

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



Propuesta didáctica para el análisis crítico de géneros discursivos en comunidades virtuales, por medio de la evaluación de recursos multimodales, investigación para enriquecer el pensamiento crítico y el uso de dispositivos digitales.

Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciada en Educación y al Título de Profesora de Castellano y Comunicación

Profesor guía:

Dra. Damaris Landeros Tiznado

Estudiante:

Francisca Carrasco Alcorta

Viña del Mar, Julio 2020

Índice

Introducción	4
Problematización	5
Enfoque de la asignatura	5
Identificación del problema didáctico	5
Propuesta general de solución a la problemática	12
Estado del Arte	13
Criterios de búsqueda y selección de fuentes bibliográficas	13
Propuestas y material didáctico en torno al análisis crítico de géneros discursivos digitales	15
<i>Alfabetización académica en entornos. Andrés Olaizola (2011)</i>	15
<i>Aproximación a la enseñanza de la retórica digital. Andrés Olaizola (2012)</i>	18
Actividad del Texto del Estudiante. Lección 3 “Atención. Contenido altamente violento” 19	
Aprendo en línea 3ra Unidad: Actividad de aprendizaje “Argumentar en redes sociales”	21
Análisis general	22
Marco Teórico	23
1.Enfoque comunicativo de la asignatura	24
2. Géneros discursivos digitales	25
3. Recursos multimodales en géneros digitales	26
4. Comunidades digitales	27
5. Comprensión en géneros digitales	28
5.1. Pensamiento crítico	29
Caracterización	30
Problema didáctico	30
Propuesta didáctica	32
Objetivo General	33
Objetivos Específicos	33
Objetivos de aprendizaje sesión a sesión	34
Secuencia didáctica	35
Sesión 1	35

Sesión 2	39
Sesión 3	41
Sesión 4	45
Sesión 5	47
Sesión 6	50
Sesión 7	52
Sesión 8	54
Conclusiones y proyecciones	56
Referencias bibliográficas:	58

1. Introducción

Debido a la reciente actualización de las Bases Curriculares y Programa de Estudio para Tercer y Cuarto Año Medio, es posible observar una serie de problemáticas didácticas que entorpecen el óptimo desarrollo de la asignatura de Lengua y Literatura. De acuerdo a lo anterior, surge la necesidad de subsanar dichas problemáticas curriculares. Una de ellas se enmarca en el Programa de Estudio de Tercer Año Medio (2020) precisamente, en la Unidad 3 de “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales”, la cual presenta incongruencia dentro de sus componentes, a saber: contenidos poco desarrollados, propone actividades que no permiten abordar todos los OA de la unidad, y finalmente ofrece una actividad de evaluación que no se condice con el propósito curricular, por lo que no logra ser una tarea contextualizada.

Ante ello, el propósito de este informe es resolver la problemática levantada por medio del diseño de una secuencia didáctica, la cual responde a las tres aristas anteriormente mencionada. Es decir, consiste en una propuesta centrada en abordar aquellos contenidos poco desarrollado, incluyendo actividades que den lugar a los tres OA (4,5 y 9) que configuran la unidad. Finalmente, la propuesta incluye una actividad de evaluación que, por un lado, es coherente con el propósito curricular de la unidad, y por otro, corresponde a una tarea contextualizada que considera situaciones comunicativas reales y, por tanto, el uso de dispositivos digitales.

En cuanto a la estructura, el siguiente forme se configura, primeramente, a partir de la contextualización del problema didáctico que aflora del Programa de Estudio de Tercer Año Medio (2020). Posteriormente, se da lugar al estado del arte, el cual expone el análisis de algunas propuestas didácticas que abordan ciertos aspectos de la problemática levantada en este informe. Luego, se da lugar al marco teórico, apartado que tiene como propósito exponer el horizonte teórico que va a fundamentar la propuesta didáctica que se caracterizará de manera contigua, y que además establece la progresión de objetivos. En seguida, se encuentra detalladamente la secuencia didáctica que configura la propuesta. Finalmente, se encuentran las conclusiones y proyecciones.

2. Problematización

Enfoque de la asignatura

Antes de mencionar la problemática y posible propuesta de solución es necesario, primeramente, recurrir texto ministerial Bases Curriculares de 3° y 4° Medio (2019), principalmente, para explicar el enfoque que mueve la asignatura de Lengua y Literatura. El enfoque comunicativo y cultural se entiende como aquel que “destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros” (MINEDUC, 2019, p. 87). Además, permite “el desarrollo de habilidades de lectura crítica, de interpretación literaria y de producción de textos orales, escritos y audiovisuales con diversos propósitos” (MINEDUC, 2019, p. 87). Ante ello, parece indispensable que para desenvolverse dentro de la sociedad sea necesario el desarrollo de habilidades comunicativas como el análisis crítico de diversos géneros discursivos, sobre todo de aquellos que forman parte de la cotidianidad de los y las estudiantes, como es el caso de los géneros discursivos en medios digitales.

Identificación del problema didáctico

De acuerdo a lo anterior, la problemática levantada se enmarca dentro del Programa de Estudio de Tercer Año Medio (2020), específicamente, en la Unidad 3 de “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales” (p. 101), la cual tiene por objetivo central “que los estudiantes analicen críticamente los géneros discursivos surgidos en comunidades digitales” (MINEDUC, 2020, p.101). De acuerdo a ello, el eje de dicha unidad corresponde al de comprensión, en específico, al desarrollo de la habilidad de lectura y análisis crítico. Estas competencias buscan que los y las estudiantes puedan “desarrollar habilidades que avancen hacia una lectura detrás de las líneas” (MINEDUC, 2019, p. 87). De acuerdo a lo anterior, el propósito de la unidad apunta solo al desarrollo de la comprensión escrita, sin embargo, resulta pertinente considerar, también, actividades de comprensión oral. No obstante, la problemática radica en que la unidad presenta incongruencias dentro de sus componentes, a saber: los Objetivos de Aprendizaje, actividades, contenidos, y en la actividad de evaluación propuesta. A partir de estas incongruencias dentro de los objetivos

de aprendizaje, actividades y contenidos poco desarrollados, se pueden desprender tres aristas que permiten configurar la problemática presente en la unidad.

Por un lado, el primer vacío se encuentra al introducir los conceptos de géneros discursivos y comunidades digitales sin una previa contextualización y definición, asumiendo que forman parte del conocimiento previo de los y las estudiantes. Por lo tanto, la temática constituye un contenido poco desarrollado que, sin embargo, es esencial para cumplir con el propósito de la unidad, el cual busca que “los estudiantes analicen críticamente los géneros discursivos surgidos en comunidades digitales” (MINEDUC, 2020, p. 101). Es decir, si el propósito curricular es que los y las estudiantes logren analizar de manera crítica dichos géneros que afloran a partir de las comunidades virtuales es de importancia que, primeramente, estos se contextualicen, se definan, identifiquen y comprendan, no en términos de dominio de contenidos por parte de los alumnos, sino que para situarlos en función de las habilidades de análisis crítico que se desarrollará entorno a tales géneros. Tal como menciona Hernández *et al.* (2018):

Un lector crítico en Internet se distingue porque es consciente de que es parte de la audiencia; reconoce datos clave de los autores a través de la lectura de las introducciones y objetivos del sitio; se da tiempo para sacar sus propias conclusiones; considera el título para encontrar pistas acerca del sitio; identifica el punto de vista del autor; explora a través de las interconexiones (p.56)

Es decir, se debe reconocer y caracterizar el género discursivo antes de analizarlo de manera crítica. Sin embargo, el eje de la unidad no solo demanda una lectura crítica, sino que el desarrollo total de la comprensión, tanto oral como escrita, quedé lugar al pensamiento crítico. Más aún, entendiendo la multimodalidad de los géneros digitales. Por lo mismo, el Programa de Estudio de Tercer Año Medio (2020) no logra ahondar en lo beneficioso de la enseñanza de los géneros discursivos digitales, permitiendo acrecentar en los y las alumnas las competencias comunicativas y culturales propias del enfoque de la asignatura. Por otro lado, y siguiendo la línea de los medios digitales y las tecnologías de la información y comunicación, es importante mencionar que estas son mencionadas en las recientes Bases Curriculares (2019), generalmente como herramientas en función del aprendizaje, es decir, para la búsqueda de información, para la edición, entre otras. No obstante, no son

consideradas parte del aprendizaje de los y las estudiantes, entendiendo esto último no solo como contenido e información, sino que más bien en función de problematizar y analizar los géneros discursivos en comunidades digitales en conjunto con los y las estudiantes. En este caso en particular, es de importancia trabajar con los géneros discursivos digitales como parte de los contenidos de la unidad, ya que los y las estudiantes se van a relacionar con ellos directamente al momento de analizar críticamente, considerando también que los medios digitales forman parte de sus prácticas cotidianas.

El segundo aspecto asociado a la problemática levantada se vincula directamente con los Objetivos de Aprendizajes que integra y pretende desarrollar la unidad. De acuerdo con el programa de estudio seleccionado estos son tres, de los cuales dos corresponden al eje de Comprensión (OA4 y OA5) y uno al eje de Investigación (OA9):

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.

OA5 Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) al comprender textos, considerando su incidencia en el posicionamiento frente al tema, en los roles y actitudes asumidos ante la audiencia*, y la forma en que dichos recursos se combinan para construir el sentido del discurso.

*Por ejemplo: léxico valorativo, uso de deícticos, uso de verbos, construcciones oracionales, puntuación, etc.

OA9 Investigar sobre diversos temas para enriquecer sus lecturas y análisis, o para responder interrogantes propias de la asignatura:

- Seleccionando fuentes e información según criterios de validez y confiabilidad.
- Procesando la información mediante herramientas digitales o impresas.
- Comunicando sus hallazgos por medio de géneros (escritos, orales o audiovisuales) del ámbito educativo.

- Haciendo uso ético de la información investigada por medio de recursos de citación y referencia. (MINEDUC, 2019, p. 94-5)

Si bien el propósito de la unidad es analizar críticamente los géneros discursivos en distintas comunidades digitales y, por ende, frente a ello el OA4 es, en efecto, el más pertinente en el desarrollo de dicho propósito, las actividades propuestas por el programa de estudio solo se centran en el desarrollo de este último, y en ningún momento propone actividades que permitan abordar los OA5 y OA9. Los cuales, si bien, se encuentran supeditados al objetivo de aprendizaje central de la unidad (OA4) no son menos importantes, puesto que permiten desarrollar en su totalidad la habilidad de análisis enriqueciendo el pensamiento crítico, por lo mismo, es importante diseñar y proponer actividades en función de dichos objetivos. Por un lado, el OA5 permite evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos de los textos, es decir, la multimodalidad considerando que los géneros digitales se componen, también, de audios e imágenes. Ante esto, tal como menciona Cassany (2002) una parte es relevante es analizar los aspectos complementarios a la escritura. Sin embargo, este objetivo no se desarrolla en ninguna de las actividades que propone la unidad. Por otro lado, el OA9 permite el desarrollo de la investigación con la finalidad de enriquecer la lectura crítica. Es decir, evaluando críticamente, por medio de “la validez, fiabilidad y utilidad de los datos conseguidos, o saber interpretar tanto formas verbales escritas, como auditivas, visuales o gráficas” (Cassany, 2002, p. 6). Ante esto, tal como se plantea en las Bases Curriculares (2019) el eje de investigación será útil para confrontar posiciones y perspectivas sobre un tema, así como también para la búsqueda de información siempre con la intención de enriquecer el análisis crítico de los géneros. Aun así, ninguno de estos dos OA (5 y 9) se mencionan en las actividades propuestas por el actual Programa de Estudio de Tercer año Medio (2020). A continuación, se presentan dos imágenes. Tanto la primera como la segunda imagen exhiben actividades propuestas por el programa de estudio.

Actividad 1

Análisis crítico de comunidades digitales

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad busca que los estudiantes lean noticias y artículos informativos para que analicen críticamente los géneros discursivos que surgen en distintas comunidades digitales, evaluando cómo este género se relaciona con los intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de determinada comunidad digital.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4: 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.

ACTITUD

Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

Fuente: MINEDUC (2020, p. 102)

Actividad 4

Reflexionar: problemas éticos en las comunidades digitales

PROPÓSITO DE LA UNIDAD

En esta actividad, se propone que los estudiantes lean y analicen el primer capítulo de un ensayo sobre la exhibición de la intimidad en la escena contemporánea y los diversos modos que asume el yo en las redes sociales, a través de blogs, y sitios como YouTube y Facebook, entre otros. El propósito es reflexionar sobre los problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 4: 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 enunciadorees 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.

ACTITUDES

Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

Fuente: MINEDUC (2020, p. 120)

La primera imagen corresponde a la actividad 1, y la segunda, corresponde a la actividad 4 propuestas por el programa de estudio. Ambas se enfocan en desarrollar solo un OA (4) de los tres propuestos por la unidad. Si bien, solo se seleccionaron dos de las cuatro actividades (la primera y la última) es importante mencionar que todas presentan la misma problemática.

Finalmente, la tercera dimensión que forma parte de la problemática detectada en la unidad se presenta en la Actividad de Evaluación propuesta, nuevamente a través de una incongruencia de Objetivos de Aprendizajes. La actividad final lleva por nombre “Elaboración de un ensayo” (MINEDUC, 2020, p.133), por ende, se enmarca en el eje de Escritura. Sin embargo, el ensayo corresponde a un género discursivo que no se ha trabajado en la unidad ni ha formado parte de las actividades previas que el programa de estudio propone, puesto que el propósito de dicha unidad es, tal como se ha mencionado anteriormente, desarrollar habilidad de análisis y, por tanto, se enmarca en el eje de

Comprensión. Sin embargo, el problema no es solo que se trate de una actividad de producción, sino que además esta propuesta es descontextualizada, puesto que no considera la virtualidad ni los dispositivos digitales como un aspecto central de la unidad. A continuación, se exhibe una imagen que plasma la actividad de evaluación propuesta.

PROPOSITO DE LA ACTIVIDAD	
El propósito es que los estudiantes elaboren un ensayo sobre problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>OA 4. Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>OA 6. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. • Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan una postura, interpretación o análisis fundamentado a partir de conexiones con otras lecturas, discusiones en clases, experiencias personales, etc. • Construyen texto que ajustan en distintos momentos del proceso, a partir de su propósito comunicativo y de la comunicabilidad del texto. • Aplican estrategias al desarrollar el proceso de escritura, en función de su propósito comunicativo y del mensaje por comunicar. • Organizan sus ideas e información por medio de distintos recursos, según los propósitos de escritura y el género discursivo.

Fuente: MINEDUC (2020, p. 133)

A partir de lo anterior, dicha actividad pretende desarrollar dos Objetivos de Aprendizaje. Por un lado, el OA4 con el cual se ha trabajado a lo largo de toda la unidad, y por otro, el OA6 un objetivo que no ha sido trabajado en ningún momento en la unidad y que, además, pertenece al eje de escritura.

Para la producción de este ensayo, los y las estudiantes deben adoptar una postura y, asimismo, deben aplicar estrategias que le permitan desarrollar un proceso de escritura autorregulada en función de un propósito comunicativo. Dichas estrategias de escritura no se han desarrollado durante la unidad, por tanto, es incongruente considerarla como evaluación final. En resumen, la actividad de evaluación no es pertinente para evaluar la unidad los siguientes motivos: en primer lugar, el propósito de análisis crítico (eje de Comprensión) de la unidad no se condice con la producción de un texto escrito (eje de Escritura). En segundo lugar, el ensayo tampoco tiene un carácter contextualizado que considere las convenciones culturales de la audiencia y género en soporte digital (MINEDUC, 2019, p. 88); finalmente, este género y con todo lo que implica el proceso de escritura autorregulada, no es trabajado a lo largo de la unidad, tal como se mencionó anteriormente.

Propuesta general de solución a la problemática

De acuerdo a la problemática planteada en cuanto a las incongruencias dentro de los componentes de la unidad 3 de “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales” que considera contenidos poco desarrollados, e incongruencias entre actividades, objetivos de aprendizaje y evaluación, la solución planteada es diseñar una secuencia didáctica compuesta de 8 sesiones en las cuales se oriente la enseñanza y el aprendizaje en virtud del desarrollo del eje de Comprensión, específicamente, de análisis crítico de textos digitales con la intención de potenciar el pensamiento crítico frente a dichos géneros, además de la construcción responsable de textos digitales.

Para ello, es importante primeramente la enseñanza de los géneros discursivos digitales que permitan “configurar y consolidar las habilidades de lectura y navegación en la red, lo que remite al desarrollo y a la práctica de competencias lectoras de variado tipo, que conducen a un aprendizaje autónomo y autorregulado” (Hernández *et al.*, 2018, p. 54). Es decir, primeramente, es importante contextualizar, definir y problematizar los géneros discursivos digitales antes de que estos puedan ser analizados de manera crítica, ya sea de manera oral como escrita. En segundo lugar, es de importancia que, al interior de las actividades propuestas a lo largo de la unidad, se puedan abordar todos los Objetivos de Aprendizajes que esta propone, incluso aquellos que posibiliten el desarrollo de habilidades como evaluar

los recursos multimodales del género y, asimismo, la investigación de temáticas que le permitan a los y las estudiantes ahondar en el análisis crítico de los géneros digitales. Si bien, dichas habilidades no abordan directamente el propósito curricular de la unidad como el OA4, si permiten desarrollar un análisis íntegro.

Finalmente, considerando que el propósito de la unidad es el análisis crítico y no la producción escrita, no resulta viable la actividad de evaluación sujeta al eje de Escritura. Ante esto, lo pertinente es que la actividad de evaluación evidencie que los y las estudiantes son capaces de analizar de manera crítica géneros discursivos en comunidades digitales. Para subsanar esta incongruencia, se sugiere una actividad de evaluación con perspectiva crítica donde el estudiante desarrolle habilidades como “comprender las intenciones (escondidas) de los textos, para poder valorar su fiabilidad, para tener metaconciencia sobre sus capacidades de comprensión en cada momento y sus propósitos, o para poder construir discursos alternativos con armas comunicativamente poderosas” (Cassany, 2002, p. 17) que además, son propias del enfoque comunicativo que rige la asignatura. En resumen, es necesario una actividad de evaluación auténtica que, además, corresponda a una tarea contextualizada que sea capaz de evidenciar las habilidades de comprensión y análisis crítico de géneros digitales, por medio de la producción de uno y que, por tanto, involucre el uso de dispositivos digitales.

3.Estado del Arte

Criterios de búsqueda y selección de fuentes bibliográficas

De acuerdo con la problemática curricular planteada anteriormente, se detectaron tres incongruencias dentro de los componentes de la unidad 3 de “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales”, a saber: los Objetivos de Aprendizajes, actividades, contenidos, y en la actividad de evaluación propuesta. La primera arista que envuelve esta problemática considera contenidos pocos desarrollados en cuanto a los géneros digitales y las comunidades virtuales. Estos se asumen como parte del conocimiento previo de los y las estudiantes, sin embargo, es necesario caracterizarlos y problematizarlos previamente. La

segunda arista de la problemática se da en los OA de la unidad, puesto que las actividades propuestas por el programa de estudio permiten el total desarrollo de solo uno de los tres objetivos de aprendizaje. Si bien, tal como se explicó anteriormente, el OA4 es el más pertinente para el desarrollo del propósito curricular de la unidad, los otros dos OA (5 y 9) no son menos importante, de hecho, permiten enriquecer el análisis crítico. La tercer y última arista que integra la problemática levanta, se relaciona con la actividad final de evaluación que el programa de estudio propone. Esta consiste en una actividad de producción que, primeramente, no se condice con las habilidades desarrolladas en la unidad. Además, corresponde a una tarea descontextualizada, puesto que no incluye los géneros digitales.

Para esta problemática se realizó una búsqueda tanto de propuestas como de material didáctico de los cuales se puede rescatar algunas actividades y estrategias que permiten el desarrollo del análisis crítico en géneros discursivos digitales, las cuales, además, podrán aportar en la secuencia didáctica a trabajar posteriormente. Para la selección de las fuentes fue necesario establecer criterios de búsqueda. Primeramente, el material o propuesta didáctica debían enmarcarse en el eje de comprensión, en específico, análisis crítico que aborda la Unidad 3 de los Programas de Estudio de Tercer año Medio (2020) en la cual, fue hallada la problemática curricular. Por ende, todas las fuentes seleccionadas conciernen al análisis crítico de géneros discursivos digitales. Por lo mismo, para efectuar la búsqueda de los artículos de investigación se utilizaron palabras claves, tales como: análisis crítico, lectura crítica, géneros discursivos digitales, comunidades digitales y redes sociales. Otro criterio de búsqueda refiere al nivel al que se ajustan los diseños propuestos y los materiales didácticos. Estos deben enmarcarse en la enseñanza media hasta los primeros dos años de educación superior. Sin embargo, las fuentes seleccionadas se sitúan en Tercer Año Medio y primer año de educación universitaria. Además, cabe señalar que las propuestas y materiales didácticos hallados no necesariamente son diseños aplicados, puesto que los documentos curriculares de Tercer Año Medio son recientes y, por tanto, las propuestas de solución a las emergentes problemáticas curriculares también lo son.

Propuestas y material didáctico en torno al análisis crítico de géneros discursivos digitales

A continuación, se presentan cada una de las fuentes, primeramente, con su respectivo resumen, y posteriormente con el análisis a partir de los criterios mencionados anteriormente. Es importante señalar que dos de los textos seleccionados corresponden a artículos de investigación, y otros dos corresponden actividades que forman parte del material didáctico propuesto por textos ministeriales, estas fuentes abarcan desde el año 2011 hasta el 2020. Para el análisis de cada texto se considerará:

- 1.- En primer lugar, el nivel y lugar en el que proyectan las propuestas didácticas. Asimismo, se considerará como parte del análisis, si estas propuestas han sido aplicadas o no.
- 2.- También, se considerará que las propuestas desarrollen actividades de análisis crítico en géneros digitales, reparando en el énfasis que se les otorga o si, por el contrario, el diseño solo aplica dichas actividades de análisis en virtud de un producto final.
- 3.- Asimismo, se observará que las actividades de análisis crítico consideren tanto la evaluación de recursos lingüísticos y no lingüísticos, como también la investigación o búsqueda de información en fuentes confiables, todo ello, con la intención de enriquecer el pensamiento crítico.
- 4.- También, se observará que los géneros discursivos a analizar sean parte de alguna comunidad virtual, por ende, se considerará que los y las estudiantes sean partícipes de dichas plataformas.
- 5.- Finalmente y a partir de lo anterior, se observará si cada una de las actividades que forman parte de los diseños corresponden a tareas contextualizadas, situadas en contextos comunicativos reales y por tanto haciendo uso de los dispositivos digitales.

Alfabetización académica en entornos. Andrés Olaizola (2011)

El primer recurso seleccionado corresponde al artículo de “Alfabetización académica en entornos digitales” (2011). El proyecto que expone el artículo propone una formación académica estratégica y actualizada que considere las prácticas de lectura y escritura digital como parte de las competencias centrales para la alfabetización académica y formación integral de los y las estudiantes. Tiene como objetivo lograr un aprendizaje significativo que

permita el óptimo desarrollo de habilidades y estrategias de comprensión y producción de textos académicos en un entorno digital.

El proyecto se enmarca en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en Argentina. La propuesta pedagógica que el proyecto ofrece pretende impartirse dentro de las asignaturas de Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y escrita, las cuales conforman el Núcleo de Formación Académica y que, por tanto, se dictan en primer año de todas las carreras de la facultad. Estas asignaturas ofrecen contenidos formativos generales que dan paso al desarrollo de competencias transversales a cualquier área académica. La propuesta pedagógica que se plantea pretende complementar los contenidos de formación académica de dichas asignaturas incluyendo las prácticas digitales.

Por un lado, para llevar a cabo esta propuesta, primeramente, resulta pertinente adaptarla al contexto nacional. Si bien, la educación superior de Argentina puede resultar familiar al contexto educativo nacional, sin embargo, parece pertinente mencionar que el ingreso a la educación superior en el país trasandino no requiere de ningún tipo de prueba o selección previa, por ende, este tipo de cursos de nivelación se vuelven cruciales. Además, es importante mencionar que la problemática aquí planteada se sitúa en tercer año medio y no en educación superior. Por tanto, la primera adaptación tendría que ajustarse al currículum nacional, y también a las horas pedagógicas del plan de formación general de Lengua y Literatura, las cuales son bastante menores en 3er y 4to año medio. Aun así, la propuesta planteada, a pesar de realizarse en primer año universitario, no resulta del todo lejana, puesto que los nuevos contenidos propuesto por el Programa de Estudio de Tercer Año Medio pretenden preparar a los y las estudiantes para la educación superior.

Por otro lado, dentro del marco de la propuesta pedagógica se presentan una serie de actividades grupales, para fortalecer el trabajo colaborativo, e individuales, estas están dirigidas tanto al análisis crítico como a la producción de textos académicos en entornos digitales. De acuerdo con lo anterior, y en función de nuestra propia propuesta, rescataremos solo aquellas actividades que están dirigidas a la lectura crítica considerando que estas son las más pertinente en cuanto al desarrollo de la comprensión y análisis crítico. Además, el

diseño de Olaizola enfatiza en la actividad final la cual corresponde a la producción de un texto escrito, lo que manifiesta que el análisis crítico se encuentra desarrollado sobre todo en el proceso de la actividad y no tiene mayor valoración en el producto de esta propuesta. De acuerdo con lo anterior, una de las actividades que logra potenciar el análisis crítico se encuentra en la primera actividad grupal, en la cual los y las estudiantes deben realizar búsquedas de distintas fuentes por internet y autoevaluar el proceso. El objetivo de esta actividad es que puedan reflexionar sobre el proceso de búsqueda registrando y analizando los distintos pasos que realizaron para la investigación. De la misma forma, esto les permite ser conscientes del proceso desempeñando estrategias cognitivas y metacognitivas. La segunda actividad grupal tiene como finalidad el análisis de los distintos recursos lingüístico que se utilizan en textos digitales, no obstante, no enfatiza en la evaluación de aquellos recursos no lingüísticos propios de la virtualidad. Por otro lado, las dos actividades individuales de la propuesta se centran en la producción escrita de un texto argumentativo, la primera no especifica si se produce dentro de un soporte digital, y la segunda se realiza en la plataforma virtual de Facebook. Si bien, estas son pertinentes puesto que permiten poner en evidencia el análisis crítico de cada uno de los estudiantes, no enfatizan en el proceso, sino que solo en el producto final que, además, se limita a la escritura.

Si bien, la propuesta logra dar con actividades propias del análisis crítico, solo se centra en géneros discursivos académicos y no en aquellos géneros discursivos presentes en comunidades digitales, sin embargo, se rescatan aquellas estrategias cognitivas y metacognitivas que logran potenciar la comprensión, en específico, lectura crítica. De la misma forma, la única instancia donde se hace partícipe al alumno de una red social es para realizar una actividad de escritura y no, por ejemplo, para analizar críticamente un género discursivo dentro de esta plataforma. A pesar de ello, en ningún momento se menciona el uso de dispositivos digitales durante las sesiones.

Si bien la propuesta didáctica tiene la finalidad de alfabetizar académicamente por medio de géneros discursivos digitales, no establece relación con las redes sociales ni las comunidades digitales que de éstas surgen, ya que la propuesta se reduce solo a los géneros académicos.

Sin embargo, el siguiente artículo logra incorporar estos conceptos de acuerdo con la enseñanza de la retórica digital.

Aproximación a la enseñanza de la retórica digital. Andrés Olaizola (2012)

El segundo proyecto considera los planteamientos de la propuesta didáctica anterior “Alfabetización académicas en entornos digitales”(2011) para complementar y profundizar sobre la retórica digital y cómo ésta puede ser enseñada con el objetivo de analizar y producir textos argumentativos del género discursivo digital que no solo se limiten al ámbito académico, entendiendo que corresponden a competencias que no solo son propias de los estudiantes, sino que también de todos los ciudadanos y navegadores digitales.

La retórica digital se entiende como “una práctica específica de la escritura digital que engloba la producción, la comprensión y la difusión de los discursos argumentativos en y a través de los entornos digitales” (Olaizola, 2012, p. 3) Por tanto, se presenta en distintos sitios Web, redes sociales, videojuegos, etc.

El proyecto presenta 3 propuestas didácticas en el eje de enseñanza de la retórica digital en el nivel de educación superior en la Universidad de Palermo, Argentina. De las 3 propuestas didácticas solo la segunda concierne a la problemática curricular aquí planteada. Esta específica que las estrategias y actividades de enseñanza deben centrarse en desarrollar tres conceptos: comunidad, análisis crítico y situaciones reales. La propuesta didáctica resulta relevante, puesto que permite que los y las estudiantes formen parte de las distintas comunidades digitales. Sin embargo, en cuanto al análisis crítico, este se sigue entendiendo dentro de los lineamientos de la retórica digital que apunta a la escritura argumentativa, es decir, como parte del proceso y no del producto. El tercer concepto en el que se centra es en la aplicación de situaciones reales, lo que permite que los y las estudiantes sean parte de los espacios digitales en contextos comunicativos existentes y puedan identificar las características propias de estas situaciones, como: audiencia, tema del que se habla, propósito, postura del enunciador, etc., lo que da lugar a la formación de lectores críticos.

De esta propuesta didáctica es relevante mencionar que, si bien, es pertinente con el desarrollo de estrategias de lectura crítica, y además propone la inclusión de las comunidades digitales y la participación de los y las estudiantes en redes sociales como parte integral de la retórica digital, esta siempre se direcciona hacia a la escritura de textos argumentativos como actividad central, además solo permite el desarrollo de la comprensión escrita, dejando fuera todos aquellos textos digitales que se encuentran en formato audiovisual. Por lo mismo, es poco lo que se enfatiza en el análisis, en evaluación de recursos lingüísticos y no lingüísticos, y también en la investigación, objetivo principal para enriquecer la comprensión y el análisis crítico.

Actividad del Texto del Estudiante. Lección 3 “Atención. Contenido altamente violento”

El tercer recurso seleccionado corresponde a una actividad del Texto del Estudiante, específicamente, la lección 3 “Atención. Contenido altamente violento” (MINEDUC, 2020 p. 127). La actividad posee 3 lecturas de distintos posts que se enmarcan en la red social de Instagram. Los posts son realizados por el perfil de @larebeliondelcuerpo el cual, pertenece a un movimiento social que busca concientizar con respecto a los roles y estereotipos de género en un espacio público, y asimismo los efectos negativos que estos pueden tener sobre niñas y adolescentes. De esta forma, La Rebelión del Cuerpo permite evidenciar la violencia de género promoviendo el pensamiento crítico de su audiencia. La primera lectura de la lección corresponde a un post que critica la portada que publicó el diario nacional con respecto el análisis del rostro de Christiane Endler, en el cual, se destacan sus rasgos físicos por sobre su trabajo, logros y esfuerzos. El segundo post expone una crítica con respecto a una imagen publicitaria en la que se incentiva a la depilación infantil femenina, promoviendo en las niñas, la excesiva preocupación por la apariencia. La tercera lectura corresponde a un post en el que se comenta una lámina sobre capacitación de evacuación, en la cual, se expone a la mujer como “histérica” y al hombre como “calmado”.

Cada una de las lecturas posee sus respectivas preguntas, las cuales apuntan siempre al análisis crítico, por medio de la postura del autor, el objetivo de éste, qué es lo que se cuestiona en cada uno de los posts, los recursos multimodales que se emplean en cada uno

de los textos, el llamado de éstos, y por sobre todo y lo más importante, si están de acuerdo o no con tales posturas y por qué. Cada una de las interrogantes se condice con el propósito de la unidad y, por ende, con el OA 4 de la misma, el cual plantea que los y las estudiantes deben ser capaces de desarrollar la habilidad de análisis crítico, reconociendo el posicionamiento de los enunciadores, y también, permitiendo distintos modos de razonamientos y la capacidad de sostener opiniones. Además, no deja fuera el OA5 que permite el desarrollo de la evaluación de recursos tanto lingüísticos como no lingüístico, por medio de preguntas que permiten la interpretación de ciertas frases, palabras o uso de mayúsculas, así como también, de las imágenes propias del post y su incidencia frente al posicionamiento del autor con respecto al tema tratado en el texto. Asimismo, la lección propone una pregunta de investigación dando paso al desarrollo del OA9 con la intención de enriquecer el pensamiento crítico. Sin embargo, de esta lección resulta relevante modificar el canal de lectura de los posts, puesto que estos no son leídos directamente de la red social Instagram, sino que los encuentran como textos analógicos en el libro del estudiante. Esto último no resulta pertinente para los requerimientos de la unidad, ni tampoco permite relacionarse con la cotidianidad de los y las jóvenes, quienes son nativos digitales, por ende, consiste en una tarea descontextualizada.

De esta actividad cabe destacar que se enmarca en la Unidad 3 de “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales” y permite el óptimo desarrollo de todos los Objetivos de Aprendizaje que la unidad propone, es pertinente mencionar que corresponde a una actividad que no ha sido aplicada previamente, entendiendo que los Programas de Estudio tanto de Tercer y Cuarto Año Medio son recientes. Asimismo, es importante mencionar que la lección enfatiza en el proceso de análisis crítico y no en el producto, el cual generalmente corresponde a producción. De acuerdo a lo anterior, se posibilita el desarrollo de estrategias de comprensión y pensamiento crítico.

También, la actividad final de evaluación en esta lección permite un desarrollo pertinente a los objetivos de aprendizaje propuestos por la unidad. Si bien, se enmarca en el eje de producción, logra evidenciar una lectura crítica por parte de los estudiantes, puesto que deben tomar una postura fundamentada frente a una temática que además será expuesta por medio

de una pieza gráfica (meme, afiche o flyer) en redes sociales, lo cual permite que la actividad logre ser pertinente con el uso de dispositivos digitales y la participación en comunidades digitales que requiere la unidad. Sin embargo, el análisis crítico de esta propuesta solo se reduce solo a los géneros que surgen de la plataforma de Instagram. Lo ideal para poder desarrollar la habilidad de análisis crítico es utilizar distintos tipos de géneros digitales a partir del uso de distintas redes sociales, por ejemplo, Facebook, Twitter, YouTube, Spotify, plataformas que utilizan diversos recursos multimodales y que, por ende, dan lugar a distintos análisis.

Aprendo en línea 3ra Unidad: Actividad de aprendizaje “Argumentar en redes sociales”

El siguiente recurso seleccionado corresponde a una actividad extraída del sitio Web Aprendo en Línea que es diseñado por MINEDUC para un desarrollo de actividades extra áulicas, la cual surge en medio del contexto mundial de crisis sanitaria (SARS COV 2). Esto, con la intención de generar mayor cantidad de material didáctico tanto para docentes como para madres, padres y apoderados, para que ellos apoyen la continuidad de los aprendizajes de los y las estudiantes que actualmente no pueden asistir al colegio, potenciando así en el contexto de clases a distancia junto con el aprendizaje autónomo y autorregulado. Sin embargo, las actividades propuestas por este sitio Web no terminan de ser del todo novedosas, puesto que corresponden a una pequeña reformulación de las mismas que el Programa de Estudio de Tercer Año Medio imparte para la tercera unidad.

De acuerdo a lo anterior, la actividad seleccionada corresponde al número 3 que lleva por título “Argumentar en redes sociales”. El propósito de este material es que los y las estudiantes analicen cómo el contexto y las convenciones culturales repercuten en las distintas maneras de argumentar dentro de las comunidades digitales. Ante esto, deberán comparar distintas argumentaciones de carácter controversial surgidas en redes sociales. Se espera que los y las estudiantes puedan estudiar la interacción y argumentación que existe en estos espacios, identificando lo que se plantea, las formas de sostener y legitimar una postura, identificar presencia de descalificaciones, etc.

Si bien, la actividad se enmarca en la Unidad 3 del Programa de Estudio de Tercer Año Medio, cabe destacar que pertenece a una actividad que no ha sido implementada previamente. Por ende, posee ciertos vacíos tratados previamente en la problemática planteada. Uno de ellos es que el material didáctico se encarga de potenciar solo uno de los Objetivos de Aprendizaje propuestos para la unidad (OA4). A pesar de ser el más pertinente, la actividad no da lugar a evaluación de recursos lingüísticos y no lingüísticos (OA5) en la argumentación, lo cual sería conveniente más aún cuando el propósito es comprender las formas de legitimar los contenidos del discurso en participantes de distintas comunidades digitales, y que por ende apelan a este tipo de recursos. Tampoco, propicia el desarrollo del OA9 ni potencia la investigación para enriquecer la lectura crítica de tales argumentaciones. Finalmente, la actividad no menciona el uso de dispositivos digitales, lo cual es menester al momento de analizar las argumentaciones en comunidades virtuales, asumiendo entonces que, al igual que en la Lección 3 del Texto del Estudiante mencionada anteriormente, se realiza a través de textos analógicos.

Análisis general

Finalmente, y luego de analizar las cuatro fuentes presentadas compuestas tanto de propuestas como también de material didáctico, se puede concluir, primeramente, que ninguna de las fuentes citadas logra contextualizar los géneros discursivos, ni tampoco las comunidades digitales como parte del diseño de la propuesta o del material. A partir de lo anterior, se concluye que ambos conceptos se siguen considerando parte del conocimiento previo de los y las estudiantes, puesto que no son definidos ni contextualizados en los diseños propuestos, y no en términos de dominio de conceptos o contenidos, sino que con la intención de problematizarlos para situarlos en función de las habilidades de análisis crítico.

En segundo lugar, se puede evidenciar que no existen actividades de análisis crítico que no esté dirigida constantemente a la escritura, es decir, ésta siempre forma parte del proceso y no del producto. Si bien, la forma de calificar la comprensión tanto oral como escrita es por medio de un trabajo de producción, el proceso conformado por el desarrollo de habilidades de análisis crítico no es calificadas, ni tampoco evaluadas formativamente con la intención de retroalimentar o de monitorear el proceso de los y las estudiantes. Además, las actividades

de producción propuestas corresponden a tareas descontextualizadas puesto que estas no se enmarcan dentro de los géneros discursivos digitales. De la misma forma, no permiten desarrollar las competencias propias de las prácticas discursivas que son pertinentes para la alfabetización digital.

En tercer lugar, cabe señalar que en la mayoría de las fuentes citadas no se incluye los dispositivos digitales como medio para el análisis de los géneros discursivos, por lo que, la comprensión y pensamiento crítico se realizan a partir de textos analógicos lo que termina por excluir los géneros discursivos digitales y los contextos comunicativos reales. De acuerdo a esto, no permite conectar la cotidianidad de los y las estudiantes como nativos digitales con los contenidos de la unidad. Ante ello, cada una de las propuestas planteadas resultan ser tareas descontextualizadas.

Se plantea como posible solución a la problemática, idealmente, una secuencia didáctica que se dé lugar en primera instancia, a la definición y contextualización de los conceptos de géneros discursivos como comunidades digitales con la finalidad de problematizarlos para posteriormente, analizarlos críticamente. En seguida, dar lugar a actividades que sean capaces de abordar y potenciar todos y cada uno de los Objetivos de Aprendizajes propuestos por la unidad, así como también el uso de dispositivos digitales y el análisis de géneros discursivos que se sitúen en contextos reales. La intención es dejar de efectuar un análisis crítico a partir de textos analógicos, por lo que lo sería pertinente recurrir, por medio de dispositivos digitales, a los géneros discursivos situados en redes sociales. También, plantear como producto final una actividad que sea congruente con los objetivos, contenidos y estrategias trabajadas a lo largo de la unidad, y de la misma forma que dé cuenta del proceso de análisis crítico que se ha llevado a cabo.

4. Marco Teórico

El siguiente apartado tiene como propósito exponer el horizonte teórico que va a fundamentar la propuesta didáctica que se ejecutará posteriormente. Para ello se seleccionaron 5 términos claves con los que se trabajará a lo largo del diseño de la secuencia didáctica. Esta última

surge en respuesta a la problemática aquí planteada, la cual consiste en las diversas incongruencias halladas en los componentes de la Unidad 3 de “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales” del Programa de Estudio de Tercer Año Medio (2020). Para ello, se menciona, primeramente, el enfoque comunicativo de la asignatura. En segundo lugar, se definirán los géneros digitales considerando que se trabajará con estos en la propuesta didáctica. En tercer lugar, se describirán los recursos multimodales que configuran los géneros digitales. Posteriormente, se enfatizará en las comunidades digitales, para finalmente, hacer hincapié en la comprensión considerando que es el eje que mueve la Unidad. A partir, de este último concepto se precisará en el pensamiento crítico como parte de los términos operativos para el desarrollo de la propuesta didáctica.

1. Enfoque comunicativo de la asignatura

De acuerdo al texto ministerial Bases Curriculares (2019) la asignatura de Lengua y Literatura posee un enfoque comunicativo y cultural, el cual se entiende como aquel que “destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros” (MINEDUC, 2019, p. 87). Asimismo, el enfoque permite “el desarrollo de habilidades de lectura crítica, de interpretación literaria y de producción de textos orales, escritos y audiovisuales con diversos propósitos” (MINEDUC, 2019, p. 87). De la misma forma, busca que los y las estudiantes sean capaces de desarrollar competencias comunicativas esenciales para desenvolverse activa y responsablemente en la sociedad. De acuerdo con lo anterior, y considerando que este enfoque se centra en las habilidades y destrezas mínimas para la comunicación efectiva dentro de diversas culturas y contextos, esta propuesta didáctica pretende que los y las estudiantes logren desarrollar un pensamiento crítico de acuerdo al análisis de diversos géneros discursivos, sobre todo de aquellos que forman parte de la cotidianidad de los y las estudiantes: géneros discursivos en medios digitales. Según Mendoza (2003) las actividades repetitivas y descontextualizadas dan lugar a un currículum desmotivador, por tanto, parece pertinente no desvincular al estudiante de su cotidianidad ligada al uso de dispositivos digitales y redes sociales. Ahora bien, es preciso comprender qué es lo que se entiende por géneros discursivos digitales.

2. Géneros discursivos digitales

El siglo XX trajo consigo el desarrollo de nuevas tecnologías del habla, dando lugar a la diversificación de los Medios de Comunicación Masivos (MCM). Junto con ello, también, el progreso y la “expansión del soporte digital del lenguaje (computadoras, pantallas, teclados, internet, etc.) como complemento o sustituto del soporte analógico tradicional (sonidos, ondas hercianas, papel, libros, etc.)” (Cassany, 2000, p. 1). Por lo mismo, en un corto tiempo el entorno digital se volvió incluso más habitual y frecuentado que el analógico. De alguna forma, la comunicación mediatizada a través de un dispositivo digital admite el desarrollo de nuevos géneros discursivos “con estructura, registro y fraseología particulares” (Cassany, 2003, p. 11), es decir, los géneros digitales. Tal como menciona Cassany (2012) se han creado nuevos géneros textuales inimaginables “como una conversación escrita (el chat) o un texto ubicuo (la web), o ha reformulado géneros históricos y populares como la carta, el diario personal o el álbum fotográfico, reconvirtiéndolos en unos artefactos más dinámicos y versátiles, como el correo electrónico, el blog personal o el álbum o la galería digital.” (p. 20)

De acuerdo a lo anterior, Cassany (2012) propone dos maneras de ordenar o clasificar los géneros digitales. La primera se basa en el tipo de comunicación, es decir, si “el autor y el lector coinciden en línea en el mismo momento” (p. 20) se habla de un género sincrónico, puesto que la interacción es casi simultánea. Un ejemplo de este tipo de género es el chat. De lo contrario, si la comunicación en línea no coincide en el mismo momento, entonces se habla de un género digital asincrónico como por ejemplo los correos electrónicos, los sitios Web, blog, etc. Sin embargo, el avance tecnológico ha permitido mezclar ambo tipos de géneros, por ejemplo, Facebook (correspondiente a un género digital asincrónico) hoy en día también incluye una plataforma de mensajería instantánea, lo cual pertenece a un género digital sincrónico.

La segunda manera de clasificar los géneros digitales según Cassany (2012) es según su relación con el mundo analógico. Dentro de la taxonomía que el autor propone, están los géneros digitales transferidos y los autónomos. En cuanto a los transferidos refieren a

aquellos “géneros basados en textos de papel” (p. 21), los cuales a su vez se subdividen en dos categorías: reproducidos y adaptados, “los reproducidos son reproducciones en línea de documentos impresos; los adaptados introducen algunas mejoras como trocear el escrito y añadir hipervínculos” (p. 21). En cuanto a los géneros digitales autónomos, estos “dependen de las posibilidades técnicas de la red” (p. 21), y se subdividen en dos: los emergentes y los autóctonos, “los emergentes son evoluciones sofisticadas de los adaptados, con escaso parecido con los géneros en papel, y los autóctonos carecen de equivalente impreso, como el chat o las redes sociales.” (p. 21)

Conforme a la problemática planteada, la propuesta didáctica se basará, principalmente, en los géneros digitales asincrónicos y autóctonos, ya que son ellos los menos considerados dentro del currículum, sin embargo, son en los que los y las estudiantes participan de manera más activa. Específicamente, se trabajará con géneros digitales que se desarrollan en las redes sociales de Instagram, Twitter, YouTube y Facebook, plataformas que se destacan por los distintos recursos multimodales, lo que se especificará a continuación. Asimismo, debido a la fama y concurrencia que poseen actualmente, sus comunidades virtuales han ido en aumento.

3. Recursos multimodales en géneros digitales

El soporte digital y la diversidad de géneros discursivos permiten integrar “todo tipo de lenguajes y formatos (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, etc.), con lo que se convierte en un poderosísimo sistema multimedia de representación y comunicación de datos como mínimo en comparación con los limitados recursos tipográficos del escrito.” (Cassany, 2000, p. 3). Ahora bien, la multimodalidad, según Cortés et al. (2016) se entiende como la “la habilidad de expresar las ideas a través de diversos sistemas representacionales” (p. 59), es decir, haciendo uso de distintos recursos lingüísticos y no lingüísticos con la intención de construir significado de diversas formas. A diferencia de los textos tradicionales que solo “incluyen una combinación de dos tipos de medios: impresión y gráficas bidimensionales” (Coiro, 2003, p. 14), los géneros digitales pueden llegar a incluir múltiples formatos multimedia como audio, video clips, fotografías, realidad virtual, etc. Asimismo, estos textos multimodales “exigen nuevas maneras de pensar

sobre cómo acceder, manipular y responder a la información” (Coiro, 2003, p. 14). Estas nuevas maneras se conocen, según Cassany (2003) como la competencia multimodal, la cual, consiste en “poseer las destrezas y los conocimientos para procesar todos estos lenguajes integrados” (p. 2) que configuran el discurso multimodal. Es decir, los distintos recursos tanto lingüísticos como no lingüísticos combinados en un único formato, este carácter hipertextual permite que el discurso rompa con su linealidad. Ante eso, Cassany (2000) establece que con la “estructura hiper e intertextual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de los recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas).” (p. 5)

Para finalizar, y en función de las plataformas que se utilizarán en la presente propuesta didáctica, es importante destacar que las redes sociales han requerido el uso de nuevas formas de comunicar, y ante ello, nuevas competencias comunicativas. Por tanto, Cortés et al. (2016) especifica que existe la necesidad de alfabetizar digitalmente a los y las estudiantes, con la intención de que estos puedan desarrollar competencias comunicativas que vayan más allá de los textos escritos, logrando incorporar las imágenes, audios, y tecnología digital.

4. Comunidades digitales

La evolución del soporte digital que, además trae consigo el desarrollo de géneros digitales, también “favorece la creación de comunidades o tribus virtuales” (Cassany, 2000, p. 2). Salinas (2003), antes de definir las comunidades digitales, se centra en dar una descripción individual de ambos conceptos. Ante esto, expresa que “una comunidad se define en términos de comunicación; existe comunidad si se comparte y se intercambia información” (p. 2). Por otro lado, Cabero (2006) complementa la definición y propone que las comunidades “son grupos de personas que comparten experiencias e intereses (comunes) y que se comunican entre sí para conseguir esos intereses” (p. 3) es decir, la comunidad no solo se determina por el espacio, sino que también por la interacción entre sus participantes y el intercambio de opiniones que a partir de los intereses en común surgen.

Por tanto, para Cabero (2006) las comunidades virtuales (CV) corresponden a “comunidades de personas, que comparten unos valores e intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas.” (p. 4). Ante eso, Salinas (2003) menciona que las comunidades virtuales dan lugar a la experiencia de poder compartir y comunicarnos en un espacio digital con otros que no vemos, facilitando la comunicación entre personas de distintos espacios geográficos y permitiendo una interactividad ilimitada entre los participantes. A su vez, esta interactividad ilimitada se debe a “la habilidad de la tecnología para legitimar públicamente la propia expresión y por la libertad que proporciona en relación a las barreras tradicionales del espacio y del tiempo” (p. 2) En definitiva, Cabero (2006) termina definiendo las comunidades virtuales como grupos de “personas que se basan en los intereses, afinidades y valores personales, que discuten, contrastan pareceres y puntos de vistas o intercambian información, a través de Internet, en forma relativamente continuada o lo largo del tiempo y ateniéndose a unas determinadas reglas” (p. 4). Por tanto, las comunidades virtuales se configuran a partir de una cultura participativa donde, según Cortés et al. (2016), los navegantes digitales no sólo son receptores de lo que se encuentra en la Web, sino que también se tornan emisores y creadores de contenidos y nuevos géneros digitales que se presentan en distintos formatos y para distintas audiencias.

5. Comprensión en géneros digitales

El soporte digital que trae consigo el origen de nuevos géneros discursivos debido al entorno virtual en el que se desarrollan, asimismo, surgen las comunidades digitales anteriormente mencionadas. Y con ello, la necesidad de nuevas habilidades y destrezas que permitan la comprensión de dichos textos digitales. Tal como menciona Coiro (2003) Internet ofrece a los navegantes de la Web nuevos formatos de textos, y debido a la multimodalidad que los configura, ofrecen también nuevas formas de lectura y maneras de interactuar con la información completamente distintas a las que entregan los textos analógicos. Por lo mismo, estas nuevas formas pueden confundir y abrumar a los navegadores, sobre todo a aquellos que no son nativos digitales y que, por ende, se encuentran acostumbrados a extraer significados solamente de textos analógicos. Sin embargo, los géneros digitales demandan estrategias de comprensión que “van más allá de las que se requieren para la comprensión

del texto impreso lineal convencional.” (Coiro, 2003 p. 14). Internet nos lleva considerar nuevos aspectos de la comprensión como “ubicar las ideas principales, resumir, hacer inferencias y evaluar, pero también requieren procesos de pensamiento fundamentalmente nuevos.” (Coiro, 2003, p. XX), es decir, el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades cognitivas de orden superior. Conforme a lo anterior, según Coiro (2003) resulta pertinente el desarrollo de nuevas competencias en cuanto a géneros digitales que, a su vez, permitan el alfabetismo digital de los y las estudiantes. Entendiendo este último como el “saber leer y escribir hasta incluir la capacidad de aprender, comprender e interactuar con la Tecnología de manera significativa” (p. 15)

Tal como menciona Tijero (2009) la comprensión no parece una habilidad tan simple, sino que requiere de un esfuerzo cognitivo mayor. Ante esto, la comprensión tanto oral como escrita debe entenderse como “un proceso cognitivo de gran complejidad, ya que exige no sólo la intervención de nuestros sistemas sensoriales (estímulos acústicos en la oralidad y visuales en la escritura) sino también de complejos procesos inferenciales basados en el conocimiento del mundo de cada comprendedor” (p. 113) en este caso en particular, del navegador digital, quien no solo se enfrenta a distintos formatos de textos digitales, sino que junto con ello a distintas actividades, como investigar para enriquecer la comprensión. Asimismo, la verificación de confiabilidad de la información a la que se enfrenta. Por lo mismo, el comprendedor requiere desarrollar un pensamiento crítico ante la alta gama de géneros discursivos que se encuentran en el entorno digital.

5.1. Pensamiento crítico

Cassany (2002) menciona que dentro del enorme e ilimitado entorno digital, los navegadores tienen “todavía más necesidad de criterios para saber comprender las intenciones (escondidas) de los textos, para poder valorar su fiabilidad, para tener metaconciencia sobre sus capacidades de comprensión en cada momento y sus propósitos, o para poder construir discursos alternativos con armas comunicativamente poderosas” (p 17). Ante esto parece pertinente el desarrollo del pensamiento crítico al momento de analizar los géneros discursivos inmersos en las comunidades digitales. De la misma manera, Suárez et al. (2016) menciona que “el pensamiento crítico se configura como objetivo primordial de la

educación” (p. 121). Por lo mismo, la problemática planteada en esta investigación busca que los y las estudiantes logren analizar críticamente los géneros digitales con el objetivo de aprender a pensar críticamente de acuerdo a los nuevos escenarios virtuales que ha traído la tecnología los cuales, además, forman parte de la cotidianidad de las y los alumnos.

Ahora bien, el pensamiento crítico, corresponde a una habilidad de orden superior de acuerdo a la taxonomía de Marzano (2007), este implica según Robles y Fuentes (2013) no solo que el individuo lo desarrolla, sino que también “es capaz de sintetizar, evaluar la información, crear nuevos significados y expresar un punto de vista basado en el minucioso análisis de variables explícitamente presentadas e implícitas en el discurso previamente leído o escuchado” (p. 76)

Desde lo pedagógico, Suárez et al. (2016) establecen que es menester el desarrollo crítico en las y los alumnos, puesto que les permite “integrar esquemas de pensamiento cada vez más complejos y a la consolidación de actitudes de apertura y diálogo que les haga tener comportamientos más integrales” (p. 121) lo que se condice con el enfoque de la asignatura que busca que los y las estudiantes logren desenvolverse dentro de la sociedad. Por otro lado, es necesario mencionar el aporte que hace la tecnología para el desarrollo del pensamiento crítico “no sólo abriendo espacios para disponer de mayor cantidad de información, sino también para facilitar la interacción, eliminando las barreras de tiempo y espacio.” (p. 12) Ante esto, el propósito es que los y las estudiantes puedan desarrollar habilidades y destrezas propias de la comprensión, que a su vez los direccionen a establecer pensamientos críticos a partir de los distintos géneros discursivos con los que se puedan enfrentar en el inmenso e ilimitado mundo del Internet.

5. Caracterización

Problema didáctico

Como se ha hecho mención anteriormente, el problema didáctico se enmarca en el Programa de Estudio de Tercer Año Medio (2020), específicamente, en la Unidad 3 de “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales”. Dicha unidad, tiene como propósito que

los y las estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico a partir del análisis de los nuevos géneros discursivos que surgen gracias al soporte digital, y más específicamente, aquellos que se originan en distintas comunidades digitales. Por lo mismo, es el eje de comprensión aquel que delimita el propósito de la unidad. En concreto, busca motivar el desarrollo de la lectura crítica, es decir, que los y las estudiantes “avancen hacia una lectura detrás de las líneas” (MINEDUC, 2019, p.87)”. Sin embargo, el análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales no sólo se reduce a la habilidad lectura crítica, sino que más bien abarca la comprensión tanto oral como escrita, puesto que se ajusta al carácter multimodal de los géneros.

A partir de lo anterior, el texto ministerial presenta una serie de incongruencia dentro de sus componentes, a saber: los Objetivos de Aprendizaje, contenidos, y en la actividad de evaluación propuesta. A partir de estas incongruencias se pueden desprender 3 aristas importantes que configuran la problemática principal que envuelve la unidad. En primera instancia, existe un vacío al introducir los conceptos de géneros discursivos y comunidades digitales sin una previa contextualización y definición, asumiendo que forman parte del conocimiento previo de los y las estudiantes. La segunda arista de la problemática se centra en los Objetivos de Aprendizaje que pretende desarrollar la Unidad, los cuales de acuerdo con las Bases Curriculares (2019) son OA4 de análisis crítico, OA5 correspondiente a la evaluación de recursos lingüísticos y no lingüísticos, y OA9 de investigación.

Si bien, el propósito de dicha unidad pretende potenciar el análisis crítico y, por ende, el OA4 es el más pertinente, las actividades propuestas por el Programa de Estudio de Tercer Año Medio (2020) no permiten el desarrollo de las habilidades propuestas por los Objetivos de Aprendizaje restantes (OA5 y OA9). Ante esto, la propuesta didáctica se enfocará en dar lugar a actividades que permitan potenciar estos OA. En tercer lugar, la última arista que compone el problema didáctico se encuentra en la propuesta de Actividad de Evaluación, la cual corresponde a una actividad que se enmarca en el eje de Escritura y que, por tanto, pretende el desarrollo de otros Objetivos de Aprendizaje que se desvinculan del propósito de la unidad, el cual aspira al fortalecimiento del pensamiento crítico, y por tanto atañe al eje de Comprensión. Además, la Actividad de Evaluación propuesta no corresponde a una tarea

contextualizada, puesto que no permite el uso de dispositivos digitales ni tampoco da lugar a la producción de género discursivo en un entorno virtual, sino que más bien, reduce la tarea a los textos analógicos.

Propuesta didáctica

De acuerdo a la problemática planteada anteriormente, la propuesta didáctica tiene como propósito armonizar las tres aristas mencionadas. Para ello, primeramente, es importante que los y las estudiantes puedan conocer, identificar y problematizar los géneros discursivos en comunidades digitales, antes de analizarlos de manera crítica. En segundo lugar, el diseño permitirá el abordar todos los Objetivos de Aprendizaje que envuelven la unidad, y junto con ello, el desarrollo de todas las habilidades que configuran el eje de Comprensión, es decir, lectura crítica, evaluación de recursos lingüísticos y no lingüísticos propios de los géneros digitales e investigación para enriquecer la comprensión tanto oral como escrita de dichos géneros. En tercer y último lugar, la propuesta didáctica proporcionará una actividad de evaluación que se condice con el propósito y eje de la unidad, es decir, una actividad auténtica y contextualizada que dé cuenta del análisis crítico, y su vez, permita fortalecer el pensamiento crítico en los y las estudiantes.

El diseño didáctico cuenta con 8 sesiones en las que se oriente la enseñanza y el aprendizaje en virtud del análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales. Por un lado, la sesión 1 tiene como propósito cubrir la primera arista que forma parte de la problemática y se relaciona directamente con abordar aquellos contenidos poco desarrollados. Para ello, esta sesión permite que las y los alumnos puedan reconocer, por medio de la metodología por descubrimiento, los distintos géneros discursivos que surgen a partir de las diversas comunidades virtuales considerando, también, los recursos multimodales propios de dichos géneros. Por otro lado, las sesiones 1, 2, 6, 7 y 8 consideran la evaluación de recursos lingüísticos y no lingüísticos de géneros digitales como uno de los principales componentes del análisis crítico. Asimismo, las sesiones 5 y 6 permiten que los y las estudiantes puedan valorar y desarrollar una investigación sistemática para fortalecer y enriquecer la comprensión y el pensamiento crítico. De esta forma, la propuesta permite cubrir la segunda arista que compone el problema didáctico, la cual, se relaciona directamente con el desarrollo

de los OA5 y OA9. Finalmente, la sesión 7 tiene como propósito cubrir la tercera arista de la problemática, la cual consiste en la incongruencia existente entre el objetivo principal de la unidad y la actividad de evaluación final que sugiere el Programa de Estudios de Tercer Año Medio (2020). Ante ello, en esta sesión las y los alumnos deberán producir un texto digital participando de alguna de las comunidades virtuales vistas en las sesiones anteriores. Para dicho texto deberán considerar la toma de postura ante alguna temática vista en medio de estas plataformas, asimismo, deberá considerar la audiencia a la que se dirige y los recursos digitales de los que se vale dicho género. De esta forma, se da lugar a una actividad contextualizada en donde los y las estudiantes deberán apropiarse del género discursivo, por medio de la activa participación en una comunidad virtual. Además, se permite evidenciar el desarrollo de la habilidad de análisis crítico realizado a lo largo de las 8 sesiones como parte de un proceso que es siempre evaluado de manera formativa con la finalidad de retroalimentación. Cabe mencionar que la actividad de producción será calificada y corresponde al 100% de la evaluación. Junto con lo anterior, la sesión 8 dará lugar a que los y las estudiantes evalúen el trabajo de sus compañeros. Para ello, deberán analizar el texto digital de manera crítica considerando el posicionamiento del autor, calidad de evidencias para mantener una opinión y los recursos multimodales propios del género. De esta forma, la sesión permitirá que los y las estudiantes además de analizar críticamente (OA4) puedan seguir desarrollando las habilidades propias de los OA5 y OA9 de evaluación de recursos lingüísticos y no lingüísticos, e investigación para enriquecer la comprensión. Todo ello, a partir de un texto digital producidos por ellos mismos.

Objetivo General

- Analizar críticamente géneros discursivos en comunidades virtuales, por medio de la evaluación de los recursos multimodales y la investigación, para así fortalecer el pensamiento crítico, considerando una evaluación auténtica a través del uso de dispositivos digitales.

Objetivos Específicos

OE1: Caracterizar los géneros digitales y sus recursos multimodales a través de la participación en comunidades virtuales.

OE2: Valorar la importancia de la investigación sistemática considerando criterios de validez y confiabilidad de las fuentes digitales para enriquecer el análisis crítico.

OE3: Producir un texto digital oral u escrito que dé cuenta del análisis crítico, a través de una plataforma virtual.

Objetivos de aprendizaje sesión a sesión

Sesión 1: Conocer e identificar los géneros discursivos en comunidades virtuales, por medio del análisis crítico y a partir del uso de dispositivos digitales.

Sesión 2: Comparar los recursos multimodales propios de los géneros digitales en distintas comunidades (Instagram, Twitter, YouTube, Facebook) de manera crítica.

Sesión 3: Analizar géneros digitales a partir de intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.

Sesión 4: Analizar géneros digitales considerando el posicionamiento del enunciador en el discurso presente en la comunidad digital.

Sesión 5: Investigar sobre una temática controversial para potenciar el pensamiento crítico.

Sesión 6: Planificar el texto digital considerando la toma de postura, audiencia y comunidad virtual, haciendo uso de los dispositivos digitales.

Sesión 7: Producir un texto digital considerando sus recursos multimodales y la comunidad virtual en la que se inserta, haciendo uso de los dispositivos digitales.

Sesión 8: Evaluar el texto digital expuesto en la plataforma virtual a partir de los recursos multimodales y posicionamiento del autor con actitud crítica.

A partir de la progresión de objetivos de aprendizajes mencionados anteriormente se propone una secuencia didáctica que responde a las tres aristas que configuran la problemática central

de este informe. La propuesta resulta pertinente, primeramente, porque permite abordar aquellos contenidos poco desarrollados desde la primera sesión. Asimismo, enfatiza en cubrir aquellos Objetivos de Aprendizaje que el Programa de Estudio de Tercer Año Medio (2020) no considera, por medio de actividades que se ajustan al horario del nivel, por tanto, resulta viable. De la misma forma, cada una de las actividades que involucran las sesiones corresponden a tareas contextualizadas en la que los y las estudiantes permiten adentrarse en el entorno digital y trabajar con los géneros discursivos propios del soporte. También, tal como menciona Cassany (2012) analizan aquellas comunidades virtuales de las que a diario ellos y ellas son partícipes, por lo mismo, en cada una de las sesiones podrán hacer uso de sus dispositivos digitales logrando así, que estos dejen de ser un distractor y se conviertan en una herramienta importante e innovadora para el desarrollo del aprendizaje significativo, potenciando el pensamiento crítico frente a los géneros digitales emergentes en redes sociales, y también participando de manera responsable tanto en la construcción de dichos géneros, como en las comunidades virtuales en las que navegan a diario.

6. Secuencia didáctica

Sesión 1

Objetivo: Conocer e identificar los géneros discursivos en comunidades virtuales, por medio del análisis crítico y a partir del uso de dispositivos digitales.

Materiales: https://drive.google.com/drive/folders/1rfRCQ_f-ZmbjOg2c1P37XRZnvKpEWD_8?usp=sharing

Duración: 90 min

Contenido conceptual: Géneros discursivos, comunidades virtuales.

Contenido procedimental: Identificación de géneros digitales y sus principales características a partir de la plataforma virtual en la que surgen.

Contenido actitudinal: crítica, reflexiva y participativa.

Recursos: Ejemplos de géneros digitales en distintas comunidades (PPT), los textos para la actividad grupal, tabla descriptiva, formulario Google de cierre de sesión, pizarra, dispositivos digitales, proyector.

Evaluación:

Inicio de sesión

- Formativa diagnóstica a través de la activación de conocimientos previos.
- Indicador de evaluación: Dan cuenta del nivel de conocimientos con respecto a géneros discursivos en comunidades digitales.

Desarrollo de sesión

- Formativa monitoreo, coevaluación y retroalimentación a través de la actividad y la exposición.
- Indicador de evaluación: Reconocen en el texto el posicionamiento del autor, recursos lingüísticos y no lingüístico, audiencia a la que se dirige y son capaces de relacionarlo con la plataforma virtual.

Cierre de sesión

- Formativa autoevaluación a través de formulario metacognitivo.
- Indicador de evaluación: Reflexiona sobre su propio aprendizaje y experiencia como usuario de redes sociales.

Cómo se hará: Esta sesión tiene como propósito cubrir la primera arista que forma parte de la problemática levantada y se relaciona directamente con abordar aquellos contenidos poco desarrollados. El Programa de Estudio de Tercer Año Medio (2020) da por entendido que tanto los géneros digitales como las comunidades virtuales forman parte del conocimiento previo de los y las estudiantes, sin embargo, esto no es así. Para ello, esta sesión tiene como propósito que las y los alumnos puedan reconocer los distintos géneros que se dan de acuerdo a la participación en diversas comunidades virtuales, por medio de la metodología por descubrimiento.

Inicio de sesión (25 min): Se inicia la sesión, primeramente, comunicando el objetivo de clase. Posteriormente, se realiza una actividad para activar el conocimiento previo de los y las estudiantes, a través de las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué entendemos por género discursivo?
- 2.- ¿Qué géneros discursivos conoces?
- 3.- ¿Qué entendemos por comunidad digital?

- 4.- ¿Cuál sería un ejemplo de género discursivo en una comunidad digital?
- 5.- ¿Cuáles son los más utilizados?

La activación de conocimiento previo es una actividad dialogada, en la cual, la docente realiza las preguntas de manera abierta, o de lo contrario, dirigida según la participación de los y las estudiantes. Sin embargo, estas se encuentran proyectadas en el PPT que se utiliza para el inicio de sesión. De manera continua y a partir de las respuestas de los estudiantes, la docente cambia de diapositiva para proyectar una variedad ejemplos de géneros discursivos que se dan en diversas plataformas (funas en Instagram, memes de Facebook y un tweet con sus comentarios). A medida que estos se exhiben, la docente pregunta, simultáneamente, si conocen estos textos, a qué corresponden, en qué plataformas solemos encontrarlos. Asimismo, se direcciona o más bien se guía este diálogo por medio de cinco preguntas para analizar cada uno de los géneros:

- 1.- ¿Qué tienen en común los textos vistos?
- 2.- ¿Cuáles son sus diferencias?
- 3.- ¿Cuál es la intención de cada uno de los textos? ¿El propósito tiene que ver con la plataforma virtual en la que se sitúa?
- 4.- ¿Cuáles son las características principales de cada uno de los textos según la red social en la que se inserta?
- 5.- ¿Qué intereses, motivaciones, características y temas comparten los miembros o participantes de cada una de las redes sociales vistas?

Luego de propiciar dicho diálogo, en el cual se sugiere que los y las estudiantes tomen apuntes con la finalidad de comenzar a definir y caracterizar los géneros discursivos en comunidades virtuales, se da paso a la actividad que se llevará a cabo en el desarrollo de la sesión.

Desarrollo de la sesión (50 min): Los y las estudiantes deben conformar grupos de no más de 5 personas, ellos pueden elegir con quién trabajar. Posteriormente, la docente entrega azarosamente a cada uno de los grupos un ejemplo de género que deben analizar en conjunto. Idealmente, estos ejemplos se analizan por medio de los dispositivos digitales y el acceso a

internet que los y las estudiantes posean, por lo que, la docente les hace llegar el enlace del sitio web de cada texto a través de un correo electrónico. Para dicha actividad, los alumnos deben reconocer e identificar las características principales del género otorgado y plasmarlo en una tabla descriptiva. Para ello, pueden apoyarse de ciertos criterios que están establecidos en dicha tabla, la cual es adjuntada como documento Word en el correo junto con el enlace del texto digital. Se espera que estos criterios hayan sido brevemente dialogados en la actividad de activación de conocimiento previo. Las preguntas que constituyen la tabla descriptiva son:

De acuerdo al género:

- 1.- ¿Cuál es el posicionamiento del autor?
- 2.- ¿Qué recursos no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales) utiliza?
- 3.- Considerando los rasgos lingüísticos ¿Cómo sostiene su opinión?
- 4.- ¿A qué audiencia se dirige?

De acuerdo a la red social en la que se inserta dicho género:

- 1.- ¿Cuál es el público recurrente de esta red social?
- 2.- ¿A qué remite el ícono de la plataforma? ¿Cómo se relaciona con el género que se expone?

La docente otorga máximo 25 minutos para trabajar en dicha tabla. Además, monitorea el trabajo de cada uno de los grupos y responde las dudas de los y las estudiantes. Es importante destacar que posteriormente se aclarará que cada una de las preguntas planteadas en la tabla remiten a los siguientes criterios: recursos multimodales, posicionamiento del autor y contexto, motivaciones, características e intereses que se comparten entre los participantes de la comunidad. Finalmente, los grupos exponen rápidamente a modo plenario todos los hallazgos. Sin embargo, considerando el tiempo asignado para este momento de la sesión, es posible que no todos expongan. Asimismo, se da espacio al diálogo, principalmente para que los compañeros comenten si están de acuerdo o no, también, pueden aportar con más información, para así, complementar y comenzar el análisis en conjunto. Junto con ello, la docente realiza las retroalimentaciones pertinentes.

Cierre de sesión (15 min): Dicho diálogo dará paso al cierre de sesión, en la cual se realizará un formulario de Google que incluirá las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué aprendiste hoy?
- 2.- ¿Cómo lo aprendiste?
- 3.- ¿Qué fue lo que más te costó en cuanto al reconocimiento de géneros discursivos en comunidades virtuales?
- 4.- ¿Qué estrategias utilizaste para reconocer los géneros?
- 5.- ¿Cuál es la red social que más utilizas? ¿Por qué?
- 6.- ¿Cómo crees que esta sesión te permitió entender mejor la función de las redes sociales en las que te mueves?

El formulario es adjuntado en el correo inicial con la tabla y el link del texto. A partir de las dos últimas preguntas que remiten a su propia experiencia como usuarios de redes sociales, se realizará un gráfico con el cual se dará inicio a la siguiente sesión.

Sesión 2

Objetivo: Comparar los recursos multimodales propios de los géneros digitales en distintas comunidades (Instagram, Twitter, YouTube) de manera crítica.

Material: <https://drive.google.com/drive/folders/1FAS3Qbj1YUh7u63Y3Ujf4RQFQygj4cDf?usp=sharing>

Duración: 45 min

Contenido conceptual: géneros digitales, comunidades virtuales, recursos multimodales.

Contenido procedimental: Comparación de los recursos lingüísticos y no lingüísticos entre distintos géneros digitales.

Contenido actitudinal: crítica y participativa.

Recursos: Pizarra, textos para actividad grupal, cuadro comparativo, dispositivos digitales, proyector.

Evaluación:

Inicio de sesión

→ Formativa diagnóstica a través de la activación de conocimientos previos.

→ Indicadores de evaluación: Dan cuenta de la importancia de los recursos multimodales propios de los géneros digitales.

Desarrollo de sesión

→ Formativa monitoreo, coevaluación y retroalimentación a través de la actividad y la exposición.

→ Indicador de evaluación: Reconocen y comparan los recursos lingüísticos y no lingüístico, a partir de distintos géneros discursivos de variadas plataformas virtuales.

Cierre de sesión

→ Formativa autoevaluación a través de cuestionario historia de Instagram.

→ Indicadores de evaluación: Reflexiona sobre la importancia de la evaluación de los recursos lingüísticos y no lingüísticos en géneros digitales.

Cómo se hará: Esta sesión tiene como propósito cubrir la segunda arista de la problemática y se relaciona directamente con abordar todos los Objetivos de Aprendizaje que propone la Unidad 3 “Análisis crítico de géneros digitales en comunidades virtuales”, específicamente con el desarrollo del OA5 de evaluación de recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Inicio de sesión (10min): Primeramente, la docente activa conocimiento previo a partir de lo visto en la sesión anterior. Para ello, expone los resultados (en modalidad de gráfico de torta) del formulario realizado en el cierre de la sesión anterior, específicamente, aquellas preguntas que apuntan a la propia experiencia de los y las estudiantes, correspondientes a:

5.- ¿Cuál es la red social que más utilizas? ¿Por qué?

6.- ¿Cómo crees que esta sesión te permitió entender mejor la función de las redes sociales en las que te mueves?

Considerando los resultados (Instagram, TikTok, etc.) la docente realiza preguntas abiertas o dirigidas según la participación del curso:

1.- ¿Por qué creen que estas son las más utilizadas?

2.- ¿Qué aspectos de estas redes sociales son los que más les gustan? ¿Por qué?

De esta forma, se propicia al diálogo y se conduce, principalmente, a los recursos multimodales de las plataformas más utilizadas, considerando que a partir de estos la interacción es mucho mayor en estas dos plataformas. De acuerdo con lo anterior, se da inicio al desarrollo de la sesión por medio de una actividad de comparación.

Desarrollo de la sesión (25 min): El curso nuevamente es dividido en grupos de no más de cinco personas. Esta vez, la docente entrega a cada grupo una tabla de comparación junto con el link de un género digital con respecto a una misma temática, pero en distintas comunidades virtuales (un post de IG, un tweet, y video en YouTube). La docente adjunta ambas cosas por medio de un correo electrónico. La idea es que puedan evaluar y comparar de manera crítica, utilizando sus dispositivos digitales, los recursos lingüísticos y no lingüísticos de los que cada género digital se vale, considerando también el posicionamiento del emisor, además de su calidad de evidencia para mantener dicho posicionamiento frente a la determinada audiencia. Los y las estudiantes tienen un tiempo estimado de 15 minutos para trabajar en la tabla. Durante dicho tiempo, la docente se encarga de monitorear el proceso y responder las dudas que surjan. Posterior a que cada grupo haya trabajado en su tabla, la docente la proyecta para completarla en conjunto a partir de los hallazgos de cada grupo. De esta forma, los y las estudiantes en conjunto pueden evidenciar no solo que detectaron, sino que también, logran comparar cada género a partir de los recursos que utiliza. La tabla posee los siguientes criterios de comparación:

- Recursos lingüísticos
- Recursos no lingüísticos (visuales, sonoros y gestuales)

Cierre de sesión (10 min): Para el cierre la docente menciona que para llevar a cabo varias de las actividades de esta unidad curricular, ha creado un perfil de Instagram (@terceromedia2020). De acuerdo con lo anterior, el cierre de esta sesión se realiza respondiendo la siguiente pregunta por medio de una historia de dicho perfil Instagram ¿Por qué crees que es importante la evaluación de los recursos multimodales de cada género digital? Los y las estudiantes responden utilizando sus propias cuentas. Posteriormente, se otorga espacio al diálogo con actitud crítica y reflexiva. Es importante también que los y las estudiantes puedan tomar apuntes ante las respuestas.

Sesión 3

Objetivo: Analizar géneros digitales a partir de intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.

Material: https://drive.google.com/drive/folders/1C0ZERVzPoPP134_17-X9zJFN6yepQXp-?usp=sharing

Duración: 90 min

Contenido conceptual: géneros digitales, comunidades virtuales.

Contenido procedimental: Análisis de géneros digitales a partir de las comunidades virtuales.

Contenido actitudinal: crítica, reflexiva, participativa y respetuosa.

Recursos: <https://www.instagram.com/p/CAjIxr4IRIK/>, comentarios del video, pizarra, PPT, dispositivos digitales, proyector.

Evaluación:

Inicio de sesión

→ Formativa diagnóstica a través de la activación de conocimientos previos.

→ Indicadores de evaluación: Dan cuenta del nivel de conocimiento respecto al género a trabajar.

Desarrollo de sesión

→ Formativa retroalimentación a través de la actividad “*durante el video*” y “*después del video*”.

→ Indicador de evaluación: Potencian el pensamiento crítico a partir del análisis de intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad digital.

Cierre de sesión

→ Formativa monitoreo a través del comentario.

→ Indicadores de evaluación: Desarrollan la habilidad de análisis crítico evidenciando que investigaron sobre la temática que se expone además de adoptar una postura frente a esta.

Cómo se hará: Esta sesión tiene como propósito abordar el OA4 de la unidad correspondiente al desarrollo del análisis crítico. Para ello, en esta sesión se utiliza un IGTV como género digital. Además, cabe mencionar que se trabajará con los momentos de la clase, es decir, el inicio de sesión será para trabajar con el instante “*Antes de ver el video*”. Aquí se harán, mayormente, predicciones. En el desarrollo de la sesión se trabaja con el momento “*Durante el video*” y “*Después de ver el video*” para realizar preguntas que den lugar al

análisis. Finalmente, en el cierre de la sesión se realiza una actividad de participación en la comunidad digital (Instagram).

Inicio de sesión (15 min): Primeramente, la docente verbaliza el objetivo de la sesión. Luego se presenta el video con el que se trabajará. Para ello, la docente proyecta el IGTV haciendo uso del perfil de Instagram creado para la unidad. No obstante, los y las estudiantes pueden hacer uso de sus dispositivos digitales, y por tanto de sus propias cuentas para analizar el post. Antes de ver el video se realizan una serie de preguntas, las cuales se presentan a continuación. Estas tienen la finalidad de activar los conocimientos previos.

Antes de ver el video:

- 1.- ¿Conocen este video? ¿Lo han visto antes?
- 2.- ¿Conocen a la autora del video?
- 3.- A partir de lo que pueden observar en su perfil ¿Qué inferencias pueden hacer? ¿Qué tipo de material encontramos en este usuario?
- 4.- ¿Hacia qué público crees que va dirigido el contenido que ofrece?
- 5.- A partir del título del video” Miedovirus” / “Controlvirus” ¿Sobre qué creen que tratará?
- 6.- ¿Qué elementos del video o externos al video (post) les ayudan a responder la pregunta anterior?

Desarrollo de la sesión (55 min): Luego de responder las preguntas, la docente inicia el video. Sin embargo, se realizan pausas para responder las siguientes preguntas y junto con ello, ir analizando de manera crítica y colaborativa.

Durante el video:

- 1.- ¿Cómo crees que se relaciona la música de fondo con la temática del video?
- 2.- En cuanto a los recursos lingüísticos ¿qué tipo de registro (formal, informal) utiliza? ¿Por qué crees que es así? **pausa 0:05**
- 3.- De acuerdo a la comunicación no verbal ¿Qué recursos utiliza (gestualidad, uso del espacio, ropa y maquillaje que utiliza, etc.)? y cómo se relacionan con la temática y postura del emisor?

- 4.- ¿Por qué hace referencia a los chacras? **pausa 0:40**
- 5.- ¿Existe un respaldo de su discurso? ¿Es confiable?
- 6.- De acuerdo al discurso que plantea ¿A qué crees que se refiere con “vibrar alto” y cómo ésta práctica se relaciona con evitar enfermedades? **pausa 3:10**
- 7.- ¿Con qué finalidad crees que realiza pausas para interpelar al espectador? ¿Qué efecto puede producir en el espectador? **pausa 4:05**
- 8.- ¿A qué se refiere cuando menciona que somos “esclavos del sistema”? ¿Cómo esto se relaciona con la temática inicial del video? **pausa 4:27**

Una vez que el video finaliza, se realizan las siguientes preguntas con el fin de analizar la postura del autor, los recursos multimodales y por sobre todo la comunidad virtual en la que se inserta el video.

Después de ver el video:

- 1.- ¿Cuál es la postura del emisor con respecto al coronavirus? ¿Qué cosas son las que nos enferman? ¿Cuáles son las recomendaciones que hace para evitarlo?
- 2.- ¿Estás de acuerdo con su postura? ¿Consideras que “vibrando alto podemos acabar con cualquier cosa si queremos? ¿Por qué?
- 3.- ¿Qué recursos lingüísticos y no lingüísticos utiliza en medio del discurso?
- 4.- ¿Qué estrategias usa en su discurso para validar su postura?
- 5.- ¿Hacia qué tipo de audiencia apela?
- 6.- ¿Por qué crees que utiliza Instagram y no otra plataforma o medio para entregar este mensaje?
- 7.- ¿Por qué actualmente podemos ver publicaciones como estas?
- 8.- Considerando la cantidad de seguidores que posee [@sacrilegious_woman111](#) ¿Qué rol social cumple y de qué manera Instagram aporta al logro de su objetivo?

Luego de responder las preguntas mencionadas anteriormente, la docente expone algunos de los comentarios que se pueden observar en la publicación. Ante ello, realizará las siguientes preguntas:

- 1.- Describan los comentarios de acuerdo a los siguientes criterios: mensaje que entrega tono que utiliza, intención que se infiere. Justifique con ejemplos de los comentarios.
- 2.- ¿Hacia dónde se inclinan la mayoría de los comentarios? ¿Te identificas en alguno?
- 3.- ¿Qué efectos pueden tener estos sobre la usuaria de [@sacrilegious_woman111](#)? ¿Y sobre los demás espectadores/lectores?

Cierre de sesión (20 min): Para finalizar, la docente otorga el espacio para realizar una actividad de cierre de sesión. Esta consiste en comentar el post de Instagram visto en clases utilizando sus cuentas personales y con actitud respetuosa. No obstante, deben demostrar que investigaron sobre el tema que se expone además de adoptar una postura que evidencie el análisis realizado. Finalmente, la docente vuelve al objetivo de la sesión y les pregunta a los y las estudiantes cuál era éste y si se consideran que se cumplió.

Sesión 4

Objetivo: Analizar géneros digitales considerando el posicionamiento del enunciador en el discurso presente en la comunidad digital.

Material: <https://drive.google.com/drive/folders/1Py1h-1I7SoXeV6BQTiXux4yOymoL4FOf?usp=sharing>

Duración: 45 min

Contenido conceptual: géneros digitales, comunidad virtual.

Contenido procedimental: Análisis de género digitales a partir del posicionamiento del enunciador.

Contenido actitudinal: crítica, reflexiva, participativa y respetuosa.

Recursos: <https://twitter.com/NOTEKOMASLAVOZ/status/1278337935620874245>, comentarios/respuestas al tweet, dispositivos digitales, PPT, proyector.

Evaluación:

Inicio de sesión

→ Formativa diagnóstica a través de la activación de conocimientos previos.

→ Indicadores de evaluación: Dan cuenta del nivel de conocimiento respecto al género a trabajar.

Desarrollo de sesión

→ Formativa retroalimentación a través de la actividad “*durante la lectura*” y “*después la lectura*”.

→ Indicador de evaluación: Potencian el pensamiento crítico a partir del análisis del posicionamiento del emisor del discurso digital.

Cierre de sesión

→ Formativa monitoreo a través del comentario.

→ Indicadores de evaluación: Desarrollan la habilidad de análisis crítico evidenciando que investigaron sobre la temática que se expone además de adoptar una postura frente a esta.

Cómo se hará: Para llevar a cabo esta sesión de análisis, y considerando que solo comprende 45 minutos, se utiliza como género digital un tweet, puesto que este es menos extenso. Se hará uso de la misma metodología que la sesión anterior, dividiendo la clase según los momentos de lectura.

Inicio de sesión (10 min): La docente, primeramente, proyecta el tweet, sin embargo, los y las estudiantes también pueden utilizar sus dispositivos digitales para el análisis. Antes de leerlo, se realizan las siguientes preguntas para dar lugar al diálogo y a la activación de conocimientos previos.

Antes de la lectura:

- 1.- ¿Utilizan esta plataforma? ¿Cuál es una de sus mayores funciones?
- 2.- ¿Conocen este perfil?
- 3.- A partir de lo que pueden observar en su perfil ¿Qué inferencias pueden hacer? ¿Qué tipo de material encontramos en este usuario?
- 4.- ¿Hacia qué público crees que va dirigido el contenido que ofrece?
- 5.- A simple vista ¿Sobre qué crees que tratará el tweet?
- 6.- ¿Qué recursos lingüísticos te ayudan a realizar dichas inferencias?

Desarrollo de la sesión (20 min): Luego de contextualizar el tweet, la docente da paso al momento de lectura. Primero, pregunta si alguien voluntariamente quiere leer el tweet para toda la clase. Durante la lectura se realizan pausas para hacer las siguientes preguntas que se relacionan, mayormente, con las convenciones del género, sin embargo, también se da lugar para la reflexión en cuanto a las temáticas planteadas. Esto último, principalmente, en el momento “*Después de la lectura*”.

Durante la lectura:

- 1.- ¿Qué significa “tongo”?
- 2.- ¿Qué busca lograr el emisor al emplear el hashtag Tongo para describir cada una de las situaciones mencionadas?
- 3.- ¿Cómo se relacionan el uso del hashtag (recurso) con la postura del emisor?

Después de la lectura:

- 1.- ¿Cuál es la postura del emisor?
- 2.- ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué?
- 3.- ¿A quién va dirigida su crítica?
- 4.- ¿Qué recursos utiliza en su discurso para validar su postura?

Cierre de sesión (15 min): Finalmente, la docente invita a los y las estudiantes a realizar una actividad de cierre de sesión. Esta consiste en comentar el tweet analizado en clases siempre con actitud respetuosa. A diferencia de la sesión anterior, la actividad será opcional en esta oportunidad, principalmente, considerando que puede haber alumnos que no son usuarios de esta plataforma. Sin embargo, quien realice la actividad debe demostrar que investigó sobre la temática que se expone, además de adoptar una postura que evidencie el análisis realizado. Finalmente, la docente vuelve al objetivo de la sesión y les pregunta a los y las estudiantes cuál era éste y si se consideran que se cumplió.

Sesión 5

Objetivo: Investigar sobre una temática controversial para potenciar el pensamiento crítico.

Material: <https://drive.google.com/drive/folders/1Eqq5HEp-i3yHrE4TVrhtS5lcOMN-dEJw?usp=sharing>

Duración: 90 min

Contenido conceptual: Validez y confiabilidad de fuentes.

Contenido procedimental: Búsqueda de información pertinente para el desarrollo del texto digital.

Contenido actitudinal: crítica, reflexiva y participativa.

Recursos: Pizarra, post de IG, textos para la actividad, pauta de evaluación, dispositivos digitales, proyector.

Evaluación:

Inicio de sesión

→ Formativa diagnóstica a través de la activación de conocimientos previos.

→ Indicadores de evaluación: Dan cuenta del nivel de importancia de la investigación.

Desarrollo de sesión

→ Formativa monitoreo y retroalimentación a través de la búsqueda de información válida y confiable.

→ Indicador de evaluación: Entregan información proveniente de fuentes confiables con respecto a la temática seleccionada.

Cierre de sesión

→ Formativa autoevaluación a través de formulario metacognitivo.

→ Indicadores de evaluación: Reflexionan con respecto al proceso de investigación.

Cómo se hará: Esta sesión tiene como propósito cubrir parte de la segunda arista de la problemática y se relaciona directamente con abordar todos los Objetivos de Aprendizaje que propone la Unidad 3 “Análisis crítico de géneros digitales en comunidades virtuales”, específicamente con el desarrollo del OA9 de investigación para enriquecer la comprensión.

Inicio de sesión (25 min): Primeramente, la docente comunica el objetivo de la sesión. Ante ello, da a conocer que a partir de esta clase y en las próximas tres se trabajará con la actividad final (sumativa), la cual se realizará de manera individual. Explica, además, que esta consiste en realizar un texto (género digital) dentro de alguna plataforma (red social) que evidencie el

desarrollo de la habilidad de análisis crítico. Para ello, los y las estudiantes deberán elegir entre las distintas temáticas que han visto en las clases anteriores, plasmadas a través de distintos géneros (post de IG, tweet, video de YouTube, etc.). Cada uno de los alumnos debe elegir uno de estos textos según la temática que más les guste o llame la atención. Posteriormente, deben analizarlo de manera crítica aplicando todas las estrategias vistas en las sesiones anteriores, para luego, evidenciar su análisis crítico. Asimismo, tienen que investigar con respecto a la misma temática para enriquecer el discurso y el pensamiento crítico, para finalmente, desarrollar el texto argumentativo (género digital) como respuesta, en el cual deberán por, sobre todo, adquirir una postura y ajustarse a las convenciones y recursos multimodales propios del género al que se adscriben. A partir de lo anterior, la docente proyecta la pauta de evaluación para que los y las estudiantes sean conscientes de los criterios a evaluar dentro de la actividad. De esta forma, explica uno a uno los indicadores de logro junto con el nivel de desempeño.

Posteriormente, la docente da paso a la temática principal de esta sesión. Ante ello, menciona que, para producir un texto digital dentro de una plataforma virtual, es primeramente necesario planificar y con ello, investigar recurriendo a diversas fuentes y cuidando la validez y confiabilidad de estas últimas, siempre haciendo uso de sus dispositivos digitales. Luego de entregar los lineamientos de la actividad y de recalcar la importancia de la investigación para la producción de este texto digital, la docente realiza dos preguntas:

- 1.- De acuerdo a las sesiones anteriores ¿Como investigaron para las actividades de cierre?
- 2.- ¿Qué estrategias utilizaron?

A partir de las respuestas de los y las estudiantes, se comienzan a establecer en conjunto distintas estrategias de investigación y búsqueda en soporte digital. La docente realiza en la pizarra un listado de acuerdo a las respuestas de los y las estudiantes.

Desarrollo de la sesión (45 min): Luego de la actividad anterior, la docente modela un post en el perfil de Instagram @terceromedia2020 estrategias para la una búsqueda eficiente y confiable. La idea es que los y las estudiantes puedan poner en práctica dichas estrategias por medio de la utilización de sus dispositivos digitales. Posteriormente, la docente otorga el espacio para que los alumnos puedan elegir uno de los cinco textos ofrecidos para

dar comienzo a la actividad. En seguida, los y las estudiantes deben analizarlo y comenzar a investigar sobre la temática que eligieron para producir el texto digital. La docente monitorea este proceso y responde las dudas a cada uno de los alumnos.

Cierre de sesión (20 min): Finalmente, para el cierre de la sesión se realizarán 3 preguntas metacognitivas a través de un formulario Google que les hará llegar por medio de un correo electrónico. Estas son:

- 1.- ¿Qué fue lo que te resultó más complejo al momento de investigar?
- 2.- ¿Cómo lo resolviste?
- 3.- ¿Consideras que es importante la investigación? ¿Por qué?

Sesión 6

Objetivo: Planificar el texto digital considerando la toma de postura, audiencia y comunidad virtual, haciendo uso de los dispositivos digitales.

Material: <https://drive.google.com/drive/folders/1qN4XEt40ZnvqePR3Yc--4S6mtKc26U-V?usp=sharing>

Duración: 45 min

Contenido conceptual: Postura del emisor, audiencia, recursos multimodales, comunidad virtual, género digital.

Contenido procedimental: Organización del texto digital.

Contenido actitudinal: crítica, reflexiva y participativa.

Recursos: Instructivo actividad final (estrategias de planificación), formulario Google, pizarra, dispositivos digitales.

Evaluación:

Inicio de sesión

- Formativa diagnóstica a través de la activación de conocimientos previos.
- Indicadores de evaluación: Dan cuenta del nivel de importancia de la planificación.

Desarrollo de sesión

- Formativa monitoreo y retroalimentación a través de la planificación del texto digital a producir.

→ Indicador de evaluación: Evidencian por medio de algún texto digital (dibujo, guion, etc.) la planificación.

Cierre de sesión

→ Formativa autoevaluación a través de formulario metacognitivo.

→ Indicadores de evaluación: Reflexionan con respecto al proceso de planificación.

Inicio de sesión (15 min): Para iniciar la sesión la docente, primeramente, comunica el objetivo de la clase. Ante ello, menciona que esta sesión está netamente dedicada a planificar el texto digital que realizarán, por lo que tienen que comenzar a pensar qué plataforma usarán (Instagram, FB, Twitter, YouTube, TikTok, etc.). Posteriormente, la docente activará conocimiento previo con las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Conocen estrategias de planificación?
- 2.- ¿Que se hacen ustedes antes de producir un texto (escrito, oral)?
- 3.- ¿La planificación tendrá que ver con el tipo de género? Es decir, ¿Se planifica de la misma forma para un post de Instagram como para un video en YouTube?
- 4.- ¿Qué debes considerar para tu planificación?

A partir de las respuestas de los y las estudiantes se configuran distintas estrategias de planificación. Luego, la docente modelará un instructivo de la actividad final con el paso a paso, en el cual se incluyen estrategias de planificación que pueden ser útiles para aplicar en esta sesión.

Desarrollo de la sesión (20 min): Primeramente, los y las estudiantes deben apoyarse a partir de lo investigado en la sesión anterior para comenzar a planificar sus textos digitales. Posteriormente, deben seleccionar la plataforma que utilizarán considerando la toma de postura, capacidad para mantener una opinión, los recursos multimodales propios del género a utilizar, la creatividad y autenticidad.

Luego de dar tiempo para la planificación, los y las estudiantes deben evidenciar este proceso por medio de algún avance, principalmente, con la intención de retroalimentar. Podrán entregar, guion, links con información, dibujo de escenas (para videos), texto (en caso de

post), etc. Sin embargo, este registro debe ser también digital, por lo que se propone en esta sesión trabajar en la sala enlaces. De esta forma, la docente retroalimenta el proceso de planificación de cada uno de los y las estudiantes.

Cierre de sesión (10 min): Finalmente, para el cierre de la sesión la docente realizará un formulario Google metacognitivo que les hará llegar por correo electrónico. Este remitirá al objetivo de la sesión, esto a través de las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Crees que es importante la planificación? ¿Por qué?
- 2.- ¿Qué estrategias utilizaste para planificar?
- 3.- ¿Qué fue lo que más te costó del proceso y cómo lo resolviste?

Sesión 7

Objetivo: Producir un texto digital considerando sus recursos multimodales y la comunidad virtual en la que se inserta, haciendo uso de los dispositivos digitales.

Duración: 90 min

Contenido conceptual: Género digital, comunidad virtual, postura del emisor, recursos multimodales, audiencia.

Contenido procedimental: Producción de un texto digital.

Contenido actitudinal: crítica, reflexiva y participativa.

Recursos: dispositivos digitales.

Evaluación:

Desarrollo de sesión

→ Formativa monitoreo y retroalimentación a través de la producción del texto digital.

→ Indicador de evaluación: Crean un texto digital.

Cierre de sesión

→ Formativa autoevaluación a través de preguntas metacognitivas dialogadas.

→ Indicadores de evaluación: Reflexionan con respecto al proceso de producción y revisión.

Cómo se hará: Esta sesión tiene como propósito cubrir la tercera arista que forma parte de la problemática y se relaciona directamente con la incongruencia que existe entre el objetivo principal de la unidad de análisis crítico y la actividad de evaluación final que sugiere el

Programa de Estudios de Tercer Año Medio (2020), la cual corresponde a una tarea descontextualizada, puesto que no considera los géneros discursivos en comunidades virtuales, ni los dispositivos digitales para evidenciar que los y las estudiantes lograron analizar y desarrollar el pensamiento crítico.

Inicio de sesión (10 min): Primeramente, la docente verbaliza el objetivo de la sesión. Inmediatamente después retoma y sintetiza lo visto en las últimas dos sesiones de investigación y planificación para dar lugar a la producción de los textos digitales siempre respetando las planificaciones realizadas en la sesión anterior.

Desarrollo de la sesión (60 min): Durante el desarrollo de la clase, los y las estudiantes tienen libertad para trabajar dentro y fuera de la sala según lo requieran, principalmente, para escribir sus posts, ensayar guion en el caso de los videos, etc. utilizando distintos espacios. Cabe mencionar, que en esta sesión el trabajo no necesariamente debe quedar listo. Sobre todo, considerando a aquellos estudiantes que opten por algún género audiovisual, por lo mismo, tendrán tiempo hasta la clase siguiente para publicar sus textos digitales. Estos los pueden publicar a partir de sus perfiles personales, también pueden hacer uso del perfil de Instagram creado por la profesora @terceromedio2020 o, por el contrario, pueden pedir a la docente crear perfiles en otras plataformas según lo requieran para la realización de la actividad. Cabe mencionar que la docente monitorea todo el proceso de producción o ensayo, con la intención de retroalimentar para que vuelvan a producir. De la misma forma, la docente se encarga de resolver las dudas de los y las estudiantes.

Cierre de la sesión (20 min): Para finalizar la sesión, la docente retoma la pauta de evaluación presentada en la clase anterior, para que los y las estudiantes evalúen el proceso de su texto digital y puedan comprobar si están cumpliendo con todos los indicadores de logro. Posteriormente, realiza dos preguntas metacognitivas de manera abierta para ser dialogadas:

- 1.- ¿Qué fue lo más complejo al momento de producir el texto digital?
- 2.- ¿Cómo lo solucionaste? ¿Qué estrategias utilizaste?

Sesión 8

Objetivo: Evaluar el texto digital expuesto en la plataforma virtual a partir de los recursos multimodales y posicionamiento del autor con actitud crítica.

Material:

<https://drive.google.com/drive/folders/1NLFMprPCclvkDdBI7Xeg6NXoXmg7jRc2?usp=sharing>

Duración: 45 min

Contenido conceptual: Género digital, comunidad virtual, posicionamiento del autor, recursos multimodales, audiencia.

Contenido procedimental: Análisis del género digital de un compañero.

Contenido actitudinal: crítica, reflexiva, participativa y respetuosa.

Recursos: dispositivos digitales, formulario cierre de sesión, pauta de evaluación.

Evaluación:

Desarrollo de sesión

→ Formativa coevaluación y retroalimentación a través de la planificación del texto digital a producir.

→ Indicador de evaluación: Analizan críticamente a través del posicionamiento del autor, calidad de evidencias para mantener una opinión y los recursos multimodales propios del género (lingüísticos y no lingüísticos) y audiencia a la que se dirige, el texto digital para contribuir en el trabajo del compañero.

Cierre de sesión

→ Formativa autoevaluación a través de formulario metacognitivo.

→ Indicadores de evaluación: Reflexionan con respecto a los aprendizajes a lo largo de las 8 sesiones, principalmente, en el desarrollo del pensamiento crítico frente a las redes sociales, además de la construcción responsable de géneros digitales.

Inicio de sesión (10 min): La docente comunicará el objetivo de la sesión e inmediatamente después explica las instrucciones de la actividad que se realizará. Para verificar si estas quedaron claras, pedirá a más de un estudiante que pueda repetir con sus propias palabras lo que ella mencionó.

Desarrollo de sesión (20 min): Posteriormente, se da lugar a la actividad, en ella los y las estudiantes analizan crítica y respetuosamente el trabajo de uno de sus compañeros, considerando los siguientes criterios: el posicionamiento del autor, calidad de evidencias para mantener una opinión y los recursos multimodales propios del género (lingüísticos y no lingüísticos) y audiencia a la que se dirige, que por lo demás corresponden a los que han sido trabajados a lo largo de las 8 sesiones. La docente escribe en la pizarra los cuatro criterios anteriormente mencionados y cada uno deberá analizar a partir de ellos, el texto digital de un compañero mencionando los puntos fuertes y los débiles o más deficientes. El texto que analizará cada uno se le otorgará de manera azarosa. Debido a que el trabajo se realizó de manera individual, la coevaluación se hará de la misma forma. Posteriormente, se otorga el espacio al diálogo para comentar uno o dos análisis realizados, en honor al tiempo de la sesión, y junto con ello, proporcionar la instancia a la reflexión en cuanto a las temáticas. Luego de esto, se volverá brevemente a la pauta de evaluación para dialogar en cuanto a los indicadores de logro y para que cada estudiante vea si realmente cumplió con ellos o no.

Cierre de sesión (15 min): Luego, se realizará un cierre metacognitivo donde se lleve a los y las estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y otorgar una valoración al desarrollo de la tarea final. Este cierre se realizará por medio de un formulario Google, sin embargo, las preguntas se dialogarán mientras se van desarrollando. Estas son:

- 1.- ¿Con qué propósito crees que realizaste la actividad final?
- 2.- ¿Por qué crees que es importante el análisis crítico de los géneros digitales que surgen en redes sociales?
- 3.- Después de la actividad realizada ¿Consideras que te enfrentarás de la misma manera ante las redes sociales? ¿Por qué?

Finalmente, la docente retomará las respuestas que los y las estudiantes dieron en la sesión 1 con respecto a lo que es un género discursivo en una comunidad digital para ver como esta se puede complementar después de la actividad realizada.

7. Conclusiones y proyecciones

En la actualidad, la educación escolar chilena se ha visto obligada a adaptarse a las nuevas tecnologías. Y junto con ello, a la enseñanza de los emergentes y diversos géneros discursivos que afloran gracias a las plataformas virtuales que nos ha entregado el soporte digital. Hasta hace no mucho tiempo, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se incluían en los textos ministeriales principalmente como herramientas en función del aprendizaje, es decir, para la investigación, edición y corrección de texto, entre otras. Sin embargo, hoy surge la necesidad de volverlas enseñables, puesto que forma parte importante del contexto y entorno de los y las estudiantes. Ante ello, resulta pertinente la enseñanza de los nuevos géneros digitales y no solo aquellos que tienen un propósito académico, sino que también aquellos que surgen a partir de las redes sociales en las que a diario navegan nuestros estudiantes. Contextualizar, caracterizar y problematizar dichos géneros en función de un análisis crítico que aborde tanto la evaluación de recursos multimodales, la investigación para enriquecer la comprensión de los textos y el uso de dispositivos digitales para enfrentarse a situaciones comunicativas reales. Todo ello, da lugar a un aprendizaje significativo que permite potenciar el pensamiento crítico de los y las estudiantes a partir de su cotidianidad y experiencia propia con el uso de las redes sociales, asimismo, da lugar a la construcción de géneros y participación responsable en las plataformas.

La propuesta considera todas las aristas que configuran la problemática levantada, así como también los tiempos correspondientes a las sesiones propias del nivel. También atiende al uso de dispositivos digitales y acceso a internet con una mirada resolutive para aquellos establecimientos que no cuenten con dichas herramientas. De esta forma, el diseño permite adaptarse a la diversidad de contextos que nos ofrece el sistema educativo nacional, por ende, se convierte en una propuesta viable y plausible.

En cuanto a las proyecciones, es importante mencionar que debido a lo acotado de la propuesta didáctica no fue posible enmarcarla dentro de un Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), sin embargo, a largo plazo esta sí puede considerarse una opción, más aún,

aprovechando su carácter interdisciplinario con asignaturas como Tecnología, a partir de la participación de comunidades virtuales y el uso de dispositivos digitales, o con la asignatura de Formación Ciudadana en lo que respecta al análisis crítico de temáticas controversiales, sobre todo, en nuestro país.

Referencias bibliográficas:

Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Volumen (20)*. Recuperado de <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/510/244>

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 21 (4), 2-11.

Cassany, D. (2002) La alfabetización digital. En Víctor M. Sánchez Corrales ed. *Actas. XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Cassany, D. (2003). *Escritura electrónica*, C&E. 15/3, 239-251. ISSN: 1135-6405 (ed. impresa); ISSN: 1578-4118 (edición electrónica).

Cassany, D. (Febrero, 2002) La alfabetización digital. En Víctor M. Sánchez Corrales ed. *Actas. XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Cassany, D (2012). *En- línea*. España: Anagrama.

Coiro, J. (2003). Comprensión de lectura en internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. Recuperado de <http://www.eduteka.org/articulos/comprencion-lectura-internet>

Cortés, S. et al. (2016). Ipads, apps y redes sociales: construyendo narrativas multimodales en las aulas. *Digital EducationReview, Volumen (30)*, 53-75.

Hernández, D. et al. (2018). Prácticas de lectura y escritura en la era digital. *Háblame de TIC*. Volumen (5). Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1B3mJyyp7o0H2w2YdzxJbxNFaCAPZ9hZJ/view>

Mendoza, A (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Ediciones Pearson Educación.

MINEDUC (2020). *Aprendo en línea*. Gobierno de Chile. Santiago de Chile: MINEDUC. Disponible en: https://curriculumnacional.mineduc.cl/estudiante/621/articulos-134929_recurso_pdf.pdf

MINEDUC (2020). *Lenguaje y Literatura 3º Medio, Texto del estudiante*. Santiago: Editorial Norma por Educactiva S. A.

MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares Lengua y Literatura 3° y 4° Medio*. Gobierno de Chile. Santiago de Chile: MINEDUC. Disponible en: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf

MINEDUC. (2020). Programa de estudio: *Lengua y Literatura Tercer Año Medio*. Gobierno de Chile. Santiago de Chile: MINEDUC. Disponible en: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-140133_programa.pdf

Olaizola, A. (2011). Alfabetización académica en entornos digitales. Disponible en: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/985.pdf

Olaizola, A. (2012). Aproximación a la enseñanza de la retórica digital. Disponible en: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/2256_pg.pdf

Robles, H., & Fuentes, R. R. (2013). Un ambiente virtual para las habilidades de pensamiento crítico en ESL. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, Volumen (19)*, 73-85.

Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. *CD-ROM Edutec, 54(2)*, 1-21.

Suárez, D. et al. (2016). Apropiación de la Redes sociales para la aplicación del método Socrático en el pensamiento crítico. *Zona Próxima, Volumen (25)*, 118-128.

Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Volumen (19)*, 111-138.