

4. Enseñanza de la competencia en lectura digital

Como se vio en el módulo 1 sobre teorías de la comprensión, en cualquier texto, ya sea digital o no, el lector debe realizar una serie de pasos, de forma cíclica a medida que va avanzando en la lectura, para llegar a una comprensión global del texto. ¿Pero la comprensión lectora tradicional, tal y como desarrollamos en el módulo 1, difiere tanto de la comprensión digital? Al fin y al cabo, sea en papel o en digital, el estudiante debe enfrentarse a la tarea de comprender textos. En realidad, **como demuestran los datos con adolescentes del programa PISA** (OECD, 2011), los estudiantes con buena comprensión tradicional son mejores a la hora de trabajar con información digital (p.ej. navegan de manera más eficiente), lo que conlleva que también obtengan buenos resultados en las tareas de competencia lectora digital. Por tanto, a la hora de trabajar la competencia digital, un aspecto fundamental consiste en trabajar simultáneamente la comprensión tradicional. En el **módulo 4** de este curso se tratará ampliamente la enseñanza en comprensión lectora. Además, para conseguir jóvenes lectores competentes también en lectura digital, es necesario incluir en el aula la enseñanza de habilidades específicas de la lectura digital como complemento a los programas de lectura en papel. De esta forma, la enseñanza de la lectura digital debe priorizar las tres grandes habilidades descritas anteriormente: localización, integración y evaluación. La enseñanza de las estrategias puede introducirse a partir de varias metodologías de instrucción, como se describe en la Tabla 6

	Efectivas	Poco efectivas
Estrategias de navegación	<ul style="list-style-type: none">· Selección de enlaces coherentes con la tarea o con el tema que se está leyendo· Consulta inicial de organizadores (p.ej. tablas de contenidos) para guiar la búsqueda de información.	<ul style="list-style-type: none">· Selección de enlaces por posición (p.ej. primero en la lista) o interés.· Escanear la página web localizando palabras sueltas para ver si son las mismas que aparecían en la tarea.
Estrategias de integración	<ul style="list-style-type: none">· En textos multimodales, mirar las imágenes de apoyo mientras se lee el texto.· En tareas con varios documentos, comparar la información de cada documento.	<ul style="list-style-type: none">· En textos multimodales, leer el texto de seguido, y después mirar el texto.· En tareas con varios documentos, leer cada documento como una pieza aislada.

Estrategias de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> · En temáticas complejas, fijarse en el autor y en la web que publica la información. · Dar más importancia a la información de documentos de autores y páginas fiables 	<ul style="list-style-type: none"> · En temáticas complejas, ir directamente al contenido e ignorar el autor y la web que publica la información. · Dar importancia a la información de autores y páginas poco fiables
---------------------------	--	--

Tabla 6. Efectividad de distintas estrategias de lectura digital.

4.1. Evaluación de la competencia en lectura digital

Antes de diseñar un entrenamiento en la competencia en lectura digital resulta de utilidad conocer el nivel de competencia de los alumnos. Aunque la disponibilidad de herramientas para evaluar dicha competencia es muy limitada, al menos en comparación a las herramientas para evaluar la lectura tradicional en papel, existen algunas opciones que pueden resultar útiles.

Como vimos en el módulo 2, los informes PISA **evalúan lo que los estudiantes jóvenes conocen y saben hacer al final de su educación obligatoria**. Entre 2009 y 2018, años en los que junto al 2000 la lectura ha sido la competencia principal en PISA, ha habido diversos cambios en la evaluación de esta área que destacan la importancia otorgadas por el sistema de evaluación a la lectura digital. Entre estos **cambios** destacan los siguientes (Figura 2):

- **Aplicación en formato digital** en toda la prueba.
- Un mayor hincapié de la **lectura en textos múltiples**.
- Importancia otorgada al **empleo de estrategias complejas** de procesamiento de la información para resolver las tareas de lectura, como el análisis, síntesis, integración e interpretación de la información relevante desde textos múltiples y la capacidad para valorar la fiabilidad, veracidad y utilidad de las fuentes y enfrentarse al conflicto intertextual.

Marco 2009		Marco 2018	
		Fuente simple (65%)	Fuente múltiple (35%)
Acceder y recabar información (25%)	Localizar información (25%)	Escanear y localizar (15%)	Buscar y seleccionar el texto relevante (10%)
Integrar e interpretar (50%)	Comprender (45%)	Representar el significado literal (15%) Integrar y generar inferencias (15%)	Integrar y generar inferencias (15%)
Reflexionar y evaluar (25%)	Evaluar y reflexionar (30%)	Valorar la calidad y credibilidad / Reflexionar sobre el contenido y la forma (20%)	Detectar y manejar el conflicto intertextual (10%)

Figura 2. Evolución del peso de los distintos procesos de lectura digital en las pruebas PISA, entre 2009 y 2018

Descripción textual de la imagen Nueva imagen

Estos aspectos han llevado a una revisión de los diferentes elementos que integran su marco conceptual: textos, procesos y tareas. A modo de recordatorio, incluimos aquí las características y clasificaciones fundamentales de estos elementos. Para una revisión más detallada, el lector puede consultar los contenidos del módulo 2.

Textos

Se clasifican los textos según cuatro dimensiones:

- **Fuente:** la unidad está compuesta por un texto (fuente simple) o por varios (fuente múltiple).
- **Estructura y navegación:** textos estáticos (lineales) o dinámicos (interactivos).
- **Formato:** continuo, discontinuo o mixto.
- **Tipo:** descriptivo, narrativo, expositivo, instructivo, argumentativo o transaccional. Según el propósito para el que se escribe el texto.

Proceso de comprensión

- **Localizar información:** acceder y recabar información relevante, para la tarea planteada, dentro de uno o varios textos. En la **lectura digital**, esto implica también saber discernir de entre los resultados de un buscador o de sitios web diferentes, haciendo uso de organizadores de texto o de titulares.
- **Comprender:** integrar información de diversa procedencia dentro de uno o varios textos e interpretarla de manera literal o mediante inferencias intra e inter-textuales.
- **Valorar y reflexionar:** integrar información del texto con los conocimientos del lector para evaluar la calidad y validez de su forma y de su contenido. En el sub-proceso de valorar calidad y credibilidad de las fuentes ofrecidas, los lectores deben **juzgar si el contenido es válido, preciso y objetivo o sesgado**, identificando la autoría y la preparación e intenciones del autor. En casos en que los lectores se enfrenten a textos diferentes, estos pueden presentar contradicciones entre ellos, por lo que deberán decidir cómo gestionarlas, sopesar la credibilidad y utilidad de las fuentes, y la lógica y bondad de sus conclusiones.

En general, la evaluación de la competencia en lectura digital se realiza a través de entornos digitales simulados:

- En ePIRLS, aunque se prioriza la evaluación de los procesos de comprensión, se incorpora un entorno simulado de Internet, como ICILS 2018, que añade un conjunto de aptitudes y estrategias de navegación específicamente necesarias para localizar y usar información en Internet, como por ejemplo: a) Seleccionar páginas web que satisfacen una necesidad de información concreta o b) Usar características en línea para localizar información dentro de páginas web (p. ej., pestañas de contenido, barras de navegación, iconos gráficos y enlaces).
- En PISA, se evalúa la comprensión y la competencia digital con preguntas que hacen referencia a foros (p. ej., foro de aves) o a blogs en los que aparecen varios enlaces que abren diferentes pestañas por las que tienen que navegar. Las tareas pueden referirse a un texto, a contrastar información contenida en varios textos o a valorar la fiabilidad de la fuente (p. ej. Ante varias entradas en un foro se pregunta por quién dio la respuesta más fiable a la pregunta planteada en la primera entrada) (ver ejemplo en Figura 3).

PISA 2018

Isla de Pascua
Pregunta 4 / 7

Consulta el artículo "*¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua?*" a la derecha. Pulsa en una opción para responder a la pregunta.

¿En qué coincidían los científicos mencionados en el artículo y Jared Diamond?

- Los humanos se asentaron en la Isla de Pascua hace cientos de años.
- Han desaparecido grandes árboles de la Isla de Pascua.
- Las ratas polinesias se comieron todas las semillas de los grandes árboles de la Isla de Pascua.
- Los europeos llegaron a la Isla de Pascua en el siglo XVIII.

Blog **Reseña del libro** **Noticias científicas**

www.noticiascientificas.com/Ratas_polinesias_Isla_de_Pascua

NOTICIAS CIENTÍFICAS

¿Fueron las ratas polinesias las que destruyeron los árboles de la Isla de Pascua?

Por Marcos Kamat, periodista científico

En 2005, Jared Diamond publicó *Colapso*. En el libro, describió el asentamiento humano de la Isla de Pascua (también llamada Rapa Nui).

El libro provocó una tremenda polémica poco después de su publicación. Muchos científicos cuestionaron la teoría de Diamond de lo que pasó en la Isla de Pascua. Coincidían en que cuando los primeros europeos llegaron a la isla en el siglo XVIII, ya habían desaparecido los enormes árboles, pero no estaban de acuerdo con la teoría de Jared Diamond sobre la causa de la desaparición.

Ahora bien, dos científicos, Carl Lipo y Terry Hunt, han publicado una nueva teoría. Ellos creen que la rata polinesia se comió todas las semillas de los árboles, evitando que crecieran otros nuevos. La rata, según creen, llegó allí accidentalmente o con algún propósito en las canoas que los primeros colonizadores humanos usaron para llegar a la Isla de Pascua.

Los estudios muestran que una población de ratas puede duplicarse cada 47 días. Eso son muchas ratas que alimentar. Para justificar su teoría, Lipo y Hunt señalan los restos de nueces de palma que muestran las marcas roídas hechas por las ratas. Por supuesto, reconocen que los humanos jugaron un papel fundamental en la destrucción de los bosques de la Isla de Pascua, pero creen que la rata polinesia fue la principal culpable entre una serie de factores.

Figura 3: ejemplo de ítem de PISA en el que se simula un entorno web con tres pestañas y la pregunta hace referencia a detectar y manejar el conflicto intertextual. Extraído de <http://blog.intef.es/inee/2019/10/25/como-define-y-mide-pisa-la-competencia-lectora/>

PISA, además, valora el uso de ICT a través de cuestionarios donde se valora el uso de dispositivos digitales tanto en entornos educativos como en el hogar.

4.2. Metodologías para la enseñanza de la competencia en lectura digital

En su revisión sobre programas para la enseñanza de la competencia digital, Salmerón y Llorens (2019) encontraron que dichos programas incorporan en alguna medida varias metodologías de instrucción. Como ocurre en la lectura tradicional, el desarrollo de las habilidades de comprensión en lectura digital requiere no solo la presentación y ejercitación de las estrategias de comprensión. Este es solo el primer paso. A continuación, el profesor debe proporcionar múltiples oportunidades para leer y practicar las estrategias, en contextos variados y a lo largo del curso, para que el estudiante acabe integrando las estrategias en su repertorio de habilidades. Las siguientes serían las fases para trabajar la competencia digital:

- **Enseñanza explícita de las estrategias:** el profesor explica las diferentes estrategias, para qué sirven, y cómo se ponen en práctica.
- **Modelado de las estrategias:** el profesor o un alumno avanzado explica verbalmente los pasos que va dando mientras aplica alguna estrategia para resolver tarea de comprensión en lectura digital. Se debe acompañar con un video de las acciones que se van realizando en la pantalla. De esta forma, el alumno puede comprobar cómo las estrategias enseñadas previamente se pueden aplicar en contextos reales, y cómo permiten enfrentarse a los retos habituales que nos encontramos en la lectura en Internet.
- **Contraste de casos en parejas:** los estudiantes analizan en parejas un mismo caso en el que se presenta una tarea de lectura digital. Los estudiantes deben discutir dos modelos sobre el mismo caso. En uno un alumno ha resuelto la tarea de lectura digital aplicando estrategias efectivas y en otro un alumno distinto ha aplicado estrategias menos efectivas. En este punto, el profesor debe proporcionar una retroalimentación detallada sobre las respuestas de los estudiantes, para que puedan corregir y ajustar sus conocimientos.
- **Proyectos de lectura en Internet:** el profesor plantea un reto a los alumnos en forma de una pregunta abierta (p. ej. «¿Sabéis que no está claro por qué desaparecieron los dinosaurios? ¡Vamos a averiguarlo!»). Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para elaborar una respuesta al reto planteado. De esta forma, pueden aplicar las estrategias que ya han trabajado para resolver problemas académicos. En este punto no se trata tanto de que aprendan a leer en Internet, si no que apliquen cómo la competencia lectora en Internet para aprender en las diferentes disciplinas.

4.3. Programa para el entrenamiento en evaluación crítica de la información en Internet

Siguiendo muchos de los pasos apuntados anteriormente, Delgado y cols. (2018) desarrollaron un programa para el entrenamiento en evaluación crítica de la información en Internet para estudiantes adultos con discapacidad intelectual, con un nivel lector equivalente a 5º de Primaria. La estructura del programa puede adaptarse fácilmente para orientarla a poblaciones específicas (ver Tabla 6).

En una primera fase de enseñanza explícita de las estrategias, el monitor introducía las diferentes nociones relevantes sobre la competencia (p. ej. la naturaleza abierta de la publicación de información en Internet), así como de las estrategias a trabajar (p. ej. dónde está la información, quién la dice, cuánto sabe...).

Módulo	Objetivos
Módulo 1: ¿Qué dice internet?	(1) Identificar que en Internet habitualmente existe información contradictoria sobre un mismo tema y (2) introducir el concepto de lectura crítica: hay que decidir en qué información es posible confiar.
Módulo 2: ¿Dónde se encuentra la información en Internet?	(1) Conocer la existencia de diferentes tipos de páginas web (blogs, periódicos, empresas, instituciones públicas...), (2) conocer que existen webs en las que no existe control editorial y puede publicar cualquier persona (foros, blogs personales, redes sociales...), mientras que otras mantienen un control editorial sobre la información que se publica (periódicos, instituciones...) y (3) identificar aquellas páginas en las que los contenidos están controlados como criterio de fiabilidad.
Módulo 3: ¿Quién ofrece la información en Internet?	(1) Introducir la importancia de atender al autor o transmisor de la información y (2) identificar el conocimiento del autor respecto al contenido de la información como criterio de fiabilidad, teniendo en cuenta su profesión y su experiencia.
Módulo 4: ¿Qué intención tiene la fuente de información?	(1) Introducir el concepto de intención de la página web o del autor del contenido, (2) sensibilizar sobre la importancia de identificar dicha intención como criterio de fiabilidad (informativa, comercial, ayuda...) y (3) identificar y valorar la interacción entre la experiencia del autor y la intención de la página web (ejemplo: un autor puede ser experto, pero transmitir la información en una página con intenciones comerciales).

Tabla 6. Módulos y objetivos del Programa para el entrenamiento en evaluación crítica de la información en Internet de Delgado y cols (2019)

En una **segunda fase del programa**, la de intervención-práctica, el objetivo era enseñar a los estudiantes a evaluar la fiabilidad de la información teniendo en cuenta de manera global todos los criterios trabajados en los módulos anteriores. Se practicaba esta valoración general a través de la pregunta ¿Cómo explico mi respuesta?, cuya respuesta se construye a su vez con base en las siguientes preguntas, una estructura de trabajo que se mantenía constante a lo largo de los tres módulos de esta fase de intervención-práctica: (1) ¿Qué dice el texto?, (2) ¿Quién lo escribe? y (3)

¿Dónde está escrito?

Para dinamizar esta fase, se utilizó fundamentalmente la **técnica del contraste de casos**, en la que se describía los pensamientos de dos estudiantes imaginarios, uno más y otro menos avanzado, mientras evaluaban la información de varias páginas web sobre ciertas temáticas controvertidas (p.ej. ¿El agua embotellada es mejor que la del grifo?) (ver ejemplo en Figura 4). La tarea de los estudiantes era discutir cuál de los estudiantes imaginarios estaba evaluando mejor la información, y señalar por qué. A continuación, el profesor daba retroalimentación sobre los estudiantes imaginarios, indicando qué pasos se habían realizado correctamente.

El diagrama muestra un escenario de aprendizaje dividido en dos secciones: una para Juana (izquierda, fondo morado) y una para Julián (derecha, fondo verde).
En la sección de Juana, se muestra un avatar de una mujer con el nombre 'JUANA'. A su lado hay un recuadro con el siguiente texto: 'Los zoológicos son muy buenos porque sirven para conocer mejor a los animales. Además los zoológicos son muy respetuosos. Por ejemplo, el zoo de Córdoba es muy bueno y cuida muy bien a sus animales. Podemos decir que es genial que haya zoológicos.' Debajo de este recuadro, se indica: 'Juana solo ha mirado **QUÉ** dice el texto', acompañado de un icono de advertencia (triángulo rojo con un signo de exclamación).
En la sección de Julián, se muestra un avatar de un hombre con el nombre 'JULIÁN'. A su lado hay un recuadro con el siguiente texto: 'Según lo que ha escrito esta persona los zoológicos son estupendos. Nos ayudan a estudiar los animales y aprendemos. Pero debemos tener cuidado con lo que se dice en esta página. Es un foro y, como ya sabemos en él puede escribir cualquier persona. El autor no dice cuál es su campo de trabajo así que no sabemos si es un experto o no. Sólo habla de su experiencia personal en el zoo de Córdoba. No podemos confiar.' Debajo de este recuadro, se indica: 'Julián ha mirado: **QUÉ DÓNDE QUIÉN**', acompañado de un icono de pulgar arriba (mano verde).

Figura 4. Ejemplo de escenario utilizado en el entrenamiento para la lectura digital.

Los resultados del programa fueron evaluados tanto de forma inmediata a la finalización del mismo, como después de unos meses tras su aplicación. En ambos casos, tras el programa los estudiantes mejoraron a la hora de seleccionar las páginas más fiables, y incrementaron el uso de citas en sus argumentaciones.

Dada la flexibilidad en el diseño del programa, se trata de una **buena herramienta educativa para trabajar la competencia en lectura digital**. Aunque en este programa se enfocó a la promoción de la evaluación de información, su metodología es fácilmente adaptable para trabajar otros procesos como la navegación o la integración de información digital. Asimismo, aunque originalmente está diseñado para trabajarse con alumnos con un nivel lector correspondiente a los últimos cursos de Educación Primaria, podría ser aplicado en cursos superiores siempre que los materiales de trabajo fueran adaptados a su nivel educativo, utilizando, por ejemplo, páginas web más complejas.

Revision #3

Created 19 September 2024 13:10:16 by Jorge CATEDU

Updated 11 November 2024 09:41:42 by Jorge CATEDU