3. Competencia en lectura digital

En la sección anterior hemos descrito las diferentes definiciones sobre lectura digital, lo que nos ha permitido identificar las potencialidades y limitaciones de cada una de dichas lecturas. A continuación, describiremos los tres grandes procesos de comprensión digital que deben desarrollar los alumnos a lo largo de la educación primaria y secundaria para convertirse en lectores digitales competentes (OECD, 2019): localizar la información, comprenderla e integrarla, así como evaluarla (ver resumen en tabla 5). Recordemos que estos son los procesos de lectura que se evalúan en las pruebas PIRLS y PISA, descritos en detalle en el módulo 2.

Habilidades de navegación	Lectura de documentos múltiples	Lectura crítica
Permiten al estudiante **leer** eficazmente documentos con **formatos digitales interactivos.**	Implica la lectura de **varios documentos** sobre un **mismo tema** (p.ej. dos blogs con visiones contrapuestas sobre un tema).	Conjunto de aspectos a tener en cuenta ante el acceso a la **ingente cantidad de información** que encontramos en Internet provenientes de **diferentes fuentes y testimonios**
Los **documentos digitales** requieren un tipo de **lectura diferente a la lectura lineal** (de principio a fin)	Hay que **comprender** cada texto **por separado** e **integrar la información** de los diferentes documentos o fuentes.	Necesarias para el desarrollo apropiado de la capacidad para discernir y **tomar decisiones** sobre la **veracidad** de un contenido, **intereses** de los autores o publicación.
En los documentos digitales el estudiante debe navegar **accediendo** a los **hiperenlaces** que son **relevantes** para su **aprendizaje** y, a la vez, **evitar** enlaces **distractores** y poco relevantes que podrían interferir en la comprensión.	Son necesarias **estrategias de comprensión complejas** que van más allá de las empleadas en la lectura de un texto único.	La finalidad es evitar que nos manipulen o engañen
Estrategias de lectura digital		

Copyright 2026

Estrategia de la **coherencia semántica:** ayudar al estudiante a acceder a enlaces temáticamente relacionados con lo que está leyendo **Evitar** estrategias más superficiales (p. ej. seleccionar enlaces por su posición en la lista o por su interés).	- Identificar las **características de la fuente** de cada documento. - **Contrastar y comparar la información** de los diferentes textos - Ser capaz de **captar y enfrentarse** al **conflicto** intertextual - **Interpretar** dicha información **atendiendo** a las características de la **fuente**.	- Determinar la **utilidad**, la **veracidad** o la **fiabilidad** del mensaje en función de la **fuente**. - Distinguir eficazmente entre la **experiencia** y la **benevolencia** de los **autores**.

Tabla 5. Competencia en lectura digital y estrategias asociadas.

3.1. Localizar la información

Cuando se lee para aprender, **localizar la información de forma eficiente** es esencial para manejar la gran cantidad de información disponible en Internet, para garantizar que los estudiantes construyan una representación coherente del tema, evitando al mismo tiempo la distracción y perderse en el ciberespacio. Esta competencia implica no solo la búsqueda y el escaneo de información relevante para el objetivo, sino también la **secuenciación de la navegación hacia la información relevante a través de la selección de hipervínculos**.

Como se vio en el módulo de teorías de comprensión, al buscar información relevante, los lectores deben especificar un espacio de problema inicial que deben cumplir, como encontrar un dato concreto, responder a una pregunta de comprensión o construir una comprensión profunda de un tema. Este espacio de problemas define el tipo de información que los lectores ya tienen y la que aún necesitan y, por tanto, es relevante para su tarea. A continuación, los estudiantes pueden acceder a un motor de búsqueda y crear una consulta específica que represente sus necesidades de información, o saltar directamente a una página web conocida con información potencialmente relevante. La identificación y selección de hipervínculos potencialmente relevantes de una página de resultados (o SERP, por sus siglas en inglés: *Search Engine Results Page*) requiere que los lectores evalúen la relevancia de la información.

Localizar la información en los motores de búsqueda

Los motores de búsqueda ayudan a sus usuarios a clasificar la enorme cantidad de información disponible en Internet y a encontrar documentos relevantes para sus necesidades de información actuales. Sin embargo, los estudiantes siguen teniendo que elegir entre un gran número de

alternativas para las que sólo se proporciona información escasa (en su mayoría, basada en texto), a saber, un título, un extracto de la página web correspondiente y su URL (localizador uniforme de recursos). A partir de esta información, hay que realizar juicios predictivos sobre la relevancia y la fiabilidad de los documentos disponibles. Existen numerosas pruebas empíricas de que, en estas situaciones de decisión de gran incertidumbre, los individuos suelen basarse en pistas heurísticas para decidir qué alternativas seleccionar en lugar de realizar una evaluación sistemática de toda la información dada (por ejemplo, Metzger, Flanagin y Medders, 2010). Estas pistas, por ejemplo, pueden ser (a) la posición del resultado de la búsqueda en la SERP, ya que se presta más atención a los resultados de la búsqueda en la parte superior de la primera SERP y seleccionan predominantemente estos enlaces, (b) palabras clave que indican una alta relevancia semántica del sitio web para la necesidad de información actual del usuario, y (c) pistas sobre el dominio web, como la información sobre el tipo de sitio web (por ejemplo, una institución oficial, un foro o una tienda) que indican la fiabilidad de una fuente de información.

En resumen, **los estudiantes tienden a utilizar la heurística** para seleccionar rápidamente las páginas web relevantes para su objetivo y, durante este paso, rara vez evalúan la calidad de los resultados para filtrar las páginas menos fiables. Curiosamente, no utilizar las pistas de las fuentes en este paso está relacionado con resultados de aprendizaje más bajos en las tareas de clase (Goldman, Braasch, Wiley, Graesser, y Brodowinska, 2012), lo que sugiere que las competencias de navegación y evaluación deben trabajar en conjunto para asegurar que los estudiantes seleccionen páginas relevantes y confiables.

Cómo navegan los estudiantes por las páginas web

Una vez localizada y seleccionada una página web, se debe decidir por qué hipervínculos navegar y en qué orden. **La navegación eficiente**, definida normalmente como la capacidad de permanecer en una secuencia de páginas que son relevantes para el objetivo lector, es predictiva del éxito en tareas de comprensión digital. **¿Cómo navegan los lectores por los hipervínculos mientras construyen el significado del hipertexto?** Un enfoque clásico para responder a esta pregunta consiste en utilizar una técnica de escalamiento multidimensional para identificar patrones de comportamiento de navegación. En esta línea, Lawless y Kulikowich (1998) identificaron tres grupos principales de navegación de los estudiantes: buscadores de conocimiento, exploradores de características y usuarios de hipertexto apáticos. Los buscadores de conocimiento pasan la mayor parte del tiempo de lectura en los documentos relacionados con el contenido, los exploradores de características lo hacen en las características no textuales del hipertexto (por ejemplo, imágenes, vídeos, mapas). Los usuarios apáticos dedican breves intervalos de tiempo a los documentos relacionados con el contenido y parecen seguir un orden de lectura aleatorio. No es sorprendente que los buscadores de conocimiento aprendan más que los otros grupos.

Un enfoque diferente para estudiar la navegación es analizar las estrategias que utilizan los lectores para seleccionar los hipervínculos. Investigaciones previas han identificado dos objetivos principales de lectura que siguen los lectores de hipertexto: la coherencia y el interés. Los lectores

Copyright 2026

pueden decidir seleccionar los hipervínculos tratando de mantener una alta coherencia semántica entre la sección actualmente leída y la página enlazada, evitando los grandes saltos semánticos entre páginas que suelen producirse cuando el interés impulsa la navegación. **El objetivo de lectura de coherencia** está positivamente relacionado con la comprensión de la información transmitida en el hipertexto (Salmerón et al., 2005), probablemente porque al navegar entre secciones conceptualmente relacionadas el lector puede prestar atención simultáneamente a ambas unidades de información y posteriormente integrarlas (recuérdese el modelo C-I de Walter Kintsch visto en el módulo 1).

En los documentos de hipertexto complejos, en los que hay decenas de hipervínculos, los lectores que tienen un objetivo de navegación concreto (por ejemplo, la coherencia o el interés) tienen que gestionar la sobrecarga de información, normalmente mediante el escaneo o la inspección rápida del material, con el consiguiente riesgo de perderse información relevante. Como ha demostrado una investigación reciente, la **comprensión del hipertexto por parte de los lectores que escanean mucho es inadecuada** (Salmerón, Naumann, García Fajardo, 2017). En estos casos, la navegación efectiva se consigue utilizando de forma eficiente los organizadores gráficos de los documentos hipertextuales, como las tablas de contenido o atendiendo a los subtítulos.

3.2. Comprensión e Integración

La comprensión por parte del alumnado de la información presentada en diferentes recursos informativos digitales dependerá en parte de su capacidad para integrar la información en varios tipos de representaciones. Esta integración suele ser una tarea exigente, como se describió en el módulo 1 de teorías de la comprensión. La **integración**, en definitiva, requiere que los conocimientos previos del lector se conecten con la nueva información de manera que ambos se asocien en la memoria. Mientras un lector procesa un texto, la representación mental de ese texto se desarrolla continuamente a medida que la información de todo el texto se integra con lo que el lector ya sabe, de secciones anteriores de un texto y de su conocimiento semántico de fondo. El autor del texto suele facilitar estos procesos de integración introduciendo distintos tipos de pistas, como organizadores verbales, indicaciones de relaciones semánticas o recordando al lector los conocimientos previos necesarios para la comprensión. Una situación más exigente se produce cuando los lectores tienen que integrar la información de varios recursos informativos, que a menudo contienen varios tipos de representaciones.

Cómo integran los lectores la información de diferentes páginas web

Cuando acceden a Internet, es habitual que los estudiantes se deban enfrentar a varias páginas que representen perspectivas diferentes o información complementaria e incluso contradictoria

sobre un mismo tema. Si el objetivo de la tarea es comprender más sobre ese tema y no sólo buscar una información objetiva, el proceso de lectura implicará la tarea, a menudo difícil, de integrar la información de múltiples fuentes. Cuando los estudiantes se acercan a la web también se encuentran con diversos tipos de información, incluyendo géneros y modalidades mixtas, y por tanto tendrán que enfrentarse a la tarea, a veces abrumadora, de **construir una comprensión coherente a partir de una multitud de representaciones diferentes de un tema o situación**. Como se discutió en un apartado anterior, una de las principales características de la comprensión de textos en Internet es que los lectores también son "autores" de una representación mental integrada mediante la selección e integración de diferentes piezas de información.

Mientras que el autor de un solo texto normalmente pretende presentar una historia o descripción coherente, la tarea de construir la coherencia se deja en manos del lector cuando intervienen múltiples fuentes de información. El contenido de las múltiples fuentes de información puede ser parcialmente superpuesto, parcialmente único y parcialmente contradictorio. Al leer en la web, una tarea importante es identificar y seleccionar la información que debe incluirse en el proceso de construcción de una representación integrada del material. Si la información se solapa parcialmente en los documentos, la representación del lector de ese contenido puede actualizarse de forma más o menos automática a medida que avanza en los documentos, mientras que la integración de la información única o contradictoria puede requerir procesos inferenciales más estratégicos por parte del estudiante. A veces, los documentos que contienen información superpuesta también pueden presentar la necesidad de un seguimiento estratégico de los posibles vínculos intertextuales. Dos páginas web sobre el mismo tema pueden diferir en su estilo y utilizar en parte terminología distinta al referirse a los mismos fenómenos. El estudiante se enfrenta al reto de decidir si esos documentos se refieren a lo mismo y si los documentos que utilizan la misma terminología se refieren realmente a lo mismo. Por lo tanto, la integración entre documentos puede requerir a veces conocimientos sobre el tema de interés en lo que respecta tanto a las convenciones retóricas como al vocabulario común utilizado en ese tema.

Cómo se integran los lectores a través de las modalidades en línea

Las exigencias de integración de la información a través de textos digitales suelen aumentar cuando esos documentos contienen no sólo información escrita, sino también información oral o visual en forma de imágenes, gráficos, animaciones o vídeos. **El modelo de comprensión multimodal como el de Richard Mayer (2005)** describe cómo la información textual y pictórica por un lado y auditiva por otro, se procesan a través de canales sensoriales y de memoria separados. Así, los textos multimodales tienen el potencial de facilitar la construcción de una representación mental más rica e integrada que si se utiliza un solo canal, como en los documentos puramente textuales. Se trata, sin embargo, de un proceso muy demandante.

La lectura en Internet puede implicar que los estudiantes atiendan a más de una ventana dentro de la misma aplicación (o incluso a diferentes aplicaciones) y a veces también simultáneamente a

varias ventanas relacionadas con diferentes tareas. Además, no es infrecuente que los lectores cambien de medio, por ejemplo, entre el texto impreso y los distintos dispositivos digitales, un proceso denominado **multitarea**. En contra de la visión de que las nuevas generaciones son muy buenas realizando multitareas, los estudios científicos dicen lo contrario. El cambio entre tareas asociado a la multitarea tiende a perjudicar el aprendizaje. Por ejemplo, Ophir, Nass y Wagner (2009) descubrieron que las personas que realizan con frecuencia multitarea con dispositivos eran menos propensas a ignorar la información irrelevante que las personas que realizan poca multitarea.

3.3. Evaluación

Internet es un mercado de opiniones en el que faltan los tradicionales guardianes de la confianza. En consecuencia, los lectores deben **evaluar la información en términos de relevancia y fiabilidad**. Idealmente, esto ayudará a los estudiantes a tomar decisiones de lectura apropiadas, como, por ejemplo, leer o no los contenidos de un sitio web con mayor detenimiento o decidir qué afirmaciones son más o menos válidas en una discusión en redes sociales.

Cómo evalúan los estudiantes la información de las páginas web

La **evaluación crítica de la relevancia y de la fiabilidad de los contenidos y las fuentes** son procesos cognitivos importantes durante la navegación en Internet. Lo que parece prometedor en la breve descripción de una SERP puede resultar poco relevante una vez que se accede al documento completo. Del mismo modo, el acceso a una información más completa sobre la autoría que se ofrece en una página «sobre nosotros» puede contribuir a **la percepción del estudiante sobre el grado de confianza en la información**. Por tanto, cada uno de los dos factores, la relevancia y la fiabilidad, por separado, y los dos en conjunto, contribuyen a la percepción del estudiante sobre la utilidad relativa de un sitio web en función de sus objetivos.

En su modelo de integración de contenidos y fuentes, Stadtler y Bromme (2014) distinguen dos formas de evaluar la información en Internet. Los lectores pueden tomar decisiones de primera mano comparando lo que leen con lo que creen que es verdad basándose en su conocimiento del mundo (es decir, responden a la pregunta «¿qué es verdad?»), o pueden tomar decisiones de segunda mano escudriñando la información de la fuente (es decir, respondiendo a la pregunta «¿a quién creer?»). **Cuando los estudiantes procesan contenidos desconocidos, sus conocimientos previos** pueden ser demasiado fragmentarios para poder llegar a tomar decisiones de primera mano realmente informadas. En este caso, la decisión de segunda mano, es decir, la evaluación de las fuentes, puede ser una forma más efectiva de poder evaluar la información.

Copyright 2026

Sin embargo, los estudiantes rara vez utilizan la información de la fuente para evaluar la información y -si lo hacen- tienden a basarse en indicios más bien superficiales, como el diseño de aspecto profesional (por ejemplo, Strømsø, Bråten, Britt y Ferguson, 2013). Este comportamiento no se debe a una falta de conocimientos adecuados, ya que muchos estudiantes, especialmente en la ESO, son capaces de nombrar o considerar criterios adecuados con los que evaluar la información en línea. Entre ellos se encuentran las características de la fuente, como la experiencia o las intenciones de una fuente, la fecha de publicación y el grado en que se garantiza la exactitud de la información mediante **controles de calidad editorial**. Sin embargo, los estudiantes a menudo no aplican estos criterios cuando se enfrentan a la complejidad de la lectura en Internet, probablemente por la carga cognitiva requerida, o porque las tareas académicas rara vez enfaticen la importancia de evaluar la información encontrada.

Cómo evalúan los lectores la información en las redes sociales

Los estudiantes leen en Internet no sólo para adquirir conocimientos. El **auge de las redes sociales** ha incrementado la medida en que los estudiantes leen para resolver problemas personales o para buscar apoyo emocional. Antes de Internet estos usos se limitaban sobre todo a las interacciones cara a cara. Por ejemplo, Kim y Oh (2009) analizaron las características de las «mejores respuestas» en Yahoo! Answers, un foro social de respuesta a preguntas en el que los usuarios, mayoritariamente adolescentes, publican preguntas y otros envían respuestas. Los usuarios que publican las preguntas tienden a calificar como «mejores respuestas» aquellas que i **ncluyen afirmaciones de apoyo emocional** (por ejemplo, «Tus palabras me han ayudado mucho»), de acuerdo (por ejemplo, «Por fin alguien que está de acuerdo conmigo») y de experiencia (por ejemplo, «Gracias a la otra persona que publicó la gran lista de síntomas»).

Uno de los principales **retos de la lectura de información en las redes sociales es que la calidad y la credibilidad de la información son muy variables**, y los estudiantes tienen que hacer frente a este problema sin **las pistas de credibilidad disponibles en las interacciones cara a cara**. Cuando dos autores proporcionan información contradictoria en las redes sociales, como los foros web sobre temas de la vida cotidiana (Salmerón, Macedo-Rouet, & Rouet, 2016) y los blogs sobre controversias científicas, los estudiantes de final de Primaria y ESO prefieren los mensajes que fueron escritos por expertos en lugar de por legos. Dicha preferencia interactúa con el tipo de evidencia proporcionada por el autor y con el nivel de desarrollo o educativo del lector. Los estudiantes de primaria son más propensos a recomendar los mensajes de expertos que hacen referencia a la experiencia personal, mientras que los estudiantes universitarios son más propensos a preferir los mensajes de expertos que hacen referencia a otro recurso de información (por ejemplo, la página web de un hospital) en apoyo de las afirmaciones del autor. Durante la ESO, los estudiantes tienden gradualmente a dar menos importancia a la apelación a la experiencia personal, una pista fácilmente falsificable en Internet, en favor de las convenciones académicas sobre argumentación (p.ej. aportar evidencia para apoyar una afirmación).

Copyright 2026

Revision #2
Created 2024-09-19 13:02:20 CEST by Jorge CATEDU
Updated 2024-11-11 09:37:49 CET by Jorge CATEDU

Copyright 2026