algunas dificultades de su implementación tenían que ver con la complejidad de los textos que se debían comprender para ser comentados y el débil manejo del género a producir. Por tanto, se recalca la necesidad de trabajar contextualizando los fenómenos de comunicación y dando espacios de investigación, como ocurre en las propuestas de Morella y de Alonso, Ospina y Sánchez.

En el caso específico de Chile, las propuestas didácticas de lectura crítica parecieran estar más concentradas a los textos literarios. Aun así, se encuentran como antecedentes las propuestas de Campos (2014) y Barría (2016) los cuales abordan el nivel de 7mo básico para iniciar un acercamiento a la lectura crítica desde los textos no literarios. Del mismo modo, en 4to medio, Parada (2015) realiza una secuencia didáctica de lectura crítica para la alfabetización mediática, trabajando con diversos medios como la noticia, la radio, la publicidad, para abordar los estereotipos, el trato de la información y utilizando técnicas como la creación de un noticiero en el aula. De esta manera se le da hincapié a realizar cuestionamientos sobre la manera en que están

construidos este tipo de textos y evaluar sus recursos. En suma, en todos los trabajos, se denota el uso de estrategias lúdicas para llamar la atención de los estudiantes, el resultado del análisis en alguna forma de producción del lenguaje y la importancia de la contextualización para desempeñar la lectura crítica como tal.

3.2. Comentario digital

Así como se señalaba, para desarrollar una lectura crítica se ha considerado beneficioso trabajar con un género textual en particular para desarrollar el aspecto contextual de la lectura, género que vendría a ser el comentario digital. Sobre el género que se utiliza para la lectura crítica, Correa, Correa y Suárez (2019), trabajan una unidad de este eje, abocada al análisis de cine, a partir de lo cual concluyen lo positivo que es trabajar con textos cercanos para los estudiantes y a los cuales suelen acceder por entretenimiento. En este sentido, una vez que se trabaja el análisis crítico en estos textos, los jóvenes nunca más vuelven a leer aquellos de la misma manera, es decir, se desarrolla una postura crítica al regresar a la cotidianeidad de su lectura. Aquí es cuando el uso del comentario digital entra en escena como recurso didáctico, debido a que es abundante en las redes sociales y en el mundo digital de los cuales los estudiantes son nativos.

Ahora bien, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, el comentario digital suele quedar relegado al eje de producción escrita u oral. Como ejemplo de esta situación se presenta el trabajo de Rojas, Olave y Cisneros (2016) en estudiantes universitarios en Colombia, en los cuales se propone la escritura de comentarios en un foro virtual sobre el proceso de paz en su país. En la intervención se ocupan de la estructura del comentario digital y el análisis de columnas de opinión, mas no de otros comentarios digitales. Los autores se encuentran con la dificultad de la desinformación de los estudiantes y una actitud acrítica que dificulta el pleno desarrollo de las actividades propuestas.

También, Vásquez (2014), investiga la persuasión, disuasión y la ironía en los comentarios digitales de noticias de la página de History Channel. De acuerdo a sus resultados, determina que es necesario fortalecer la comprensión lectora y el buen comportamiento en la comunicación de

los jóvenes secundarios para lo cual propone diversos dispositivos didácticos y entre ellos la participación en un chat para comentar un texto. Mientras que en 2019, Palomino indaga la utilización del comentario de noticia para desarrollar el juicio crítico en estudiantes secundarios de una escuela en Perú. A través de su investigación corrobora que es una estrategia positiva para el desarrollo de la crítica, la argumentación de los puntos de vista y la presentación de soluciones.

En todos estos casos, aunque existe lectura crítica de comentarios, este no es el foco de las propuestas si no la escritura y participación mediante este género. De tal manera, tampoco se concentran las actividades en desarrollar habilidades que tengan como objetivo llegar a un análisis crítico o a fortalecerlo en este tipo específico de género. Por tanto, se puede decir que este género propio de la prensa periodística que se ha extendido a las redes sociales se encuentra poco desarrollado en su facultad educativa correspondiente a la comprensión y reflexión textual, lo cual resulta fundamental para participar en ellos de forma consciente.

3.3 Discurso de odio

Las redes sociales, así como cualquier medio de comunicación, permite producir una multiplicidad de discursos con diferentes propiedades y que llegan a millones de personas en milésimas de segundos. Entre esos textos que se producen, se encuentran los discursos de odio, que en la educación son un tema relativamente incipiente, pero importante debido a su abundancia en los medios de preferencia de los jóvenes, lo cual lo convierte en una forma de comunicarse que se puede internalizar con facilidad, con el potencial de crear diferencias más que construir unidad entre las personas de la comunidad. En este aspecto, hasta el momento en lengua española se identificaron los trabajos de investigación educativa en España que presentan gran interés por esta temática.

Como tal existe el trabajo de Santisteban et al (2018) en el cual se evalúa la lectura crítica de un comentario digital de odio en estudiantes universitarios de pedagogía, ante lo cual se concluye que una minoría de ellos logra hacer juicios argumentados sobre este tipo de discurso. A su vez, Izquierdo (2019), investiga la literacidad crítica en estudiantes de 3ro y 4to grado de secundaria

con miras a construir contrarrelatos de odio. Para ello se basa en el análisis de una imagen de discriminación religiosa, en la cual obtiene como resultado que los estudiantes no logran una literacidad crítica necesaria para construir una respuesta. Ambos autores recalcan la necesidad de profundizar en la lectura crítica para la ciudadanía y en la potencialidad de los discursos de odio para la construcción de contrarrelatos de odio, aunque ninguno aplica este trabajo de escritura como resultado del análisis.

Por su parte, las propuestas didácticas en América latina que usan este concepto también son incipientes. Sin embargo, García (2015), realiza una intervención en 5to grado en dos colegios de Bogotá, en los cuales implementa un acercamiento crítico de discursos en base a diversos materiales con contenido sexista y de discriminación de género, denominándolos discursos de odio. El supuesto era que la recepción de este tipo de discursos afecta a los y las niños y niñas en su manera de relacionarse con otro género y la autopercepción. Al realizar un trabajo de observación en el aula, la autora se percata de que tanto los estudiantes como los docentes en su mayoría mantienen una postura de neutralidad o incluso positiva ante este tipo de discursos de odio, lo cual resulta preocupante. Y en México, López y González (2017) realizan una reflexión del análisis crítico de un editorial considerando temáticas racistas a partir de lo cual surge una propuesta didáctica para abordar la ideología en este tipo de texto. Resulta interesante el que luego de realizar el análisis, los autores plantean redactar una respuesta poniéndose en el lugar de una persona que estaría en desacuerdo con lo que sostiene la editorial, produciendo un trabajo de empatía.

Así mismo, a pesar de no utilizar el concepto de discurso de odio, Díaz (2017) realiza una propuesta didáctica de lectura crítica en una escuela en Colombia, donde trabaja textos digitales con temáticas como el machismo, las minorías sexuales o el racismo, analizando algunos textos que promueven la discriminación. El objeto del análisis es lograr aceptar la diferencia, lo cual coincide con la proyección que tiene la secuencia didáctica que se desea proponer en este trabajo. Ahora bien, como metodologías, además, la docente trabaja el análisis crítico basándose en el cuestionario c.r.i.t.i.c, que consiste en seis preguntas basadas en el problema del texto, el rol del autor, las ideas que expone, poner a prueba las afirmaciones, la evidencia expuesta y las conclusiones del texto.

En cuanto a los trabajos presentados, si bien se abordan diversas habilidades que son necesarias en el análisis crítico, las estrategias metacognitivas no suelen ser señaladas por lo cual se considera como un elemento débil. Así como no se profundiza en la discusión de una ética de la comunicación que a los estudiantes les parezca razonable seguir de acuerdo con el fenómeno abarcado. De cualquier manera, se valora en todos los trabajos el énfasis en la crítica sobre la forma de relación humana que genera este tipo de discursos y su utilidad pedagógica para modificar estas conductas en los ciudadanos.

3.4. Propuesta

De acuerdo con lo señalado por lo antecedentes presentados, la propuesta didáctica tiene como objetivo desarrollar la lectura crítica argumentativa en los comentarios que se consideran discursos de odio y que circulan en la red social de Instagram, en el nivel de educación de 3ro medio. En cuanto al tratamiento de la comprensión crítica en la secuencia, en esta prevalecerá una metodología inductiva para el acercamiento al análisis de modo que resulte natural para el estudiante. Es decir, en vez de que comprender se vea reducido a responder preguntas sistemáticamente, que el propio análisis, las interpretaciones y las dudas provengan de las intuiciones, percepciones e intereses de los jóvenes, considerando algunos estímulos y, a partir de esto, guiar su proceso de comprensión.

A su vez, se dará paso a momentos de contextualización/sensibilización, de análisis y de reflexión como plantean la mayor parte de las propuestas de lectura crítica (Morella, 2012; Alonso, Ospina y Sánchez, 2014, Campos, 2014, Parada, 2015). De esta manera, se desarrollarán progresivamente micro habilidades para conseguir una lectura crítica a partir de la definición e inferencia de conceptos estructurales para la secuencia como lo es el género a trabajar, para posteriormente establecer relaciones con el contexto, analizar el posicionamiento, interpretar efectos y contrastar comentarios. Esto tiene a la base que la mayor parte de las propuestas mencionadas comienzan desde la primera sesión con la realización de juicios críticos y evaluación de lo leído, por lo cual esta secuencia trata de detenerse en puntos esenciales que no han sido muy desarrollados en otras

propuestas, tales como la búsqueda de información desconocida para comprender, la formulación de preguntas al texto y la manera en que los estudiantes consideran se debe reaccionar ante esta situación, desarrollando estrategias metacognitivas que también se potencian con el método inductivo. Cabe recordar que estas habilidades se trabajarán en clases en torno a textos reales que se encontrarán en Instagram, para observar en concreto el fenómeno en su contexto auténtico.

De esta manera, es un punto relevante de la propuesta la reflexión sobre el fenómeno del discurso de odio y cómo aquello afecta la convivencia en la comunidad digital a partir de la red social Instagram. Por tanto, la comprensión del fenómeno desde la lectura crítica no se convierte en una mera recepción del escrito, si no en una reacción ante lo que se lee y, en razón de lo mismo, se aborda un género que es inherentemente una reacción a un texto: el comentario digital. Como producto de la lectura crítica de este, los estudiantes podrán plantearse cómo hacer un comentario desde la tolerancia y el respeto, desarrollando el juicio para que sus discursos promuevan el vínculo y la construcción con otros y no la discriminación. Esto tendría la intención de repercutir en la manera de socializar del estudiante, instando a que participe de manera sana en su entorno, convirtiéndose en un agente de transformación positivo.

4.MARCO TEÓRICO

Este apartado tiene como fin presentar los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta didáctica que se ha elaborado. Para ello, se desarrollan aquellos conceptos específicos que resultaron esenciales para el planteamiento y funcionamiento de la secuencia. Por tanto, en primer lugar, se aborda el enfoque comunicativo cultural de la enseñanza de la lengua; luego, el eje de comprensión lectora que se implementa en el diseño de la propuesta, para finalizar con el tema del discurso de odio y en el comentario digital en el cual se desarrollará la lectura crítica.

4.1. Enfoque comunicativo cultural

La asignatura de Lengua y Literatura se ha impartido desde diversas miradas pedagógicas de acuerdo con lo que se ha considerado relevante en las diferentes épocas, marcando metodologías, contenidos y formas de enseñanza-aprendizaje, por lo cual resulta necesario considerarlos al crear una propuesta. Actualmente, el enfoque que se utiliza en Chile se denomina “comunicativo

cultural", que fortalece el aprendizaje de los usos de la lengua desde la perspectiva comunicativa funcional (Cassany, 1990). En su aspecto cultural, el Mineduc (2020) señala que la lengua como producto de una cultura permite acceder a creencias, identidades y constructos sociales; por lo tanto, se pone el énfasis en el uso de textos y situaciones comunicativas auténticas, donde el estudiante es un agente activo (Maati Beghadid, 2013), que aprende a desenvolverse en su mundo. Por consiguiente, desde esta visión, el lenguaje es herramienta de comunicación que se utiliza de manera pertinente dependiendo del contexto en el que se ubica el fenómeno comunicativo.

4.2. Comprensión lectora

Bajo el marco del enfoque comunicativo cultural, la habilidad que se ha escogido desarrollar es la comprensión lectora, entendida como un proceso de alta complejidad que involucra sub.procesos discursivos, cognitivos y no cognitivos (Parodi, 2003). En las últimas décadas, se ha enfatizado en la comprensión como un proceso cognitivo, en tanto involucra procesos cognitivos que, a su vez, permiten dotar de sentido a una serie de signos, por tanto, los sujetos deben utilizar todo el conocimiento que tienen a su disposición en el procesamiento de la lectura. Asimismo, como señala Parodi (2003), comprender implica también elementos no cognitivos, como es el nivel cultural de la lectura, puesto que se entiende que "Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos." (Cassany, 2006: 68). Además, la comprensión es un proceso social, pues se lee desde un contexto específico, a la vez que se adquieren nuevos conocimientos y se entra en contacto con la cultura. En este sentido, se aborda la comprensión en la escuela como un proceso cognitivo que involucra poner en práctica distintos conocimientos, a la vez que como práctica sociocultural.

4.2.1. Modelo de comprensión interactiva

Los estudios realizados en el ámbito de la psicolingüística han permitido diseñar varios modelos que describen el procesamiento de la comprensión del ser humano. El modelo de comprensión interactivo es el que refleja en forma más completa dicho procesamiento, y que considera también los modelos de comprensión ascendentes y descendentes. De estos modelos, Gutiérrez (2016) señala que los ascendentes se concentran en la decodificación del texto de manera secuencial desde la letra hasta la totalidad del texto con el objeto de construir su significado. Por su parte, los modelos descendentes colocan como protagonista al lector que a partir de su conocimiento elabora

el significado textual. Sin embargo, el modelo interactivo comprende ambas perspectivas, pues de acuerdo a Cassany, Luna y Sanz (2003) este modelo se basa en que el conocimiento del lector y la información del texto interactúan entre sí, incluso antes de entrar en contacto con un discurso, por ejemplo, el lector ya formula predicciones e hipótesis sobre él. Durante la lectura, el lector verifica constantemente sus hipótesis, estableciendo relaciones entre su conocimiento previo y la información nueva que el texto ofrece. Este proceso finaliza cuando el lector logra establecer una representación mental de lo que ha leído, de acuerdo con sus objetivos de lectura.

Ese hecho de reconocer que la comprensión tiene objetivos implica el uso de determinadas estrategias para lograr llegar a ellos. Por consiguiente, bajo las directrices del modelo interactivo se desarrollan estrategias en torno al proceso, lo cual lo hace relevante para su aplicación en clases. Al respecto, Solé (1998) considera tres momentos del proceso de comprensión que son elementales para abordar esta habilidad que son el antes, el durante y el después de la lectura. El antes comprende habilidades como la activación de conocimiento previo, la realización de predicciones y la formulación de preguntas. El durante implica diferentes formas de leer y la resolución de errores de lectura. Al finalizar, después de la lectura las estrategias se orientan a la conclusión de las ideas principales, el resumen del texto y la formulación de preguntas. Desde esta perspectiva, entonces, se enfatiza en los momentos de la comprensión y que también deben ser aplicados al pensar en la lectura crítica.

4.2.2. Didáctica y lectura crítica

Para el desarrollo de la habilidad de comprensión, el programa curricular de 3ro medio (Mineduc, 2020a) reconoce la interpretación literaria y la lectura crítica como dos ejes para la formación de un ciudadano. La lectura crítica, que tiene como origen el adjetivo griego *kritikos*, asociada a la cualidad de hacer un juicio y a la toma de decisiones ante una crisis (Cassany y Castellá, 2010). La consideración de la perspectiva crítica de la lectura, como una capacidad esencial al formar personas, está sustentada en los cuestionamientos realizados por autores tales como Freire y Giroux, entre otros, que abogan por una pedagogía crítica. En este sentido, Freire (2008) considera la pedagogía como un acto político, con especial interés en la lectura que permite al individuo dejar de acercarse de forma ingenua al mundo, tomar conciencia y desarrollar el amor por el conocimiento. Asimismo, Giroux (2013) plantea que es necesario instar a que el estudiante

reflexione, que vea más allá de su propio mundo, y que la capacidad de interpretación es una forma de participación en la realidad.

En acuerdo con esta perspectiva, la lectura crítica, que es el centro de esta propuesta, es definida por Serrano y Madrid (2007) como "la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos" (59). A la vez, Cassany (2006) la reconoce como parte de la literacidad crítica, denominándola "lectura tras las líneas", la cual trata de descubrir aquello que es importante, porque ingresa a nuestras mentes sin que nos demos cuenta, pero permanece oculto al interior del texto. El autor vincula aquello oculto con la ideología, la postura, las intenciones y la argumentación empleada en un discurso. Al respecto, Serrano y Madrid (2007) proponen una agrupación de las competencias necesarias en la lectura crítica, planteadas por Luke y Freebody (1997), dividiéndolas en competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales, valorativas y afectivas.

Las competencias cognitivas se vinculan con todas aquellas habilidades que permiten la construcción de significado para elaborar interpretaciones, como identificar posturas o generar inferencias. Las competencias lingüísticas guardan relación con identificar las características del texto, de acuerdo con el género discursivo. El dominio pragmático se vincula con la conexión entre las prácticas, experiencias, funciones sociales y lo que el texto dice. Por último, el dominio valorativo y afectivo permite valorar el discurso en torno a la ideología del sujeto y a sus efectos en la vida humana. A partir de esto, cuando se logra leer críticamente, se llega a una comprensión profunda, es decir, en lugar de asumir como cierta toda la información, el lector se detiene a reflexionar y cuestionar lo que allí aparece (Serrano y Madrid, 2007).

Por lo demás, Cassany y Castellá (2010) diferencian la "literacidad crítica" desde un corte sociocultural, de la literacidad crítica sociopolítica. Desde la perspectiva sociocultural, la literacidad crítica se entiende como leer para comprender el mundo y sus fenómenos, mientras que el enfoque sociopolítico de la literacidad crítica se explica como el cuestionamiento y la toma de acción ante el sistema político plasmado en un texto. Por lo tanto, el carácter de crítico, se asocia usualmente con un trabajo reflexivo, pero también activo, en otras palabras, se acepta que las interpretaciones son relativas. De acuerdo con estos autores, un lector crítico a diferencia de uno acrítico utiliza el contexto, cuestiona elementos del texto, como su veracidad, entre otros, busca

información, se fija en el significado de las palabras, se posiciona frente al discurso, establece relaciones y argumentos, y después de leer reacciona de alguna manera. En consecuencia, la lectura crítica, que se busca desarrollar en esta propuesta, comprende ambas perspectivas de la literacidad crítica, tanto sociocultural como sociopolítica, en cuanto se trata de comprender el fenómeno comunicativo inserto en su contexto a la vez que se cuestiona y se desvela cómo se conecta con los sistemas de socialización.

4.2.2.1 Estrategias para lograr la lectura crítica

Como ya se había mencionado, la lectura -incluso en un nivel crítico- se trata de un proceso intencionado, producto de lo cual es necesario trabajar a partir de estrategias específicas para lograr desarrollar la habilidad. Aquí se presentarán algunos elementos esenciales en torno a los cuales se diseñan estrategias o técnicas que proponen los autores y que sirven de inspiración para la secuencia didáctica. Cabe destacar que se privilegian aquellas que se concentran específicamente en la lectura crítica, pero sin excluir las estrategias de lectura generalizadas que permitan generar reflexiones sobre lo leído, y también se tienen en cuenta los procesos metacognitivos para conseguir el objetivo de la secuencia.

Ahora bien, en muchas ocasiones, la falta de conocimiento es una razón por la cual los jóvenes no pueden comprender un discurso. En el caso de la lectura crítica, que conlleva una comprensión profunda, el conocimiento contextual es sumamente relevante para generar un modelo de situación, una interpretación y generar una postura, al respecto. En este sentido es que Cassany (2006) considera, como ejes para la lectura tras las líneas, el mundo del autor y el género discursivo, cuyos rasgos dependen de la cultura, el momento histórico, características personales, etc. Específicamente, Cassany (2006) propone la técnica que se denomina “Análisis del género discursivo”; esta consiste en organizar en un recuadro el análisis de acuerdo con la denominación del género, su ámbito de circulación, su función, la autoría, la audiencia, el contenido, estructura y estilo, citas y polifonía y la historia del género. Este tipo de análisis del género discursivo permite situar el texto en su contexto específico al momento de la lectura, y lograr establecer relaciones entre ambos elementos.

Además, Cassany, Luna y Sanz (2003) señalan que una de las soluciones ante la falta de conocimientos es buscar información. Por lo tanto, el profesor no sería la única fuente de información, sino que también se pueden generar instancias de búsqueda autónoma del estudiante de aquello que necesita para comprender. A lo anterior se suma, otra de las estrategias disponibles para comprender un texto que es la formulación de preguntas por parte del lector, lo cual suele ocurrir cuando hay diferencias entre el conocimiento del mundo que la persona ya posee y la base textual (Otero y Graesser, 2001). Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2003) identifican preguntas que surgen por desconocimiento o discrepancia de la palabra, por dificultades para crear un modelo mental del enunciado, o por discrepancia de la relación entre los enunciados. También, Solé (1998) plantea la formulación de preguntas en diferentes momentos de la lectura, distinguiendo aquellas de respuesta literal, de respuesta inferencial, y de elaboración personal. Estas últimas requieren de la opinión del lector o información externa para responder, por tanto, exigen ir más allá del discurso, es decir, no solo para adquirir más información, sino también para la construcción de sentido, además de considerarse un buen ejercicio para comenzar a cuestionar un discurso, convirtiendo al lector en un agente activo de su lectura.

En cuanto al análisis de recursos lingüísticos en los discursos, este se concentrará en el léxico. Esto se basa en lo que Cassany (2006) denomina “Halla las palabras disfrazadas”, es decir, desvelar los significados ocultos de las palabras en su contexto. Lo anterior incluye la identificación de ironías, metáforas y sentidos figurados, lo cual es importante puesto que Van Dijk (1999) señala que la forma más utilizada de analizar la ideología es a través del uso del léxico para expresar una idea. Por lo tanto, esta estrategia permitiría poner atención en los recursos lingüísticos que son propios del texto y relacionarlos con el contexto y la intencionalidad del autor, lo cual, a su vez, permitiría delimitar un posicionamiento del autor frente al tema.

Asimismo, por la naturaleza del discurso que se trabajará en esta propuesta, se considera también una técnica planteada por Cassany (2006), denominada “Imagina que eres...”, que se trata de una estrategia de empatía en la cual el estudiante relee el texto desde los ojos de otra persona, imaginado cómo esta lo interpretaría, permitiéndole identificar los efectos del discurso y las diversas interpretaciones posibles. Sobre este tipo de dinámicas, Giraldo Ramírez (2011) reconoce que la empatía se genera no solo con el receptor, sino también con el emisor del mensaje; lo que le permite al lector encontrar significados y resolver las inquietudes en el lenguaje. Por ende, este

tipo de técnicas no solo permite desarrollar la empatía del estudiante, sino también profundizar su comprensión y extrapolarla a la forma de socialización existente. En suma, para la secuencia didáctica propuesta, se consideran estrategias que le otorgan importancia al conocimiento contextual para la lectura crítica, la lectura activa y cuestionadora a través de la formulación de preguntas, el análisis lingüístico del léxico y la interpretación como una actitud que es parte inherente de la comprensión profunda.

4.3. El discurso del odio en el comentario digital

El género a trabajar en esta propuesta es el comentario digital, el cual, como evidencia su nombre, surge y es habitual en los medios digitales. Sal Paz (2016) lo define como "género periodístico de participación ciudadana presente en el ciberespacio y representante de la lógica comunicativa y conversacional de los nuevos medios." (p.1). A su vez, en 2009 el autor reconoce el comentario digital como un género dialógico, de extensión breve, y cuyo canal es la escritura, aunque comparte características con la conversación oral, debido a que su dinámica de diálogo se asemeja a la del turno de habla y tiene una naturaleza informal, generando una conversación escrita. Ahora bien, este tipo de conversación escrita, en muchos casos, cuenta con"moderadores anónimos" que pueden revisar los comentarios y eliminar aquellos que no cumplan con la normativa del medio digital, la que tiende a sancionar comentarios que descalifiquen, discriminen por raza o sexo, o que promuevan el racismo, terrorismo y crimen organizado, y también a grupos que inciten al odio, cuyo propósito es humillar a las personas o atentar al derecho a la vida, entre otras consideraciones; incluso, en ocasiones, hasta los propios usuarios pueden denunciar comentarios denigrantes para que sean eliminados.

Sal Paz (2016) considera que el comentario digital tiene como función la emisión, principalmente, de juicios y valoraciones, y se produce como respuesta o reacción a una noticia, ya que surge del género periodístico. La autoría, en este caso, no es anónima, producto de que la identidad del comentarista se conoce a través de un seudónimo, un avatar o imagen, entre otros. En cuanto a su estructura, esta se encuentra establecida en las funciones de sujeción a un mensaje anterior, a la exposición de un punto de vista, y a la apelación a otros miembros de la comunidad. A su vez, puede tener segmentos de apertura o cierre, pero lo usual es que el comentario se abra *in media res*, puesto que se sobreentiende que los interlocutores ya conocen a qué refiere aquello de lo que

se habla. En cuanto a otras características lingüísticas, el autor indica que se tiende a la persuasión, puesto que la finalidad es ser aceptado o reconocido por otros miembros de la comunidad, entre varias razones, para legitimarse. Además, suelen aparecer emisiones que se caracterizan por la emotividad, la subjetividad, por verborreas, inexactitudes, vaguedades e imprecisiones, por lo cual son mensajes que facilitan distintas interpretaciones. Todos estos recursos varían de acuerdo a la creatividad del escritor, constituyendo la flexibilidad del género.

Basándose en los planteamientos de O'Sullivan (2005), Moya (2015) da cuenta de una tipología de comentarios digitales de acuerdo con la exclusividad de acceso y de la personalización del mensaje. De esta manera, existen comentarios sin destinatario fijo, que se dirigen a cualquier persona por lo que tienen poca exclusividad y personalización; también, comentarios hacia otro usuario, que se dirigen a otra persona que ya ha comentado; además, comentarios hacia un referente, dirigido a un personaje público; y comentarios hacia el resto de los usuarios, que se distingue por el uso de la segunda persona plural. Esta tipología da cuenta de la naturaleza interactiva del comentario, que permite una amplitud de destinatarios, así como la intertextualidad al responder a otros textos que se encuentran dentro de su medio. En este sentido, la interacción que se produce en la intertextualidad se refiere tanto al vínculo que el comentario tiene con el texto que lo motiva en su contexto mediato y también se entiende bajo la idea de que todo texto remite a discursos culturales anteriores (Durañona, García, Hilarie, Salles y Vallini, 2006), dinámica que también se convierte en un diálogo entre textos y que permite dar cuenta del contexto de producción sociocultural del discurso.

Por su parte, Pardo y Noblía (2015) señalan como una característica del género comentario digital el que usualmente se ubica como si fuera un pie de página, por lo cual tiene carácter de marginal. En esta instancia, el lector se convierte en productor de discurso y -a través de sus comentarios- va construyendo una identidad, así como promueve el sentido de comunidad, pues posibilita construir grupos con intereses comunes. En su estudio, Pardo y Noblía (2015) identificaron que los comentarios que tienen una relación débil con la noticia, puesto que, por lo general, hacían referencia a personas, en el caso de su estudio, eran los políticos e instituciones. Como conclusión, las autoras indican que los comentarios suelen ser reflejo de lo que se conoce como "violencia verbal".

Esa característica del comentario digital, desprendida del estudio de Pardo y Noblía (2005), conlleva al discurso del odio o discurso intimidatorio, definido por el Consejo de Europa (1997) como "todas las formas de expresión que difundan inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia" (p.30). Como se puede distinguir, el discurso de odio se trata de cualquier discurso que inste a la discriminación y, en un inicio, se orienta, principalmente, a la discriminación racial en el contexto europeo. Posteriormente, la red europea UNITED (2008) formula una definición precisa, que entiende el discurso del odio como aquel que:

> Pretende degradar, intimidar, promover prejuicios o incitar a la violencia contra individuos por motivos de su pertenencia a una raza, género, edad, colectivo étnico, nacionalidad, religión, orientación sexual, identidad de género, discapacidad, lengua, opiniones políticas o morales, estatus socioeconómico, ocupación o apariencia (como el peso, el color de pelo), capacidad mental y cualquier otro elemento de consideración. El concepto se refiere al discurso difundido de manera oral, escrita, en soporte visual en los medios de comunicación, o internet, u otros medios de difusión social. (p.1)

En este sentido, el discurso del odio se trata de un concepto amplio, que incluye distintas formas de discriminación y en diferentes formatos de comunicación. Sierra (2007), plantea que se trata de un discurso que surge del odio, entendido como una actitud y una emoción destructiva, aprovechando la incertidumbre para la toma de una postura de acuerdo con argumentos morales. Por ende, la autora advierte que este discurso suele ser utilizado como una estrategia de poder, mediante la cual se establece a una víctima y/o a un aliado, y a un enemigo que debe ser destruido. En esta dinámica, existen discursos de odio más prototípicos que otros, así como más directos o implícitos (Fernández, 2017), por lo cual, en la argumentación discursiva del odio se puede tender al enmascaramiento del odio, por ejemplo, a través de un lenguaje neutro, políticamente correcto, entre otros recursos.

Para Parekh (2006), el discurso del odio tiene tres características esenciales: se orienta a una persona o grupo de personas específicas; a estos individuos se les atribuyen estereotipos negativos; producto de ello, se convierten en seres poco confiables o que no pueden ser parte de la sociedad, lo cual justificaría un trato discriminatorio legítimo. En este sentido, Sierra (2008) concuerda con

que este tipo de discurso hace uso de estrategias, como la victimización, la alusión a la seguridad y el control, y a la deshumanización del “enemigo”. Además, la autora indica que este discurso no acepta la relatividad en la visión del mundo, ni la negociación, puesto que se presenta una perspectiva polarizada, por lo que alguien está en lo correcto; y el otro, equivocado.

De acuerdo con lo anterior, los discursos de odio en comentarios digitales, seleccionados para esta propuesta didáctica, se han extraído de Instagram, una red social que permite compartir fotografías, videos, imágenes, las que pueden ser comentadas públicamente. Esta aplicación, que inicialmente era para móviles, ha alcanzado gran popularidad en la generación Z (Fernández, 2019), que es aquella generación que ha nacido en el mundo digital y es nativa de ese ambiente. Estos comentarios están ordenados por orden de llegada y, además de responderlos con otro comentario, se los puede evaluar con un “me gusta” o denunciar. En razón de esto, el discurso del odio en comentario digital, en este trabajo, se entenderá como todo aquel comentario escrito a través de Instagram, que manifiesta la reacción a una publicación y que tiene como consecuencia la discriminación o denigración de una persona o grupo de personas, resultando en una crítica destructiva.

El comentario digital será trabajado en esta propuesta didáctica a través de la lectura crítica, entendiendo que las interpretaciones posibles de esos comentarios son susceptibles de ser puestas en cuestión, es decir, no son absolutas. También se considerará el desarrollo del diálogo, como el uso de un léxico determinado, la posición del autor, su característica intertextual, y sus efectos en la comunidad digital. Para ello, se seleccionarán comentarios y principalmente segmentos de hilos de comentarios de publicaciones que se relacionen a la contingencia chilena o internacional y hayan generado polémica. Además, estos comentarios deberán corresponder a las consideraciones anteriormente mencionadas como discursos de odio, referido a todos aquellos discursos que tengan como base la intolerancia, promuevan la discriminación y la violencia o atenten contra los derechos humanos básicos de los usuarios de Instagram. De esta manera, esta secuencia se dedicará al análisis de un fenómeno en su contexto auténtico, para reflexionar en torno a lo que significa ser ciudadano en el siglo XXI, de acuerdo con la pedagogía crítica, y cuestionar si es realmente el discurso del odio un recurso eficaz y válido para debatir en las redes sociales, así como para construir comunidad en esta sociedad.

5.PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado se describe la propuesta didáctica diseñada a partir de los objetivos de aprendizaje que aborda y su respectiva progresión. Luego se presenta la narración de la secuencia sesión a sesión, organizada en una matriz de planificación. Por último, se detalla el plan de evaluación formulado para incentivar la realización de actividades y considerar el avance de los procesos de lectura.

5.1. Progresión de objetivos

Como se había mencionado con anterioridad, la presente propuesta trata de abarcar el concepto de discurso de odio en comentarios digitales, el cual no es trabajado en los planes y programas curriculares como una problemática que es posible y necesaria considerar al interior de la comunidad digital, así como al interior de las aulas. Esto se atribuye a su abundancia en las redes sociales a las que se ven expuestos los jóvenes en formación, con un potencial persuasivo que puede llegar a ser nocivo al ser incitador de la discriminación. Es así como, a partir del análisis del uso de estrategias lingüísticas para detectar sus características e intencionalidades, es posible reflexionar sobre estas dinámicas lingüísticas y tomar decisiones respecto a la realidad de las interacciones humanas. Por esta causa es que la propuesta se aboca al eje de lectura crítica en 3ro medio, circunscrita en la Unidad 3 del plan curricular (Mineduc, 2020a) denominada Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales. Específicamente, en esta propuesta el propósito es desarrollar el OA4 de esa unidad, el cual se plantea como meta lo siguiente:

> "Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.)"

Para ello, el programa curricular considera el análisis de la influencia sociocultural, intereses, motivaciones y características compartidas por la comunidad, posicionamiento de los enunciadores, modos de razonamiento y problemas éticos involucrados en los discursos. Debido a estas consideraciones, se propone como objetivo general de la secuencia didáctica: Analizar críticamente el discurso de odio en comentarios digitales de Instagram. De dicho análisis crítico,

se desprenden los objetivos específicos, que componen habilidades que se pretende abarcar en esta propuesta.

1. Identificar posibles causas y efectos en la comunidad, producto del discurso de odio en comentarios de Instagram.
2. Evaluar los discursos de odio en comentarios digitales de Instagram en contraste con comentarios tolerantes y respetuosos.
3. Construir recomendaciones para interactuar de manera positiva en las redes sociales a partir del análisis realizado a discursos de odio en comentarios de Instagram.

Dichos objetivos derivan de la necesidad de visibilizar el impacto que tiene este tipo de discursos en la vida comunitaria y la posibilidad de modificar estas prácticas negativas al interactuar en las redes. En consecuencia de las habilidades que se busca desarrollar en esta propuesta, estos objetivos se realizan en una secuencia de 8 sesiones cuya progresión se sustenta en la taxonomía de Marzano (2001), evidenciado en la tabla a continuación.

Progresión de objetivos	
OG	Analizar críticamente el discurso de odio en comentarios digitales de Instagram.
Sesión 1	Definir el concepto de comunidad digital a partir de sus experiencias de escritura vivenciadas en dicho medio.
Sesión 2	Inferir la definición del género de comentario digital en Instagram a partir de sus características.
Sesión 3	Conceptualizar el discurso de odio a partir de la visualización de un video.
Sesión 4	Relacionar el contexto lingüístico-comunicativo con el contenido temático del discurso de odio de un comentario de Instagram.
Sesión 5	Analizar el posicionamiento del autor a través del léxico utilizado en los discursos del odio de comentarios de Instagram.

Sesión 6	Interpretar distintas reacciones lingüísticas que produce el discurso de odio en comentarios digitales en Instagram.
Sesión 7	Contrastar un comentario de Instagram que es un discurso de odio con respecto a uno que lo es, para la generación de una lectura crítica.
Sesión 8	Elaborar un decálogo de recomendaciones para la identificación de los discursos de odio y para la promoción de críticas constructivas en las redes sociales.

La secuencia se lleva a cabo en concordancia con una metodología inductiva por descubrimiento de acuerdo con lo señalado por autores como Reibelo (1998). Por esa razón las primeras tres sesiones están destinadas a que los estudiantes involucren sus experiencias previas con la finalidad de construir el conocimiento. Para lograr el análisis crítico mediante el método inductivo es de suma importancia la socialización y la construcción colectiva, por lo cual la secuencia privilegia discusiones orales y trabajos grupales que incentiven el diálogo constante tanto entre estudiantes como con la profesora cuyo rol sería de orientación y complemento a lo que los jóvenes plantean en sus análisis.

Esto se traduce, por ejemplo, en que la primera sesión tiene el verbo definir el concepto de comunidad digital con respecto a las experiencias vivenciadas en el medio, como una instancia en la cual sus experiencias son el conocimiento que prevalece. Mientras que en la segunda sesión se pasa a inferir la definición del comentario digital que como género queda determinado por sus características, por lo cual de las características presentes son los estudiantes los encargados de construir el significado del género con la guía docente. Por su parte, en la sesión 3 el verbo conceptualizar implica construir una representación mental sobre una idea, objeto o fenómeno, acción que se realiza a partir de un vídeo como estimulador de experiencias y relaciones preexistentes respecto al discurso de odio, permitiendo establecer este como un concepto en las mentes de los jóvenes.

Una vez se ha conseguido sensibilizar al curso con respecto al tema, el género y el medio digital que serán objeto del análisis, se abarca este nivel cognitivo propiamente tal en las sesiones 4 a 7 de la secuencia. En la sesión 4 este análisis se concentra en el carácter intertextual de los comentarios de Instagram que posee la naturaleza de ser la reacción a otros textos, tanto de la publicación que motiva el comentario como aquellos discursos que circulan en nuestra cultura y que han permitido crear dicha reacción. Producto de lo cual es necesario comprender este contexto para entender los mensajes que se vierten en el espacio de los comentarios. Al comprender el contexto por medio de la realización de preguntas y la búsqueda de información que convierten al lector en un sujeto activo, se posibilita relacionar el aspecto contextual con el contenido temático de los comentarios de odio de manera profunda y más amplia considerando que el comentario no existiría de no ser por los discursos que le rodean y que los discursos de odio tienen una manera específica de reaccionar a su entorno que es por medio de la violencia.

Mientras que la sesión 5 se dedica al análisis del posicionamiento del autor en este tipo de discurso, lo cual es esencial para esta secuencia pues la postura del autor es un objeto de análisis que permite definir lo que es un discurso del odio. Como se indicó anteriormente en el Marco Teórico, un discurso de odio se define por implicar una postura negativa hacia las personas que son degradadas o discriminadas (Consejo de Europa, 1997 y UNITED, 2008), por medio de diversas estrategias dentro de las cuales el léxico es esencial para llevarlas a cabo. Posteriormente, en la sesión 6 se interpretan las reacciones o efectos lingüísticos que produce este tipo de discurso, por lo cual los estudiantes deben utilizar sus conocimientos previos, sus emociones y el texto para lograr descifrar las consecuencias y las causas de los discursos del odio y lo que eso significa para la comunidad digital. Por último en la sesión 7 se contrastan todas las características anteriormente analizadas del discurso de odio con las de comentarios de Instagram que presentan comentarios tolerantes o constructivos, como un estímulo para generar cuestionamientos sobre la producción de discursos de odio y dar cuenta de ejemplos positivos.

Como resultado de la lectura crítica de los discursos de odio en comentarios digitales, la sesión 8 tiene como objetivo elaborar un decálogo en el cual los jóvenes producto de una reflexión basada en todo el análisis realizado en las clases anteriores, construyen recomendaciones para identificar discursos de odio en los comentarios digitales y para construir comentarios bajo la directriz de la

tolerancia y el respeto por medio del discurso. Esto tendría correspondencia con lo que señalan los autores (Cassany y Castellá, 2010, Freire, 2008 y Giroux, 2013), sobre la lectura crítica, quienes indican que esta actividad implica la toma de decisiones y la participación social. Por tanto, elaborar un decálogo permitiría reaccionar ya no de forma pasiva ante un texto y tener un resultado de trabajo de análisis que incorpore tanto la reflexión como la acción como parte de la lectura. De esta manera se desarrolla la progresión de objetivos que permitirán adquirir microhabilidades del análisis crítico en un fenómeno polémico como es el discurso de odio y desde un género en el que abunda, como lo son los comentarios de las redes sociales.

5.2. Planificación de la secuencia didáctica

La planificación de la secuencia de este trabajo consiste en una descripción que abarca la progresión de objetivos acorde al objetivo de aprendizaje ya planteado. Dicha secuencia se presenta bajo la narración de los contenidos, momentos de la clase, recursos y evaluación.

Matriz de planificación de una secuencia didáctica

Nivel	3ro Medio
Eje	Lectura
Unidad	3: Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales

Objetivos de aprendizaje de la Unidad/Aprendizajes esperados	OA4: Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando: -Influencia del contexto sociocultural. -Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad. -Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia. -Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones. -Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias

N° sesión: 1	
Duración	45 minutos
Objetivo de la sesión	Definir el concepto de comunidad digital a partir de sus experiencias de escritura vivenciadas en dicho medio.

Contenidos	**Conceptuales:** cultura digital, comunidad, comunidad digital, géneros digitales, cibernauta, redes sociales. **Procedimentales:** construcción de definición, discusión oral. **Actitudinales:** respeto, motivación para el diálogo, voluntad de participar, solidaridad con el otro.
Actividades	**Inicio:** la profesora le solicita a los estudiantes que se dirijan al patio de la escuela. En ese espacio se encuentran marcados sus extremos y el centro con un papel (A, B o C). La profesora les explica que les realizará unas preguntas y que de acuerdo a sus respuestas deberán ubicarse en el lugar de una de las letras que representará una opción de respuesta. De esta manera, formarán una pequeña comunidad de acuerdo a la preferencia que escojan. Las preguntas posibles son: ¿Cuando utilizas la web, lo haces con mayor frecuencia para: [buscar conocimiento o tutoriales para hacer cosas]; [para entretenerte, relajarte]; [para conocer gente]? Dependiendo de su respuesta, se ubicará en la comunidad de estudiantes que la comparten. ¿Tienes amigos(as) que conociste de manera online? Las opciones de respuestas son: [Varios]; [Algunos]; [Ninguno]. Dependiendo de su respuesta, se ubicará en el grupo correspondiente que la comparte. ¿Qué medio te resulta más cómodo para comunicarte con los demás? [Interacción en persona]; [Llamada por celular]; [Chat de red social]. Dependiendo de su respuesta, se ubicará en el grupo correspondiente que la comparte. (15 min.)

	Desarrollo: se escribe el objetivo de la clase en la pizarra y se presenta de manera oral, explicando la actividad que deben realizar para lo cual se les solicita que formen grupos de 3 a 5 personas, con quienes tuvieron respuestas similares en el inicio de la clase. Luego, la profesora recuerda brevemente cómo se construye una definición a través de un ppt. Con esa información, se les señala a los estudiantes que compartan sus experiencias en los medios digitales para que lleguen a una definición de lo que es la comunidad digital para ellos que debe ser escrita en un papel (ficha) (20 min.) Cierre: Cada grupo lee su definición en voz alta; de ellas, la profesora anota en la pizarra los conceptos clave; con estos se formula una definición en conjunto que también queda escrita en la pizarra. (15 min).
Recursos	-Espacio en la sala -Pizarra -Plumón -Papel de cuaderno (ficha de respuesta) -Ppt. https://docs.google.com/presentation/d/1vT3xL-L882jQscnY5jh73faPbBEIxnz56CKGv68ckog/edit#slide=id.p

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Formativa Ficha con la definición por grupo **Indicadores** Los estudiantes dialogan para llegar a una definición de comunidad digital. Los estudiantes escriben una definición de comunidad digital en base a sus experiencias. Los estudiantes reconocen características y/o géneros discursivos que son propios de la comunidad digital.

N° sesión: 2	
Duración	90 minutos
Objetivo de la sesión	Inferir la definición del género de comentario digital en Instagram a partir de sus características.
Contenidos	**Conceptuales:** redes sociales, comentario digital, género discursivo, estructura de un comentario, identidad del autor, destinatario, propósito, temas, carácter dialógico. **Procedimentales:** lectura silenciosa, discusión guiada, análisis de género.

	Actitudinales: respeto, motivación para el diálogo, voluntad de participar, solidaridad con el otro.
Actividades	**Inicio:** La profesora consulta a la clase cuál es el significado que se le había otorgado a la comunidad digital en la clase anterior. Luego, se presentan imágenes de distintos géneros digitales, como correos electrónicos, whattsaps, noticias digitales, y comentario digital en un ppt, considerando lo que se entiende por comunidad digital. Se pretende que identifiquen cuál de ellos corresponde a un comentario digital y, posteriormente, se pregunta ¿por qué se trata de un comentario digital? Las respuestas se ilustran en formato lluvia de ideas en la pizarra (15 min.) **Desarrollo:** A partir de la lluvia de ideas, se extraen algunas características del comentario anterior y se plantea la actividad de la clase que consiste en identificar otras características formales del género discursivo en dos o tres comentarios digitales, tales como el propósito, la estructura, temas, su carácter dialógico, el destinatario, el autor, extensión, entre otros. Los comentarios fotocopiados se distribuirán a distintos grupos para completar una guía que presenta una tabla en la que se organiza la información respectiva al comentario que le ha sido asignado. Completada esta actividad, se realiza una revisión conjunta de manera oral, para lo cual se proyecta cada comentario en un ppt; cada grupo socializa sus respuestas y reciben la retroalimentación de la profesora con un breve resumen de lo evidenciado. (60 min.)

	Cierre: Una vez se ha realizado lo anterior, los estudiantes infieren la definición del comentario digital a partir de sus características, en una discusión guiada; la definición acordada será escrita en la pizarra así como en los cuadernos de los estudiantes. (15 min.)
Recursos	-proyector -plumón -pizarra -ppt (actividad de inicio + comentarios a analizar + resumen de características) https://docs.google.com/presentation/d/13cUdYPJ1fz9tn-jupSTdD5ehZzil7LifJXJYWgTLHLk/edit#slide=id.p -3 comentarios fotocopiados https://docs.google.com/document/d/13W6NphcwHJ8U2lxXrdqGgKFjgNo2OJkZ2mguBEw3nyk/edit -ficha (tabla de análisis) https://docs.google.com/document/d/1EgwAv-ZFIPjwVgp1gH99hxpWVmOd-nHMzy9FuahuWoE/edit

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Formativo Ficha (tabla de análisis) **Indicadores** Los estudiantes identifican el propósito del género de comentario digital en Instagram. Los estudiantes identifican características del autor y el destinatario de los comentarios digitales en Instagram. Los estudiantes identifican partes de la estructura de un comentario digital en Instagram. Los estudiantes identifican otras características o convenciones que son propias del comentario digital en Instagram.

N° sesión: 3	
Duración	45 min.
Objetivo de la sesión	Conceptualizar el discurso de odio a partir de la visualización de un video.

Contenidos	**Conceptuales:** comentario digital, comunidad digital, discurso de odio. **Procedimentales:** discusión guiada, asociación de ideas, análisis de video. **Actitudinales:** respeto, motivación para el diálogo, voluntad de participar, solidaridad con el otro.
Actividades	**Inicio:** se recuerda que en la clase anterior se trató el comentario digital y que se proyectará un video vinculado a un fenómeno frecuente en este género y que tiene una duración de 5 min., titulado "Ataque homofóbico del Pastor Soto contra José Miguel Villouta" de acuerdo al cual los estudiantes deben responder ¿qué ocurre en el video? y ¿qué les produce los hechos que ocurren en el video? Una vez se ha observado el video se discute oralmente en torno a las preguntas presentadas. (10 min.) **Desarrollo:** después de realizar la discusión, la profesora señala que aquello que se ha mostrado en el video es un discurso de odio y se presenta el objetivo de la clase. En torno a ese objetivo se explica de qué se trata la habilidad de conceptualizar y la profesora da inicio a una discusión oral referida al vídeo y guiada por las siguientes preguntas ¿Por qué es un discurso? ¿Qué provoca el odio? ¿Qué implica que tenga a la base esa emoción? y ¿Qué experiencias han tenido con este tipo de discurso? lo cual los estudiantes responden a mano alzada. Para cerrar dicha discusión, la profesora le entrega a cada estudiante un post it que será pegado en la pizarra y en el cual deben escribir palabras o conceptos asociados al discurso de odio en relación a lo que se ha discutido.(20 min.) **Cierre:** a modo de resumen se proyecta un modelo de un mapa conceptual vacío que constituye una propuesta de representación de lo que es el discurso de odio, el cual los jóvenes deben completar con un listado de

	conceptos que aparecen en el ppt .Esto se realiza de manera conjunta, con la guía de la profesora, que va integrando y complementando las respuestas orales de los estudiantes. Se completa el mapa conceptual en la pizarra mediante el cual se organiza la definición final del concepto de discurso de odio; este tipo de discurso se continuará abordando en las próximas clases. El mismo mapa conceptual será entregado en una fotocopia para que al obtener las respuestas durante la realización de la actividad, los estudiantes también las escriban en sus hojas impresas y puedan guardar la definición. (15 min.)
Recursos	-Proyector -Pizarra -Plumón -Ppt. (video + objetivo y definiciones + actividad de cierre) https://docs.google.com/presentation/d/11Yg8E7sHggm4BUHqPO95lf6SR7ZaXGZewbSMCS4-DQA/edit#slide=id.p -Fotocopia mapa conceptual https://docs.google.com/document/d/1og3WAFdsrclgi2QR0btnpE5ss4HAwye5AJcnLjuPs7g/edit -Post it.

Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Formativa Post it Indicadores Los/las estudiantes asocian conceptos para establecer lo que es un discurso de odio.

N° sesión: 4	
Duración	90 min.
Objetivo de la sesión	Relacionar el contexto lingüístico-comunicativo con el contenido temático del discurso de odio de un comentario de Instagram.
Contenidos	**Conceptuales:** comentario digital, contexto lingüístico, intertextualidad, carácter dialógico del comentario, comunidad digital, discurso de odio. **Procedimentales:** análisis de imagen, preguntas guiadas, formulación de preguntas al texto, búsqueda de información, discusión oral. **Actitudinales:** respeto, motivación para el diálogo, voluntad de participar, solidaridad con el otro.

Actividades	**Inicio:** la profesora recuerda brevemente a la clase lo que se consideró como discurso de odio en la sesión anterior. Luego se proyecta en la pizarra la imagen de un cómic con un hecho de discriminación, ante lo cual se pregunta a los estudiantes ¿qué opinan del mensaje de esa tira cómica?; se les solicita que contesten dibujando un emoticón en una hoja; luego se les pide que lo enseñen y expliquen qué expresa esa imagen y por qué opinan eso. Posterior a dicha actividad, la profesora explica que aquello que realizaron es una reacción, que cada uno tuvo distintas reacciones al mensaje del cómic y que un comentario digital manifiesta una reacción ante otro mensaje. (5 min.) **Desarrollo:** Se presenta el objetivo de la clase en un ppt. A partir de allí, la profesora explica a qué refiere el contexto lingüístico (discurso que motiva el comentario, intertextualidad). Posteriormente, se desarrollarán tres actividades para lograr dicho objetivo y que constituyen la primera evaluación sumativa: la primera consiste en visualizar un comentario de odio en contexto, que ha sido proyectado en la pizarra; los estudiantes reflexionarán acerca de los elementos constituyentes de dicho contexto, guiados por preguntas de la profesora, como qué reacción se explicita en ese comentario y que motivó esa reacción; se cierra la primera actividad enfatizando en que para entender un comentario es necesario conocer su contexto lingüístico. La segunda actividad consiste en que los estudiantes formulen preguntas sobre información que desconozcan del tema que trata el comentario presentado; para responder a su interrogantes los estudiantes indagarán en la web, por lo que tendrán que trasladarse a la sala de computación, en donde buscarán con la asesoría de la profesora. La tercera tarea trata de que utilicen la información obtenida sobre el tema de ese discurso del odio proyectado en la primera actividad para relacionarlo con su contexto lingüístico; los estudiantes exponen y reflexionan en un plenario las conclusiones a las que llegaron. (70 min.)

	Cierre: A modo de resumen, la profesora pregunta ¿de qué manera los comentarios de odio reaccionan a otro discurso?; ¿por qué es importante el contexto a la hora considerar un discurso de odio? Las respuestas constituyen la síntesis sobre la relación entre discurso del odio planteado en un comentario digital y su contexto lingüístico. (15 min.)
Recursos	-Proyector -Pizarra -Plumón -Ppt. (viñeta de cómic + contenido + comentario de Instagram a analizar) https://docs.google.com/presentation/d/1fj9IwtUU2f3UfoEshGxzmnqG_-_lnvhVM1a4Skq6VcQ/edit#slide=id.p -Guía https://docs.google.com/document/d/1Wju161qnHZCVluoe6lz8iUz-U4d2Z3fEl5IeHSHm4eI/edit
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Sumativa Guía Indicadores Los/las estudiantes reconocen el carácter dialógico e intertextual del comentario digital de Instagram.

	Los/las estudiantes reconocen particularidades del discurso de odio en relación a su forma de reaccionar ante otro texto. Los/las estudiantes formulan al menos tres preguntas con respecto al contenido temático del comentario de odio. Los/las estudiantes relacionan el contenido temático del comentario de discurso de odio con el texto fuente ante el cual reacciona.

N° sesión: 5	
Duración	45 min.
Objetivo de la sesión	Analizar el posicionamiento del autor a través del léxico utilizado en los discursos del odio de comentarios de Instagram.
Contenidos	**Conceptuales:** léxico, posicionamiento del autor en un texto, comentario digital, discurso de odio. **Procedimentales:** análisis léxico, comparación de patrones o similitudes en uso de léxico, lluvia de ideas, identificación de postura, lectura en voz alta, discusión oral. **Actitudinales:** respeto, motivación para el diálogo, voluntad de participar, solidaridad con el otro.

Actividades	**Inicio:** Se presenta un título de dos noticias donde el léxico determina la postura del autor ante el tema tratado. Los estudiantes deben responder las siguientes preguntas para iniciar una discusión sobre la opinión del autor: ¿qué se está planteando en el título?, ¿cómo lo saben?, ¿en qué se diferencia con respecto al título de la otra noticia? A partir de la discusión, se explica que la expresión de la opinión se desprende la posibilidad de tomar postura ante distintos temas y que hay distintas maneras de hacerlo, una de ellas es el léxico utilizado por el emisor (10 min.) **Desarrollo:** Se plantea el objetivo de la clase y se explica lo que es el posicionamiento del autor en un texto a través de un ppt. Posteriormente se le solicita a los/las estudiantes que se reúnan en grupos y que uno de los integrantes extraiga al azar alguno de los discursos de odio difundidos en comentarios digitales en Instagram, los que se hallan en papeles doblados en un recipiente. Cabe destacar que estos comentarios giran en torno a 3 publicaciones de Instagram distintas y a cada grupo le tocará un comentario diferente pero que puede que sea en respuesta de la misma publicación. De esta manera, los grupos de estudiantes analizan el discurso del odio que les correspondió; deben identificar la postura del autor por medio de la evidencia léxica que así lo indica y que debe ser subrayada. Para la revisión la profesora proyecta cada publicación y se le solicita a cada grupo según le corresponda que lea en voz alta su comentario analizado y explique la postura del autor y mediante qué léxico se evidencia (25 min.) **Cierre:** se consulta a los estudiantes si hay algo en común en las palabras encontradas en los comentarios que analizó cada grupo. Las respuestas serán expuestas en la pizarra a modo de lluvia de ideas para dar cuenta de

	los patrones comunes, respecto del léxico, presentes en los comentarios para desarrollar el posicionamiento de los discursos de odio. (10 min.)
Recursos	-Proyector -Recipiente -Pizarra -Plumón -Ppt. (Actividad de inicio + contenido+revisión) https://docs.google.com/presentation/d/1haaXIp3Xo2T5AAWsjeLWHwLvJQK0tjBAO7AfxMEJNjY/edit#slide=id.p -Comentarios de Instagram en formato fotocopias https://docs.google.com/document/d/1RfPBORX7IoX6KN7xZPQwEdycUBDa-oAO9OLhV7tNdDk/edit
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Formativa Participación en discusión oral Indicadores Los estudiantes identifican la postura de discursos de odio de comentarios de Instagram.

	Los estudiantes reconocen palabras clave que demuestran el posicionamiento del autor del comentario de odio de Instagram. Los estudiantes evidencian similitudes en el léxico utilizado por los discursos de odio de comentarios de Instagram.

N° sesión: 6	
Duración	90 min.
Objetivo de la sesión	Interpretar distintas reacciones lingüísticas que produce el discurso de odio en comentarios digitales en Instagram.
Contenidos	**Conceptuales:** comentario digital, discurso de odio, carácter dialógico del comentario digital, posicionamiento del autor, la habilidad de interpretación. **Procedimentales:** inferencia de conceptos, lectura en voz alta, representación de roles, interpretación de mensajes ocultos, discusión oral, resumen. **Actitudinales:** respeto, motivación para el diálogo, voluntad de participar, solidaridad con el otro.

Actividades	**Inicio:** la profesora proyecta en un ppt en formato de adivinanza que presenta la definición de posicionamiento sin que se nombre el término; los estudiantes deben adivinar a qué concepto se refiere. Cuando se ha llegado a la respuesta, la profesora refuerza la idea de que, siempre que hay una reacción, se establece una postura frente a algo, y que es lo que se había abordado en la clase anterior respecto al comentario de odio en Instagram. (10 min.) **Desarrollo:** se presenta el objetivo de la clase. A partir de esa idea, se proyecta una serie de comentarios generados como reacción a un comentario de odio; en forma voluntaria, algunos estudiantes leen en voz alta, interpretando los distintos papeles; uno toma el rol de autor del comentario de odio; otros el rol de los lectores que reaccionaron ante ese discurso del odio y que han respondido con otros comentarios. A partir de esa representación, se inicia una discusión en el curso con respecto a la postura que parecieran tener los participantes de la intervención. En función de lo anterior, se proyecta en un ppt la explicación acerca de qué trata la habilidad de interpretar un mensaje: qué ha querido decir el autor, lo que realmente piensa, cuáles son sus posibles creencias o ideologías, a partir de la utilización de pistas lingüísticas, modelando con un ejemplo. Posteriormente, se distribuye el hilo de comentarios digitales que se había revisado al principio (en el cual hay comentarios de odio y otros que no) en una fotocopia en los que se ha dejado un espacio en blanco para que los estudiantes completen con su interpretación sobre qué ha tratado de decir el autor y sus lectores y posibles causas y efectos. La actividad se revisa, generando una discusión de manera oral sobre las respuestas posibles. (65 min.) **Cierre:** de acuerdo a la actividad realizada, se le solicita al estudiante que resuma, de acuerdo a su interpretación, cuáles son los efectos y causas de

	los discursos de odio; se leen las respuestas de los estudiantes voluntarios. (15 min.)
Recursos	-Plumón -Pizarra -Proyector -Ppt (vídeo + actividad de lectura en voz alta + contenido + ejemplo) https://docs.google.com/presentation/d/19u7SyLJ6ULp6D0XEBImaJXW4b59KAjYTGTxqQKmaO0o/edit#slide=id.p -Ficha de actividad https://docs.google.com/document/d/1zPTw37fOHVWappx3OM61vkl6YsaNO9kPJSBLl9rTTr4/edit
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Formativa Ficha de actividad **Indicadores** Los estudiantes explican las reacciones en los comentarios de discurso de odio de acuerdo a las visiones del autor y de los destinatarios.

	Los estudiantes fundamentan sus interpretaciones en base a pistas textuales o información contextual de los comentarios de discurso de odio. Los estudiantes interpretan las posibles causas de la producción de comentarios de odio y las reacciones producidas por estos.

N° sesión: 7	
Duración	45 min.
Objetivo de la sesión	Contrastar un comentario de Instagram que es un discurso de odio con respecto a uno que lo es, para la generación de una lectura crítica.
Contenidos	**Conceptuales:** comentario digital, discurso de odio, léxico, posicionamiento, contexto lingüístico, intertextualidad. **Procedimentales:** inferencia de palabras a partir de pistas para realización de crucigrama, elaboración de listado, contrastación de diferencias entre textos, discusión oral, formulación de crítica. **Actitudinales:** respeto, motivación para el diálogo, voluntad de participar, solidaridad con el otro.

Actividades	**Inicio:** Como activación de los conocimientos previos, se proyecta un crucigrama en la pizarra en conjunto a las pistas necesarias para que los estudiantes deduzcan las palabras que han de encajar en los recuadros. El estudiante que identifique la palabra debe levantar la mano para decir su respuesta y, de ser la correcta, se levantará de su asiento para anotarla en el recuadro que corresponda en la pizarra, y así sucesivamente, hasta completar el crucigrama con los conceptos tratados en las clases anteriores.(10 min.) **Desarrollo:** la profesora explica que a partir de esos conceptos, en esta clase los estudiantes deben contrastar un comentario de odio y un comentario con una crítica (no es discurso de odio), ambos publicados en Instagram. Las diferencias entre ambos comentarios se deben hacer respecto a: léxico, posicionamiento, efectos de los comentarios, propósito y otro criterio que ellos deben agregar a un breve listado, el cual han de escribir realizando el contraste. Las instrucciones se presentan en un ppt, como respaldo, mientras que se distribuyen las fotocopias de los comentarios a grupos de tres o cuatro estudiantes. Una vez han logrado realizar el listado, los estudiantes le entregan la ficha a la profesora para que pueda revisarla de manera sumativa. (25 min.) **Cierre:** de acuerdo a las diferencias identificadas, se le pregunta a los estudiantes cuál de los dos comentarios creen que realiza mayores aportes a la comunidad, con la intención de que formulen una crítica a los discursos de odio que será comentada de manera oral y que se fundamente en las diferencias encontradas. Además, antes de que termine la clase, se le solicita al curso que para la próxima sesión traigan algunos materiales, como plumones, pintura y recortes, que hayan sido significativos sobre el tema trabajado en clases. (10 min.)

Recursos	-Pizarra -Plumón -Proyector -Ppt. (actividad de inicio + definición de la habilidad) https://docs.google.com/presentation/d/1gnOPY0y-pY34omAK9syo6ZdRAp_bFaR-c_XQ026wIF8/edit#slide=id.p -Listado comparativo + fotocopia de comentarios de Instagram https://docs.google.com/document/d/137mr6fXiCAuQj74mPSbtFwW2LE-jU6RMej1nVSiYYL0/edit
	Evaluación sumativa Listado comparativo (Guía) **Indicadores** Los/las estudiantes distinguen entre un comentario de discurso de odio y uno que no lo es. Los/las estudiantes identifican al menos cuatro diferencias entre el comentario de odio y aquel que no lo es.

N° sesión: 8

Duración	90 minutos
Objetivo de la sesión	Elaborar un decálogo de recomendaciones para la identificación de los discursos de odio y para la promoción de comentarios que promuevan la tolerancia las redes sociales.
Contenidos	**Conceptuales:** comentario digital, redes sociales, discurso de odio, decálogo, léxico, posicionamiento, efectos y causas de los comentarios, contexto lingüístico, crítica constructiva. **Procedimentales:** discusión guiada, elaboración de decálogo en colaboración con otros, selección de importancia de elementos, elaboración de crítica oral. **Actitudinales:** respeto, motivación para el diálogo, voluntad de participar, solidaridad con el otro.
Actividades	**Inicio:** a la luz de lo revisado en la clase anterior, se incentiva la realización de un breve debate, para lo que se proyecta en la pizarra el artículo de los derechos humanos sobre la libertad de expresión como estímulo; luego se presenta en la siguiente diapositiva la pregunta: según lo que entiendes como libertad de expresión ¿es válido construir discursos de odio? ante lo cual se espera que los estudiantes se inclinen mayormente en contra de la producción de dichos discursos y también se aceptarán las opiniones disidentes, en concordancia con el derecho humano mencionado. (15 min.) **Desarrollo:** en función de las reflexiones del inicio de la clase, la profesora le indica a los estudiantes que se reúnan en grupos de 4 o 5 estudiantes para elaborar un decálogo que deben colocar en un papelógrafo; previo al

	desarrollo de la actividad, se explica brevemente qué es un decálogo a través de un ppt y se otorgan 40 minutos para construirlo. Para este efecto, tienen que proponer 5 recomendaciones que respondan a la pregunta ¿cómo podemos identificar discursos de odio en los comentarios, de acuerdo a lo abordado en las clases anteriores?; y 5 recomendaciones que respondan a ¿cómo se podría crear un comentario que promueva la tolerancia y no la violencia entre las personas? Al terminar la elaboración del decálogo, los estudiantes ubican sus afiches en las paredes de la sala; se le indica a cada grupo que seleccione la recomendación diseñada que considera más importante para construir críticas constructivas en los medios digitales como Instagram. El decálogo es evaluado en forma sumativa, para lo cual se considera una pauta de evaluación que es distribuida a cada grupo antes de la creación del decálogo. (65 min.) **Cierre:** Se le solicita al curso que forme un círculo y que cada grupo nombre la recomendación que seleccionó en razón de su importancia y se le pide que la utilicen para producir una crítica constructiva con respecto al potencial de las redes digitales en nuestra manera de interactuar con el otro, la que es expuesta al curso. De esta manera, se da por finalizada la clase con la reflexión de lo fundamental que es que los jóvenes desarrollen la capacidad de ser autocríticos en relación a su manera de interactuar con los otros; y se refuerza la idea de que las redes sociales ofrecen la posibilidad de ser utilizadas en forma positiva y en forma negativa, ese es su poder; y que el lenguaje es un medio potente de interacción, porque con él se logran acciones y reacciones; la decisión de utilizar el lenguaje para incitar al odio o para promover la tolerancia es de cada uno. (10 min.)
Recursos	-Ppt.

	https://docs.google.com/presentation/d/1j0CyFWsSGDnL7drCi235WYcOQCRVbQZ9g3RuNe4-_Uc/edit#slide=id.p -Fotocopia de instrucciones y pauta https://docs.google.com/document/d/19HZr5jPwxBAK_fVPNNA8-KVcluWUDegWaiS6UVGwvJ4/edit -Cartulinas, plumones, pinturas, recortes.
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	Sumativa Afiche con el decálogo Rúbrica y pauta de cotejo **Indicadores** El decálogo elaborado presenta 10 recomendaciones que responden a las preguntas formuladas para su creación. Los/las estudiantes consideran usos del lenguaje analizados en clase para formular recomendaciones. Los/las estudiantes integran una perspectiva crítica para elaborar las recomendaciones del decálogo. Las recomendaciones presentadas son coherentes con el tema del discurso de odio y la crítica constructiva. El grupo trabaja colaborativamente superando los problemas en conjunto. El grupo considera los aportes de sus integrantes.

	El grupo crea un decálogo atractivo visualmente a través de diversos colores, grafías, imágenes o dibujos.

5.3. Plan de evaluación

El plan de evaluación elaborado para la secuencia descrita considera tanto el proceso de lectura realizado en clases como el producto de la comprensión y el análisis crítico que consiste en un trabajo final. Ahora bien, la mayor parte de las evaluaciones son formativas mediante la revisión conjunta a través del diálogo oral de las actividades de desarrollo o bien en las actividades de cierre de la clase. Sin embargo, se contemplan tres evaluaciones sumativas que se promedian para obtener una nota final. Dos de estas evaluaciones se implementan durante el segmento de desarrollo del análisis de la secuencia y la tercera evaluación consiste en el producto final de la lectura que es un decálogo. La tabla que se presenta a continuación refleja los instrumentos de evaluación, la sesión y el porcentaje de la nota final asignada:

Sesión	Objetivo e instrumento de evaluación	Porcentaje (%)
4	Objetivo: Relacionar el contexto lingüístico-comunicativo con el contenido temático del discurso de odio de un comentario de Instagram. Guía + rúbrica para respuesta abierta	20%

7	Objetivo: Contrastar un comentario de Instagram que es un discurso de odio con respecto a uno que lo es, para la generación de una lectura crítica. Listado comparativo	20%
8	Objetivo: Elaborar un decálogo de recomendaciones para la identificación de los discursos de odio y para la promoción de comentarios que promuevan la tolerancia las redes sociales. Decálogo, rúbrica y pauta de cotejo	60%

La razón por la cual se seleccionaron las actividades de la sesión 4 y 7 de la secuencia es porque son momentos cruciales para lograr el objetivo de general de la propuesta que es analizar críticamente comentarios de odio. Debido a que en la sesión 4 se comprende la importancia que tiene el contexto para la lectura del género, lo que conlleva a la formulación de preguntas y la búsqueda de información en la web, lo que implica un trabajo investigativo y habilidades fundamentales en el desarrollo de la lectura. Mientras que en la sesión 7, el contraste entre comentarios tiene como criterios de análisis todos los conceptos y habilidades desarrollados en las clases anteriores, tratándose de una sesión síntesis que permite reforzar los contenidos y que demuestra si estos se han comprendido. Finalmente, es el trabajo final el que constituye el mayor porcentaje de la nota final pues la lectura crítica tiene como fin desarrollar lectores activos y que reflexionan sobre su participación, lo cual quedará demostrado en la elaboración del decálogo que incluye recomendaciones para identificar discursos de odio en comentarios digitales y para producir comentarios que fomenten la tolerancia con el otro. Es de esta manera como se pretende evaluar el alcance de los objetivos de esta secuencia didáctica.

6.REFLEXIÓN FINAL

La propuesta didáctica diseñada para 3ro medio tiene como eje central la lectura crítica que como habilidad es un espectro amplio, complejo y que se puede desarrollar de diversas maneras, pues

implica poner en juego los conocimientos sobre el contexto sociocultural, habilidades cognitivas superiores y espacios para la subjetividad del lector, lo cual la convierte en un ejercicio tremendamente enriquecedor y necesario para los jóvenes chilenos. En este sentido, se abarcó el análisis crítico de discursos de odio en comentarios de Instagram, puesto que se trata de un fenómeno contingente, que crece en medio de las crisis socioeconómicas y abundante en las redes sociales que actualmente tienen un uso masivo en la población en general, pero sobretodo en los grupos juveniles.

Por esta razón, se recalca el uso del comentario digital en Instagram como un recurso útil para acercar el contenido a los estudiantes al ser un género que es familiar para los nativos digitales; así como sus características de género dialógico y de extensión por lo general breve facilita desarrollar habilidades de interpretación y de comprensión de la importancia del contexto. Estas características evidencian que todo los discursos que se producen son un tejido que se relaciona a otros textos y que sin la existencia de discursos previos, no existiría el género que se analiza en esta propuesta. De la misma manera, como un tejido funcionan las comunidades que se basan en la interacción entre personas y grupos de personas que comparten características en común.

Desde esta perspectiva, el discurso de odio es un punto estructural de la propuesta ya que propicia la reflexión en los jóvenes de 3ro medio que están próximos a incorporarse a la sociedad con nuevas responsabilidades y derechos ciudadanos. Por ende, el discurso de odio como un fenómeno que tiene potencial de interacción destructivo, debido a que promueve la violencia y la discriminación; permite analizar y cuestionar nuestra manera de comunicarnos y hacer comunidad en el mundo. Ahora bien, es necesario destacar que esta propuesta no está orientada a reprobar categóricamente los discursos de odio ni imponer una única visión al respecto, mucho menos condenar emociones como el odio. Por el contrario, analizar estos fenómenos nos permite reconocer que cuando se producen, nos están transmitiendo información relevante que es importante comprender para poder solucionar problemas que causan el malestar. Así que el objeto de esta propuesta es observar el fenómeno desde otra perspectiva, ampliar las posibilidades de comprensión al enfrentarse a este tipo de discursos y dotar al estudiante de conocimientos y reflexiones para que pueda tomar sus propias decisiones.

Como recomendaciones para realizar una futura implementación de esta propuesta u otras que quieran abarcar el tema de manera similar, se sugiere ampliar los géneros con los cuales se desarrolla la lectura crítica de discursos de odio. Debido a que los comentarios digitales son breves, de naturaleza informal y aquellos que incitan al odio suelen ser denunciados y eliminados de las plataformas, esto dificulta encontrar ejemplares que sean adecuados para un contexto educativo y que, a la vez, permitan comprender sus mensajes de manera coherente y clara. El discurso de odio es un fenómeno que ocurre en diversos medios y géneros discursivos y trabajar con esa diversidad le puede demostrar al estudiante las diferentes manifestaciones que adquiere en las comunidades tanto digitales como no digitales.

Por lo demás, es importante considerar el aspecto emocional del estudiante en la realización de las clases. Esto se atribuye a que el discurso que es objeto de análisis de esta secuencia tiene un componente emocional que es predominante al atacar verbalmente a otro, sobre todo si este es parte de un grupo minoritario o diferente socioculturalmente. Por lo tanto, este componente también puede producir reacciones emocionales intensas en algunos de sus lectores. En consecuencia, hay que conocer a los estudiantes previamente para determinar si este material es efectivo para trabajar la lectura crítica con ese grupo de jóvenes en específico. Por esta razón, se recomienda no incorporar esta implementación en una primera unidad del año escolar, sino cuando ya ha existido trabajo previo con los estudiantes y se tiene una mayor comprensión sobre su proceso de aprendizaje.

Por último, esta implementación concentrada en la lectura crítica se plantea en miras de producir comentarios digitales en el eje de escritura, que promuevan la tolerancia y las críticas constructivas a partir del análisis. Esto resultaría beneficioso para desarrollar procesos concretos de interacción en la comunidad digital y transformar los espacios de socialización para que prioricen la participación sana y la empatía. Incluso, el discurso de odio como material pedagógico y sobre todo cuando se aborda con un método inductivo es útil para fomentar el debate con respecto a los derechos humanos, la libertad de expresión, la tolerancia e incluso el bullying en el ciberespacio, las cuales son temáticas contingentes en nuestra sociedad.

En síntesis, esta propuesta concentra sus aportes en aplicar el concepto de discurso de odio para lograr objetivos educativos positivos al desarrollar la lectura, lo que se podría extrapolar en un futuro a una secuencia de escritura. Sin embargo, desde el enfoque de lectura de esta secuencia, el análisis crítico se entiende como una habilidad compleja que representa un desafío tanto para enseñarla como para aprenderla, producto de lo cual es beneficioso abordar discursos provocadores como el que se utiliza en esta propuesta, para la estimulación de críticas y pensamiento reflexivo. Además, la lectura y el análisis se abordan en un género que no es el usual para este eje de la asignatura, como el comentario digital, que es tratado como un género marginal ante géneros periodísticos que se trabajan con mayor frecuencia en la pedagogía. Por último, la comprensión profunda tiene un rol fundamental para optimizar la calidad de vida de los jóvenes que se enfrentarán a diversidad de géneros y fenómenos discursivos y que requerirán de todas las herramientas necesarias para solucionar conflictos que radican en la convivencia con el otro y este es el resultado final que se buscó lograr con la propuesta diseñada.

Referencias bibliográficas

1. Agencia de Calidad de la Educación. (2019). PISA 2018 Entrega de Resultados Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile. Ministerio de Educación, Chile.
2. Alonso, R., Ospina, P. y Sánchez, P. (2014). Aulas prensa: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. *Actualidades pedagógicas* (63), 99-116.
3. Barría, P. (2016). *Implementación de taller de desarrollo de autonomía en las habilidades de comprensión lectora en textos no literarios en estudiantes de Séptimo año Básico.* (Trabajo de pregrado). Pontificia universidad católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-5500/UCD5901_01.pdf
4. Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
5. Cámara de diputados y diputadas. (9 de enero de 2020). Sala aprueba en general proyecto que tipifica el delito de incitación a la violencia. Santiago Chile: Centro de prensa en

Noticia detalle. Recuperado de: https://www.camara.cl/prensa/sala_de_prensa_detalle.aspx?prmid=139225.

6. Campos, P. (2014). *Análisis crítico del discurso en los medios de comunicación enfocado desde la construcción de estereotipos y prejuicios: una propuesta didáctica para séptimo básico*. (Trabajo de pregrado). Pontificia universidad católica de Valparaíso, Chile . Recuperado de: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-5500/UCE5965_01.pdf
7. Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL&E* 6, pp. 63-80.
8. Cassany, D., Luna, M. y Sánz, G. (2003). Enseñar lengua. "Comprensión lectora". Barcelona: Editorial Grao.
9. Cassany, D. (2006). Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
10. Cassany, D. y Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva* 28(2), pp. 353-374.
11. Consejo de Europa, Comité de Ministros. (30 de octubre de 1997). Discurso del odio. *Recomendación N*°R (97) 20.
12. Correa, Y., Correa, Y. y Suárez, M. (2016). *La unidad didáctica centrada en lectura crítica: un modelo para la investigación en el aula.* (Trabajo de pregrado), Universidad industrial de Santander, Colombia. Recuperado de: http://noesis.uis.edu.co/bitstream/123456789/32209/1/164660.pdf
13. Díaz, L. (2017). P*ropuesta didáctica para desarrollar procesos de lectura crítica a partir del análisis crítico del discurso de los medios de comunicación.* (Tesis de magíster). Universidad industrial de Santander, Colombia. Recuperado de: http://noesis.uis.edu.co/bitstream/123456789/32562/1/169005.pdf
14. Durañona, M., García, E., Hilarie, E., Salles, N., Vallini, A. (2006). *Textos que dialogan La intertextualidad como recurso didáctico.* España, Madrid: Comunidad de Madrid. Recuperado de: http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001596.pdf
15. Fernández, G. (2017). Instrumentos lingüísticos de los discursos del odio en la prensa digital. *Fragmentun* (50), pp. 99-122. Recuperado de: https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/28800/pdf
16. Fernández, A. (2019). La eficacia publicitaria en instagram: generación Z y millenials. (Tesis de grado). Universidad de León, España. Recuperado de:

https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/11141/TFG%20FINAL%20Ana%20Fern%c3%a1ndez%20Fern%c3%a1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

17. Freire, P. (2008). La importancia de leer y el proceso de liberación. Trad. Stella Mastrangelo. México: Siglo XXI. Recuperado de: https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/paulo-freire-la-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf
18. García, L. (Octubre 2015). *¡Corres como niña! ¿Discurso de odio? Acercamiento crítico al discurso en dos grupos de quinto grado de dos colegios privados de Bogotá.* (Trabajo de maestría). Universidad de los Andes, Colombia. Recuperado de: https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13323/u722018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
19. Giraldo Ramírez, G. (2011). Los procesos de lectura y escritura en la inteligencia emocional. *Poliantea*, 205-218. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4784515
20. Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa* 18(17), pp. 13-26. Recuperado de: https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648/1668
21. Gutiérrez, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre lectura*, 5, pp.52-58.
22. Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en educación secundaria. *Reidics número 5*, 42-55. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/static/flexpaper/template.html?path=/bitstream/handle/10662/9986/2531-0968_5_42.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=14
23. López, F. y González, C. (Enero-junio de 2017). El discurso ideológico y racista en los medios de comunicación. Análisis de un editorial y propuesta didáctica. *Diálogos sobre educación* 8(14), 1-16. http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DialogosRespaldo/article/view/6948/5963
24. Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller "ELE e interculturalidad" del Instituto Cervantes de Orán. Centro Virtual Cervantes, Argelia. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/

25. Marzano, R.J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
26. Mejía, M.R. (2001). Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. *Nómadas*, 24-39.
27. Mineduc. (2020). Programa curricular de 3ro y 4to medio. Ministerio de educación, Chile. Recuperado de: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-133992_recurso_10.pdf
28. Mineduc. (2020). Programa de estudio Lengua y Literatura 3° Medio Formación general. Chile, Ministerio de Educación.
29. Morella, A. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Comunicar* 20 (39), 101-108. https://www.redalyc.org/pdf/158/15823945011.pdf
30. Moya, P. (2015). Los comentarios de los usuarios en la prensa digital: una propuesta para su estudio desde el discurso mediado por ordenador y los estudios periodísticos. *Caracteres* 4(1), pp. 178-199. Recuperado de: http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2015/05/Caracteresvol4n1mayo2015-comentarios-usuarios.pdf
31. Otero, J. y Graesser, A. (2001). PREG: Elements of a Model of Question Asking. *Cognition and Instruction* 19(2), pp. 143-175.
32. Palomino, R. (2019). *Comentario de la noticia como estrategia didáctica para desarrollar el juicio crítico de los estudiantes de la institución educativa integrada Rafael Gastélua Satipo.* (Tesis de pregrado). Universidad católica de Los Ángeles Chimbote, Perú. Recuperado de: http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/14594/COMENTARIO_DE_LA_NOTICIA_JUICIO_CRITICO_EXPRESION_ORAL_EXPRESION_ESCRITA_PALOMINO_APOLINARIO_RUTH_RAQUEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
33. Parada, C. (2015). *Taller de alfabetización mediática: propuesta didáctica para 4° medio.* (Trabajo de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-1000/UCD1342_01.pdf
34. Parekh, B. (2006). Hate speech is there a case for banning?. *Public Policy Research* 12(4), pp. 213-223.
35. Parodi,G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.

36. Pardo, M. y Noblía, M. (2015). Ni diálogo ni debate: la voz de la audiencia en los comentarios digitales sobre la pobreza. *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 15(2), pp. 117-137. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5958943
37. Pereira, M. C. (2016). La analogía en comentarios periodísticos: análisis de una propuesta didáctica destinada a la formación en escritura profesional. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 3(6), 108-134. Recuperado a partir de http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/811
38. Reibelo, J. (1998). Método de enseñanza. Aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento. *Aula abierta* (71), 123-147.
39. Rogero, J. (Marzo 2019). Los discurso del odio y la educación. *Revista digital de la Asociación CONVIVES Madrid (25)*, 5-15.
40. Rojas, I., Olave, G. y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Signos* 49 (Supl.1), 224-246.
41. Sal Paz, J.C. (2009). Comentario de lector: género discursivo estructurante de los "nuevos medios". IV Coloquio Argentino de la IADA, Diálogo y diálogos. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11152/ev.11152.pdf
42. Sal Paz, J. C. (2016). El comentario digital como género discursivo periodístico. Análisis de la gaceta Tucumán. *Revista de ciencias sociales* (69). Recuperado de: https://www.redalyc.org/jatsRepo/4959/495952431007/html/index.html
43. Santisteban, A., Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C., Llusá, J., López, M. y Oller, M. (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. En E. López, C. García, M. Sánchez. (ed.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. España: Universidad de Valladolid.
44. Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica* 16(1), pp. 58-68. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602
45. Sierra, A. (2007). Los discursos del odio. *Cuadernos del ateneo* (24), pp. 5-17. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2604988

46. Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao. Recuperado de: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf
47. UNITED for Intercultural Action. (2008). Comprender y luchar contra el discurso del odio. Thematic leaflet no.3. Trad. Movimiento contra la intolerancia. Recuperado de: http://www.unitedagainstracism.org/pdfs/HateSpeechLeaflet_E.pdf
48. Van Dijk, T. A. (1999). Ideología. Una aproximación multidisciplinaria, Barcelona: Gedisa.
49. Van dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista austral de ciencias sociales* (30), 203-222.
50. Vásquez, G. (2014). *La persuasión, la disuasión y la ironía en los comentarios de las noticias del sitio web de History channel*. (Trabajo de pregrado). Universidad tecnológica de Pereira, Colombia.
51. Vernier, M., Cárcamo, L. y Scheiling, E. (2018). Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile. *Comunicar* 26 (54), 101-110.
52. Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria Concepción y tratamiento metodológico.* (Trabajo de maestría), Universitat Pompeu Fabra, España. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf
53. Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de educación* 13(19), 297-326. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013
54. Zárate, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Signos* 52(99), 181-206. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342019000100181&lng=en&nrm=iso&tlng=en