



LENGUAJES Y LITERACIDADES EN CONTEXTOS DIGITALES:

PRÁCTICAS PARA
LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN



Entre 4° y 6° básico

Alejandra Meneses, Gabriela Báez, Patricia Canales,
Pablo Catipillán, Carmen Luz Maturana, Pablo Molina,
Maili Ow, Gabriela Peralta, Magdalena Claro

Este material ha sido elaborado con el apoyo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile a través de su Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente 2018–2021 (UC–MINEDUC)

Todos los derechos reservados
ISBN: 978–956–410–455–3

Diseño: Catalina Benavente

Corrección de estilo y revisiones: Fernanda Rojas



Proyecto

“Literacidades digitales en contextos de transformación: sociedad, escuela y universidad” adjudicado en el marco de Fondos concursables FID – proyectos de investigación Facultad de Educación, N° Registro 0012, PUC PI–FID.

Ayudante proyecto: Catalina Ossandón

Como citar este documento:

Meneses, A., Báez, G., Canales, P., Catipillán, P., Maturana, C. L., Molina, P., Ow, M., Peralta, G. & Claro, M., (2022). *Lenguajes y literacidades en contextos digitales: prácticas para Lenguaje y Comunicación entre 4 y 6 básico*. Santiago de Chile.

Agradecimientos

Queremos agradecer a las y los docentes de educación básica que colaboraron en distintas conversaciones durante el proceso de elaboración de este material, quienes vieron potenciadas sus prácticas docentes a través del uso de herramientas digitales en el contexto de la pandemia COVID–19: Andrea Acevedo, Trinidad Arellano, Valentina Basso, Gonzalo Calderón, Manuela Díaz, Bárbara Gálvez, María Francisca Gutiérrez, Dominga Miranda, Gabriela Orellana, Gonzalo Rojas y Javiera Sancho.

También queremos reconocer la participación de Casa Taller en las discusiones sobre este recurso, en especial, de Mariana Muñoz, Marcelo Cárdenas, Dafna Kiverstein, Paula Lopehandia, Natalia Riquelme y Constanza Tabja.

Por último, nuestros sinceros agradecimientos a todos los niños y las niñas que compartieron sus experiencias de construcción multimodal de significado a través de lo digital. Sin duda, esas conversaciones nos permitieron nuevos puntos de observación sobre las prácticas “letradas”.

Nuestra sociedad está en constante transformación. En las últimas décadas, una parte importante de cambios sociales y culturales han estado mediados por las tecnologías o redes digitales (Kalantzis et al., 2020; Mills, 2010; Valdivia, 2021). En efecto, si miramos con más perspectiva, podemos advertir que los grandes cambios sociales y culturales a lo largo de la historia se han asociado al surgimiento de tecnologías tales como la escritura, el libro, la imprenta, el computador o Internet (Chartier & Hébrard, 2000; Chartier, 2009; Vallejos, 2019). En la actualidad –e incluso aún más visible desde la pandemia de COVID-19– reconocemos que ciertas prácticas de literacidad configuradas por medios digitales se han potenciado: la interacción a través de plataformas de videoconferencia y mensajería instantánea, la navegación entre mares de información, la creación de géneros multimodales a través de redes sociales, entre otras. Distintos factores son señalados para explicar estas nuevas literacidades: para algunos ha sido fundamental la aparición de herramientas digitales posttipográficas gatilladoras de nuevas relaciones entre modos semióticos (Bateman et al. 2017; O’Halloran, 2012); para otros, la revolución de las formas de construir sentidos ha estado más bien dada por la aparición de plataformas en Internet (Buckingham, 2019; Coiro et al., 2014; Livingstone, 2004).

Si bien a diario tanto las y los docentes¹ como sus estudiantes interactúan y construyen sentidos en los espacios digitales, las prácticas de literacidades enseñadas en educación primaria en el área de Lenguaje y Comunicación siguen estando enfocadas en el dominio del código verbal y en el aprendizaje de estrategias para la comprensión y producción de diversos géneros verbales impresos (Gee, 2012; Meneses et al., 2013; Unsworth et al., 2019). Si bien estos conocimientos y habilidades son fundamentales para poder leer y escribir de manera autónoma, la escuela no puede desconocer las variadas y complejas prácticas de literacidad mediadas por lo digital que circulan fuera de su espacio. Las prácticas vernáculas refieren a las producciones creadas por las personas de manera autogestionada más allá de los contextos institucionalizados y legitimados (Barton, 2010). Por lo tanto, los medios

1 Asumiendo que el tema del lenguaje inclusivo no sexista no está resuelto en español, intentamos utilizar a lo largo de este documento formas no marcadas para considerar la diversidad de identidades existentes. No obstante, en ocasiones usamos la estrategia de desdoblamiento para referirnos tanto a personas del género femenino como masculino, a pesar de que solo representan a los dos géneros disponibles desde una mirada binaria.

digitales, por una parte, al propiciar prácticas vernáculas en línea demandan a la escuela la enseñanza explícita de conocimientos y habilidades para navegar críticamente en estos espacios, ya que la evidencia indica que estos no se aprenden de forma natural y no son homogéneos entre estudiantes (Fraillon et al., 2020). Por otra parte, los medios digitales ofrecen espacios de aprendizaje motivadores para niños, niñas y jóvenes, pues estos en sus tiempos libres se involucran en una diversidad de actividades de consumo y de creación de contenidos multimodales, por lo que resultaría sumamente beneficioso incorporar estas prácticas para la reflexión sobre cómo los lenguajes construyen sentidos, relaciones e identidades en los contextos escolares de aprendizaje (Gee, 2010; 2012).

Hoy en día existen nuevos requerimientos para la lectura y algunas evaluaciones estandarizadas han comenzado a definir la comprensión lectora incorporando prácticas, habilidades y disposiciones involucradas en la lectura digital, multimodal y discontinua del siglo XXI (Fraillon et al., 2020; OECD, 2021). Los marcos de evaluación y las pruebas han incorporado la lectura de múltiples géneros multimodales en contextos digitales, eventos discursivos más cercanos a las prácticas de lectura vernáculas que escolares (OECD, 2021; Unsworth et al., 2019) y las habilidades de navegación crítica (Fraillon et al., 2020). Asimismo, en los últimos años las pruebas de lectura han considerado la medición de habilidades más complejas vinculadas a la evaluación de la credibilidad de la información y a la integración de ideas a partir de múltiples fuentes (OECD, 2021), pues más bien se habían estado evaluando habilidades enfocadas en la comprensión literal e inferencial de material impreso sin avanzar en el desarrollo de constructos de literacidad para desenvolverse críticamente en los espacios digitales (Burnett & Merchant, 2015). En la prueba ICILS (Fraillon et al., 2020) se han encontrado diferencias significativas en el dominio de las habilidades para navegar críticamente por los espacios digitales, por lo que se vuelve más relevante el papel de la escuela en la enseñanza de la literacidad digital.

Ahora, ¿a qué nos referimos con **prácticas de literacidades digitales**? El concepto de literacidad digital presenta conceptualizaciones diversas según la aproximación desde la que se aborde, pues ha sido parte de una discusión teórica y política según cómo se han ido definiendo y redefiniendo los contextos sociales y culturales (Claro et al., 2018; Van Deursen et al., 2016). Estas distintas perspectivas, pueden ser también entendidas como diferentes dimensiones de un fenómeno de relevancia educativa.

Para algunos, la literacidad digital apunta al dominio de dispositivos y *softwares* que permiten el acceso a los espacios digitales (Claro et al., 2018; Eshet-Alkalai, 2004); de esta concepción deriva la necesidad de aprender las habilidades requeridas para poder utilizar dispositivos tecnológicos que permitan enfrentar una diversidad de tareas (procesador de textos, herramientas de navegación, uso de plataformas de videoconferencias, entre otros) (Claro et al., 2018; Van Deursen et al., 2016). Para otros, el concepto de literacidad digital abarca las habilidades de evaluación para determinar la veracidad de información que circula en las redes sociales, así como las de integración a partir de la búsqueda en diversas fuentes digitales (Claro et al., 2018; Siddiq et al., 2016). También es posible identificar que la literacidad digital refiere a las formas de construcción de sentido y de participación en espacios digitales orientadas por propósitos comunicativos, sociales y culturales para lo que se requiere el dominio de habilidades, conocimiento y disposiciones para “moldear” el material digital (Buckingham, 2005; Leu et al., 2013; Spires & Bartlett, 2012). En efecto, diversas propuestas han enfatizado los objetivos por conseguir a través de lo digital: interactuar o comunicar, localizar e interpretar y crear contenido digital (Coiro, 2021; Spires & Bartlett, 2012; Van Deursen et al., 2016). La literacidad digital cobra, entonces, múltiples significados que van desde el manejo de soportes, pasando por la distinción entre medios y modos, hasta llegar al desarrollo de prácticas, habilidades y conocimiento según la perspectiva social o cognitiva que se adopte.

Desde el marco de los *Nuevos Estudios de Literacidad*, la lectura y la escritura son comprendidas como prácticas sociales que se construyen a partir de la participación en distintos contextos e instituciones mediados por los textos (Barton & Hamilton, 2004). Esta propuesta ha prestado especial atención a las prácticas letradas vernáculas, es decir, aquellas configuradas en espacios íntimos y no aprendidas desde la enseñanza formal. Estas han sido históricamente invisibilizadas, pues las prácticas legitimadas han sido aquellas promovidas por las instituciones, donde la escuela ha tenido un papel predominante (Barton, 2010; Barton & Hamilton, 2004; Barton & Lee, 2013; Buckingham, 2015). De ahí que muchas veces se dé una aparente oposición entre las prácticas de “dentro” y “fuera” de la escuela. Sin embargo, en la actualidad promovido en parte por los medios digitales, podemos reconocer los bordes porosos entre las distintas esferas sociales en las que el lenguaje fluye de maneras más diversas para configurar los “textos digitales” (Barton, 2010; Barton & Lee, 2013; Valdivia, 2021).

Por eso, proponemos aquí una diversidad de prácticas de literacidad digital en las que niños, niñas y jóvenes participan hoy y que consideramos que deben ser objeto de reflexión y de enseñanza en la escuela, ya sea porque ofrecen nuevos puntos de observación sobre cómo los lenguajes –más allá del verbal– configuran multimodalmente sentidos, relaciones e identidades, o bien porque la escuela tiene el imperativo ético de desarrollar nuevas habilidades para que las y los estudiantes aprendan a participar de una manera democrática en los espacios digitales. La escuela no puede seguir responsabilizando a las prácticas de literacidades digitales por la supuesta falta de avances de niños, niñas y jóvenes en sus habilidades de comprensión y producción de textos. La escuela, entonces, tiene la responsabilidad de incorporar las literacidades digitales en los contextos formales de aprendizaje. Por lo tanto, a través de este documento, queremos invitar a repensar de manera profunda la enseñanza en el área de lenguaje, porque consideramos necesario incorporar en la discusión cómo los diferentes soportes, medios y modos interactúan para construir prácticas digitales que distan de aquellas escolares todavía con foco en la lectura repetitiva, el dictado y la copia. Además, estas prácticas de literacidad digital permiten acompañar y guiar la lectura y escritura de todos los niños, niñas y jóvenes en el espacio digital.

Lo digital redefiniendo la materialidad del signo

Nuestra propuesta para la enseñanza en el área de lenguaje es volver a preguntarse por nuestro objeto de aprendizaje: el **lenguaje** como un **sistema semiótico** que proporciona un modelo para representar los fenómenos humanos, las culturas y todas las manifestaciones sociales como si fueran sistemas (Lotman, 2000). En este sentido, el lenguaje es un sistema modelizador, pues «modela» la cultura y se convierte en una forma para observar otros sistemas semióticos y sus funcionamientos. Por lo tanto, desde una perspectiva semiótica social, los **modos** refieren a recursos o estructuras de signos conformados social y culturalmente para la construcción de significados (Mills & Unsworth, 2017). Lo anterior supone replantearnos desde nuevas lógicas las prácticas de literacidad digital sin seguir interpretándolas solo desde el predominio de lo verbal.

Probablemente somos más conscientes hoy de la diversidad de géneros construidos por la interacción entre lo verbal y lo visual. Sin duda, en la última década el libro álbum ha sido uno de los géneros multimodales que se ha instalado en las aulas de Lenguaje y Comunicación. Por lo tanto, estamos de alguna manera más familiarizados con reconocer la dimensión multimodal de la literacidad que supone la creación y recreación de los significados a partir de la interacción de diversos recursos verbales, visuales, sonoros, gestuales, entre otros (Bezemer & Jewitt, 2018; Kress & van Leeuwen, 2001).

Para comprender cómo lo digital transforma las prácticas de literacidades y potencia la participación de múltiples modos semióticos en los procesos de significación, nos ayudaremos de un ejemplo concreto. Pensemos en la versión impresa y digital del libro álbum *Es así*² de Paloma Valdivia. Observemos la **figura 1** en la próxima página.

2 Valdivia, P. (2010). *Es así*. Fondo de Cultura Económica

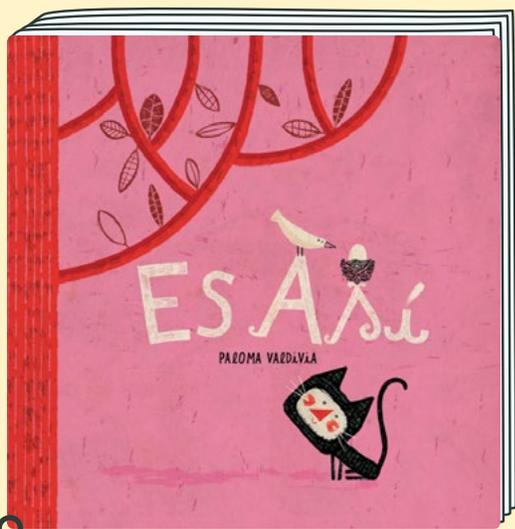
(género discursivo)

(género discursivo)

MODO

modo verbal ↔ modo de la imagen

Patrones / regularidades



Libro álbum impreso

Regularidad en la forma socialmente configurada

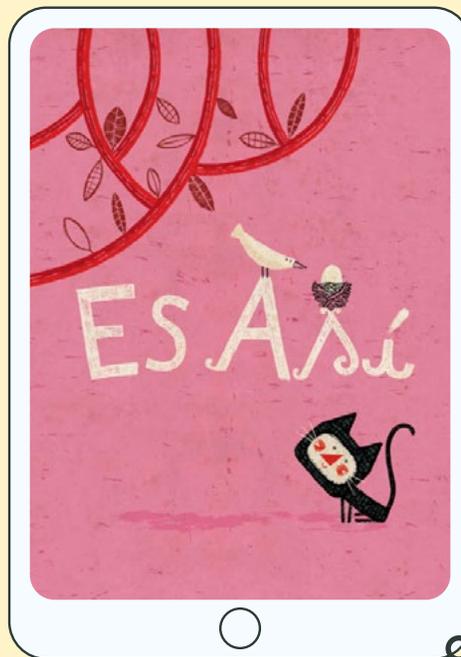
MEDIO

Material sensorial espacio-temporal

MODO

modo verbal ↔ modo de la imagen ↔ modo gestual

Patrones / regularidades



MEDIO

Regularidad en la forma socialmente configurada

Libro álbum digital interactivo

SOPORTE DEL MEDIO

Material sensorial espacio-temporal

FIGURA 1

Modo, medio y soporte para un género discursivo (adaptado de Bateman, 2017)

La figura 1 tiene como propósito diferenciar el libro álbum en su versión impresa de su versión digital. Se observa en el centro una persona observando las dos versiones. Se destacan el soporte entendido como material sensorial percibido por la persona que observa, el medio definido como regularidad en la forma socialmente configurada y los modos semióticos que participan concebidos como patrones o regularidades.

Las dos versiones para el libro álbum no solo se diferencian según los modos semióticos involucrados en la versión papel o digital, ya que, sin lugar a duda, no es posible equiparar la imagen fija del libro con la imagen animada de una aplicación digital. Sin embargo, hay otros elementos que participan también en la construcción de sentido en la versión digital y, por lo tanto, forman parte del signo.

Probablemente una diferencia saliente esté dada por el **soporte: libro** versus **tableta**. Ahora bien, ¿qué entendemos por **soporte**? El libro y la tableta son materiales específicos que posibilitan la manifestación de los medios. En efecto, Bateman et al. (2017) plantean que los soportes en cuanto materiales son integrantes de los medios y constituyen el “locus” de la actividad semiótica.

Sin duda, una diferencia fundamental entre ambas versiones es que los **medios** dan cuenta de una materialidad diferente, que determina la percepción del recurso multimodal. Si volvemos a nuestro ejemplo, nos daremos cuenta de que la construcción de la interpretación desde la versión impresa estática requiere de medios de percepción diferentes que desde la versión digital animada. En ambas versiones participará la modalidad sensorial visual, pero en la versión digital podría participar también la modalidad táctil y audiovisual. Por lo tanto, los medios refieren también a las modalidades sensoriales que se conectan con la interfaz que proporciona cada soporte y que permite, al mismo tiempo, que los modos semióticos sean percibidos por un intérprete.

Volvemos así a la centralidad del **signo** inmerso en un medio social y a su materialidad (Kress & van Leeuwen, 2006; Lotman, 2000; Voloshinov, 1986). Como plantea Voloshinov (1929/2009), es la materialidad el punto de conexión entre el signo y el intérprete. Sin embargo, un material articulado para significar no es por sí solo un signo, ya que se requiere la presencia de una persona que lo interprete o, al menos, lo perciba por medio de un canal. Así, tanto el material como el canal se conectan en la definición del medio. El aspecto sensorial es el punto de contacto entre la materialidad del signo y el ser humano. Como indica Voloshinov (1929/2009), no basta con el canal sin la consideración del material. Ambos se requieren indisolublemente, ya que posibilitan la conexión del individuo con el medio social. Por lo tanto, el medio integra la modalidad sensorial y también la materialidad del signo, ya que ambos son fundamentales para lograr la comunicación. Sin embargo, es importante aclarar que la materialidad no es un constituyente exclusivo del medio. Tampoco lo es del modo.

Por el contrario, el material contiene a la interfaz que conecta al modo y el medio. Además, esta interfaz es inseparable del signo como tal. Estas categorizaciones previas dan cuenta de la complejidad del signo multimodal, ya que, si bien es posible distinguirlas con motivo del análisis, todas confluyen de manera articulada en la materialidad del signo.

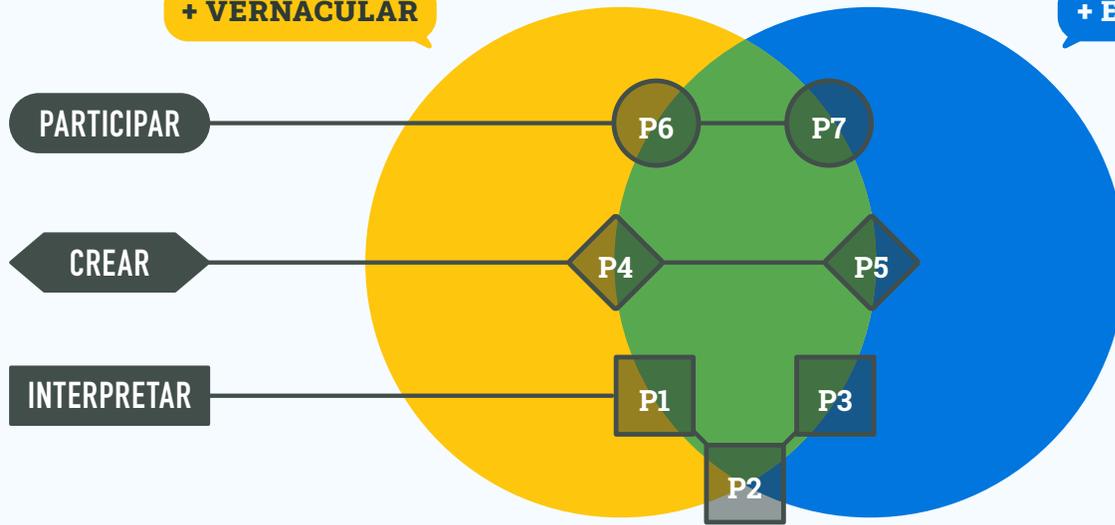
Como pudimos observar en el ejemplo, el significado puede ser realizado a través de la participación de **medios** que se materializan en **soportes** que potencian la selección de **modos semióticos**. Por lo tanto, lo digital se entremezcla con los medios y soportes potenciando una diversidad de recursos semióticos para construir sentidos. Así, la construcción de sentido es diferente en la versión impresa en formato libro que en la versión digital animada, aunque se trate de la misma trama. Como plantea Unsworth (2015), la escuela tiene que potenciar las diferencias interpretativas no solo aludiendo a los contenidos de los textos, sino atendiendo a las diferentes versiones a partir de la incorporación de soportes, medios y modos diversos.

NUESTRA PROPUESTA

En este texto proponemos siete prácticas de literacidades digitales (en adelante **LD**) que permiten repensar los objetos de enseñanza en el área de lenguaje superando la dicotomía entre dentro y fuera de la escuela. Queremos compartir algunas de las prácticas de **LD** que pudimos levantar a partir de conversaciones sostenidas con docentes y estudiantes durante el año 2020. Nuestra idea es compartir prácticas de **LD** que podrían ser enseñadas en las aulas de educación básica desde esta mirada materialista y social del signo y de las literacidades. En la **figura 2** les presentamos las siete prácticas de **LD**.

+ VERNACULAR

+ ESCOLAR



PRÁCTICA 1

La desinformación como espacio de aprendizaje:

Ojo crítico frente al contenido digital



PRÁCTICA 2

Lectura de múltiples fuentes:

Integrando información



PRÁCTICA 3

Lectura literaria en pantallas:

Navegar entre textos



PRÁCTICA 4

Reconstrucción de textos por medio de la remediación:

Los modos también cuentan en el significado



PRÁCTICA 5

Escribir para aprender en comunidades digitales:

Construyendo digitalmente mis argumentos



PRÁCTICA 6

Videojuegos como modelos de mundo:

Leer y jugar en espacios digitales



PRÁCTICA 7

Literacidades para la participación:

Nuestras voces en un podcast

FIGURA 2 Siete prácticas de **LD** para Lenguaje y Comunicación en educación básica

La figura 2 tiene como propósito presentar las siete prácticas de literacidad digital. Se observan dos círculos que se solapan. A la izquierda se presenta un círculo amarillo que representa la esfera vernacular y a la derecha en azul encontramos representada la esfera escolar. Las prácticas están organizadas por propósitos. En el extremo inferior se pueden observar las prácticas vinculadas con interpretar: práctica 1 “La desinformación como espacio de aprendizaje: ojo crítico frente al contenido digital”, práctica 2 “Lectura de múltiples fuentes: integrando información”, práctica 3 “Lectura literaria en pantallas: navegar entre textos”. En el centro, se encuentran las prácticas relacionadas con crear: práctica 4 “Reconstrucción de textos por medio de la remediación: los modos también cuentan en el significado” y práctica 5 “Escribir para aprender en comunidades digitales: construyendo digitalmente mis argumentos”. En el extremo superior, encontramos las prácticas asociadas al propósito participar: práctica 6 “Videojuegos como modelos de mundo: leer y jugar en espacios digitales” y práctica 7 “Literacidades para la participación: Nuestras voces en un podcast”.

Podemos ver que las prácticas las hemos organizado según distintos objetivos comunicativos para ser alcanzados a través de lo digital: **interpretar** y **crear** contenidos digitales, y **participar** en espacios digitales (Coiro, 2021; Spire & Bartlett, 2012). Para mayor claridad pedagógica, las hemos organizado según su contexto de circulación, a saber, vernacular y escolar, bajo la premisa de que queremos potenciar el dinamismo e interconexión entre estos espacios.

¿CÓMO NAVEGAR EN ESTE DOCUMENTO?

Para cada práctica de **LD** ofrecemos una serie de elementos para que cada docente pueda tomar sus decisiones pedagógicas para implementar la práctica de **LD** en sus aulas. Es el o la docente quien conoce en profundidad a sus estudiantes para comprender cómo proponer las prácticas de **LD**, adaptarlas a sus contextos e incorporar otras prácticas. Por lo tanto, ofrecemos un conjunto de herramientas que valora la autonomía docente para crear múltiples y diversas instancias de aprendizaje que puedan potenciar la reflexión y la creación con diversos modos, medios y soportes.

Para cada práctica, entonces, se propone:



Presentación de la práctica de **LD**

Definimos de manera comprensible la práctica **LD**, indicamos su relevancia para el aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación utilizamos referencias para respaldar su enseñanza en educación básica.

Aprendizajes promovidos con la práctica de LD

Proponemos los aprendizajes que podrían alcanzarse al enseñar en las aulas la práctica de LD.



En un recuadro, se observa una flecha negra que impacta un círculo amarillo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LAS BASES CURRICULARES

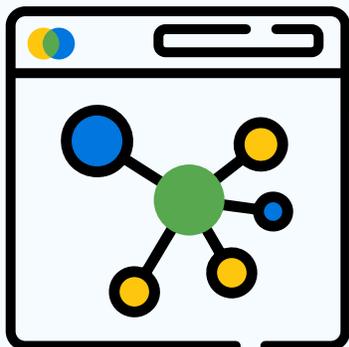
Hemos seleccionado los objetivos de aprendizaje y los indicadores entre 4° y 6° básico que podrían ser trabajados con la práctica de LD. Los objetivos corresponden a los estipulados en las [Bases Curriculares 2012](#) para educación básica.



En un recuadro, se observan dos representaciones de personas (cabeza y torso), una tiene un cuadro azul con una ampolleta; otra tiene un cuadro verde con una rueda.

HABILIDADES

Las hemos construido siguiendo la propuesta del marco de habilidades del siglo XXI ([P21 Partnership for 21st Century Learning](#)) para poder mostrar cómo concretar pedagógicamente la colaboración, la creatividad, el pensamiento crítico y la comunicación.



CONTENIDOS

Especificamos los principales contenidos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que se pueden enseñar para que los y las estudiantes puedan aprender a poner en acto la práctica de **LD** propuesta.

En un recuadro, se observan cuatro círculos de distintos tamaños y colores (verde, amarillo, azul), unidos por líneas de color negro. Al centro está el de color verde.



DISPOSICIONES

Las hemos elaborado considerando la propuesta del Consejo Europeo sobre ciudadanía digital ([*Digital Citizenship Education Handbook*](#)). Los espacios digitales demandan que niños, niñas y jóvenes aprendan tempranamente a participar valorando los derechos humanos, la diversidad y la dignidad de cada persona para construir una comunidad global democrática. Asimismo, es fundamental promover en las y los estudiantes el respeto y la responsabilidad de los contenidos digitales que se crean o que se utilizan como fuentes.

En un recuadro, se observa la representación de una persona con audífonos de color negro (cabeza y torso), junto a un globo de texto amarillo con una huella digital en su interior.



CRITERIOS DE ENSEÑANZA

Compartimos cinco criterios para que las y los docentes puedan tomar decisiones para enseñar la práctica de **LD** en sus aulas. Estos criterios cuentan con el respaldo empírico y teórico para promover el aprendizaje de todos los niños y las niñas.

En recuadro se observan tres representaciones de personas de color negro con flechas de colores (amarillo, verde, azul) saliendo de sus cabezas.



En un recuadro, se observa un notebook (negro) con una nota musical (azul y verde) en su pantalla y unos audífonos (amarillos) puestos sobre esta.

PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE

Proponemos un material para que las y los estudiantes aprendan la práctica de **LD** en su clase de lenguaje. Este recurso está alineado con los objetivos de aprendizaje promovidos por la práctica de **LD** enseñada. La idea es que las y los docentes puedan contar con un ejemplo concreto de cómo evaluar la práctica de **LD**.



Instrumento de evaluación

Compartimos un instrumento de evaluación para monitorear el aprendizaje de la práctica de **LD** por parte de los y las estudiantes. Contar con un instrumento de evaluación permitirá que las y los docentes puedan comprender más claramente qué es lo que se espera que las y los estudiantes aprendan a través de la enseñanza de la práctica de **LD**.



Otros

Proponemos enlaces a sitios de interés para profundizar más sobre la práctica de **LD** o bien a recursos que favorecerán su enseñanza en el aula.

Puedes encontrar todos estos recursos y más [aquí](#).



Referencias

Encontrarán la bibliografía revisada para sustentar la práctica de **LD** propuesta y los elementos considerados para su enseñanza y aprendizaje.

Esperamos que este documento pueda promover el aprendizaje de prácticas de **LD** como formas culturales mediadas por lo digital. Como plantea Buckingham (2019), necesitamos enfoques que superen la dicotomía de riesgos y oportunidades del uso de medios digitales en la escuela. Las prácticas de **LD** involucran mucho más que aprender el manejo técnico de dispositivos, pues permiten repensar el área de Lenguaje y Comunicación al preguntarse sobre la materialidad del signo para la construcción de significados, relaciones e identidades. Más aún, nos adentran en espacios de participación local y global con el fin último de formar ciudadanas y ciudadanos digitales críticos, capaces de convivir democráticamente. Confiamos profundamente en el profesionalismo de las y los docentes, por eso proponemos en este documento un conjunto de puntos de fuga para que puedan repensar el área de Lenguaje y Comunicación, crear actividades que promuevan la experimentación y reflexión con los lenguajes en el entorno digital y que invite a niños, niñas y jóvenes a una convivencia digital que promueva el respeto y la valoración de los derechos humanos y de la dignidad de cada persona.



REFERENCIAS

- Barton, D. (2010). Vernacular writing on the web. En D. Barton & U. Papen (Eds.), *The anthropology of writing. Understanding textually-mediated worlds* (pp. 109–125). Continuum.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Barton, D. & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. Routledge.
- Bateman, J., Wildfeuer, J. & Hiippal, T. (2017). *Multimodality. Foundations, research and analysis A problem-oriented introduction*. De Gruyter Mouton.
- Bezemer, J., & Jewitt, C. (2018). Multimodality: A guide for linguists. En L. Litosseliti (Ed.), *Research in methods in linguistics* (pp. 281–304). Bloomsbury.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?. [Nordic Journal of Digital Literacy](#), (4), 21–34.

- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: Fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education /La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Cultura y Educación*, **31**(2), 213–231.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2015). The challenge of 21st-century literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, **59**(3), 271–274.
- Chartier, A. M. & Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, **23**(89), 11–24
- Chartier, R. (2009). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Gedisa.
- Claro, M., Salinas, A., Cabello–Hutt, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S. & Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers and Education*, **121**, 162–174.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 1–21). Lawrence Erlbaum Associates.
- Eshet–Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, **13**(1), 93–106.
- Gee, J. P. (2010). A situated–sociocultural approach to literacy and technology. En E. A. Baker & D. J. Leu (Eds.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 165–193). Guilford Press.
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2018). *IEA International computer and information literacy study 2018. Technical report*.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Ediciones Octaedro.
- Kinzer, C. K. & Leu, D. J. (2016). *New literacies*. En M. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold Publishers.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L.A. (2013). New literacies: A dual–level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. En D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1150–1181). International Reading Association.
- Lotman, I. M. (2000). *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Cátedra.

- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14.
- Meneses, A., Ow, M. & Unsworth, L. (2013). Alfabetización multimodal: múltiples textos, lectores y contextos. En Plan Nacional de Fomento de la Lectura (Ed.), *Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas de la lectura en la infancia* (pp. 201–2014). Editora e Imprenta Maval.
- Mills, K. A. (2010). A review of the “digital turn” in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271.
- Mills, K. A. & Unsworth, L. (2017). *Multimodal literacy*. En Oxford Research Encyclopedias, (pp. 1–45).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*.
- O’Halloran, K. L. (2012). Análisis del discurso multimodal. *ALED*, 12(1), 75–97.
- Richardson, J. & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online*. Council of Europe.
- Siddiq, F., Scherer, R. & Tondeur, J. (2016). Teachers’ emphasis on developing students’ digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers and Education*, 92–93, 1–14.
- Spires, H.A. & Bartlett, M.E. (2012). *Digital literacies and learning: Designing a path forward* (Friday Institute White Paper Series No. 5). Raleigh: Friday Institute for Educational Innovation, North Carolina State University
- Unsworth, L. (2015). Persuasive narratives: evaluative images in picture books and animated movies. *Visual Communication*, 14(1), 73–96.
- Unsworth, L., Cope, J. & Nicholls, L. (2019). Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 128–139.
- Van Deursen, A., Helsper, E. & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information Communication and Society*, 19(6), 804–823.
- Valdivia, A. (2021). Aprendizaje en las redes sociales: literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2), 1–17.
- Vallejos, I. (2019). *El infinito en un junco*. Ediciones Siruela.
- Voloshinov, V. (1929/2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.



P1:

PATRICIA CANALES

La desinformación como espacio de aprendizaje

**OJO CRÍTICO
FRENTE AL
CONTENIDO DIGITAL**



Volver a ["Esquema prácticas"](#) (pág.11)

Volver a ["Recurso de aprendizaje"](#) (pág.70)

P1:

La desinformación como espacio de aprendizaje

Frente a un crecimiento exponencial de los **flujos de información**, la progresiva sofisticación de los **medios de comunicación** y la penetración sostenida de **Internet** en los espacios tanto formales como informales de interacción humana, han surgido nuevas formas de mediar y representar el mundo (Buckingham, 2015) y, en consecuencia, se hace cada vez más imperativa la necesidad de desarrollar competencias que les permitan a las personas comprender, crear y difundir contenido de una forma eficaz, responsable y contextualizada a los nuevos escenarios que se viven en la era digital¹. Derivado de lo anterior, uno de los fenómenos que se ha visto fuertemente impactado por las tecnologías digitales es el de la “**desinformación**”, el cual, en su definición más amplia, supone la producción y manipulación intencionadas de información para provocar daño a quien la consume y que, con la creciente transformación de las telecomunicaciones y la consolidación de Internet, **se ha vuelto digital** (Digital Future Society, 2020).

La **Alfabetización Mediática e Informativa** (AMI o MIL por su acrónimo en inglés derivado de *Media and Information Literacy*) se define como un conjunto de competencias que empoderan a las y los ciudadanos para acceder, recuperar, comprender, evaluar y utilizar información y contenido multimedia, para crear y compartir en todos los formatos, utilizando diversas herramientas, de forma crítica, ética y eficaz, con el fin de participar en actividades personales, profesionales y sociales (UNESCO, 2013) en el marco de la construcción de una Ciudadanía Global². En la práctica, la AMI incluye conocimientos y habilidades técnicas, pero también actitudes generales.

1 Desde 2016 la UNESCO realiza la [Semana Mundial de Alfabetización en Medios e Información](#) y promueve la divulgación de contenido mediante un [sitio web especializado](#).

2 Más información sobre la iniciativa de Educación para la Ciudadanía Global GCED de la UNESCO en [este enlace](#). También en la web del [Centro de Intercambio de Información de GCED](#), concebido como un centro de recursos en que colabora la UNESCO y el Centro de Educación para el Entendimiento Internacional de Asia y el Pacífico APCEIU.

Además, reconoce al “usuario” (o persona que accede a determinado servicio) no solo como consumidor, sino también como productor de contenido (UNESCO, 2013). Bajo esta lógica aparece el concepto de **prosumidor** o persona que tiene tanto oportunidades de producir y de diseminar mensajes propios como de consumir propuestas ajenas (De Pablos & Ballesta, 2018). Esto implica que la persona ha de desarrollar su competencia mediática interactuando de manera crítica con mensajes producidos por los demás y produciendo y diseminando mensajes propios (Ferrés & Piscitelli, 2012).

A partir del modelo presentado en este capítulo (Modelo N°1), la AMI como práctica de literacidad digital será desagregada en tres componentes, a saber: **acceso, evaluación y creación de contenido** (UNESCO, 2013), de manera de poder aplicar *algunas de sus habilidades* al fenómeno de la desinformación digital y los desafíos que nos presenta. A su vez, este último fenómeno será abordado en tres fases que lo estructuran, a saber: **consumo, difusión y producción de contenido** (Digital Future Society, 2020), con el objetivo de organizar y enfocar el trabajo.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (BBCC 4° A 6° BÁSICO)

En este apartado presentamos los objetivos de las Bases Curriculares que pueden ser desarrollados en la práctica de desinformación como espacio de aprendizaje. Hemos escogido objetivos principalmente del eje de lectura y hemos incorporado un objetivo del eje de escritura. Se han seleccionado solo los indicadores más relevantes de cada objetivo de aprendizaje elegido.

Eje	4°	5°	6°
LECTURA Estrategias de comprensión	OA2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas. 	OA2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas. 	OA2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas.

Eje

4°

5°

6°

OA6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

► **comprendiendo la información entregada por textos discontinuos**, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas

- **extrayendo información** explícita e implícita
- interpretando expresiones en lenguaje figurado
- **comparando información**
- **formulando una opinión** sobre algún aspecto de la lectura
- **fundamentando su opinión** con información del texto o sus conocimientos previos.

LECTURA

Comprensión de textos no literarios

OA6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

► **relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos**

- **extrayendo información** explícita e implícita
- interpretando expresiones en lenguaje figurado
- **comparando información**
- **formulando una opinión** sobre algún aspecto de la lectura
- **fundamentando su opinión** con información del texto o sus conocimientos previos.

OA6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

► **relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos**

- **extrayendo información** explícita e implícita
- interpretando expresiones en lenguaje figurado
- **comparando información** entre dos textos del mismo tema
- **formulando una opinión** sobre algún aspecto de la lectura
- **fundamentando su opinión** con información del texto o sus conocimientos previos.

Eje

4°

5°

6°

--

OA7 Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia:

- determinando quién es el emisor, cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje
- evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.

OA7 Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia:

- determinando quién es el emisor, cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje
- evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito
- comparando la información que se entrega sobre una misma noticia en distintas fuentes.

LECTURA

Comprensión de textos no literarios

Eje	4°	5°	6°
ESCRITURA	OA14 Escribir afiches, reportes de una experiencia o noticias, entre otros, para lograr diferentes propósitos:	--	--
 Escritura de otros textos no literarios	<ul style="list-style-type: none"> ▶ usando un formato adecuado ▶ transmitiendo el mensaje con claridad ¹. 		

1 Para integrar el post y las "cadenas" como nuevos formatos de producción digital, se sugiere enlazar este objetivo con la comprensión de textos discontinuos (OA6).

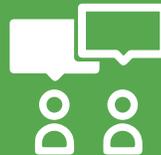


HABILIDADES



Pensamiento crítico

- ▶ Reflexionar sobre el impacto de las nuevas tecnologías y la consolidación de Internet en las propias prácticas de acceso, evaluación, creación y difusión de contenido, incluyendo los medios de comunicación y el fenómeno de la desinformación digital.
- ▶ Reconocer propósitos comunicacionales de quien produce y distribuye contenido mediático informacional, su impacto en la formulación de una opinión y las eventuales relaciones que se establezcan con el fenómeno de desinformación digital.



Colaboración

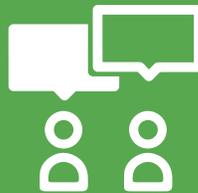
- ▶ Definir metas y compromisos comunes para contrarrestar prácticas nocivas dentro del grupo que pueden dar paso al fenómeno de desinformación digital.



Do

Creatividad

- Formular distintos tipos de preguntas y puntos de vista para el cuestionamiento de fuentes, en el marco de contenido mediático informacional y el fenómeno de la desinformación digital.
- Producir contenido digital original o mejorar uno previamente existente, utilizando diversas herramientas, en beneficio de propósitos informacionales basados en un comportamiento ético y que permiten enfrentar el fenómeno de desinformación digital.



Comunicación

- Discutir de manera crítica sobre el contenido de diferentes textos informativos que circulan por diferentes medios, abarcando sus manifestaciones multimodales (texto, imagen, audio, video, etc.) y que podrían ser una manifestación del fenómeno de desinformación digital.
- Construir opiniones mediante la reflexión colectiva de información basada en evidencia, el trabajo con pares y la evaluación de diversas fuentes, contextos y puntos de vista y que permiten enfrentar el fenómeno de desinformación digital.



CONTENIDOS

Ámbitos del contenido

	4°	5°	6°
Sobre la práctica de literacidad digital	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nuevas tecnologías, Internet y medios de comunicación ▶ Medios de información y propósitos comunicacionales ▶ Alfabetización Mediática Informativa AMI**¹ ▶ La desinformación, variantes y su manifestación en contexto digital** 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nuevas tecnologías, Internet y medios de comunicación ▶ Medios de información y propósitos comunicacionales ▶ Alfabetización Mediática Informativa AMI** ▶ La desinformación y su manifestación en contexto digital** 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nuevas tecnologías, Internet y medios de comunicación ▶ Medios de información y propósitos comunicacionales ▶ Alfabetización Mediática Informativa AMI** ▶ La desinformación y su manifestación en contexto digital**
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nuevos conceptos: “filtros burbuja”, algoritmo, bot, cookie, sock puppet, entre otros** 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nuevos conceptos: “filtros burbuja”, algoritmo, bot, cookie, sock puppet, entre otros** 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nuevos conceptos: “filtros burbuja”, algoritmo, bot, cookie, sock puppet, entre otros**
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Noticia falsa, chequeo de hechos y comprobación de datos** 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Noticia falsa, chequeo de hechos y comprobación de datos** 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Noticia falsa, chequeo de hechos y comprobación de datos**
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Herramientas y plataformas para la producción y difusión de contenido digital 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Herramientas y plataformas para la producción y difusión de contenido digital 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Herramientas y plataformas para la producción y difusión de contenido digital
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Comportamiento ético en la producción, consumo y difusión de contenido informativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Comportamiento ético en la producción, consumo y difusión de contenido informativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Comportamiento ético en la producción, consumo y difusión de contenido informativo

¹ ** Nota: Este contenido es parte de las definiciones fundamentales relativas a nuevos conceptos. Una buena práctica para abordar nuevos conceptos es contar con un glosario. En este [Glosario](#) te sugerimos algunos conceptos esenciales relativos a este contenido.

Comprensión de textos no literarios

- ▶ Textos no literarios: noticias, artículos no formales y/o afiches o infografías, etc.
- ▶ Géneros periodísticos y la noticia como texto que informa**1
- ▶ Características de los géneros con propósito informativo, adaptaciones y medios por los que circulan
- ▶ Criterios para evaluar noticias: actualidad, relevancia, proximidad, proyección, rareza y progreso**
- ▶ Textos discontinuos y estructuras del contenido informativo digital
- ▶ Nuevos formatos: el post y/o mensajes tipo "cadena"***

- ▶ Textos no literarios: noticias, artículos no formales y/o afiches o infografías, etc.
- ▶ Géneros periodísticos y la noticia como texto que informa**
- ▶ Características de los géneros con propósito, adaptaciones y medios por los que circulan.
- ▶ Criterios para evaluar noticias: actualidad, relevancia, proximidad, proyección, rareza y progreso**
- ▶ Textos discontinuos y estructuras del contenido informativo digital
- ▶ Nuevos formatos: el post y/o mensajes tipo "cadena"***

- ▶ Textos no literarios: noticias, artículos no formales y/o afiches o infografías, etc.
- ▶ Géneros periodísticos y la noticia como texto que informa**
- ▶ Características de los géneros con propósito, adaptaciones y medios por los que circulan
- ▶ Criterios para evaluar noticias: actualidad, relevancia, proximidad, proyección, rareza y progreso**
- ▶ Textos discontinuos y estructuras del contenido informativo digital
- ▶ Nuevos formatos: el post y/o mensajes tipo "cadena"***

1 ** Nota: Este contenido es parte de las definiciones fundamentales relativas a nuevos conceptos. Una buena práctica para abordar nuevos conceptos es contar con un glosario. En este [Glosario](#) te sugerimos algunos conceptos esenciales relativos a este contenido.



DISPOSICIONES

- Respetar el derecho a la información como un elemento fundamental de todas las personas y que favorece un diálogo intercultural efectivo, ético y responsable en una cultura de democracia.
- Asumir la responsabilidad de que la producción, divulgación y consumo de información en la era digital implica riesgos y oportunidades que pueden favorecer o perjudicar la convivencia en el marco de una ciudadanía global.



CRITERIOS PARA LA ENSEÑANZA

Para llevar a cabo una secuencia de aprendizaje en que se apliquen habilidades propias de la AMI te proponemos abordar algunos de los desafíos que nos presenta la desinformación digital mediante ejemplos que la caracterizan en cada una de sus tres fases (consumo, difusión y producción de contenido) y que permiten trabajarla pedagógicamente. Estos ejemplos se presentan en la sección [Recurso de aprendizaje](#). Tanto en el Recurso como en el [Glosario](#) pueden encontrar definiciones para conceptos nuevos. La AMI es desagregada en tres componentes (acceso, evaluación y creación de contenido), de manera de poder aplicar algunas de sus habilidades al fenómeno de la desinformación digital y los desafíos que nos presenta.

Modelo N°1: Modelo para abordar la desinformación digital aplicando los componentes de la AMI para la enseñanza

FASES DE LA DESINFORMACIÓN DIGITAL

Fase N°1: consumo

Momento en que el usuario o usuaria explora un determinado contenido informativo mediante la utilización de diversas tecnologías digitales, ya sea un computador, un teléfono inteligente, entre otros, y el uso de Internet. Como parte de la desinformación, este contenido puede ser falso, inexacto o engañoso. En contexto digital, este contenido puede presentarse en diversos géneros (noticia, memes, afiches, archivos de audio o imágenes).

COMPONENTES DE LA AMI

1. Acceso

Incluye la habilidad de acceder a información, contenido y diversos medios y proveedores de información digital, utilizando tecnologías apropiadas para ello. Una persona formada en AMI puede:

- ▶ Distinguir características y propósitos de los medios digitales en que se busca y consume información.
- ▶ Tomar decisiones respecto del uso de tecnologías y medios digitales que favorecen una búsqueda de información diversa y verídica en Internet.
- ▶ Encontrar información precisa y verídica en entornos digitales, utilizando tecnologías apropiadas.

Modelo N°1: Modelo para abordar la desinformación digital aplicando los componentes de la AMI para la enseñanza (Continuación)

FASES DE LA DESINFORMACIÓN DIGITAL

COMPONENTES DE LA AMI

Fase N°2: difusión

Momento en que el usuario o usuaria analiza el contenido que es parte del mensaje informativo al que ha accedido, ya sea mediante una investigación personal o por haber recibido la información de parte de otra persona (conocida o desconocida) y toma la decisión de compartir o no el contenido. Como parte de la desinformación, el contenido que se difunde puede provocar daño público. En el contexto digital, la difusión se puede presentar de manera mucho más rápida y expandida. Este fenómeno es conocido como viralización.

2. Evaluación

Incluye la habilidad de analizar y evaluar críticamente las fuentes de información, el contenido de los medios y las funciones y propósitos de instituciones proveedoras de información. Una persona formada en AMI puede:

- ▶ Determinar si cierto contenido que circula en Internet se relaciona con el propósito de informar, considerando como parámetros los elementos que caracterizan a una noticia.
- ▶ Analizar al menos dos fuentes de información para contrastar el contenido que circula en Internet, considerando que el propósito de informar está sujeto a confirmación.
- ▶ Decidir respecto de difundir o no determinada información, considerando estrategias generales de verificación de contenido.

Fase N°3: producción

Momento en que el usuario o usuaria elabora y comparte contenido de autoría personal, utilizando diversas tecnologías digitales que permiten crear y distribuir información. Como parte de la desinformación, el contenido que se produce puede tener malas intenciones. En el contexto digital, la producción implica que el usuario o usuaria de Internet ya no solo consume información, sino que enfrenta variadas oportunidades y desafíos a la hora de comunicar, sobre todo mediante la utilización de medios de comunicación masiva.

3. Creación

Incluye la habilidad de utilizar, crear y distribuir información y contenido multimedia de manera ética, creativa y eficaz. Una persona formada en AMI puede:

- ▶ Utilizar diversas herramientas digitales en beneficio de propósitos informacionales y comunicacionales.
- ▶ Comprender las responsabilidades como usuario o usuaria de los medios de comunicación masiva.
- ▶ Contribuir en procesos comunicacionales con contenido y/o productos verídicos.

1. Evalúa el contexto de entrada. Antes de comenzar, es clave indagar en las características del grupo y las condiciones de trabajo.

a) Características del grupo

- Para levantar información respecto de las y los estudiantes, sus intereses y prácticas digitales relacionadas al tema, **te sugerimos realizar una encuesta**. Si decides realizarla en línea, te recomendamos utilizar alguna plataforma gratuita como *Google Forms*¹. Puedes procesar las respuestas de manera privada o incluir una actividad reflexiva con las y los estudiantes.

1 Crea un Formulario de Google en [este enlace](#).

- Algunas ideas para orientar la creación de preguntas son: *¿Tienes teléfono celular propio, tipo smartphone, con acceso a Internet? / ¿Qué temas te interesan y sueles investigar a través de Internet? (ya sea mediante el buscador de Google u otra plataforma que visites con frecuencia, como alguna red social determinada, un videojuego en línea, etc.). Menciona tres temas. / ¿En qué sitios de internet investigas? / ¿Utilizas redes sociales? ¿Cuál(es)? ¿Cuentas con un perfil propio para redes sociales o dispones de uno ajeno? / ¿Por qué medios te informas de las últimas noticias? (televisión, revistas, diarios, redes sociales, blogs, buscadores como Google, plataformas de mensajería como WhatsApp, etc.) / ¿Recibes noticias reenviadas? ¿A través de qué medios recibes noticias? ¿Reenvías noticias? / ¿Chequeas la información noticiosa que te llega?*
- Revisa también las **competencias digitales operacionales necesarias** para abordar la AMI, tanto de las y los estudiantes como las tuyas. *¿Cuál es el dominio técnico del grupo? ¿Qué tan familiar es la tarea de acceder, evaluar y crear contenido digital utilizando Internet y/o el analizar medios de comunicación masiva?*

b) Infraestructura y condiciones

- Algunas ideas para orientar la creación de preguntas son: *¿A qué dispositivos tecnológicos se puede acceder (personales y/o escolares) y con qué cobertura de conectividad? ¿Cómo funciona el ancho de banda frente a una alta demanda? ¿Existen alternativas para imprimir información digital?*

2. Planifica tu enseñanza sobre la desinformación digital. Una vez levantada la información clave, toma las decisiones pedagógicas más adecuadas al contexto de entrada.

a) Selecciona un género no literario para realizar el cruce curricular

- La recomendación es utilizar, como mínimo, noticias de medios periodísticos formales, artículos informativos de medios de comunicación no formales y/o

aíches o infografías de diversa procedencia, pero también, **integrar nuevos formatos** como el post y/o la “cadena” como formato de mensajería que opera en plataformas como WhatsApp o Instagram¹.

b) Define claves pedagógicas: contenidos, aprendizajes y herramientas

- ➡ Ten presente algunos de los siguientes elementos para la toma de decisiones: *¿Qué habilidad(es) relacionada(s) a la AMI son necesarias para trabajar con el grupo? ¿Cuánto tiempo dedicaré a facilitar la secuencia de aprendizaje? ¿Qué manifestaciones del fenómeno de desinformación digital serán abordadas? ¿Con qué herramientas analógicas y/o informáticas trabajarán las y los estudiantes? ¿En qué plataformas digitales?*

[Ver Glosario](#)

¹ En el contexto de la expansión de las redes sociales, las intervenciones de alfabetización en medios son particularmente importantes, porque la calidad de la información que circula a través de éstas no está garantizada y, por lo tanto, la alfabetización de las audiencias se ha vuelto más importante que nunca (Jeong et al., 2012).

3. Facilita la comprensión de los conceptos fundamentales.

Favorece el análisis de las definiciones esenciales e integra los conocimientos e ideas previas del grupo, reflexionando sobre su presencia en la vida cotidiana. Para adquirir dichos conceptos, la UNESCO ofrece contenido de calidad para la formación de educadores, investigadores y personas en general¹. A continuación, te presentamos algunas preguntas que recorren los conceptos clave. En varias de ellas (las que están subrayadas) podrás encontrar un hipervínculo con contenido disponible en la web y que hemos seleccionado para abordar los conceptos con las y los estudiantes. Las preguntas señaladas alcanzan un número importante porque recorren variados contenidos relativos a la desinformación y el contexto en el que se manifiesta.

¹ El sitio web de la UNESCO [AMI para Profesores](#) organiza contenido y recursos didácticos en torno a su plan de estudios. Por su parte, el [Campus en línea de la iniciativa Educación para la Ciudadanía Global](#) de APCEIU Global ofrece cursos breves (en inglés y coreano), dentro de los que destacan [“Alfabetización mediática e informacional para el empoderamiento y la defensa”](#) y [“Alfabetización mediática crítica”](#), incluyendo temáticas como teorías de conspiración, su deconstrucción y noticias falsas.

Algunas preguntas son:

- *¿Qué son los medios de comunicación masiva y cuáles conoces? ¿Cuáles podrían ser los propósitos de los medios de comunicación masiva? (informar, educar, entretener, formar opinión, persuadir, promover).*
- *¿[Qué es Internet](#)² y qué oportunidades nos ofrece³? ¿Conoces [criterios para buscar y analizar información en Internet](#)⁴? ¿Cómo me informo en la casa y en la escuela? ¿Cómo se produce y distribuye información hoy? ¿Cómo funcionan los buscadores de información en Internet? ¿Tienes nociones sobre los conceptos de algoritmo, bot y/o cookie? ¿Has oído hablar de los “filtros burbuja”? ¿Has utilizado la opción de navegar en privado o en modo incógnito en Internet?.*
- *¿Qué rol juega el periodismo dentro del proceso de informarse? ¿Cuáles son los géneros periodísticos? ¿Qué caracteriza a un género cuyo propósito es informativo? ¿Qué es y cuáles son las características de una noticia? ¿Qué criterios se utilizan para evaluar una noticia? ¿Consideras que tiendes a creer en cierta información más que en otra? (ver el concepto sesgo de confirmación en el Glosario) ¿Qué entendemos por “desinformación”, “información errónea” e “información malintencionada”? ¿Cómo compruebas la información que buscas, que te llega y que difundes? ¿Has oído el concepto*

[Ver Glosario](#)

2 Hipervínculo al video “De paseo por Internet”, que es parte de la serie de alfabetización digital “Neti y sus ciberamigos” que surge como acción de formación del Plan S@rmiento, liderado por la Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías (InTec) del gobierno de Buenos Aires, Argentina. El material de la serie “Neti y sus ciberamigos” está disponible en [este enlace](#). [Enlace al video en YouTube](#).

3 Algunas oportunidades podrían ser: comunicarse sin fronteras con amigos y familiares; buscar, investigar y analizar información; compartir y construir conocimiento con otros; leer el diario, ver televisión y escuchar radio; crear, jugar y pensar, entre otras.

4 Hipervínculo al video “Internet: cómo funciona la búsqueda” (en inglés, activar subtítulos), que es parte de la serie de videos educativos desarrollados por la ONG Code.org para abordar diversos temas asociados al funcionamiento de internet y que están disponibles en [este enlace](#). [Enlace al video en YouTube](#). Algunas preguntas previas para abordar este video y explicar determinados conceptos podrían ser: ¿Sabes qué son los programas llamados “arañas”? ¿Sabes qué es un algoritmo y cómo influye en la búsqueda de información? ¿Has oído sobre el “índice de búsqueda”? Un video de profundización para la autoformación docente es “Cómo funciona el motor de búsqueda Google”, de Matt Cutts, disponible en [este enlace](#).

fake news? o “[noticia falsa](#)”?⁵ ¿Sabes identificar los perfiles de haters (odiadores), trolls (trols) o sock puppet (cuenta de usuario títere) en Internet? ¿Sabes qué es el “chequeo de hechos” o fact checking? ¿Has realizado comprobación de datos o verificación de contenido? ¿Qué es la libertad de expresión y cómo se vive en el contexto digital? ¿Compartes post o “cadenas” como formatos de comunicación digital?

[Ver Glosario](#)

5 Hipervínculo al [video “¿Qué son las fake news? Consejos para reconocerlas](#)”, desarrollado por [Smile and Learn](#), plataforma educativa para niños de 3 a 12 años, y [Parole O_Stili](#), proyecto social de sensibilización contra el odio en línea y que pone a disposición el “Manifiesto de la comunicación no hostil”, carta de 10 principios útiles para redefinir el estilo con el que estar en Internet. Enlace al [video en YouTube](#). Los consejos que propone el video son: 1) no leer sólo el título, sino que el artículo completo; 2) tener precaución si el título incluye expresiones alarmantes; 3) asegurarse de que tanto la fecha como el nombre del autor aparecen; 4) pensar antes de darle clic al botón de compartir: ¿que podría pasar? Por otra parte, un video de profundización para la autoformación docente es “Manual para que no te la cuelen” creado por [Maldita.es](#), agrupación que crea metodologías y herramientas periodísticas para revisar de manera crítica determinados contenidos. Una de ellas es “Maldito Bulo”, orientada a verificar información tendenciosa que pretende ser noticia. La metodología está disponible en [este enlace](#). El video “Manual para que no te la cuelen” está disponible en [este enlace](#). Los principios que propone son: 1) analizar quién publica el contenido ¿Quién es? ¿Conoces al medio?; 2) no quedarse solo con el titular, sino que leer todo el contenido; 3) dudar cuando el titular incluya contenido que pretende ser humorístico; 4) cuestionar las citas, sobre todo cuando no señalan ni la fuente ni la fecha; 5) tener precaución si el contenido incluye alarmas o alertas; 6) reflexionar si el contenido favorece una determinada ideología.

4. Aborda la desinformación digital en sus tres fases.

La alfabetización mediática implica desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa, es decir, lograr interpretar y valorar con criterio el contenido que circula en los medios digitales, al mismo tiempo que convertirse en productor por derecho propio (Buckingham, 2004). Esto implica que, para desarrollar habilidades asociadas a la AMI, es necesario **abordar la desinformación digital en sus tres fases (consumo, difusión y producción)**. Para ello, en el Recurso de aprendizaje te sugerimos ciertas actividades (una para cada etapa de la desinformación) que son descritas con información para el docente y fichas de trabajo para el estudiante. Es importante señalar que las actividades deberían incluir oportunidades para la colaboración, la socialización, la construcción de opinión y el despliegue de pensamiento crítico.

5. Integra dinámicas de reflexión e instancias de evaluación

Un elemento trascendental de la AMI es **considerar el desarrollo de actitudes**, además de conocimientos y habilidades técnicas. Para ello, la relación del contenido nuclear con experiencias previas, dinámicas cotidianas y compromisos con la vida real favorecerá el desarrollo de competencias.



RECURSO DE APRENDIZAJE

Volver a "[Criterios para la enseñanza](#)" (pág.27)

Este material aborda solo algunas de las manifestaciones de la desinformación digital, puesto que, al ser un fenómeno tan amplio y complejo, solo podemos sugerir un camino de entrada. Los ejemplos pueden ser abordados con diversos niveles de profundización, en concordancia con el tiempo asignado pedagógicamente, y en un flujo continuo de clases o en momentos relativamente aislados, aunque no con un intervalo de tiempo muy extenso, de manera que las y los estudiantes retengan los conceptos necesarios y logren vincular las habilidades asociadas.

Pinchar la burbuja informacional

Actividad N°1

Información para el docente

FASE 1

CONSUMO

¿Qué contenido sobre la desinformación digital aborda la actividad?

La actividad N°1 aborda la desinformación digital en su **fase de consumo**. En ella, se trabaja el llamado **“filtro burbuja”** (ver Glosario), o estado de aislamiento intelectual, que se origina, entre otros factores, cuando un **algoritmo** (ver Glosario) determina a qué información accede un usuario o usuaria en Internet basándose en sus datos personales. Estos algoritmos se relacionan con las denominadas **cookies** (ver Glosario), o información que los sitios web visitados envían al navegador de Internet para que recuerden información personal sobre visitas previas del usuario, y así configurar sus experiencias en línea futuras. El resultado es que las personas reciben el contenido más relacionado a sus hábitos o comportamientos anteriores y **rara vez encuentran información que cuestione sus puntos de vista**. Algunas de las alternativas para enfrentar el llamado “filtro burbuja” son: utilizar más de un motor de búsqueda (no Google, únicamente) y/o navegar utilizando la opción “Ventana de incógnito”, que guarda las cookies durante la visita a los sitios web, pero que las elimina al salir del navegador.

¿Qué componente de la AMI aborda la actividad?

ACCESO Incluye la habilidad de acceder a información, contenido y diversos medios y proveedores de información digital, utilizando tecnologías apropiadas para ello.

¿Qué otros contenidos aborda la actividad?

- ▶ Medios de información y propósitos comunicacionales.
- ▶ La desinformación, variantes y su manifestación en contexto digital.
- ▶ Comportamiento ético en el consumo de contenido informativo.

¿Qué OA aborda la actividad?

OA2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora.

FASE 1

CONSUMO

¿Cuáles son las principales tareas que involucra la actividad?

La actividad N°1 tiene por objetivo que las y los estudiantes analicen cómo funcionan los motores de búsqueda de información en Internet, como Google, incorporando un juicio crítico relativo a las **tecnologías digitales que inciden en el tipo de información y/o fuentes a las que accedemos**. Para ello, la clase abordará temas de la vida real que pueden ser controversiales (fila 1, tema 1, fila 2, tema 2, etc.) y que serán indicados por el o la docente. Algunas sugerencias de temas son: elecciones políticas, movimientos antivacunas, feminismo, inmigración ilegal, experimentación con animales, pena de muerte, etc. Para introducir la actividad, **modelar un proceso de búsqueda de información** (a partir de una “palabra clave”) y reflexionar sobre la variedad de resultados que puede arrojar Internet, se sugiere que el o la docente compare y muestre lo que ocurre en Google, en diferentes navegadores, con la palabra **“partido”**. La reflexión puede activarse con las siguientes preguntas: ¿por qué, en algunos buscadores, los primeros resultados muestran sitios web relacionados con política y en otros con deportes? Otro ejercicio representativo ocurre con el concepto **“cámara fotográfica”**: ¿por qué aparecen sitios web con un fin específico, como los anuncios, que no se muestran con otras palabras? A continuación, se presenta contenido didáctico útil para abordar conceptos nuevos y que serán necesarios en la actividad:

- ▶ Video [“De paseo por Internet”](#) del Plan S@rmiento, Argentina.
- ▶ Video [“Búsquedas en Internet”](#) del Plan S@rmiento, Argentina.
- ▶ Video [“Internet: cómo funciona la búsqueda”](#) (activar subtítulos), de Code.org.
- ▶ Video [“Cómo funciona el motor de búsqueda Google”](#) de Matt Cutts (de Google).
- ▶ Video [“Algoritmos y burbujas de información en la red”](#) de Fundación VTR, Chile.
- ▶ Enlace para descargar la plantilla [aquí](#).

Indicadores de evaluación

- ▶ Distingue características y propósitos de los medios digitales en que se busca y consume información.
- ▶ Toma decisiones respecto del uso de tecnologías y medios digitales que favorecen una búsqueda de información diversa y verídica en Internet.
- ▶ Encuentra información precisa y verídica en entornos digitales, utilizando tecnologías apropiadas.

[Ver Glosario](#)

Otras manifestaciones de desinformación digital en su fase de consumo para nuevas actividades:

- Mecanismos de resonancia de Internet: el caso de los “recomendados” de YouTube.
- El estado de hiperconectado en una era de “infoxicación”.
- Otros conceptos asociados: psicografía y tasa cero.

Actividad N°1

Pinchar la burbuja informacional

👉 Ficha para el estudiante

En esta actividad abordaremos temas en los que puedes encontrar información y opiniones muy diversas en Internet y cómo esto se relaciona con los motores de búsqueda, como el de Google.

¿Has confundido la realidad cuando le preguntas solo a uno de tus compañeros o compañeras sobre un conflicto que tuvo con otras personas? ¿Has notado que las versiones de lo que ocurrió pueden ser muy diferentes y dependen de quién te cuente la historia?

Algo similar ocurre con el contenido disponible en Internet. ¿Cómo distingues si el sitio web que estás visitando refuerza un tipo de opinión o solo un punto de vista? ¿Crees que las tecnologías digitales que funcionan en Internet podrían influir para que veas algún contenido específico?

Sigue los siguientes pasos:

1. Identifica a tu compañero o compañera con la que conformarán una dupla de trabajo.
2. Según el tema asignado, identifiquen "palabras clave" para buscar información en Internet.
3. Ingresen al navegador Google Chrome para realizar cuatro procesos de búsqueda, utilizando los motores señalados en el punto n°4. En cada proceso deberán utilizar las mismas "palabras clave", analizar la primera página de resultados e ingresar a algunos de los sitios web encontrados que publiquen contenido informativo.
4. Los buscadores de información que deberán utilizar son: <https://www.google.com/>, <https://bunis.org/>, <https://duckduckgo.com/> y el buscador de una red social que escojan entre <https://www.youtube.com/> o <https://www.tiktok.com/es/> (revisen dos o tres videos breves de la red social que escojan).
5. Realicen una quinta búsqueda en <https://www.google.com/>, pero esta vez seleccionando la opción "Nueva ventana de incógnito" de Google Chrome. Esta opción se localiza en la esquina superior derecha de la pantalla, en el menú de tres puntos verticales.
6. Una vez que hayan realizado las cinco búsquedas, conversen y respondan las siguientes preguntas.

Actividad N°1

En tu cuaderno, responde las siguientes preguntas junto a tu dupla de trabajo.

- ¿Qué diferencias observaron en los resultados según los cinco procesos de búsqueda realizados?
- ¿Cuáles fueron los sitios web que más les llamaron la atención y por qué? ¿En qué buscador los encontraron?



Para finalizar, revisaremos dos videos breves y reflexionaremos oralmente.



Video n°1 [“Cómo funcionan los algoritmos en Internet y qué es un filtro burbuja”](#) de GCF Aprende Libre.org



Video n° 2 [“¿Qué son las cookies?”](#) de The Valley (puedes pausar, retroceder y avanzar cuando sea necesario).

Luego de ver los videos, reflexionemos oralmente sobre las siguientes preguntas:

- ¿Crees que las tecnologías digitales entregan, en general, más soluciones que problemas? ¿Por qué? Comenta con ejemplos.
- ¿En qué tema consideras que has sido parte de un “filtro burbuja”, ya que tu opinión fue influenciada por tecnologías digitales que funcionan en Internet?



Consejos para pinchar la burbuja informacional

- Al buscar información en Internet, utiliza diversas y múltiples combinaciones de “palabras clave” que se relacionen con el tema, para no reducir la búsqueda a un único punto de vista.
- Elimina frecuentemente las *cookies*, ya que rastrean información de tu navegador para entregar contenido específico en tus experiencias futuras.
- Utiliza diversos motores de búsqueda, como <https://bunio.org> (protege contenido para menores), <https://duckduckgo.com> (no rastrea información) u opciones que te resguarden de las *cookies*, como la Ventana de incógnito.
- Utiliza navegadores de Internet que promueven la privacidad, como el proyecto de código abierto y gratuito de <https://www.torproject.org>.
- Abandona la comodidad de consumir siempre contenido similar: accede a sitios web diversos.
- En las redes sociales, evita bloquear contactos por el hecho de que no te gusta cómo piensan.
- Establece conversaciones con personas que tienen un punto de vista diferente al tuyo.

Analizando noticias de la web

Actividad N°2

Información para el docente

FASE 2

DIFUSIÓN

¿Qué contenido sobre la desinformación digital aborda la actividad?

La actividad N°2 aborda la desinformación digital en su **fase de difusión**. En ella, se trabaja el concepto de **fake new** o **"noticia falsa"** ([ver Glosario](#)), que es la forma popular de nombrar el fenómeno del **"bulo"** o **práctica de manipulación informativa** que socava la credibilidad, característica esencial de la noticia. Debido a que el objetivo esencial de la noticia es informar hechos verdaderos, existe un creciente consenso en no utilizar el concepto noticia falsa, puesto que convoca a la figura retórica del **oxímoron**, en la que se combinan conceptos contradictorios (en efecto, la noticia apunta a comunicar hechos verificados). Ciñéndonos a la nueva terminología, la divulgación de **"bulos"** puede complejizarse con la intervención de **sock puppets** ([ver Glosario](#)), concepto que se traduce como **"cuentas de usuario títeres"** o "títeres de calcetín" y que se refiere a cuentas falsas que simulan una identidad con el fin de engañar, confundir y/o vandalizar determinada información.

¿Qué componente de la AMI aborda la actividad?

EVALUACIÓN

Incluye la habilidad de analizar y evaluar críticamente las fuentes de información, el contenido de los medios y las funciones y propósitos de instituciones proveedoras de información.

¿Qué otros contenidos aborda la actividad?

- ▶ Textos no literarios: noticias, artículos no formales y/o afiches o infografías, entre otros.
- ▶ Géneros periodísticos y la noticia como género que informa.
- ▶ Características del texto informativo y medios por los que circulan.
- ▶ Criterios para evaluar noticias.
- ▶ Textos discontinuos y estructuras del contenido informativo digital.
- ▶ Nuevos formatos: el *post* y/o mensajes tipo "cadena".
- ▶ La desinformación, variantes y su manifestación en contexto digital.
- ▶ Noticia falsa, chequeo de hechos y comprobación de datos.
- ▶ Comportamiento ético en la difusión de contenido informativo.

¿Qué OA aborda la actividad?

- OA6 Leer y comprender textos no literarios y formarse una opinión.
- OA7 Evaluar críticamente información presente en textos de diversa procedencia.

Actividad N°2

Información para el docente

FASE 2

DIFUSIÓN

¿Cuáles son las principales tareas que involucra la actividad?

La actividad N°2 tiene por objetivo que las y los estudiantes evalúen críticamente el contenido y estructura de una publicación, que existe con la estructura de noticia, pero que es un caso comprobado de “bulo”. La publicación se titula [“En video: el niño que predice cuándo sería el fin del coronavirus”](#) (disponible en el sitio web de Semana.com y publicada en diciembre del 2020).

A continuación, se presenta información relacionada con dicha publicación y otras publicaciones para actualizar la actividad y/o tener opciones diferentes:

- ▶ [Comprobación de que la noticia fue un bulo](#) (realizada por Maldito Bulo).
- ▶ [Explorador Fact-checking de Google](#) (buscador de nuevos y recientes bulos).
- ▶ [AFP Factual](#), sitio web de verificación para América Latina y España.
- ▶ Otras noticias para actualizar la actividad y/o tener opciones diferentes. [Las lluvias provocan desborde de las Cataratas del Iguazú](#) / [Comprobación de bulo Los wombats: grandes héroes tras incendios en Australia](#) / [Comprobación de bulo](#)

Enlace para descargar la plantilla [aquí](#).

Indicadores de evaluación

- ▶ Determina si cierto contenido que circula en Internet se relaciona con el propósito de informar, considerando como parámetros los elementos que caracterizan a una noticia.
- ▶ Analiza al menos dos fuentes de información para contrastar el contenido que circula en Internet, considerando que el propósito de informar está sujeto a confirmación.
- ▶ Decide respecto de difundir o no determinada información, considerando estrategias generales de verificación de contenido.

[Ver Glosario](#)

Otras manifestaciones de desinformación digital en su fase de difusión, para crear nuevas actividades:

- Discursos de odio y odiadores (*haters*) como un tipo de trol (*troll*).
- La posverdad y el rapto emocional.
- Otros conceptos asociados: propaganda y sesgo de confirmación.

Actividad N°2

"Analizando noticias de la web"

👉 Ficha para el estudiante

¿Has pensado que, cuando conoces las características y propósitos de una noticia, estás en condiciones de analizar su contenido de manera mucho más rigurosa antes de compartirla?

A continuación, **recorre la siguiente publicación de la web para analizar cada una de sus secciones** (titular, bajada, imágenes, video, cuerpo, etcétera). Al recorrerla, verás que cada sección está conectada con un recuadro ubicado a su derecha, en donde **deberás escribir si crees que el contenido de dicha sección comunica información verdadera o no, y por qué.**

Para terminar, responde las preguntas que están al cierre de la actividad.



En video: el niño que predice cuándo sería el fin del coronavirus

El adolescente indio anticipó hasta cuándo, supuestamente, habrá emergencia en el mundo por la covid-19.

5/16/2020

Predicciones Covid

Disponible en YouTube: <https://youtu.be/66lrB1LOBKO>

Abhigya Anand, un joven astrólogo de 14 años nacido en la India, se ha vuelto tendencia en las redes sociales luego de que muchas personas empezaran a decir que él predijo el coronavirus desde agosto de 2019 y que ahora pronostica lo que le deparará al mundo en los próximos meses con el brote.

En uno de sus videos publicados en YouTube, Anand dijo que el brote del coronavirus en el mundo terminaría el 29 de mayo de 2020. Sin embargo, después aclaró que ese día el número de casos empezaría a disminuir gradualmente, mas no que sería el fin de la pandemia.

"Mis queridos amigos, el coronavirus no terminará el 29 de mayo. Simplemente comenzará a disminuir gradualmente después de esta fecha. La gente tiene que entender y escuchar adecuadamente. Sin embargo, esta pequeña reducción en la propagación del coronavirus estará allí solo por dos días", dijo en su momento el astrólogo.

Siguiendo con sus predicciones, Abhigya afirmó que las estrellas le dijeron que nada bueno sucederá en el mundo hasta finales de junio de este año, y que la covid-19 se desacelerará partir de julio. Pero, según el joven, habrá más brotes, incluso así los científicos logren hallar la vacuna.



¡Aproveche esta oferta introductoria!
3 meses de acceso total por \$5.000*
*Aplican T y C

Suscribase aquí

Compartir Covid-19

Compartir Covid-19

Compartir Covid-19

Actividad N°2

¿El contenido comunica información verdadera?

Para esta actividad, completa la plantilla:

Link para acceder a [plantilla](#)

Publicación web

epígrafe o antetítulo

Gente

titular

En video: el niño que predice cuándo sería el fin del coronavirus

El adolescente indio anticipó hasta cuándo, supuestamente, habrá emergencia en el mundo por la covid-19.

bajada



imágenes y/o video

Disponible en YouTube: <https://youtu.be/66lrB1LOBK0>

Abhigya Anand, un joven astrólogo de 14 años nacido en la India, se ha vuelto tendencia en las redes sociales luego de que muchas personas empezaran a decir que él predijo el coronavirus desde agosto de 2019 y que ahora pronostica lo que le deparará al mundo en los próximos meses con el brote.

lead o
entradilla

En uno de sus videos publicados en YouTube, Anand dijo que el brote del coronavirus en el mundo terminaría el 29 de mayo de 2020. Sin embargo, después aclaró que ese día el número de casos empezaría a disminuir gradualmente, mas no que sería el fin de la pandemia.

cuerpo

Titular y bajada

imágenes y/o videos

lead o entradilla

Actividad N°2

Mis queridos amigos, el coronavirus no terminará el 29 de mayo. Simplemente comenzará a disminuir gradualmente después de esta fecha. La gente tiene que entender y escuchar adecuadamente. Sin embargo, esta pequeña reducción en la propagación del coronavirus estará allí solo por dos días, dijo en su momento el astrólogo.

cuerpo

cuerpo

Siguiendo con sus predicciones, Abhigya afirmó que las estrellas le dijeron que nada bueno sucederá en el mundo hasta finales de junio de este año, y que la covid-19 se desacelerará partir de julio. Pero, según el joven, habrá más brotes, incluso así los científicos logren hallar la vacuna.

detalles



otros

detalles

¡Aproveche esta oferta introductoria!
3 meses de acceso total por \$5.000*
*Aplican T y C
[Suscribase aquí](#)

Coronavirus Covid-19

Microsoft Word

Microsoft Excel

otros: publicidad, por ejemplo



[Semana](https://www.semana.com/en-video-el-nino-que-predice-cuando-seria-el-fin-del-coronavirus/676609/) (5 de junio de 2020). En video: el niño que predice cuándo sería el fin del coronavirus. <https://www.semana.com/en-video-el-nino-que-predice-cuando-seria-el-fin-del-coronavirus/676609/>

(publicación del 05/06/2020)

Actividad N°2

En tu cuaderno, responde las siguientes preguntas finales

- ¿Cuál o cuáles de los elementos que caracterizan una noticia están presentes en esta publicación?
- ¿Cuál crees que es el propósito del texto recién leído?
- ¿Crees que esta publicación comunica información verificada? ¿Por qué?
- Si solamente hubieras leído el titular de la publicación, ¿la habrías compartido?, ¿por qué?
- ¿Cuáles pueden haber sido los motivos por los que el sitio web semana.com compartió esta información??



Lee información complementaria sobre esta publicación de la web [aquí](#).

¿Sabías qué?

- **"Bulo"** es la palabra correcta con la que se deben nombrar las llamadas **"noticias falsas"** o **fake news**.
- Cuando te cruzas con información que supuestamente es verdadera pero que, luego de analizarla con mayor detalle o de contrastarla con otra fuente, es clasificada como falsa, debes llamarla "bulo". Y debes prestar atención, porque los bulos generan una gran **tentación para compartirlos** a través de Internet.

CUESTIONA CONTENIDO, CONTRASTA FUENTES Y VISITA SITIOS DE VERIFICACIÓN

- Revisa los siguientes sitios web dedicados a combatir la desinformación y a enseñar estrategias básicas:



<https://factual.afp.com/list> sitio web en que trabajan periodistas verificadores.



<https://toolbox.google.com/factcheck/explorer> buscador de nuevos y recientes bulos.



<https://factchecking.cl/> iniciativa de la Universidad Católica que verifica el discurso público.

Actividad N°3

Contenido sobre la desinformación en su fase de producción

Información para el docente

FASE 3

PRODUCCIÓN

¿Qué contenido sobre la desinformación digital aborda la actividad?

La actividad N°3 aborda la desinformación digital en su **fase de producción de contenido**. En esta fase es fundamental prestar atención a las nuevas oportunidades que tienen las y los estudiantes para crear contenido, ya que los soportes y plataformas digitales facilitan significativamente la integración de **diversos sistemas semióticos que robustecen al texto escrito** como recurso lingüístico. En este sentido, hoy es habitual interactuar con contenido que incorpora **imágenes**, archivos de **audio**, íconos que expresan una idea consensuada como los denominados **emojis**, esquemas que organizan gráficamente información como las **infografías**, recursos visuales simples, pero con una alta carga conceptual que proviene de fenómenos contingentes, como los **"memes"**, etc. Considerando la creciente multimodalidad del contenido que circula en Internet y la relevancia de analizarlo y crearlo de manera crítica frente a la desinformación, la actividad N°3 invita a las y los estudiantes a producir contenido en formato digital, utilizando la estructura del afiche informativo como texto discontinuo e integrando la multimodalidad. Por su parte, el uso de Internet permite interactuar mediante nuevos formatos de comunicación masiva que transmiten la información a una velocidad y cobertura mayor a la analógica. Los formatos de comunicación masiva a los que hace referencia la actividad N°3 son el **post** ([ver Glosario](#)), entendido como una publicación que existe gracias a Internet, en espacios como foros, redes sociales, sitios web informativos, etc., y la **"cadena"** ([ver Glosario](#)), concebida como formato de mensajería que transmite información de forma instantánea, acelerada y a gran escala gracias a plataformas de comunicación como WhatsApp. Ambos formatos de comunicación masiva se relacionan significativamente con el fenómeno de la desinformación, puesto que se han configurado como fuentes de rápido acceso y divulgación de contenido.

¿Qué componente de la AMI aborda la actividad?

CREACIÓN Incluye la habilidad de utilizar, crear y distribuir información y contenido multimedia de manera ética, creativa y eficaz.

¿Qué otros contenidos aborda la actividad?

- ▶ Características del texto informativo, adaptaciones y medios por los que circulan.
- ▶ Textos discontinuos y estructuras del contenido informativo digital.
- ▶ Herramientas y plataformas para la producción y difusión de contenido digital.
- ▶ Comportamiento ético en la producción y difusión de contenido informativo.

¿Qué OA aborda la actividad?

OA14 Escribir afiches, reportes de una experiencia o noticias, entre otros.

Actividad N°3

Información para el docente

FASE 3

PRODUCCIÓN

¿Cuáles son las principales tareas que involucra la actividad?

La actividad N°3 tiene por objetivo **crear una pieza digital** que colabore con la difusión de información relevante y basada en datos confiables. Para abordar la acción de difusión, se sugiere que el o la docente cree y administre una cuenta única en la red social de [Instagram](#), en la que se podrán realizar **post** con el contenido creado por las y los estudiantes. Además, se pueden simular prácticas en que se comparte contenido de manera ética y responsable mediante “cadenas” que operan en plataformas de mensajería instantánea como WhatsApp.

A continuación, se presentan recursos y herramientas útiles para la actividad:

- ▶ Herramientas para la creación de afiches: PowerPoint, [Canva](#) o [Infogram](#).
- ▶ Herramientas para crear memes: [Meme Generator](#), [Quick Meme](#) o [ImgFlip](#).
- ▶ Herramientas para crear un gif: [Giphy](#)
- ▶ Plataformas para difundir contenido: [Instagram](#), [TikTok](#), [Facebook](#) o WhatsApp.

Indicadores de evaluación

- ▶ Utiliza diversas herramientas digitales en beneficio de propósitos informacionales y comunicacionales.
- ▶ Publica contenido de manera ética y responsable.
- ▶ Contribuye en procesos comunicacionales con contenido y/o productos verídicos.

[Ver Glosario](#)

Otras manifestaciones de desinformación digital en su fase de producción para nuevas actividades:

- Elaboración de una noticia o artículo informativo publicado en un blog.
- Construcción de mensajes breves para difundirlos como “cadena”.

Actividad N°3

Diseñando una pieza de comunicación

Gracias a **Internet**, el post se puede difundir de manera muy rápida, extendiéndose hasta rincones que antes no pensábamos llegar. Es lo que se conoce como "**viralización**" y que puede ocurrir en redes sociales como [Instagram](#) o mediante plataformas de mensajería como WhatsApp, por ejemplo.

A continuación, te invitamos a crear un afiche informativo que podría circular en Instagram y que tendrá por objetivo colaborar con la **difusión de información relevante y previamente verificada**.

¿Publicas información utilizando Internet? ¿Has compartido un **post** en algún sitio de la web o en redes sociales?

Recuerda que post se traduce como publicación, artículo o mensaje que existe gracias a Internet y que el contenido de un post puede ser muy diverso. Algunos tipos de post podrían ser textos formales como la noticia, pero también podrían ser textos informales que podrían contener memes, infografías, emojis, imágenes o audios, entre otros.

Sigue los siguientes pasos:

1. Identifica a tu compañero o compañera con la que conformarán una dupla de trabajo.
2. Definan un **tema de la vida real que les interese, que les motive** y que consideren un **tema relevante** a la hora de estar informado. Para que el afiche sea de gran utilidad, definan un tema controversial, es decir, donde se encuentran variados puntos de vista y donde puedan presentarse conflictos por eso. Algunos ejemplos de temas controversiales son: elecciones políticas, movimientos antivacunas, feminismo, inmigración ilegal, experimentación con animales, pena de muerte, etc.
3. En Internet, realicen una **búsqueda de información** sobre el tema hasta encontrar contenido preciso y verídico.
4. Definan el contenido del afiche informativo: título, textos, datos, cifras, imágenes, enlaces para profundizar información, etc. Realicen un borrador en su cuaderno antes de trabajar con herramientas digitales.
5. Seleccionen herramientas digitales para elaborar el afiche. Algunas sugerencias que están en Internet son [Canva](#) o [Infogram](#), pero pueden explorar otras.

Actividad N°3

En el computador y utilizando Internet, construyan el afiche



1. Elaboren el afiche informativo utilizando las herramientas digitales y según las instrucciones.
2. Para la publicación del contenido en el perfil de Instagram sigan las instrucciones de su profesor o profesora.



Para finalizar, revisaremos el contenido elaborado y publicado y reflexionaremos

Con la ayuda de un proyector multimedia revisaremos el material creado por toda la clase y reflexionaremos de manera colectiva en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué contenido seleccionaron y por qué?
- ¿Con qué objetivo crearon la pieza digital?
- ¿Por qué eligieron las herramientas digitales con las que trabajaron?
- ¿Qué contenido/s de lo que hemos estudiado consideraron durante la elaboración del producto?



Instrumento de evaluación

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).



A continuación, te presentamos criterios que apuntan a evaluar la Alfabetización Mediática Informativa (AMI) como ámbito para el desarrollo de habilidades en las y los estudiantes y que aplican tanto para el estudio de la desinformación digital, así como para otro escenario en que se vea implicado el acceso, la evaluación y la creación de contenido mediante tecnologías digitales y el uso de Internet.

COMPONENTES DE LA AMI	INDICADORES (APLICAN A LA DESINFORMACIÓN)	LOGRADO 4	PROCESO 2-3	BÁSICO 1-0
1. Acceso Incluye la habilidad de acceder a información, contenido y diversos medios y proveedores de información digital, utilizando tecnologías apropiadas para ello.	Distingue características y propósitos de los medios digitales en que se busca y consume información.			
	Toma decisiones respecto del uso de tecnologías y medios digitales que favorecen una búsqueda de información diversa y verídica en Internet.			
	Encuentra información precisa y verídica en entornos digitales, utilizando tecnologías apropiadas.			
2. Evaluación Incluye la habilidad de analizar y evaluar críticamente las fuentes de información, el contenido de los medios y las funciones y propósitos de instituciones proveedoras de información.	Determina si cierto contenido que circula en Internet se relaciona con el propósito de informar, considerando como parámetros los elementos que caracterizan a una noticia.			
	Analiza al menos dos fuentes de información para contrastar el contenido que circula en Internet, considerando que el propósito de informar está sujeto a confirmación.			
	Decide respecto de difundir o no determinada información, considerando estrategias generales de verificación de contenido.			
3. Creación Incluye la habilidad de utilizar, crear y distribuir información y contenido multimedia de manera ética, creativa y eficaz.	Utiliza diversas herramientas digitales en beneficio de propósitos informativos y comunicacionales.			
	Publica contenido de manera ética y responsable.			
	Contribuye en procesos comunicacionales con contenido y/o productos verídicos.			

Otros: glosario



También puedes encontrar este recurso [aquí](#).

GLOSARIO CON CONCEPTOS FUNDAMENTALES

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Algoritmo	Procedimiento que permite resolver un problema matemático o realizar una tarea a través de un número definido, ordenado y limitado de pasos (Digital Future Society, 2020). Un algoritmo aplicado a la informática no es más que un conjunto de algoritmos ordenados y codificados en un lenguaje de programación para poder ser ejecutados en algún dispositivo o plataforma (computador, <i>smartphone</i> , aplicaciones móviles, navegadores de Internet, entre otros). Respecto de los buscadores de información en Internet (Google, Yahoo!, Bing, entre otros), es importante señalar que cada uno utiliza su propio algoritmo para clasificar las páginas existentes, basándose en lo que “cree” que el usuario o usuaria está buscando.
Bot	Abreviatura de robot, un programa autónomo diseñado para interactuar con otros sistemas o usuarios de una manera concreta. Un bot suele realizar tareas predeterminadas. También puede aludir al uso de la automatización en las redes sociales. En el contexto de la desinformación, los bots suelen diseñarse para suplantar a usuarios reales (Digital Future Society, 2020).
Bulo	Infundio (mentira), generalmente tendencioso, que ha sido creado deliberadamente para disfrazar determinado contenido como real, para que sea viralizado o difundido a gran escala (Digital Future Society, 2020). Muchas veces el concepto de bulo aclara el sinsentido de “noticia falsa” o <i>fake news</i> (ver entrada sobre “noticia falsa” más abajo).
Cookie	Pequeño fragmento de texto (información) que los sitios web visitados envían al navegador de Internet del usuario para que recuerden información personal sobre su visita (como la ubicación geográfica, el idioma escogido, las contraseñas de acceso, el historial de búsqueda, las preferencias que se manifiestan, por ejemplo, haciendo clic al botón “Me Gusta” en Facebook o “Seguir” en Instagram, entre otras). Mediante el accionar de determinados algoritmos y la información recogida por las cookies, es posible configurar las experiencias en línea futuras, de manera que el usuario reciba el contenido más relacionado a sus hábitos o comportamientos previos.

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Comprobación de datos	También conocido como “verificación de contenido”, busca comprobar que los hechos y datos en los que se basan las afirmaciones presentes en textos que no son de ficción son reales o no, con el fin de determinar su veracidad y eventual corrección, antes o después de que el texto se haya publicado o difundido por algún medio (Digital Future Society, 2020). La “comprobación de datos” puede ser realizada por y hacia cualquier ciudadano, ya que se diferencia del “chequeo de hechos” o <i>fact checking</i> , que es una forma de ejercer el periodismo.
Chequeo de hechos	En inglés, <i>fact checking</i> . Forma de periodismo que se encarga de verificar o falsear hechos, dichos y virales en Internet, de autoridades públicas, privadas y usuarios. Nace en Estados Unidos al principio de los años 2000, con iniciativas como Politifact.com y FactCheck.org , y hoy se encuentra en pleno crecimiento con medios independientes, fundaciones y secciones dedicadas a la verificación en todo el mundo. ¹ Es importante señalar que, a partir de las metodologías y herramientas desarrolladas por esta forma de periodismo, cualquier ciudadano puede aplicarlas, de manera absoluta o adaptada, con el fin de poner en práctica la “comprobación de datos” o “verificación de contenido”.
Desinformación	En inglés, <i>disinformation</i> . Información falsa, inexacta o engañosa diseñada, presentada y promovida para provocar daño público de forma intencionada (Digital Future Society, 2020), por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Contenido fabricado: contenido nuevo, pensado para engañar y hacer daño. ▶ Contenido impostor: cuando se suplantan las fuentes reales. ▶ Contenido manipulado: cuando se manipulan el texto o las imágenes reales. ▶ Contexto falso: contenido real sacado de contexto a propósito.
Discurso de odio	Hablar o escribir de una forma abusiva o amenazadora que expresa prejuicios en contra de un grupo en particular, especialmente por motivos de raza, religión u orientación sexual (Digital Future Society, 2020). Los discursos de odio pueden ser promovidos, en muchos de los casos, por los denominados trolls (persona con identidad desconocida) o los odiadores o <i>haters</i> (usuarios de la red que difaman, desprecian o critican destructivamente). ²
Filtro burbuja	Estado de aislamiento intelectual supuestamente resultado de las búsquedas personalizadas cuando un algoritmo determina qué información ve un usuario o usuaria basándose en sus datos personales, por ejemplo, la ubicación, las preferencias de clics y el historial de búsqueda. El resultado es que las personas rara vez encuentran información que cuestione sus puntos de vista, por lo que permanecen aisladas de cierta información (Digital Future Society, 2020).

1 Esta definición la comparte el medio de comunicación chileno Fast Check CL, fundado en octubre del 2019. Revisala [aquí](#).

2 Más información disponible en Wikipedia en [este enlace](#).

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Géneros periodísticos	<p>En términos generales se distinguen tres grandes géneros: informativo, interpretativo y de opinión, que se diferencian en cuanto a su propósito y el enfoque que utilizan para abordar el contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Género informativo: tiene como propósito informar sobre hechos noticiosos de actualidad. Su enfoque o punto de vista se proyecta a través de una voz o postura objetiva. Algunos ejemplos son la noticia, la entrevista, la reseña y el reportaje. ▶ Género interpretativo: tiene como propósito analizar en profundidad algún acontecimiento o personaje de interés. Su enfoque o punto de vista puede ser construido de modo objetivo y subjetivo. Algunos ejemplos son la crítica y la crónica. ▶ Género de opinión: tiene como propósito opinar, enjuiciar, criticar o analizar un hecho noticioso. Su enfoque o punto de vista se manifiesta a través de una postura que devela la subjetividad. Algunos ejemplos son el artículo de opinión, la editorial y las cartas al director.
Información errónea	<p>En inglés, <i>misinformation</i>. Información falsa, pero la persona que la difunde cree que es verdadera (Digital Future Society, 2020), por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Contenido engañoso: uso engañoso de información con el fin de influir de una determinada manera (por ejemplo, al recortar fotos o editar citas). ▶ Conexión falsa: cuando los titulares, imágenes o pies de foto tienen poca o nada de relación con el contenido. ▶ Sátira o parodia: sin intención de causar daño, pero con potencial para confundir o engañar.
Información malintencionada	<p>En inglés, <i>malinformation</i>. Información basada en hechos reales, pero que se utiliza para hacer daño a una persona, organización o país. <i>Por ejemplo, los discursos que incitan al odio racial o los mensajes de acoso a una figura pública en particular (Digital Future Society, 2020).</i></p>
Infoxicación	<p>El término infoxicación es un neologismo que se relaciona con la entrada "intoxicación". Se refiere a la sobrecarga de información y sus efectos negativos, en un entorno preferentemente digital. Al exceso de información, imposible de asimilar a nivel cognitivo, pero con capacidad de influir a un nivel emocional (posverdad), se suma la aparición de noticias que no responden a la realidad por ser falsas o estar manipuladas (desinformación). Estas llevan implícito un grado de alarmismo tal que apela directamente al miedo, emoción que atrapa la mirada y que, sin saberlo, consume publicidad <i>ad hoc</i>. La infoxicación es, en parte, una consecuencia de la falta de atención crítica hacia el entorno. Hoy en día, la lectura pausada, la interpretación crítica o incluso el esfuerzo de comprensión que requiere enfrentarse a un texto, son elementos cada vez más incompatibles con la rapidez que exige la viralización, la instantaneidad demandada por las redes sociales y la tendencia a creer necesaria la multiconexión. La infoxicación se produce en un entorno digital, por lo que la mayoría de los consejos dirigidos a evitar sus efectos de estrés, miedo, desinformación, dependencia, etc., pasan por desconectarse durante periodos de tiempo más o menos largos o establecer objetivos de información focalizados sobre temas de interés concreto (Ramón Reyero & Gil Martín, 2021).</p>
Libertad de expresión	<p>Capacidad de una persona de expresar sus creencias, pensamientos, ideas y sentimientos de forma libre y sin censura del gobierno. Derecho consagrado en el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Digital Future Society, 2020).</p>

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Mecanismos de resonancia	Proceso mediante el cual un determinado sitio web puede sugerir “contenido recomendado” para cada usuario o usuaria, según la información que ha recogido sobre sus gustos y preferencias; por ejemplo, al reproducir determinado estilo musical en YouTube (acumulación de horas de escucha y/o visionado), el sitio va “aprendiendo” sobre el contenido deseado y, como resultado, la búsqueda de contenido se transforma en una recomendación de contenido similar al ya consumido. Un fenómeno similar es lo que ocurre con el botón “Me gusta” de Facebook o los tipos de cuentas que se siguen en redes como Twitter o Instagram. En este proceso están implicados algoritmos específicos que, en definitiva, intencionan determinada dirección en nuestro acto de acceder a información. Como consecuencia, el usuario cae en la generación de un “filtro burbuja”. ³
Navegar de incógnito	Opción que permiten los navegadores de Internet para no guardar el historial de navegación, la actividad realizada, las cookies, permisos entregados a sitios web, ni la información introducida en los formularios. El modo de incógnito se habilita en una ventana independiente de las ventanas normales. En el caso del navegador Chrome de Google, este almacena las cookies y los datos de sitios web mientras el usuario navega, pero los elimina al salir del modo de incógnito. El modo de incógnito impide que Chrome guarde la actividad de navegación del usuario en su historial local. Sin embargo, su actividad y ubicación podrían ser visibles para otros sitios web o instituciones. ⁴
Noticia	Se trata de un género de secuencia narrativa con el propósito de informar brevemente (qué–quién–cómo–cuándo–por qué) sobre un acontecimiento destacado. Se desarrolla un suceso importante, positivo o negativo para la sociedad. Es el género más común de los periódicos, puesto que cumple una función informativa. Se construye a través de la proyección de una voz objetiva, pues comunica acerca de un hecho sucedido. En principio, no todo hecho constituye noticia. Para que sea considerado como tal, el suceso debe presentar determinadas características que lo conviertan en asunto de interés público o de relevancia social. Estos atributos son los denominados elementos de la noticia y sirven como criterios para evaluar una noticia : actualidad (contenido inédito o novedoso), relevancia (interés público), proximidad (cercanía geográfica y/o temporal), proyección (posibles repercusiones o consecuencias), rareza (genera curiosidad) y progreso (aportes al conocimiento). La estructura de una noticia contempla: epígrafe o antetítulo, titular, bajada, lead o entradilla, cuerpo, imagen (complemento) y eventuales detalles (hechos menores y/o conclusión). ⁵

3 Definición creada a partir de la publicación de NobBot “Vives en una burbuja diminuta dentro de Google: así segmenta tus búsquedas”. Disponible en [este enlace](#).

4 Definición creada a partir de las publicaciones de Google “Cómo funciona la navegación privada en Chrome”, disponible en [este link](#). y “Navegar en privado”, disponible [aquí](#).

5 Definición creada a partir de la publicación “Noticia” alojada en Wikipedia, disponible en [Wikipedia](#).

GLOSARIO CON CONCEPTOS FUNDAMENTALES

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Noticia falsa	En inglés, <i>fake news</i> . Sin una definición única y reiteradamente cuestionada como concepto, se entiende como una práctica de manipulación informativa que socava la credibilidad, característica esencial de la noticia (Digital Future Society, 2020). Se refiere a contenido dudoso que tiene forma de noticia, pero cuyo objetivo es desinformar. Las noticias falsas son una expresión más del fenómeno de desinformación. Provocan emociones intensas, ya que afirman o invalidan posturas personales, desinformando y afectando para mal las decisiones personales (desde elegir un producto en el mercado, hasta votar por el próximo presidente o presidenta de un país). La recomendación internacional es no utilizar el concepto de “noticia falsa” o <i>fake news</i> por ser un sinsentido, ya que ningún medio de comunicación masiva debiese tener como misión comunicar información falsa, sino todo lo contrario. Sin embargo, es la forma más popular que deja de manifiesto el fenómeno de la desinformación. Muchas veces el concepto de bulo aclara el sinsentido de “noticia falsa” o <i>fake news</i> .
Odiadores (en la jerga de internet)	En inglés, <i>haters</i> . Usuarios de la red que difaman, desprecian o critican destructivamente a una persona, a una entidad, a una obra, a un producto o a un concepto determinado, a causas poco racionales o tan solo por el acto de difamar. ⁶
Post	Palabra inglesa que se traduce como artículo, mensaje o publicación. Es un formato de comunicación digital que se utiliza para señalar diferentes tipos de contenidos que se publican gracias al uso de Internet: el post como artículo o entrada de un blog, el post como mensaje dentro de un foro, el post como publicación en redes sociales como Instagram o TikTok o el post como formato para publicar contenido periodístico en alguno de sus géneros como el informativo (ej. noticia), el interpretativo (ej. reportaje) y el de opinión (ej. editorial).
Posverdad	Se trata de un neologismo que se refiere a la distorsión deliberada de una realidad, manipulando creencias y emociones con el objetivo de influir en la opinión pública y en las actitudes sociales. El concepto de posverdad, también conocido como mentira emotiva, implica que los hechos objetivos tienen menos impacto que los argumentos emocionales y las creencias personales de la persona que construye un discurso con la finalidad de crear y modelar la opinión de las personas que le escuchan e influir en su conducta. ⁷
Propaganda	Información presentada de cierta manera para influir en las personas y que no necesariamente transmite lo acontecido, sino que trata de que una idea o un mensaje despierte reacciones emocionales para manipular opiniones (Digital Future Society, 2020). La intención de influir en determinado grupo de personas para cumplir un fin específico (ideológico, político, económico o social), genera que la propaganda justifique la utilización de información, sin importar si esta es verdadera, completamente falsa o parcialmente modificada, con el objetivo de persuadir (Badillo, 2019). En el contexto de la sociedad digital, tecnologías como los bots se configuran como herramientas que pueden manipular la circulación de información en Internet para persuadir la opinión pública.

⁶ Definición compartida por Wikipedia, recuperada en [este enlace](#).

⁷ Definición compartida por UNIR (la Universidad de Internet), recuperada en [este enlace](#).

GLOSARIO CON CONCEPTOS FUNDAMENTALES

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Psicografía	Estudio cualitativo que determina los rasgos psicológicos de los consumidores. La psicografía se ha utilizado para estudiar la personalidad, los valores, las opiniones, las actitudes, los intereses y los estilos de vida. En las redes sociales, las acciones de marketing digital definen perfiles a partir de los datos personales que después sirven para dirigir la propaganda comercial o política (Digital Future Society, 2020).
Rapto emocional	Se trata de una respuesta automática que da nuestro cerebro emocional (sistema límbico) a un estímulo que nos llega del exterior sin pasar por nuestro filtro racional. Esto ocurre, por ejemplo, cuando nos enfadamos y reaccionamos de forma desproporcionada. Con relación al fenómeno de la desinformación, ocurre que variado contenido juega con las emociones de las personas para provocar que sea difundido o viralizado. Los seres humanos somos seres sociales que necesitamos interactuar con los demás y es esa interacción social movida desde la emoción la que nos empuja a compartir el contenido recibido con otros que consideramos afines, sin necesariamente analizar si su información es verdadera o no. ⁸
Sesgo de confirmación	Término acuñado por el psicólogo británico Peter Watson en 1960. Se refiere a la tendencia que tienen las personas a recordar, interpretar o buscar información que confirme sus creencias o hipótesis iniciales (Digital Future Society, 2020).
Tasa cero	En inglés, <i>zero-rating</i> . Práctica comercial que consiste en permitir a los usuarios navegar o utilizar una herramienta web de forma “gratuita” bajo ciertas condiciones, por ejemplo, tener restringido el acceso a determinados sitios web o plataformas o recibir publicidad a cambio (Digital Future Society, 2020).
Títere de calcetín	En inglés, <i>sock puppet</i> . Conocido como “cuenta de usuario títere” es una identidad en línea falsa que simula un comportamiento con el claro fin de engañar, confundir y/o vandalizar. Es creada, generalmente, con fines maliciosos (para responder a sí mismo en blogs o hilos de conversación, para sesgar los votos y las encuestas, para manipular a otros usuarios, para influir en la obtención de “seguidores de cuenta”, para publicar falsas reseñas a libros personales, entre otras). El origen del concepto hace referencia, probablemente, a la facilidad con la que se puede hacer un títere mediante un calcetín. ⁹
Trol (en la jerga de internet)	En inglés, <i>troll</i> . Persona con identidad desconocida que publica mensajes provocadores, irrelevantes o fuera de tema en una comunidad en línea, como pueden ser un foro de discusión, sala de chat, comentarios de blog, o similar, con la principal intención de molestar o provocar una respuesta emocional negativa en los usuarios y lectores, con fines diversos (incluso por diversión) o, de otra manera, alterar la conversación normal en un tema de discusión, logrando que los mismos usuarios se enfaden y se enfrenten entre sí. Un tipo de trol, en caso de que mantenga su identidad desconocida, podría ser odiador o <i>hater</i> , toda vez que difame, desprecie o critique destructivamente en Internet. ¹⁰

8 Definición compartida por EMTIC, portal de innovación y tecnología de la educación de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, España, recuperada en [este enlace](#).

9 Definición creada a partir de la publicación “[Cuenta de usuario títere](#)” de Wikipedia..

10 Definición creada a partir de la publicación “[Trol \(Internet\)](#)” de Wikipedia, disponible en [este link](#).

Referencias



- Buckingham, D. (2004). Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós Ibérica.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (4), 21–34.
- Bradshaw, S. & Howard, P. (2017). *Troops, Trolls and Troublemakers: A Global Inventory of Organized Social Media Manipulation*. Oxford University Research Archive.
- Chequeado. (20 de febrero de 2020). *Chequeos en el aula: cómo la alfabetización mediática e informacional puede ayudarnos a combatir la desinformación* [Entrada en un blog]. El blog de Chequeado.
- De Pablos Pons, J. & Ballesta Pagán, J. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 117–132.
- Digital Future Society. (2020). *Cómo combatir la desinformación: Estrategias de empoderamiento de la ciudadanía digital*.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75–82.
- Jeong, S., Cho, H. & Hwang, Y. (2012). Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Journal of Communication*, 62(3), 454–472.
- Ramón Reyero, E. & Gil Martín, A. (2021). Desinformación e infoxicación, dos «falsos sinónimos» frente a la estrategia de información de la Comisión Europea. *Comunicación y Hombre*, (17), 103–118.
- Richardson, J. & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online*. Council of Europe.
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*.
- UNESCO. (2019). *Periodismo, “noticias falsas” & desinformación: manual de educación y capacitación en periodismo*.
- Wilson, C., Grizzle, A. Tuazon, R. Akyempong, K. & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. UNESCO.
- Tandoc, E., Lim, Z., & Ling, R. (2018). Defining “Fake News”. *Digital Journalism*, 6(2), 137–153.

Referencias



Para profundizar en el fenómeno de la desinformación

- Faro Digital (2020). [*Guía de Educación Mediática*](#).
- Guy, H. (2017, 17 de Octubre). [*Why we need to understand misinformation through visuals. First Draft News*](#).
- Karlova, N.A. & Fisher, K.E. (2013). A social diffusion model of misinformation and disinformation for understanding human information behaviour. [*Information Research, 18*](#)(1). paper 573.
- Muratova, N., Grizzle, A. & Mirzakhmedova, D. (2019). [*Media and information literacy in journalism: a handbook for journalists and journalism educators*](#). UNESCO.
- Polizzi, G., & Taylor, R. (2019). *Misinformation, digital literacy and the school curriculum*. Media Policy Project, London School of Economics and Political Science.
- Posetti, J. & Matthews, A. (2018). [*Una Breve Guía de la Historia de las "Noticias Falsas" y la Desinformación: Un Nuevo Módulo de Aprendizaje*](#). International Center for Journalists.
- Real 411. (s.f.). [*Learn about digital offences*](#).
- Wardle, C. (2018). [*Information Disorder: the essential glossary*](#). Shorenstein Center, Harvard University.



P2:

GABRIELA BÁEZ

Lectura de múltiples fuentes:

**INTEGRANDO
INFORMACIÓN**



Volver a ["Esquema prácticas"](#) (pág.11)

Volver a ["3. Enseña estrategias de búsqueda efectiva de información sobre el tópico del podcast"](#) (pág.157)

P2:

Lectura de múltiples fuentes

La lectura de múltiples fuentes –también llamada lectura comparativa o intertextual (Vega López et al., 2019)– es una práctica de lectura que requiere de habilidades de orden superior. Consiste en la lectura de dos o más textos con el propósito de construir conocimiento mediante el contraste y/o la integración de ideas con el fin de adquirir diversos puntos de vista. En esta práctica se desarrolla un trabajo cognitivo en que el lector o lectora evalúa, integra y sintetiza información para establecer relaciones entre diferentes textos (Mancevice & Herman, 2016).

En la actualidad es común consultar más de una fuente para obtener información sobre un tema. Si bien las y los estudiantes pueden manejarse en ambientes digitales para buscar información, la investigación ha mostrado que la lectura de múltiples fuentes resulta difícil para estudiantes de educación básica (Vega López et al., 2019). En efecto, al seleccionar fuentes de información tienden a superponer el requerimiento de la tarea y la fuente de información, restando importancia a la credibilidad de la fuente. Asimismo, se ha observado que las y los estudiantes consideran los textos por separado, sin establecer conexiones explícitas entre los textos que leen (Goldman et al., 2012; Goldman et al., 2013). Esto tiene relación con lo planteado por Sánchez y García Pérez (2021), quienes sugieren que mantener el objetivo de una tarea mientras se comprende y selecciona información en un conjunto de textos pareciera ser un desafío mayor en estudiantes de 4º a 6º año de educación básica.

La lectura de múltiples fuentes resulta ser una práctica esencial para el aprendizaje en la sociedad del conocimiento, puesto que las y los estudiantes están expuestos a diversos textos y deben aprender a tomar decisiones sobre la información en la cual confiar, cómo agruparla, establecer relaciones y distinguir lo relevante para la construcción de conocimiento a partir de la integración de ideas provenientes de distintos textos. Enseñar esta práctica en las clases de Lenguaje y Comunicación es fundamental, puesto que establece un vínculo entre las literacidades digitales

y ámbitos centrales del currículo de la asignatura, como son las habilidades de pensamiento crítico y el eje de comprensión lectora.

De acuerdo con lo planteado por Goldman (2004), intencionar una lectura de múltiples fuentes en el aula implica cambios que toman tiempo, puesto que reubican la hegemonía del conocimiento y la autoridad para la interpretación de la información. Esto debido a que tanto el o la docente como sus estudiantes pueden leer en conjunto, cuestionar y construir relaciones intertextuales nuevas y alternativas que pueden ser cuestionadas. Mediante esta práctica se promueve que las y los estudiantes adquieran autonomía en la búsqueda de información en ambientes digitales y que desarrollen su pensamiento crítico al seleccionar, analizar e integrar la información para la construcción de conocimiento. En este sentido, se trata de una práctica beneficiosa, puesto que promueve la democratización del conocimiento.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (BBCC 4° A 6° BÁSICO)

En este apartado, te presentamos los objetivos de las Bases Curriculares que pueden ser desarrollados en la práctica de lectura de múltiples fuentes. Hemos escogido objetivos del eje de lectura. Se han seleccionado solo los indicadores más relevantes de cada objetivo de aprendizaje elegido.

Eje

4°

5°

6°

OA02: Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- ▶ relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- ▶ releer lo que no fue comprendido
- ▶ visualizar lo que describe el texto
- ▶ **recapitular**
- ▶ **formular preguntas sobre lo leído y responderlas**
- ▶ **subrayar información relevante en un texto**

OA02: Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- ▶ relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- ▶ releer lo que no fue comprendido
- ▶ formular preguntas sobre lo leído y responderlas
- ▶ identificar las ideas más importantes de acuerdo con el propósito del lector
- ▶ **organizar la información en esquemas o mapas conceptuales**

OA02: Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- ▶ relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- ▶ releer lo que no fue comprendido
- ▶ formular preguntas sobre lo leído y responderlas
- ▶ **organizar la información en esquemas o mapas conceptuales**
- ▶ **resumir**

LECTURA
Estrategias de comprensión

LECTURA

Comprensión de textos no literarios

OA06: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

- ▶ extrayendo información explícita e implícita
- ▶ utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica
- ▶ **comparando información**
- ▶ **respondiendo preguntas como ¿por qué sucede?, ¿cuál es la consecuencia de?, ¿qué sucedería si...?**
- ▶ formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura

OA06: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

- ▶ extrayendo información explícita e implícita
- ▶ haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos
- ▶ **relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos**
- ▶ interpretando expresiones en lenguaje figurado
- ▶ **comparando información**
- ▶ **formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura**
- ▶ fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos

OA06: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

- ▶ **extrayendo información explícita e implícita**
- ▶ **haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos**
- ▶ relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos
- ▶ interpretando expresiones en lenguaje figurado
- ▶ **comparando información entre dos textos del mismo tema**
- ▶ **formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura**
- ▶ fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos

--

OA07: Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia:

- ▶ **evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito**

OA07: Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia:

- ▶ determinando quién es el emisor, cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje
- ▶ **evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito**
- ▶ **comparando la información que se entrega sobre una misma noticia en distintas fuentes**

Eje

4°

5°

6°

LECTURA

Toma de apuntes

--

OA08: Sintetizar y registrar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, **hacer una investigación, recordar detalles**, etc.

OA08: Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, **hacer una investigación, recordar detalles**, etc.



HABILIDADES



Pensamiento crítico

- Identificar aspectos centrales de variadas fuentes (línea editorial, año de la publicación, contexto de producción: autor, país, entre otros) para integrar el conocimiento en la producción de algún género discursivo.
- Analizar y relacionar información de distintas fuentes para la construcción de significado.
- Evaluar críticamente fuentes de información para discernir su veracidad y orientación ideológica.



Colaboración

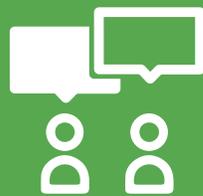
- Participar en discusiones grupales para el análisis de fuentes.
- Asumir responsabilidades en las distintas fases de un proyecto para la creación de un género discursivo colectivo a partir del análisis de fuentes.
- Desarrollar habilidades de trabajo en equipo para desarrollar un proyecto común, tales como flexibilidad, escucha activa, capacidad de organización, entre otras.



DO

Creatividad

- Establecer un propósito comunicativo y determinar la audiencia del texto a producir.
- Integrar información de diversas fuentes, enfoques y/o puntos de vista para la construcción de significado de determinado tema.
- Producir un nuevo género discursivo a partir de la integración y síntesis de diversas fuentes.



Comunicación

- Articular las ideas extraídas de diversas fuentes para comunicarlas de manera efectiva ya sea oralmente o por escrito.
- Utilizar herramientas digitales para la producción de un género multimodal que sintetice la información recopilada en las distintas fuentes.



CONTENIDOS

Ámbitos del contenido

Sobre la práctica de literacidad digital

	4°	5°	6°
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fuentes de información ▶ Tipos de fuente de información 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fuentes de información ▶ Tipos de fuente de información: primaria, secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fuentes de información ▶ Tipos de fuente de información: primaria, secundaria y terciaria
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Criterios de calidad de una fuente ▶ Resguardos éticos: derechos de autor, procedimientos de citado 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Criterios de calidad de una fuente: verificar autor, fecha de la información, etc. ▶ Resguardos éticos: derechos de autor, procedimientos de citado 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Criterios de calidad de una fuente: verificar autor, su trayectoria, fecha de la información, comparar con otras fuentes, etc. ▶ Resguardos éticos: derechos de autor, procedimientos de citado

Ámbitos del contenido

4°

5°

6°

Comprensión de textos no literarios

► Géneros discursivos tales como noticia, carta, relato histórico, gráficos, tablas, mapas, entre otros

► Géneros discursivos tales como noticia, carta, relato histórico, gráficos, tablas, mapas, biografía, entre otros

► Géneros discursivos tales como noticia, carta, relato histórico, gráficos, tablas, mapas, infografía, biografía, artículo de divulgación científica, infografías, entre otros

Investigación

► Estrategias de búsqueda efectiva de información
► Fuentes de información válidas

► Estrategias de búsqueda efectiva de información
► Fuentes de información válidas

► Estrategias de búsqueda efectiva de información
► Fuentes de información válidas
► Citación



DISPOSICIONES

- Valorar los conocimientos y opiniones provenientes de diversas fuentes que permiten construir conocimiento y desarrollar un pensamiento crítico y autónomo en torno a la realidad.
- Respetar la autoría de las distintas fuentes de información indicando claramente la fuente, así como utilizar procedimientos de citación.
- Desarrollar la autoeficacia en la búsqueda de información para la construcción propia del conocimiento.



CRITERIOS PARA LA ENSEÑANZA

A continuación, te proponemos algunos criterios para que puedas tomar decisiones para crear una secuencia de aprendizaje de lectura de múltiples fuentes a partir de lo reportado por la investigación (Goldman, 2004; Goldman et al., 2012; Goldman et al., 2013; Sánchez & García, 2021).

1. Define la actividad de lectura de múltiples fuentes.

Planea tu enseñanza sobre la lectura de múltiples fuentes contestando las siguientes preguntas:

➤ *¿Qué quiero que aprendan mis estudiantes al leer mediante múltiples fuentes?*

➤ *¿Cuántas fuentes serán adecuadas para indagar?*

Esto dependerá del nivel de manejo de las y los estudiantes en esta tarea. Si es la primera vez que hacen esta actividad, podrías partir con pedir que busquen en un mínimo de dos fuentes.

➤ *¿Cuánto tiempo voy a destinar a este proyecto?*

Puedes destinar algún tiempo de tus sesiones de clases en paralelo a tu planificación o destinar sesiones completas de clases para este proyecto.

➤ *¿Cuál quiero que sea el producto final?*

Debes pensar qué género discursivo van a producir tus estudiantes a partir de la lectura de múltiples fuentes (artículo para una revista, mapa conceptual, reportaje, infografía, entre otros).

➤ *¿Para qué audiencia producirán este género discursivo?*

➤ *¿Cuál será el propósito del género discursivo que van a producir?*

2. Explica en qué consiste la lectura de múltiples fuentes.

➤ Para enseñar a leer a través de múltiples fuentes, las y los estudiantes deben **comprender la actividad y determinar un objetivo de lectura**.

➤ Para ello, **primero puedes profundizar en el concepto de fuente**.

➤ En segundo lugar, puedes modelar la actividad de lectura de distintas fuentes para **aprender a extraer información de diferentes textos para luego integrarlas y construir conocimiento** ([ver ejemplo](#)).

➤ Este aprendizaje se puede complementar al mostrarles la diferencia entre leer y extraer información desde una sola fuente y la integración de ideas de varias fuentes: **¿Qué ocurre si requiero saber algo que no está en el texto que estoy leyendo? ¿Qué ocurre si me informo leyendo un solo texto? ¿Qué beneficios podría tener leer diversos géneros discursivos? ¿Qué dificultades encuentran al leer varias fuentes?**

3. Escoge un tema de interés.

- En conjunto con las y los estudiantes, **elijan un tema de interés para indagar en distintas fuentes de información.**
- Algunos temas sugeridos podrían ser: el cambio climático, una vida saludable, la humanidad en el futuro, las vacunas y su efectividad, vida en Marte, entre otros. **Lo importante es que los temas elegidos entreguen la posibilidad de indagar en diferentes fuentes.**
- Luego, **piensen en el género discursivo** que les gustaría producir, **el cual dependerá del propósito comunicativo** que buscan transmitir a su audiencia.
- Una vez que hayan escogido un tema y el género discursivo por crear, pueden **reflexionar con respecto a qué conocimientos quisieran aprender.** Esto les ayudará a focalizar la búsqueda posterior.
- Por ejemplo, si escogen el cambio climático como tema, puedes considerar las siguientes preguntas para hacer a tus estudiantes: **¿Qué les gustaría saber del cambio climático? Nombren tres ideas. A partir de las fuentes consultadas, ¿cómo podrían definir el cambio climático? ¿Cuáles son las principales causas del cambio climático? ¿Encontraron información contradictoria y/o imprecisa entre las fuentes consultadas? ¿Qué otro aspecto de lo leído en las diferentes fuentes les llamó la atención?**

4. *Enseña estrategias para buscar y seleccionar información.*

- Una vez que tengan claridad del tema y las preguntas orientadoras para la búsqueda de información, puedes modelar una búsqueda con tus estudiantes.
- Puedes ir a un buscador como Google o utilizar un buscador para niños y niñas como Kiddle o Bunis.
- A continuación, debes guiar la búsqueda. Para ello, pídeles a tus estudiantes que en el espacio en blanco en la parte superior de la página ingresen las palabras clave.
- No olvides enseñar que para refinar la búsqueda se deben utilizar comillas (ej. "cambio climático"). Luego de que se arrojen los resultados, pídeles a las y los estudiantes que lean los títulos, la introducción de la información visible, analicen las imágenes y escojan dos o tres fuentes para abrirlas simultáneamente (con el ratón, apretar botón derecho y seleccionar "abrir vínculo en página nueva"), de esta manera pueden ir cotejando la información.

5. *Evidencia las conexiones entre las fuentes a través de descripciones gráficas.*

- El apoyo visual es importante, puesto que facilita la comprensión y consolidación del conocimiento. Por ello te sugerimos enseñar a procesar la información leída mediante el uso de organizadores gráficos para establecer conexiones entre las distintas fuentes.
- Para el proceso de síntesis de la información puedes pedirles a tus estudiantes que se apoyen respondiendo las preguntas formuladas respecto al tema que están investigando y también que identifiquen contenido similar y/o contradictorio que pueda aparecer en las fuentes.
- En el ejemplo del tema sobre calentamiento global puedes ayudar a tus estudiantes a establecer ciertos tópicos base a completar a partir de la conexión entre las fuentes (ej. definición, características principales, causas y consecuencias del calentamiento global, entre otros).

6. *Promueve la construcción de un género discursivo que dé cuenta del conocimiento construido.*

- Una vez que tus estudiantes hayan recolectado, analizado e integrado la información recolectada deben sistematizarla mediante la producción de algún género discursivo de interés (ej. artículo para una revista, infografía, noticia, [podcast](#), entre otros).
- Es importante que el género producido sea retroalimentado y/o autoevaluado por las y los estudiantes. Para ello, te invitamos a redactar indicadores de interés, o bien revisar la siguiente [pauta de evaluación](#).



RECURSO DE APRENDIZAJE

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).

Para desarrollar la práctica de lectura de múltiples fuentes en el aula, se propone el **modelo de dominio** de Goldman et al. (2012), el cual se compone de seis habilidades para trabajar con las y los estudiantes en fases consecutivas: (1) interpretación de la tarea; (2) obtención de fuentes; (3) selección y evaluación de las fuentes; (4) análisis, síntesis e integración de la información; (5) aplicación de la información; (6) evaluación de cada fase. A través de cada fase las y los estudiantes recibirán sugerencias para orientar su tarea en la lectura de múltiples fuentes.

Fase	Descripción de la tarea para el o la estudiante	Acciones y/o preguntas para orientar el trabajo de el o la estudiante
1. Interpreta la tarea	En esta primera fase debes comprender la tarea que vas a realizar, sus objetivos y pensar en qué fuentes son relevantes para abordarla.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ¿Puedes explicar con tus palabras la tarea que debes realizar? ▶ ¿Cuál es el objetivo de la tarea? <p>Recuerda que fuentes es cualquier recurso en el cual encontramos información. Las fuentes pueden tener diferentes soportes, esto es, el medio desde el cual se obtiene. <i>Entonces, ¿en qué fuentes (páginas web, libros, videos, fotos, películas, entre otros) crees adecuado buscar esta información?</i></p>
2. Obtén las fuentes	En esta fase empiezas tu búsqueda de información utilizando tecnologías apropiadas para ello.	<p>Para realizar la búsqueda debes ir a un buscador de Internet. Puedes utilizar Google, Kiddle, Bunis, Google Scholar o algún buscador de biblioteca recomendado por tu docente. Luego, teniendo en mente el objetivo de tu tarea, debes pensar en las palabras clave para iniciar tu búsqueda. Por ejemplo, si tu tema de estudio es “el cambio climático en Chile” puedes pensar en palabras y/o grupos de palabras como: “consecuencias del cambio climático en Chile”, “ejemplos de cambio climático en Chile”, “definición de cambio climático”, “cambios en el clima en Chile”, entre otras.</p> <p>Existen algunos trucos para refinar tus búsquedas; por ejemplo, puedes usar comillas (“ ”) si deseas que esa palabra o grupo de palabras escritas aparezca de forma específica o que los resultados coincidan exactamente con todas las palabras y en ese mismo orden. Asimismo, si utilizas el signo más (+) entre palabras, el buscador las unirá y mostrará resultados con las palabras indicadas (operadores lógicos o booleanos).</p> <p>Para más información presiona aquí o en búsquedas avanzadas en Google.</p>

Fase	Descripción de la tarea para el o la estudiante	Acciones y/o preguntas para orientar el trabajo de el o la estudiante
<p>3.</p> <p>Selecciona y evalúa las fuentes</p>	<p>En esta fase debes elegir la información con la cual vas a trabajar. Para ello debes previamente evaluar la veracidad de la fuente, esto es, comprobar que los hechos y datos expuestos en el texto son reales.</p>	<p>Para seleccionar la información debes fijarte en la credibilidad de las fuentes. Para ello, puedes plantearte las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>¿Quién o quiénes escribieron el texto?</i> ▶ <i>¿Cuál es el propósito del sitio web consultado? ¿Sobre qué otros temas escriben en él?</i> ▶ <i>¿Qué tan precisa es la información en relación con el tema que estás investigando? ¿Qué se indica? Si comparas esta información con otra fuente, ¿varía mucho la información?</i> ▶ <i>¿Esta fuente cita estudios u otros autores que avalan la información señalada?</i> ▶ <i>¿Hay enlaces o vínculos a otros sitios? ¿Cómo son estos enlaces?</i> <p>Para profundizar en este aspecto, puedes ir a la práctica 1 sobre desinformación.</p>
<p>4.</p> <p>Analiza, sintetiza e integra la información</p>	<p>Esta es una fase central del proceso. Una vez leída y seleccionada la información que vas a incorporar a tu trabajo, debes integrar la información obtenida a través de distintas fuentes. Para ello es importante que selecciones la información considerando la veracidad de las fuentes y su relación con la tarea solicitada. En esta fase puedes establecer comparaciones entre las fuentes para evaluar sus semejanzas y diferencias y los motivos de posibles contradicciones.</p>	<p>Acá debes analizar la información que vas a incorporar a tu texto y cómo la vas a incorporar. Reflexiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>¿Por qué vas a escoger esta información y no otra?</i> ▶ <i>¿Cómo se alinea esta información al objetivo de la tarea?</i> <p>Recuerda que no se trata de “copiar y pegar” la información recopilada, debes pensar críticamente cómo integrar las fuentes, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>¿Qué aspecto(s) voy a considerar de determinada fuente?</i> ▶ <i>¿Cómo se vinculan ambas informaciones? ¿Qué información es parecida y/o diferente? ¿Voy a considerar ambos puntos de vista en mi tarea?</i>

Fase	Descripción de la tarea para el o la estudiante	Acciones y/o preguntas para orientar el trabajo de el o la estudiante
<p>5.</p> <p>Aplica la información</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ En esta fase construyes conocimiento a partir de la creación de un género discursivo que integre la información recopilada en las diversas fuentes. ▶ Para ello, debes considerar el género discursivo que vas a producir, su propósito comunicativo y definir a la audiencia a la cual te dirigirás. No olvides organizar la información considerando las convenciones de la lengua para comunicar el contenido. 	<p>Una vez producido tu texto debes leerlo y pensar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>¿Mi texto cumple con el objetivo de la tarea?</i> ▶ <i>¿Le falta información?</i> ▶ <i>¿Será necesario que profundice en alguna de las ideas?</i> <p>Si crees que aún le falta información, debes volver a realizar el ciclo, es decir, buscar nuevas fuentes de información, evaluarlas, analizar su contenido y ver cómo integrar la nueva información a tu texto.</p> <p>Por el contrario, si estás conforme con tu trabajo puedes revisar la dimensión comunicativa discursiva de tu escrito, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>¿El texto que produce corresponde al género discursivo para desplegar el conocimiento construido a partir de la integración de información de distintas fuentes?</i> ▶ <i>¿El texto está dirigido a la audiencia definida?</i> <p>Finalmente, revisa los aspectos textuales como la estructura del texto, organización de las ideas y aspectos ortográficos como la puntuación y acentos.</p>
<p>6.</p> <p>Evalúa cada etapa</p>	<p>A lo largo de cada fase recuerda evaluar tus acciones. Este aspecto es clave para el logro de tu tarea.</p>	<p>Durante el proceso, no olvides preguntarte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>¿Cómo lo estoy haciendo?</i> ▶ <i>¿Mi trabajo coincide con la tarea acordada?</i> ▶ <i>¿Cómo sé que estoy haciendo lo señalado en la tarea?</i> ▶ <i>¿Qué acciones estoy haciendo para lograr el objetivo propuesto?</i> <p>Vuelve a la fase 1 para asegurarte de que tu interpretación de la tarea sea lo que pensaste en un comienzo y que eso se refleje en esta fase de evaluación.</p>

Instrumento de evaluación



También puedes encontrar este recurso [aquí](#).

Para evaluar los aspectos centrales de esta práctica, se sugiere como ejemplo la siguiente escala de apreciación:

FASE	INDICADOR	L	ML	NL
Interpreta la tarea	Demuestra comprensión de la tarea por realizar. Para ello, parafrasea tanto a sus compañeros y compañeras como a el o la docente las acciones por realizar.			
	Organiza un plan de búsqueda de fuentes para cumplir el objetivo de la tarea; por ejemplo, escribe una breve planificación o dibuja un esquema que ordene consecutivamente sus acciones.			
Obtiene las fuentes	Realiza una búsqueda en Internet ingresando a un buscador web como Google u otro y en la barra de búsqueda escribe términos asociados con su tema de interés.			
	Utiliza adecuadamente los operadores lógicos o booleanos para refinar la búsqueda tales como comillas (""), signo menos (-) y signo más (+).			
Selecciona y evalúa las fuentes	Selecciona distintas fuentes de información relacionadas con la temática de la tarea acordada.			
	Evalúa críticamente las fuentes obtenidas en sus búsquedas de información para determinar su veracidad. Para ello, considera criterios tales como propósito del sitio web consultado, precisión en la información, autoría, presencia de referencias bibliográficas, entre otros.			
Analiza, sintetiza e integra la información	Integra la información de dos o más fuentes para resolver la tarea solicitada a través de un esquema gráfico o lluvia de ideas.			
	Organiza la información obtenida para la escritura de un determinado género discursivo que da cuenta de la relación entre las múltiples fuentes (ej. reportaje, informe científico, mapa conceptual, infografía, etc.).			
Aplica la información	Crea un género discursivo con claridad en el propósito comunicativo y audiencia definida.			
	Reconoce la autoría de las ideas a través de la incorporación de citas y referencias de las fuentes utilizadas.			

Nota: **L** = logrado, **ML** = medianamente logrado, **NL** = no logrado.

Volver a "[6. Promueve la construcción de un género discursivo que dé cuenta del conocimiento construido](#)" (pág.68)

Otros



Buscadores

<https://www.google.com/>

<https://bunis.org/>

<https://www.kiddle.co/>

Otros

[Competencias informacionales nivel medio.](#)

Secció d'Informació Bibliogràfica. Biblioteca
Ciències Socials "Gregori Maians"

Fuente

"[Fuentes de información](#)". Autor: Equipo editorial, Etecé. De: Argentina.
Para: Concepto.de. Última edición: 5 de agosto de 2021. Consultado: 04 de septiembre de 2021 – [Fuente](#)

Atajos para buscar

Serrano Cinca C. (2003): "[Encontrar información en el World Wide Web](#)", [en línea] 5campus.org, Sistemas Informativos Contables. Consultado: 04 de septiembre de 2021

Búsquedas avanzadas en google

Búsquedas avanzadas [aquí](#).

Referencias



- Goldman, S.R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. En N. Shuart-Faris & D. Bloome (Coords.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. 313–347). Erlbaum.
- Goldman, S. R., Lawless, K. A., Pellegrino, J. W., Braasch, J. L. G., Manning, F. H. & Gomez, K. (2012). A technology for assessing multiple source comprehension: An essential skill of the 21st century. *Technology-based assessments for 21st century skills: Theoretical and practical implications from modern research*, 171–207.
- Goldman, S. R., Lawless, K. & Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. En A. Britt, S. Goldman & J-F. Rouet (Coords.), *Reading from words to multiples texts* (pp. 180–199). Routledge.
- Mancevice, N. & Herman, J. L. (2016). Reading across texts: A resource for planning Multiple Source Comprehension Tasks. From College and Career Ready Standards to Teaching and Learning in the Classroom: A Series of Resources for Teachers. *Center on Standards and Assessments Implementation*.
- Sánchez, E. & García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. [*Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana \(PEL\)*, 58\(2\)](#).
- Vega López, N. A., Perales-Escudero, M. D., Correa Gutiérrez, S., Murrieta Loyo, G. & Reyes Cruz, M. D. R. (2019). Validación de la escala de medida de prácticas educativas de la lectura comparativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 1077–1107.



P3:

MAILI OW

Lectura literaria
en pantallas:



**NAVEGAR
ENTRE TEXTOS**

Volver a "[Esquema prácticas](#)" (pág.11)

P3:

Lectura literaria en pantallas

La lectura en pantalla es una de las prácticas de literacidad digital extendida entre las y los estudiantes en los espacios vernaculares. Entonces, ¿por qué fomentarla? La lectura digital no solo implica un cambio de soporte, sino una resignificación de la práctica de lectura en su totalidad y afecta los textos, los contextos de lectura y la actividad de quien lee. Fomentar y mediar la lectura digital, entonces, plantea como desafíos leer textos que se construyen no solo con recursos verbales y que se comunican en ambientes en los que se interconectan una multiplicidad de mensajes, sino, además, considerar que la actividad de lectura se ve afectada por el dispositivo digital y sus potencialidades, así como por las posibilidades que ofrece leer en línea. Si coincidimos con Bajtín (1982), quien plantea que los textos desde siempre se han insertado en una cadena de discursos en la que unos dialogan con otros, este diálogo se ha multiplicado y complejizado con el uso de Internet, ya que ha permitido dar voz a más interlocutores y, a su vez, hace visibles los nexos entre los textos si un lector o lectora desea rastrear sus orígenes y vínculos. Esta inevitable relación que existe entre los textos puede constituirse en una invitación para que las y los estudiantes desarrollen su práctica de lectura digital en lógica intertextual (Mendoza Filloa, 2008, 2012) o, si se prefiere, hipertextual y multimodal (Unsworth, 2014). Una estrategia para desarrollar este tipo de lectura de interconexiones es la constelación de textos.

La constelación de textos digitales es una práctica de lectura que recoge la experiencia personal de transitar o navegar entre textos estableciendo conexiones que hacen sentido a quien lee. Da cuenta de una experiencia personal de lectura en la que se seleccionan textos principalmente en función de intereses propios (Garvis, 2015), pero también de recomendaciones de otras personas o de lecturas previas. En términos formativos, construir una constelación de textos, sean estos literarios o no, contribuye a la ampliación del intertexto lector (Rovira-Collado, 2019), al desarrollo de la competencia interpretativa (Munita, 2017), a la valoración de la perspectiva de las y los lectores (Jover, 2009) y al establecimiento de vínculos explícitos entre los textos (Donoso et. al 2020).



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (BBCC 4° A 6° BÁSICO)

En este apartado, te presentamos los objetivos de las Bases Curriculares que pueden ser trabajados a través de la constelación de textos digitales. Se han seleccionado solo los indicadores más relevantes de cada objetivo de aprendizaje elegido.

Eje	4°	5°	6°
LECTURA Repertorio de lecturas	OA3 Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas, mitos, novelas, historietas y otros.	OA3 Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas, mitos, novelas, historietas, otros.	DOA3 Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas, mitos, novelas, historietas, otros.
LECTURA Comprensión de textos no literarios	OA6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión.	OA6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión.	OA6 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión.
LECTURA Hábitos de lectura	OA8 Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libros, estudiar, trabajar o investigar), cuidando el material en favor del uso común.	OA10 Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás.	OA10 Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás.

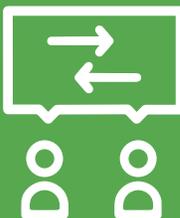


HABILIDADES

DO

Pensamiento crítico

- Distinguir realidad-ficcionalidad; personaje histórico-personaje literario; género literario-no literario.
- Argumentar la selección de un personaje histórico-literario sobre el que leer textos literarios y no literarios.
- Discriminar fuentes y seleccionar información para construir una constelación de textos literarios y no literarios.

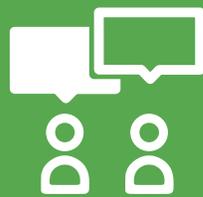


Colaboración

- Determinar tareas y responsabilidades estableciendo acuerdos y compromisos compartidos para la búsqueda de información.
- Construir en conjunto una selección de textos sobre un personaje histórico y literario.
- Hacer seguimiento de acuerdos de manera colectiva.

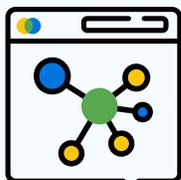
DO
Creatividad

- Relacionar creativamente textos literarios.
- Diseñar visual y verbalmente una constelación de textos literarios y no literarios.
- Diseñar visual y verbalmente una representación de la navegación en línea realizada.



Comunicación

- Leer para investigar y ampliar el conocimiento sobre un personaje.
- Producir un discurso multimodal que se adecue al género constelación de textos.
- Justificar oralmente la selección y articulación de textos de la constelación diseñada.



CONTENIDOS

Ámbitos del contenido

4°

5°

6°

Sobre la práctica de literacidad digital

- ▶ Soportes de lectura: papel y pantalla
- ▶ Estrategias de búsqueda en línea de lecturas
- ▶ Espacios digitales para leer en línea
- ▶ Plataformas de descarga para leer sin conexión
- ▶ Navegar entre textos sin naufragar o cómo asegurar tiempos sin interrupción: bloquear notificaciones en lectura en línea; leer en modo avión en lectura sin conexión
- ▶ Personalización de dispositivo de lectura: fondo de pantalla, luminosidad, tamaño de letra

- ▶ Soportes de lectura y formas de leer: papel y pantalla, lineal e hipervincular
- ▶ Estrategias de búsqueda en línea de lecturas
- ▶ Espacios digitales para leer en línea
- ▶ Plataformas de descarga para leer sin conexión
- ▶ Navegar entre textos sin naufragar o cómo asegurar tiempos sin interrupción: bloquear notificaciones en lectura en línea; leer en modo avión en lectura sin conexión
- ▶ Personalización de dispositivo de lectura: fondo de pantalla, luminosidad, tamaño de letra

- ▶ Soportes de lectura y formas de leer: papel y pantalla, lineal e hipervincular
- ▶ Estrategias de búsqueda en línea de lecturas
- ▶ Espacios digitales para leer en línea
- ▶ Plataformas de descarga para leer sin conexión
- ▶ Navegar entre textos sin naufragar o cómo asegurar tiempos sin interrupción: bloquear notificaciones en lectura en línea; leer en modo avión en lectura sin conexión
- ▶ Personalización de dispositivo de lectura: fondo de pantalla, luminosidad, tamaño de letra

Ámbitos del contenido

	4°	5°	6°
Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> Repertorio literario: narraciones tales como leyenda, mito, libro álbum o libro ilustrado Repertorio no literario: biografía, noticia Formulación de opiniones Relaciones entre textos Ficción– realidad 	<ul style="list-style-type: none"> Repertorio literario: narraciones tales como cuento, novela, libro álbum o libro ilustrado Repertorio no literario: relato histórico, biografía, noticia, artículo informativo Formulación de opiniones Relaciones intertextuales: constelaciones y navegación entre textos Ficción– realidad, personaje histórico y literario 	<ul style="list-style-type: none"> Repertorio literario: narraciones tales como novela gráfica, libro álbum o libro ilustrado Repertorio no literario: relato histórico, biografía, noticia, reportaje Formulación de opiniones Relaciones intertextuales: constelaciones y navegación entre textos Ficción– realidad, personaje histórico y literario
Hábito lector	<ul style="list-style-type: none"> Propósitos de lectura digital Uso de Biblioteca Escolar Digital: lectura en línea y lectura sin conexión Investigación en la web sobre personajes históricos llevados a la literatura 	<ul style="list-style-type: none"> Propósitos de lectura digital Uso de Biblioteca Escolar Digital: lectura en línea y lectura sin conexión Investigación en la web sobre personajes históricos llevados a la literatura 	<ul style="list-style-type: none"> Propósitos de lectura digital Uso de Biblioteca Escolar Digital: lectura en línea y lectura sin conexión Investigación en la web sobre personajes históricos llevados a la literatura



DISPOSICIONES

- Valorar la libertad de expresión y empatía hacia la diversidad de opiniones.
- Usar equitativa y responsablemente los recursos compartidos o públicos, por ejemplo, ejemplares limitados de obras en línea, dispositivos digitales compartidos para acceder a la web o uso limitado de conexión a internet.
- Comprender las implicaciones de la realidad comercial y propagandística de los espacios en línea.



CRITERIOS PARA LA ENSEÑANZA

Para fomentar la lectura digital literaria y no literaria autónoma, pero, a la vez, orientada por propósitos que apuntan a la ampliación del intertexto lector, se sugiere modelar la práctica a través de una secuencia de aprendizaje en torno a la construcción de una constelación de textos. Para ello te sugerimos los siguientes criterios.

1. *Parte con un ejemplo de constelación y modela su construcción.*

La construcción de una constelación de textos puede realizarse tanto en una clase como en una secuencia de clases. Esto dependerá de la complejidad de las relaciones que propongas establecer. Selecciona (de la bibliografía sugerida o de la web) o construye una constelación de textos que puedas usar como ejemplo e invita a las y los estudiantes a observarla y comentar aspectos como:

➤ *¿Por qué se llamará constelación? ¿Qué relación hay entre los textos? ¿Hay una sola forma de leerla? ¿Por qué? ¿Qué otros textos se podrían incorporar en esta constelación?*

Estas preguntas te permitirán familiarizar a las y los estudiantes con el concepto de constelación de textos. En un segundo momento, modela la construcción conjunta de una constelación a partir de un tópico de interés para tu curso (ej. los perros como mascotas y personajes de libros; aventuras en el mar; amigo-compañero nuevo; cambio de casa). Invita a las y los estudiantes a aportar con títulos de libro, películas, canciones, noticias, entre otros, que se relacionen con el tópico. Incorpora sus ejemplos en la constelación y modela la búsqueda de más textos en Internet en torno a conceptos relacionados con el tópico usando [buscadores web](#). Para finalizar la constelación, modela el uso de la [Biblioteca Escolar Digital](#) para buscar textos literarios y no literarios vinculados con el tópico.

2. Sugiere un punto de inicio de la navegación.

Si es la primera vez que abor das esta práctica, es recomendable comenzar con la construcción de una constelación individual en clases para no añadir complejidad a la tarea. En una segunda ocasión se sugiere trabajar constelaciones colectivas. En ambos casos, propón un punto de partida, por ejemplo:

- Un texto breve que puedan leer y comentar en clases: un microcuento, una leyenda, un poema, una noticia, una infografía, entre otros.
- Un personaje real o literario sobre el que las y los estudiantes tengan conocimiento: deportista, personaje histórico, protagonista de serie o libro, entre otros.
- Un cronotopo (unidad espacio-temporal) que tenga presencia en obras de ficción: el bosque, los castillos, un internado, entre otros.

3. Enseña a navegar entre textos con algunas normas básicas para no naufragar.

Diseña un desafío de navegación con instrucciones claras sobre qué textos buscar, cuántos y dónde. Asegúrate de dar un tiempo razonable para hacer la búsqueda en la web y revisa con anticipación los posibles sitios web a los que llegarán las y los estudiantes haciendo la búsqueda. Para que sea una constelación, determina al menos la lectura de tres textos de distintos géneros, de preferencia, literarios y no literarios. Es importante dar espacio a la búsqueda autónoma y autoseleccionada de textos. Valora que las y los estudiantes puedan aportar con textos novedosos a la construcción de la constelación. Acompaña sus procesos de lectura con estrategias o preguntas como:

- *¿Por qué seleccionaste el texto? ¿De qué se trata? ¿Dónde encontraste los textos? ¿Qué textos revisaste y no seleccionaste? ¿Por qué?*

4. Enseña a construir la constelación y la ruta de navegación.

Selecciona un conjunto variado de constelaciones de textos y guía la lectura crítica de estas con preguntas como:

- *¿Son o no son constelaciones? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Qué recursos comunicativos usan (palabras, colores, imágenes, íconos, fotografías, etc.)? ¿Cuál les resulta más atractiva y por qué? ¿Cuál los y las invita a leer?*

A partir de sus respuestas, determina con las y los estudiantes las características del diseño multimodal de la constelación. Acompaña el proceso de construcción de la constelación con un instructivo que presente claramente las tareas. Puedes enriquecer la actividad invitando a construir también la ruta de navegación, es decir, hacer un listado de las URL visitadas y una valoración de estas. En ambos casos, puedes sugerir el uso de herramientas digitales para diseñar y compartir sus trabajos, tales como PowerPoint, Paint, entre otras, y la socialización en espacios virtuales como Jamboard, Padlet, entre otras.

5. Da espacios para compartir sus viajes

- Sea de forma virtual o presencial, destina tiempo para que las y los estudiantes puedan compartir las constelaciones creadas en el curso. Solicítales que presenten la constelación y justifiquen la selección de textos y su articulación. Dependiendo de los objetivos de aprendizaje que te hayas propuesto, puedes evaluar la producción multimodal, el discurso oral, la justificación, entre otros aspectos.



RECURSO DE APRENDIZAJE

Los siguientes recursos permiten desarrollar la práctica de literacidad digital de constelaciones de textos a partir de algunos de los criterios de enseñanza señalados.

EJEMPLO DE CONSTELACIÓN

Descripción: Se observa un conjunto de portadas de libros unidas por líneas. En el centro, aparece la portada de Moby Dick, en versión manga; a su alrededor aparecen portada de libros como Mochadick, Largo Pétalo de Mar o Tiempo de Dragones.



Figura 16:
Ejemplo de constelación literaria en torno a 'El poder de la naturaleza'

Constelaciones literarias

Ejemplo de constelación literaria en torno a "El poder de la naturaleza"



Tomado de: [Donoso, C., Lecaros C., Ow, M. \(2020\). Formando Comunidades Lectoras. Santiago de Chile: Ministerio de Educación](#)

PUNTO DE INICIO DE LA NAVEGACIÓN

Descripción: Se observa una imagen de postal dividida en dos partes, en la parte superior se recrea una estampilla; en su costado izquierdo aparece una ilustración en blanco y negro de Jemmy Button; en su costado derecho, está escrito: Hola... Este en Jemmy Button. Es chileno como nosotros. Conozcámoslo.



Construyamos una constelación sobre un personaje histórico y literario: Jemmy Button, un viaje por un botón.

Tomado de: Donoso, C., Lecaros C., Ow., M. (2020). Formando Comunidades Lectoras. Santiago de Chile: Ministerio de Educación
Imagen de Jimmy Button tomada de la página web de [Memoria Chilena](#).

DESAFÍO DE NAVEGACIÓN

Para conocer más a Jemmy Button, te proponemos navegar en la web y encontrar al menos tres textos distintos antes de llegar a la meta. No solo se trata de buscar, sino de leer y seleccionar tres textos que permitan conocer al personaje. Para orientar tu navegación, completa la siguiente tabla:

[También puedes encontrar esta tabla [aquí](#)]

DESAFÍO DE NAVEGACIÓN

	URL	¿Qué leíste?	¿La incorporarás en tu constelación? (Sí o No)
Destinos sugeridos	› Wikipedia.org	›	›
	› Chileparaninos.gob.cl	›	›
	› Tryoteatrobanda.cl	›	›
Destinos propuestos por ti. (Puedes agregar otras URL)	›	›	›
	›	›	›
	›	›	›
	›	›	›
	›	›	›
La Meta	› Bdescolar.mineduc.cl	› El insólito viaje de Jemmy Button	›

Instrumento de evaluación

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).
Para evaluar el aprendizaje, revisa la rúbrica de constelación literaria en la siguiente página.



INDICADOR/ NIVEL DE LOGRO	ALTAMENTE LOGRADO 4	LOGRADO 3	SUFICIENTE 2	INSUFICIENTE 1-0
Punto de partida		La constelación posee un punto de partida destacado gráficamente.	La constelación posee un punto de partida, pero no se destaca gráficamente.	La constelación no posee un punto de partida, o bien existen múltiples rutas de lectura que no se conectan entre sí.
Selección de obras	La constelación literaria comprende al menos 3 obras de distintos ámbitos (literarios y no literarios) y géneros estableciendo conexiones intertextuales.	La constelación literaria comprende al menos 2 obras de distintos ámbitos (literarios y no literarios) y géneros estableciendo conexiones intertextuales.	La constelación literaria comprende al menos 3 obras de distintos ámbitos (literarios y no literarios) y géneros.	La constelación literaria comprende solo 2 obras de distintos ámbitos (literarios y no literarios) y géneros.
Justificación de la selección		La selección de obras se justifica de manera oral o escrita, dando cuenta del porqué se escogieron las obras respecto del tema central de la constelación.	La selección de obras se justifica de manera oral o escrita, dando cuenta de manera confusa del porqué se escogieron las obras respecto del tema central de la constelación.	La selección de obras no se justifica de manera oral o escrita, o bien se da cuenta de manera incoherente la conexión de las obras con el tema central de la constelación.
Diseño de la constelación	La constelación presenta un diseño multimodal que da cuenta de las conexiones entre obras de una manera clara y atractiva. Se señala el género de todas las obras seleccionadas.	La constelación presenta un diseño multimodal que da cuenta de las conexiones entre obras de una manera clara. Se señala el género de casi todas las obras seleccionadas.	La constelación presenta un diseño multimodal que da cuenta de las conexiones entre obras de una manera clara. Se señala el género de algunas de las obras seleccionadas.	La constelación presenta un diseño multimodal que no da cuenta de las conexiones entre obras, o bien no se presenta un diseño multimodal que de cuenta de las conexiones entre obras.
Dominio de la lengua española		La constelación literaria no presenta ningún error de ortografía literal, acentual o puntual, o de redacción (por ejemplo, concordancia gramatical).	La constelación literaria presenta entre 1 y 3 errores de ortografía literal, acentual o puntual, o de redacción (por ejemplo, concordancia gramatical).	La constelación literaria presenta más 3 errores de ortografía literal, acentual o puntual, o de redacción (por ejemplo, concordancia gramatical).

Referencias



- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Garvis, S. (2015). *Narrative Constellations. Exploring Lived Experience in Education*. Sense publishers, University of Gothenburg.
- Donoso, C., Lecaros C. & Ow., M. (2020). *Formando Comunidades Lectoras*. Ministerio de Educación.
- Jover, G. (Coord.). (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.
- Mendoza Filliola, A. (2008). Leer y comparar (notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Educación Secundaria). *Lenguajes y textos*, 28, 19–41.
- Mendoza Fillola, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379–392.
- Rovira–Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo* 29, 275–312.
- Unsworth, L. (2014). [Multimodal reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices](#). *Pedagogies*, 9(1), 26–44.



P4:

CARMEN LUZ MATURANA

Reconstrucción
de textos por medio
de la remediación:



**LOS MODOS
TAMBIÉN CUENTAN
EN EL SIGNIFICADO**

Volver a "[Esquema prácticas](#)" (pág.11)

P4:

Reconstrucción de textos por medio de la remediación

Un concepto útil para entender cómo los significados se materializan en distintos modos o lenguajes, y también en diferentes soportes, es el de **remediación** (Bolter & Grusin, 1999). Este se define como “la forma lógica a través de la cual los nuevos medios recrean las anteriores formas mediales” (p. 237). Por ejemplo, una aplicación de un libro álbum es una remediación del libro impreso, ya sea como una versión similar, pero modificada, de un medio más antiguo o como una recreación del medio antiguo en uno nuevo. Asimismo, la creación de una infografía digital a partir de un texto descriptivo del libro escolar transforma la materialidad en la que se manifiesta el significado, según sea el recurso. Cada vez que eso sucede, surge un significado propio de cada texto, ya que ambos recursos no son totalmente equivalentes. Es relevante que sepamos instanciar actividades de resemiotización en la sala de clases que permitan a las y los estudiantes producir y comprender textos en distintos soportes y compuestos con lenguajes semióticos variados, tales como la imagen, el color y el lenguaje verbal, ya sea para expresarse plenamente o para leerlos de manera crítica. De esta manera, utilizamos la multimodalidad para generar posibilidades de literacidad en la sala de clases.

Un texto multimodal, más allá del género específico al que pertenezca, presenta un soporte. Por ejemplo, una *tableta* es un soporte que permite la manifestación material de uno o más *medios*. Lo mismo sucede con un teléfono o con un cuaderno. Bateman et al. (2017) posicionan los soportes materiales como uno de los integrantes del *medio* y como el locus de la actividad semiótica. Además, los *medios* presentan una interfaz que permite a los seres humanos el acceso a los distintos *modos* o lenguajes semióticos. Los *modos* semióticos participan del *medio* y realizan significados a través del soporte material que este ofrece por medio de una interfaz. Por lo tanto,

el *medio* requiere una materialidad, pero también una modalidad sensorial para ser percibido. Todos estos elementos influyen y participan en la configuración del espacio semántico multimodal que presentan los textos, al materializar los distintos géneros que conforman las prácticas discursivas. La importancia de entender estas distinciones se basa en la capacidad docente de comprender los factores involucrados en los procesos de resemiotización para lograr expresar y comprender significados situados socialmente.

Todo texto multimodal, independientemente del género discursivo al que pertenezca, se da en base a algún material: “en el sonido, en la masa física, en el color, en el movimiento corporal, etc.” (Voloshinov, 1929/2009, p. 29). Así, por ejemplo, al crear una infografía digital en base a un ejemplar de un texto descriptivo presente en un libro escolar, se está transformando la materialidad en la que se manifiesta el significado. Cada vez que eso sucede, surge un significado propio de cada texto. Si bien es esperable que haya significados compartidos, es necesario prestar atención a las particularidades de cada texto. En efecto, el significado solo puede ser realizado en uno o en más de un modo semiótico o lenguaje, el que participa a su vez de un *medio*. Es en la conjunción de los elementos previos en ensamblajes multimodales donde se materializa el significado. En otras palabras, los **ensamblajes multimodales** combinan significados a partir de cada uno de los modos involucrados en el texto. En el caso de que la articulación se realice a partir del modo verbal y de la imagen, estos se requieren de manera simultánea para acceder al significado global.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (BBCC 4° A 6° BÁSICO)

En este apartado, te presentamos los objetivos de las Bases Curriculares que pueden ser trabajados a través de la remediación. Se han seleccionado solo los indicadores más relevantes de cada objetivo de aprendizaje elegido.

Eje

4°

5°

6°

LECTURA

Estrategias de comprensión

OA2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora, por ejemplo:

- ▶ **visualizar lo que describe el texto**
- ▶ **recapitular**
- ▶ **subrayar información relevante en un texto**

OA2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora, por ejemplo:

- ▶ **identificar las ideas más importantes de acuerdo con el propósito del lector**
- ▶ **organizar la información en esquemas o mapas conceptuales**

OA2 Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora, por ejemplo:

- ▶ **organizar la información en esquemas o mapas conceptuales**
- ▶ **resumir**

ESCRITURA

Procesos de escritura: escritura, revisión, edición

OA17 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:

- ▶ **emplean un vocabulario preciso y variado**
- ▶ **adecuan el registro al propósito del texto y al destinatario**

OA18 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:

- ▶ **desarrollan las ideas, agregando información**
- ▶ **releen a medida que escriben**
- ▶ **aseguran la coherencia**
- ▶ **editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación**
- ▶ **utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador)**

OA18 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:

- ▶ **agregan ejemplos, datos y justificaciones para profundizar las ideas**

COMUNICACIÓN ORAL

Comprensión oral lectura

OA23 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, películas, testimonios, relatos, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:

- ▶ **estableciendo relaciones entre distintos textos**

OA24 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:

- ▶ **relacionando las ideas escuchadas con sus conocimientos previos**
- ▶ **formulando preguntas a su profesor/a o a sus compañeros/as para comprender o elaborar una idea, o aclarar el significado de una palabra**
- ▶ **extrayendo y registrando la información relevante**

OA24 Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, reportajes, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:

- ▶ **identificando diferentes puntos de vista**



HABILIDADES

DO

Pensamiento crítico

- Investigar sobre un tema a partir de la lectura de textos científicos para construir conocimiento a través de las disciplinas.
- Editar información verbal y visual obtenidas a partir de ejemplares textuales de un género discursivo, para articularlas en uno nuevo.

Do Do
Colaboración

- Producir colaborativamente un texto multimodal, a partir de temas específicos.
- Diseñar conjuntamente con otra/os pares un texto multimodal, a partir de categorías verbales y visuales.



Do Do

Comunicación

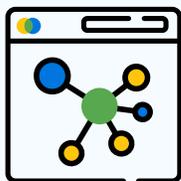
- Discutir sobre temas leídos para la construcción de significados multimodales según las distintas disciplinas.
- Realizar actividades orales que incrementen la fluidez y desarrollen el vocabulario, ya sea académico o no.
- Leer material obtenido de manera impresa y digital, para localizar información relevante.
- Producir textos multimodales, a partir de la remediación de textos previos.



DO

Creatividad

- Organizar información multimodal en ensambles de manera articulada, para captar la atención de eventuales lectoras/es.
- Utilizar variados modos semióticos y sus categorías específicas para producir significado.



CONTENIDOS

Ámbitos del contenido	4°	5°	6°
Sobre la práctica de literacidad digital	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Edición de textos ▸ Adecuación al registro ▸ Redacción ▸ Comparación de información ▸ Lenguaje no verbal ▸ Textos multimodales ▸ Infografías ▸ Ensamblajes multimodales 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Edición de textos ▸ Adecuación al registro ▸ Redacción ▸ Comparación de información ▸ Lenguaje no verbal ▸ Textos multimodales ▸ Mapas conceptuales ▸ Infografías ▸ Ensamblajes multimodales 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Edición de textos ▸ Adecuación al registro ▸ Redacción ▸ Comparación de información ▸ Lenguaje no verbal ▸ Textos multimodales ▸ Mapas conceptuales ▸ Conectores ▸ Argumentación ▸ Explicación ▸ Ensamblajes multimodales
Comprensión de textos no literarios	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Comprensión de textos multimodales animados ▸ Textos discontinuos ▸ Géneros discursivos explicativos y descriptivos ▸ Búsqueda de información en textos ▸ Estrategias de comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Comprensión de textos multimodales animados ▸ Textos discontinuos ▸ Géneros discursivos explicativos y descriptivos ▸ Búsqueda de información ▸ Estrategias de comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Comprensión de textos multimodales animados ▸ Textos discontinuos ▸ Géneros discursivos explicativos y descriptivos ▸ Búsqueda de información ▸ Estrategias de comprensión lectora

Ámbitos del contenido

Creación de textos no literarios

- | | 4° | 5° | 6° |
|--|---|---|----|
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ Creación de textos no literarios ▶ Realización de géneros explicativos ▶ Realización de géneros informativos ▶ Información explícita e implícita ▶ Escritura de información en párrafos ▶ Redacción ▶ Concordancia entre sujeto y verbo ▶ Vocabulario disciplinar | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Creación de textos no literarios ▶ Realización de géneros explicativos ▶ Realización de géneros informativos ▶ Información explícita e implícita ▶ Creación de diagramas, mapas conceptuales ▶ Coherencia y cohesión | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Creación de textos no literarios ▶ Realización de géneros explicativos ▶ Realización de géneros informativos ▶ Información explícita e implícita ▶ Creación de diagramas, mapas conceptuales ▶ Coherencia y cohesión ▶ Sintetizar información verbal y visual | |



DISPOSICIONES

- ▶ Respetar las ideas de las y los demás para la construcción conjunta de un texto multimodal.
- ▶ Escuchar las ideas de otras y otros y observar la escritura conjunta para desarrollar el conocimiento de todas las personas que participan de la interacción.



CRITERIOS PARA LA ENSEÑANZA

A partir de la propuesta de **pedagogía del género** (Rose & Acevedo, 2017; Rose & Martin, 2012, 2018), te planteamos los criterios necesarios para abordar la actividad de remediación. En este caso, ejemplificaremos una secuencia didáctica cuya meta es la producción digital de una **infografía**.

1. *Deconstruye el género multimodal elegido.*

Sitúa el género ante el curso, por medio de la referencia al contexto cultural donde circula. Presenta sus etapas de construcción y sus características multimodales prototípicas. Para esto, es necesario observar las características más relevantes del género antes de ser trabajado en la sala de clases. Deberás observar:

- temas que aborda el género
- práctica social donde circula
- características externas, de carácter social y cultural
- ámbito(s) de producción
- objetivos comunicativos
- rasgos discursivos “relativamente estables” (Bajtín, 1982)
- rasgos visuales “relativamente estables”

Recuerda que la etapa de **deconstrucción** tienes que realizarla de manera previa, para que después sea efectiva en el trabajo con las y los estudiantes. Preséntales una infografía digital auténtica y, en conjunto, analicen cómo se construye en términos multimodales. Pregúntales, por ejemplo:

➤ *¿Qué elementos de esta infografía te entregan información? ¿Cuál es la idea central? ¿Cuáles son las ideas secundarias? ¿Cómo se organiza la información en esta infografía? ¿Qué rol cumple la imagen en la infografía? ¿Cómo se organizan los elementos relativos al tamaño del encuadre de las imágenes? ¿Cuál es la secuencia textual predominante? ¿Hay fragmentos que requieran ser leídos verbal y visualmente?*

Para poder realizar adecuadamente la deconstrucción del género, debes conocer a fondo las características de la infografía. En [este link](#) puedes encontrar algunas categorías visuales que te permitirán preparar los recursos requeridos para la **deconstrucción del género**.

2. Construye de manera conjunta un texto con la participación del curso

En esta etapa debes tener claro qué aspectos de los previamente señalados en la etapa de **deconstrucción del género** quieres abordar con el curso, los cuales deben presentarse claramente a las y los estudiantes en base al análisis del género multimodal elegido. En este caso, estamos ejemplificando el trabajo con infografías reales. En conjunto con las y los estudiantes podrás tomar decisiones respecto al tema que tratará la infografía construida en conjunto, el uso de imágenes, la escritura del texto o los conectores visuales, por ejemplo, y qué intención tienen estos elementos dentro de la creación de la infografía. Debes procurar que sea un proceso colaborativo donde puedas guiar la utilización de las categorías que has decidido trabajar con las y los estudiantes. Es importante mencionar que, dependiendo del contexto y nivel de las y los estudiantes, podrás seleccionar un número determinado de las categorías que te hemos presentado en el [análisis de la infografía](#). Ten en cuenta que no es imprescindible que las aborden todas. Esta es una decisión docente, que se relaciona con el nivel de conocimiento sobre multimodalidad que tenga el grupo. Por ejemplo, ya vimos que hay 4 modelos para abordar la composición global de una infografía, sin embargo, puedes decidir trabajar con uno en particular. Guía al curso en la identificación de las categorías y usa un grupo de términos comunes para facilitar el análisis y la reflexión. Por lo tanto, procura construir un **metalenguaje** con tus estudiantes. Recoge las ideas de las y los estudiantes para abordar la construcción conjunta y utiliza el metalenguaje que han construido previamente.

3. *Reescribe el género frente al curso*

Reescribe el género por medio de tu guía en la escritura y en la composición global en términos multimodales. De esta forma, llevas a la práctica la **remediación**. Para ello, es fundamental que, como parte de la planificación, hayas practicado previamente la escritura de un texto propio a partir del modelo dado. Así sabrás la forma que tendrá el nuevo texto escrito conjuntamente con las y los estudiantes, los problemas que puedan presentarse y en qué aspectos necesitarán centrarse con mayor detención. Aunque después crearán con tu guía un texto original que servirá como ejemplo, el disponer del ejemplar creado por ti te ayudará a guiar la actividad.

4. *Posibilita la escritura independiente por parte de las y los estudiantes*

Después de haber construido un texto de manera colaborativa y con tu orientación docente, el curso practica la escritura del texto propio que posee las etapas características del género. Es importante dar espacio a la creatividad, pero siempre recordando que la composición de la infografía tiene una intencionalidad y, por ende, se debe monitorear el proceso. Una vez que hayas revisado todos los trabajos podrás saber si el conocimiento y creación del género está dominado. Si observas que no está dominado por todo el curso, es recomendable repetir el ciclo. Ten en cuenta que una vez que la o el estudiante domina el género, puede realizar innovaciones. Asimismo, toma en consideración los temas que te sugiera el curso.

Como consideración final, es importante mencionar que los modelos visuales que te hemos presentado pueden ser ocupados para otros géneros multimodales, tales como afiches, avisos publicitarios, propaganda, explicaciones visuales, entre otros.



RECURSO DE APRENDIZAJE

Aquí te proponemos algunas actividades para trabajar el modelo núcleo-periferia en la etapa de construcción conjunta y en la de construcción independiente. Sin embargo, podrías trabajar con alguna otra categoría visual analizada para las infografías. Por ejemplo, se podría intencionar el trabajo con vectores, el uso del color u otras categorías multimodales que estimes pertinente abordar.

Actividad

de construcción conjunta

1

Analizando los modos de organización de la información

Observemos con atención la siguiente infografía. Para eso, observa usando los lentes de la perspectiva composicional, es decir, Núcleo-periferia, Ideal-Real o Dado Nuevo (Ver [Categorías visuales para el género infografía](#)).

1. ¿Cuál es la idea central que se comunica en esta infografía?
2. ¿Dónde se ubica esta información?
3. ¿Qué es lo primero que ven al observar esta infografía?
4. ¿Es casual que el globo con la palabra chino esté al centro? ¿Por qué?
5. ¿Para qué sirven las líneas que conectan la imagen con el texto verbal?



Notimex (s.f.). Idiomas que dominan el mundo [Página de [Pinterest](#)]. Recuperado 12 julio 2022, de <https://www.pinterest.cl/pin/697495061009705279/>

2

Reescribiendo un género

- Existen diferentes maneras de organizar la información, como hemos visto. Una de ellas es ubicar en el centro la información más importante, como en los ejemplos que hemos analizado. Además, existen conexiones entre el modo verbal y el visual para generar los significados de manera conjunta y también por medio de vectores.

A continuación, te presentamos al siguiente animal ilustrado por Claudio Gay y publicado en el libro [El cuaderno perdido de Claudio Gay](#)¹.

1 Ferrada, M. J. y equipo de Chile para Niños (2016). *El cuaderno perdido de Claudio Gay*. Ediciones Biblioteca Nacional.

La vizcacha

(*Lagotis crinigerl*)

Las altas montañas de Chile...
Me gustan sobre todo en invierno,
cuando se cubren de blanco.



Entre sus rocas hace su casa este roedor.

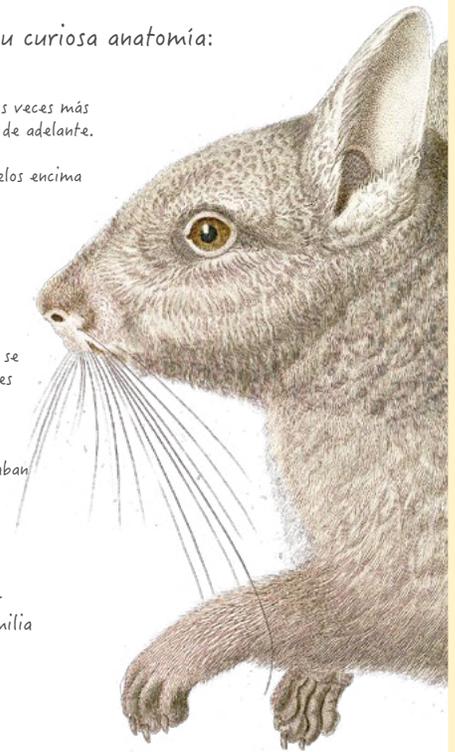
Lo que más llama mi atención son sus grandes orejas
que en algo me recuerdan a los conejos, aunque he
sabido que no tienen con ellos ninguna relación.

Hoy observé su curiosa anatomía:

1. Patas traseras dos veces más largas que las patas de adelante.
2. Cabeza alargada.
3. Cola larga, con pelos encima y en la punta.
4. Pelaje suave.

Me dijeron que solo se
alimenta de vegetales
y hierbas y que los
antiguos habitantes
de las montañas de
Chile y Perú fabricaban
mantas con su pelo.

Creo estar seguro
de que este roedor
pertenece a la familia
Chinchillidae.



¿Escuchará con ellas el viento que
atraviesa la Cordillera de los Andes?

15 ¿Sabrá su secreto?

- En grupos de cuatro personas creen la infografía de la vizcacha. Construyan digitalmente una infografía.

3

Analizando nuestra infografía

Ahora vuelvan a la infografía creada en conjunto. Evalúen sus producción considerando los siguientes criterios:

- ¿Es la información en la infografía resumida?
- ¿Se incorporan imágenes que apoyan la información?
- ¿Se posiciona la información más importante al centro?
- ¿Se complementa con información alrededor del centro?

Recuerden que la información más importante la ponemos al centro, puede ser una imagen o un texto corto y llamativo que comunique el tema. Luego, debemos clasificar y describir al animal que han elegido. Para esto, fijense en el hábitat, la apariencia, los datos curiosos (considera en lo que trabajaron en la etapa de construcción conjunta).

Ahora observen esta infografía construida por otro grupo de estudiantes.



Fuente: Maturana, C. (2021). Infografía la vizcacha [elaboración propia].

- ¿Se parece a la infografía que creamos? Fundamenten su respuesta refiriéndose al modo de organización de la información (perspetiva de la composición).

Actividad

de construcción independiente

Ahora eres tú quien creará su propia infografía. Escoge un animal que más te haya llamado la atención de [El cuaderno perdido de Claudio Gay](#). No escojas la vizcacha.

- Recuerda utilizar el modelo de núcleo–periferia para crear tu infografía.
- Revisa los criterios analizados en la actividad anterior.

Instrumento de evaluación

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).



DIMENSIÓN	INDICADOR	LOGRADO 4	PROCESO 2-3	BÁSICO 1-0
Reconocen las principales características del género.	La infografía creada desarrolla un texto que tenga una estructura explicativa o descriptiva, según sea el tema abordado en el curso.			
Seleccionan un tema, según las indicaciones docentes.	Incorporan en la infografía información verbal y visual (fija o animada) que permita explicar o describir el tema.			
Re–escriben la información leída en formato de infografía.	Escriben oraciones para estructurar las secuencias textuales explicativas o descriptivas.			
Crean la infografía utilizando la categoría núcleo–periferia*.	La organización de los recursos verbales y visuales guía la lectura hacia zonas específicas del diseño composicional trabajado en la clase.			
Utilizan vectores para conectar el contenido verbal y el visual.	La organización de los recursos verbales y visuales conecta la información por medio de líneas o vectores.			

* NOTA: El o la docente puede abordar otros modelos composicionales.

Referencias



- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248–293). Siglo XXI editores.
- Bateman, J., Wildfeuer, J. & Hiippal, T. (2017). *Multimodality. Foundations, research and analysis A problem-oriented introduction*. De Gruyter Mouton.
- Bolter, J. D. , & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding new media*. The MIT Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996) *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Martinec, R. & van Leeuwen T. (2009). *The language of new media design*. Routledge.
- Rose, D. & Acevedo C. (2017). Aprender a escribir, leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia, *Lenguaje y Textos*, 46, 7–18.
- Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Equinox.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- Voloshinov, V. (1929/2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.



P5:

GABRIELA PERALTA

Escribir para aprender en comunidades digitales

**CONSTRUYENDO
DIGITALMENTE MIS
ARGUMENTOS**



Volver a: "[Esquema prácticas](#)" (pág.11)

P5:

Escribir para aprender en comunidades digitales

Es crucial preparar a las y los estudiantes para leer y escribir textos multimodales, dinámicos, géneros discursivos propios de las comunidades digitales donde participan (Lenhart et. al, 2008). En ese camino, convendría resignificar la enseñanza de la escritura en la escuela para responder a los desafíos de la virtualidad (Karchmer-Klein, 2013). Primero, considerando que los textos escritos pueden componerse multimodalmente incluyendo palabras escritas y emoticones, audios, imágenes, hipervínculos, videos, entre otros, para crear un mensaje con sentido. Y, en segundo lugar, explorando los distintos géneros que se escriben en las comunidades digitales. Esta posibilidad multimodal de la escritura la observamos cotidianamente en las plataformas digitales como WhatsApp, Instagram, Twitter, blogs, entre tantas otras.

Ahora, en las escrituras de las comunidades digitales se observan distintos propósitos comunicativos, pero hay uno, el participar argumentativamente escribiendo, que parece especialmente relevante de atender hoy. Cuando se considera la escritura como herramienta para aprender y construir el pensamiento, la llamamos escritura epistémica (escritura para construir conocimiento) (Wells, 1990). Esta ayuda a las y los estudiantes a explorar su actividad reflexiva y objetivar las ideas, transformando lo que ya saben, tal como señalan Bereiter y Scardamalia (1992) en su modelo "Transformar el conocimiento", generando así una interacción dialéctica, consciente, entre quien escribe y su aproximación al qué tiene que decir, cómo lo dice y con qué intención retórica.

Esta modalidad de la escritura es posible siempre y cuando se entreguen tareas de escritura que promuevan su potencial epistémico, que se presenten desde un problema retórico que las y los estudiantes deben resolver por medio de la escritura,

y que se escriba considerando la redacción como un proceso cognitivo (Flower & Hayes, 1981), pero también social, pragmático y didáctico (Didactext, 2015). Esta última idea es clave para poder llevar a cabo la tarea desde su potencial epistémico y contempla dar a las y los estudiantes oportunidades para que puedan investigar, planificar sus ideas, revisarlas, establecer objetivos personales y colectivos, escribir su texto, revisarlo y crear dos o más borradores que se revisan constantemente con la ayuda de pautas que guían la reflexión. El mundo virtual ofrece la posibilidad de trabajar la escritura como proceso desde los procesadores de textos digitales que, de hecho, facilitan la investigación, textualización y la revisión de la escritura. Este último proceso, particularmente, se presenta menos desafiante con el corrector ortográfico integrado de los procesadores digitales. Establecer dinámicas de clase en que la escritura se comprenda como un proceso recursivo, que puede revisarse constantemente, ayuda a las y los estudiantes a reflexionar sobre lo que escriben. El poder construir un texto a través de un archivo compartido en el que tanto pares como profesoras y profesores participan como editores no solo vitaliza el proceso de revisión, sino que, además, nos introduce en el mundo de la colaboración digital por medio del intercambio escrito de ideas y opiniones.

Nos parece valioso que niñas y niños puedan participar de la comunidad digital formulando sus opiniones por escrito. De esta manera, estaremos explorando la escritura en su potencial epistémico para una comunidad digital que permite publicar y proyectar el mensaje a una audiencia más grande, en menos tiempo, posibilitando así los intercambios de opiniones.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (BBCC 4° A 6° BÁSICO)

En este apartado, te presentamos una selección de OA presentes en las Bases Curriculares que pueden ayudarte a proponer actividades de escritura que sean potencialmente epistémicas para participar de las comunidades digitales.

Eje	4°	5°	6°
Géneros discursivos			
ESCRITURA Escritura libre	OA11: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas, noticias, etc.	OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.	OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.
Proceso de escritura			
ESCRITURA Procesos de escritura: planificación	OA16: Planificar la escritura: <ul style="list-style-type: none"> ▶ estableciendo el propósito y destinatario ▶ generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia 	OA17: Planificar la escritura: <ul style="list-style-type: none"> ▶ estableciendo el propósito y destinatario ▶ generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación ▶ organizando las ideas que compondrán su escrito 	OA17: Planificar la escritura: <ul style="list-style-type: none"> ▶ estableciendo el propósito y destinatario ▶ generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación ▶ organizando las ideas que compondrán su escrito
ESCRITURA Procesos de escritura: escritura, revisión, edición	OA17: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso: <ul style="list-style-type: none"> ▶ organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte ▶ emplean un vocabulario preciso y variado ▶ adecuan el registro al propósito del texto y al destinatario ▶ utilizan conectores apropiados ▶ mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente ▶ corrigen la ortografía y la presentación 	OA18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso: <ul style="list-style-type: none"> ▶ desarrollan las ideas agregando información ▶ emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado ▶ aseguran la coherencia y agregan conectores ▶ releen a medida que escriben ▶ utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador) ▶ editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación 	OA18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso: <ul style="list-style-type: none"> ▶ agregan ejemplos, datos y justificaciones para profundizar las ideas ▶ emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado ▶ aseguran la coherencia y agregan conectores ▶ releen a medida que escriben ▶ utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador) ▶ editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación



HABILIDADES

Do ?

- Planificar la escritura utilizando procesadores de texto digitales, considerando: la información que sé y que quiero saber sobre el tema y el género discursivo, los propósitos personales y colectivos de escritura, el problema retórico que se desprende de la tarea y su análisis.
- Escribir en procesadores de texto digitales considerando el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión) para transformar el conocimiento.
- Escribir y revisar la escritura constantemente, entendiendo que escribir es un proceso recursivo y no lineal, que se puede intervenir en cualquier momento para establecer mejoras, reformular ideas y cambiar de dirección.
- Considerar la comunidad digital como audiencia que lee mis opiniones y puede responder a ellas.

Pensamiento crítico



- Participar en discusiones de las comunidades digitales sobre un tema de interés social y del grupo, opinando y estableciendo relaciones entre lo que se ha dicho sobre el tema y lo que cada uno y una piensa sobre ello.
- Participar de espacios de retroalimentación de la escritura entre pares para revisar la escritura y mejorarla.
- Opinar, a través de la escritura, para responder a la comunidad digital de la que se participa.

Colaboración



DO

Creatividad

- Expresar por escrito ideas personales y colectivas a partir de representaciones de las tareas de escritura.
- Resolver desafíos de escritura, considerándola como un problema al que debemos dar solución.
- Considerar retóricamente a la comunidad digital de la que se participa.



DO DO

Comunicación

- Articular las ideas de manera efectiva a través de la interacción de recursos discursivos y lingüísticos para una audiencia específica y diversa.
- Usar herramientas digitales para la producción de un género.
- Articular las ideas extraídas de diversas fuentes para comunicarlas de manera efectiva por escrito.



CONTENIDOS

Ámbitos del contenido

Géneros discursivos

4°

- ▶ Características de los géneros discursivos. Por ejemplo, "tuit", ¿cómo se escribe un tuit? ¿Qué características estructurales tiene? ¿Qué características lingüísticas tiene?
- ▶ Cómo se escribe para desarrollar la creatividad y para expresar ideas

5°

- ▶ Características de los géneros discursivos
- ▶ Cómo se escribe para desarrollar la creatividad y para expresar ideas

6°

- ▶ Características de los géneros discursivos
- ▶ Cómo se escribe para desarrollar la creatividad y para expresar ideas

Ámbitos del contenido

	4°	5°	6°
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> Planificar de la escritura de distintos géneros discursivos Planificar considerando el destinatario Planificar estableciendo el propósito Planificar a partir de lluvia de ideas, conversaciones, investigación, estrategias como TREE, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Planificar de la escritura de distintos géneros discursivos Planificar considerando el destinatario Planificar estableciendo el propósito Planificar a partir de lluvia de ideas, conversaciones, investigación, estrategias como TREE, etc. Cómo organizar las ideas que compondrán el escrito 	<ul style="list-style-type: none"> Planificar de la escritura de distintos géneros discursivos Planificar considerando el destinatario Planificar estableciendo el propósito Cómo organizar las ideas que compondrán el escrito
Escribir, revisar y editar	<ul style="list-style-type: none"> Cómo organizar las ideas en párrafos Ortografía puntual: punto y aparte, qué es y cómo usarlo Cómo escribir textos con variedad léxica Mecanismos de correferencia Cómo adecuar el registro considerando la audiencia, propósito y tema Cómo usar conectores específicos del género discursivo que se escribe, tanto para unir ideas como para comenzarlas Cómo utilizar pautas y rúbricas para mejorar la escritura Cómo retroalimentar la escritura de pares Cómo incorporar las recomendaciones de mis pares y profesores/as en mi escritura 	<ul style="list-style-type: none"> Cómo agregar más información a mi texto, desarrollando en profundidad mis ideas Cómo escribir textos con variedad léxica Mecanismos de correferencia Cómo adecuar el registro considerando la audiencia, propósito y tema Cómo asegurar la coherencia Cómo usar conectores específicos del género discursivo que se escribe, tanto para unir ideas como para comenzarlas Relectura como estrategia para escribir y mejorar mi escritura Cómo utilizar herramientas digitales para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato Cómo editar su propio texto de forma independiente, considerando aspectos ortográficos y de presentación 	<ul style="list-style-type: none"> Cómo agregar ejemplos, datos, justificaciones, para complementar y profundizar las ideas Cómo escribir textos con variedad léxica Cómo adecuar el registro considerando la audiencia, propósito y tema Cómo asegurar la coherencia Cómo usar conectores específicos del género discursivo que se escribe, tanto para unir ideas como para comenzarlas Relectura como estrategia para escribir y mejorar mi escritura Cómo utilizar herramientas digitales para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato Cómo editar su propio texto de forma independiente, considerando aspectos ortográficos y de presentación



DISPOSICIONES

- Respetar la diversidad de opiniones, visiones y experiencias expresadas por distintas personas en los géneros digitales producidos y revisados.
- Hacerse responsable por las opiniones e informaciones producidas en los géneros digitales producidos y compartidos en las comunidades digitales.
- Valorar la dignidad humana y los derechos humanos a través de un registro escrito y selección léxica que es respetuosa de la diversidad.
- Valorar la justicia, la democracia, la verdad, la igualdad y el respeto por las leyes al participar por escrito de las comunidades digitales, velando por mantener actitudes éticas.



CRITERIOS PARA LA ENSEÑANZA

Para llevar a cabo una actividad de escritura epistémica para participar de las comunidades digitales a través del uso de herramientas digitales, te proponemos tener en cuenta los siguientes principios sobre la escritura:

1. *Crea un contexto auténtico de escritura*

Diseña una tarea propuesta como un problema que las y los estudiantes deben resolver por medio de la escritura para participar en alguna comunidad digital. Esto ayudará a que entren en la actividad de manera reflexiva. Luego, conversa con tus estudiantes sobre lo que implica participar de una comunidad digital.

Por ejemplo, hablen sobre la audiencia que participará leyendo y respondiendo lo que se escriba. Finalmente, prioriza tareas de escritura que se relacionen con necesidades comunicativas reales de tus estudiantes y sus intereses. De esta manera, podrán tener mayor interés en la escritura, sobre todo si se les hace un poco difícil todavía.

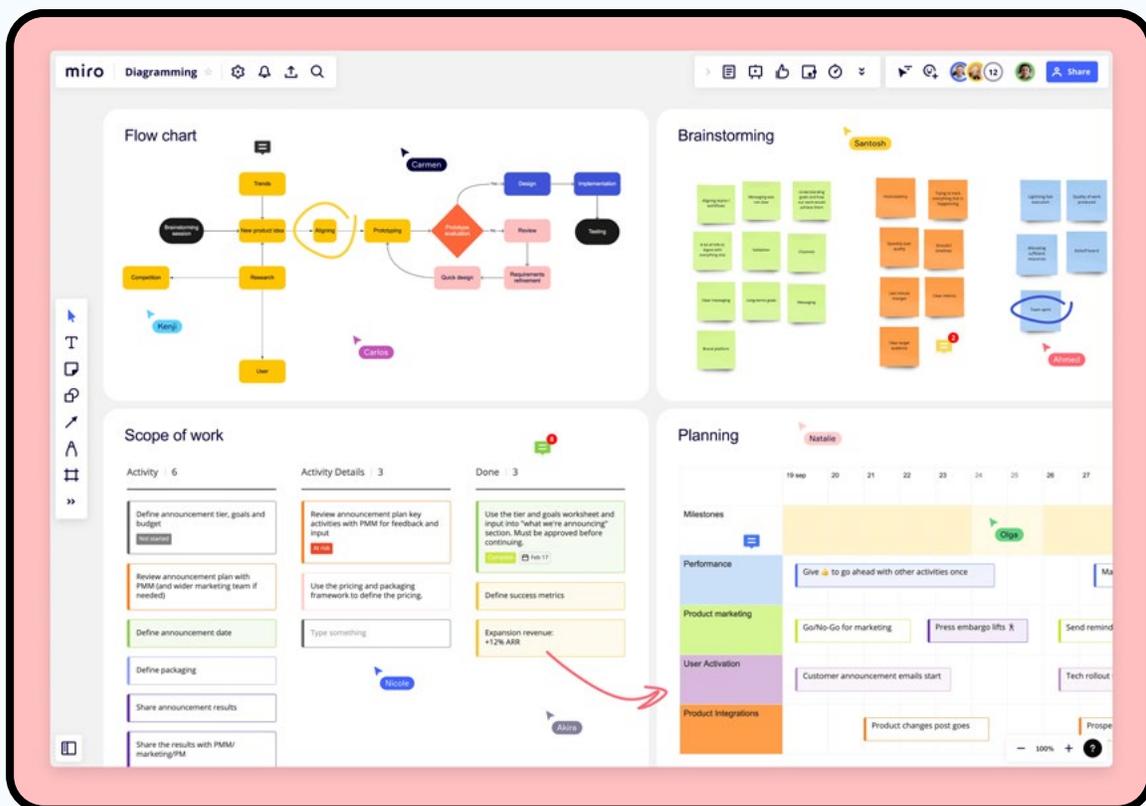
2. *Explicita la tarea de escritura y sus significados*

Lee con tus estudiantes la tarea de escritura y apóyales para que la comprendan, explicitando las expectativas de la actividad. Deconstruyan en conjunto el género discursivo digital que deben escribir.

Por ejemplo: si van a escribir un “tuit”, un género breve pero desafiante, comienza por recoger ideas sobre cómo creen que se escriben, cuáles son sus propósitos dentro de las comunidades digitales, etc. Luego, reconozcan sus características y hablen sobre ellas opinando, conversando sobre la lengua y su uso en la comunidad digital, comparando sus diferencias con otros usos. Del mismo modo, es importante aclarar los conceptos y palabras académicas que se desprenden de la tarea de escritura, utilizando distintas técnicas para apoyar su adquisición. La enseñanza explícita permite democratizar los saberes sobre la escritura, no dando por sentado que las y los estudiantes saben.

3. Guía la búsqueda de información y la lectura de múltiples fuentes para aprender a escribir

Incentiva que tus estudiantes exploren la comunidad digital en la que participarán y busquen información sobre el tema que escribirán recurriendo a distintas fuentes. La búsqueda de información en la memoria personal y colectiva (como lo son las enciclopedias, los diccionarios, los artículos académicos, las novelas, las películas, los documentales, la fotografía, la internet, entre otros) es un ejercicio necesario para recoger lo que se sabe y ampliarlo, permitiendo la generación de nuevos vínculos e ideas. También presta ayuda para que tus estudiantes identifiquen la información necesaria para cumplir con los objetivos de la tarea de escritura, brindándoles oportunidades para hacer inferencias junto a ti y muéstrales cómo pueden ordenar la información que van recogiendo en organizadores digitales o mapas conceptuales, como los que ofrece la plataforma [Miro](https://miro.com).



RealtimeBoard Inc (2022). [Miro: pizarra virtual](https://miro.com/es/pizarra-virtual/) [Aplicación]. <https://miro.com/es/pizarra-virtual/>

4. *Explicita la escritura esperada y haz modelamientos*

Para que tus estudiantes puedan observar cómo se escribe digitalmente y cómo se aprende escribiendo, escribe delante de ellas y ellos tus propios ejemplares. Por ejemplo, si deben escribir un tuit, luego de discutir qué son y cómo se escriben, explica tus propios procesos de pensamiento mientras escribes un tuit utilizando las herramientas digitales y procesadores de texto que modelarán formas de comportamiento digital en tus estudiantes. Muestra la toma de decisiones para que observen modos de razonamiento al momento de escribir y así aprender cómo se hace. Refiérete explícitamente a la forma de la escritura y a los recursos multimodales presentes, cómo se usa el lenguaje incluyendo emoticones y otros símbolos. Fíjense en el uso de la puntuación y la extensión breve y precisa y cómo se llega a eso. Al mostrar ejemplos y hacer explícita la enseñanza, se hace evidente para las y los estudiantes qué entendemos por un escrito adecuado y así pueden cumplir las expectativas de la tarea y reconocer que la escritura es un proceso que requiere reflexión para poder orquestarse mejor.

5. *Promueve que planifiquen y editen sus textos*

Promueve que tus estudiantes utilicen estrategias diversas para planificar la escritura de sus textos a través de las herramientas digitales y del uso de recursos multimodales. Enséñales a hacer listados de ideas, esquemas mentales con la información que tienen, dibujos para soltar y despertar la imaginación. Es importante que la planificación contemple un espacio para pensar en la tarea de escritura desde la respuesta personal que debe darse. Por eso, pídeles que establezcan sus objetivos personales, el sentido o propósito de lo que escriben y que consideren a la comunidad digital que les leerá para tomar decisiones sobre el uso de la lengua. Al mismo tiempo, la planificación debe dar la oportunidad para que generen ideas para luego observarlas y organizarlas.

Este proceso es clave para llevar la escritura hacia su potencial epistémico. Escribir para participar digitalmente puede facilitarse si usamos herramientas digitales. Por ejemplo, que usen las pizarras de Jamboard¹ para que un curso completo pueda estar conectado escribiendo y leyéndose, planificando sus ideas y dejando preguntas a sus pares en las notas adhesivas virtuales. Proporciona guías, pautas y ejemplos de cómo revisar y editar un texto, invitando a pares a retroalimentar la escritura entre sí a través de las notas de voz, las escalas de valoración con emoticones y pequeños comentarios escritos. Proyecta textos digitales anónimos para corregirlos junto con el curso en virtud del lenguaje esperado de la respuesta. Utiliza los errores como fuente de aprendizaje, sin penalizarlos. De esta forma estarán reflexionando constantemente sobre lo que escriben, potenciando así la escritura como proceso y la transformación del conocimiento y las ideas, y aprendiendo sobre lo que escriben mientras escriben (Navarro, Ávila & Cárdenas, 2020).

1 Si quieres aprender a usar Jamboard, te recomendamos el [taller](#) ofrecido por la profesora Alejandra Guajardo (Instagram: [@enmisala](#)).



RECURSO DE APRENDIZAJE

También puedes encontrar esta actividad [aquí](#).

Actividad

1

Preparar la escritura

- Se lleva una noticia que sea de interés tanto social como para el grupo de estudiantes, sobre temáticas que permitan explorar el pensamiento y tener distintas opiniones. Se explora el tema con ellos y ellas y se complementa desde fuentes diversas. Por ejemplo, ven fragmentos de documentales o películas, leen otras noticias, poemas o novelas de ficción que complementen la reflexión sobre los temas.
- A partir del tema explorado, se presenta la tarea de escritura.

2

Tarea de escritura

La directora del medio periodístico *Niños con opinión* te ha pedido que colabores con su medio escribiendo un tuit sobre alguno de los temas que exploraron con tu curso. Luego, deberás publicar tu opinión en un tuit para compartirla con tu comunidad digital y también participarás leyendo otros tuits, respondiendo y compartiendo tus opiniones.

Planifica la escritura usando las estrategias **STOP** y **TREE**

➤ Distintas autoras recomiendan usar estrategias intencionadas para ayudar a las y los estudiantes a escribir. En este caso, conoceremos dos estrategias propuestas por Steve Graham y Karen Harris (2015). Las estrategias han sido adecuadas para el género discursivo “tuit de opinión”, siguiendo las sugerencias de los autores y se trabajan en dos plantillas separadas y pensadas para la escritura digital.

STOP*

Tema sobre el cual vas a escribir:

¡STOP!

Suspende tu juicio (respira, cierra los ojos, tómate un momento antes de continuar). Ahora, haz una lluvia de ideas de aquello favorable del tema en cuestión y aquello desfavorable:

Ideas favorables
(a favor)

Ideas desfavorables
(en contra)

**Ideas favorables
(a favor)**

**Ideas desfavorables
(en contra)**

Toma una postura. Lee tus ideas y decide qué lado tomarás; si el de las ideas favorables o el de las ideas desfavorables. Si vas a tomar el lado "favorable", encierra en un círculo la palabra; si tomarás el "desfavorable", circula la otra. ¿Quieres tomar ambos lados? ¡Adelante!

Organiza tus ideas. Pega una ★ al lado de las ideas que te gustaría incluir en tu texto. Incluye una idea contraria a tu postura, a esa idea pégale un ● al lado.

Planifica tu escritura.**

* STOP es una nemotecnia para Suspende, Toma postura, Organiza y Planifica. Graham y Harris (2015) recomiendan primero enseñar la estrategia y sus pasos, luego modelar ante la audiencia cómo usarla.

** Aquí podemos pasar a una planificación guiada por la o el docente, pero en este caso usaremos la estrategia TREE para planificar la escritura de una opinión justificada que luego se transformará en un tuit.

TREE***

Paso 1

piensa

- ¿Quién va a leer mi tuit?
- ¿De qué forma esta comunidad digital influenciará la forma en la que escribiré? Anota dos ideas.

1.

2.

- ¿Por qué estoy escribiendo este tuit? ¿Qué quiero lograr por medio de este texto? ¿Qué me puede aportar este ejercicio de escritura para mi vida fuera de la escuela?

planifica

Planifica la escritura usando TREE

TREE***

A. **Tema** específico sobre el que voy a escribir:

¿Qué opiniones tengo sobre este tema? (revisar qué escribiste en STOP):

B. **Razones** (escribe al menos 4 razones para justificar tu opinión).

Para ello, te recomendamos volver a leer lo que escribiste más arriba y las ideas que pusiste en STOP.

C. **Examina** cada una de las razones anteriores, ayudándote de estas preguntas:

- ¿La audiencia encontrará verosímil esta razón?
- ¿Esta razón es convincente para mí?
- ¿Esta razón es coherente con el tema sobre el que estoy reflexionando?
- ¿Podría mejorar o está lista?
- ¿Esta razón es distinta a las otras o podría incluirla dentro de otra? (si la puedes incluir dentro de otra, junta ambas razones y crea una nueva).

Elige las **dos razones que te parezcan mejores** y diferéncialas de las demás utilizando **negrita** para destacarlas.

*** TREE es una nemotecnia para Tema, Razones, Examen, El final. Graham y Harris (2015) recomiendan primero enseñar la estrategia y sus pasos y luego modelar ante la audiencia cómo usarla.

D. **Elabora** el cierre de tu opinión: ****

**** Este espacio debe planificarse por separado, porque el cierre de la argumentación debe generar cierto impacto en el o la espectadora, lo que requiere estrategias distintas, retóricas. Pensarlo separadamente puede ayudar a los y las niñas a ver el final de su texto de opinión con propósitos retóricos. Algunas recomendaciones: cerrar con una cita, una pregunta retórica, una metáfora, una imagen evocada con las palabras, un argumento más sólido que los presentados anteriormente, un dato revelador, entre otros.

Paso 3

escribe

... revisa, escribe, revisa...

Borrador 1

En este espacio escribe un primer borrador de tus ideas. La siguiente planilla te ayudará a organizar tu pensamiento, pero recuerda que luego podrás desprenderte de esta estructura y darle otra, la que tú quieras, para tus propios propósitos de escritura.

Yo opino que sobre el tema

..... Sostengo mi opinión en las siguientes razones: primero,

..... Probablemente ustedes dirán que

..... , pero considero que no es así dado que

..... Por último,

.....

.....

Borrador 2

Luego de revisar tu escritura con tus pares, y ayudadas por la pauta, vuelve a escribir tu mensaje, incluyendo las mejoras que podrías hacer y considerando que debes responder al género discursivo "tuit de opinión".

.....

.....

Borrador 3

Escribe tu reflexión adecuándote al género discursivo. ¡Recuerda la brevedad, el uso de sinónimos y la correferencia!



Comparte y revisa tu escritura

Luego de revisar tu último borrador, escribe el tuit que publicarás. ¡Recuerda que esta publicación quedará asociada a tu cuenta de usuario!



Instrumento de evaluación

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).



Para evaluar el aprendizaje. Las pautas y rúbricas son excelentes herramientas para ayudar a las y los estudiantes a regular su proceso de revisión enseñándoles a fijarse en criterios específicos y conocidos para de esta forma saber qué y cómo mejorar. Te proponemos criterios para orientar la escritura.

Instrumento de evaluación

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).



INDICADOR			
1	El escrito considera las características del género discursivo vistas en clases (brevedad, expresar una opinión respaldada en al menos un argumento, tratar un tema de interés público).		
2	El texto alcanza los propósitos de escritura propuestos para la tarea de escritura (formular una opinión fundamentada para participar en una comunidad digital discutiendo sobre un tema de interés).		
3	Las ideas responden al tema sobre el que se escribe. Estas son variadas, profundas y permiten comprender el sentido de su presencia en el texto.		
4	El mensaje es comprensible para quien lo lea en la comunidad digital en la que se publica.		
5	La escritura es cohesionada y coherente. Utiliza adecuadamente las reglas de textualización de la progresión, recurrencia y conexión.		
6	El texto escrito tiene un léxico variado y específico.		
7	La escritura no tiene errores ortográficos (literal, acentual y puntual).		

Referencias



- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. [*Infancia y Aprendizaje*, 58](#), 43–64.
- Grupo Didactext (Didáctica de la escritura). (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. [*Didáctica. Lengua y Literatura*, 27](#), 219–254.
- Flower, L. & Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. [*En Textos en contextos 1. Los procesos de lectura y escritura*](#) (pp. 72–110). Asociación Internacional de Lectura.
- Graham, S. & Harris, K. (2015). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Karchmer–Klein, R. (2013) Best practices in using technology to support writing. En Graham, S., MacArthur, C., Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing Instruction* (pp. 309–333). The Guilford Press.
- Lenhart, A., Arafeh, S., Smith, A., & MacGill, A.R. (2008). *Writing, technology and teens*. Pew/Internet and American Life Project.
- Navarro, F., Ávila, N. & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandó aprendizajes disciplinares en textos escolares. [*Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22](#), e15, 1–13.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. [*Curriculum Inquiry*, 20](#)(4), 369–405.



P6: PABLO MOLINA Y PABLO CATIPIILLÁN

Videojuegos como modelos de mundo

**LEER Y JUGAR
EN ESPACIOS
DIGITALES**



Volver a "[Esquema prácticas](#)" (pág.11)

P6:

Videojuegos como modelos de mundo

La cultura digital lleva varias décadas desarrollándose y son evidentes ya los cambios que ha provocado en nuestra (idea de) cultura (Baricco, 2019). El videojuego es uno de los recursos que expresan con mayor claridad ese nuevo modo de construir y transitar el conocimiento que nos plantea lo digital.

Los videojuegos son programas informáticos con finalidad lúdica, que requieren interacciones con un operador humano para funcionar (Aarseth, 1997). Representan una superficie de inscripción de signos, como el libro, pero a diferencia de él, el videojuego es una máquina creadora de escenarios, personajes, tramas y experiencias de lectura sobre pantallas, según una voluntad autoral (quien crea el programa) y una voluntad lectora (quien ejecuta el conjunto de posibilidades actanciales del programa).

Los videojuegos entonces pueden ser pensados como máquinas de imaginar, obedientes a nuestras acciones dentro del mundo preestablecido en el cual actuamos siendo espectadoras y espectadores. Esta aparente paradoja constituye el “pacto de lectura” del videojuego, que otorga un margen ampliado de interacción, si se lo compara con el cine o la literatura, con quienes comparte la característica de ser un texto legible, relacionado con prácticas de lectura vinculadas a modos socialmente contruidos de leer. En el caso del videojuego, la situación específica cambia: ahora se exige un ser humano que lo opere y haga funcionar el texto (Aarseth, 1997) yendo más allá del mero movimiento de ojos o dedos en las páginas, comprometiendo y responsabilizando a quien juega del mismo hecho de jugar.

Esta expectativa de respuesta en quien juega puede vincularse con el concepto de **dialogismo** (Bajtín, 1999), si pensamos que todo enunciado remite, por una parte, a la

cadena de enunciados precedentes y anticipa, por otra, sus posibles respuestas. Este requisito de retroalimentación podría llevarnos a concebir al videojuego como una máquina generadora de cadenas dialógicas.

Aprender a leer e interactuar críticamente con los videojuegos permite leer las representaciones o “modelizaciones” del mundo social que proponen. Lotman (1996) utiliza el concepto de **modelización** para aludir al trabajo de codificación de sentido por parte de los lenguajes de la cultura, que construyen modelos de mundo según las posibilidades semióticas de esos lenguajes. Esta noción de lenguaje cultural se aproxima a la de *modo* que propone Jewitt (2008), en tanto “conjuntos organizados de recursos semióticos para la creación de significado” (p. 246). De esta forma, aprender a leer videojuegos busca el desarrollo de la capacidad de interpretación y comprensión de sus elementos compositivos. Nuestra propuesta comprende una guía de lectura de videojuegos y la invitación a intervenir su diseño, imaginando otras tramas o destinos para sus personajes. Si reflexionamos además acerca de que los videojuegos son en su mayoría productos comerciales y corporativos, es precisamente frente a estas lógicas hegemónicas que cobra importancia aprender a reconocer cuáles son los modelos de mundo que habitamos, de qué modo afectan nuestra vida cotidiana y cómo podríamos convertirlos en espacios digitales más hospitalarios.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (BBCC 4° A 6° BÁSICO)

En este apartado, te presentamos algunos objetivos de las Bases Curriculares que pueden ser alcanzados a través de la guía de lectura de videojuegos y la propuesta de diseño de personajes. Se han escogido objetivos de los ejes de comunicación oral, lectura y escritura, dentro de los cuales se seleccionaron los indicadores más relevantes de cada objetivo de aprendizaje.

Eje

4°

5°

6°

COMUNICACIÓN ORAL

Diálogo

OA25: Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:

- ▶ manteniendo el foco de la conversación
- ▶ expresando sus ideas u opiniones y fundamentándolas
- ▶ formulando preguntas para aclarar dudas y verificar la comprensión

OA24: Comprender textos orales, (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, etc.) **para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:**

- ▶ relacionando las ideas escuchadas con sus experiencias personales y sus conocimientos previos
- ▶ formulando preguntas al profesor o a los compañeros para comprender o elaborar una idea, o aclarar el significado de una palabra
- ▶ comparando información dentro del texto o con otros textos

OA27: Dialogar para compartir y desarrollar ideas y buscar acuerdos: textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.

- ▶ manteniendo el foco en un tema
- ▶ complementando las ideas de otro y ofreciendo sugerencias
- ▶ aceptando sugerencias
- ▶ haciendo comentarios en los momentos adecuados
- ▶ fundamentando su postura

OA17: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:

- ▶ organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte
- ▶ adecuan el registro al propósito del texto y al destinatario
- ▶ mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente

OA18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:

- ▶ desarrollan las ideas, agregando información
- ▶ editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación
- ▶ utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador)

OA18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:

- ▶ agregan ejemplos, datos y justificaciones para profundizar las ideas
- ▶ releen a medida que escriben, aseguran la coherencia y agregan conectores
- ▶ editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación
- ▶ utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador)

ESCRITURA

Procesos de escritura: escritura, revisión y edición

LECTURA**Comprensión de textos no literarios**

OA 6: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) **para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:**

- ▶ extrayendo información explícita e implícita
- ▶ comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas
- ▶ respondiendo preguntas como ¿Por qué sucede? ¿Cuál es la consecuencia de? ¿Qué sucedería si...?
- ▶ formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
- ▶ fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos

OA 7: Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia:

- ▶ determinando quién es el emisor, cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje
- ▶ evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito

OA 4: Analizar aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión:

- ▶ explicando las actitudes y reacciones de los personajes de acuerdo con sus motivaciones y las situaciones que viven
- ▶ expresando opiniones sobre las actitudes y acciones de los personajes y fundamentándolas con ejemplos del texto

**HABILIDADES****Do ?****Pensamiento crítico**

- Explicar los diferentes modelos de mundo que se representan en los videojuegos y la relación que estos poseen con las modalidades de construcción de estudios corporativos e independientes.
- Evaluar los diferentes puntos de vista en torno a una temática representada en un videojuego para la toma de decisiones narrativas.
- Diseñar y construir intervenciones que expandan a través de otros modos semióticos el modelo de mundo propuesto por un videojuego.

**Comunicación**

- Vincular experiencias de lectura, de juego y expresión a través de diferentes recursos comunicativos en una propuesta de diseño de trama múltiple para determinado videojuego.
- Comunicar una posición personal fundamentada en la experiencia de juego y los focos de lectura, dentro de un contexto de tolerancia y participación democrática.



Do

- Interactuar con modelos de mundo en espacios digitales a partir de las posibilidades que ofrecen los lenguajes multimodales en los videojuegos.
- Valorar la dimensión narrativa en los videojuegos mediante el desarrollo de procesos creativos asociados a la generación de tramas múltiples y nuevos personajes.
- Comparar diseños de resoluciones posibles a obstáculos y desafíos propuestos en videojuegos a través de acuerdos basados en el consenso y la colaboración.

Creatividad



Do

Do

- Desarrollar una capacidad dialógica y de trabajo en equipo para la construcción de abordajes críticos, consensos y estrategias colaborativas frente a los desafíos que plantean los videojuegos.
- Planificar y ejecutar de manera grupal, según pautas preestablecidas (metas, plazos, formatos admitidos, asignación de roles), proyectos de creación y expansión de tramas narrativas, a partir del diseño de personajes y comentarios de lectura de experiencias de juego.

Colaboración



CONTENIDOS

Ámbitos del contenido

4°

5°

6°

Sobre la práctica de leer y jugar con videojuegos

- ▶ Qué son y cuándo surgen los videojuegos
- ▶ Caracterización del cibertexto videojuego: dispositivos, operador/a humano/a, programa
- ▶ Menú del juego, interfaz y reglas
- ▶ Función y características del avatar
- ▶ Caracterización del cronotopo en el videojuego

- ▶ Qué son y cuándo surgen los videojuegos
- ▶ Caracterización del cibertexto videojuego: dispositivos, operador/a humano/a, programa
- ▶ Menú del juego, interfaz y reglas
- ▶ Función y características del avatar
- ▶ Caracterización del cronotopo en el videojuego
- ▶ Relación entre personaje, jugador/a y conciencia autoral
- ▶ Formulación de hipótesis de sentido acerca de la obra

- ▶ Qué son y cuándo surgen los videojuegos
- ▶ Caracterización del cibertexto videojuego: dispositivos, operador/a humano/a, programa
- ▶ Menú del juego, interfaz y reglas
- ▶ Función y características del avatar
- ▶ Caracterización del cronotopo en el videojuego
- ▶ Relación entre personaje, jugador/a y conciencia autoral
- ▶ Formulación de hipótesis de sentido acerca de la obra
- ▶ Estructura narrativa de trama múltiple
- ▶ Roles actanciales y creación de personajes

Comprensión de textos

- ▶ Géneros discursivos (mito y leyenda) y géneros de videojuegos (aventura)
- ▶ Estructura narrativa
- ▶ Caracterización de personajes
- ▶ Caracterización del cronotopo en el videojuego

- ▶ Géneros discursivos (cuento, mito y leyenda) y géneros de videojuegos (aventura y juego de rol)
- ▶ Estructura narrativa
- ▶ Caracterización de personajes
- ▶ Caracterización del cronotopo en el videojuego
- ▶ Diferenciación entre trama y argumento
- ▶ Intencionalidad autoral

- ▶ Géneros discursivos (reseña, cuento, mito y leyenda) y géneros de videojuegos (aventura, juego de rol, acción)
- ▶ Estructura narrativa
- ▶ Caracterización de personajes
- ▶ Caracterización del cronotopo en el videojuego
- ▶ Diferenciación entre trama y argumento
- ▶ Intencionalidad autoral
- ▶ Construcción de narrativa de trama variable
- ▶ Creación de personajes y cronotopos

Diálogo sobre videojuegos

- ▶ Juego y lectocomprensión de videojuegos
- ▶ Conversación sobre experiencias de juego: el gameplay
- ▶ Comparación con personajes y cronotopos en otros géneros artísticos (arte pictórico, cine, dibujos animados, literatura)

- ▶ Juego y lectocomprensión de videojuegos
- ▶ Conversación sobre experiencias de juego: el gameplay
- ▶ Comparación con personajes y cronotopos en otros géneros artísticos (arte pictórico, cine, dibujos animados, literatura)
- ▶ Resumen del argumento del juego
- ▶ Comentario e interpretación sobre sentidos del juego: la reseña crítica

- ▶ Juego y lectocomprensión de videojuegos
- ▶ Conversación sobre experiencias de juego: el gameplay
- ▶ Comparación con personajes y cronotopos en otros géneros artísticos (arte pictórico, cine, dibujos animados, literatura)
- ▶ Resumen del argumento del juego
- ▶ Comentario e interpretación sobre sentidos del juego: la reseña crítica
- ▶ Construcción colaborativa de opciones narrativas de trama múltiple
- ▶ Diseño y caracterización de personajes y cronotopos de expansión para el videojuego



DISPOSICIONES

- Desarrollar una conciencia respecto del rol de consumidor/a que implica la ciudadanía digital en espacios sociales y virtuales, así como sobre la tensión que usuarios y usuarias deben afrontar para mantener su autonomía en estos espacios.
- Respetar otros puntos de vista acerca de los modos de estar y actuar en el mundo, creencias, opiniones y valoraciones de otras personas.
- Valorar la diversidad cultural a través de las narrativas que comunican los videojuegos.



CRITERIOS PARA LA ENSEÑANZA

Una aproximación didáctica a los videojuegos como textos multimodales debe orientarse según criterios de enseñanza que fundamenten el ejercicio de esta práctica de literacidad digital en el

aula, poniendo en diálogo los hábitos digitales de las y los estudiantes con lógicas escolares, muchas veces afiliadas a la cultura impresa y analógica (Sibilia, 2012). Lejos de constituir una oposición, el conocimiento acerca de los dispositivos y textos digitales que posee el alumnado representa un insumo para la práctica que proponemos, teniendo en cuenta las condiciones específicas de los videojuegos, como la decodificación veloz, la percepción ágil, así como la vinculación entre funciones perceptivo-cognitivas y destrezas sensoriales-motrices, tales como clicar, manejar pantallas táctiles o coordinar movimientos con joysticks, teclas y botones.

Los aportes de Esnaola (2016) y Montero Pascual (2011) representan ejemplos de teorización didáctica acerca del videojuego en el aula, complementados en nuestro caso con otros estudios que abordan específicamente la relación entre narrativa literaria y videojuegos, como en el caso de Ensslin (2014), Murray (1999) y Ryan (2004). Los criterios que hemos elaborado responden a esas miradas, asumiendo que los videojuegos son textos multimodales que pueden ser ubicados en una cadena dialógica intertextual, en la que estén presentes tanto hipotextos¹ como hipertextos². Como criterios de enseñanza, te proponemos:

1 Texto anterior sobre el cual se establecen relaciones de transtextualidad (Genette, 1989) para generar un texto derivado o hipertexto.

2 Para Genette, la hipertextualidad es la relación que une un texto B (hipertexto) con un texto anterior A (hipotexto). Es decir que el hipertexto es un texto derivado de otro texto preexistente (el hipotexto), ya sea por transformación simple o indirecta (Genette, 1989: 14-17).

1. *Involúcrate tú también con la idea de jugar videojuegos*

Identifica tus creencias respecto de los videojuegos y reflexiona en función de lo que están viviendo tus estudiantes. Algunas preguntas que puedes considerar son:

- *¿Cuál es mi experiencia con los juegos en general y con los videojuegos en particular?*
- *¿Qué prejuicios tengo hacia los videojuegos?*
- *¿Qué están jugando hoy las y los estudiantes?*
- *¿Qué otros juegos (me) llaman la atención en la actualidad?*
- *¿Qué vínculos mantienen estos juegos con otros lenguajes culturales (cine, literatura, arte gráfico, música, entre otros)?*

2. Explora el potencial semiótico de los videojuegos

Una vez que identifiques los juegos que conocen tus estudiantes, revisa algún gameplay de esos juegos en alguna plataforma de video como YouTube o Twitch. Pregúntate:

- *¿Qué rasgos te llaman la atención del mundo narrativo del juego?*
- *¿Cómo se caracterizan los personajes?*
- *¿Qué valores comunica el o la protagonista? ¿Y el o la antagonista?*
- *¿Qué sensaciones te produce la música, los efectos sonoros y la visualidad del juego?*
- *¿Qué temáticas actuales puedes reconocer en esos juegos?*
- *¿Qué otras cosas se comunican en el gameplay?*

3. Enseña herramientas de análisis y sistematización que permitan abordar la dimensión multimodal de un videojuego

Para que tus estudiantes puedan entender al videojuego como espacio de interrelación de textos multimodales, deben tener un modelo de análisis que les permita decodificar estos componentes y entender los modos semióticos que se han dado cita allí. Para esto, es importante analizar un ejemplo de juego desde sus elementos compositivos, tales como su interfaz, la secuencia narrativa, los componentes visuales, personajes, experiencia de juego y acciones posibles dentro del mundo del juego. Esta lectura analítica puede ser realizada a través de preguntas de discusión o bien desde recursos intencionados para el fichaje de juegos y textos multimodales, tal como se presentan más adelante en esta práctica. A partir de la sistematización y discusión de esas fichas de análisis, se puede fomentar la comparación de varios juegos o bien entre lecturas distintas de un mismo juego, desarrollando así relaciones comparativas y fomentando la práctica analítica.

Al respecto, el formato **taller** resulta muy adecuado para la generación de una práctica de lectura cooperativa y contrastiva como la que se sugiere aquí, ya que permite la discusión de categorías generales como la de **género**:

- *¿Qué conocemos acerca del género de un videojuego en particular?*
- *¿Cuáles son sus rasgos típicos?*

O bien la discusión acerca de formas que buscan romper o innovar:

- *¿Conocemos algún ejemplo que discuta el modelo clásico de ese género?*
- *¿En qué aspectos innova?*

4. Define la propuesta estético–narrativa para un proyecto de juego

Luego de empezar a desarrollar herramientas de análisis multimodal en juegos, puedes ir más allá y animar a las y los estudiantes a construir una propuesta de juego que considere tanto aspectos narrativos como una propuesta estética, atendiendo a distintos niveles de complejidad según la aproximación que se tenga como grupo curso al análisis de los videojuegos.

Para esto, puedes iniciar la definición de la actividad con preguntas generativas como:

- *¿Cuánto tiempo voy a destinar a esta actividad?*
- *¿Qué géneros de juegos vamos a utilizar?*
¿Será un juego cooperativo o competitivo?
- *¿Sobre qué tema o temas vamos a crear la propuesta?*
- *¿Cómo se puede materializar la estética de esa propuesta?*
¿Hay algún juego sobre el cual nos podemos basar?
- *¿Qué tipo de herramientas digitales vamos a necesitar?*
¿Cómo puedo facilitarles esas herramientas a mis estudiantes?

5. Promueve la construcción de cadenas dialógicas

El proceso de planificación, escritura, revisión y edición de la propuesta estético-narrativa del proyecto de juego debe dar espacio a diversas interacciones en el grupo de estudiantes y entre otros grupos de estudiantes, para enriquecer y ampliar la propuesta. Se pueden considerar para ello instancias evaluativas cooperativas y secuenciales que consideren gradualmente el desarrollo del proceso de discusión y diseño. Lo que se busca es el reconocimiento de cadenas dialógicas de textos que hagan visible la condición multimodal del videojuego, vinculándolo con otros textos. También aquí el formato taller puede ser de utilidad, con estas preguntas para orientar tu planificación de la actividad:

- *¿Qué vínculos se pueden establecer entre este proyecto de juego y otros lenguajes culturales?*
- *¿De qué manera puedo intencionar estos vínculos en el trabajo de las y los estudiantes?*
- *¿Cómo puedo recuperar sus saberes previos y consumos culturales?*

No está de más aclarar que incentivar la construcción de cadenas dialógicas remite a la perspectiva ética y antropológica en la base del concepto bajtiniano de dialogismo, de tal modo que toda construcción de conocimiento implica el encuentro y la disputa frente a la alteridad, razón por la cual los dispositivos didácticos que propongamos deben contemplar y promover ese intercambio como principio fundante.



RECURSO DE APRENDIZAJE

Los recursos propuestos para esta práctica se asocian a dos instancias complementarias. Son instrumentos transversales a los tres niveles, aunque contemplan en cada caso oportunidades de profundización según los objetivos de análisis y desarrollo que se espera sean cumplidos en cada caso.

La **primera instancia** consiste en la realización de una ficha de lectura y otra de experiencia de juego en la que se busca describir y analizar distintos aspectos que caracterizan el juego, anticipándose variadas posibilidades de conexión con otros textos a partir de la experiencia de cada estudiante.

La **segunda instancia** comprende la creación de una dinámica con formato [Game Jam](#) en la que se comparten y comentan experiencias de juego asumidas como recorridos de lectura (Chambers, 2007) y, en el caso de 5° y 6° básico, el impulso para desarrollar dinámicas de trabajo en equipo, según pautas, metas y un cronograma específico para la presentación de un plan o diseño general de expansión (en lo que hace a personajes y trama) para el videojuego analizado. Para esta dinámica se presenta un recurso para construir reseñas multimodales, otro para planificar la construcción de un personaje que amplíe un videojuego y otro para diseñar tramas múltiples a partir de la experiencia colectiva de juego.

1ª instancia

Ejemplo Ficha de Lectura – [Sky: Niños de la Luz](#)

Datos generales	Nombre del Juego	Sky: Niños de la Luz
	Estudio creador, distribuidor y año de publicación	Creado y distribuido por Thatgamecompany, publicado a mediados del 2019.
	Plataforma(s) disponibles y plataforma donde se jugó.	Android, iOS, Switch. Lo jugué en Android.
	Género del juego	Aventura, Mundo abierto
	Protagonista(s)	Es un niño de la luz.
	Antagonista(s)	No posee.
	Otros personajes	Hay cuentas de otras personas con las que se puede interactuar en el juego.

1ª instancia

Continuación de Ejemplo Ficha de Lectura – [Sky: Niños de la Luz](#)

Argumento

¿Cuál es la situación inicial? Cómo vive el personaje protagonista, cómo es su vida cotidiana, etc.

Las constelaciones perdieron estrellas, que se quedaron en el mundo de Sky como recuerdos de los espíritus de niños y niñas.

¿Qué cambia en la situación inicial? Enumera los eventos de ser necesario.

Un niño de la luz (el personaje que controlamos) tiene que devolver las estrellas caídas a las constelaciones. A medida que recupera los recuerdos de los espíritus, va aumentando sus alas de luz y con eso puede recorrer otros lugares para recuperar más recuerdos.

¿Qué sucede a partir de ese cambio? Enumera los eventos de ser necesario.

Los desafíos para recuperar los recuerdos de los espíritus van aumentando, por lo que hay que avanzar por los distintos reinos para aumentar las alas de luz.

¿Cómo se resuelve el conflicto? Describe la situación final del protagonista y otros personajes.

El niño de la luz va recuperando los recuerdos de los espíritus y entrega sus alas de luz a las estatuas de los niños y las niñas, lo que hace que puedan volver al cielo a las constelaciones. Luego de eso, el juego se reinicia y se repite la historia, aunque con otros niños y niñas, y recuerdos que recuperar.

¿Dónde se desarrolla el juego? Enumera los espacios principales donde acontece el juego y sus características.

1. Hogar en el que uno aparece cada vez que juega.
2. Templo de los Antiguos, que es un templo en el que se activan las luces para avanzar en el juego.
3. Isla del Amanecer: primer reino.
4. Planicie de Luz de día: segundo reino.
5. Bosque Oscuro: tercer reino.
6. Valle del Triunfo: cuarto reino.
7. Páramo Dorado: quinto reino.
8. Bóveda del Conocimiento: sexto reino y primero que requiere multijugador para abrirse.
9. Ojo del Edén: séptimo reino y segundo que requiere multijugador. Es el reino final y el más difícil.

2ª instancia

Ejemplo “Experiencia de juego” – [Sky: Niños de la Luz](#)

Nombre del Juego	<u>Sky: Niños de la Luz</u>
Duración de tu sesión de juego	40 minutos
¿Cómo te sentiste jugando?	Emocionado y algo nostálgico.
¿Qué hizo que te sintieras así?	La historia es muy triste y los recuerdos de los niños y las niñas hacen que uno se imagine muchas cosas. Además, es un juego muy agradable a la vista, los escenarios son amplios y muy bien diseñados, lo que se suma a lo emocionante y cinematográfico de la música.
Una vez que empezaste a jugar, ¿qué fue lo primero que hizo tu personaje?	Empezar a recoger velas, para liberar a los espíritus de niños del reino Isla del Amanecer.
Y al finalizar tu sesión de juego, ¿qué fue lo último que hizo tu personaje?	Me desconecté luego de conseguir la expresión “Vela levantada”, por lo que lo último que hizo el personaje fue precisamente conseguir esa expresión luego de resolver un rompecabezas.
¿Cuál fue el momento más desafiante o el que te planteó mayor dificultad?	En la Planicie de Luz de Día hay un rompecabezas que requiere ocho jugadores para abrirse y al menos dos con expresiones que se consiguen en otros reinos, por lo que fue desafiante conseguir compañeras y compañeros con quienes jugar, pero lo valió.
¿Cuál fue el momento más significativo del juego para ti?	Conseguir la expresión “Vela levantada” luego del rompecabezas de ocho jugadores. No sabía muy bien qué hacer, pero mis compañeras y compañeros me fueron guiando y diciendo qué hacer, lo que hizo que me sintiera muy bien al jugar con más gente.
Si tuvieras que contarle a alguien del juego, ¿qué le dirías?	Le diría que Sky es un juego hermoso por donde se le mire: tiene una historia hermosa, los gráficos son muy bellos y la música hace de la experiencia algo como si se estuviera en el cine.

Ejemplo “Reseña de juego para Game Jam” – [Never Alone](#)**Título** *La niña, el zorro y la nieve***1er párrafo**

(Descripción del juego)

Never Alone, cuyo título original en lengua inupiaq es **Kisima Ingitchuna**, es un videojuego desarrollado en 2014 por *Upper One Games* y publicado por *E-Line Media*. El juego contó con la participación de casi cuarenta pobladores, contadores de historias y miembros de la comunidad nativa inupiaq, que colaboraron para su realización, incluyendo el relato en lengua originaria del maestro contador de historias Robert Nasruk Cleveland, cuya voz nos acompaña durante todo el juego.

2do párrafo

(Aspectos positivos)

Si te aproximas al juego verás allí escenarios muy bellos del Ártico, paisajes blancos de nieve con sonidos de un viento frío que te silba en los oídos y parece querer meterse en cada hueco de tu ropa. Por allí viaja Nuna y el amigo que conoce en el camino, un zorro blanco muy simpático que puede pedir ayuda a los espíritus. En el juego podrás, además de recorrer estos paisajes bellísimos, conocer otra lengua: la lengua inupiaq que relata con tono pausado la historia tradicional de la niña que atravesó la nieve junto a un zorro para remediar los males de su aldea. No dejes de prestar atención a la música del juego y, si puedes, escúchala atentamente con auriculares para sumergirte en ese mundo.

3er párrafo

(Críticas y mejoras)

Las acciones que podemos realizar con Nuna y el zorro blanco son relativamente pocas: saltar, ir hacia adelante, retroceder y alguna única acción. Listo. Pero a esos pocos elementos, hay que multiplicarlos por dos, porque el juego te permitirá jugar en modo cooperativo, de tal modo que serás tú y quien elijas quienes deberán superar, combinando esas acciones, las diferentes situaciones que nos ofrece el juego. En varias partes, podrás incluso interrumpir la partida para mirar minidocumentales de unos pocos minutos, que se irán desbloqueando y te revelarán datos interesantísimos acerca de la vida, la historia y la cultura inuit. Ya verás que aprenderás y te divertirás muchísimo jugando **Never Alone** y, si lo haces de a dos, será una experiencia muy gratificante.

4to párrafo

(Opinión personal)

Never Alone, o **Kisima Ingitchuna**, es de esas historias que jugamos y nos acompañan durante mucho tiempo, ya sea porque recordamos su música, porque seguimos viendo sus imágenes tiempo después o porque la amistad de Nuna y su zorro nos queda adherida fuerte en el corazón. Como sea, verás que este juego de una niña, su zorro y la nieve te hará pasar un rato inolvidable. A no perder el tiempo, entonces, porque es necesario saltar a la aventura: ¡manos a la obra! o debiéramos decir... ¡manos a la nieve!

2ª instancia

Ejemplo “Construcción de Personajes para Game Jam” – *Never Alone***Nombre del personaje:***El Hombre Oso***Rasgos psicológicos:**

Cómo piensa y siente tu personaje

Es sensible y responsable con todos los seres vivos de la naturaleza. Es empático y decidido, de buen corazón y con particular debilidad por emprender nuevas aventuras.

Rasgos físicos:

Cómo se ve y viste tu personaje.

¿Te animas a dibujarlo de frente, de perfil y realizando alguna de sus acciones características?

Es musculoso y alto, con ojos de color café y pelo oscuro y siempre despeinado. Tiene manos grandes y usa una capa larga de lana color marrón donde esconde chocolates.

Historia familiar:

Origen, familia, sucesos que marcaron su infancia o vida pasada, etc.

El Hombre Oso fue criado en una familia de leñadores en un bosque nevado donde vivían muchos osos. Un día salió a juntar leña y se extravió. Cuando llegó la noche y tuvo frío, apareció Rina, una osa que lo mantuvo calentito y lo cuidó durante la noche para que pudiera regresar a su casa al salir el sol. Desde ese día, el Hombre Oso empezó a tener dos familias: dos mamás, dos papás y muchos hermanos y hermanas.

Objetivo:

¿Qué es lo que busca o aspira conseguir? ¿Cuál es su plan o estrategia para lograrlo?

Busca la felicidad y tranquilidad en el bosque. Quiere que todos allí vivan tranquilos. Por eso intenta mediar en los conflictos y de remediar las situaciones injustas.

Rol dentro de la narrativa del juego:

Relación con el personaje protagonista o con otros personajes

El Hombre Oso ayuda a Nuna y su amigo zorro a vencer al Gigante de nieve.

2ª instancia

Continuación de Ejemplo:

"Construcción de Personajes para Game Jam" – [Never Alone](#)

Habilidades, armas o poderes que posee:

- ¿Posee algún arma característica?
- ¿Tendrá algún poder especial relacionado con la trama del juego?

Su capa marrón le permite camuflarse en el bosque. Allí esconde chocolates para no tener frío, pimienta para provocar estornudos y unas botas mágicas para lograr saltar más alto que cualquiera.

Marco espacial en el que aparece

- ¿En qué espacio del juego aparece? ¿Cuáles son los espacios que recorre antes de actuar?

Durante su huida del Gigante, Nuna atraviesa un bosque de árboles nevados, donde vive el Hombre Oso.

Marco temporal de su actuación:

- ¿En qué momento de la trama aparece? ¿Cuáles son los sucesos anteriores y posteriores a su aparición? ¿Modifica en algo el argumento del juego?

Luego del enfrentamiento con el Gigante, Nuna debe huir porque le ha robado su herramienta para picar el hielo. Durante esa huida, cruza un espacio donde sale en su ayuda el Hombre Oso, conmovido por esta pelea tan injusta entre un Gigante y una pequeña niña. La aparición del Hombre Oso, si es que gana la guerra de cosquillas contra el Gigante, puede desembocar en un acuerdo para que la herramienta (azuela) pase a convertirse en una estrella del cielo.

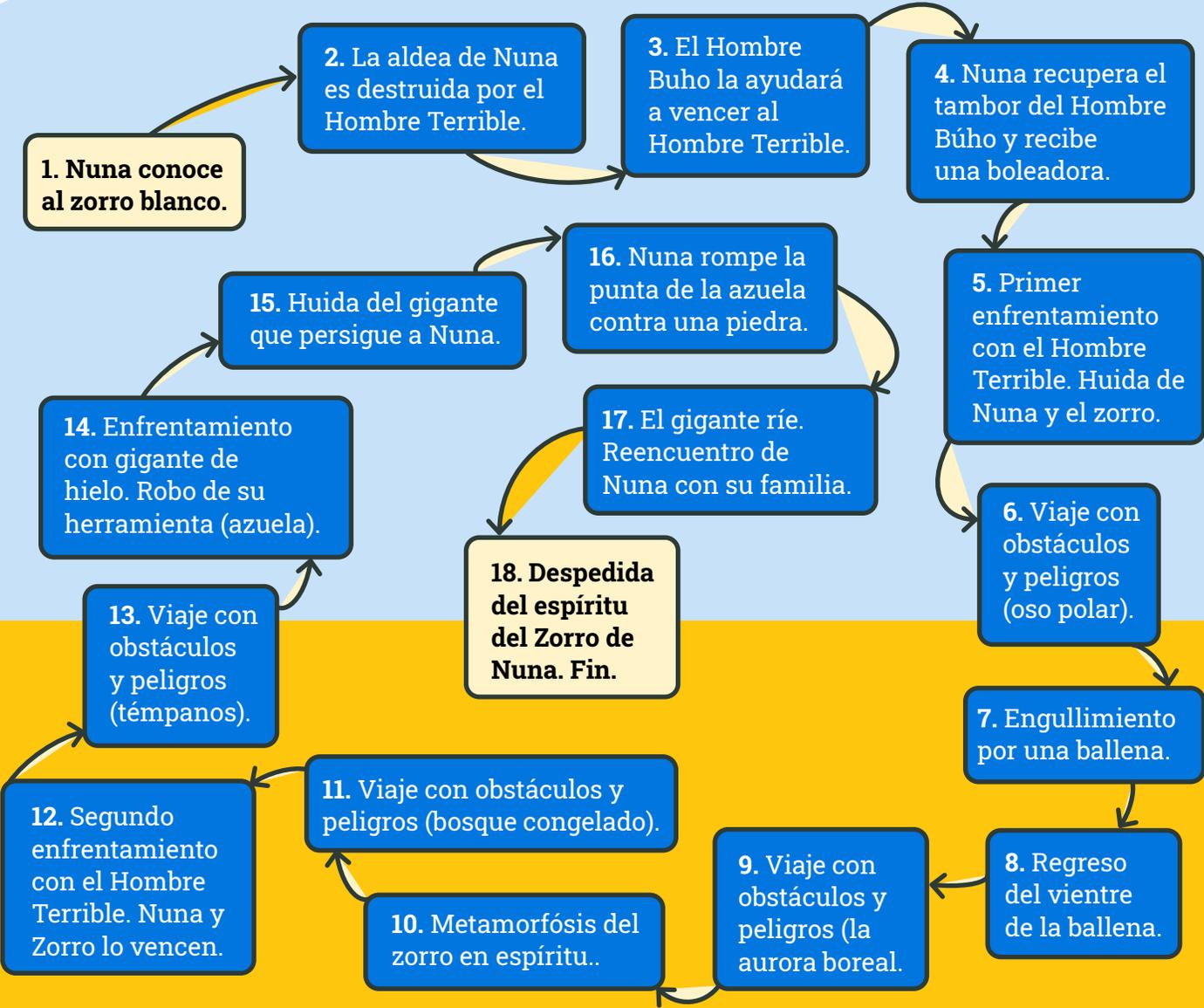
Sucesos o eventos en los que participa:

Con ayuda del Hombre Oso, quizá Nuna pueda deshacerse de la azuela que provoca las nevadas en el poblado. Para ello, el Hombre Oso deberá vencer al Gigante de nieve.

Ejemplo “Diseño de Trama Múltiple para Game Jam” – *Never Alone*

2ª instancia

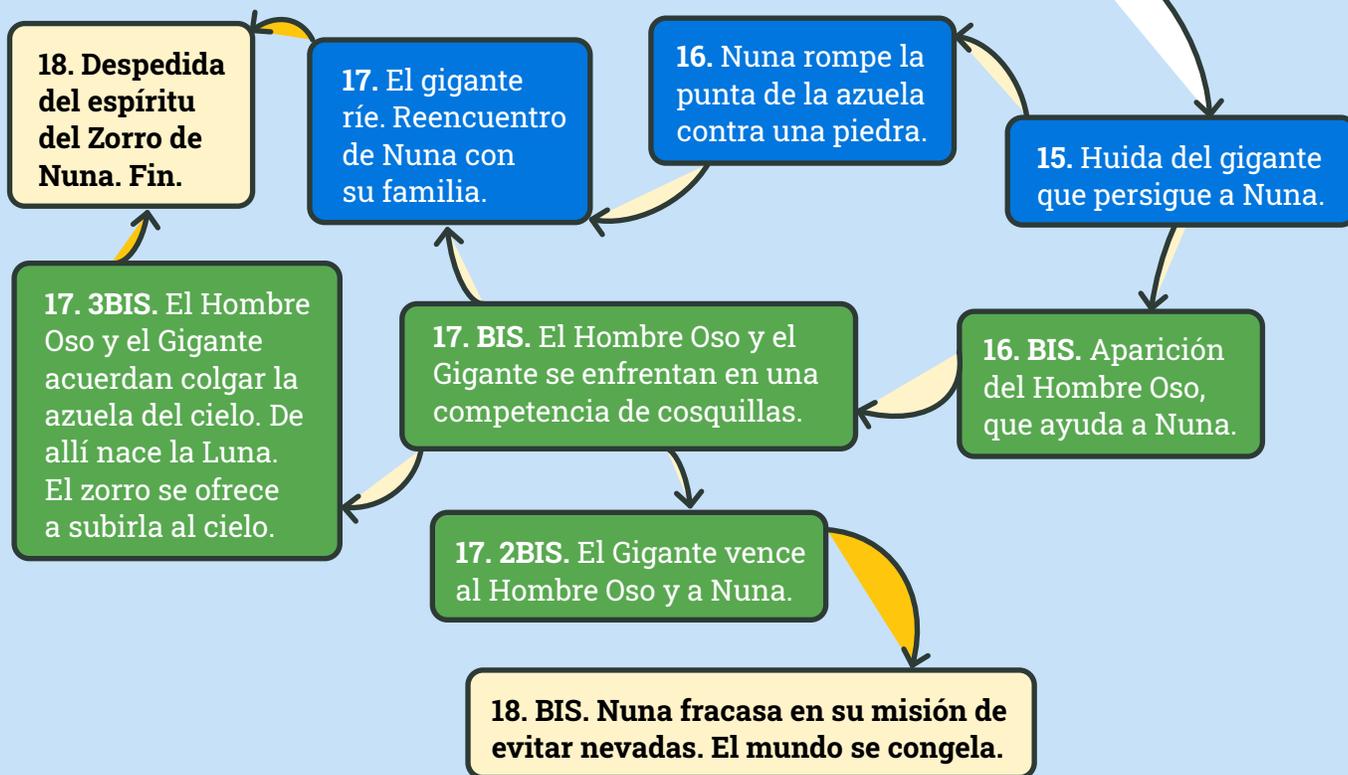
Para el caso de “*Never Alone (Kisima Injitchuŋa)*”, el esquema de acciones principales comprende:



Ejemplo "Diseño de Trama Múltiple para Game Jam" – Never Alone

2ª instancia

Se variará el final de la historia, desde la secuencia 15: "Huida del gigante que persigue a Nuna", **introduciendo al "Hombre Oso"** según el modo de construcción del recurso anterior para que Nuna cuente con apoyo para enfrentar al Gigante. **Podrían generarse otros caminos narrativos**, por ejemplo:



Instrumento de evaluación

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).

Rúbrica para reseña

INDICADOR/NIVEL DE LOGRO	ALTAMENTE LOGRADO (4)	LOGRADO (3)	SUFICIENTE (2)	INSUFICIENTE (1)
El título de la reseña invita a leer el videojuego.	<input type="checkbox"/>	El título invita de manera sugerente a leer el juego y se relaciona explícitamente con su contenido. <input type="checkbox"/>	El título invita a leer el juego, pero no se relaciona explícitamente con su contenido. <input type="checkbox"/>	El título es el mismo que el juego reseñado. <input type="checkbox"/>
Datos de edición: estudio productor, distribuidor, género del juego, año de publicación y plataforma.	Se encuentran los cinco datos de edición solicitados. <input type="checkbox"/>	Se encuentran cuatro de los cinco datos de edición solicitados. <input type="checkbox"/>	Se encuentran tres de los cinco datos de edición solicitados. <input type="checkbox"/>	Se encuentran dos o menos de los cinco datos de edición solicitados. <input type="checkbox"/>
Personajes, antagonistas, argumento y principales sucesos.	Se menciona de manera completa: personajes, argumentos y sucesos. <input type="checkbox"/>	Se menciona de manera casi completa: personajes y sucesos. <input type="checkbox"/>	Se menciona de manera reducida: solo personajes. <input type="checkbox"/>	Se menciona otra información que no da cuenta del juego. <input type="checkbox"/>
Valoración de la calidad del juego y recomendación.	Se valora según escala y se fundamenta la recomendación. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Se valora según escala, pero no se fundamenta la recomendación. <input type="checkbox"/>	No se valora según escala ni se fundamenta la recomendación. <input type="checkbox"/>
Adecuación a modos de los medios solicitados: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Escrito (al menos cuatro párrafos) ▶ Sonoro (hasta 5 minutos) ▶ Audiovisual (hasta 7 minutos, con capturas) 	Cumple con las características del medio escogido. <input type="checkbox"/>	Cumple con alguna de las características del medio escogido: menos de cuatro párrafos, audio de más de 5 minutos o audiovisual de más de 7 minutos. <input type="checkbox"/>	Cumple con alguna de las características del medio escogido: menos de tres párrafos, audio de más de 6 minutos o audiovisual de más de 8 minutos. <input type="checkbox"/>	No cumple con las características solicitadas del medio escogido: menos de dos párrafos, audio de más de 7 minutos o audiovisual de más de 10 minutos. <input type="checkbox"/>

INDICADOR/ NIVEL DE LOGRO	ALTAMENTE LOGRADO (4)	LOGRADO (3)	SUFICIENTE (2)	INSUFICIENTE (1)
Ortografía, redacción y prosodia (según corresponda).		<p>Los textos de la reseña no presentan ningún error de ortografía y se entienden bien.</p> <p>Los textos de la reseña presentan una adecuada cohesión y coherencia, utilizando conectores, manteniendo el referente y usando adecuadamente la elipsis.</p> <p>El audio da muestra de un tono de voz adecuado para la narración de la reseña, considerando una dicción clara y el uso de pausas concordantes con los signos de puntuación.</p>	<p>Los textos de la reseña presentan entre 1 y 3 errores de ortografía. Se entienden bien.</p> <p>Los textos de la reseña presentan una regular cohesión y coherencia, utilizando conectores solo en algunos casos, cambiando el referente y con errores en el uso de la elipsis.</p> <p>El audio da muestra en ocasiones de un tono de voz adecuado para la narración de la reseña, considerando una dicción poco clara y el uso de pausas no concordantes con los signos de puntuación</p>	<p>Los textos de la reseña presentan más de 3 errores de ortografía. No logran entenderse bien.</p> <p>Los textos de la reseña presentan una insuficiente cohesión y coherencia, dado que no se utilizan conectores, confundiendo el referente y con repeticiones innecesarias.</p> <p>El audio no da muestra de un tono de voz adecuado para la narración de la reseña, confundiendo con la música del juego u otros sonidos, con una dicción confusa y sin concordancia entre el uso de pausas y los signos de puntuación en el texto.</p>
Público objetivo y adecuación comunicativa a ese público.	Se utilizan marcadores verbales, sonoros o visuales de manera consistente para adecuar la comunicación.	Se utilizan marcadores verbales, sonoros o visuales de manera poco consistente para adecuar la comunicación.	Se utilizan marcadores verbales, sonoros o visuales de manera escasa para adecuar la comunicación.	No se utilizan marcadores verbales, sonoros o visuales para adecuar la comunicación.
Referencias a otros textos (videos, juegos, libros, series, etc)	Se incluyen referencias a otros textos para ampliar los puntos de vista.	Se incluyen referencias que consideren como mínimo a: otros juegos, televisión o cine para ampliar los puntos de vista.	Se incluyen referencias que consideren como mínimo a otros juegos para ampliar los puntos de vista.	La reseña no incluye referencias a otros textos.



Instrumento de evaluación

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).

Pauta de valoración para la trama múltiple

INDICADOR / NIVEL DE LOGRO	ALTAMENTE LOGRADO (4)	LOGRADO (3)	SUFICIENTE (2)	INSUFICIENTE (1)
El diseño de trama múltiple considera el punto inicial de la trama de juego.				
El diseño de trama múltiple considera la secuenciación de acciones (inicio-nudo-desenlace) a lo largo del juego.				
El diseño de trama múltiple utiliza una estructura de organigrama u otro símil visual.				
Se identifican relaciones de causa – consecuencia entre las acciones.				
Se diferencian visualmente las tramas múltiples creadas.				
La trama creada es coherente con la trama original, considerando algunos personajes, ambiente, temporalidad u otros.				
El diseño de trama múltiple atiende las sugerencias realizadas por los pares revisores.				
Se ilustra el momento de bifurcación con una imagen, captura de pantalla o apoyo gráfico de ese momento de juego.				

Otros



Links de interés

- <https://es.educaplay.com/>
- <https://compromiso.disneylatino.com/crear-y-aprender-en-casa>
- <https://www.nuestrolugar.com.ar/index.php>
- <https://www.educ.ar/>
- <https://www.gamesforchange.org/>
- <https://scratch.mit.edu/>
- <https://www.observatoriodeljuego.cl>
- <http://www.odjonline.cl/inicio/>
- <https://www.gob.cl/aprendojugando/>

Portales acerca de videojuegos

- <https://www.3djuegos.com>
- <https://www.nintenderos.com>
- <https://www.vidaextra.com>
- <https://as.com/meristation/>
- <https://www.anaitgames.com>
- <https://www.borntoplay.es>
- <https://www.hobbyconsolas.com>

Algunos juegos de interés

- | | |
|---|--|
| Call of the Sea (Out of the Blue, 2020) | Minecraft Education Edition (2016) |
| Gris (Nomada Studio, 2018) | Never Alone (Upper One Games, 2014) |
| Ibb & Obb (Sparpweed y Codeglue, 2013) | Roblox (Roblox Corporation, 2006) |
| Journey (thatgamecompany, 2012) | Sky: Niños de la luz (thatgamecompany, 2019) |

Referencias



- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on ergodic literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. FCE.
- Ensslin, A. (2014). *Literary gaming*. The MIT Press.
- Esnaola Horacek, G. (Comp.) (2016). *Videojuegos en aulas ludificadas*. Noveduc.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. [*Review of research in education*, 32\(1\)](#), 241–267.
- Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra.
- Montero Pascual, E. (Coord.) (2011). *Aprendiendo con videojuegos. Jugar es aprender dos veces*. Narcea Ediciones.
- Murray, J. (1999). "Actuación" en *Hamlet en la holocubierta*. Paidós.
- Ryan, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Paidós.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.



P7:

ALEJANDRA MENESES

Literacidades para la participación

**NUESTRAS VOCES
EN UN PODCAST**



Volver a ["Esquema prácticas"](#) (pág.11)

Volver a: ["6. Promueve la construcción de un género discursivo que dé cuenta del conocimiento construido"](#) (pág.67)

P7:

Literacidades para la participación

Existen diferentes definiciones para el podcast: puede ser entendido como proceso, plataforma o género (Buckley–Marudas & Ellenbogen, 2020). Lo entenderemos en este documento como una publicación en audio que se parece a un programa de radio, con una duración variable (puede durar 05 minutos o más de 40 minutos, con una duración promedio de 20 minutos), que se enfoca sobre todo en un contenido y al que se accede cuando se desea o requiere desde alguna plataforma digital. Este género puede ser enseñado en las clases de Lenguaje, ya que es considerado una práctica de *literacidad para la participación*, es decir, las y los estudiantes crean sentidos en plataformas multimediales en los que las fronteras entre autores y audiencia son difusas (Buckley–Marudas & Ellenbogen, 2020; Jenkins, 2019; Mills & Stornaiuolo, 2018). En estas prácticas, se evidencian las negociaciones y tensiones en la construcción de las identidades de las y los estudiantes al abordar temáticas que les permiten proyectar sus voces para ser parte de las transformaciones sociales (Buckley–Marudas & Ellenbogen, 2020; Mills & Stornaiuolo, 2018). Además, se le da espacio a la oralidad y sonoridad a través del desarrollo de habilidades de producción, escucha y diálogo activos y críticos.

El podcast es un género multimodal digital, porque el mensaje se construye por la combinación entre la palabra oral, la música y los efectos sonoros. Además, es de fácil publicación, pues basta con subirlo en una plataforma digital para su emisión y puede ser compartido con una comunidad amplia (Bianchi–Pennington, 2018; Buckley–Marudas & Ellenbogen, 2020). Consideramos que puede ser incluido dentro de los géneros orales que se caracterizan por un alto grado de reflexión y control verbal que requieren de enseñanza explícita de los recursos lingüísticos, sonoros, contextuales y retóricos que los configuran (Vilà i Santasusana, 2005).

Existe una variedad de podcast desde aquellos más espontáneos hasta los más planificados y desde los monogestionados en que participa solo una voz hasta los plurigestionados contruidos por varias voces. Es un género que se transmite sin conexión, por lo que se puede planificar y editar antes de ser subido a la plataforma de emisión. En la propuesta que compartimos aquí nos hemos enfocado en un podcast planificado para andamiar el aprendizaje de este género digital.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (BBCC 4° A 6° BÁSICO)

En este apartado, te presentamos objetivos de las Bases Curriculares que pueden ser alcanzados a través de la creación de un podcast. Hemos escogido objetivos de los ejes de comunicación oral, de lectura y de escritura. Se han seleccionado solo los indicadores más relevantes de cada objetivo de aprendizaje elegido.

Eje	4°	5°	6°
Comunicación oral Diálogo	OA25: Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés: <ul style="list-style-type: none"> ▶ manteniendo el foco de la conversación ▶ demostrando interés ante lo escuchado ▶ expresando sus ideas u opiniones y fundamentándolas ▶ respetando turnos ▶ mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros ▶ formulando preguntas para aclarar dudas y verificar la comprensión. 	OA26: Dialogar para compartir y desarrollar ideas y buscar acuerdos: <ul style="list-style-type: none"> ▶ manteniendo el foco en un tema ▶ demostrando interés ante lo escuchado ▶ fundamentando su postura ▶ haciendo comentarios en los momentos adecuados ▶ mostrando acuerdo o desacuerdo con respeto ▶ aceptando sugerencias. 	OA27: Dialogar para compartir y desarrollar ideas y buscar acuerdos: <ul style="list-style-type: none"> ▶ manteniendo el foco en un tema ▶ demostrando interés ante lo escuchado ▶ fundamentando su postura ▶ haciendo comentarios en los momentos adecuados ▶ mostrando acuerdo o desacuerdo con respeto ▶ aceptando sugerencias ▶ complementando las ideas de otros y ofreciendo sugerencias.

Eje	4°	5°	6°
Comunicación oral Exposición	<p>OA27: Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ utilizando un vocabulario variado ▶ reemplazando los pronombres y algunos adverbios por construcciones sintácticas que expliciten o describan al referente. 	<p>OA28: Expresarse de manera clara y efectiva en exposiciones orales para comunicar temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ presentando las ideas de manera coherente y cohesiva ▶ utilizando un vocabulario variado y preciso y un registro formal, adecuado a la situación comunicativa ▶ reemplazando algunas construcciones sintácticas familiares por otras más variadas ▶ pronunciando claramente y usando un volumen audible, entonación, pausas y énfasis adecuados. 	<p>OA29: Expresarse de manera clara y efectiva en exposiciones orales para comunicar temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ presentando las ideas de manera coherente y cohesiva ▶ utilizando un vocabulario variado y preciso y un registro formal adecuado a la situación comunicativa ▶ reemplazando algunas construcciones sintácticas familiares por otras más variadas ▶ pronunciando claramente y usando un volumen audible, entonación, pausas y énfasis adecuados.

Eje	4°	5°	6°
Lectura Investigación	<p>OA9: Buscar y clasificar información sobre un tema en internet, libros, diarios, revistas, enciclopedias, atlas, etc., para llevar a cabo una investigación.</p>	<p>OA11: Buscar y seleccionar la información más relevante sobre un tema en internet, libros, diarios, revistas, enciclopedias, atlas, etc., para llevar a cabo una investigación.</p>	<p>OA11: Buscar y comparar información sobre un tema, utilizando fuentes como internet, enciclopedias, libros, prensa, etc., para llevar a cabo una investigación.</p>

Eje	4°	5°	6°
Escritura Proceso de escritura	<p>OA16: Planificar la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ estableciendo el propósito y destinatario ▶ generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia. 	<p>OA17: Planificar la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ estableciendo el propósito y destinatario ▶ generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia ▶ organizando las ideas que compondrán su escrito. 	<p>OA17: Planificar la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ estableciendo el propósito y destinatario ▶ generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia ▶ organizando las ideas que compondrán su escrito.



HABILIDADES

DO ?

Pensamiento crítico

- Comprender y producir sentidos sobre experiencias y situaciones de interés público a partir de la selección de evidencias, entrevistas y paneles de discusión.
- Analizar y evaluar diferentes puntos de vista para la construcción de una postura fundamentada.
- Seleccionar y organizar información para alcanzar un propósito comunicativo.

DO DO

Colaboración

- Desarrollar habilidades de trabajo en equipo (formulación de metas comunes, construcción de acuerdos, asignación de roles, responsabilidades y tiempos) para el desarrollo de un proyecto digital común para ser publicado en una plataforma digital.

DO

Creatividad

- Desarrollar, implementar y comunicar nuevas ideas a partir de la descomposición de un género multimodal digital.
- Elaborar ideas a partir de la discusión y la investigación, así como del refinamiento de la propuesta sobre la base de la retroalimentación de los pares.

DO DO

Comunicación

- Articular las ideas de manera efectiva a través de la interacción de recursos discursivos y lingüísticos, así como de recursos sonoros y musicales configuradores de un género digital para una audiencia amplia y diversa.
- Usar herramientas digitales para la producción de un género multimodal.



CONTENIDOS

Ámbitos del contenido

4°

5°

6°

Sobre la práctica de literacidad digital

- ▶ Podcast
- ▶ Tipos de podcast según su propósito (informativo, persuasivo o de entretenimiento)
- ▶ Exposición
- ▶ Punto de vista
- ▶ Recursos de lenguaje verbal, sonoro y musical para la creación del podcast
- ▶ Resguardos éticos: la voz del otro (citar la fuente), derechos de autor o de dominio público para el uso de recursos sonoros

- ▶ Podcast
- ▶ Tipos de podcast según su propósito (informativo, persuasivo o de entretenimiento)
- ▶ Explicación – entrevista
- ▶ Múltiples puntos de vista
- ▶ Recursos de lenguaje verbal, sonoro y musical para la creación del podcast
- ▶ Resguardos éticos: la voz del otro (citar la fuente), derechos de autor o de dominio público para el uso de recursos sonoros

- ▶ Podcast
- ▶ Tipos de podcast según su propósito (informativo, persuasivo o de entretenimiento)
- ▶ Argumentación – panel
- ▶ Múltiples puntos de vista
- ▶ Recursos de lenguaje verbal, sonoro y musical para la creación del podcast
- ▶ Resguardos éticos: la voz del otro (citar la fuente), derechos de autor o de dominio público para el uso de recursos sonoros

Diálogo

- ▶ Progresión temática monólogo
- ▶ Formulación de preguntas
- ▶ Fundamentación de postura

- ▶ Progresión temática diálogo
- ▶ Formulación de preguntas
- ▶ Fundamentación de postura
- ▶ Comentarios sobre intervenciones de otros

- ▶ Progresión temática diálogo
- ▶ Mantención del tema
- ▶ Formulación de preguntas
- ▶ Fundamentación de postura
- ▶ Comentarios sobre intervenciones de otros
- ▶ Extensión de ideas de otros
- ▶ Cómo incorporar la voz de los otros

Ámbitos del contenido	4°	5°	6°
Exposición	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estructuras sintácticas para la construcción de ideas no dependientes del contexto físico inmediato y con sentido completo ▶ Variedad léxica: vocabulario cotidiano, transdisciplinar y disciplinar ▶ Prosodia: proyección de la voz, articulación, pronunciación, entonación y pausas ▶ Lenguaje sonoro: recursos (efectos sonoros, música, silencio) y características (duración, tono, intensidad) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estructuras sintácticas para la construcción de ideas no dependientes del contexto físico inmediato y con sentido completo ▶ Variedad léxica: vocabulario cotidiano, transdisciplinar y disciplinar ▶ Prosodia: proyección de la voz, articulación, pronunciación, entonación y pausas ▶ Lenguaje sonoro: recursos (efectos sonoros, música, silencio) y características (duración, tono, intensidad) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estructuras sintácticas para la construcción de ideas no dependientes del contexto físico inmediato y con sentido completo ▶ Variedad léxica: vocabulario cotidiano, transdisciplinar y disciplinar ▶ Prosodia: proyección de la voz, articulación, pronunciación, entonación y pausas ▶ Lenguaje sonoro: recursos (efectos sonoros, música, silencio) y características (duración, tono, intensidad)
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estrategias de búsqueda efectiva de información ▶ Fuentes de información válidas ▶ Procesos de citación 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estrategias de búsqueda efectiva de información ▶ Fuentes de información válidas ▶ Procesos de citación 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estrategias de búsqueda efectiva de información ▶ Fuentes de información válidas ▶ Procesos de citación



DISPOSICIONES

- ▶ Respetar la diversidad de opiniones, visiones y experiencias expresadas por distintas personas en los géneros multimodales digitales producidos y revisados.
- ▶ Hacerse responsable por las opiniones e informaciones producidas en los géneros multimodales digitales producidos.



CRITERIOS PARA LA ENSEÑANZA

Para llevar a cabo una secuencia de aprendizaje para la producción de un podcast, te proponemos tener en cuenta los siguientes criterios propuestos por Bianchi–Pennigton (2018) y Buckley–Marudas y Ellenbogen (2020). Estos autores y autoras han investigado sobre el podcast y su potencial instruccional para la clases de Lenguaje.

1. Define el proyecto de podcast por enseñar.

Planea tu enseñanza sobre el podcast contestando las siguientes preguntas:

➤ **¿Cuánto tiempo voy a destinar a este proyecto?**

No es lo mismo trabajarlo durante dos o diez horas pedagógicas.

➤ **¿Qué tipo de podcast quiero que las y los estudiantes aprendan a producir (informativo, persuasivo, de entretenimiento)?**

Recordemos que los informativos se centran en profundizar en un contenido con el fin de que una audiencia amplia comprenda un determinado fenómeno o proceso. Un podcast persuasivo tiene como objetivo mostrar distintos puntos de vista sobre un tema polémico, mientras que uno de entretenimiento es un género más improvisado en que se comenta de manera distendida una variedad de temas.

➤ **¿Para qué audiencias producirán el podcast?**

No es lo mismo producir un podcast destinado a las y los compañeros que a las y los apoderados.

➤ **¿Sobre qué tópicos espero que investiguen y tomen una postura para participar activamente en las transformaciones sociales?**

➤ **¿Qué tipo de herramientas digitales espero que aprendan a desarrollar?**

➤ **¿En qué plataforma publicarán y difundirán los podcasts?**

2. Sumérgete en el podcast. Para enseñar a producir un podcast es necesario que,

- primero, hagas una selección de podcasts de diversos temas que circulen en plataformas digitales y dirigidos a niños, niñas y jóvenes entre 9 y 15 años ([Ver ejemplos de podcast](#)).
- Segundo, clasifica los podcasts según sus propósitos comunicativos (informativo, persuasivo, de entretenimiento).
- Tercero, descompón el género e identifica las fases discursivas que lo conforman para así facilitar la enseñanza posterior.
- Cuarto, analiza los recursos verbales, musicales y sonoros que ayudan a mantener la atención de la audiencia y que robustecen la construcción de una postura fundamentada.



Una vez analizado el podcast, diseña tu secuencia de aprendizaje para enseñar a las y los estudiantes a producir un podcast. No olvides considerar todos los elementos de tu análisis.

3. Enseña estrategias de búsqueda efectiva de información sobre el tópico del podcast.

- Para que las y los estudiantes puedan construir su podcast tienes que introducir este género mediante una escucha crítica y analítica de un podcast que pueda ser interesante para ellas y ellos ([en este link puede encontrar algunos podcast de interés](#)).
- Cuando crees tu secuencia de aprendizaje deja un tiempo para trabajar explícitamente con tus estudiantes qué es y cómo es un podcast. Si es la primera vez que trabajas con esta práctica de literacidad digital considera realizar una actividad para descomponer de manera compartida un podcast.



-  Una vez que se han representado la tarea, pídeles que propongan temas sobre los que les gustaría hacer un podcast. Puedes proponerles otros temas tú también. Puedes utilizar como marco, los [Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO](#) (fin a la pobreza, hambre cero, igualdad de género, agua limpia, ciudades sostenibles, entre otros).
-  Una vez escogido el tema, enseña a las y los estudiantes [estrategias de búsqueda de información](#) para realizar una investigación sobre el tema.
-  Para asegurarnos de que haya una reflexión previa sobre la relevancia del tema elegido y así incentivar el pensamiento crítico y reflexivo para la toma de decisiones, pide a las y los estudiantes que sintetizen la información y que construyan una postura justificada sobre el tema que van a abordar en su podcast.

4. Enseña el potencial de sentido de los recursos verbales y sonoros.

-  Una vez que las y los estudiantes han definido el tema para su podcast y han determinado la postura o perspectiva desde la cual lo abordarán, crea actividades breves para que puedan experimentar los efectos de sentido al manipular distintos recursos verbales, sonoros y musicales.
-  Puedes tener grabada una introducción estándar: *"Hola. Bienvenidos y bienvenidas a nuestro podcast. ¿Te has preguntado por qué ya casi no usamos bolsas de plástico?"*. La idea es que las y los estudiantes puedan determinar los distintos efectos de sentido usando diferentes músicas de fondo (melancólica, vivaz, de suspenso).
-  También permite que exploren distintos efectos sonoros para lograr transiciones.
-  Por último, crea actividades en que graben su voz con distintos ritmos y volumen, incorporando pausas, entre otros.

5. Promueve la retroalimentación entre pares para la mejora de los podcasts.

- Cada estudiante o grupo de estudiantes crea un guion para su podcast diferenciando los recursos del lenguaje verbal y sonoro por utilizar.
- Una vez producido el guion, ensayan sus podcasts.
- Luego se organizan en grupos para realizar el podcast –aún no lo graban– y se dan retroalimentación usando el instrumento que te proponemos para la [evaluación del podcast](#). Las y los estudiantes se retroalimentan indicando los aspectos logrados, los aspectos por mejorar y algunas sugerencias específicas para la versión definitiva considerando los indicadores de la pauta.
- Cada estudiante o grupo trabaja en la mejora de su podcast, realizan un nuevo ensayo y, por último, se graban.



Revisa los [distintos sitios](#) donde puedes encontrar recursos sonoros disponibles para el uso. Recuerda seguir todos los resguardos éticos y respetar los derechos de autor de los materiales que usen para la grabación del podcast.

No te olvides de ayudar a las y los estudiantes a publicar sus podcasts en una [plataforma digital](#) para su circulación.



RECURSO DE APRENDIZAJE

Comparte con tus estudiantes el archivo word "Guion podcast", que contiene este mismo diseño en versión editable.

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).

Guion podcast

Nombre podcast

Integrantes

Título capítulo

Síntesis capítulo

Fecha

Fase	Recursos verbales y sonoros	Contenido

Escucha este podcast [aquí](#).

Guion podcast

Nombre podcast	Lectores diversos
Integrantes	AM
Título capítulo	El libro: una tecnología con historia
Síntesis capítulo	En este capítulo de “LECTORES DIVERSES” reflexionamos sobre el día del libro. Desde los libros a las y los lectores.
Fecha	29 abril 2021

Fase	Recursos verbales y sonoros	Contenido
Introducción	Sonoro	Sintonía : música que identifica al podcast
Contexto	Locutora	Cada año / el 23 de abril / celebramos el día del libro ¿Qué es lo que celebramos?
	Sonoro	Cortina que da cuenta de una transición
	Locutora	Desde la década de los 90 / la UNESCO ha promovido la celebración de la lectura / el derecho de autor y la industria editorial / a nivel mundial.
	Locutora	Al parecer / se ha escogido ese día / porque se conmemora el aniversario de la muerte / de dos grandes escritores: Miguel de Cervantes y William Shakespeare.
Postura	Sonoro	Cambio en la música
	Locutora	Celebramos el día del libro / es decir / “ese conjunto de muchas hojas de papel / u otro material semejante / que, / encuadernadas / forman un volumen” / como define el diccionario de la RAE. ¿Cómo se ha ido transformando el libro y la lectura / a lo largo del tiempo? / ¿Pueden los cambios en los materiales / modificar nuestras formas de leer? / ¿Qué nuevo punto de observación / nos puede ofrecer / la historia de la lectura / para comprender las transformaciones que experimenta la lectura hoy?
	Sonoro	Música cálida y profunda
	Locutora	“El libro es, sobre todo, un recipiente / donde reposa el tiempo. / Una prodigiosa trampa / con la que la inteligencia y la sensibilidad humana / vencieron esa condición efímera, / fluyente, / que llevaba la experiencia del vivir / hacia la nada del olvido. /” Emilio Lledó, / Los libros y la libertad. /
	Sonoro	Pausa

Guion podcast

Fase	Recursos verbales y sonoros	Contenido
Reflexión	Locutora	Te invito ahora a pensar un momento. / ¿Cuál ha sido el último libro que has leído? / Anota en una hoja lo que has leído / y qué ideas ha hecho emerger en ti esa lectura. /
	Sonoro	Pausa cambio
Sobre el libro	Locutora	Piensa ahora en lo último que has leído. / Registra en la hoja tus ideas. / Tal vez has quedado un tanto perplejo con esta segunda indicación. / ¿Me has preguntado dos veces lo mismo? / Tal vez para contestar a la primera pregunta volviste al verano / porque a lo mejor fue la última vez que tuviste tiempo para leer un libro. / Probablemente buscaste en tu memoria algún libro de literatura. / Sobre la segunda pregunta tal vez te detuviste a pensar / y te diste cuenta de que la pregunta apuntaba a la última lectura que has hecho. / Es verdad no solo leemos "libros literarios", sino que la lectura nos acompaña en muchísimos momentos durante el día. / Leo con distintos propósitos / para informarme / para aprender / para comunicarme con otros. / Leo en distintos soportes / papel impreso / múltiples pantallas / computador / celular / Tablet.
	Sonoro	Sorpresa
	Locutora	¿Será que nuestras prácticas lectoras / están cambiando?
	Sonoro	Cambio para presentar más a fondo el tema
	Locutora	En medio de la pandemia, / Irene Vallejo / filóloga española / ha atrapado nuestra atención / con su libro "El infinito en un junco. / La invención de los libros en el mundo antiguo". / Irene mezclando hechos históricos / con estilo ficcional / nos invita a adentrarnos en el sueño helenístico / de la Biblioteca de Alejandría. / Este relato / nos permite cambiar nuestro punto de observación. / Parece que no siempre hemos leído en silencio, / parece que no siempre el material en que se escribían los libros era durable / el papiro era un material que podía conservarse bien solo en la humedad de Egipto / el libro no fue siempre un conjunto de hojas dobladas / parece que antes eran rollos / parece que antes cada libro era único porque se copiaban a mano.
	Sonoro	Cambio para presentar más a fondo el tema
Locutora	Aprender del pasado para comprender el presente / Irene nos invita a realizar un recorrido fascinante / para experimentar de cerca en las transformaciones de este artefacto creado para que la palabra pudiera materializarse y dejar esa fugacidad propia de la oralidad. / ¿Qué nos cuenta / Irene de su Infinito en un junco? /	

Guion podcast

Fase	Recursos verbales y sonoros	Contenido
Inter-textualidad	Entrevista Irene Vallejo	Video de youtube sobre Irene Vallejo que se incorpora en el podcast para dar voz a la autora. En la portada del podcast se cita esta fuente Aprendemos juntos (2020, junio 08). Las mujeres en la historia de los libros: un paisaje borrado. Irene Vallejo, escritora [Archivo de video]. Recuperado de https://youtu.be/yw7C_MLqgQw
	Sonoro	Cambio para presentar la reflexión
Reflexión	Locutora	Oh... / tal vez has caído por primera vez en la cuenta de que la historia de la lectura / no involucra solo a los libros / sino también a las y los lectores / Los niños, la niñas, los jóvenes y las mujeres, ¿cuándo habrán entrado en la escena de la lectura.
	Sonoro	Cambio para presentar la reflexión
	Locutora	Ojalá te animes a leer el libro de Irene Vallejo / Espero que después de este podcast / te observes leyendo de múltiples formas y / te movilices de los libros a la lectura / como plantean Chartier y Hebrard (2000): “Los desafíos del siglo XXI son, pues, / a la vez muy antiguos y muy nuevos. / Muy antiguos, puesto que se sigue tratando de asegurar la transmisión del conocimiento básico, / leer y escribir; / muy nuevos, porque las exigencias sociales en materia de escritura han cambiado / y las modalidades de lectura y de escritura se están modificando nuevamente, / sin que se sepa aún cuáles serán / las recaídas culturales y sociales / de las revoluciones tecnológicas que se producen ante nuestros ojos. /”
Cierre	Sonoro	Cambio para presentar el cierre
	Locutora	Me despedido. Espero que hayan disfrutado el capítulo de hoy. Espero que nos encontremos la próxima semana en nuestro podcast “Lectores Diverses”. Chao.



Instrumento de evaluación

También puedes encontrar este recurso [aquí](#).

DIMENSIÓN	INDICADOR	LOGRADO 4	PROCESO 2-3	BÁSICO 1-0
Guion	El guion da cuenta de una problemática de transformación social –objetivos de desarrollo sostenible– y desarrolla una postura justificada sobre este tema permitiendo que las y los estudiantes proyecten sus voces.			
Propósito género discursivo	La producción logra el propósito formulado para el podcast –informativo, persuasivo o entretenimiento– ya que se construye un género multimodal digital capaz de alcanzar a una audiencia amplia y diversa sobre un tema de interés público y que desarrolla una postura fundamentada.			
Proyección postura enunciativa	En la producción, se proyecta una voz discursiva cercana y comprometida con la audiencia y con la temática que logra el involucramiento de quienes escuchan el podcast.			
Unidad global de sentido	La producción funciona como un todo cohesionado y coherente, porque se establecen relaciones lógicas entre las ideas desarrolladas en los distintos segmentos del podcast.			
Desarrollo pensamiento crítico	En la producción se evidencia una construcción de sentido que analiza y evalúa distintos puntos de vista sobre la problemática desarrollada y se fundamenta en la selección de evidencias significativas.			
Recursos lenguaje verbales	En la producción, se observa una variedad de recursos léxico–gramaticales que permiten alcanzar de manera satisfactoria el propósito comunicativo del podcast.			
Recursos lenguaje sonoro	En la producción, se observa una variedad de recursos sonoros que permiten alcanzar de manera satisfactoria el propósito comunicativo del podcast.			

Otros



[Volver a "2. Sumérgete en el podcast" \(pág.156\)](#)

[Volver a "3. Enseña estrategias de búsqueda efectiva de información sobre el tópico del podcast" \(pág.156\)](#)

[Volver a "5. Promueve la retroalimentación entre pares para la mejora de los podcasts" \(pág.158\)](#)

Links de interés

[Vilá, M. 6 criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria](#)

[NPR Guía para educadores en inglés](#)

[Lenguaje sonoro](#)

Algunos podcast de interés

[Ey Jake](#)

[Planeta podcast](#)

[Ídolos](#)

[Encuentro sustentable](#)

Otros sitios para recursos sonoros

[Efectos sonoros BBC](#)

[Música de uso libre](#)

[Audios y transiciones del programa Anchor](#)

Sitios para publicar podcast

[Anchor](#)

[Spotify](#)

[Player FM](#)

Referencias



Bianchi–Pennington, B. (2018). Designing literary discussion with podcasts. [Journal of Adolescents & Adult Literacy](#), 61(5), 589–591.

Buckley–Marudas, M., & Ellenbogen, Ch. (2020). Fostering participatory literacies in English Language Arts Instruction using student–authored podcasts. En J. Mitchell (Ed.). *Participatory literacy practices for P–12 classroom in the digital age*, (pp. 20–39). IGI Global.

Jenkins, H. (2019). *Participatory culture. Interviews*. Polity Press.

Mills, K. & Stornaiuolo, A. (2018). Digital diversity, ideology, and the politics of a writing revolution. En K. Mills, A. Stornaiuolo, A. Smith, & J. Zacher. (Eds). *Handbook of writing, literacies, and education in digital cultures*, (pp. 1–9). Routledge.

Vilà i Santasusana, M. (2005). El discurso oral formal. *Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó.

ANEXOS



Puedes encontrar todos
estos recursos y más [aquí.](#)

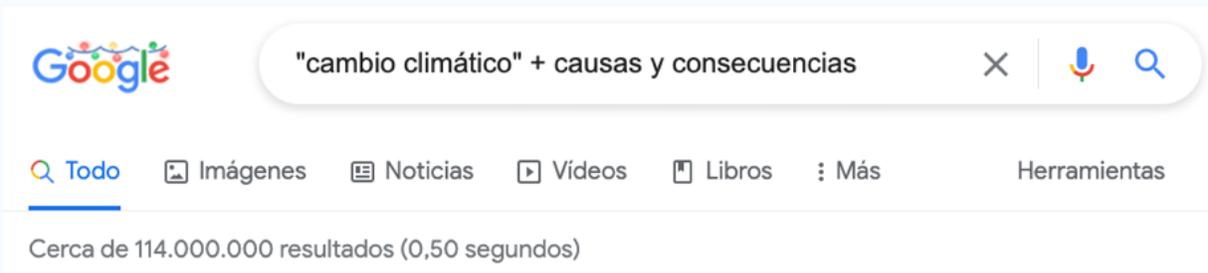
ANEXO 1: EJEMPLO PRÁCTICA 2 “LECTURA DE MÚLTIPLES FUENTES”

Fase	Descripción de la tarea para el o la estudiante	Acciones y/o preguntas para orientar el trabajo de el o la estudiante
1. Interpreta la tarea	Busca información sobre el cambio climático y prepara un artículo informativo dirigido a tus compañeros y compañeras de curso con el objetivo de explicar cómo se produce el cambio climático y sus principales consecuencias. Para ello, debes realizar una búsqueda de mínimo 3 fuentes. Para orientar tu trabajo, puedes guiarte por las siguientes preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ¿Cómo podrías definir el cambio climático? ▶ ¿Cuáles son las principales causas del cambio climático? ▶ ¿Cuáles son las principales consecuencias del cambio climático? ▶ ¿Qué otro aspecto de lo leído en las diferentes fuentes te llamó la atención? ▶ A partir de lo leído, ¿qué podrías concluir respecto del cambio climático? <p>No olvides citar las fuentes consultadas.</p>

2. Obtén las fuentes	Visita algún buscador de información en Internet, como Google :	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Escribe las palabras clave. Para mayor precisión de tu búsqueda puedes utilizar comillas (" "):
--------------------------------	---	--



▶ Puedes precisar la búsqueda agregando otras palabras clave, mediante el **signo más (+)**:



* Búsqueda en Google. 26 de octubre de 2021 web.

ANEXO 1: EJEMPLO PRÁCTICA 2 “LECTURA DE MÚLTIPLES FUENTES”

Fase	Descripción de la tarea para el o la estudiante	Acciones y/o preguntas para orientar el trabajo de el o la estudiante
<p>4.</p> <p>Analiza, sintetiza e integra la información</p>	<p>Lee la información de las fuentes seleccionadas, recuerda que el foco de tu lectura está en el propósito de tu artículo informativo. Considera las preguntas de la fase 1 para guiar tu lectura.</p>	<p>► Analiza la información.</p>

► **Fuente 1:** Ministerio de Agricultura. Gobierno de Chile

Cambio Climático



Definición de cambio climático

El cambio climático, uno de los mayores retos que la humanidad tiene que enfrentar actualmente, corresponde a un "cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observado durante períodos de tiempo comparables", según la definición de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC).

Causas del cambio climático

En Chile, tras un amplio proceso participativo se desarrolló la [Estrategia Nacional de Cambio Climático y Recursos Vegetacionales](#), ENCCRV, iniciativa que constituye un instrumento de política pública en el ámbito de los recursos vegetacionales nativos de Chile, que orienta e integra las actividades y medidas a adoptar como país para la mitigación y adaptación al cambio climático, así como el combate a la desertificación, la degradación de las tierras y la sequía.

Consecuencias del cambio climático

El cambio climático implica una variación significativa y duradera de los patrones climáticos. Sus causas principales son la quema de combustibles fósiles, la deforestación y la degradación de la cobertura vegetal. Estas causas generan un aumento de los Gases de Efecto Invernadero (GEI), cuyos efectos pueden incluir: aumento del nivel del mar; retroceso de glaciares, e; intensificación de eventos meteorológicos extremos como sequías e inundaciones.

Importancia de la vegetación para lidiar con el cambio climático

En este contexto, los recursos vegetacionales representan uno de los principales sumideros de carbono por su capacidad natural de capturar el dióxido de carbono y almacenarlo como parte de sus estructuras físicas. Los recursos vegetacionales contribuyen además a: la regulación del régimen hídrico, mediante la interceptación de la precipitación y la regulación de la escorrentía; la conservación y protección de los suelos, especialmente la protección contra la erosión, y; la conservación de la biodiversidad. La degradación o eliminación de los recursos vegetacionales incrementa las emisiones de los GEI y disminuye la calidad de vida de la población en su dimensión social, ambiental y económica, aumentando su vulnerabilidad ante el cambio climático.

El rol de la vegetación en el cambio climático en Chile

El carácter único de los recursos vegetacionales de Chile se refleja en su alto grado de endemismo, designado entre los 35 hotspots de importancia a nivel mundial para la conservación de la biodiversidad, con 1.957 especies vegetales endémicas (50,3%) de un total de 3.892 especies vegetales nativas identificadas a la fecha. En el escenario actual de cambio climático, la protección, restauración y conservación de estos recursos vegetacionales únicos constituye una prioridad mundial urgente.

ANEXO 1: EJEMPLO PRÁCTICA 2 "LECTURA DE MÚLTIPLES FUENTES"

LITERACIDADES DIGITALES

PROPUESTAS para el área de lengua y literatura

Fase	Descripción de la tarea para el o la estudiante	Acciones y/o preguntas para orientar el trabajo de el o la estudiante
4. Analiza, sintetiza e integra la información		► Fuente 2: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Autor: Enrique Vivanco Font

 Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN | **Asesoría Técnica Parlamentaria** | Septiembre 2019

Cambio Climático

Conceptos e impactos

Autor
Enrique Vivanco Font
Email: evivanco@bcn.cl
Tel.: (56) 32 226 3195

N° SUP:

Resumen

Según la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), éste es el "cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera global y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables".

Este fenómeno, de carácter global, impactará muy espacialmente a los países que tengan alguna de las nueve características de vulnerabilidad identificadas por Naciones Unidas: insularidad; áreas costeras de baja altura; zonas áridas y semiáridas; zonas de bosques; susceptibilidad a desastres naturales; áreas propensas a la sequía y desertificación; zonas urbanas con problemas de contaminación atmosférica; ecosistemas montañosos; economía altamente dependiente del clima, en particular de los recursos hídricos; y aquellos sin litoral y de tránsito.

Nuestro país reúne al menos siete de estas características, y a pesar de que no somos una isla, sí tenemos territorio insular y muy vulnerable. Esta realidad nos obliga a adoptar medidas urgentes de adaptación y mitigación, pues nuestra vulnerabilidad nos enfrenta: al aumento de la temperaturas, precipitaciones y eventos climáticos extremos, pérdida de la biodiversidad, reducción de los recursos hídricos, efectos en la salud, daños a la infraestructura, dificultades de acceso a la energía, traslado zonas de cultivo de norte a sur, reducción de los recursos pesqueros, disminución del turismo, afectación de la calidad de vida de las ciudades (alta contaminación, escaso suministro de agua, etc.).

Definición de cambio climático

Características de vulnerabilidad de los países al cambio climático

Chile

Posibles consecuencias en Chile

ANEXO 1: EJEMPLO PRÁCTICA 2 “LECTURA DE MÚLTIPLES FUENTES”

LITERACIDADES DIGITALES

PROPUESTAS para el área de lengua y literatura

Fase	Descripción de la tarea para el o la estudiante	Acciones y/o preguntas para orientar el trabajo de el o la estudiante
4.	Analiza, sintetiza e integra la información	► Fuente 3: Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. Gobierno de España

The screenshot shows the website header with the Spanish coat of arms and the text 'GOBIERNO DE ESPAÑA', 'VICEPRESIDENCIA TERCERA DEL GOBIERNO', and 'MINISTERIO PARA LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA Y EL RETO DEMOGRÁFICO'. Below the header is a navigation menu with items like 'Ministerio', 'Áreas de actividad', 'Participación pública', 'Cartografía y SIG', 'Estadísticas', 'Sede electrónica', and 'Sala de prensa'. The main content area features a large image of a landscape and a text block titled 'Definición de cambio climático'. The text defines climate change as a global variation of Earth's climate due to natural causes and human action. It mentions a scientific consensus that human activity is contributing to global climate change, leading to serious impacts. It also notes that the IPCC's Fifth Assessment Report (2014) concluded that human influence on the climate system is clear and increasing. The text further states that climate change affects everyone and has significant potential impacts, such as water scarcity and increased mortality. Finally, it mentions that climate change is not just an environmental phenomenon but also has economic and social consequences, particularly for poorer countries and vulnerable communities.

Definición de cambio climático

Causas naturales y acción humana

Causa humanidad

Impacto en la naturaleza

Impacto para la humanidad

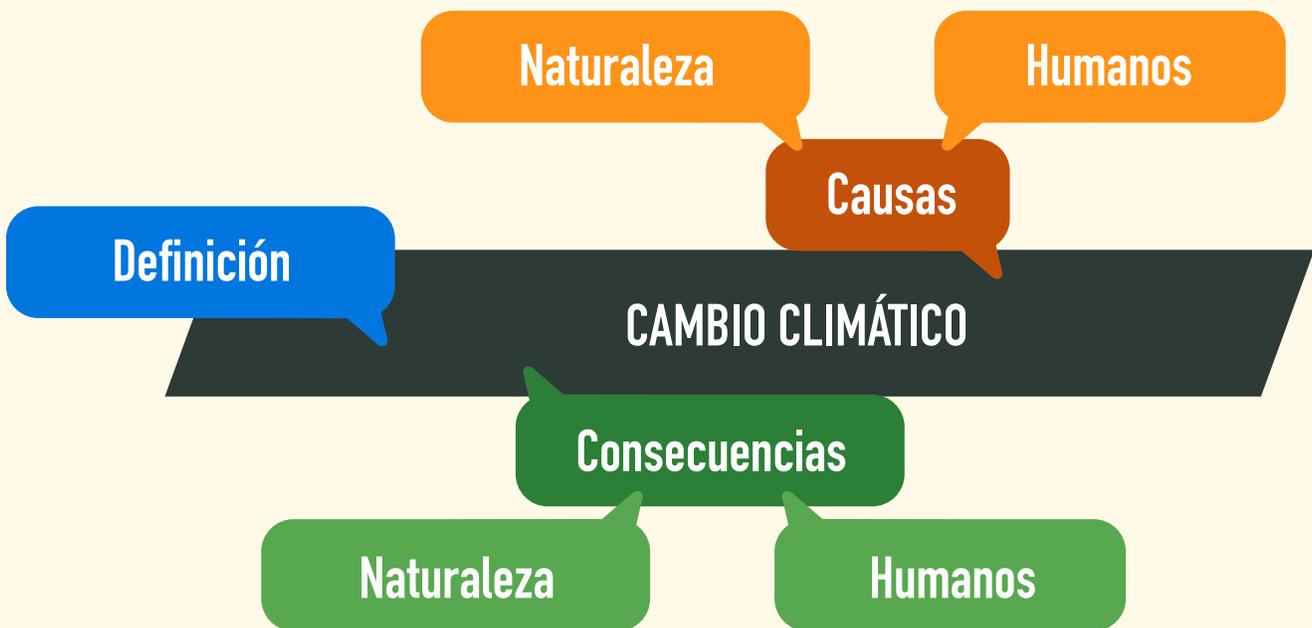
Otras consecuencias

ANEXO 1: EJEMPLO PRÁCTICA 2 “LECTURA DE MÚLTIPLES FUENTES”

LITERACIDADES DIGITALES

PROPUESTAS para el área de lengua y literatura

Fase	Descripción de la tarea para el o la estudiante	Acciones y/o preguntas para orientar el trabajo de el o la estudiante
4. Analiza, sintetiza e integra la información		▶ Sintetiza e integra la información en un organizador gráfico.



Fase	Descripción de la tarea para el o la estudiante	Acciones y/o preguntas para orientar el trabajo de el o la estudiante
------	---	---

5.	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración del género discursivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Escribe el artículo informativo.
----	--	--

Aplica la información

El cambio climático, nuestro gran problema

El cambio climático se entiende como la variación a nivel global del clima en el planeta. La Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC) lo define como *el cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural del clima observado durante periodos de tiempos comparables*¹.

Aunque en esta variación hay causas naturales, la acción humana en la Tierra es la principal causante del cambio climático. Esto debido al modo de producción y consumo energético. En efecto, la quema de combustibles fósiles, la deforestación y el deterioro de la vegetación ha causado un aumento de los Gases de Efecto Invernadero (GEI).

Las consecuencias para el planeta son graves. Se pronostica un aumento en el nivel del mar, derretimiento de glaciales, alza de la temperatura y también eventos meteorológicos extremos, como inundaciones y sequías. Lo anterior, afecta directamente a la humanidad. Se proyecta que el impacto será muy grande con escasez de agua potable, cambios en la producción de alimentos y varias muertes causadas ya sea por inundaciones, sequías u olas de calor. En Chile, además de lo mencionado, nos enfrentaremos a situaciones como dificultad en el acceso a la energía, pérdida de la biodiversidad, traslado de zonas de cultivo de norte a sur y disminución de la calidad de vida de las ciudades a causa de la alta contaminación y la escasez de agua.

El cambio climático nos preocupa, porque pone en riesgo al planeta y a la vida. Es muy importante que todos y todas conozcamos el impacto que tiene esta variación del clima a nivel global, para tomar conciencia de nuestras acciones diarias, ser más responsables con el planeta y ojalá poder revertir esta situación.

¹ Extraído de: [Impacto del cambio climático](#).

6.		<ul style="list-style-type: none"> Para evaluar tu proceso revisa la pauta sugerida en el Recurso de aprendizaje.
----	--	--

Evalúa cada etapa

Referencias



CONAF. (s.f.). [Cambio climático](#).

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. (s.f.). [Qué es el cambio climático](#).

Vivanco, E. (2019). [Conceptos de cambio climático Conceptos de clima, indicadores e impacto del cambio climático](#). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

CATEGORÍAS VISUALES PARA EL GÉNERO INFOGRAFÍA

A continuación, te presentamos algunos rasgos multimodales de la infografía. Estos te permitirán diseñar una secuencia de aprendizaje multimodal. La observación que realizaremos toma tres lentes o perspectivas diferentes: **campo disciplinar**, **relaciones interpersonales** y **análisis composicional**.

1. Perspectiva disciplinar

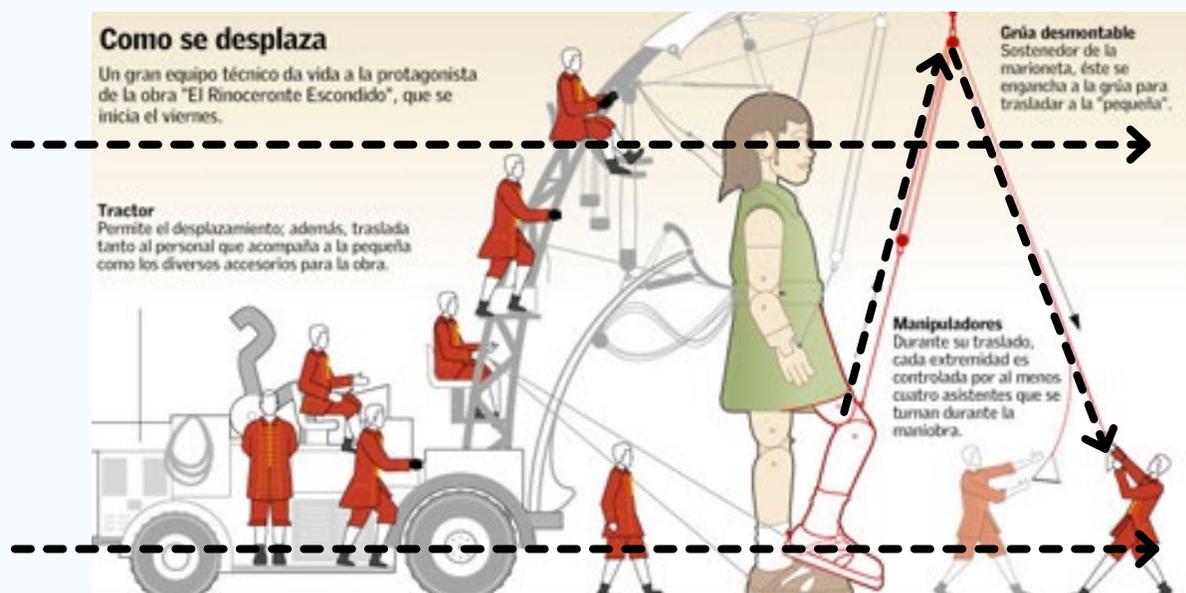
Primero, parte observando cómo se aborda el **campo disciplinar** en la infografía. Para eso te sugerimos observar:

(1) **Vectores**: las infografías presentan *vectores*, que son representados por medio de la relación que se establece entre dos participantes a través de una línea, directa o indirecta, generalmente en diagonal. Lo que define en última instancia al *vector* es que los elementos representados se vinculan entre ellos por medio de líneas, ya sean imaginarias o reales. En el fragmento de una infografía que se observa abajo, algunos de los vectores están marcados con color morado y muestran la narración visual. Es importante que tengas en cuenta que un vector no se reduce solo al despliegue de una acción; los procesos de cambio y las disposiciones espaciales también presentan vectores. En ocasiones, los vectores se utilizan para conectar el texto verbal con el visual, tal como podrás observar en el último ejemplo que se presenta al final de esta práctica de literacidad digital y que muestra una infografía sobre un animal, la chinchilla.

ANEXO 2: CATEGORÍAS VISUALES PARA EL GÉNERO INFOGRAFÍA

LITERACIDADES DIGITALES

PROPUESTAS para el área de lengua y literatura



Langer de Ramirez, L. (17 de marzo de 2008). Infografía La pequeña gigante se toma Santiago [Página de [Flickr.com](https://www.flickr.com/photos/miscositaspix/6786410989)]. Recuperado 12 julio 2022, de <https://www.flickr.com/photos/miscositaspix/6786410989>

(2) **Procesos mentales y procesos discursivos:** los vectores también se utilizan para conectar pensamientos o enunciados con locutores. Si bien estos últimos pueden ser observados principalmente en las historietas o cómics, su uso no está restringido a la narrativa gráfica (Kress & van Leeuwen, 1996), por lo que podrías observarlos también en las infografías.



Tuteco-pro.net (s.f). Infografía [Página de [Pinterest](https://co.pinterest.com/pin/316729786285446907/)]. Recuperado 12 julio 2022, de <https://co.pinterest.com/pin/316729786285446907/>

ANEXO 2: CATEGORÍAS VISUALES PARA EL GÉNERO INFOGRAFÍA

LITERACIDADES DIGITALES // PROPUESTAS para el área de lengua y literatura

(3) **Circunstancias:** los textos multimodales pueden contener participantes secundarios, no necesariamente seres vivos. Halliday (1994), Kress y van Leeuwen (2006) los denominan *circunstancias*. Son participantes no obligatorios, ya que podrían estar fuera de la imagen sin afectar la proposición básica que realiza, aun cuando dicha ausencia podría implicar una pérdida de parte de la información codificada como se observa, por ejemplo, en la vegetación donde se ubica la tortuga de la siguiente infografía.

UNA PÉRDIDA PARA EL PLANETA

Solitario George, la última tortuga gigante de Isla Pinta, en los Galápagos, se extinguió el 24 de junio, debido a su avanzada edad

1972
FUE ENCONTRADO POR UNOS CAZADORES DE CARABAL EN ISLA PINTA

2012
EL SOLITARIO GEORGE FALLECIÓ EL 24 DE JUNIO EN EL MEDIO SILVESTRE

100 AÑOS
APROXIMADAMENTE ERA EL PROMEDIO DE VIDA EN EL MEDIO SILVESTRE

400 KG
O MÁS PODÍA LLEGAR A PESAR ESTA ESPECIE

2 METROS
EN PROMEDIO, ERA LA LONGITUD QUE PODÍA LLEGAR A MEDIR ESTA TORTUGA

CRUZA EN CAUTIVERIO FALLIDA
En un intento por preservar la especie, Solitario George fue llevado a la colección científica Charles Darwin y fue encerrado con dos hembras de una subespecie similar, científicamente nombradas Chelonoidis nigra becki.

DISMINUCIÓN DE LA ESPECIE
Las poblaciones de tortugas de la isla fueron disminuidas de más de 250 mil especies en el período entre 1900 y 2000, a alrededor de 3 mil especies, en los diecisiete de 1970. Las causas de esta progresiva disminución se debieron a la caza de carne de tortuga, proporciones pesadas, separación de hábitat para la agricultura e introducción de especies no nativas, como cabras y cerdos.

SIGLO 16
200 MIL INDIVIDUOS

1970
3 MIL INDIVIDUOS

PROTECCIÓN DEL SOL
Estas tortugas se refugiaban en las horas de mayor insolación, colocándose a la sombra de un árbol, entre arbustos o sumergidas en pozos de agua helada, lo que también les quitaba los parásitos.

Islas Galápagos
El archipiélago volcánico del Pacífico Occidental, situado a unos mil kilómetros al oeste del Ecuador continental. Las islas en el lado E. Las Islas Galápagos, por la presencia de sus grandes tortugas, Galápagos en una antigua palabra quehuateca que significa 'tortuga'. Imperante la idea de la continentalidad de las islas, ya que la diversidad de tortugas que allí habitan impuso en papel en la creación de la teoría de la evolución de Charles Darwin y a la posterior apertura de Ecuador continental. En el mundo del siglo XXI, las especies son más vulnerables que nunca, por lo que las tortugas de las islas Galápagos, que son más antiguas que cualquier otra especie de tortuga que allí habita, son un patrimonio natural de gran importancia.

PLAY

Vela, A. (2012). El adiós a Solitario George [Página [infografías en castellano](https://infografiasencastellano.com/2012/07/02/el-adios-a-solitario-george-infografia-infographic/)]. Recuperado 12 de julio 2022, de <https://infografiasencastellano.com/2012/07/02/el-adios-a-solitario-george-infografia-infographic/>

2. Perspectiva interpersonal

En la infografía y en cualquier texto multimodal se establecen interacciones con las y los observadores, lo cual está determinado por la intención de quien realiza el material. A continuación, podrás observar una síntesis de algunas categorías apropiadas para abordar la construcción de una infografía desde la **perspectiva interpersonal**, es decir, por medio de la observación de la distancia o cercanía social que se busca generar en quien observa. Por lo tanto puedes observar:

(1) **Los participantes de la interacción:** las imágenes contemplan dos tipos básicos de *participantes*: los *representados* y los *interactivos*.

- **Participantes representados:** las personas, cosas (incluyendo las abstractas) y lugares involucrados. Son los participantes sobre los cuales se está hablando, se ha escrito o se han producido imágenes.
- **Participantes interactivos:** las personas que se comunican entre sí por medio de las imágenes, es decir, el productor o creador de las imágenes (individual o colectivo) y el espectador. Es importante tener este aspecto presente para comprender críticamente las infografías que circulan digitalmente. Los participantes interactivos, por lo tanto, son las personas reales que producen y otorgan sentido a las imágenes creadas en el contexto de situaciones sociales (Kress & van Leeuwen, 2006). Se trata de un activo generador de sentido. Desde la perspectiva de la persona que observa, se recibe el mensaje y se interpreta. No obstante, aún cuando el contenido no puede ser modificado, sí puede ser leído críticamente.

(2) **Imágenes de oferta y demanda:** Kress y van Leeuwen (1996) establecen un vínculo analógico entre los actos de habla y lo que ellos denominan “actos de imagen” (*images act*). En efecto, quien crea una infografía utiliza la imagen para provocar una reacción en el espectador. Cuando las y los participantes de un texto multimodal miran directamente a los ojos del espectador o la espectadora, establecen un contacto visual por medio de vectores y, aunque sea en un nivel imaginario, se dirigen a un “tú”: el observador o la observadora. Este tipo de imagen es denominado *demanda*, ya que insta a quien observa a entrar en una relación con las y los participantes representados. El contacto puede ser establecido, por ejemplo, por medio de un gesto dirigido hacia quien mira la infografía. Otras imágenes se dirigen a las y los observadores indirectamente, es decir, como una *oferta*, sin establecer un contacto directo. De esta manera, el rol de las y los espectadores es anónimo e invisible en relación con la imagen.

ANEXO 2: CATEGORÍAS VISUALES PARA EL GÉNERO INFOGRAFÍA

LITERACIDADES DIGITALES

PROPUESTAS para el área de lengua y literatura



Danalarcon.com (s.f.) Ciclo del bullying. [Página de [Pinterest](https://www.pinterest.cl/pin/59039445100795834/)]. Recuperado 12 julio 2022, de <https://www.pinterest.cl/pin/59039445100795834/>

➤ Imagen de oferta (no hay vectores hacia la/os lectora/es) e imagen de demanda (se generan vectores que involucran a la/os espectadores, a partir de las miradas de los participantes de la infografía).

Hemeroteca (2015). [Infografía](http://www.infoalimenta.com/noticias/1131/64/infografia-sobre-la-etapa-preescolar-escolar-y-adolescencia/detail_templateSample/%20) sobre la etapa preescolar, escolar y adolescencia. Recuperado 12 de julio 2022, de http://www.infoalimenta.com/noticias/1131/64/infografia-sobre-la-etapa-preescolar-escolar-y-adolescencia/detail_templateSample/%20

(3) Tamaño del encuadre y distancia social: además de la elección entre imagen de oferta y de demanda, quien crea un texto multimodal debe elegir cómo presentar a las y los participantes frente a las y los espectadores, lo que involucra la codificación de diferentes distancias, ya que la representación visual contempla categorías para encuadrar las imágenes. Las tomas cerradas definen un espacio personal e íntimo, las tomas medias un espacio social y las tomas largas una relación impersonal. De esta manera, los diferentes campos visuales que marcan la distancia entre lo representado y el espectador pueden ser codificados como:

- *Toma cercana (close-up):* muestra la cabeza y los hombros.
- *Toma muy cercana (extreme close-up/big close-up):* muestra rasgos faciales en primer plano.
- *Toma corta mediana:* encuadra a la persona desde la cintura hasta la cabeza.
- *Toma mediana:* involucra al representado hasta las rodillas.
- *Toma larga:* la figura representada ocupa alrededor de la mitad del encuadre total.
- *Toma muy larga:* la figura representada ocupa menos de la mitad del encuadre total.

Estas categorías pueden también ser aplicadas a objetos o paisajes. No son absolutas, ya que las variantes estilísticas también son posibles.

3. Perspectiva composicional

Finalmente, es relevante mencionar que la composición general de un texto se relaciona con la totalidad, es decir, con la manera en que la representación global se configura como un todo, formando un texto multimodal. Así, el **análisis composicional** de la imagen puede ser observada por medio de los siguientes sistemas:

(1) **Valor informativo o polarización:** permite relacionar los elementos que componen la infografía. El valor específico de esa información está determinado por las distintas zonas donde se ubican los elementos de la composición: izquierda/derecha, arriba/abajo, centro/margen. Así, cada ubicación representa un valor semántico distinto. La manera en que se activan estos patrones son prácticas y hábitos culturalmente marcados.

➤ **Lo dado y lo nuevo:** la ubicación de los elementos de la composición a la izquierda representa lo ya conocido, lo que es parte de la cultura. Es el punto de partida del mensaje visual. En este sentido, la estructura asumida para presentar la información es ideológica, ya que le presenta al espectador un estatus de valor predeterminado. Aun cuando este valor puede ser cuestionado por quien observa, la estructura en que se presenta la información debe ser aceptada tal como ha sido definida por quien lo creó. Así, el modelo de *lo dado y lo nuevo* divide la información en dos, composicionalmente hablando. La información dada se le presenta al espectador como conocida y no problemática. La información nueva, por el contrario, requiere su atención.

➤ **Lo ideal y lo real:** este modelo se basa también en la división de la información en dos polos contrastables, pero presenta otro significado. Este se relaciona, por una parte, con la información que es idealizada y que aparece en la parte de arriba de la composición. Por otra parte, la información que se muestra como general o real se ubica en la mitad inferior de la composición (Martinec & van Leuween, 2009).

- **El núcleo y la periferia:** el elemento central de la composición provee el núcleo de la información. Se presenta como lo más importante y unifica los elementos periféricos. El modelo prototípico es el patrón de “astro” (Martinec & van Leuween, 2009), en el cual los satélites se relacionan con un núcleo por una relación atributiva o identificativa.
- **El tríptico:** este modelo representa información polarizada, ya sea a nivel horizontal o vertical. Así, bajo la estructura *dado-nuevo*, está compuesto por información a la izquierda (*dado*), información a la derecha (*nuevo*) y un centro que actúa como mediador. Asimismo, la estructura del tríptico puede presentar información a nivel vertical: arriba (*ideal*), abajo (*real*) y un centro como mediador.

(2) **Prominencia:** los elementos que componen la visualidad no están ubicados de manera casual. Por el contrario, se ubican para captar la atención de las y los espectadores en diferentes grados. En esa relación, algunos objetos del espacio visual se destacan sobre otros, lo que está determinado por la ubicación en primer o segundo plano, los tamaños, los contrastes tonales, la nitidez y el difuminado, entre otros. En definitiva, el texto multimodal integra distintos códigos en la composición, los que permiten la ubicación de los elementos significativos en un todo coherente. Esto implica grados de prominencia, ya que algunos elementos son seleccionados como más o menos importantes que otros. De esta manera, se jerarquiza el valor de los elementos que conforman la composición dentro de los ejes ya mencionados (*nuevo-dado*, *real-irreal*, *núcleo-periferia*, *tríptico*). La prominencia es una importante clave o pista de ingreso a la composición visual. No es cuantitativamente medible, ya que es el resultado de la interacción compleja entre diversos factores: el tamaño, la nitidez de foco, el contraste tonal, el contraste de color, la ubicación en el campo visual, la perspectiva y factores culturales específicos, como el valor que puede asumir un determinado símbolo cultural. Una alta prominencia está marcada, por ejemplo, por la ubicación de un elemento entre el blanco y el negro (*contraste tonal*). Asimismo, puede ser observada en las áreas de contraste entre el azul y el rojo o entre los colores saturados y los suaves (*contraste del color*).

(3) **Enmarcado:** relaciona o separa los componentes del espacio, los que asumen un significado simbólico en la imagen. Esto, porque el sistema conecta o desconecta elementos por medio de líneas o marcos que dividen o agrupan estructuras. Lo anterior implica dotar a los elementos de significados de pertenencia o exclusión. En el caso de una composición visual, el *enmarcado* puede materializarse en diversos grados, ya que los elementos composicionales pueden estar fuerte o débilmente enmarcados. La *desconexión* de los elementos se relaciona con el grado de separación visual de un componente. Se concreta en el texto multimodal por medio de líneas de enmarcado y otros dispositivos, tales como espacios vacíos en contraposición a otros llenos, así como en las discontinuidades del color y de la forma. La *conexión* muestra el grado en que un elemento se relaciona visualmente con otros a través de la ausencia de aparatos de enmarcado o de vectores que lo separen y a través de continuidades o similitudes de color y forma.

