

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
**DE VALPARAISO**

# Lectura Crítica Digital Centrada en el Lector

Propuesta Didáctica para Tercer Año Medio

Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en  
Educación y al Título de Profesor de Castellano y Comunicación

Profesora Guía: Ana María Riveros

Alumna: Natalie Mies Rueda

Viña del Mar, Julio del 2020

## AGRADECIMIENTOS

A mi profesora de título por su constante apoyo durante todo el proceso de investigación,

A mis padres por su apoyo psicológico y acompañamiento,

A mis hermanos por escuchar mis ideas y apoyarme,

Y a mis amigas por sus frases de ánimo y motivación.

## ÍNDICE

Introducción .....	4
Problemática del Estudio.....	4
Enfoque, Dimensión y Habilidad .....	5
Programa, Nivel y Unidad.....	6
Análisis de Actividades del Programa .....	8
Propuesta Solución.....	11
Estado del Arte .....	12
Criterios de búsqueda y selección de fuentes bibliográficas .....	12
Lengua y Literatura 3° Medio. Texto del Estudiante (2020) .....	13
Competencias de lectura crítica en internet. Estrategias para educación media (2014) .....	15
La lectura digital en un aula de secundaria: prácticas reales y dificultades del alumnado (2019).....	17
Análisis de las propuestas .....	19
Marco Teórico .....	20
1. Enfoques didácticos en torno a la lectura .....	20
1.1 Enfoque comunicativo.....	20
1.2 Enfoque desde distintos ejes: autor, obra y lector .....	22
1.3 Enfoque sociocultural.....	23
2. Lectura.....	24
2.1 Lectura desde el curriculum escolar.....	24
2.2 Lectura crítica .....	26
3. Texto y lectura digital.....	28
4. Lineamientos didácticos para la lectura digital.....	31
Caracterización de la Propuesta.....	33
Problemática .....	33
Propuesta didáctica y objetivos de aprendizaje .....	34
Sesiones de Clases.....	38
Conclusión y Proyección a la Actualidad.....	54
Referencias Bibliográficas .....	57

## Introducción

El presente trabajo analizará una problemática encontrada en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de Tercero y Cuarto Medio (MINEDUC, 2019) y manifestada, igualmente, en los Programas de Estudio de Tercero y Cuarto Medio (MINEDUC, 2020). No obstante, este estudio se centrará en el nivel de tercero medio y examinará cómo se expresa la problemática planteada en distintos ámbitos didácticos, como los enfoques de enseñanza, actividades escolares, propuestas de evaluación, entre otras.

En primer lugar, se presentará la problemática de la investigación y se dará a conocer la perspectiva desde la cual va a ser estudiada, es decir la Unidad específica en la cual se desarrollará el análisis, los Objetivos de Aprendizaje (OA) que se considerarán en este estudio, la dimensión curricular a partir de la cual se visualiza el problema, entre otras.

En segundo lugar, se expondrá un Estado de Arte sobre diversas propuestas didácticas que han sido planteadas en torno a la problemática, con el fin de visualizar qué estudios se han realizado en torno a las temáticas estudiadas en el presente trabajo.

En tercer lugar, se establece el Marco Teórico del presente estudio a modo de fundamento y justificación del mismo. A partir de esta base teórica, se presentará una caracterización de una propuesta didáctica que pretende solucionar el vacío curricular encontrado. A continuación, se presentará la propuesta didáctica, que se compone de ocho sesiones en el aula.

Por último, se hará una proyección con respecto a la totalidad del trabajo y se expondrán las respectivas conclusiones finales.

## Problemática del Estudio

Se visualiza un vacío en los planteamientos de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de Tercero y Cuarto Medio (MINEDUC, 2019) y el Programa de Estudio de Lengua y Literatura de Tercero Medio (MINEDUC, 2020), en torno a la lectura crítica de textos digitales.

Esto se debe, en parte, a que la lectura de este tipo de textos, cuando se evalúa en el ámbito didáctico, no considera la incidencia que tiene la visión y experiencia del lector en la lectura de cada texto, sino que se centra meramente en el análisis textual de los mismos.

Lo anterior enajena a los alumnos del texto, pues no vincula el proceso de lectura con su propia vida. Este vacío es importante de considerar, teniendo en cuenta que los alumnos y alumnas están inmersos en un mundo tecnológico y reciben constantes estímulos digitales, muchos de ellos que sí suelen considerar la visión, intereses y objetivos del lector cada vez más. Asimismo, la importancia de involucrar al lector al momento de evaluar la lectura en este caso digital, recae en que cada uno de ellos tiene, en efecto, una experiencia digital distinta, según el nivel académico, recursos tecnológicos, su entorno, entre otros.

### **Enfoque, Dimensión y Habilidad**

Para comprender el vacío curricular mencionado, se hace necesario profundizar en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, 3° y 4° Medio (MINEDUC, 2019) bajo las cuales se señala que la asignatura de Lengua y Literatura posee un enfoque comunicativo y cultural (2019:89): “Este enfoque 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” (89). En otras palabras, la asignatura le da especial importancia a los usos culturales del lenguaje y la literatura (89).

Asimismo, la asignatura presenta tres dimensiones curriculares: la Comprensión, la Producción y la Investigación, en las cuales se desarrollan habilidades más específicas (2019: 91). Para el desarrollo de este trabajo nos centraremos en la Comprensión, dimensión bajo la cual se espera que los alumnos sean capaces de extraer información de un texto, interpretarla y reflexionar en torno a lo leído, interpretar y construir significados, proceso que considera en su conjunto los distintos tipos de texto y las variadas situaciones comunicativas (Sánchez, García, Rodales, 2010: 42).

En las Bases Curriculares de Lenguaje y Literatura de 3° y 4° Medio (MINEDUC, 2019), la dimensión de Comprensión comprende las habilidades de interpretación literaria y lectura crítica; esta última habilidad implica “asumir que los textos no son neutros”, en tanto el lector

debe cuestionarse sobre la legitimación del texto y ser capaz de leer más allá del mismo, considerando la audiencia a la cual se dirige, el contexto en el que se produce, etc. (2019: 88).

Cabe destacar que el documento mencionado, considera que:

La lectura crítica tiene una aplicación relevante en los discursos surgidos en los espacios digitales, pues el análisis de estos textos requiere examinar cómo en dichos espacios se pueden presentar prácticas que involucren problemas éticos, a saber: la información que se difunde y la rapidez de difusión de esta, el impacto que tiene en las personas la descalificación en el ámbito público, la credibilidad de la información a la que se accede, las formas de acoso en la interacción digital, entre otras (2019: 88).

Considerando lo anterior, este estudio está centrado en el desarrollo de la lectura crítica de textos digitales.

### **Programa, Nivel y Unidad**

El vacío reflejado en el Programa de Estudio de Lenguaje y Literatura de Tercero Medio (2020) será estudiado en la Unidad 3: “Análisis Crítico de Géneros Discursivos en Comunidades Digitales” (101).

En dicha Unidad las actividades didácticas no evalúan de forma adecuada el análisis crítico de textos digitales, en la medida que dicho análisis se centra casi únicamente en el contenido textual del discurso escrito y considera muy poco el rol del lector en la lectura. Asimismo, el análisis que se propone para el estudiante, no considera particularidades propias del texto digital como el uso de la imagen y la presentación de la dirección electrónica. Del mismo modo, la evaluación de esta Unidad presenta una incongruencia, pues no está centrada en los objetivos principales planteados al inicio de la Unidad, sino que plantea uno diferente y pone el énfasis en la escritura.

El propósito de esta Unidad es lograr que los alumnos analicen críticamente los géneros discursivos surgidos en comunidades digitales y, de este modo, reflexionen sobre los problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación y sus respectivos alcances y consecuencias (MINEDUC, 2020: 101).

La Unidad mencionada fue seleccionada, debido a que esta sesión aborda la lectura crítica desde uno de sus énfasis principales: los textos digitales.

Esta Unidad presenta tres objetivos de aprendizaje:

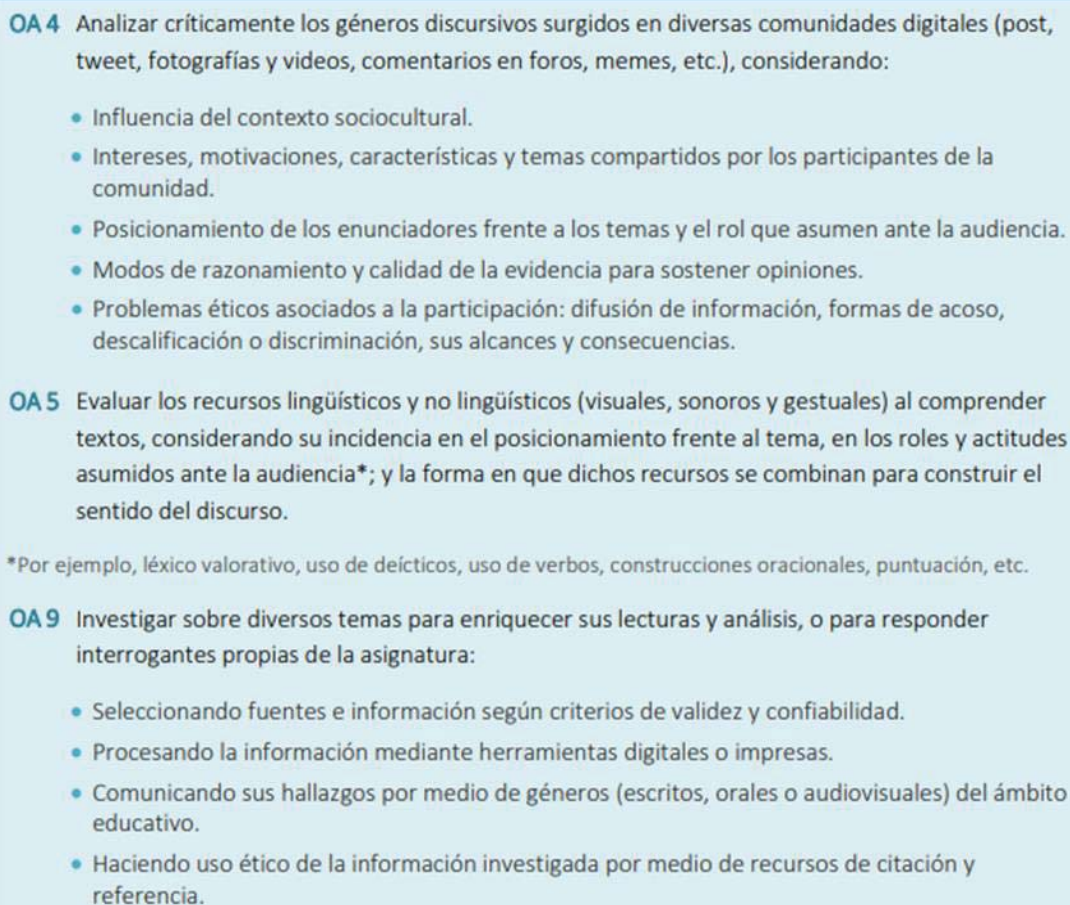
- 
- OA 4** Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando:
- Influencia del contexto sociocultural.
  - Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los 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.
- OA 5** 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.
- OA 9** 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.

Figura 1 (MINEDUC, 2020: 101).

Para los fines de este trabajo, se estudiarán los Objetivos de Aprendizaje (OA) 4 y 5 “Analizar críticamente (...)” y “Evaluar los recursos (...)”, respectivamente, ambos circunscritos en la dimensión de Comprensión. En cambio, el OA 9 “Investigar sobre diversos temas (...)”, se centra en la dimensión de Investigación, motivo por el cual se aleja de los objetivos de estudio del presente informe por lo que no será analizado.

En el OA 4 “Analizar críticamente los géneros discursivos (...)”, solo se hace referencia a un subtema que considera la participación del lector, este es “la influencia del enfoque sociocultural” (2020: 101). No obstante, en las actividades propuestas por el Programa de Estudio de Lenguaje y Literatura de Tercero Medio (2020), este subtema no se aborda a

cabalidad, ya que no se evalúa o se evalúa de forma muy superficial respecto a la influencia que tiene el lector en el proceso al momento de leer un texto.

Asimismo la evaluación final de los aprendizajes de esta Unidad contempla el desarrollo del OA 4 y del OA 6. Este último objetivo busca:

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: aplicando un proceso de escritura\* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia y adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales). (MINEDUC, 2020: 133).

En esta evaluación se presenta una incongruencia, ya que según plantea el objetivo, la actividad presenta un énfasis mayor en la escritura, que en el análisis e interpretación de la lectura; situación que se desprende a partir de los criterios de evaluación de la misma: Introducción; Coherencia y Cohesión; Secuencia y Conectores, entre otros (MINEDUC, 2020: 136).

### **Análisis de Actividades del Programa**

En general, el vacío encontrado en el Programa de Estudio de Lengua y Literatura de Tercero Medio (2020) se refleja en todas las actividades de la Unidad 3 y en la incongruencia de la evaluación de la misma. Para evidenciar este vacío se procederá a analizar una de las actividades de la Unidad mencionada.

La primera actividad de la Unidad 3 comprende el OA 4, anteriormente expuesto, sobre el análisis crítico de géneros discursivos, y tiene como propósito 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” (MINEDUC, 2020: 102).

Esta actividad consiste en la lectura de un texto sobre los *influencers*. Antes de la lectura se plantean algunas preguntas para activar los conocimientos previos de los alumnos y posterior a ella, se exponen más preguntas en torno a la comprensión de lo leído.



La primera parte de la actividad se presenta a continuación para su posterior análisis:

Antes de la lectura, se sugiere que los estudiantes lleguen a definir la figura del *influencer* por medio de preguntas como las siguientes: ¿qué *influencers* conocen?, ¿cómo definen el rol de un *influencer*?, ¿qué motiva a una persona a convertirse en *influencer*?, ¿qué espera la sociedad del comportamiento de un *influencer*?, ¿cuándo un *influencer* es reprobado por sus seguidores?

Figura 2 (MINEDUC, 2020: 103).

La forma en que las preguntas están dirigidas, demuestra el vacío expuesto con anterioridad; debido a que estas se plantean desde una perspectiva externa a la experiencia de los estudiantes. La pregunta más “cercana” a la realidad de los alumnos podría ser la primera, sin embargo aun así no los involucra totalmente, esto, ya que no se hace referencia directa a su relación con los *influencers*, es decir el cómo los conocieron, si los siguen o no y por qué, por ejemplo.

Se comprueba una dinámica similar en torno a las preguntas para después de la lectura, las cuales se presentan a continuación:

- ¿Qué intereses, motivaciones, características y temas comparten los seguidores de Rawvana en Instagram?
- ¿Qué marcas textuales puedes señalar que indiquen que Rawvana es una *influencer*?
- ¿Qué aspectos de Rawvana le critican sus seguidores?
- ¿Qué actitud adopta Rawvana ante sus fans?
- ¿Estás de acuerdo con las críticas que le hacen los seguidores a Rawvana? Fundamenta tu respuesta.

Figura 3 (MINEDUC, 2020: 104).

En su mayoría, estas preguntas apuntan a una comprensión literal del texto, se pide sacar inferencias, pero no interpretaciones y casi en ningún momento las preguntas involucran al estudiante; solo en la última pregunta. En esta última, se podría decir que se produce una auto-reflexión, no obstante se pide una opinión en torno al texto y vinculada a lo que en él ocurre y no una opinión en torno al estudiante y su respectiva experiencia a partir de la

lectura. Por lo cual no se logra en su totalidad desarrollar este aspecto auto-reflexivo y centrado en el lector. Un ejemplo de una auto-reflexión con mayor vinculación a la experiencia del estudiante, se conseguiría preguntándoles a los estudiantes si ellos han criticado a algún *influencer* por medio de redes sociales o páginas web como sucede en el texto, o si han leído en sus redes sociales alguna crítica hacia un *influencer*. De esta manera, la pregunta sigue teniendo relación con el texto, pero se dirige de forma mucho más personalizada a los alumnos y sus experiencias en el ámbito digital, logrando un aprendizaje significativo.

Además, ninguna de las preguntas de estas actividades propone un desarrollo meta-cognitivo que permita a los estudiantes ser más conscientes de sus procesos cognitivos y, así, evaluar si es necesario que cambien su estrategia de lectura o continúen la que están usando. Lo anterior, se evidencia ya que la lectura se presenta sin elementos que orienten al alumno en torno al control de sus procesos cognitivos.

Finalmente, para evaluar la presente actividad se proponen los siguientes indicadores de evaluación:

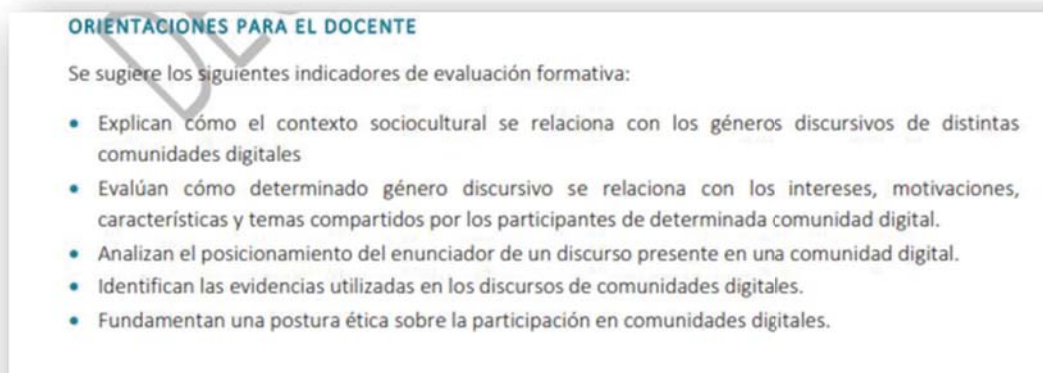


Figura 4 (MINEDUC, 2020: 106).

De estos indicadores, los primeros cuatro hacen referencia al ámbito analítico desde la perspectiva de un lector observador, vale decir *pasivo* frente a la lectura. Mientras que el quinto indicador “Fundamentan una postura ética...” (2020: 106) se dirige a un lector *activo* que es capaz de construir una postura propia frente al texto. Aunque el tipo de postura esperado se presenta de forma restringida, debido a que se limita al ámbito “ético”, no

obstante ¿qué ocurre con las posturas críticas, reflexivas y personales? Estas no parecen ser consideradas, por ende la evaluación del logro del OA 4 “Analizar críticamente los géneros discursivos...” (2020: 101) presenta una incongruencia, al dejar de lado el ámbito “crítico” del análisis. Respecto a este último aspecto, un análisis crítico debería otorgar la opción de que se generen múltiples posturas y esta variedad se puede incluir en los indicadores. Por ejemplo el indicador podría manifestar lo siguiente: Fundamentan una postura personal que demuestra un análisis crítico y/o reflexivo sobre los discursos en comunidades digitales.

### **Propuesta Solución**

Frente a la problemática planteada, presentamos una posible solución, la cual consiste en la implementación de actividades que promuevan la generación de vínculos entre un texto digital leído por los estudiantes y sus experiencias personales en el ámbito virtual y tecnológico.

La presente propuesta de solución se abordará desde distintas aristas. Por ejemplo, una de ellas consiste en que para las actividades de lectura digital se generen, en los distintos momentos de lectura, cuestionamientos que orienten al alumno a establecer relaciones entre el texto leído y sus vivencias, específicamente, del ámbito digital. Asimismo, para implementar la solución planteada, se propone que los estudiantes realicen una lectura digital y, posteriormente, manifiesten por escrito, a través de plataformas digitales, como un foro, un blog o *facebook*, sus impresiones personales del texto y la relación que ellos mismos encuentren entre el texto y su propia experiencia en el ámbito de lectura digital, de modo que no solo reflexionen respecto a sus experiencias, sino que, a su vez, exploren nuevas en el ámbito escolar.

Finalmente, para trabajar la lectura crítica digital a partir de las impresiones personales de los estudiantes, se plantea desarrollar un conversatorio que manifieste las distintas interpretaciones o posturas que pueden surgir frente a un mismo texto.

## Estado del Arte

### **Criterios de búsqueda y selección de fuentes bibliográficas**

Retomando el problema levantado a partir del análisis de las Bases Curriculares (MINEDUC, 2019), el presente apartado refiere a una lectura crítica de estudios que ofrecen principal o, a veces, específicamente, una reflexión en torno a los procesos de lectura centrados en el texto y no una en función de procesos de autoreflexión propios del lector. Lo anterior, en razón de nuestro problema centrado en la lectura de textos digitales, la cual resulta muy cercana a la cotidianidad del alumno, pero cuya experiencia de lectura digital no es considerada o lo es de forma muy sutil al momento de ser desarrollada en el contexto escolar.

Este vacío se ve, igualmente, plasmado en el Texto del Estudiante (MINEDUC, 2019), en el cual las actividades propuestas tienen precisamente un enfoque textual, dejando de lado la experiencia lectora propia del estudiante, incluso en función del carácter crítico de la lectura. Por otro lado, existen diversos estudios que abarcan la lectura de textos digitales y que desarrollan propuestas innovadoras para trabajar esta temática en la educación media. Para dilucidar las experiencias didácticas que se enmarcan en esta temática se seleccionaron tres estudios a presentar a continuación.

Los documentos seleccionados ofrecen propuestas didácticas o análisis de prácticas en el aula. No obstante, existen pocas investigaciones en torno a la lectura digital en la secundaria, por lo que también se analizarán estrategias enfocadas en la universidad, cuya aplicación sea factible de ajustar en el contexto escolar. Cabe destacar que para la selección de bibliografía se tomó en cuenta la vigencia de los documentos, por lo que todos han sido publicados desde el año dos mil en adelante, considerando a su vez, que es en el siglo XXI donde el uso de medios de comunicación y las lecturas digitales han tenido su mayor auge.

En general, se encontraron muchos textos que trabajan la comprensión lectora en medios digitales, pero lo anterior como mero soporte, por lo que la lectura oficia en rigor como lectura impresa (Garzón y Salazar, 2014; Hernández, 2011; Álvarez y Taboada, 2016). En cambio, son más escasas las propuestas que sí analizan la lectura digital y sus implicancias en función de la apertura de posibilidades que otorga el soporte tecnológico. En el caso de

estos estudios la estrategia de análisis consiste en la observación de los aspectos a considerar en la lectura digital de manera que se dilucide qué tan centrado en el lector se contempla el proceso de lectura.

Las propuestas didácticas que se exponen a continuación buscan desarrollar, por consiguiente, habilidades para la lectura digital, pero presentan enfoques distintos que conviene analizar y comparar.

### **Lengua y Literatura 3° Medio. Texto del Estudiante (2020). Ministerio de Educación.**

La siguiente propuesta corresponde a una actividad de comprensión lectora, de la Unidad 3 de tercero medio “Más allá de tu m2” (2019:108). El objetivo de esta Unidad es:

Analizar e interpretar textos que tratan la relación del ser humano con la sociedad y con su historia personal. A partir de esto, reflexionar sobre los motivos que sustentan las relaciones sociales y cómo estas influyen en la construcción del individuo (2020: 108).

Se seleccionó esta unidad, ya que contiene actividades de lectura “digital”, mediante imágenes que imitan el formato digital. Sin embargo, en ninguna unidad de este programa de estudio se consigna un objetivo que apunte directamente a la lectura de textos digitales, en función específicamente de su lectura crítica, perpetuando el vacío mencionado en las Bases Curriculares (2019). Cabe destacar que los objetivos del Texto del Estudiante (MINEDUC, 2020) de 4° Año Medio, tampoco consideran un trabajo didáctico significativo en torno a la lectura digital.

En ese contexto, a continuación se presentará en profundidad una de las lecturas del Texto del Estudiante (2020) correspondiente a la Lectura 4 de la lección tres (2020: 128) y se complementará con un esbozo de las Lecturas 5 y 6 (2020: 129-130) de esta misma lección, siendo estas tres las únicas que proponen un análisis de un texto digital y se constituyen mediante una estructura metodológica similar, ya que todas comprenden un proceso de lectura y posteriores preguntas basadas en la comprensión del texto.

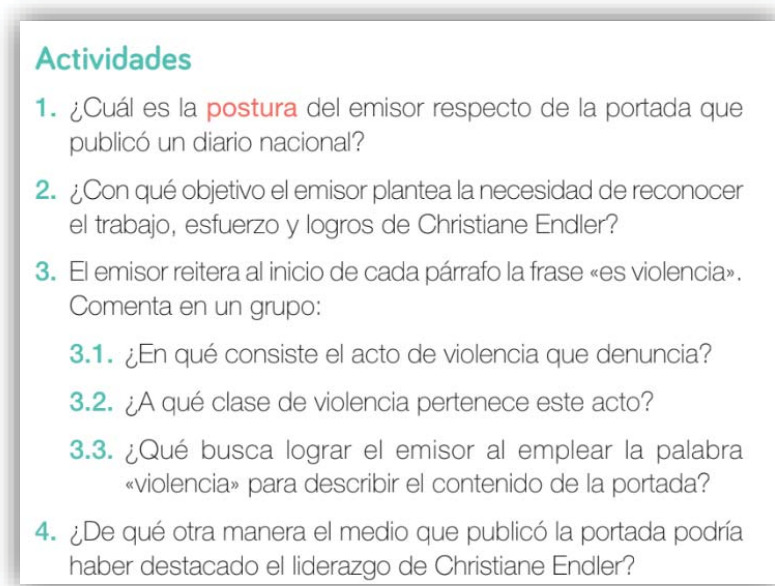
La lectura 4 de la lección tres (2020:128) expone un posteo de *Instagram* en torno al análisis crítico de la portada de un diario nacional, sin ninguna instrucción previa, y luego de la lectura

presenta

las

siguientes

preguntas:



**Actividades**

1. ¿Cuál es la **postura** del emisor respecto de la portada que publicó un diario nacional?
2. ¿Con qué objetivo el emisor plantea la necesidad de reconocer el trabajo, esfuerzo y logros de Christiane Endler?
3. El emisor reitera al inicio de cada párrafo la frase «es violencia». Comenta en un grupo:
  - 3.1. ¿En qué consiste el acto de violencia que denuncia?
  - 3.2. ¿A qué clase de violencia pertenece este acto?
  - 3.3. ¿Qué busca lograr el emisor al emplear la palabra «violencia» para describir el contenido de la portada?
4. ¿De qué otra manera el medio que publicó la portada podría haber destacado el liderazgo de Christiane Endler?

Figura 1. MINEDUC, 2020: 128.

En las interrogantes indicadas se trabajan distintas habilidades. Las primeras dos preguntas se relacionan con el emisor del texto digital, luego las preguntas siguientes desarrollan distintas habilidades como inferencia, interpretación y reflexión. En este ejercicio, sí se manifiesta una lectura crítica, pero no se observa un acercamiento al estudiante que genere un aprendizaje significativo desde el punto de vista de su experiencia de lectura personal o de los significados que él levanta a través de ella, ya que en ningún momento se hace referencia a lo que piensa, siente o vive el estudiante frente a la lectura de este texto.

Lo anterior acontece, a diferencia de la Lectura 5 (2020:129) que introduce la actividad con una pregunta de auto-reflexión: “¿Qué situación que resulte «violenta» hacia la mujer has experimentado o presenciado esta semana?” (2020: 129). Sin embargo, en las actividades para el momento después de la lectura que proponen las Lecturas 5 y 6 (2020: 129-130) no hay un predominio en torno a una lectura auto-reflexiva, puesto que de dieciséis preguntas en total solo una considera la opinión personal del lector. Por último, solo la Lectura 5 (2020:129) incluye preguntas de inferencia durante la lectura, pero ninguna contempla, por ejemplo, interrogantes de orden metacognitivo en torno a ninguno de los momentos del proceso de lectura. De esta descripción, se manifiesta que las actividades de comprensión

lectora dispuestas en este documento, se centran en el contenido del texto y en la forma en que este es expresado, aun cuando se omite al respecto el análisis de los signos visuales, la consideración de la fuente, la tipología de la letra, entre otros.

Otra propuesta didáctica que presenta una estructura similar en la lógica texto-preguntas en torno a un conjunto de cuentos, es el trabajo realizado por Marín y Gómez (2015), el que, si bien, no se encuentra enfocado en lectura digital, sí propone un análisis crítico con mayor consideración respecto a la figura del lector. Lo anterior se ve reflejado en preguntas como las siguientes: “¿Qué consejo diferente al que fue dado por el viejo sabio, le daría usted al joven Maguín? Si usted se encontrara en la misma situación del joven de la historia, ¿Cree usted que el consejo dado por el viejo sabio lo ayudaría a resolver su problema?” (2015: 48).

Estas preguntas otorgan otro sentido a la lectura porque comprometen al lector, lo involucran en la historia. Esta constituye ciertamente una aproximación que también puede aportar al proceso de lectura digital porque en rigor centra la comprensión no solo en función del texto, sino en quien realiza la lectura.

### **Competencias de lectura crítica en internet. Estrategias para educación media (2014). Ardila, Pérez, Villamil.**

El siguiente documento corresponde a una investigación etnográfica que se centra en la lectura crítica en internet. Se origina a partir de la experiencia de docentes de educación media en colegios distritales, quienes afirman no evidenciar “estrategias referidas a cómo potenciar la lectura crítica en Internet desde el aula en jóvenes de educación media” (Ardila, Pérez, Villamil, 2014: 8). Lo anterior cobra importancia en el contexto de una sociedad globalizada, donde hay fácil acceso a la información a través de internet, lo que promueve en los estudiantes la búsqueda frecuente de información para sus procesos formativos (2014: 4).

A partir de esta problemática, se originó el siguiente objetivo de investigación: “esbozar una estrategia de enseñanza que permita desarrollar competencias de lectura crítica en Internet desde el aula, para la educación media” (2014:5). Bajo este marco, el estudio expone un bagaje conceptual específico respecto de lo cual se propone una aproximación en torno la *lectura hipertextual*, considerando el aporte de diferentes autores, entre ellos, Cavallo & Chartier (2011), Littau (2008) y Landow (2009). Además, en este apartado se define el

concepto de *lectura crítica* como “una actividad situada en un contexto sociocultural que hace que esta se lleve a cabo en diferentes ámbitos y con distintas finalidades” (Ardila, Pérez, Villamil, 2014: 8).

La investigación presenta el desarrollo de tres experiencias educativas simuladas que buscan fomentar la lectura crítica digital en tres asignaturas distintas. Por el carácter y enfoque de este trabajo, se profundizará mayormente en la actividad realizada para la asignatura de Lenguaje y Comunicación. La propuesta se contextualiza en el escenario de una clase de la asignatura mencionada en educación media. La unidad que se aborda es la del Siglo de Oro Español y la sesión se centra en el estudio del *Quijote de la Mancha* (2014: 194). De forma general la actividad de la clase consiste en la lectura digital, exploración y análisis de una página web sobre la novela mencionada, su contexto de producción y otras obras que aluden a la misma; poniendo énfasis en la autorregulación del estudiante hacia su trabajo exploratorio (2014: 151).

En primera instancia, antes de la lectura, se activan los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la obra mencionada, con el fin de motivarlos a la lectura digital de este tema. Posteriormente, se consigna que “para potenciar las competencias para leer críticamente en Internet el docente los invita a consultar de manera individual la propuesta de la Biblioteca Nacional Española <http://quijote.bne.es/libro.html> y describir la página” (2014: 149). La dirección electrónica expuesta, otorga a los alumnos información sobre *El Quijote de la Mancha*, entre ellas un “mapa interactivo de rutas de las salidas del Quijote, línea del tiempo alusivas a la primera y segunda edición, así como referencias a otras obras alusivas al Quijote y los libros de caballerías” (2014: 151). Para ello, el profesor realiza un modelado de exploración en internet en relación con los temas de la clase. Este modelado se podría presentar a su vez por medio de un video que utilice la técnica *eye movements video modelling technique* (EMMEs), tal y como se demuestra en la investigación de Salmerón, Llorens y Fajardo (2015: 2).

Después de la demostración, el docente solicita a los alumnos que ellos mismos exploren la página web expuesta y, de forma paralela, completen una rejilla de búsqueda, exploración y selección, por medio del desarrollo de las siguientes actividades que deben ser abordadas por los estudiantes: “definir el propósito de búsqueda; exploración de la página; descripción de



la página; valoración y opinión; ¿Lo compartiría? ¿Por qué?” (2014: 150). Cabe destacar que no se especifica si la actividad anterior se hace en papel o a través de una plataforma digital. El propósito de esta rejilla no es solo que el estudiante logre contextualizar la búsqueda, sino que a medida que el estudiante lea, explore, describa y analice, se fortalezca en el dominio del contenido conceptual y el sentido que tiene este procedimiento, “posibilitando mayor autorregulación, conciencia de su acto de lectura y reconocimiento de las intenciones subyacentes de los autores de la página” (2014: 151). Posterior a ello, se solicita a los alumnos una actividad de orden recreativo, cuyas habilidades a trabajar no se relacionan en ninguna medida con la lectura digital, por ello no se ahondará en tal actividad.

En esta propuesta se destaca que el docente, a través del desarrollo de diversas estrategias y su propio modelamiento, acerque la lectura de un texto canónico a los alumnos de forma que ellos puedan disfrutarlo, mediante una plataforma virtual interactiva. Sin embargo, a modo de crítica, el análisis en torno a la lectura digital realizada por los estudiantes, no se profundiza más allá de la autorregulación plasmada mediante la rejilla de exploración, por lo cual los estudiantes no reciben una retroalimentación de sus procesos de lectura crítica digital, sino que, fundamentalmente, realizan una autoreflexión con respecto a sus habilidades analíticas y de opinión.

### **La lectura digital en un aula de secundaria: prácticas reales y dificultades del alumnado (2019). López, Garro, Egaña.**

El presente artículo analiza las prácticas de alumnos de 4° grado al utilizar internet en la clase de Lengua y Literatura para acceder a cierta información (López, Garro, Egaña, 2019: 99). Para el desarrollo de esta investigación se observaron tres parejas de alumnos de un establecimiento escolar público de Navarra. La observación se realizó durante una sesión de clases y debido a que en la asignatura se trabajaba con la metodología de aprendizaje por proyectos, la tarea de clase implicaba un proyecto final: “tenían que buscar información para la elaboración de un reportaje periodístico sobre un tema de libre elección” (2019: 104).

Para el análisis de la lectura digital se utilizó el modelo de alfabetización internacional para la educación superior definido por la American Library Association (ALA), en el cual se presentan distintas normas que determinan qué competencias debe manejar el estudiante en

el acceso y uso de la información. De estas normas, se consideraron solo las primeras tres que referían al plano de la lectura digital (2019: 104-105). En base a este modelo, se muestra una tabla que alude a las interacciones verbales de los alumnos y su respectiva evaluación según los estándares de estas normas.

Los resultados de este análisis, se plantean en relación a las normas de ALA. De este modo, la primera norma que alude a la búsqueda y gestión, interesa especialmente, debido a que revela la importancia de la elección del tema: “los alumnos que relacionan el tema con sus propias vidas son más seguros y eficientes al buscar” (2019: 108), aspecto que nos ofrece un indicio en torno a la relevancia del aprendizaje significativo.

Respecto a la segunda norma referida a la búsqueda y gestión de información, se describen en el estudio las estrategias que utilizan los alumnos, entre ellas, ocupar palabras claves delimitando la exploración o considerar videos e imágenes respecto de su búsqueda (2019: 108-109).

Por último, la norma que refiere a la evaluación e incorporación de la información, en la cual tiene lugar el proceso de lectura, revela que los alumnos se preocupan porque el material que encuentren sea acorde a los objetivos de búsqueda que se propusieron. Sin embargo, “no se fijan en la autoría, sesgo ideológico o intención del autor” (2019: 109), aspecto que interfiere en su comprensión del texto. Además, se destaca el hecho de que las páginas que poseen mucha información se evalúan de forma positiva; contrariamente a la investigación de García (2008) quien propone una actividad didáctica para la enseñanza media y en la cual se demuestra que, de los estudiantes, “la gran mayoría prefiere las páginas con más imágenes y textos cortos, tipo títulos formados por sintagmas nominales, fijándose, a veces exclusivamente, en la página índice o de superficie” (García, 2008: 30).

Finalmente, los lectores más estratégicos fueron aquellos que levantaron conclusiones respecto a la información que encontraban, relacionando las ideas y contenidos leídos con sus vidas (López, Garro, Egaña 2019: 110). Este punto resulta relevante, ya que se relaciona con el rol del lector mismo por lo que da cuenta de la importancia del vínculo entre la lectura y el lector.

## **Análisis de las propuestas**

Las propuestas didácticas abordadas dejan en evidencia el vacío existente en torno a la enseñanza de la lectura digital desde el énfasis específico puesto en el lector, pues si bien en algunas se proponen estrategias para este tipo de lectura, estos estudios son escasos y no en todas se aborda esta mirada desde la perspectiva de la lectura del discurso digital. Por ejemplo, la propuesta del Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de 3° Año Medio (MINEDUC, 2020) centra su análisis en la información del texto digital, sin considerar, en las preguntas posteriores, aspectos propios del formato digital, como su importancia en tanto publicación emitida desde una red social, el análisis de la fuente, el formato de la imagen, entre otros. Asimismo, tampoco se realizan interrogantes en relación a las experiencias del estudiante con la red social expuesta.

Distinto es el caso de la propuesta didáctica presentada por Ardila, Pérez, Villamil (2014), mediante el cual se expanden los horizontes en torno al ámbito de la lectura en contextos digitales. Esta propuesta, en relación a la anteriormente presentada, considera un análisis más profundo de la lectura digital, tomando en cuenta aspectos como la estética de la página y la observación de sus elementos. Además, propone una lectura digital bajo la metodología de aprendizaje basada en proyectos, otorgándole un enfoque diferente a la lectura escolar tradicional cuyos fines podrían ser responder preguntas de un examen.

López, Garro, Egaña (2019) aterrizan las propuestas didácticas planteadas, tanto la referida al Texto del Estudiante de Lengua y Literatura de 3° Año Medio (2020), como la propuesta investigativa de Ardila, Pérez, Villamil (2014), pues a diferencia de los estudios mencionados, que son de carácter teórico, la investigación de López, Garro, Egaña (2019) revela prácticas lectoras reales en el contexto de aulas escolares. El estudio mencionado manifiesta que hay variedad en cuanto a las estrategias utilizadas por los alumnos al momento de leer en la modalidad virtual, y, frente a ellas, aquellos que obtienen resultados de forma más eficiente o son más estratégicos, suelen ser los que relacionan su búsqueda y lecturas con su propia experiencia personal. Siendo este último aspecto de suma relevancia para la propuesta de solución a la problemática planteada levantada en el presente trabajo.

Finalmente, todos los estudios mencionados presentan estrategias distintas, de modo que se evidencia un disenso en torno a cómo abordar la lectura digital. Asimismo, es importante mencionar que no se encontraron propuestas o estrategias para la lectura de redes sociales como *Instagram*, *Facebook* o *Twitter*, a excepción de la propuesta del MINEDUC (2020), cuyo vacío ya se evidenció, o la propuesta de Álvarez y Taboada (2016) a partir de la cual se utiliza la red social *Facebook* para “archivar” las lecturas, pero no se da cuenta en ella de procesos de enseñanza asociadas al proceso de lecturas digitales a partir de la misma red.

## Marco Teórico

A continuación, se presentan una serie de investigaciones que abordan las temáticas referentes al vacío curricular mencionado y las propuestas que permiten trabajarlo o solucionarlo. Este capítulo se encuentra organizado en base a cuatro ámbitos principales: enfoque de enseñanza, texto digital y lineamientos didácticos. En primer lugar, el enfoque de enseñanza, comprende tanto el enfoque de la asignatura como otras corrientes didácticas asociadas a la lectura.

En segundo lugar, se expone la lectura desde la dimensión Comprensión curricular de lectura y el concepto de lectura crítica. Posteriormente, se abordará el texto digital y su vinculación con los procesos de lectura digital. Finalmente, examinaremos los lineamientos didácticos que ofician como base para el desarrollo de una propuesta didáctica frente al problema planteado.

### **1. ENFOQUES DIDÁCTICOS EN TORNO A LA LECTURA**

#### **1.1 ENFOQUE COMUNICATIVO**

En las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2019), se consigna el diseño curricular de acuerdo a las perceptivas del enfoque comunicativo-cultural (87). Sin embargo, no hay evidencias teóricas que respalden lo relativo al enfoque denominado cultural. El enfoque comunicativo, sí presenta, por el contrario un edificio metodológico ampliamente desarrollado en el ámbito de la didáctica de la lengua, por lo cual hay varios

autores que se han referido a esta corriente (Lomas, 1993; Cassany, Luna y Sanz, 2003; Maqueo, 2005).

Cassany, Luna y Sanz definen el enfoque comunicativo en tanto este se encuentra “centrado en el uso de la lengua” (2003: 278), en tanto se focaliza “en las necesidades de los alumnos” (2003: 278). En esta misma línea, Lomas y Osoro (1993), describen la perspectiva comunicativa en relación a su rol en la asignatura de Lengua y Literatura, en tanto que su función enfatiza las tareas de enseñanza: “cuyo fin sea el dominio comprensivo y expresivo por parte del alumnado de la variedad de usos verbales y no verbales que las personas ponen en juego, en situaciones concretas de comunicación, con arreglo a diversas finalidades” (10). En este sentido, el enfoque de enseñanza, alude al desarrollo de una *competencia comunicativa*: “se trata ahora de que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce” (23). Vinculado a esto último, Sánchez (2015) reconoce la relevancia de esta competencia en torno a la naturaleza humana, expresando de la siguiente manera su pensamiento:

No es un secreto, que asignaturas como Español o Lengua Castellana, siempre han sido obligatorias, debido a lo fundamental que es desarrollar la competencia para comunicar lo que se siente y piensa, y lo inevitable de aprender a entender y comprender los mensajes que otras personas transmiten incesantemente. (119)

De esta manera, la enseñanza de la competencia comunicativa implica supeditar las enseñanzas formales de gramática y normativas al ámbito semántico y pragmático, vinculado a los usos de la lengua (Lomas, 1993: 23).

Asimismo, este enfoque centra su trabajo en el desarrollo de cuatro *habilidades lingüísticas*: hablar, leer, escuchar y escribir, ya que sin estas habilidades no se podría desarrollar el proceso comunicativo (2003: 88). Lomas (1993) hace referencia igualmente a las habilidades mencionadas, pero se refiere a ellas como *destrezas comunicativas*, las que no obstante en la práctica educativa se trabajan muy escasamente (4).

La didáctica con un enfoque comunicativo además de considerar las mencionadas habilidades o destrezas que se pretenden desarrollar en el alumnado, requiere,

necesariamente, atender a otros aspectos de enseñanza. A estos aspectos alude Mendoza (2003) al afirmar lo siguiente:

El enfoque comunicativo sólo es posible si tomamos en cuenta las características de cada alumno y del grupo, sus características, intereses y necesidades (...) La acción educativa habrá de ser sensata, realista, coherente con el nivel de desarrollo de cada alumno y del grupo (maduración) según la edad, el nivel académico, la motivación y las actitudes, así como en nivel de conocimientos previos de que disponen. (111)

En este sentido, el enfoque comunicativo se considera relevante en torno a la propuesta de solución de este estudio, ya que el mencionado enfoque atiende a la experiencia y realidad del alumno al momento de enseñar, medida que se plantea también en la solución a la problemática.

## **1.2 ENFOQUE DESDE DISTINTOS EJES: AUTOR, OBRA Y LECTOR**

En el ámbito de los procesos de lectura, el enfoque comunicativo, se encuentra centrado en el texto. Mientras que existen otros enfoques de lectura que plantean un abordaje teórico-didáctico desde otras perspectivas, centradas en el *autor* o el *lector*.

Bordons y Díaz-Plaja (2006) se refieren a las distintas perspectivas mencionadas, en relación a la didáctica de la literatura. Inicialmente el enfoque de enseñanza literaria estaba centrado en la figura del *autor*. Posteriormente pasa a tener mayor relevancia el *texto* en sí mismo respecto a todo lo que se refiere a su análisis, y finalmente, en la actualidad se le otorga mayor prioridad a la figura del *lector*, en cuando al análisis, por ejemplo, de sus procesos de formación (9):

Hoy, entrado ya en el siglo XXI, la didáctica de la literatura sigue situándose en la perspectiva del lector. Pero ahora ha aprendido a matizar un poco sus objetivos (...) Hay que partir del lector sí, pero también hay que recuperar los aspectos más ricos basados en el autor y en la obra para una comprensión global- y un mayor disfrute- basados en el autor y en la obra para una comprensión global- y un mayor disfrute- del fenómeno literario. (Bordons y Díaz Plaja, 2006: 10)

La situación anterior, como ya se mencionó, es referida por Bordons y Díaz-Plaja en el ámbito de la enseñanza de la literatura, no obstante, puede extrapolarse al ámbito de la enseñanza de la lectura en general, como es el caso de textos no literarios o digitales.

Pradelli (2013) también alude a la necesidad de abordar la lectura no solo desde la perspectiva del autor y/o texto, sino fundamentalmente desde el lector (2-53). Al respecto, la autora apunta que: “La lectura entonces, más aun que la comprensión de lo producido por el otro, es la posibilidad de abrirnos para recibirlo y que se concrete entre un lector y un texto la creación de los sentidos” (53). Esta idea encuentra su fundamento en la siguiente afirmación:

La lectura permite a alguien conectarse con el otro, pero es en sí mismo donde el lector encontrará las herramientas para ese abordaje. En el texto del otro, el lector reconoce marcas, huellas y surcos, pero son pistas que debe completar con contenido propio. (53)

A partir de lo anterior, es posible inferir que la creación de los sentidos, se logra considerando la participación necesaria de un lector (52).

A modo de síntesis de lo expuesto anteriormente, se destaca que desde la didáctica literaria, el enfoque utilizado los últimos años, es el centrado en el lector, aun cuando se recomienda considerar aspectos relativos al autor y texto (Bordons y Díaz-Plaja, 2006: 10). Asimismo, Pradelli (2013) centra su atención en el lector y su rol en la creación de significados (53).

### **1.3 ENFOQUE SOCIOCULTURAL**

Chartier y Bourdieu (2010) analizan las prácticas de lectura y posicionan este proceso como un acto mediante el cual no solo se interpretan textos escritos, sino a su vez productos culturales como el arte, rituales, mitos, entre otros (255) de tal manera que en los autores se propone la ampliación de la concepción tradicional de la lectura. En el diálogo de estos autores, surge el cuestionamiento de si leer constituye o no un acto siempre individual, pregunta frente a la cual la respuesta es negativa, ya que existen otras relaciones que se producen permanentemente en interacción con los textos, como “lecturas que manipulan el texto, descifrado por unos para otros, a veces elaborado en común” (254-255). Lo anterior da cuenta de una perspectiva más colectiva en torno a la lectura.

Este enfoque va, por consiguiente, más allá del texto en sí mismo, pues considera también el contexto de producción y el rol del lector, entre otros aspectos (256-258). La importancia del lector en el proceso de lectura es expresada claramente por Bourdieu al afirmar lo siguiente: “Lo que digo de la lectura es producto de las condiciones en las que he sido producido como

lector (...)” (55). De lo anterior, se infiere que hay una influencia cultural y social que incide en el sujeto al momento de leer.

Este mismo planteamiento es recogido por Labeur, Furgoni y Cuesta (2005) en el ámbito de lectura literaria. Ellos afirman que enfrentarse a un texto literario:

está lejos de tener las características de la pasividad y de la contemplación: antes que nada el lector se asemeja más a un productor obstinado -de significados, de vínculos insospechados, de historias propias- que a un receptor pasivo e “indefenso” ante los sentidos ajenos generados por otros. (15)

A partir de esta afirmación los autores plantean una forma de entender la lectura literaria, cuyos fundamentos se originan en la teoría de Michel de Certeau (2000), dicha teoría considera que al momento de leer, los lectores se “apropian” del texto, lo “hacen suyo”, pues vinculan la lectura realizada con sus propios conocimientos sociales y culturales (178).

Esta concepción de la lectura literaria tiene implicancias en el ámbito didáctico que son mencionadas por Labeur, Furgoni y Cuesta (2005):

Los lectores hacen suyo el texto, lo ponen a jugar con lo que les es propio, con lo que los constituye como sujetos socioculturales: docentes y alumnos pueden diferir en esas apropiaciones, pero en la comunidad de lectura, cada una podrá ser debatida y puesta a prueba. (7)

Entonces, según el análisis de las teorías referidas, se puede afirmar que el enfoque sociocultural, considera no solo aspectos del texto en sí mismo, sino aspectos sociales y culturales, los cuales tienen una influencia en la interpretación y creación de significados.

## **2. LECTURA**

### **2.1 LECTURA DESDE EL CURRÍCULUM ESCOLAR**

La lectura es considerada un eje curricular en la formación general planteada por las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de Tercero y Cuarto Medio (MINEDUC, 2019) en continuidad con los ejes utilizados hasta 2° Año Medio (91). De esta forma, las Bases Curriculares de Séptimo a Segundo Medio (2015), establecen los propósitos del eje:

Las Bases de Lengua y Literatura buscan formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura —en los soportes existentes y en aquellos que puedan aparecer en el futuro—, adquirir nueva



información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios. (34)

En relación a la comprensión lectora, el Ministerio de Educación (2014) establece que “el propósito fundamental de la lectura de un texto es la Comprensión” (12), fenómeno que se debe a que “el lector siempre busca el sentido de lo que lee, porque saber leer implica saber de qué se nos habla y comprender es, sencillamente, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier texto que decidamos leer y comprender” (2014:12).

Asimismo, en las Bases Curriculares de Séptimo Básico a Segundo Medio (2015) se refuerza el vínculo entre la habilidad lectora y el concepto de comprensión, el cual se manifiesta de la siguiente manera:

El aprendizaje de estrategias de comprensión permite enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las dificultades que surgen al leer. Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a jerarquizar la información para asegurar un acceso más rápido a esta y una comprensión más sólida. (36)

Al comprender la relación estrecha entre el concepto de lectura y la capacidad de comprensión, resulta relevante profundizar en este último término. De acuerdo a lo anterior, se presentará una definición del concepto de Comprensión, expuesta en el programa de estudio de Lengua y Literatura (2020) de 3° Año Medio:

Entendemos la comprensión como la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, lo que permite a los estudiantes pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos. La comprensión se puede desarrollar generando oportunidades que permitan al alumno ejercitar habilidades como analizar, explicar, resolver problemas, construir argumentos, justificar, extrapolar, entre otras. (MINEDUC, p. 11)

En esta misma línea, Sánchez (2010) describe qué se espera de un alumno al evaluar su comprensión lectora y entre dichos aspectos se encuentran la capacidad de “*extraer* información de los textos, de *interpretar* esa información desde sus conocimientos y metas personales y de *reflexionar* sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos-entenderlos“(42). Lo anterior considerando los *tipos de texto* propios de las *situaciones comunicativas* de nuestro entorno (42). Asimismo, las habilidades de comprensión lectora, se pueden relacionar con un tipo específico de comprensión. De esta manera, la extracción de información se puede vincular con una

*comprensión superficial*, la interpretación se relaciona con una *comprensión profunda* y la reflexión oficia en torno a una *comprensión crítica o reflexiva* (45). A partir de los conceptos mencionados, el autor afirma que la distinción entre dichos términos “es interesante porque nos ayuda a entender que pueden darse unas y no otras” (45) vale decir que las capacidades de comprensión lectora no son dependientes entre sí.

Dado que este estudio se centra en la lectura crítica de textos digitales, se hará referencia específicamente al concepto de *comprensión crítica*. En este tipo de comprensión el lector atiende a sus propios procesos de lectura y la vinculación de su pensamiento con respecto a las lecturas que ha realizado (45). Por lo tanto, en este sentido el lector se vuelve un participante fundamental en la comprensión de lectura. Asimismo, el autor alude a que mientras en la comprensión profunda conseguimos “pensar con el texto” en la comprensión crítica conseguimos “repensar el texto” (45).

## **2.2 LECTURA CRÍTICA**

La lectura crítica se vincula con el *pensamiento crítico o reflexivo*, este concepto es abordado en el Programa de Estudio de Lengua y Literatura de Tercero Medio (2020) en continuidad con el marco curricular de Séptimo a Segundo Medio (7). En el documento mencionado se describe cómo se concibe el pensamiento crítico:

Cuando aprendemos a pensar críticamente, podemos discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido, pertinencia, validez y verosimilitud. El pensamiento crítico permite cuestionar la información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. (7)

En esta misma línea, se hará referencia a la definición que plantea John Dewey, rescatada en la revista *Criticidad y Pensaduría* (Yulibeth, Fuentes y Mendoza, 2019) en torno al *pensamiento reflexivo*: “La consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende” (16). En este sentido, la persona que piensa de forma crítica es “activa” en tanto no asume como verdadero el discurso leído, sin antes hacerlo pasar por un “filtro” crítico (16). “Lo más importante de la definición de Dewey se refiere a “las bases que soportan” una creencia y las “conclusiones consiguientes a las que tiende”. Es decir, la

clave está en la calidad de las razones para creer en algo y la conciencia de las implicancias que pueden tener nuestras creencias” (16).

En cuanto al concepto de lectura crítica específicamente, ésta “tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido para quien lee. La interpretación es parte de la crítica. La base de la crítica entonces es la experiencia propia que tiene el lector con el texto” (Páez y Rondón, 2014: 7). Se rescata de esta afirmación, al igual como se mencionó anteriormente en este estudio, en torno a la comprensión crítica, que en la lectura crítica existe una preocupación hacia el proceso de lectura y al vincularse con la “experiencia propia”, se asume que pueden generarse, por ende, distintas lecturas e interpretaciones frente a un mismo texto. De este modo, el autor señala que “La lectura crítica, atendiendo a un enfoque sociocultural, permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas” (27). Para manifestar con mayor claridad lo anterior Páez y Rodón (2014: 27) hacen referencia a los planteamientos de Cassany en torno a la lectura:

Las *líneas* se refieren a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. *Entre líneas* alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironía, doble sentido. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención a la que apunta el autor. (2006: 52)

Esta distinción resulta relevante para este trabajo, por dos razones. En primer lugar, ya que considera el discurso, lector y autor como elementos que funcionan en conjunto; considerando la figura del autor como aquella que refleja sus ideas a través de un discurso y la figura de un lector como aquel que realiza el acto de lectura con fines determinados (Cassany, 2006: 6).

En segundo lugar, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2019) aluden a uno de los términos mencionados, para explicar lo que se espera lograr a través de la lectura crítica: “que puedan desarrollar habilidades que avancen hacia una lectura *detrás de las líneas*” (87).

Asimismo, el concepto de lectura crítica implica:

(...) no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de

vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas. (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007: 61)

En este sentido, la lectura crítica implica poner a prueba el texto leído (2007: 61), principalmente, en torno a la figura del lector, quien interpreta los significados y, en definitiva, forma una postura frente a la lectura.

En el ámbito educativo, se hace referencia al concepto de *alfabetización crítica*:

la alfabetización crítica puede concebirse como la práctica que permite a la persona comprender la realidad en la que está inmersa y proceder en ella con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones (oral, escrito, pictórico, gestual, matemático, computacional y de multimedia). (2007: 59)

En este sentido, la alfabetización crítica es más amplia que la lectura crítica, pues remite al desarrollo de otras habilidades comunicativas en torno al ámbito crítico. Las autoras aluden a Warnick (2002) para referirse al cambio en las dimensiones en las cuales se aplica la alfabetización crítica. Lo anterior considera que las personas necesitan nuevas competencias para desenvolverse eficientemente en la sociedad, entre estas competencias se recalcan aquellas referida a la interpretación y descubrimiento de los pensamientos e intenciones que subyacen diversos tipos de discursos y las habilidades digitales relativas al manejo de sistemas informáticos (2007: 60).

Asimismo, se profundizará en torno al rol de la enseñanza de la lectura crítica y su aplicación en textos digitales, en concordancia con el tipo de texto abordado en este estudio. En torno a este tema, Fainholk (2003), alude a la consolidación del sentido pedagógico frente a las propuestas que emanan de Internet y afirma, al respecto, que la formación de lectores críticos, además de ser un cambio necesario en torno a la época actual, plantea una transformación curricular que supone estructurar distintos tipos de texto y códigos semióticos (64). De esta manera, “Se constituye en una obligación enseñar a leer y entender de modo comprensivo y crítico, los registros de los nuevos lenguajes –hipermediales de Internet– en esta época de cambio vertiginoso” (64).

### **3. TEXTO Y LECTURA DIGITAL**

Resulta relevante referirse al concepto de *texto digital*, con el fin de conocer sus características particulares. Para estos propósitos, nos referiremos a Cassany (2000), quien

compara los textos analógicos con los digitales, evidenciando sus diferencias (3). En primer lugar, se distingue un cambio a nivel pragmático en tanto en el mundo digital se crean comunidades digitales que traspasan las fronteras tradicionales de las comunidades presenciales, ya que las comunidades digitales poseen un rango de alcance cultural mucho más amplio, mientras que las comunidades presenciales coinciden en términos de la zona geográfica e idioma (2000: 3).

Otro aspecto que distingue al texto analógico del digital es “la diversidad de canales y códigos comunicativos que incluye el medio digital” (2000: 4). Por ejemplo, este medio “integra 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” (2000, 4). En el ámbito discursivo, Cassany afirma que el medio digital “rompe definitivamente la linealidad del discurso y organiza el contenido textual de manera hiper e intertextual” (2000: 4). Al respecto, Theodor Nelson (1981) define el concepto de hipertexto del siguiente modo:

Con hipertexto me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por enlaces que forman diferentes itinerarios para el usuario. (2, citado en Ayala, 2012: 1)

Por otro lado, el intertexto es definido por Mendoza (2001: 1) a partir de las palabras de Genette (1982):

El texto literario está construido como un cruce de textos, un lugar de cambios que obedece a un modelo particular, el del lenguaje de connotación. En un principio el intertexto se definió como el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado.

De esta manera, el texto digital se presenta como un soporte muy dinámico, en base al desarrollo de otros códigos y canales comunicativos, así como una intención no lineal de lectura (Cassany, 2000: 4).

Para abordar el concepto de lectura digital conviene primero distinguir entre las nociones de lectura digital y lectura digitalizada. Levratto (2014) aclara esta distinción, cuya relevancia es fundamental para los fines de este trabajo:

Las características de la lectura digitalizada, en comparación con la analógica hacen casi únicamente referencia a un soporte distinto: el texto queda invariable por lo tanto

es una lectura análoga a la del libro impreso sobre todo si el dispositivo a través del cual leemos no está conectado a la red. A pesar de que la pantalla se interpone en el proceso de lectura, modificando en parte su dinámica y naturaleza, las diferencias entre analógica y digitalizada serán pocas y se tratará siempre de lectura lineal. Sólo cuando nos enfrentamos a un hipertexto (haciendo por lo tanto una lectura digital) la estructura cognitiva que necesitaremos es muy distinta a la que necesitamos con la lectura “convencional” (83).

Rescatando las palabras del autor, la principal diferencia entre estos dos tipos de lectura es que mientras la lectura digitalizada se realiza de forma lineal, la lectura digital propone otro tipo de lectura en la cual el lector tiene la opción de elegir entre una lectura continua o discontinua con visitas a otros enlaces (2014:83).

La distinción entre lectura digital y lectura digitalizada ofician de base para acercarnos a lo que se comprende teóricamente por lectura digital en cuanto este tipo de lectura considera distintas modalidades y enlaces que se van desencadenando en una lectura de tipo hipertextual. Se profundizará en este último término, para deducir a partir de él las exigencias que implica este tipo de lectura:

La lectura de una enciclopedia clásica ya era hipertextual, ya que utilizaba diccionarios, léxicos, índices, thesaurus, atlas, tablas numéricas, índices de materias y notas de referencia al final de los artículos, instrumentos, todos ellos, de orientación. Sin embargo, el soporte digital aporta una diferencia considerable en relación a los hipertextos anteriores a la informática: la búsqueda en los índices, el uso de los instrumentos de orientación, el paso de un enlace a otro se hacen con una gran velocidad, del orden del segundo. Por otro lado, la digitalización permite asociar en un mismo medio y mezclar sutilmente sonidos, imágenes animadas y textos. El hipertexto digital, según esta primera aproximación, se definiría por lo tanto como una colección de informaciones multimodales dispuestas en una red de navegación rápida e «intuitiva». (Lévy, 1999: 32-33)

Las características implican que la lectura digital consiste en un proceso rápido, variable, que no sigue en rigor una linealidad o continuidad, estrictamente necesarias en el marco de una lectura analógica. El lector de un hipertexto, en este sentido, organiza su lectura de acuerdo a sus propósitos:

Esta característica puede ser considerada como positiva, pues permite acceder a múltiples fuentes de información, pero también puede ser considerado como un factor negativo cuando el usuario, ante esta inmensa cantidad de información, no sabe cuál es la más relevante (Ayala 2012:101-120).

Asimismo, es importante contextualizar el proceso de lectura, en el marco de los lineamientos del enfoque sociocultural. Una caracterización precisa del lector digital podría basarse en la perspectiva de Gutiérrez (2009), quien afirma que para identificar el perfil del lector de hoy en día, se debe considerar que hubo cambios sociales en la forma de comunicación humana, que no se refieren a la invención de nuevas tecnologías, sino que aluden, fundamentalmente, a cambios culturales y sociales en la forma de ser y relacionarse de las personas (149).

#### **4. LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS PARA LA LECTURA DIGITAL**

En los últimos siglos ha ido cambiando el comportamiento de la sociedad, debido a la generación de múltiples innovaciones tecnológicas. Este nuevo paradigma debiera verse reflejado en el ámbito educativo, tal como lo propone Perrenaud (2014):

Las nuevas tecnologías no resultarán indiferentes a ningún profesor, porque modifican las formas de vivir, divertirse, informarse, trabajar y pensar. Esta evolución afecta pues a las situaciones en las que se enfrentan y se enfrentarán los alumnos, en las cuales se supone que movilizan y movilizarán lo que han aprendido en la escuela (112).

De acuerdo a lo anterior, en los últimos años se han publicado varias teorías que refieren al uso de tecnologías digitales en el ámbito educativo (Apolo, Bayés, Hermann, 2015; Kirschner, Filmus, Tedesco, Devries, Kisilevsky, 2004; Ballester, Ibarra, 2016). Al respecto Cassany (2011) revela que en el marco de las ocho competencias básicas para la enseñanza primaria y secundaria, dos de ellas refieren directamente a este ámbito de lectura y escritura digital, estas son la *competencia en comunicación lingüística* y el *tratamiento de la información y competencia digital*, no obstante el autor señala que todas ellas pueden directa o indirectamente relacionarse con la práctica de lectura y escritura en línea (s/d). El autor explica lo anterior de forma detallada:

la red incrementa las relaciones sociales y crea conciencia de grupo (competencia 5), favorece el contacto intercultural (competencia 6), facilita el autoaprendizaje (competencia 7) y requiere más autonomía (competencia 8), podemos relacionar la escritura digital con otras competencias. Además, como la red contiene artefactos multimodales y programas para explorar el entorno físico (mapas, Google Earth, geolocalización; que corresponden a la competencia 3), y como utiliza cifras (contar resultados, identificar direcciones; competencia 2), en la práctica la lectura y la escritura en línea afectan a todas las competencias (s/d).

Este análisis revela el gran potencial que poseen estas prácticas digitales. Ahora bien, para referirse a la lectura y escritura digital, se ha acuñado el término *alfabetización digital*. De este modo, Kirschner, Filmus y Tedesco, entre otros, apuntan: “La alfabetización digital puede ser definida como una competencia compleja, que incluye una diversidad de capacidades vinculadas al análisis al uso y la producción de herramientas e información en soportes digitales” (2007: 9).

Este tipo de alfabetización resulta importante en la medida de que “muchas veces los estudiantes no tienen las destrezas suficientes para encontrar lo que buscan, valorar lo que encuentran y decidir si es pertinente o no para su trabajo” (Cassany, 2009: 208). Para mejorar en estos aspectos, la literatura ha provisto una serie de estrategias que se pueden aplicar. Cabe destacar que estas estrategias consideran un tipo de lectura que va más allá de la lectura misma de un texto, pues considera la lectura como parte de un proceso investigativo de búsqueda, evaluación y selección de información.

En este sentido, la primera estrategia es la *navegación intencional*, la cual se refiere al establecimiento de un objetivo de búsqueda, respecto de los cuales deben responder dos preguntas clave: “¿para qué necesito la información y qué debo hacer con ella?” (Cassany, 2009: 213). Otra estrategia también para el comienzo de la lectura es *trazar un plan de búsqueda y escoger una estrategia de búsqueda*, lo que permitirá concretar aquello que se desea encontrar y frente a ello decidir cómo se realizará la búsqueda, respectivamente (Cassany, 2009: 213).

Para valorar la credibilidad de la información encontrada, Cassany (2009) señala que se pueden utilizar varias estrategias como la de revisar *quién es el autor* y la de *analizar la página de inicio*. Del mismo modo, para conocer mejor la página se puede *analizar la audiencia el propósito y la cobertura* (215). Una última estrategia relevante de mencionar, para valorar la objetividad y autenticidad de los sitios y textos leídos consiste en analizar las posibles influencias o sesgos que pueda tener la página a través de sus anuncios, dominio de personas u organizaciones, entre otros (215-216).

En cuanto a las estrategias centradas en el lector, se rescatarán algunas propuestas por Solé, quien concibe la lectura como un proceso que lo involucra necesariamente: “leer es un proceso de interacción entre lector y texto, proceso mediante el cual el primero intenta



satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (1987: 17).

En la propuesta de Solé (1998) se mencionan estrategias en base a los momentos de la lectura: antes, durante y después de la lectura. Para antes de la lectura, es importante desarrollar la *activación de conocimientos previos* (87) sobre el texto, es decir la vinculación de la lectura realizada con los conocimientos relativos a las temáticas tratadas en dicha lectura. Esta estrategia resulta fundamental, ya que “cuando un escrito ya es conocido, el lector no tiene que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo” (90).

En las estrategias durante la lectura, se destaca asimismo la del *autocuestionamiento*, cuya puesta en práctica consiste en diversas interrogantes generadas por los alumnos hacia ellos mismos con respecto al entendimiento frente al texto (1998: 104), de esta manera, los estudiantes van controlando sus procesos metacognitivos. Por último, una estrategia después de la lectura es la de *rescatar la idea principal*, ya que “encontrar la idea principal es una condición para que los alumnos puedan aprender a partir de los textos, para que puedan llevar adelante una lectura crítica y autónoma” (1998: 121); además si extrapolamos esta estrategia al ámbito digital, su puesta en práctica debería considerar la multiplicidad de códigos, íconos y, en general, todo tipo de estímulos multimodales que suelen abundar en este tipo de texto.

## Caracterización de la Propuesta

### **Problemática**

La lectura de textos digitales al momento de evaluarse en el ámbito didáctico, no considera la experiencia que posee el lector o lectora en torno a la comprensión e interpretación de diversos textos, sino que los procesos de enseñanza se centran, mayoritariamente, en el análisis textual de los mismos. Esta problemática se ve reflejada en las Bases Curriculares (2019:88) y el programa de estudio de Lengua y Literatura de Tercero Medio (2020), dando cuenta de un posible vacío curricular.

De este modo, el problema didáctico del presente estudio se contextualiza específicamente en el programa de formación general de 3° Año Medio, a través de la unidad 3 denominada “Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales” (101). Asimismo, la

lectura digital constituye una innovación en el marco de las nuevas Bases Curriculares (2019) de Tercero y Cuarto Medio, por lo cual la problemática adquiere un carácter mucho más actual y pertinente.

Para situar la habilidad de lectura crítica de textos digitales en la asignatura Lenguaje y Literatura, nos referiremos a una dimensión de la asignatura. En este caso, la problemática se enmarca en la dimensión de Comprensión (2020: 11), ya que la habilidad de estudio contempla la capacidad de leer y comprender textos de diversa índole. De acuerdo a ello, este estudio contempla su desarrollo en el marco de dos Objetivos de Aprendizaje (OA) que propone el MINEDUC las Bases Curriculares de Tercero y Cuarto Medio (2019). En primer lugar, se analizará el OA 4: “Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.)” (2019:96). En segundo lugar, se estudiará el OA 5: “Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos (visuales, sonoros, 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 discurso” (2019:95).

Estos objetivos resultan adecuados para abordar la habilidad de lectura crítica digital por lo cual serán considerados en el desarrollo de la presente investigación. No obstante la pertinencia de estos objetivos, estos de igual modo resultan insuficientes en el marco del desarrollo adecuado de la lectura crítica de textos digitales, tal y como se propone en la problemática de este estudio, en tanto la propuesta curricular no aborda la lectura digital en función de la experiencia personal que tiene lugar en el lector o lectora durante este proceso.

### **Propuesta didáctica y objetivos de aprendizaje**

En relación a lo anterior, se plantea en el siguiente trabajo el diseño de una propuesta didáctica que pretende dar solución al vacío curricular detectado.

Los OA curriculares, mencionados anteriormente, resultan relevantes para la propuesta didáctica. Por un lado, el OA 4 “Analizar críticamente los géneros discursivos...” involucra una habilidad central en la secuencia que proponemos, centrada en el análisis; asimismo, dentro de sus consideraciones, contempla el influjo del contexto sociocultural en los procesos

de lectura, aspecto que ciertamente se relaciona con la audiencia, autor y lector (Bourdieu y Chartier, 2010: 256-258).

No obstante, en las actividades del Programa de Estudio de Lengua y Literatura de Tercero Medio (2020) el foco central, en torno a los procesos de lectura, de alguna manera continúa siendo el texto y, en menor medida, el autor, situación frente a la cual se contempla poco espacio para la figura del lector (103-135).

Por otro lado, el OA 5, “Evaluar los recursos lingüísticos y no lingüísticos...” resulta significativo en el ámbito de lectura digital, contexto en el cual confluye una multiplicidad de símbolos no lingüísticos que contribuyen a la formación de significados lingüísticos del texto por parte del lector. Considerando lo anterior, este objetivo también se vincula con la propuesta planteada, sin embargo, constituye un objetivo fundamentalmente centrado en el texto. Por lo tanto, ambos OA expuestos se manifiestan en las actividades didácticas del Programa de Estudios mencionado, centrando su foco en el texto.

De acuerdo a lo anterior, la presente propuesta didáctica plantea un OA general formulado en el marco del *enfoque de enseñanza centrado en el lector* (Bordons y Díaz Plaja, 2006: 9). Aunque no excluye los enfoques de enseñanza *centrado en el texto*, como tampoco el enfoque *centrado en el autor*. Lo anteriormente expuesto hace referencia a que la propuesta didáctica también considera los aportes de estos enfoques de enseñanza.

De este modo, en la presente propuesta no se busca plantear a sustitución de un enfoque por otro, sino que considerando la coexistencia de diversos enfoques de enseñanza, nos interesa trabajar en función de aquel que ha sido menos considerado o se encuentra ausente en el diseño de los programas de Estudio de Lengua y Literatura de Tercero Medio y Cuarto Medio (2020), vale decir el enfoque didáctico centrado en el lector, el cual consideramos fundamental para el desarrollo de la lectura crítica de textos digitales. Lo anterior, está en concordancia con los planteamientos de Bordons y Díaz Plaja (2006), quienes afirman que “hay que partir del lector, sí, pero también hay que recuperar los aspectos más ricos basados en el autor y en la obra para una comprensión global- y un mayor disfrute- del fenómeno literario” (10). Si bien la teoría mencionada se refiere al ámbito literario, esta se puede extrapolar a otros tipos de lectura, como la lectura digital.

De acuerdo a ello el **Objetivo General** de la propuesta es:

**Analizar críticamente géneros discursivos producidos en contextos digitales, colocando énfasis en la experiencia de lectura y en la construcción de significados personales por medio de la lectura digital.**

A partir de este Objetivo General, se proponen tres **objetivos específicos**:

- 1- Analizar críticamente textos digitales a través de prácticas continuas y progresivas de lectura que centren la atención en la construcción personal de significados.**
- 2- Analizar críticamente textos digitales producidos en las redes sociales y las interacciones que estas producen al interior de las comunidades lectoras.**
- 3- Fortalecer la lectura crítica de textos digitales mediante el análisis de discursos virtuales de mayor extensión y de los recorridos personales de lectura efectuados por diversos hipervínculos.**

Los objetivos mencionados fundamentan la propuesta didáctica, la cual se compone de 8 sesiones de clases.

Es importante señalar que para la implementación de esta propuesta se espera contar con herramientas tecnológicas, como equipos celulares y computadores, ya sean de propiedad de los estudiantes, como facilitados por el establecimiento escolar. Estos aparatos tecnológicos deben idealmente estar disponibles para cada uno de los alumnos, porque estos recursos facilitarán el desarrollo de una lectura personalizada y centrada en un lector particular.

Sin embargo, en el caso de que el colegio o los estudiantes no dispongan de los mencionados recursos tecnológicos, se podrían hacer adecuaciones a la propuesta, como las siguientes: si se posee un computador o celular por cada dos alumnos, los estudiantes pueden turnar sus lecturas, mientras uno lee, el otro analiza lo leído o planifica su lectura y se intercambia el uso del equipo cada cierto tiempo. De esta forma, se sigue privilegiando una lectura personalizada. Ahora bien, en el caso de tener solo tres o cuatro medios tecnológicos para un curso de veinte estudiantes, las lecturas se podrían hacer de manera conjunta con una proyección de un computador, pero promoviendo la auto reflexión en los estudiantes, por

ejemplo preguntándoles cómo ellos realizarían esta lectura, cuál es su opinión e interpretaciones del texto, entre otras.

La presente secuencia didáctica tiene como propósito final que los estudiantes realicen una evaluación crítica de textos digitales con énfasis en la producción personal de significados del lector. Para lograr este fin, la secuencia contempla el desarrollo de un avance progresivo y gradual mediante el cual se va elevando el nivel de complejidad en cuanto a las habilidades cognitivas asociadas a la lectura. Esta progresión de habilidades manifestada mediante las acciones y los verbos de cada objetivo, tiene su base en la taxonomía de Marzano (2001: s/d).

A su vez, todas las sesiones contemplan el uso y lectura de textos digitales que también van aumentando en cuanto a su nivel de complejidad. De esta forma, la secuencia didáctica comienza con lecturas de textos digitales breves y finaliza con lecturas de discursos virtuales de mayor extensión.

Asimismo, la planificación considera el uso de un mismo texto o fuente, publicado en distintas plataformas digitales como es el caso de redes sociales y páginas web; lo anterior, con el objetivo de que los alumnos comparen las funciones y usos de estas plataformas, relacionándolas con su propia experiencia digital.

Esta propuesta se fundamenta a partir del enfoque didáctico centrado en el lector (Bordons y Díaz Plaja, 2006: 9). Considerando que, tal como se mencionó anteriormente, las autoras mencionadas abordan el ámbito literario, la presente propuesta didáctica proyecta este enfoque en las lecturas de textos no literarios y digitales. Asimismo, se incorporan a la propuesta algunas de las “Estrategias para leer webs” de Cassany (2009).

A partir de lo señalado, se presentan ocho **Objetivos de Aprendizaje uno para cada sesión de la secuencia didáctica:**

- 1- Leer y analizar un texto noticioso publicado en Instagram, colocando énfasis en la construcción de significados y en la interacción personal con la red.
- 2- Leer y analizar un discurso noticioso publicado en Twitter, colocando énfasis en la construcción personal de significados.

3- Comparar y analizar discursos noticiosos publicados en las redes sociales Instagram y Twitter en función de los procesos personales de lectura.

4- Analizar críticamente un discurso noticioso publicado en un medio digital no correspondiente a las redes sociales, colocando énfasis en la propia perspectiva como lector.

5- Analizar críticamente la recepción social y digital de un texto noticioso polémico, en función de los propios procesos de interacción con el medio virtual.

6- Leer e interpretar críticamente un texto digital de mayor extensión en función de las construcciones personales de significado.

7- Analizar y construir significados personales de lectura por medio de las múltiples opciones de trazado lector que establecen los hipervínculos.

8- Evaluar críticamente prácticas asociadas a la lectura digital por medio del desarrollo de un foro virtual de discusión y el análisis de textos digitales.

## Sesiones de Clases

<b>Nivel</b>	<b>Tercero Medio</b>
<b>Eje</b>	<b>Comprensión</b>
<b>Unidad</b>	<b>3 “Análisis Crítico de géneros discursivos en comunidades digitales”</b>
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	<b>Analizar críticamente géneros discursivos producidos en contextos digitales, colocando énfasis en la experiencia de lectura y construcción de significados personales por medio de la lectura digital:</b>  1) Leer críticamente textos digitales a través de prácticas continuas y progresivas de lectura que centren la atención en la construcción personal de significados  2) Analizar críticamente textos digitales producidos por las redes sociales y sus respectivas interacciones en las comunidades lectoras

	<p>3) Fortalecer la lectura crítica de textos digitales mediante el análisis de discursos virtuales de mayor extensión y los recorridos personales de lectura por medio de sus respectivos hipervínculos</p>
--	--

## **N° Sesión 1**

**Duración:** 90 min.

**Objetivo de la sesión:** Leer y analizar un texto noticioso publicado en Instagram, colocando énfasis en la construcción de significados y en la interacción personal con la red.

### **Contenidos**

**Conceptuales:** Instagram, Diario, preferencias de lectura, experiencias del lector.

### **Procedimentales:**

- Leer silenciosamente una noticia en un diario físico
- Buscar y leer una noticia en Instagram
- Analizar cada uno de los medios por separado, como base para la comparación
- Comparar ambos medios de comunicación
- Reflexionar acerca de las propias preferencias y usos que se le dan a estos medios.

**Actitudinales:** Atención en los procesos de lectura y participación en la clase.

### **Actividades**

**Inicio:** Se saluda y se muestra una imagen de una publicación en Instagram (Anexo 1). Se les pregunta a los alumnos si reconocen esta red social y otras interrogantes como: ¿Usan Instagram? ¿Para qué lo usan? ¿Lo usan para ver noticias? ¿Si van a ver una noticia la ven por Instagram o por un diario físico? (5 min).

**Desarrollo:** Los alumnos trabajarán en parejas. A cada dupla se le entrega una noticia de un diario físico y se les pide que a través de Instagram, busquen una noticia, idealmente con una temática similar a la que les tocó en el diario, en una cuenta creada para fines educativos (Anexo 2). Esta noticia debe tener como requisito un texto al pie de la foto. La cuenta mencionada “sigue” varias páginas de noticias, por lo cual les será fácil encontrar alguna que les sirva. Una vez que la encuentren, leen ambas noticias, la del diario y la de Instagram. Posteriormente, anotan en sus cuadernos las características de cada medio por el cual ven estas noticias y las comparan entre sí, creando criterios de comparación que también son anotados. El docente monitorea los avances de los alumnos y retroalimenta la tarea. Luego, los alumnos conversan en base a las siguientes preguntas: ¿Cuál medio prefieres? y ¿A qué se debe esta preferencia? Finalmente, los alumnos de forma individual redactan un párrafo en sus cuadernos de unas 50 palabras, en el cual explican las 3 características principales por las cuales prefieren uno de los dos medios, a partir de sus conocimientos y experiencias (75 min).

**Cierre:** Tres estudiantes seleccionados al azar responden a la pregunta: ¿Qué diferencias reconocemos entre la lectura digital y analógica? ¿Qué conclusiones levanto de esta actividad? (5 min).

**Recursos:** Imagen de Instagram (Física), la cual se puede ver mediante el siguiente enlace que dirige a todos los anexos: [https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ\\_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing)

Celulares, Aplicación de Instagram, Diario físico, Cuenta de Instagram para fines educativos:  
Usuario: colegiosantovalle / Contraseña: alumnos

**Evaluación:** Formativa

Diagnóstica al inicio, al preguntarles sobre sus experiencias y conocimientos previos.

De proceso, en la medida que existe un monitoreo de parte del profesor.

Indicadores de evaluación: -Comparan los distintos medios de comunicación.

- Reflexionan respecto a los propios usos que sostienen en relación a estos medios.



- Expresan su preferencia por uno de los medios, basándose en sus características y posibles usos.

## **N° Sesión 2**

**Duración:** 45 min.

**Objetivo de la sesión:** Leer y analizar un discurso noticioso publicado en Twitter, colocando énfasis en la construcción personal de significados.

### **Contenidos**

**Conceptuales:** Twitter, Lectura crítica, Noticia, Lector, Hipervínculo, Redes Sociales.

### **Procedimentales:**

- Leer silenciosamente un texto noticioso en Twitter
- Responder preguntas sobre el proceso de lectura
- Intercambiar opiniones de formas de lectura

**Actitudinales:** Participación en la clase y atención en los procesos de lectura.

### **Actividades**

**Inicio:** Se saluda y se presenta el objetivo de la clase. Se activan los conocimientos previos de los estudiantes, a través de preguntas como las siguientes: ¿Qué es Twitter? ¿Quién de ustedes usa esta red social en su día a día? ¿Qué características particulares tiene? A partir de las respuestas de los alumnos, se genera una lluvia de ideas en la pizarra en base a esta última pregunta. Luego el profesor resalta la importancia de conocer y manejar este tipo de redes sociales que son comúnmente usadas hoy en día, por ejemplo con una oración como la siguiente: Actualmente las redes sociales como Twitter son bastante frecuentadas y muchas noticias de otros medios hacen referencia a *tweet's* (publicaciones en Twitter), es por este motivo que resulta muy relevante conocer esta y otras redes sociales, cuyo uso es cada vez más frecuente en nuestra sociedad (10 min).

**Desarrollo:** Los alumnos acceden a Twitter desde sus celulares a través de una cuenta especialmente creada para fines educativos. Para acceder a esta cuenta el docente indica cual es el usuario y contraseña.

Desde allí se les muestra un texto noticioso del ámbito político nacional, a través de su proyección al frente de la sala (Anexo 3). Se les enseña cómo buscar este texto en Twitter y se confirman o no las características de esta red social, que se nombraron al inicio de la actividad. A continuación, se realiza una lectura silenciosa por parte de los alumnos. No se especifica si se lee solo el *tweet* o también el hipervínculo que contiene, esto con el fin de que ellos mismos tomen la decisión. Luego, se les pregunta qué leyeron y si leyeron el hipervínculo o no, desde allí se da cuenta de las variaciones en las lecturas digitales, en otras palabras se explica que las lecturas digitales tienden a ser muy variadas, debido a sus múltiples opciones de lectura. A mano alzada los alumnos comentan qué leyeron y por qué, qué comprendieron de la lectura y en qué aspectos se fijaron. Se cierra la idea con la identificación de que existen diversas lecturas en el ámbito digital, dependiendo de las elecciones que hace el usuario, los intereses del lector, los aspectos culturales, entre otros (30 min).

**Cierre:** Se les pregunta a los alumnos ¿en qué elementos nos fijamos al hacer una lectura de una publicación de Twitter? Los alumnos responden a mano alzada (5 min).

**Recursos:** Celulares, Aplicación de Twitter, Enlace Twitter (Anexo 3): <https://twitter.com/adnradiochile/status/1272480914300456960?s=20>

**Evaluación:** Formativa

Diagnóstica, que evalúa los conocimientos previos de los estudiantes sobre Twitter, al inicio de la clase.

De producto, en la medida que se evalúa

Indicadores de Evaluación: -Expresan recorridos personales de lectura.

- Analizan los elementos propios de Twitter.
- Ponen atención a sus procesos de lectura.

### N° Sesión 3

**Duración:** 90 min.

**Objetivo de la sesión:** Comparar y analizar discursos noticiosos publicados en las redes sociales Instagram y Twitter en función de los procesos personales de lectura.

#### **Contenidos**

**Conceptuales:** Instagram, Twitter, Tweet, Comparación, Redes Sociales.

#### **Procedimentales:**

- Analizar similitudes y diferencias a partir de una imagen y conocimientos previos
- Crear un cuadro comparativo
- Exponer oralmente discusiones abordadas en la clase

**Actitudinales:** Participación en clases, Trabajo Colaborativo y Motivación

#### **Actividades**

**Inicio:** Se saluda y se expone el objetivo. Se proyecta una imagen de distintas redes sociales en una presentación Genial.ly (Anexo 4), entre ellas Twitter e Instagram. Una vez expuesta la imagen, los alumnos responden: ¿Qué aspectos son propios de la lectura de redes sociales? y ¿Por qué sería relevante conocerlos en la actualidad? (5 min.)

**Desarrollo:** Se proyecta la imagen de un *tweet* y de una publicación en Instagram, de la misma noticia, por medio de una presentación que permita comparar estas dos noticias de forma general. En esta sesión, se utilizará una presentación Genial.ly (Anexo 5), la cual mostrará imágenes de la misma noticia expuesta en estas dos redes. La plataforma mencionada, Genial.ly, es una página web similar a *Power Point*, pero que incluye imágenes en movimiento y tiene otras potencialidades. Además, se promueve el espacio para que los alumnos busquen las noticias expuestas en sus celulares y puedan, de esta forma, observarlas en su completitud y de forma realista.

Los alumnos, en parejas, realizan un cuadro comparativo en su cuaderno, en el cual presentan similitudes y diferencias entre ambas redes sociales. Posteriormente, relacionan las

características que han observado con su propia experiencia, en una conversación con el o la compañera de banco, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué significados levanté a través de la noticia por *tweet*? ¿Qué comprendí de la noticia en Instagram? ¿Cuál red social me es más cercana? ¿Por qué? Los alumnos de forma voluntaria, exponen oralmente en las mismas duplas que conversaron, de qué hablaron y a qué conclusiones llegaron (80 min).

**Cierre:** Finalmente, los alumnos responden a la pregunta ¿en qué aspectos recomendarían a un compañero que se fije al momento de elegir una red social donde leer noticias? a través de Mentimeter. Este último es una página web que permite al usuario hacer una pregunta y a otras personas participar respondiendo a esta pregunta y mostrando las respuestas de diversas maneras según haya elegido el creador de la actividad. Las respuestas son proyectadas. Se pide a los alumnos que traigan sus computadores la próxima clase (5 min).

**Recursos:** Mentimeter, Genial.ly, Proyector de computador, Celulares

Enlaces:

Link a todos los anexos: [https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ\\_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing)

**Evaluación:** Formativa

Diagnóstica, en la medida que se activan conocimientos previos con respecto a las redes sociales.

Monitoreo, en la medida que el profesor escucha las exposiciones de los alumnos y considera la forma en que se trabajó la actividad.

Indicadores de Evaluación: -Establecen relaciones entre las redes sociales utilizadas.

-Diferencias las redes sociales utilizadas.

- Vinculan sus lecturas con sus experiencias personales.

- Forman una postura frente a la red social de su preferencia.

**N° Sesión 4**

**Duración:** 45 min.

**Objetivo de la sesión:** Analizar críticamente un discurso noticioso publicado en un medio digital no correspondiente a las redes sociales, colocando énfasis en la propia perspectiva como lector.

### **Contenidos**

**Conceptuales:** Noticias en contextos digitales, perspectiva del lector, Multimodalidad.

### **Procedimentales:**

- Buscar una noticia indicada por el profesor
- Leer una noticia multimodal
- Analizar críticamente un componente de la noticia
- Reflexionar sobre el efecto de los elementos de la noticia en el lector

**Actitudinales:** Atención, Participación y Respeto

### **Actividades**

**Inicio:** Se saluda y se expone el objetivo. Luego se les pregunta a los alumnos si leen noticias a través de páginas web y por qué. Se les dice que enciendan sus computadores (5 min).

**Desarrollo:** Los alumnos buscan una noticia indicada por el profesor la cual es proyectada al frente de la sala. El docente les entrega el titular para que ellos mismos busquen la noticia. Cada uno debe leer la noticia y luego responder las siguientes preguntas, anotando las respuestas en un Word a modo de punteo: ¿Cómo recuperaste la información de la noticia? ¿Qué elementos consideraste relevantes? Posteriormente, a cada uno se le entrega un post-it con un aspecto de la noticia (gráfico, video, imagen o hipervínculo) el cual deben analizar en función del mensaje de la noticia; respondiendo las preguntas: ¿En qué me ayuda o me dificulta la lectura este elemento de la noticia? ¿Por qué lo considero, o no, relevante? Al responder estas preguntas se pueden apoyar por el punteo realizado en Word.

Una vez pensadas las respuestas, las anotan en un drive (Anexo 6), compartido por el docente con todo el curso, que tiene un formato para ser rellenado con las respuestas de los alumnos.

Esas respuestas son proyectadas al frente de la sala. De forma voluntaria, tres alumnos a mano alzada dan cuenta de cómo llegaron a su respuesta (35 min).

**Cierre:** A través de Mentimeter los alumnos responden la siguiente pregunta: ¿En qué medida me sirve como lector hacer este tipo de análisis? (5 min). -Mentimeter es una página web que permite al usuario hacer una pregunta y a otras personas participar respondiendo la pregunta realizada y mostrando las respuestas de diversas maneras según haya elegido el creador de la actividad-. Las respuestas son proyectadas al frente de la sala.

### **Recursos:**

- Noticia : [https://www.cnnchile.com/pais/manalich-defiende-estrategia-cuarentenas-dinamicas\\_20200611/](https://www.cnnchile.com/pais/manalich-defiende-estrategia-cuarentenas-dinamicas_20200611/)
- Drive, el cual se puede ver mediante el siguiente enlace que dirige a todos los anexos de las sesiones comprendidas en la propuesta: [https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ\\_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing)
- Proyector de computador, Mentimeter, Post- it

### **Evaluación: Formativa**

Diagnóstica, a través de preguntas de conocimiento y experiencias previas en la lectura de textos noticiosos en páginas web.

Autoevaluación, tanto en el desarrollo de la clase en la medida de que los alumnos reflexionan y evalúan su proceso de lectura, como en el cierre cuando dan cuenta de cómo llegaron a la respuesta.

Indicadores de Evaluación: - Analizan un modo semiótico (imagen, gráfico, hipervínculo) y su perspectiva personal frente a este elemento comunicativo.

-Comunican sus reflexiones en torno a la lectura y análisis realizado.

### **N° Sesión 5**

**Duración:** 90 min.

**Objetivo de la sesión:** Analizar críticamente la recepción social y digital de un texto noticioso polémico, en función de los propios procesos de interacción con el medio virtual.

### **Contenidos**

**Conceptuales:** Interacción en el medio digital, Comentarios, Ética, Sesgo.

### **Procedimentales:**

- Reflexionar respecto a los propios procesos de interacción digital
- Analizar el sesgo ideológico de una noticia
- Analizar la recepción digital a través de comentarios
- Analizar y reflexionar respecto a los sesgos de los propios compañeros

**Actitudinales:** Respeto, tolerancia y trabajo colaborativo.

### **Actividades**

**Inicio:** Se saluda y se explica el objetivo. Luego los alumnos responden las siguientes preguntas: ¿Creen que las noticias siguen criterios éticos? ¿Y los comentarios de ellas? ¿Han comentado alguna vez las noticias de páginas web? ¿Cómo se da esta interacción? Se proyecta la noticia que leyeron la clase anterior, de carácter político nacional y bastante polémica.

**Desarrollo:** Los alumnos conforman grupos de a 4, un computador por grupo. Vuelven a leer la noticia de forma individual (lectura rápida) en sus celulares o computadores y reflexionan en torno al posible sesgo de la noticia y la intención del autor. Luego, se les pregunta a los alumnos si la clase anterior leyeron los comentarios de la noticia y por qué sí o por qué no.

Se leen los primeros 5 comentarios. Los alumnos que leyeron los comentarios de la clase anterior, comentan si ven cambios, como nuevos comentarios o nuevas posturas.

Luego, cada grupo analiza qué tipo de posturas se presentan y de qué forma. Se espera que las posibles respuestas sean que los comentarios se presentan de forma negativa, positiva,

éticamente correcta, éticamente incorrecta, entre otras. Estas ideas son conversadas entre los miembros del grupo. Después, cada uno escribe qué opinan de la noticia; se les da la opción de hacerlo a través de la página de donde se extrajo la noticia en la sección de comentarios, o bien en sus cuadernos si no desean hacer pública su opinión.

A continuación, se les pide que lean el comentario del compañero de banco y, a partir de su comentario reflexionen respecto al sesgo del compañero o compañera, que se verán reflejados en su comentario. Para esto escriben en sus cuadernos al menos tres rasgos que identifican el sesgo del compañero y luego se los comentan.

**Cierre:** Los alumnos responden a mano alzada: ¿Es posible hacer una lectura objetiva de un texto? Frente a esta idea el profesor ofrece una breve retroalimentación. Asimismo, reflexionan en torno a la pregunta ¿cuál será mi propio sesgo? Finalmente, se les deja una tarea para la próxima clase: leer una noticia digital a través de un link que facilitará el profesor.

**Recursos:** Noticia ocupada en esta clase: [https://www.cnnchile.com/pais/manalich-defiende-estrategia-cuarentenas-dinamicas\\_20200611/](https://www.cnnchile.com/pais/manalich-defiende-estrategia-cuarentenas-dinamicas_20200611/)

Computadores, Celulares, Proyector de computador

Lectura de tarea: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53199476>

**Evaluación:** Formativa

Diagnóstica, en cuanto al ámbito conceptual y reflexivo de los textos noticiosos en páginas web.

Co- evaluación, expresada en la reflexión de los estudiantes cuando al estar en parejas evalúan la opinión del compañero, en torno al posible sesgo que podría tener.

Retroalimentación, al final de la clase frente a las respuestas a la pregunta de cierre.

## **N° Sesión 6**

**Duración:** 45 min.

**Objetivo:** Leer e interpretar críticamente un texto digital de mayor extensión en función de las construcciones personales de significado.



## **Contenidos**

**Conceptuales:** Texto noticioso, hipervínculos, construcción personal de significados.

### **Procedimentales:**

- Recordar la lectura realizada
- Comentar la lectura en base a preguntas guía

**Actitudinales:** Respeto, tolerancia y participación.

### **Actividades**

**Inicio:** Se saluda y se explica el objetivo. Se les pregunta a los alumnos cómo les fue en su lectura que se les dio como tarea la clase anterior y de qué trataba. Esta lectura corresponde a una noticia extensa que informa sobre el Coronavirus. En cuanto a su formato, se caracteriza por tener muchas imágenes e hipervínculos y al final de la noticia, presenta otras noticias relacionadas con el tema. El texto mencionado es proyectado al frente de la sala con el propósito de que los alumnos lo recuerden con mayor facilidad. Además, se les da la posibilidad de acceder al texto mediante sus celulares, para que puedan realizar un análisis más profundo y detallado.

**Desarrollo:** A partir de los recordatorios que se hagan de la lectura, el docente complementa las ideas de los alumnos, en caso de ser necesario. Luego, los alumnos y profesor o profesora se colocan en un círculo para realizar un conversatorio del texto leído. El o la docente guía la conversación a través de preguntas de comprensión, interpretación y procesos personales de lectura, entre otras: ¿Qué mensaje creen que quería transmitir el autor en esta noticia? ¿Qué tan cercano es el contexto al cual se alude en el texto? ¿Qué elementos del texto digital contribuyen a significar este contexto? ¿Cómo se relaciona esta lectura con sus vidas? ¿Revisaron algún hipervínculo? ¿Cuál/ Cuáles? ¿Qué los llevó a leer algún hipervínculo? ¿Creen que influye en su lectura el hecho de que el texto sea digital? El docente va retroalimentando las ideas que surgen en esta actividad.

**Cierre:** Los alumnos comentan de forma oral los objetivos que los guiaron en su lectura y qué fue lo que más dificultó su comprensión.

Como tarea se les indica el objetivo de la siguiente clase “analizar y construir significados personales de lectura por medio de las múltiples opciones de recorridos que establecen los hipervínculos”. A partir de él, deben elegir un tema contingente que les interese investigar, elaborar su propio objetivo personal de lectura y reflexionar cuál será su estrategia de búsqueda. Escribiendo estos aspectos en su cuaderno. Asimismo, se les envía la pauta con la cual serán evaluados la próxima clase, para que la conozcan previamente.

**Recursos:** Lectura que traen realizada en casa <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53199476>

**Evaluación:** Formativa

Monitoreo, manifestado a lo largo de toda la clase, pues el profesor escucha las reflexiones de los estudiantes.

Retroalimentación, frente a las respuestas que dan los alumnos en el conversatorio.

Indicadores de Evaluación: - Comentan la lectura realizada, evidenciando una interpretación crítica de la misma.

- Reflexionan respecto al texto noticioso y su modalidad digital.

## **Nº Sesión 7**

**Duración: 90 min.**

**Objetivo: Analizar y construir significados personales de lectura por medio de las múltiples opciones de trazado lector que establecen los hipervínculos.**

**Contenidos**

**Conceptuales:** Hipervínculos, construcción personal de significados

**Procedimentales:**

- Buscar textos acordes al tema elegido
- Navegar en las distintas opciones que ofrecen los hipervínculos

- Realizar nuevas búsquedas
- Redactar un comentario de análisis
- Autoevaluarse

**Actitudinales:** Concentración y responsabilidad.

### **Actividades**

**Inicio:** A los alumnos se les dio una tarea para esta clase, la cual consistía elegir un tema contingente de búsqueda, crear su propio objetivo de lectura, a partir del objetivo de esta sesión “Analizar y construir significados personales de lectura...”y reflexionar en torno a una estrategia de búsqueda acorde a tal objetivo. Los aspectos mencionados, debían quedar registrados en sus cuadernos, para su uso en esta clase. Asimismo, se les envió a los alumnos la pauta con la cual serían evaluados en la presente sesión. Considerando lo anterior, se les pregunta a los alumnos cómo les fue con la tarea. Luego, se les pregunta en qué otras instancias de su vida habían creado su propio objetivo o trazado un plan de búsqueda. También se dio un espacio para resolver dudas con respecto a la pauta de evaluación (5 min).

**Desarrollo:** Los alumnos utilizan sus cuadernos como guía para una búsqueda temática que realizarán esta clase. El docente revisa la tarea de cada alumno y lo retroalimenta. Mientras el docente revisa las tareas, los estudiantes proceden a buscar en sus computadores textos noticiosos relacionados con su tema, estos textos deben ser noticias o reportajes y tener al menos dos hipervínculos como requisito. Una vez elegido un texto inicial de trabajo, se realiza el análisis de este, de forma completa o parcial, esto es decisión de cada alumno, según su objetivo y estrategia de búsqueda. El análisis se complementa con la lectura de hipervínculos que presente el texto, nuevas búsquedas y/o lecturas de noticias relacionadas. Para esta parte de la clase se darán 40 minutos.

A continuación, cada alumno responderá una evaluación de lectura (Anexo 7) con preguntas de desarrollo, que se les envía por correo a todos al mismo tiempo. En este mismo correo se manda una pauta de autoevaluación (Anexo 9), con la instrucción de que cuando terminen la guía, la completen.

La evaluación mencionada es de carácter sumativo y comprende las siguientes preguntas: ¿Cómo describirías tu recorrido de lectura? Por ejemplo qué textos leíste, qué hipervínculos y qué nuevas búsquedas realizaste. ¿Por qué seguiste el recorrido descrito y no otro? Considerando los conceptos clave de la temática que escogiste ¿Hay algún significado que fue cambiando, a medida que avanzabas en tus lecturas? ¿Cómo describirías tu experiencia en este tipo de lectura? ¿Qué estrategias utilizaste al momento de realizar tu búsqueda temática? Nombra al menos 2. ¿Te gustó esta actividad de lectura? El espacio para las respuestas considera aproximadamente 50 a 100 palabras por cada respuesta. Esta segunda actividad comprende 40 minutos.

**Cierre:** Como cierre los alumnos envían la guía realizada y la autoevaluación completada al correo de su profesor que está escrito en la pizarra (5 min).

**Recursos:** Computadores, plumón y pizarra, evaluación con preguntas de desarrollo (anexo 7), pauta de evaluación (anexo 8) y pauta de autoevaluación (anexo 9). Todos los anexos de esta propuesta se pueden ver mediante el siguiente enlace: [https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ\\_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing)

**Evaluación:** Sumativa

Autoevaluación, al completar una pauta de autoevaluación al final de la clase.

Indicadores de Evaluación: -Reflexionan en torno a los cambios de significados asociado a los aportes de diversas fuentes digitales.

- Realizan un recorrido digital consciente frente al objetivo y tema elegido.
- Analizan críticamente las fuentes digitales visitadas.

## **N° Sesión 8**

**Duración:** 45 min.

**Objetivo:** Evaluar críticamente prácticas asociadas a la lectura digital por medio del desarrollo de un foro virtual de discusión.

**Contenidos**

**Conceptuales:** Lectura digital, hipervínculos, foro

**Procedimentales:**

- Comentar y argumentar una postura frente a una pregunta de debate
- Comparar la lectura análoga con la digital
- Reflexionar respecto a los aprendizajes de la lectura digital
- Expresar posturas y comentarios a través de un foro

**Actitudinales:** Respeto y participación.

**Actividades**

**Inicio:** Los alumnos hacen una nube de palabras (Anexo 10), a través de una plataforma virtual llamada Mentimeter, respondiendo a la pregunta ¿qué prácticas concretas (verbos) se asocian exclusivamente a la lectura de textos digitales? La plataforma permite que todos los alumnos participen. Al frente de la sala se proyecta la página web que va mostrando las respuestas de los alumnos en forma de nube de palabras, resaltando con una letra más grande aquellas palabras que con mayor frecuencia responden los alumnos y con letra más pequeña las respuestas menos comunes. Una vez proyectadas todas o la mayoría de las respuestas de los alumnos, el profesor procede a señalar una de las palabras de letra grande y preguntar: ¿por qué creen que esta acción se repitió más entre sus respuestas? Luego señala a una palabra con letra pequeña y pregunta ¿Por qué esta respuesta se habrá repetido menos? ¿Creen que es adecuada? (8 min).

**Desarrollo:** Los alumnos encienden sus computadores y acceden a una página web indicada por el profesor o la profesora. Se utilizará *Classroom*, una plataforma educativa que permite diversas funciones, entre ellas crear foros. La profesora propone una pregunta inicial para generar un conversatorio a través del foro: ¿Qué desafíos implica para ustedes una lectura digital? Una vez comentadas algunas respuestas, se procede a la pregunta inicial del foro que pretende generar un debate: ¿Qué lectura, análoga o digital, es más eficiente para realizar un trabajo académico? Los alumnos expresan sus posturas a través de la plataforma virtual. Para continuar la discusión se suman nuevas preguntas de parte del profesor para todo el curso: ¿Qué importancia tiene para ustedes la lectura digital en sus vidas? ¿Qué lecturas digitales

les resultan placenteras y por qué? ¿Creen que sus lecturas digitales van cambiando las perspectivas previas que tienen sobre algunos conceptos o ideas? ¿En qué medida sucede o no este cambio? Estas preguntas se van integrando de manera gradual, a medida que los alumnos van respondiendo y comentando (30 min). A medida que los estudiantes van respondiendo, el docente procura que los alumnos se mantengan enfocados en el tema de la conversación, los orienta a una reflexión profunda y complementa algunas respuestas, en caso de ser necesario.

**Cierre:** Finalmente, los alumnos apagan sus computadores y comentan de forma oral, si a lo largo de las clases y de este foro, ha cambiado su perspectiva frente a la lectura digital, qué aspectos les han parecido interesantes y qué ha sido lo que más les ha costado al momento de leer textos digitales (7 min).

**Recursos:** Computadores o celulares, pauta de evaluación formativa de proceso (Anexo 11), Mentimeter. Link a todos los anexos de la presente propuesta didáctica: [https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ\\_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1zzFUqrSh-H46LQ_thfN96xjfLnls76Ep/view?usp=sharing)

**Evaluación:** Formativa

Diagnóstica, en tanto se consideran los conocimientos previos

Monitoreo, durante todo el desarrollo de la clase.

Indicadores de Evaluación: -Expresan sus opiniones y experiencias en torno a la lectura digital.

- Atienden a sus procesos de lectura digital y sus construcciones personales de significado.
- Comentan su postura, evidenciado comprensión respecto a los desafíos y particularidades propias de la lectura digital.

## Conclusión y Proyección a la Actualidad

La secuencia didáctica presentada pretende solucionar la problemática señalada en torno al marco curricular, a través de una propuesta que enfatiza el aspecto que se ha desarrollado en menor medida en las aulas y corresponde a la lectura crítica de textos digitales centrada en el

lector. En relación a esto las sesiones de clases ponen énfasis en el rol del lector en torno a su proceso de lectura, como en la generación de significados personales a partir de la lectura.

La relevancia de esta propuesta didáctica en miras de la actualidad, recae en la progresiva utilización de tecnologías digitales, que posicionan a las nuevas generaciones en un contexto de múltiples estímulos virtuales, que requieren de una lectura crítica, a raíz del exceso de fuentes de información y múltiples modalidades de lectura. Asimismo, la manera de leer textos digitales debiera centrarse en el lector, en la medida que son ellos los principales protagonistas en la construcción de su lectura digital y la generación de sus propios significados.

Actualmente, es difícil que un adolescente no posea, por ejemplo, un celular y resulta aún más difícil que este no esté inmerso en el mundo de las redes sociales, por lo cual es pertinente preguntarse de qué manera influye la experiencia digital de los estudiantes en sus lecturas digitales para el ámbito escolar.

En relación a lo anterior, es importante señalar el desafío que representa la enseñanza de lectura digital para la realidad chilena, cuyo epicentro gira en torno a las distintas realidades socioeconómicas, expresadas de forma muy marcada en la escolaridad. Es sabido que escuelas con menos recursos, generalmente municipales, tienen menores posibilidades para desenvolverse en el ámbito digital por falta de recursos tecnológicos, tanto de la institución, como de los propios alumnos. Muy diferentes son los casos de colegios privados, por ejemplificar los extremos, cuyo acceso a nuevas tecnologías y, por ende, a prácticas asociadas al ámbito digital se encuentran mucho más cercanas.

Este año en particular, la pandemia debido al COVID-19 acentuó significativamente estas diferencias socioeconómicas en el marco educativo, evidenciándose en realidades que tuvieron la posibilidad de seguir realizando actividades académicas con modalidad on-line, como clases y usos de otras plataformas digitales, mientras que otras instituciones se vieron obligadas a cerrar sus puertas por falta de recursos como Internet. Esta realidad contextualizada en la mencionada pandemia y en la situación de cuarentena nacional, enfatizan la importancia de enseñar habilidades como la lectura crítica digital en la medida que funcionan como un aporte para el ámbito educativo, asimismo se manifiesta la necesidad

del país de garantizar recursos como el Internet, con el propósito de facilitar el acceso a la educación y aprendizaje.



## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, G., & Taboada, M. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, 14(2), 83-91. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2336>
- Apolo, D., Bayés, M., & Hermann, A. (2016). Cambios educativos en los procesos de lectura digital: la pedagogía del ciberespacio como estrategia de procesamiento de contenidos en la era de internet. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 222-239. <https://doi.org/10.15213/redes.n12.p222>
- Ardila, C, Perez, S y Villamil, H. (2014). *Competencias de lectura crítica en internet. Estrategia para la educación media.* Extraído de [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/539](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/539)
- Ayala Pérez, T. (2012). El hipertexto en la Enseñanza Media en Chile: ¿Es pertinente aplicar los enfoques textuales tradicionales? *Literatura y lingüística*, (25), 101-120. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112012000100006>
- Bordons, G., Díaz-Plaja, A., Navarro, A. B., & de Porrata-Doria, G. B. (2006). *Enseñar literatura en Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P & Chartier, R. (2010). La lectura: una práctica cultural. *El sentido social del gusto* (pp. 253-273). Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. *Revista Lectura y Vida*, vol. 4.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona Páidos.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir Sentidos: La lectura literaria en la Escuela*. Libros del Zorzal.
- Fainholc, B. (2005). Lectura Crítica en Internet. *Lectura y Vida*. 26 (2).
- García, M. A. (2008). *Leer y Escribir en la era del Internet*. Recuperado de <https://www.cfnavarra.es/publicaciones>
- Garzón, O y Salazar, A. (2014). Edmodo: propuesta didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo 4º a de la I.E.D. Antonio Nariño (Tesis de Grado). Bogotá: Universidad Libre.
- Gennete, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris. Seiul.
- Gutiérrez, Eduardo (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, XXVIII (54),144-163.[fecha de

Consulta 21 de Mayo de 2020]. ISSN: 0120-4823. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=860/86011409010>

Herrera, G. M. R., Martínez, R. M. P., & Beltán, A. D. (2014). *La lectura crítica*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

Kirschner, N, Filmus, D, Tedesco, J, Devries, O, Kisilevsky, M. (2006). *Investigación y Política Educativa Argentina*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de calidad Educativa.

Labeur, P., Frugoni, S. y Cuesta, C. (2007). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires: Eudeba.

Levratto, V. (2014). *Arquitectur@. modalidades de lectura en la web*. Licenciada en CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN. Madrid: UNED.

Littlewood, W., & Clemente, F. G. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: EDINUMEN ESPANHA.

Lomas, C y Osoro, A. (1991): Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua. En *Signos, Teoría y práctica de la educación*, n. 4. Gijón, 1991.

Lomas, C. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Editorial Paidós.

Lopez-Flamarique, M., Garro, E., & Egaña, T. (2019). La lectura digital en un aula de Secundaria: prácticas reales y dificultades del alumnado. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (55), 99-116. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.06>

Maqueo, A. M. (2005). *El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. Balderas: Limusa.

Marín, M. & Gómez, D. (2019). *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*. Tesis de Grado. Bogotá: Universidad Libre.

Marzano, R.J. (2001). Designing a new taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assesment Series, Gusley, T.R, & Marzano, R.J. (Eds). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Mendoza, A. (s/f). El Intertexto Lector. BIBLIOTECA VIRTUAL UNIVERSAL.

Ministerio de Educación. (2014). Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora: 1° año de Educación Media. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares de Séptimo a Segundo Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares Tercero y Cuarto Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2019). Texto del Estudiante Lengua y Literatura. 3° Medio. Santiago: Editorial Norma.

Ministerio de Educación. (2020). *Programa de Estudio Lengua y Literatura 3°Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Páez, R, Rodón, G. (2014). *La lectura crítica: Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Bogotá: KIMPRES.

Perrenoud, P. (2014). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Paris: GRAÓ.

Pierre, L. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: PÁIDOS.

Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. PÁIDOS.

Salmerón, L, Llorens, A & Fajardo, I. (2015). *Instrucción de estrategias de lectura digital mediante modelado por video*. Manuscrito de Prensa. Valencia: Universidad de Valencia.

Sánchez, E., García, J. y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: GRAÓ.

Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión. *Acción pedagógica, N° 16*. pp. 58-68.

Yulibeth, A. Fuentes, B. Mendoza, M. (2019). Proceso de pensamiento complejo. *Criticidad y Pensaduría*, 1, 16.