

LITERACIDAD CRÍTICA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CHILENA: CURRÍCULO Y PERCEPCIONES DOCENTES

CRITICAL DIGITAL LITERACY IN CHILEAN SECONDARY EDUCATION:
CURRICULUM AND TEACHERS' PERCEPTIONS

Elena Victoria Villagra Aburto (*)

Universidad de Concepción

Anita Alejandra Ferreira Cabrera

Universidad de Concepción

Chile

Resumen

La literacidad crítica digital (LCD) es esencial en la educación actual para abordar los desafíos del aprendizaje en entornos digitales y promover la participación ciudadana. El presente estudio examina su incorporación en los Planes y Programas de Lengua y Literatura de 1º a 4º medio en Chile, además de explorar las percepciones docentes sobre su preparación, estrategias y retos de implementación. Se empleó una metodología de investigación mixta, de carácter exploratorio y descriptivo, que combinó el análisis documental con una encuesta aplicada a 30 docentes de la Región del Biobío. Los resultados evidencian que la LCD se integra de manera fragmentada y desigual en el currículo, sin abordar otros aspectos fundamentales, como la colaboración, la verificación de información o la producción reflexiva de contenidos. A partir de lo anterior, se enfatiza la necesidad de fortalecer los lineamientos curriculares y la formación docente para enfrentar los desafíos de la sociedad postdigital.

Palabras clave: Literacidad crítica digital; currículo escolar; enseñanza secundaria; formación docente; percepciones del profesorado.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Elena Victoria Villagra Aburto
Universidad de Concepción
Víctor Lamas 1290, Concepción, Región del Biobío

Facultad de Humanidades y Arte (Casilla 160-C, Correo 3)

Correo de contacto:

ele.villagra.aburto@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 30.06.2025

ACEPTADO: 13.10.2025

DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1761

The rapid expansion of digital technologies and the saturation of online information have transformed the ways individuals read, write, and participate in contemporary societies. These changes highlight the need to develop Critical Digital Literacy (CDL), which is understood as the ability to access, evaluate, interpret, and produce digital information ethically and reflectively, while recognizing ideological influences and algorithmic dynamics. In Chile, the COVID-19 pandemic revealed substantial gaps in students' digital skills, along with persistent inequalities in school infrastructure and connectivity. In this context, the present study examined (1) the extent to which CDL is explicitly and systematically incorporated into the Language and Literature curriculum for grades 9 to 12 and (2) teachers' perceptions of their preparedness, pedagogical strategies, and implementation challenges.

The study employed a mixed-methods, exploratory, and descriptive design, grounded in a sociocritical approach that conceives education as a situated process oriented toward social transformation. The documentary corpus consisted of the four official Language and Literature Study Programs, which were segmented into learning objectives, suggested activities, and evaluation guidelines. Based on 62 documents, a deductive coding scheme was applied, drawing on internationally recognized frameworks such as DigComp and UNESCO's models. Quantitative analysis included frequencies, percentages, and chi-square tests to identify differences across grade levels and curricular components. In parallel, a digital survey was administered to 30 teachers in the Biobío Region. Closed-ended responses were analyzed descriptively, while open-ended responses were inductively coded using ATLAS.ti. Triangulation integrated documentary, quantitative, and qualitative findings.

The results show that CDL is incorporated in a fragmented and uneven manner within the curriculum. While certain elements related to the analysis and evaluation of digital information appear in suggested activities, essential dimensions, such as collaborative participation in digital environments, online information verification, multimodal and reflective production, and ethical-citizenship competencies, receive only marginal attention. CDL is concentrated in the activities section, is less present in the learning objectives, and appears minimally in the

evaluation guidelines, indicating an inconsistent curricular progression. Teachers' perceptions reinforce this diagnosis: participants reported limited preparation, insufficient institutional support, scarce training opportunities, and persistent technological constraints. At the same time, teachers highlight the need for clearer guidance on multimodality, verification, algorithmic analysis, and ethical digital behavior. Although some innovative practices were described, these remain isolated due to curricular and material limitations.

The study concludes that a significant gap exists between the prescribed curriculum and educational practice regarding CDL in Chilean secondary education. Strengthening CDL requires making curricular progressions explicit, incorporating authentic multimodal tasks into assessment practices and improving teacher training in technical, critical, ethical, and civic dimensions. Together, the findings underscore the need for systemic policies that position CDL as an essential component of democratic and equitable education in a post-digital society.

Keywords: Critical digital literacy; school curriculum; secondary education; teacher education; teacher perceptions.

1. Introducción

La sociedad postdigital se caracteriza por la integración plena de lo digital en la vida cotidiana, lo que diluye las fronteras entre lo analógico y lo tecnológico y transforma las formas de comunicación, participación y aprendizaje (Jandrić et al., 2019; Osuna Acedo, 2021). En este contexto, la educación requiere una perspectiva educomunicativa que, más allá de incorporar tecnologías, las cuestione y humanice, con el fin de formar sujetos críticos frente a la desinformación, conscientes de la manipulación algorítmica y capaces de participar activamente en entornos democráticos y colaborativos (Aparici, 2010; Kaplún, 1998; Morín, 1999).

En Chile, este desafío se evidenció con la pandemia de COVID-19, que mostró la relevancia del Programa Enlaces, pero también las limitaciones de una política digital fragmentada y la escasa integración de competencias vinculadas con ciudadanía digital, alfabetización informacional y pensamiento computacional (Claro et al., 2022). Los resultados del Estudio Internacional sobre Competencia Digital (ICILS, por sus siglas en inglés) del año 2023 profundizaron esta preocupación, al ubicar al país por debajo del promedio internacional y mostrar amplias brechas socioeconómicas en alfabetización digital y pensamiento computacional, lo que refuerza la necesidad de fortalecer su enseñanza desde un enfoque crítico y equitativo (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

En este escenario, la educación secundaria adquiere un papel estratégico, pues consolida la lectura, la escritura y el pensamiento crítico en una etapa en la que los jóvenes enfrentan un consumo intensivo de medios digitales. Es por ello que organismos internacionales subrayan la importancia de integrar la educación mediática y digital en el currículo como requisito para formar ciudadanos capaces de analizar, producir y participar activamente en la cultura digital (Ferrés & Piscitelli, 2012). En esta línea, los Planes y Programas de Lengua y Literatura en Chile han incorporado progresivamente lo digital: en 1º y 2º medio, mediante el análisis de los medios de comunicación y sus mensajes; en 3º medio, a través del estudio de géneros discursivos en comunidades digitales; y en 4º medio, con énfasis en la producción en entornos virtuales como blogs y charlas TED (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016, 2017, 2021a, 2021b). Considerando este marco, la investigación que se expone se planteó dos objetivos: (1) determinar si los Planes y Programas de Lengua y Literatura de primero a cuarto año medio incorporan de manera explícita y sistemática la enseñanza de la literacidad crítica digital, e (2) indagar las percepciones docentes sobre su preparación, estrategias pedagógicas y principales desafíos para su enseñanza.

Para abordar estos objetivos, se adopta el concepto de literacidad crítica digital, siguiendo a Samaniego (2024), quien señala que el término "literacidad" trasciende la dimensión instrumental de la lectoescritura y puede usarse de manera intercambiable con alfabetización en enfoques críticos. Aunque los términos alfabetización crítica digital y literacidad crítica digital suelen traslaparse, el primero enfatiza en el consumo crítico de la información digital, mientras que el segundo se enmarca en una perspectiva sociocultural más amplia, ya que concibe la lectura y la escritura como prácticas situadas. En este estudio, se opta por la noción de literacidad crítica digital (LCD), por su pertinencia en el análisis pedagógico y curricular.

2. Fundamentación teórica: marco conceptual y evidencia empírica

2.1. Fundamentos conceptuales de la literacidad crítica digital en la sociedad postdigital

La sociedad postdigital se caracteriza por la fusión inseparable entre lo digital y lo analógico, marcada por la saturación informativa, la manipulación algorítmica y el control de datos por corporaciones tecnológicas (Fawns, 2019; Srnicek, 2018). Este escenario genera dinámicas de poder y vigilancia, al tiempo que transforma la educación en entornos híbridos afectados por la desinformación y las desigualdades digitales (Beck, 1998; Han, 2021; Lyon, 1994). La omnipresencia invisible de la tecnología, el dominio de plataformas que gestionan identidades y la participación de los sujetos como prosumidores evidencian que lo digital es estructural en la vida contemporánea (Aparici & Osuna Acedo, 2013; García Canclini, 2007; Jandrić et al., 2019; Lévy, 2004).

En este contexto, la literacidad crítica (LC) entiende la lectura y la escritura como prácticas sociales mediadas por poder e ideología (Freire, 1970; Street, 1984), por ende, se consolida como un enfoque transformador (Janks, 2010). Sus dimensiones, definidas por Lewison et al. (2002) —cuestionar lo común, interrogar perspectivas, focalizarse en lo sociopolítico y promover la acción— se amplían en la literacidad crítica digital (LCD), que incorpora tensiones propias de lo digital y exige articular análisis, producción y autorreflexión con agencia ciudadana (Pangrazio, 2016). Así, frente a riesgos globales, como la desinformación y la reproducción ideológica del discurso (Beck, 1998; Van Dijk, 1999, 2009), la LCD se configura como práctica de resistencia y ciudadanía crítica.

Desde un enfoque pedagógico, la educomunicación —inspirado en Freire (1970) y Kaplún (1998)— promueve la comprensión crítica de los medios, la creación conjunta de conocimiento y una educación tanto inclusiva como dialogante, por lo tanto, su incorporación en el currículo

resulta esencial en la sociedad postdigital para enfrentar la desinformación, la manipulación mediática y la complejidad de los entornos híbridos, favoreciendo una formación humanizadora y acorde a los desafíos contemporáneos (Aparici & Osuna Acedo, 2013; Fawns, 2019; Morín, 1999; Osuna Acedo, 2021). En este contexto, por una parte, las habilidades trascienden lo técnico para integrar procesos de aprendizaje invisible, interaprendizaje y conectivismo, lo que potencia el pensamiento crítico frente a los medios, permitiendo develar estructuras de poder y comprender la construcción social de los mensajes; por otra, las competencias se conciben como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posibilitan una actuación crítica, creativa y participativa ante los medios y la información, implicando la capacidad de movilizar y aplicar eficazmente dichos recursos en contextos reales y complejos.

Respecto a estas últimas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha promovido la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como un marco esencial para el desarrollo ciudadano, articulado en torno a cinco competencias clave (5C) —comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía—, que buscan no solo facilitar la comprensión de la información, sino también cuestionarla, analizar sus implicaciones, reinterpretarla creativamente y participar de manera activa en la construcción del conocimiento en entornos digitales. En coherencia, la educomunicación enfatiza la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para actuar en dichos contextos desde la escuela, integrando tanto medios como contenidos en procesos pedagógicos que impulsen el aprendizaje colaborativo y crítico.

2.2. Evidencia empírica: currículo y percepciones docentes

Diversos estudios han analizado la incorporación de la literacidad crítica digital (LCD) en el currículo y las prácticas docentes, evidenciando avances y limitaciones. En Europa, Gouseti et al. (2024) señalaron que los currículos priorizan competencias instrumentales ligadas a la seguridad digital y a las "habilidades del siglo XXI", relegando a un segundo plano las dimensiones críticas y ciudadanas. De manera similar, en México, Sandoval y Zanotto (2022) advirtieron la persistencia de enfoques tradicionales y el desfase tanto entre las propuestas escolares como en los usos digitales cotidianos de los estudiantes. La investigación también subraya el rol de la formación docente; por ejemplo, en Estados Unidos, Allen et al. (2022) evidenciaron que los profesores reconocen la relevancia de la LCD, pero que se sienten poco preparados ante su implementación; en Canadá, Watt (2019) mostró que la producción audiovisual en la formación inicial docente desplazó visiones técnicas hacia perspectivas críticas, aunque persistieron tensiones curriculares; y, en España, Cabré (2022) y Lozano-Díaz y

Fernández-Prados (2019) evidenciaron la necesidad de estrategias didácticas multimodales y la brecha entre una ciudadanía digital pasiva frente a otra crítica y activa.

En Chile, los estudios destacan avances y tensiones en el plano curricular y pedagógico. Meneses et al. (2023) indicaron que, en educación básica, persiste la centralidad del texto escrito; Ow (2024) mostró la ausencia de lineamientos para la lectura digital en enseñanza media; y Paredes-Águila y Rivera-Vargas (2023) destacaron el predominio de un enfoque tecnológico por sobre lo pedagógico. Durante la pandemia, Llorens et al. (2021) advirtieron brechas en la formación docente y en la capacidad institucional para integrar críticamente las TIC. Respecto a las prácticas, Rojas y González-Monfort (2023) y Rojas (2024) demostraron que intervenciones basadas en narraciones históricas o simulaciones de redes sociales favorecen competencias críticas, mientras que González et al. (2018) y Matamala (2018) evidenciaron tanto la persistencia de prácticas tradicionales como la emergencia de propuestas innovadoras orientadas a la búsqueda, selección y creación autónoma de información.

Finalmente, la investigación sobre formación docente revela limitaciones estructurales. Thibaut (2020) mostró que los modelos culturales condicionan la integración de la LCD, mientras que Thibaut y Carvalho (2020) documentaron experiencias innovadoras aún poco sistematizadas. A ello, se suma la percepción de desconocimiento en la enseñanza media (Ow, 2024), la débil presencia de la competencia digital en los programas de Pedagogía (Silva & Miranda, 2020) y la falta de reconocimiento de multiliteracidades desarrolladas en línea, como el uso autónomo de redes sociales (Araos Gallardo, 2022). En conjunto, los estudios muestran un desfase entre discursos curriculares, prácticas pedagógicas y formación docente, lo que limita la consolidación de una LCD crítica y transformadora en las escuelas.

3. Metodología

Los objetivos de esta investigación son: (1) determinar si los Planes y Programas de Lengua y Literatura de primero a cuarto medio incorporan de manera explícita y sistemática la enseñanza de la LCD, y (2) explorar las percepciones docentes en torno a su preparación, las estrategias pedagógicas que emplean y los principales desafíos que enfrentan en este ámbito. Consecuentemente, el estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico, que concibe la educación como un espacio mediado por relaciones sociales, ideológicas y culturales, orientado a la reflexión crítica y la transformación pedagógica (Mosteiro & Porto, 2017). En coherencia, se adoptó un diseño mixto, exploratorio y descriptivo, de carácter no experimental, que combinó el análisis de los documentos curriculares con una encuesta aplicada a docentes de la

asignatura. Esta complementariedad permitió articular diversas fuentes de información y asegurar una mirada crítica y holística del objeto de estudio.

3.1. Corpus documental

El corpus documental estuvo conformado por los Planes y Programas de Lengua y Literatura de primero a cuarto año de educación media (MINEDUC, 2016, 2017, 2021a, 2021b). Estos se seleccionaron por su alto nivel de especificidad, lo que permitió examinar cómo los objetivos curriculares se traducen en orientaciones pedagógicas concretas, dimensión central de este estudio. Para responder al primer objetivo de investigación, se efectuó un análisis de contenido de los cuatro Planes y Programas, los que previamente fueron segmentados en tres componentes (objetivos de aprendizaje, actividades propuestas y evaluaciones sugeridas) para identificar en qué etapas del proceso curricular —planificación, implementación o evaluación— se integran de manera explícita elementos vinculados a la LCD. A partir de la segmentación, se generó un corpus conformado por 62 documentos en total.

3.2. Muestra e instrumento

La muestra estuvo conformada por 30 docentes de Lengua y Literatura de la Región del Biobío, que, al momento del estudio, impartían clases entre primero y cuarto medio. La selección correspondió a un muestreo no probabilístico e intencional (Flick, 2015), considerando como criterio principal que los participantes se encontraran directamente vinculados a la enseñanza de la asignatura en enseñanza media. La encuesta fue difundida por correo electrónico y se envió únicamente a quienes accedieron voluntariamente a participar en el estudio. El protocolo de investigación contó con la aprobación del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción (CEBB 1391-2023).

El instrumento aplicado fue una encuesta digital elaborada en Google Forms, que combinó ítems cerrados y preguntas abiertas. La encuesta estuvo compuesta por cinco secciones para alcanzar diversos objetivos, a saber: (1) recabar antecedentes demográficos (5 ítems cerrados); (2) conocer la formación y preparación percibida respecto a la LCD, además de la valoración del respaldo curricular (5 ítems cerrados); (3) explorar las estrategias pedagógicas implementadas, considerando actividades y herramientas digitales (4 ítems cerrados); (4) explorar los desafíos y barreras de implementación de la LCD en el aula (2 ítems cerrados), y (5) recabar opiniones y sugerencias de los docentes para fortalecer tanto la enseñanza de la LCD como su integración curricular (4 preguntas abiertas). El instrumento alcanzó un nivel de confiabilidad aceptable ($\alpha = 0,71$) para estudios de carácter exploratorio y descriptivo (George & Mallery, 2003). Además, a fin de garantizar que todos los encuestados compartieran una definición común del concepto de LCD, se

presentó una breve definición de este al inicio del cuestionario (Figura 1) para evitar interpretaciones divergentes y asegurar la validez de las respuestas.

Figura 1

Definición de literacidad crítica digital (LCD) en encuesta



En general, la mayoría de los participantes encuestados se desempeñaba en establecimientos públicos, en la modalidad humanístico-científica, y contaba con más de 10 años de experiencia docente; además, predominó la participación de mujeres sobre hombres y se observó una distribución equilibrada entre los niveles de enseñanza de 1º a 4º medio. No obstante, estas variables sociodemográficas se consideraron únicamente como contexto descriptivo, ya que el análisis no se centró en comparaciones entre subgrupos, sino que en la identificación de tendencias generales respecto de la incorporación de la LCD tanto en el currículo como en la práctica docente.

3.3. Análisis de datos

El análisis de datos se desarrolló en dos niveles complementarios. En primer lugar, se realizó un análisis de contenido de los Planes y Programas, aplicando un sistema de codificación deductiva basado en categorías y subcódigos predefinidos (Figura 2). Estos fueron formulados a partir de referentes internacionales ampliamente reconocidos en el ámbito de la competencia digital y la alfabetización mediática e informacional para garantizar la validez teórica del sistema de codificación deductivo, asegurar la comparación de los hallazgos con estudios internacionales y cubrir de manera integral las dimensiones de la LCD. Junto con la LCD, se codificaron fragmentos relacionados con la literacidad crítica (LC), entendida como la práctica de lectura y escritura vinculada al

poder, la ideología y la justicia social en contextos no digitales. Esta decisión permitió distinguir entre las prácticas críticas ya presentes en el currículo y aquellas asociadas específicamente a entornos digitales, garantizando mayor precisión en el análisis.

Figura 2

Sistema de codificación predefinido aplicado al corpus documental

CATEGORÍA (CÓDIGO PRINCIPAL)	SUBCÓDIGO	DESCRIPCIÓN	MARCO DE REFERENCIA
1 Evaluación y análisis crítico digital.	1.1. Evaluación crítica de información y fuentes digitales.	Análisis de confiabilidad, relevancia y veracidad de la información.	DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017).
	1.2. Análisis crítico de contenidos y medios digitales.	Cuestionamiento de intenciones, sesgos, argumentos y formatos multimodales.	DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022).
2 Producción y participación digital.	2.1. Producción ética y responsable de contenidos.	Creación responsable con respecto a derechos de autor y seguridad.	UNESCO (2013, 2018).
	2.2. Colaboración y comunicación digital.	Trabajo conjunto, participación y ciudadanía en entornos digitales.	
3 Competencias técnicas y búsqueda de información.	3.1. Uso de herramientas digitales.	Uso de aplicaciones, softwares y recursos para el aprendizaje.	
	3.2. Búsqueda y gestión eficiente de información.	Búsqueda, filtrado y curación de datos.	
4 Ética, seguridad y bienestar digital.	4.1. Uso ético y seguro de la información.	Resguardo de privacidad, derechos y bienestar en línea.	
	4.2. Estrategias contra la desinformación.	Identificación y reacción frente a noticias falsas.	
5 Integración curricular y transversalidad.	5.1. Integración de la LCD en Lengua y Literatura.	Prácticas pedagógicas, transversalidad y adaptación de la LCD en el currículo.	DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017).
			UNESCO (2013, 2018).

Luego de la codificación, los datos fueron cuantificados en función de la frecuencia de aparición de las categorías y subcódigos, calculándose las frecuencias totales, relativas y

los porcentajes correspondientes mediante Microsoft Excel (versión 16.99.2). Con el fin de contrastar la distribución de las categorías en los distintos niveles y componentes curriculares, se aplicó la prueba de chi-cuadrado de independencia para determinar si existían asociaciones significativas entre variables. De esta manera, fue posible comparar la presencia de la LCD entre los niveles educativos y entre los componentes curriculares (objetivos de aprendizaje, actividades y evaluaciones). Todo el análisis estadístico se efectuó en IBM SPSS Statistics (versión 31.0.0.0).

En segundo lugar, se analizaron las respuestas de la encuesta aplicada a los docentes. Las preguntas de selección múltiple fueron procesadas mediante un análisis cuantitativo (frecuencias totales, relativas y porcentajes), empleando los softwares previamente señalados. Las preguntas abiertas, en cambio, fueron analizadas mediante un proceso de codificación inductivo, con apoyo de ATLAS.ti, lo que generó códigos emergentes desde los relatos de los participantes. Posteriormente, estos fueron reorganizados en cuatro categorías y subcódigos (Figura 3).

Figura 3

Categorías y subcódigos emergentes del análisis de respuestas docentes

CATEGORÍA (CÓDIGO PRINCIPAL)	SUBCÓDIGO (DIMENSIÓN)	DESCRIPCIÓN (SUBCÓDIGO EMERGENTE)	MARCO DE REFERENCIA
1 Aspectos del currículo a mejorar para la LCD.	1.1. Crítica-Cognitiva	Desconexión curricular, actividades genéricas, baja producción multimodal y ausencia de evaluación/IA crítica.	DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022).
	1.2. Operacional-Técnica	Carenza de formación docente en TIC/IA e infraestructura tecnológica.	UNESCO (2013, 2018).
	1.3. Ética-Ciudadana	Brecha entre currículo y realidad escolar.	
2 Formación y apoyo docente necesarios.	2.1. Operacional-Técnica	Uso pedagógico de TIC, capacitación en IA y formación práctica con recursos básicos.	DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017).
	2.2. Crítica-Cognitiva	Capacitación en análisis crítico y desarrollo de habilidades superiores.	
	2.3. Ética-Ciudadana	Problemáticas éticas del entorno digital.	UNESCO (2013, 2018).
	2.4. Socioemocional-Colaborativa	Redes de reflexión y colaboración entre pares.	
3 Prácticas pedagógicas implementadas.	3.1. Crítica-Cognitiva	Ánalisis y verificación crítica de medios, debates y uso de plataformas digitales.	DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022).
	3.2. Operacional-Técnica	Producción digital crítica y uso de TIC para análisis y activación de saberes.	UNESCO (2013).
	3.3. Ética-Ciudadana	Obstáculos en la implementación de la LCD.	
4 Sugerencias, inquietudes y experiencias sobre la enseñanza de la LCD.	4.1. Crítica-Cognitiva	Brechas curriculares y propuestas pedagógicas activas.	DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017).
	4.2. Operacional-Técnica	Falta de recursos, dificultades en gestión de dispositivos y alfabetización estudiantil.	
	4.3. Ética-Ciudadana	Necesidad de cambio cultural.	UNESCO (2013, 2018).
	4.4. Socioemocional-Colaborativa	Formación insuficiente, formación continua, colaboración y actualización permanente.	

Los códigos emergentes se organizaron en cuatro dimensiones, en coherencia con los marcos de referencia, que conciben la competencia digital como un constructo multidimensional que articula saberes cognitivos, técnicos, éticos y sociales. La noción de "dimensión" —empleada en los marcos para estructurar las competencias de manera integral— brindó coherencia conceptual y sistematicidad al análisis, asegurando la comparabilidad de los hallazgos con estándares internacionales. Por esta razón, las dimensiones constituyeron el criterio

organizador de los códigos emergentes, en lugar de otras posibles clasificaciones más fragmentadas.

Finalmente, se procedió a la triangulación, una estrategia metodológica para enriquecer la información y garantizar la calidad de los hallazgos (Ruiz Olabuénaga, 2012). Esta se aplicó en los siguientes planos complementarios: triangulación de técnicas (combinación de análisis documental y encuesta mixta), y triangulación de datos (contraste entre codificación documental deductiva y codificación inductiva de las respuestas abiertas), junto con los resultados cuantitativos de los ítems cerrados. Siguiendo a Flick (2015), este enfoque aseguró rigor, transparencia y credibilidad, al integrar diversas fuentes y perspectivas en una interpretación más amplia y consistente de la incorporación de la LCD en el currículo y en la práctica docente.

4. Resultados

Los resultados se presentan en función de los dos objetivos del estudio: en primer lugar, se expone el análisis de los Planes y Programas de Lengua y Literatura respecto de la incorporación de la literacidad crítica digital (LCD); en segundo lugar, se abordan las percepciones docentes recopiladas en la encuesta. Finalmente, se presenta la triangulación.

4.1. Presencia de LCD en Planes y Programas

La Tabla 1 expone los resultados del análisis de los Planes y Programas. En el corpus de 62 documentos se codificaron 418 fragmentos, distribuidos en cinco categorías, de acuerdo con el sistema de codificación predefinido.

Tabla 1

Frecuencia general de códigos en los Planes y Programas de Lengua y Literatura

Categoría	f	%	Subcódigo	Nivel educativo					
				1º (f)	2º (f)	3º (f)	4º (f)	TSC	% SC
1. Evaluación y análisis crítico digital.	185	44 %	1.1. Evaluación crítica de información y fuentes digitales.		19	14	9	51	12 %

Nota. TSC: Total subcódigo.

Los resultados revelan una presencia desigual de la LCD en el currículo, dado que se observó un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades vinculadas al análisis y evaluación de información digital, mientras que otras dimensiones, como la colaboración en entornos digitales, la ciudadanía activa y las estrategias frente a la desinformación, estuvieron marginalmente representadas. Asimismo, se aprecia que la integración de la LCD no sigue una progresión clara a lo largo de los niveles escolares, lo que sugiere un abordaje fragmentado más que sistemático. En conjunto, estos hallazgos muestran que, aunque existen intentos de incorporar la LCD en las orientaciones curriculares, persisten vacíos en áreas fundamentales para el ejercicio crítico, ético y participativo de la ciudadanía digital. Cabe destacar que, aunque la distribución global entre niveles parece homogénea al considerar los porcentajes por nivel, el estadístico chi-cuadrado $\chi^2(24, N = 418) = 54.12, p < .001$ evidenció diferencias estadísticamente significativas entre ellos, lo que revela una incorporación fragmentada de la LCD.

4.1.1. Frecuencia de códigos en documentos curriculares

La Tabla 1 expone los resultados del análisis de los Planes y Programas. En el corpus de 62 documentos se codificaron 418 fragmentos, distribuidos en cinco categorías, de acuerdo con el sistema de codificación predefinido.

Tabla 1

Frecuencia general de códigos en los Planes y Programas de Lengua y Literatura

Categoría	f	%	Subcódigo	Nivel educativo						
				1º (f)	2º (f)	3º (f)	4º (f)	TSC	% SC	
1. Evaluación y análisis crítico digital.	185	44 %	1.1. Evaluación crítica de información y fuentes digitales.	19	14	9	9	51	12 %	
			1.2. Análisis crítico de contenidos y medios digitales.	21	38	38	37	134	32 %	

Nota. TSC: Total subcódigo.

Los resultados revelan una presencia desigual de la LCD en el currículo, dado que se observó un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades vinculadas al análisis y evaluación de información digital, mientras que otras dimensiones, como la colaboración en entornos digitales, la ciudadanía activa y las estrategias frente a la desinformación, estuvieron marginalmente representadas. Asimismo, se aprecia que la integración de la LCD no sigue una progresión clara a lo largo de los niveles escolares, lo que sugiere un abordaje fragmentado más que sistemático. En conjunto, estos hallazgos muestran que, aunque existen intentos de incorporar la LCD en las orientaciones curriculares, persisten vacíos en áreas fundamentales para el ejercicio crítico, ético y participativo de la ciudadanía digital.

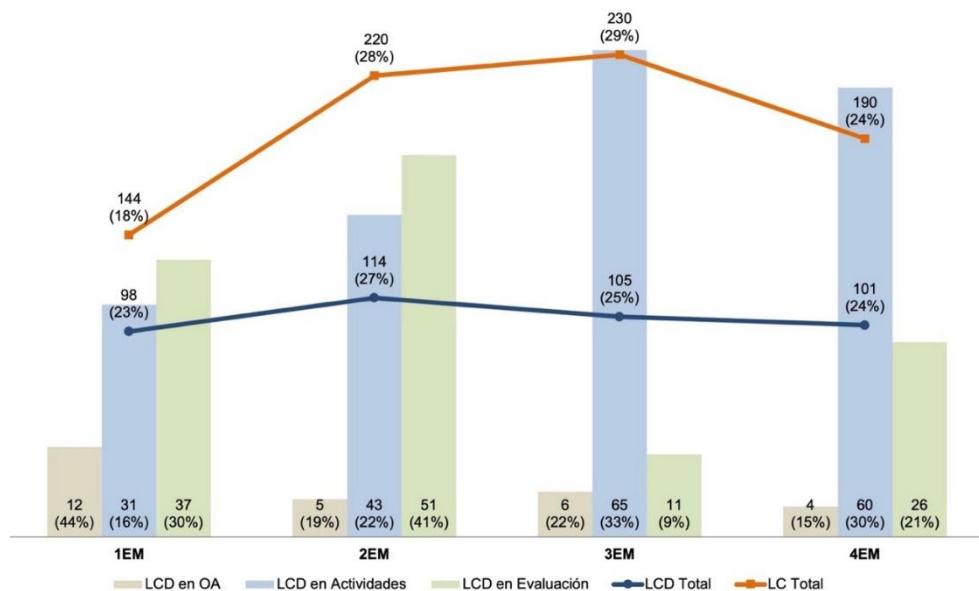
Cabe destacar que, aunque la distribución global entre niveles parece homogénea al considerar los porcentajes por nivel, el estadístico chi-cuadrado $\chi^2(24, N = 418) = 54.12, p < .001$ evidenció diferencias estadísticamente significativas entre ellos, lo que revela una incorporación fragmentada de la LCD.

4.1.2. Análisis por componente curricular

La Figura 4 muestra la distribución tanto de la literacidad crítica (LC) como de la literacidad crítica digital (LCD) en los Planes y Programas, desagregada en componentes curriculares.

Figura 4

Distribución de la LCD en objetivos de aprendizaje, actividades y evaluaciones sugeridas



Se observa que la LCD se concentró, principalmente, en las actividades, con menor presencia en los objetivos de aprendizaje y una incorporación aún más limitada en la evaluación, lo que refleja un tratamiento poco sistemático dentro del currículo. Aunque la LCD mantiene cierta estabilidad entre niveles, su peso relativo es menor en comparación con la LC, que alcanza su punto más alto en tercero medio. Estos resultados refuerzan que la LCD se integra de manera fragmentada y con un énfasis operativo, sin consolidarse como objetivo curricular ni evaluativo, lo que restringe su potencial formativo y plantea la necesidad de fortalecer su transversalidad para garantizar aprendizajes críticos y digitales más consistentes. El contraste

mediante la prueba chi-cuadrado de independencia, $\chi^2(6) = 46.32$, $p < .001$, corroboró que la distribución de la LCD no fue uniforme.

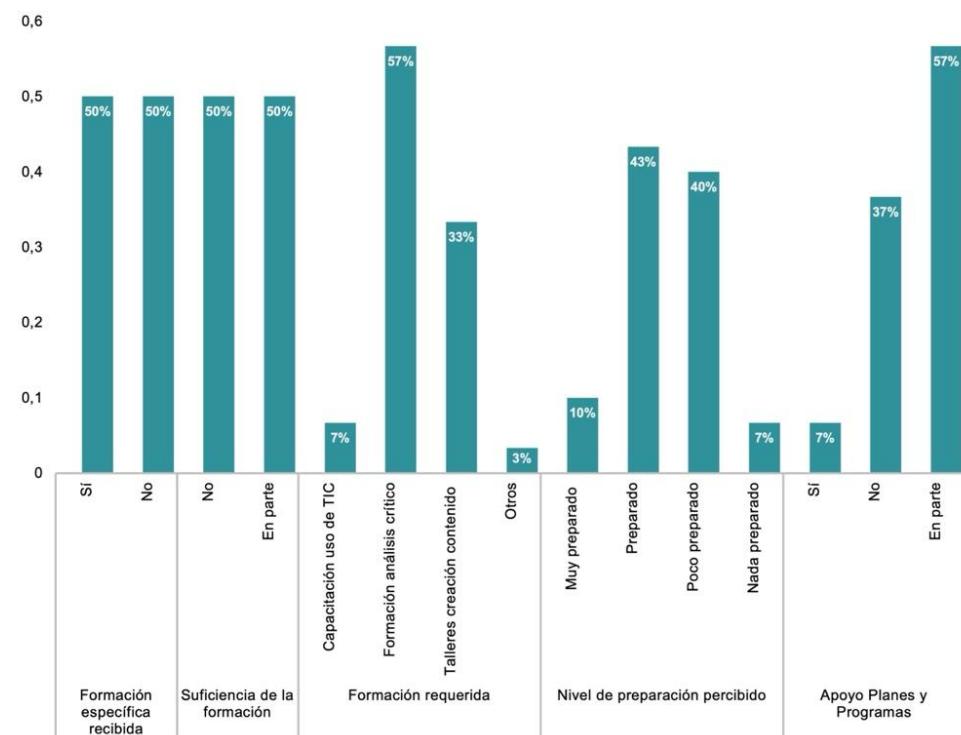
4.2. Percepciones docentes sobre la LCD: formación, prácticas y desafíos

4.2.1. Ítems de selección múltiple

El análisis de los ítems de selección múltiple abordó tres dimensiones: formación docente y respaldo curricular, estrategias pedagógicas y desafíos de integración de la LCD.

Figura 5

Percepciones docentes sobre preparación y formación en LCD

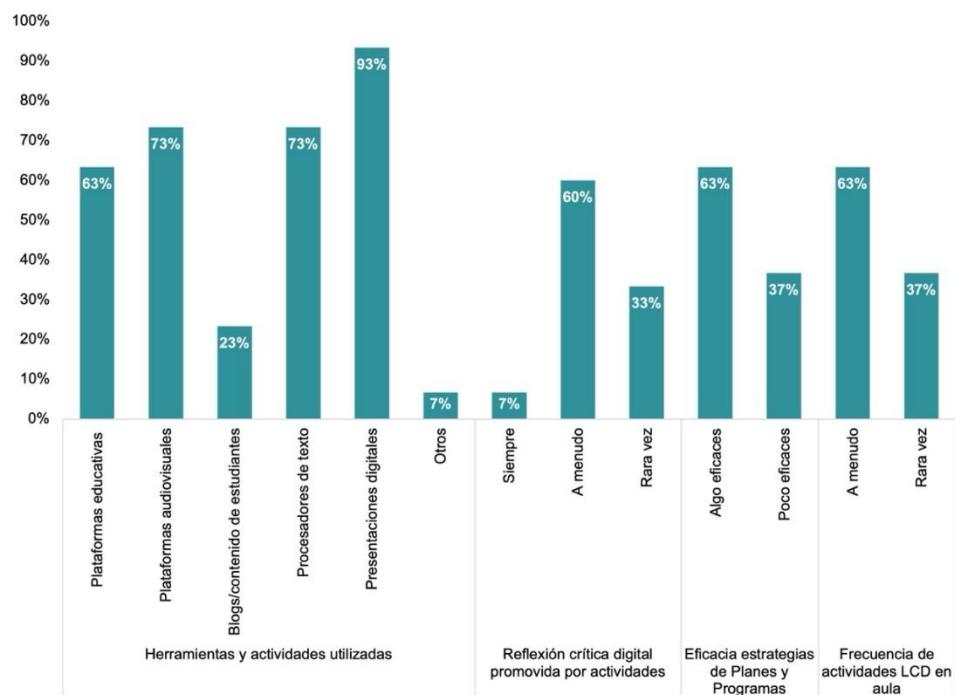


La Figura 5 evidencia que la formación docente en LCD es fragmentaria e insuficiente, puesto que muchos declararon no haber recibido preparación específica, mientras que quienes sí la tuvieron la percibieron como parcial. Predominó la demanda de capacitación en análisis crítico y producción digital, más que en el manejo instrumental de TIC, y el nivel de preparación declarado se concentró en "poco" o "algo preparados", con escasos casos de alta confianza. El respaldo curricular fue valorado como limitado o inexistente, lo que refleja la falta de orientaciones claras en los documentos curriculares. En "otros", un docente destacó la

necesidad de atender los cambios en los géneros digitales, especialmente en el ámbito periodístico, ampliando la discusión hacia nuevas prácticas discursivas.

Figura 6

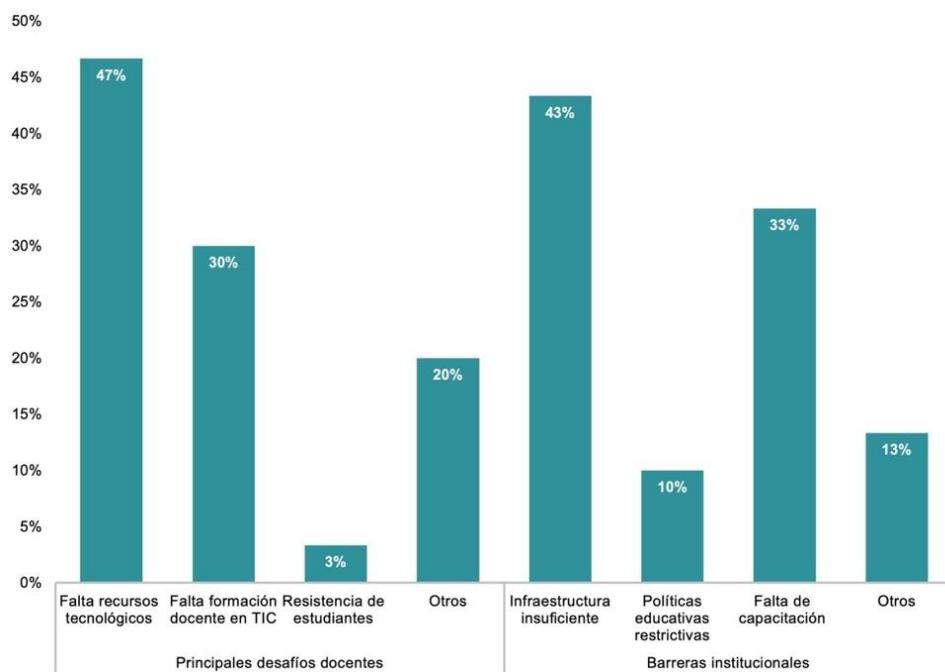
Estrategias pedagógicas implementadas por docentes



La Figura 6 constata que los docentes reportaron un uso frecuente de plataformas digitales, presentaciones y recursos audiovisuales, lo que confirma una tendencia hacia el empleo de herramientas de carácter técnico e instrumental. Además, se observa un predominio de recursos consolidados —como presentaciones, plataformas audiovisuales, procesadores de texto y entornos virtuales—, mientras que la producción crítica de contenidos por parte de estudiante fue marginal. En "otros", se mencionaron herramientas de inteligencia artificial generativa (Gamma AI, Leonardo AI, ChatGPT), así como recursos interactivos (por ejemplo, Kahoot) y bases de datos académicas. Esto refleja un interés emergente por innovar, pero la frecuencia y la eficacia percibida de dichas prácticas se concentró en rangos intermedios, por consiguiente, un desfase entre la disponibilidad de recursos y su integración crítica en el aula.

Figura 7

Desafíos y barreras frente a implementación de la LCD



Finalmente, los resultados sobre desafíos y barreras (Figura 7) destacan la falta de recursos tecnológicos, la insuficiencia de infraestructura y la escasa formación docente en TIC como los principales obstáculos para avanzar en la integración de la LCD. Se señalaron desafíos personales (particularmente, nivel de preparación) e institucionales (infraestructura deficiente, ausencia de programas de capacitación, falta de tiempo, entre otros). En conjunto, los resultados muestran que su implementación enfrenta una doble tensión: por un lado, limitaciones personales derivadas de la formación docente y, por otro, barreras estructurales ligadas a las condiciones materiales y organizacionales.

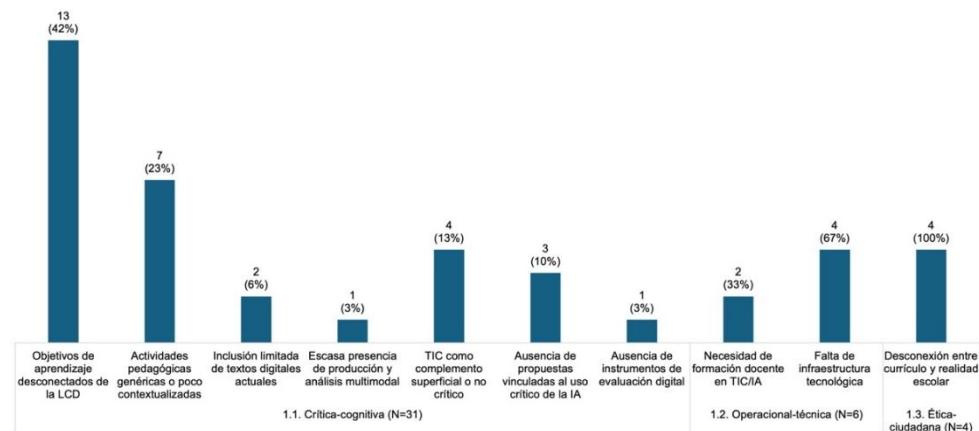
4.2.2. Preguntas abiertas

La quinta sección de la encuesta permitió a los docentes expresar apreciaciones sobre la enseñanza de la LCD. A partir del análisis, se generaron 219 fragmentos codificados. En primer lugar, se presentan los resultados del análisis cuantitativo y, en segundo, su descripción

narrativa. Adicionalmente, se reproducen fragmentos textuales de las respuestas escritas por los docentes¹.

Figura 8

Aspectos del currículo por mejorar para implementar la LCD

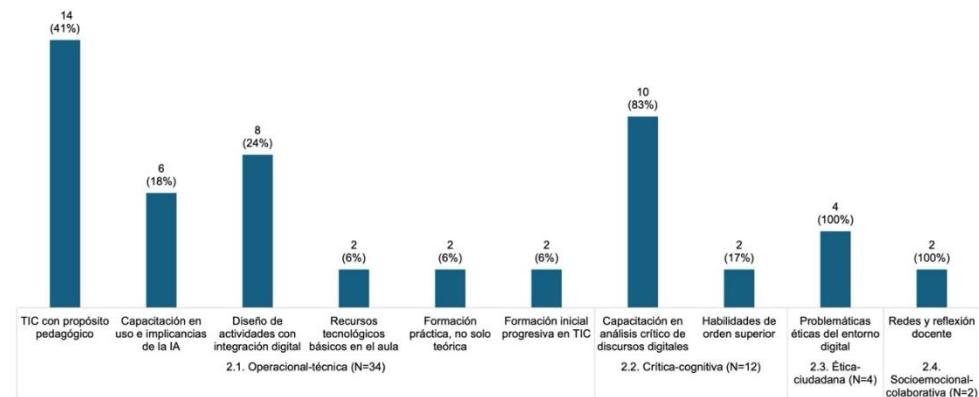


La primera categoría (Figura 8) se vinculó a la dimensión crítica-cognitiva, pues los docentes resaltaron la desconexión de los objetivos de aprendizaje con la LCD, la presencia de actividades genéricas y la escasa incorporación de textos digitales, análisis multimodal, y lineamientos sobre inteligencia artificial (IA) y evaluación digital. En la dimensión operacional-técnica, se enfatizó la falta de infraestructura y la necesidad de formación docente en TIC e IA, mientras que en la ética-ciudadana se subrayó la distancia entre currículo y realidad escolar. Estas percepciones se reflejan en afirmaciones como: "Se requiere incorporar en los Objetivos de Aprendizaje específicos de cada asignatura el desarrollo de la literacidad crítica digital" (D5) y "Las actividades propuestas por el currículo están orientadas a colegios que cuentan con las herramientas tecnológicas. [...] La perspectiva del Ministerio es que todos los establecimientos están igual de equipados, lo cual no es así" (D20).

¹ Para resguardar la identidad de los participantes, se utiliza la sigla D (docente) seguida de un número, que se asignó según el orden de aplicación de la encuesta.

Figura 9

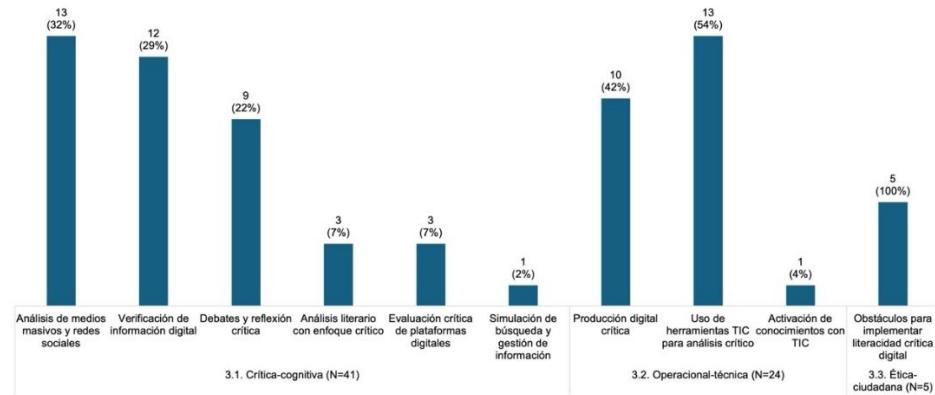
Formación y apoyos necesarios para implementar la LCD



La segunda categoría (Figura 9) se relacionó sobre todo con la dimensión operacional-técnica, destacando la necesidad de un uso pedagógico de TIC, capacitación en IA y diseño de actividades con integración digital, además de formación práctica y condiciones materiales adecuadas. En la dimensión crítica-cognitiva, se enfatizó la importancia de abordar diversos fenómenos, como noticias falsas, cultura del "meme", sesgos algorítmicos o polarización en redes. Con menor frecuencia, en ética-ciudadana se mencionaron el respeto a la autoría, la propiedad intelectual y la difusión de información. En la dimensión socioemocional-colaborativa, se comentó la necesidad de redes docentes e instancias de reflexión. Estas percepciones se expresan en los siguientes fragmentos: "Más allá de saber usar plataformas, necesitamos que la formación nos permita enseñar a los estudiantes a leer y producir contenidos digitales con conciencia, entendiendo los riesgos, sesgos, intenciones y efectos de la comunicación digital" (D23) y "Nos falta capacitación en problemáticas éticas, tales como la autoría, la propiedad intelectual, difusión y discriminación de información" (D11).

Figura 10

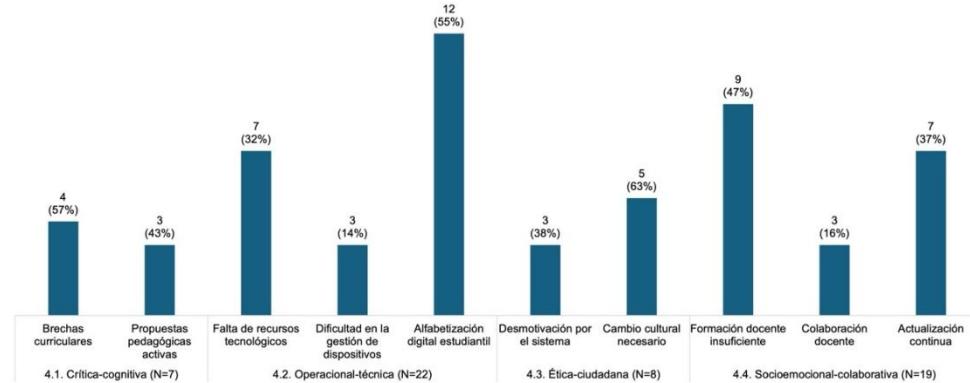
Prácticas pedagógicas y actividades para promover la LCD



La tercera categoría (Figura 10) se asoció principalmente a la dimensión crítica-cognitiva, resaltando el análisis de medios y redes, la verificación de información y el fomento de debates para identificar sesgos y efectos sociales de la comunicación digital. En la dimensión operacional-técnica se destacó el uso de TIC para el análisis y la producción reflexiva, mientras que en lo ético-ciudadano se mencionaron diferentes obstáculos, como la falta de recursos y brechas de acceso a internet. Estas percepciones se ilustran en las siguientes afirmaciones: "Trabajo con titulares de internet o capturas de pantalla de redes sociales, donde los estudiantes deben verificar la información, detectar elementos manipuladores y argumentar por qué confiar o no en esos contenidos" (D17) y "Realizamos talleres prácticos donde los estudiantes aplican herramientas digitales como la creación de podcasts, infografías o videos cortos, lo que les permite no solo analizar, sino también producir contenidos reflexivos y éticos" (D7).

Figura 11

Sugerencias, inquietudes y comentarios sobre la integración de la LCD



En esta categoría predominó la dimensión operacional-técnica, marcada por la falta de alfabetización digital estudiantil, recursos tecnológicos y gestión de dispositivos, lo que evidencia que la implementación de la LCD depende de la infraestructura y el acceso desigual. En lo socioemocional-colaborativo se destacó la insuficiente formación docente, la actualización continua y la colaboración entre pares como claves para cambios sostenidos. Con menor frecuencia, en lo ético-ciudadano se señaló la necesidad de un cambio cultural y la desmotivación, mientras que en lo crítico-cognitivo se aludió a brechas curriculares y a la urgencia de propuestas más activas. Estas percepciones se reflejan en respuestas como: "Muchas veces se nos pide integrar tecnologías o fomentar el pensamiento crítico frente a medios digitales, pero no contamos con datos en buen estado, acceso constante a internet ni suficientes equipos funcionales para estudiantes" (D19) y "Uno de los principales desafíos es la constante evolución de los entornos digitales, que exige a los docentes una actualización permanente" (D30).

4.3. Triangulación

La triangulación (Tabla 2) permitió confrontar el análisis documental con las percepciones docentes registradas en la encuesta. Este cruce de fuentes ofreció una visión más integral sobre las condiciones curriculares y pedagógicas para la enseñanza de la LCD.

Tabla 2

Triangulación entre documentos curriculares y encuesta

Categoría	Planes y Programas	Encuesta	
		Ítems cerrados	Preguntas abiertas
1. Evaluación y análisis crítico digital.	Escasa verificación y análisis de información digital; foco en textos tradicionales.	>60 % manifestó ausencia de lineamientos claros, aunque reconoció su importancia.	Se explicitó la necesidad de enseñar verificación en línea y análisis de medios que los estudiantes usan cotidianamente.
2. Producción y participación digital.	Pocas orientaciones para la producción multimodal y el trabajo colaborativo en entornos digitales.	~55 % declaró implementar ocasionalmente actividades de producción digital, aunque con baja frecuencia colaborativa.	Se propuso integrar TIC con fines pedagógicos concretos y fomentar trabajo colaborativo en entornos digitales diversos y vinculados a las vivencias de los estudiantes.
3. Competencias técnicas y búsqueda de información.	Referencias acotadas a estrategias para uso de TIC y búsqueda digital.	La mayoría declaró falta de capacitación en gestión de información y de herramientas digitales.	Se demandó mayor desarrollo explícito de alfabetización digital estudiantil y formación práctica tanto en TIC como en IA (verificación de información).
4. Ética, seguridad y bienestar digital.	Menciones generales a uso responsable, sin actividades sistemáticas.	~70 % consideró insuficiente la formación sobre ética y seguridad digital.	Se informaron problemas de desinformación, desmotivación y falta de cultura digital crítica.

5. Integración curricular y transversalidad.	Ausencia de lineamientos claros para integrar LCD en Lengua y Literatura.	~65 % percibió escasa transversalidad y apoyo institucional. Si se presenta, se hace de manera genérica.	Se solicitó respaldo curricular, institucional y formación continua (vinculada a los contextos digitales en constante cambio).
--	---	--	--

La triangulación entre currículo, percepciones docentes y datos cuantitativos revela una incorporación fragmentaria de la LCD. En evaluación y análisis crítico, se observó que el currículo incluye escasamente actividades de verificación de información digital guiada por apoyo docente (se explicitan lineamientos generales), mientras que más del 60 % de los encuestado manifestó percibir la ausencia de lineamientos claros, concretos y específicos. En producción y participación digital, se observó que el currículo carece de orientaciones explícitas, aunque los docentes proponen integrar TIC y metodologías colaborativas, sin embargo, solo un 55 % declaró implementarlas ocasionalmente. En cuanto a competencias técnicas y búsqueda de información, la presencia en los documentos curriculares fue mínima, mientras que los docentes explicitaron la necesidad de incrementar la alfabetización digital de los estudiantes de manera transversal y la formación práctica tanto en TIC como en IA, en línea con la insuficiente preparación percibida. En ética, seguridad y bienestar digital, el currículo ofrece solo referencias generales, mientras un 70 % de los encuestados consideró insuficiente la formación al respecto. Finalmente, en integración curricular, se observó que los Planes y Programas carecen de lineamientos transversales y continuos, y dos tercios de los encuestados demandó mayor respaldo institucional y formación continua. En síntesis, los resultados evidencian una brecha entre currículo prescrito y práctica docente, confirmando la necesidad de lineamientos claros y políticas de apoyo que aseguren la transversalidad de la LCD y que fortalezcan la formación del profesorado.

5. Discusión

La investigación expuesta evidenció que la literacidad crítica digital (LCD) en los Planes y Programas de Lengua y Literatura de enseñanza media en Chile se incorpora de manera fragmentaria. Además, aspectos clave como la verificación de información, la producción multimodal, la ética digital y la ciudadanía crítica fueron identificados de manera marginal. Este hallazgo coincide con lo planteado por estudios nacionales previos que dan cuenta de vacíos

curriculares y una visión centrada en el texto escrito analógico por sobre prácticas digitales críticas (Matamala, 2018; Meneses et al., 2023; Ow, 2024). Asimismo, Paredes-Águila y Rivera-Vargas (2023) advirtieron que las políticas digitales nacionales se han caracterizado por un enfoque tecnocrático y fragmentado, lo que explica la ausencia de lineamientos consistentes en los documentos oficiales. A nivel internacional, Allen et al. (2022) expusieron resistencias institucionales en la adopción de innovaciones digitales, Cabré (2022) destacó la necesidad de diversificar metodologías, como la incorporación del aprendizaje basado en proyectos y la multimodalidad para integrar lo digital a la práctica docente, y Gouseti et al. (2024) señalaron que, incluso en Europa, la LCD tiende a reducirse al desarrollo de habilidades más que al de competencias. De manera similar, Sandoval y Zanotto (2022) constataron que, en México, el currículo favorece lo funcional sobre lo crítico, mientras Lozano-Díaz y Fernández-Prados (2019) observaron carencias en cuanto a características vinculadas con la ciudadanía digital activa en estudiantes universitarios españoles.

En cuanto a las percepciones docentes, los resultados expuestos evidencian una conciencia creciente de la importancia de la LCD, pero acompañada de percepciones de insuficiente preparación y limitaciones institucionales. Este hallazgo se corresponde con lo descrito en estudios chilenos que han documentado debilidades estructurales en la formación inicial y continua, así como barreras para innovar en las prácticas educativas (Silva & Miranda, 2020). Sumado a ello, González et al. (2018) y Llorens et al. (2021) señalan que la formación docente ha sido desigual y centrada en lo técnico, lo que dificulta avanzar hacia una integración crítica de lo digital, mientras Thibaut (2020) advierte que, pese a la mayor valoración de la cultura digital, las prácticas siguen ancladas al predominio del texto escrito analógico. Por su parte, Araos Gallardo (2022) declara que las instituciones educativas suelen reproducir un discurso que no siempre se traduce en prácticas pedagógicas efectivas.

Frente a ello, los marcos internacionales empleados en esta investigación refuerzan la distancia observada. Es así como DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) enfatiza la verificación, la producción crítica y la participación ética; el Marco de Alfabetización Mediática e Informacional (UNESCO, 2013) sitúa la evaluación crítica y la producción en el centro, y DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) plantea que los docentes deben empoderar a los aprendices y fomentar la multimodalidad. Además, el marco de la UNESCO (2018), proyecta un tránsito progresivo hacia la creación de conocimiento. Sin embargo, los resultados expuestos muestran que el currículo chileno permanece en un nivel incipiente, lo que confirma la brecha entre los marcos globales y la realidad nacional. Interpretado desde la sociedad postdigital, este desfase refleja una concepción del currículo que trata lo digital como añadido, mas no como condición estructural del aprendizaje (Fawns, 2019), mientras que, desde la educomunicación, la ausencia de

lineamientos sobre verificación, producción crítica y ciudadanía digital limita la posibilidad de formar sujetos capaces de analizar, crear y transformar su entorno mediático (Jenkins, 2008; Kaplún, 1998).

De manera alentadora, Rojas (2024) y Rojas y González-Monfort (2023) documentaron experiencias de aula en las que se promovió la LCD mediante narraciones históricas y redes sociales, experiencia que demuestra que existen innovaciones locales con potencial de ser escaladas. Lo anterior también se manifiesta en estudios internacionales, como el desarrollado por Watt (2019), quien constató el potencial de la producción audiovisual en la formación inicial, mientras Cabré (2022) propone integrar la multimodalidad y la evaluación formadora en la enseñanza.

En conjunto, estas evidencias refuerzan la necesidad de programas de desarrollo profesional que posicionen a los docentes como mediadores críticos y no solo como transmisores de contenidos técnicos. Desde la sociedad postdigital, ello exige superar lo instrumental y preparar a los profesores para acompañar a los estudiantes en entornos híbridos y complejos (De Laat & Dohn, 2019). En esta línea, se plantea la necesidad de que el currículo de Lengua y Literatura siga un enfoque educomunicativo para la articulación del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y la participación democrática, a fin de preparar ciudadanos capaces de analizar, producir y transformar su realidad en una cultura digital interconectada (Aparici & Osuna Acedo, 2013; Giroux, 2018; Kaplún, 1998).

6. Conclusión

Una de las principales contribuciones de la investigación presentada es tanto empírica como metodológica. En primer lugar, ofrece una descripción sistemática de presencia real de la literacidad crítica digital (LCD) en los documentos curriculares mediante codificación deductiva basada en marcos reconocidos internacionalmente; en segundo lugar, articula esas evidencias con percepciones docentes derivadas de un instrumento tanto mixto como confiable y, en tercer lugar, propone una lectura integrada que vincula currículo, práctica y formación con demandas de política educativa en clave crítica y ciudadana. De manera global, los hallazgos orientan decisiones curriculares y formativas específicas para el nivel de educación media en la asignatura de Lengua y Literatura.

A partir del estudio expuesto, se desprenden implicancias concretas, a saber: (1) actualizar los Planes y Programas para explicitar progresiones de LCD por nivel y componente (objetivos de aprendizaje, actividades y evaluaciones sugeridas), con indicadores observables de verificación, producción multimodal y ciudadanía ética en contextos digitales; (2) alinear dichas progresiones con los descriptores específicos para incorporar

tanto rúbricas como tareas auténticas y significativas para los estudiantes (por ejemplo, *fact-checking*, campañas informativas multiplataformas, análisis de algoritmos, etc.); (3) reformular la formación docente inicial y continua con un itinerario por niveles (de lo instrumental a la creación de conocimiento), privilegiando diseño de experiencias, evaluación formadora y multimodalidad, y (4) adoptar explícitamente un enfoque edocomunicativo en el currículo de la asignatura para articular pensamiento crítico, alfabetización mediática y participación democrática.

Todo lo anterior podría ser viable si se acompaña de condiciones habilitantes, tales como: financiamiento basal para infraestructura y conectividad; bancas de recursos abiertos y secuencias didácticas alineadas a marcos; tiempo protegido para desarrollo profesional colaborativo, y evaluación que reconozca productos y procesos multimodales (no solo recursos tradicionales o analógicos). Concretamente, Chile dispone de referentes para avanzar, pero requiere decisión curricular y apoyo sistémico. Integrar la LCD como derecho y práctica ciudadana —con verificación, producción y ética digital—, junto con la formación de docentes como mediadores críticos en un ecosistema postdigital, son condiciones necesarias y alcanzables. Solo así la enseñanza podrá trascender lo instrumental, habilitando a los estudiantes para analizar, producir, evaluar, criticar y transformar su realidad en la cultura digital contemporánea.

En último término, es pertinente explicitar que el estudio desarrollado no se encuentra exento de limitaciones, por ejemplo, el corpus restringido a los Planes y Programas de una asignatura específica, el empleo de un tamaño muestral acotado, limitado solo a una región del país, y la ausencia de observaciones de clase para conocer las voces de los principales actores del sistema educativo: los y las estudiantes. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a diferentes territorios y dependencias, incorporar métodos longitudinales, observación en aula y análisis tanto de percepciones como de producciones digitales desarrolladas por el estudiantado. Además, urge explorar intervenciones controladas (ensayos de secuencias edocomunicativas) y el papel de la IA generativa en materia de verificación, autoría y ética.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el siguiente proyecto:

ANID/FONDECYT/Regular 1230706

7. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación de Chile. (2023). *Informe nacional del estudio de Alfabetización Computacional y Manejo de Información ICILS 2023*. [https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+ICILS+2023+\(1\).pdf](https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+ICILS+2023+(1).pdf)
- Allen, J. K., Griffin, R. A., & Mindrila, D. (2022). Discerning (Dis)information: Teacher perceptions of critical media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(3), 1-16. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-3-1>
- Aparici, R. (2010). *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. UNED.
- Aparici, R., & Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- Araos Gallardo, N. (2022). Current state of high-school students' multiliteracy after a year of online lessons in the context of Chile. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 523-531. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.523>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Cabré, M. (2022). Didactic strategies to promote digital literacy practices in initial teacher training. *Bellaterra. Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(4), e891. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.891>
- Claro, M., Velásquez, L., Figueroa, C., & Pereira, S. (2022). *Políticas digitales en educación en Chile: tendencias emergentes y perspectivas de futuro*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia & UNESCO IIEP Oficina regional para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382594>
- De Laat, M., & Dohn, N. B. (2019). Is Networked Learning Postdigital Education? *Postdigital Science and Education*, 1, 17–20. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00034-1>
- Fawns, T. (2019). Postdigital Education in Design and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1, 132-145. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 12(38), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa.
- George, D., & Mallory, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Giroux, H. A. (2018). Manifiesto por una pedagogía crítica. En R. Aparici, C. Escaño, & D. García Marín (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 307-321). UNED.

- González, F., López, C., & Castro, C. (2018). Development of computational thinking in high school students: A case study in Chile. *Proceedings of the 37th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC)* (pp. 298-305). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SCCC.2018.8705239>
- Gouseti, A., Lakkala, M., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A., & Ilomäki, L. (2024). Exploring teachers' perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices. *Educational Review*, 76(7), 1751-1785. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2159933>
- Han, B.-C. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2019). Ciencia postdigital y educación. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2, 11-21. <https://doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.01>
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869956>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392. <https://doi.org/10.58680/la2002255>
- Llorens, A., Alarcón, J., & Brañes, J. (2021). Alfabetización digital y TIC en la educación secundaria en Chile: Diagnóstico en tiempos de pandemia. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 46(4), 148-155. <https://www.redalyc.org/journal/339/33967692003/html/>
- Lozano-Díaz, A., & Fernández-Prados, J. S. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 175-187. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Lyon, D. (1994). *The Electronic Eye: The Rise of Surveillance Society*. University of Minnesota Press.
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital. ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, XL(162), 68-85. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58846>
- Meneses, A., Maturana, C. L., & Báez, G. (2023). Literacidad multimodal en el currículo chileno de Lenguaje y Comunicación: oportunidades de aprendizaje para la educación básica. *Lenguas Modernas*, (61), 205-228. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71762/74059>

- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio. Primero medio.* <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/programa-estudio-lengua-literatura-1-medio>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio. Segundo medio.* <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/programa-estudio-lengua-literatura-2-medio-decreto-tramite>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Programa de Estudio Lengua y Literatura 3º Medio (Formación General).* <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/programa-fg-lengua-literatura-3-medio>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Programa de Estudio Lengua y Literatura 4º medio (Formación General).* <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/140135:Programa-FG-Lengua-y-literatura-4-medio>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Santillana. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Mosteiro, M. J., & Porto, A. M. (2017). La investigación en educación. En L. P. Mororó, M. E. Souza Couto, & R. A. Moreira de Assis (Orgs.), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* (pp. 13-20). <https://doi.org/10.7476/9788574554938.001>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Global Media and Information Literacy. Assessment Framework: Country Readiness and Competencies.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (Versión 3).* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Osuna Acedo, S. (2021). La sociedad postdigital, entorno de los influencers: Taxonomía de las 10 T's. En J. Gil Quintana (Ed.), *¿Quieres ser influencer de aprendizaje? ¡Acepta el reto de la educación para la Sociedad Postdigital!* (pp. 57-71). Icaria.
- Ow, M. (2024). Lectura literaria en pantalla en la Educación Media Chilena: oportunidades, accesos y valoraciones. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 7-28. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100007>
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Paredes-Águila, J. A., & Rivera-Vargas, P. (2023). La política de inclusión de tecnologías digitales en el sistema escolar chileno. Una revisión sistemática. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 60(3), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.4>

- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Rojas, M. A. (2024). *Literacidad crítica digital a través del análisis de narraciones históricas en redes sociales: Un estudio de casos en escuelas chilenas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://hdl.handle.net/10803/692940>
- 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>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Samaniego, J. (2024). Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 403-425.
<https://doi.org/10.17227/rce.num91-17025>
- Sandoval, D. A., & Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- Silva, J., & Miranda, P. (2020). Presencia de la competencia digital docente en los programas de formación inicial en universidades públicas chilenas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 149-165.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20201941silva9>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Thibaut, P. (2020). El nexo entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e06.2328>
- Thibaut, P., & Carvalho, L. (2020). “Language not just as words”: Supporting new literacies through a design project in disadvantaged schools in Chile. *E-Learning and Digital Media*, 18(2), 125-144. <https://doi.org/10.1177/2042753020982162>
- Van Dijk, T. A. (1999). Critical Discourse Analysis and Conversation Analysis. *Discourse & Society*, 10(4), 459-460.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0957926599010004001>
- Van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511575273>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Watt, D. (2019). Video production in teacher education: Expanding conceptions of literacy. *Media and Communication*, 7(2), 82-99. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1967>