

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.12>

¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso

How to promote Digital critical literacy through historical narratives?
Case study.

María Alejandra Rojas  0000-0002-6260-3419

Doctoranda en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España
mariaalejandra.rojasf@autonoma.cat

Neus González-Monfort  0000-0001-8597-0994

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España
neus.gonzalez@uab.cat

Fechas · Dates

Recibido: 6 de diciembre de 2022
Aceptado: 19 de febrero de 2023
Publicado: 31 de marzo de 2023

Financiación · Funding

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) en su Programa de Becas de Doctorado en el Extranjero.

Cómo citar · How to cite

Rojas, M. A., & González-Monfort, N. (2023). ¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso. *REIDICS*, 12, 198-217. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.12>

Resumen

En este artículo se exponen algunos de los resultados de una investigación desarrollada en clases de historia en escuelas secundarias de Chile. El proyecto indaga en estrategias para promover la literacidad crítica digital entre las y los estudiantes, utilizando comentarios breves con contenido histórico, siguiendo el formato propio de las redes sociales. La investigación es de carácter cualitativo y se ubica en el área disciplinar de la Didáctica de las ciencias sociales. Los resultados presentados en este artículo corresponden a un caso compuesto por 40 estudiantes, de 15 a 16 años. Los materiales creados trabajan cuatro ejes propios de la literacidad crítica: la distinción de hechos y opiniones, la identificación de silencios y exclusiones en los argumentos, el trabajo en torno a la fiabilidad de las fuentes y, finalmente, el reconocimiento de la intencionalidad en los discursos. Los resultados dan cuenta de las condiciones iniciales del estudiantado y de las mejoras producidas en la mayoría de los ejes de la literacidad crítica. También se analizan las particularidades de los resultados para cada habilidad.

Palabras clave: literacidad crítica digital; pensamiento crítico; redes sociales; narraciones históricas; enseñanza de la historia; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

This article presents some of the results of a research in secondary schools in Chile. The project investigates strategies to promote critical digital literacy among students, using brief comments with historical content, following the format of social networks. The research is of a qualitative nature and is located in the disciplinary area of the didactics of social sciences. The results presented in this article correspond to a case composed of 40 students, aged 15 to 16. The materials created work on four axes typical of critical literacy: the distinction between facts and opinions, the identification of silences and exclusions in the arguments, the work around the evidence and the reliability of the sources and, finally, the recognition of the intentionality in speeches. The results show the initial conditions of the students and the improvements produced in most of the axes of critical literacy. The particularities of the results for each skill are also analyzed.

Keywords: digital critical literacy; critical thinking; social media; historical narratives; social studies teaching

Introducción

El panorama mediático y comunicacional ha sufrido transformaciones radicales en los últimos 30 años. De la mano de diversas innovaciones tecnológicas asociadas a internet se ha modificado la forma en que los seres humanos socializamos, producimos conocimiento y desarrollamos nuestros intercambios económicos. Los cambios son evidentes en áreas sociales tan relevantes como la política o la educación.

En la esfera política, las nuevas tecnologías parecen haber ayudado al desarrollo de movimientos críticos, autogestionados y alternativos, permitiendo la difusión de otros modelos de organización y la coordinación de resistencias ciudadanas frente al poder (Castells, 2007; 2013). Pero al mismo tiempo, estas innovaciones parecen haber promovido el establecimiento de un debate político basado en *fake news* (Alcott y Gentzkow, 2013), la normalización de los *discursos de odio* (Izquierdo, 2019; Massip et al. 2021; Fish, 2020) y el aumento del poder de partidos o líderes cercanos a este tipo de relatos (Illades, 2018; Fish, 2020).

En el mundo de la educación también vemos profundos cambios. Ciertamente, las redes sociales se han convertido en una herramienta de socialización muy importante en la vida de las y los jóvenes. Por otro lado, las escuelas parecen estar en un proceso de creciente *plataformización*, fenómeno en el que sería central el uso de sistemas de gestión online, el desarrollo de clases virtuales, la utilización de *moodles*, el uso de buscadores en el aula o la integración de las redes sociales en las estrategias didácticas (Sefton-Green y Pangrazio, 2021; Selwyn et al., 2021). Así, existe un creciente número de investigadoras e investigadores que plantean la importancia de construir escuelas que integren las tecnologías de manera crítica, en el entendido que las y los estudiantes necesitan herramientas para comprender y desenvolverse en el mundo digital (González y Pangrazio, 2020; Buckingham, 2019; Massip et al. 2021).

En coherencia con este objetivo, damos cuenta de la metodología y de algunos de los resultados de un estudio que busca formas de promover la literacidad crítica digital en escuelas secundarias. Para hacerlo se utilizan narraciones con contenido histórico presentados en el formato de las redes sociales.

Marco teórico

La investigación se ha estructurado en torno al concepto de Literacidad crítica digital. Este concepto ha servido de guía en el diseño, en la construcción de los instrumentos y en el análisis de los datos recogidos. Un segundo eje ha sido el concepto de "Narraciones históricas en redes sociales", constructo creado específicamente para este proyecto.

Literacidad crítica digital

En la última década diversas autoras y autores han utilizado el concepto de literacidad crítica digital (*digital critical literacy*) desde diversas disciplinas. Ello responde a la necesidad de estudiar las plataformas y los ecosistemas digitales como espacios que deben ser problematizados de cara al desarrollo de ciudadanías críticas e informadas.

El concepto surge desde la literacidad crítica, enfoque reflexivo que busca que las personas sean capaces de identificar los aspectos ideológicos y las intenciones detrás de los discursos, reconociendo estrategias discursivas y omisiones a fin de visualizar las relaciones de poder y las personas invisibilizadas en los textos (Luke, 2012; O'Quinn, 2005; Santisteban et al., 2016). Esta perspectiva apunta al reconocimiento de los problemas colectivos, a la creación de tejido comunitario y a la búsqueda de acciones de transformación social (Riley, 2015). En este sentido es vital el compromiso con la justicia y la igualdad social, entendido como un norte que guía el trabajo educativo.

La literacidad crítica digital intenta adaptar dichos objetivos y principios al nuevo escenario comunicacional derivado de la creciente influencia de las tecnologías informáticas y de internet (Ávila y Pandya, 2013). Muchas de las investigaciones surgidas desde este campo se han desarrollado en el mundo educativo. Así, se han realizado trabajos de diagnóstico en el mundo escolar (Massip et al, 2021), investigaciones en torno a las formas de combatir los discursos del odio en secundaria (Izquierdo, 2019), experiencias de análisis de discursos en plataformas digitales (Castellví, 2019; 2020), trabajos con grupos de investigación (Lohnes, 2016), proyectos que consideran el desarrollo de contenidos por parte del estudiantado (Watt, 2019), propuestas que han utilizado *hashtags*, *memes* y algoritmos de búsqueda en la sala de clases (Marlatt y Sulzer, 2021) e investigaciones que consideran la voz del profesorado (Riley, 2015).

Algunas de estas investigaciones han desarrollado modelos y esquemas teóricos en torno a los elementos que deberían considerarse a la hora de promover la literacidad crítica digital. En este proyecto utilizamos el modelo implementado por Castellví (2019), quien intenta promover las habilidades y disposiciones críticas del estudiantado adaptando un esquema propuesto por Santisteban (2017). El esquema de Castellví se estructura en torno a diversos ejes: Distinguir hechos y opiniones, identificar vacíos y omisiones en la información, reconocer la intencionalidad o la ideología en los discursos, evaluar la fiabilidad de las fuentes, vincular los problemas planteados con el presente y proponer acciones en relación con ellos.

Narraciones históricas en redes sociales

En consideración de los objetivos de la investigación se decidió utilizar fragmentos de texto que tuviesen contenido histórico y que siguieran el formato de los discursos que es posible encontrar en las redes sociales.

Dadas las particularidades de los textos que queríamos utilizar, decidimos crear un concepto que nos ayudara a comprenderlos y darles sentido dentro de la investigación. Así, comenzamos a utilizar el término *narraciones históricas en redes sociales*. Esta fue una adaptación del concepto de *narraciones históricas* (*historical narratives*) que hacen diversos investigadores del área (Levstik, 1989; Soria, 2014; van Nieuwenhuyse y Wils, 2015).

En los estudios sobre las redes sociales se plantea que los discursos en estas plataformas suelen caracterizarse por ser descentralizados y provenir de las propias usuarias y usuarios (Jones et al., 2015). También se destaca su carácter multimedia (Bouvier y Machin, 2018) y el hecho de estructurarse en torno a comunidades de afinidad (Evolvi, 2018). En tercer lugar, los discursos en redes sociales se orientan hacia la renovación constante y la inmediatez, tenien-

do una escasa extensión (Salmela-Aro et al., 2017; Lanier, 2018; Evolvi, 2018) y poco desarrollo de argumentaciones complejas (Carr, 2011; Bouvier y Machin, 2018; Jones et al. 2015). Finalmente, los mensajes presentes en estas plataformas manifestarían una escasa preocupación por la verificación de los contenidos o por la autoría de las obras (Jansen et al., 2019).

En consideración de lo anterior, se definió que las *narraciones históricas en redes sociales* fuesen fragmentos de texto con contenido histórico, con un lenguaje cercano y coloquial similar al de las usuarias o usuarios de internet, con elementos multimedia (como fotografías), articulados en torno a hilos de conversación, breves y con escasa referencia a fuentes o a la verificación de la información.

El contenido histórico de las narraciones presentadas fue el periodo de la historia de Chile comprendido entre el gobierno de Allende, la dictadura militar y el regreso a la democracia (1970 a 1990). Las y los participantes habían estudiado estos temas durante el año académico.

Metodología

La pregunta de investigación que vertebra todo el proyecto es la siguiente: ¿Cómo se puede desarrollar la literacidad crítica digital del estudiantado a partir del análisis de narraciones históricas en redes sociales?

A partir de esta cuestión, presentamos dos preguntas específicas, a ser respondidas en este artículo:

¿Qué representaciones sociales tiene el estudiantado respecto a determinados procesos históricos y a las narraciones históricas sobre ellos y cómo actúan en las redes sociales en relación con estos contenidos?

¿Qué cambios se observan en el desarrollo de la literacidad crítica digital del estudiantado después de la aplicación de una propuesta didáctica que se enfoque en analizar narraciones históricas en redes sociales?

Esta investigación se ubica dentro de los principios y métodos propios del paradigma socio-crítico. La metodología de trabajo es cualitativa. El método de investigación escogido es el estudio de caso (Stake, 1998).

Para realizar el análisis hemos seguido la estructura de trabajo planteada por Huberman y Miles (1994), basada en la reducción de la información, la exposición de los datos; y la extracción/verificación de conclusiones. Todo en un proceso que es cíclico y constante (Simons, 2011).

Para interpretar los datos, se ha optado por el análisis de contenido, siguiendo el enfoque de codificación de Mayring (citado en Abela, 2002) basado en “procedimientos reductivos a través de preguntas tras preguntas sobre las categorías que corresponden a los distintos segmentos del texto.” (p.23). En este proceso se ha utilizado el programa Atlas.ti.

Todo el desarrollo del proyecto ha seguido las directrices del “Código de Buenas Prácticas en la Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona” (2020). Entre otras cosas, ello

implica que se han informado los fines y los procedimientos de investigación a las personas participantes y que se han tomado las medidas necesarias para garantizar su anonimato.

Muestra

La escuela del caso estudiado es propiedad de la Iglesia católica y tiene un proyecto educativo que da bastante importancia a la formación de comunidad. Es un establecimiento ubicado en una comuna pequeña de la región de Valparaíso, Chile. Las y los participantes fueron 40 estudiantes entre 15 y 16 años, quienes componían una clase general de segundo año de secundaria. La elección de la muestra se dio a partir de criterios de accesibilidad, tratándose de un muestreo de conveniencia, según la categorización planteada por Flick (2007). La profesora participante tenía 5 años de ejercicio laboral y se comprometió con los objetivos de investigación, colaborando activamente en la aplicación de los instrumentos, ayudando a contextualizarlos, dinamizando las jornadas de trabajo, promoviendo el debate en aula y respondiendo las dudas de las y los estudiantes.

Instrumentos

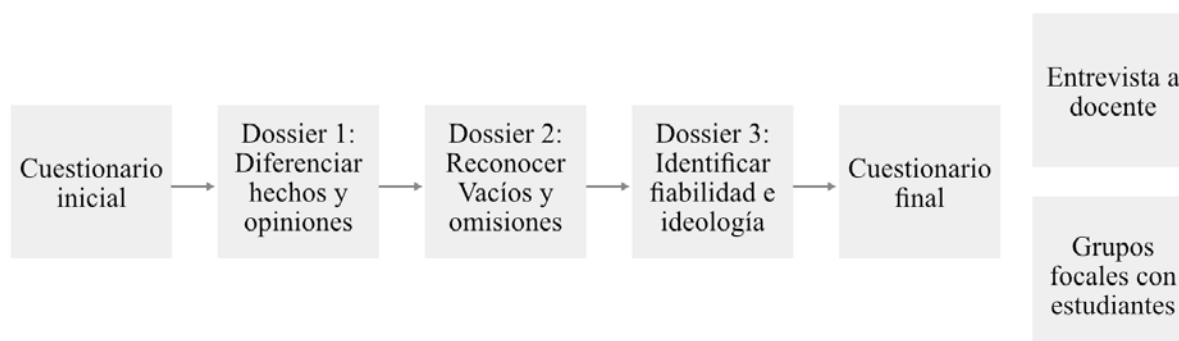
Los instrumentos de recogida de datos de la intervención fueron un cuestionario inicial, tres dossiers de trabajo, un cuestionario final, entrevistas grupales al estudiantado y entrevistas semi-estructuradas a la docente (Esquema 1).

Las narraciones históricas utilizadas en estos instrumentos se construyeron a partir de una búsqueda en la sección de comentarios de distintos vídeos publicados en *YouTube*. Después de seleccionar los comentarios, estos fueron reconstruidos, creando 30 narraciones históricas que fuesen coherentes con las características establecidas para las *narraciones históricas en redes sociales*. En este proceso se utilizaron avatares y nombres de autoras o autores ficticios, sin una identidad de género ni una filiación ideológica clara, para evitar sesgos.

La presentación de las narraciones se hizo en viñetas que imitaban la forma en que los contenidos son dispuestos en *Twitter* o en que se desarrollan los hilos de conversación de *YouTube*.

Esquema 1

Esquema de aplicación de los instrumentos.



Fuente: Elaboración propia

Cuestionarios inicial y final

Los cuestionarios fueron aplicados al comenzar y al finalizar el trabajo de campo. El tiempo estimado de aplicación de cada uno de los cuestionarios fue de 40 minutos. Ambos fueron presentados como formularios de *Google Forms* y también de manera impresa.

El objetivo de los cuestionarios era identificar los cambios y continuidades en el desarrollo de las habilidades del estudiantado entre el comienzo y el final de la intervención. En este sentido, fueron un instrumento central de la investigación, pues permitían tener una visión general de las habilidades y disposiciones demostradas por las y los jóvenes, en dos momentos críticos del trabajo.

En los cuestionarios se presentaban una serie de narraciones históricas, como las siguientes:

Los comunistas no eran blancas palomas, siempre hay que recordar eso. Que ahora no se recuerdan, pero la verdad es que ellos trataron de implantar una guerrilla, ingresando armas – @random.k

El golpe se estaba planificando desde que ganó Allende. Eso de la guerrilla es falso, fue una excusa de la derecha y USA para frenar las ideas de la izquierda – @Broly

A continuación, se planteaban una serie de preguntas y ejercicios que debían ser realizados por las y los estudiantes, como los que indicamos a continuación:

¿Qué hechos y qué opiniones identificas en los comentarios?;

¿Crees que falta alguna información relevante en el hilo de conversación?;

¿Qué intenciones o qué ideología crees que tiene cada uno de los participantes?;

¿Qué fuentes se usan en los comentarios? ¿Te parecen fiables?.

Dosieres

Luego de la aplicación del cuestionario inicial se trabajó con tres dosieres, cada uno de los cuales estaba pensado para ser aplicado en una clase de 80 minutos. Los dosieres correspondían a modelos didácticos a ser aplicados en aula, bajo la guía de la docente y con apoyo por parte del equipo de investigación. La docente contribuyó activamente en la adaptación de los dosieres a las particularidades de su clase, re-apropiándose de las explicaciones y vinculando los temas que aparecían en los documentos con la realidad local del estudiantado y con el contexto político chileno. El desarrollo de los ejercicios era siempre acompañado por la profesora. A veces, se hacían pausas para reflexionar o aclarar algún punto. En general, se daba libertad para que las y los estudiantes pudiesen desarrollar los ejercicios en parejas o de manera individual.

El dossier 1 tenía por objetivo ayudar a las y los participantes a diferenciar hechos de opiniones. En este instrumento se explicaba a través de ejemplos cómo identificar hechos y opiniones en textos breves. El siguiente extracto corresponde a una muestra de la sección de modelación del documento:

Cuando nos encontramos con un argumento en internet lo primero que deberíamos hacer es preguntarnos si se trata de un hecho o de una opinión. Los hechos son eventos o situaciones que se pueden demostrar.

El dato de que en 1818 se firmó la independencia de Chile es un hecho. Que el Senado es elegido mediante votación popular es otro ejemplo de hecho.

Los hechos son comprobables y tenemos buenas pruebas de que son reales. Los hechos ocurrieron o no. Si algo no ocurrió -o es indemostrable- no es un hecho.

Las opiniones, en cambio, son afirmaciones que las personas hacen según sus creencias e intereses. Son interpretaciones de la realidad que no son comprobables del todo.

Luego se presentaban ejercicios para que las y los estudiantes pudiesen practicar la habilidad pensando en su vida cotidiana:

Ahora que sabes la diferencia entre hechos y opiniones, da un ejemplo de tu vida cotidiana en que se distinga un hecho y una opinión.

¿Puedes dar un ejemplo de un hecho y de una opinión sobre un tema histórico (que no se haya utilizado en esta guía)? Explica.

A continuación se les pedía que distinguieran hechos y opiniones en narraciones históricas. Esta actividad permitía poner en práctica sus habilidades y al mismo tiempo era un instrumento de recogida de datos que nos daba información sobre su proceso de reflexión y cambio. Algunas de las narraciones utilizadas eran las siguientes:

Chile es de los países más desarrollados de Latinoamérica y eso fue gracias al gobierno de Pinochet —@Likkoo

A Pinochet no lo apoyaba nadie y por eso tenía que matar gente. Todo el pueblo lo detestaba—@pancit

El dossier 2 buscaba ayudar a que las y los estudiantes pudiesen reconocer los vacíos en la información que se encuentra en internet. La idea de vacío se estructuraba en torno a la omisión de datos, pero también de puntos de vista o de memorias colectivas. En el dossier lo explicábamos de la siguiente manera:

Muchas veces ocurre que cuando alguien desea defender su punto de vista deja fuera información que le perjudica: ya sean evidencias o reflexiones importantes. Por otro lado, cuando las personas opinan suele ocurrir que omiten las experiencias, los sufrimientos o los puntos de vista de otras personas y grupos sociales.

En este material se utilizaron ejemplos para mostrar la forma en que las narraciones podían estar omitiendo información relevante. Para ello se trabajó en torno a las identidades colectivas excluyentes, lo que explicamos en la sección de modelación:

(...) en las opiniones que se encuentran en internet es muy común que se excluyan las experiencias de grupos sociales a través de la creación de un "otro" que concentra lo malo y donde se mete a todos quiénes se quiere excluir y silenciar. Lo más común es que se promueva un "nosotros" (los chilenos, los buenos ciudadanos, etc.) y uno o varios grupos que representan a "los otros" (los judíos, los inmigrantes, los opositores políticos, etc.).

A continuación las/os estudiantes debían practicar con una serie de ejercicios sobre el tema. Para hacerlo se les presentaron narraciones como las siguientes:

El pueblo de verdad estaba con Allende y con la UP, los que se oponían eran "momios" que no creían en Chile y en la soberanía del país. —@Bulla

Los comunistas querían llevarnos a un enfrentamiento entre chilenos. Eran ellos o el resto de los chilenos que querían paz y bienestar.—@Blah

Y se les pidió que reflexionaran a partir de ciertas preguntas guías como las que se muestran a continuación:

¿Cuál es el "otro" que debería ser combatido? ¿Quiénes compondrían el "nosotros"?; ¿Qué elementos crees que se están dejando fuera en estas opiniones?

El dossier 3 tenía por objetivo dar herramientas críticas en torno a dos temas: por un lado, en relación con la evaluación de las fuentes presentadas en las narraciones. En segundo lugar, respecto a las intenciones o la ideología detrás de los discursos. En el apartado de intenciones se incluía una sección explicativa de la que citamos un extracto. En este extracto aparecen dos narraciones históricas y un trozo de texto explicativo:

En Chile hubo un golpe y se torturó a la gente. Y hoy en día muchos siguen justificando eso por "salvar al país" o cualquier otra tontera. La falta de empatía me hace perder fe en la humanidad.—@PWR.studio.

Ojalá quienes reclaman en contra del gobierno militar tuvieran la misma preocupación por denunciar los robos que se hicieron después. Pero claro esos eran gobiernos "democráticos"—@tepi.

Aquí es bastante claro cómo cada uno se ubica en posiciones distintas y tiene objetivos opuestos. Sabemos que @PWR.studio está en contra de quienes intentan justificar la dictadura. Ese es el objetivo de su comentario. Por otro lado, @tepi parece apoyar a la dictadura de Pinochet, cuestionando los gobiernos democráticos que vinieron después.

Luego se presentaban una serie de narraciones históricas y de ejercicios para que las y los estudiantes pudiesen poner en práctica dichas habilidades.

Entre las narraciones presentadas se encontraba la siguiente:

A veces es necesario un poco de mano dura para traer paz al país y parar el caos. Hoy todos se indignan, pero en los setenta las cosas eran distintas— @xiaoboww

Y en los ejercicios se planteaban preguntas como las que se detallan:

¿Qué fuente se utiliza en la narración? ¿Te parece una fuente fiable; ¿Cuál crees que sea la intención del comentario?

Entrevistas y grupos focales

La investigación consideró también el desarrollo de grupos focales en los que se entrevistó a estudiantes que participaron en el resto de la investigación. La recogida de datos a través de grupos focales se realizó después de la aplicación del cuestionario final. Este instrumento nos permitió conocer las representaciones sociales de las y los estudiantes en un entorno de pares, facilitando su participación.

Asimismo, se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas a la docente participante, con el objetivo de profundizar en el contexto educativo y en el trabajo previo del curso. Las entrevistas se desarrollaron durante la aplicación de los instrumentos y al finalizar el trabajo de cam-

po. Tanto los grupos focales como las entrevistas dieron la posibilidad de triangular y validar los datos recogidos a través de los cuestionarios y los dosieres.

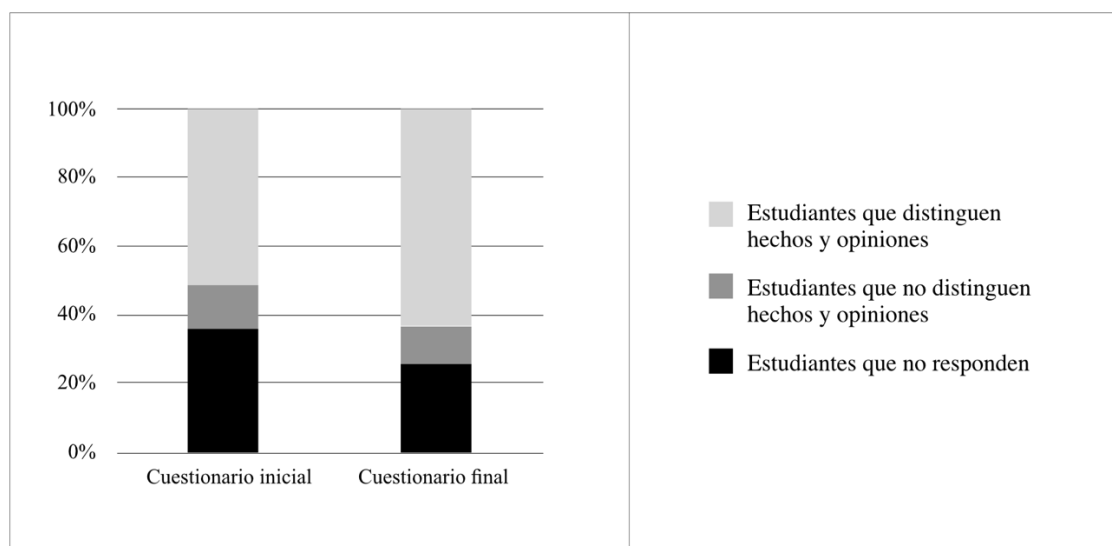
Resultados

A continuación, presentamos algunos resultados obtenidos en el caso presentado. Ordenamos la presentación en torno a los elementos de la literacidad crítica especificados en el apartado teórico del presente documento.

Distinguir hechos y opiniones

Al comparar los resultados de los cuestionarios inicial y final se constata una mejora en la capacidad del estudiantado para distinguir hechos y opiniones. Mientras en el primer cuestionario el 51% de las y los estudiantes era capaz de identificar hechos y opiniones, en el cuestionario final el 63% demostró dicha habilidad (Figura 1).

Figura 1
Distinción de hechos y opiniones en caso estudiado



Fuente: Elaboración propia

Las y los participantes capaces de distinguir hechos y opiniones fueron capaces de hacer juicios como el siguiente:

@acidrabbitt da un ejemplo de un hecho ya que nos respalda su comentario con archivos, en este caso documentos, nombrando el informe Valech al final de su comentario (...) @avisí hace una opinión sobre los 2 bandos porque él dice "yo creo" haciendo referencia a que él opina que ambos bandos cometieron errores durante esta época. (Alan)

Creemos que esta habilidad tiene mucha relación con los conocimientos históricos que poseen las y los estudiantes. Durante el análisis nos dimos cuenta que algunas y algunos jóvenes demostraban su capacidad de distinguir hechos y opiniones cuando se enfrentaban a contenidos históricos que manejaban. Sin embargo, las mismas personas eran incapaces de realizar dicha tarea cuando se les presentaban narraciones que exigían un alto nivel de cono-

cimiento histórico. En este sentido, parece claro que el desarrollo de estas habilidades críticas debe ir de la mano con una adecuada formación en temas históricos.

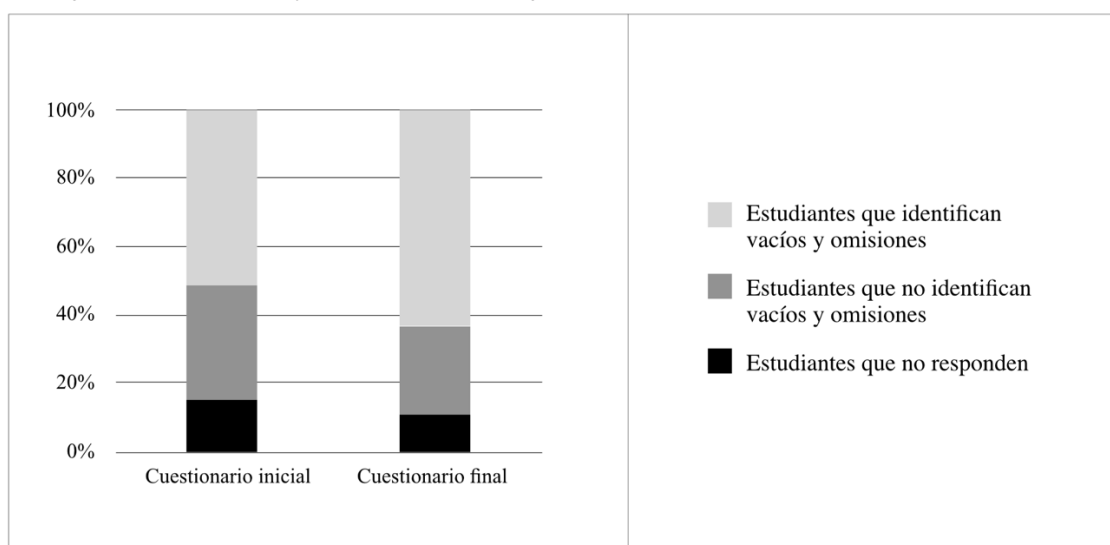
Es importante señalar que el uso de narraciones que hablaban del periodo 1970-1990 implicó operar con hechos conflictivos, estructurados en torno a memorias llenas de tensiones. Buena parte de las y los estudiantes daban por hecho ciertos discursos históricos falaces, como que la dictadura fue responsabilidad de todos los sectores políticos, o directamente falsos, como que el golpe de Estado de 1973 fue organizado para frenar una guerrilla de izquierda. Estas cuestiones han sido suficientemente rebatidas por la historiografía chilena (Alvarez, 2011; Casals, 2010; Corvalán Márquez, 2001; 2013; Moulian, 2006), pero siguen siendo parte de los relatos sobre el pasado interiorizado por las y los jóvenes. Ciertamente, estas son ideas que han estructurado los discursos sobre la historia en diversos sectores de la derecha chilena desde hace décadas (Said, 2002; Olguín, 2018). En el caso de estudio, no parecen haber sido cuestionados desde la sala de clases, pese a que el periodo histórico había sido trabajado previamente.

Por otro lado, debe señalarse que en muy pocas ocasiones las y los estudiantes buscaron información externa respecto a los contenidos presentados. Aunque se les dijo que podían utilizar Internet o los textos escolares para resolver dudas o contrastar información, la mayoría se remitía a responder desde su propia interpretación. Incluso cuando se les presentó evidencia abiertamente falsa y fácilmente contrastable en Internet ninguno de las y los participantes fue capaz de hacer una búsqueda que le permitiera notar el error.

Identificar vacíos y omisiones

El 53% de las y los estudiantes pudieron identificar vacíos en el cuestionario inicial, mientras que el 65% fue capaz de hacerlo en el cuestionario final. En este sentido, la intervención parece haber producido mejoras relevantes (Figura 2).

Figura 2
Identificación de vacíos y omisiones en la información



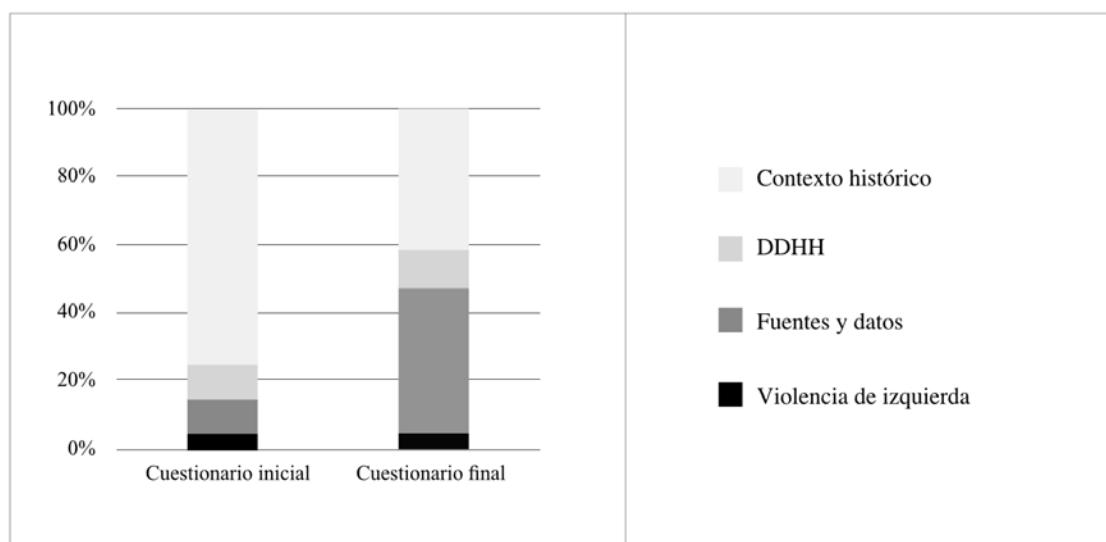
Fuente: Elaboración propia

Es interesante como entre el cuestionario inicial y el cuestionario final se produjo un cambio en el tipo de omisiones reconocidas. Si en el primer cuestionario el 75% de las y los participantes plantearon que se necesitaba más información y contexto, en el cuestionario final ese porcentaje se redujo a un 42%, mientras que la ausencia de fuentes y datos subió de un 10% a un 42% de importancia para las y los jóvenes (Figura 3). Es plausible que el aumento de la preocupación por la existencia de fuentes fuese una consecuencia tanto del trabajo en torno a fuentes como de los progresos en la búsqueda de hechos y opiniones. En este sentido, creemos que logró instalarse dentro de las y los estudiantes la idea de que el uso de fuentes es fundamental a la hora enfrentarse un texto histórico o informativo.

Citamos las respuestas de una participante para graficar las mejoras. Mientras en el cuestionario inicial la joven no encontró omisiones: “no [hay vacíos], ya que todos dan sus puntos de vista (...)” (Andrea), en el cuestionario final la joven fue capaz de construir una respuesta argumentada en torno a los vacíos: “Quizás podrían haber puesto fuentes de información como lo hizo @acid rabbit, como para corroborar que lo que dicen es cierto de alguna u otra forma.” (Andrea)

Figura 3

Temas omitidos en las narraciones históricas, según los/as estudiantes

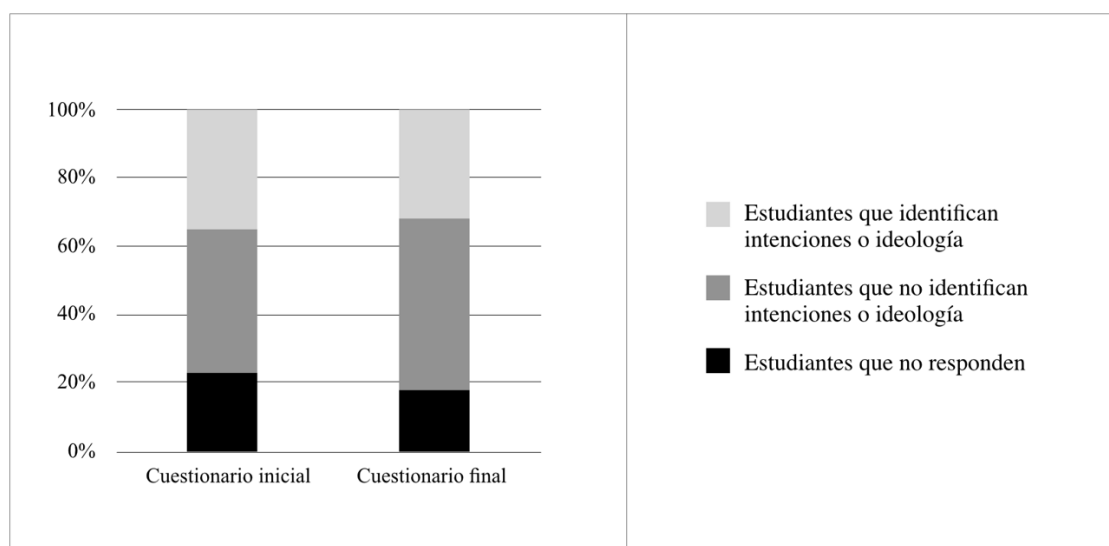


Fuente: Elaboración propia

Reconocer intencionalidad o ideología

En relación con las intenciones o la ideología detrás de las narraciones históricas, el 35% de las y los estudiantes pudieron identificar adecuadamente la intencionalidad presente en las narraciones del cuestionario inicial, mientras que el 32% fue capaz en el cuestionario final (Figura 4).

Figura 4
Identificación de intencionalidad e ideología



Fuente: Elaboración propia

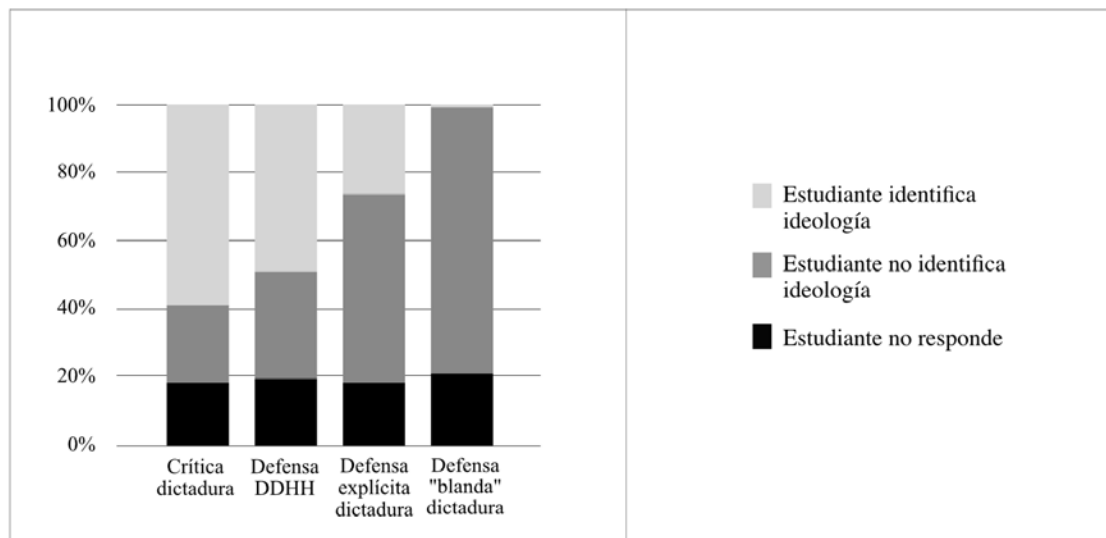
En relación con la capacidad de identificar intencionalidades la intervención no produjo una mejora en el estudiantado al contrario, sus habilidades parecen haber empeorado. En lo que respecta a esta habilidad, la mayoría de las y los jóvenes se mantuvo “leyendo las líneas”, según las categorías de Gray’s (1960, citado en Godoy, 2018). No pudimos ayudarles a leer “entre líneas” o “más allá de las líneas”.

Respecto a la leve caída en los indicadores, proponemos una interpretación. En su mayoría las y los participantes fueron capaces de identificar la intencionalidad en narraciones que criticaban explícitamente a la dictadura, que se preocupaban de los Derechos Humanos o que, en el otro extremo del arco ideológico, defendían abiertamente al gobierno de Pinochet. Sin embargo, muy pocas personas lograron identificar la ideología detrás de los argumentos que buscaban neutralizar la memoria y la reivindicación de justicia histórica. Nos referimos a las narraciones históricas que llamaban a olvidar el pasado para “mirar al futuro”, o a entender la dictadura como el resultado de “errores de ambos bandos”. Aunque en el escenario político chileno estos son argumentos de derecha, las y los estudiantes no fueron capaces de identificar su procedencia, ni sus objetivos.

Creemos que el descenso se debe a que en el cuestionario inicial se utilizó solamente una narración histórica que utilizaba estas estrategias basadas en “mirar al futuro”, mientras que en el cuestionario final se utilizaron dos narraciones de la misma índole. Este sesgo no fue advertido cuando diseñamos los instrumentos. De cualquier manera, la falta de capacidad para identificar la ideología en ciertas argumentaciones es un tema interesante, que nos habla de la cultura política de las y los jóvenes y que valdría la pena abordar en futuras investigaciones (Figura 5).

Figura 5

Tipo de argumentación y capacidad de estudiantes para reconocer su ideología (respuestas de cuestionario inicial y final)



Fuente: Elaboración propia

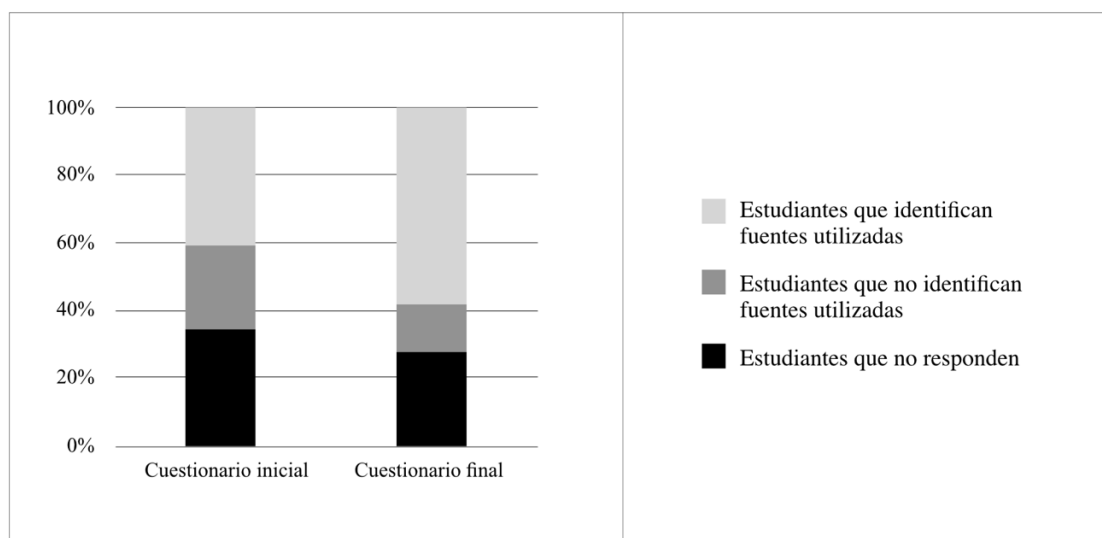
Por otro lado, nos llamó la atención la enorme cantidad de participantes que parafraseaban las narraciones históricas presentadas, demostrando un nivel de interpretación literal. Para estas y estos estudiantes la intencionalidad de un autor o autora se reducía a la argumentación explícita que leían. Así, frente a la siguiente narración histórica: “Sobre el tema de la dictadura yo creo que ambos bandos, la izquierda y la derecha deben reconocer que cometieron errores –@avisi”, un estudiante planteaba la siguiente interpretación: “Yo creo que la intención de este comentario es que tienen que reconocer el error que cometieron” (Fabián).

Identificar fuentes

En relación con la capacidad de identificar las fuentes en una narración, el 41% del estudiantado fue capaz de indicar correctamente si las narraciones presentaban o no fuentes en el cuestionario inicial (y cuales eran), mientras que en el cuestionario final el 58% pudo realizar dicha tarea. Así, se constata una mejora en este ítem, aunque desde un desempeño inicial ostensiblemente bajo (Figura 6).

Es necesario señalar que esta es una habilidad considerada en el currículum, que posee un carácter descriptivo básico, pero que es fundamental para ejercicios analíticos más profundos. Siendo básica para la construcción del conocimiento histórico, los bajos resultados iniciales deberían representar una alerta frente a la forma en que se está trabajando la historia en las aulas escolares.

Figura 6
Identificación de fuentes



Fuente: Elaboración propia

Evaluar fiabilidad de fuentes

A la hora de evaluar cuan fiables eran las fuentes utilizadas, solo el 27% del estudiantado se mostró capaz de realizar dicha operación en el cuestionario inicial. La cifra ascendió al 36% en el cuestionario final, por lo que podemos afirmar que se produjo una mejora luego de la intervención, aunque con resultados que siguieron siendo considerablemente bajos.

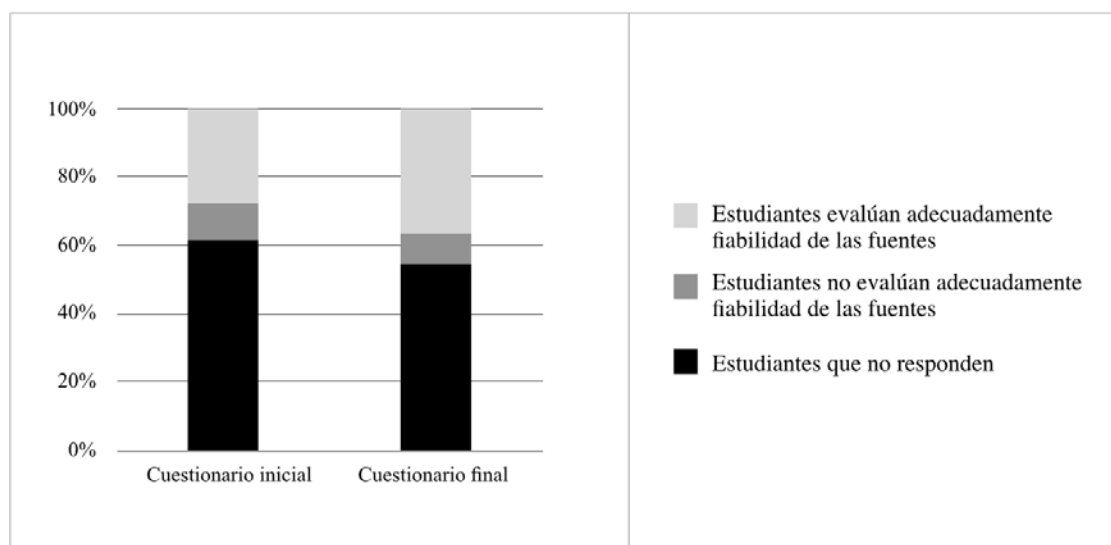
Poco más de un tercio de las y los estudiantes fue capaz de evaluar la fiabilidad de las fuentes al finalizar la intervención. Respecto a estos resultados, es lógico pensar que los problemas en la identificación de fuentes se tradujeron también en problemas a la hora de evaluar la fiabilidad de las fuentes.

Una persona que manejase esta habilidad debía ser capaz de construir una respuesta como la siguiente:

Esta persona utiliza como fuente la Comisión Valech, esta comisión es la investigación de la violación a los derechos humanos con consecuencias de muerte, ocurridas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990. Aquel informe es una fuente fiable ya que contiene los miles de declaraciones de personas que fueron torturadas y familias que redactan los fallecimientos de sus seres queridos durante la dictadura. (Javier).

En general, las y los participantes no salieron de la página del cuestionario o del dossier para buscar información sobre las fuentes, pese a contar con el tiempo y a que se les mencionó en diversas ocasiones la posibilidad de hacerlo. Esta falta de disposición al chequeo de información fue particularmente problemática al tratarse de fuentes que parecían serías, como documentos o revistas de investigación. La mayoría de ellos reconocía la escasa fiabilidad de los vídeos de YouTube, pero no aplicaban el mismo escepticismo a otros medios, como páginas web de revistas o documentales (Figura 7).

Figura 7
Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes



Fuente: Elaboración propia

Discusión de resultados y conclusiones

A partir del análisis del caso de estudio creemos adecuado sostener que una intervención didáctica que considera el uso de narraciones breves con contenido histórico, presentadas en el formato de comentarios de internet, puede producir mejoras en las habilidades críticas. Por otro lado, y al igual que Castellví (2020), nos encontramos con que el desarrollo de estas habilidades puede ser desigual.

En general, coincidimos con otras investigaciones de promoción de la literacidad crítica respecto a la baja proporción de estudiantes que son capaces de demostrar habilidades críticas al inicio de la intervención (Castellví, 2019, 2020; García Ruíz y González Milea, 2022; Godoy, 2018; Wineburg y McGrew, 2016).

Esto es particularmente preocupante en aquellas habilidades que son básicas en la investigación histórica, como la identificación de las fuentes utilizadas en un relato y la evaluación de su fiabilidad. En el cuestionario inicial menos de la mitad del estudiantado fue capaz de realizar adecuadamente dicha tarea.

Este último dato llama la atención, considerando que el trabajo con fuentes es uno de los ejes de habilidades a desarrollar en la asignatura de Historia, geografía y ciencias sociales (MINE-DUC, 2016). Este fenómeno, identificado con claridad por Godoy (2018), podría explicarse por la escasa importancia práctica que tendría el desarrollo de habilidades en los programas y materiales estatales (Rojas, 2020), lo que reflejaría las contradicciones y tensiones político-pedagógicas entre los elementos tradicionales del currículum y los acercamientos y visiones más cercanos a una pedagogía crítica y renovadora (Saez-Rosenkranz, 2016).

Por otro lado, en pocos casos el estudiantado hizo uso de las posibilidades de buscar en internet para contrastar la información. Dicha situación coincide con las observaciones realizadas por Wineburg y McGrew (2016).

Sin perjuicio de ello, debe constatar que se desarrollaron mejoras relevantes en la capacidad de las y los jóvenes para distinguir hechos y opiniones, para identificar vacíos y omisiones en las narraciones históricas, para reconocer y evaluar fuentes, para vincular los contenidos históricos con el presente y para proponer acciones en relación con ellos. Coincidimos con Godoy (2018), en que las mejoras logradas mediante experiencias didácticas de pocas horas de aula podrían ser un indicador de las enormes potencialidades de desarrollar un trabajo sostenido en torno a habilidades críticas en los colegios.

Por otro lado, se constata un leve descenso en la habilidad de identificar la intencionalidad de las narraciones. Pensamos que este resultado se puede deber tanto a un problema en el diseño de los instrumentos, como al peso de ciertos discursos autoritarios que abogan por el olvido del pasado en la cultura de las y los estudiantes. En este sentido, coincidimos con Delacruz y Jackson (2019) respecto la importancia del diseño de las actividades didácticas, y en particular de la selección de textos adecuados, como un factor fundamental en cualquier propuesta de trabajo en torno a la literacidad crítica digital.

Creemos que los resultados obtenidos pueden ayudar a la construcción de estrategias de enseñanza desde la Didáctica de las ciencias sociales que intenten promover la literacidad crítica digital en las aulas. En este sentido, la investigación puede ayudar a conceptualizar un tipo de discurso (las narraciones históricas en redes sociales) y un modelo de trabajo en torno a ellas. Así mismo, el proyecto puede ser una fuente interesante de experiencias respecto a los logros, límites y desafíos que implica la aplicación en aula de una investigación en que convergen la literacidad crítica digital, la historia y las redes sociales.

Entre las interrogantes que han surgido durante el desarrollo de la investigación está la forma en que estos discursos pueden articularse con la cultura política, la memoria histórica y los conocimientos previos del estudiantado, la importancia de las emociones como un factor que debería ser considerado a la hora de utilizar discursos extraídos de internet, la necesidad de desarrollar investigaciones utilizando el ecosistema real de las redes sociales y la forma en que estos proyectos pueden traducirse en materiales de aula que efectivamente produzcan cambios en las prácticas pedagógicas de las comunidades educativas.

Referencias bibliográficas

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Alvarez, R. (2011). *Arriba los pobres del mundo. Cultura e identidad política del partido comunista de Chile entre democracia y dictadura 1965-1990*. LOM
- Allcott, H., y Gentzkow, M. (2017) Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Ávila, J.; Pandya, J.S. (eds.) (2013). *Critical digital literacies as social praxis: Intersections and challenges*. P. Lang.

- Bouvier, G., y Machin, D. (2018). Critical discourse analysis and the challenges and opportunities of social media. *Review of Communication*, 18(3), 178-192. <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1479881>
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Culture and Education*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Carr, N. (2017). *Superficiales*. Taurus.
- Casals, M. (2010). *El alba de una revolución. La izquierda y la construcción estratégica de la "vía chilena al socialismo". 1956 – 1970*. LOM.
- Castells, M. (2007). *La galaxia internet*. Plaza y Janés.
- Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores México.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en Educació Primària* [Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona].
- Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital/ literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 17-28. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.3>
- Corvalán Márquez, L. (2001). *Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile: izquierda, centro y derecha en la lucha entre los proyectos globales, 1950-2000*. Sudamericana.
- Corvalán Márquez, L. (2013). *La secreta obscenidad de la historia de Chile contemporáneo. Lo que dicen los documentos norteamericanos y otras fuentes documentales. 1962-1976*. Ceibo
- Delacruz, S., y Jackson, V. (2019.) Preservice Elementary Teachers Engaging in Digital Critical Literacy Practices to Advocate for Critical Perspectives of Text. *Literacy Practice & Research*, Spring/Summer 2019, 5-17
- Evolvi, G. (2018). Hate in a tweet: Exploring internet-based islamophobic discourses. *Religions*, 9(10), 307. <https://doi.org/10.3390/rel9100307>
- Fish, S. (2020) *The First. How to Think About Hate Speech, Campus Speech, Religious Speech, Fake News, Post-Truth, and Donald Trump*. Simon and Schuster.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García Ruíz, C., y González Milea, A. (2022). Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en el futuro profesorado de Educación Infantil. *Aula abierta*, 51(1), 57-66.
- Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona].
- González López, A., y Pangrazio, L. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6).
- Hinrichsen, J., y Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21. <https://doi.org/10.3402/RLT.V21.21334>
- Huberman, A.M., y Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S., *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Sage.
- Illades, E. (2018). *Fake News*. Grijalbo.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio/ una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Jansen, B. J., Zhang, M., Sobel, K., y Chowdury, A. (2009). Twitter power: Tweets as electronic word of mouth. *Journal of the American society for information science and technology*, 60(11), 2169-2188. <https://doi.org/10.1002/asi.21149>
- Jones, R. H., Chik, A., y Hafner, C. A. (eds.) (2015). *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Routledge.
- Lanier, J. (2018). *Ten arguments for deleting your social media accounts right now*. Random House.

- Levstik, L. S. (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory into practice*, 28(2), 114-119. <https://doi.org/10.1080/00405848909543389>
- Lohnes, S. (2016). Reflection in action: using inquiry groups to explore critical digital literacy with pre-service teachers. *Educational Action Research*, 24(4), 503-518. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1106957>
- Luke, A. (2012) Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Marlatt, R., y Sulzer, M.A. (2021) Illuminating the dark side/ A typology for preservice ELA teachers engaging in ideologies of digital texts. *E-Learning and Digital Media* 18(3), 226-250. <https://doi.org/10.1177/2042753020980119>
- Massip, M., García-Ruiz, C.R., González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º Medio*. Ministerio de Educación.
- Moulian, T. (2006). *Fracturas*. LOM.
- Olguín, J. (2018) La derecha chilena y los principios legitimadores del pre y post golpe de Estado de 1973. *Izquierdas*, 38, 141-163.
- O'Quinn, E. (2005). Critical Literacy in Democratic Education: Responding to Sociopolitical Tensions in U.S. Schools. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(4), 260-267. <https://doi.org/10.1598-jaal.49.4.1>
- Riley, K. (2015). Enacting critical literacy in English classrooms/ How a teacher learning community supported critical inquiry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(5), 417-425. <https://doi.org/10.1002/jaal.371>
- Rojas, M. A. (2020). Obstáculos y oportunidades en el desarrollo del pensamiento crítico en clases de historia: análisis a partir de entrevistas a docentes chilenos. Investigación exploratoria para la construcción de materiales didácticos. En J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz, y E. Barrilga-Ubed (Eds.), *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía Aportaciones desde la educación. Comunicaciones del IX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano. Barcelona 2019*. (pp. 295-308). Uno Editorial.
- Saez-Rosenkranz, I. (2016). La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político actual. *Kultura-Spoleczenstwo-Edukacja*, 10(2), 9-22. <https://doi.org/10.14746/kse.2016.9.1>
- Said, M. (2002). *I love Pinochet*. Imago Comunicaciones.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., y Alho, K. (2017). The Dark Side of Internet Use- Two Longitudinal Studies of Excessive Internet Use, Depressive Symptoms, School Burnout and Engagement Among Finnish Early and Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343-357. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2>
- Santisteban, A. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva escolar*, 395, 12-16.
- Santisteban, A., Tosar, B, Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N., y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas/AUPDCS.
- Sefton-Green, J., y Pangrazio, L. (2021). Platform Pedagogies. Toward a Research Agenda. En *Algorithmic Rights and Protections for Children*. <https://doi.org/10.1162-ba67f642.646d0673>

- Selwyn, N., Pangrazio, L., y Cumbo, B. (2021) Knowing the (datafied) student: the production of the student subject through school data. *British Journal of Educational Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1925085>
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata
- Soria López, G. M. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Universidad Autónoma de Barcelona. (2020). *Código de buenas prácticas en la investigación*. [Acuerdo del Consejo de Gobierno de 30 de septiembre de 2020]
- Van Nieuwenhuysse, K., y Wils, K. (2015). Historical Narratives And National Identities. *Journal of Belgian History*, 45(4).
- Watt, D. (2019). Video production in elementary teacher education as a critical digital literacy practice. *Media and Communication*, 7(2), 82-99. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1967>
- Wineburg, S., y McGrew, S. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.