



Tipo de artículo: Investigación

Literacidad crítica digital: competencia digital, pensamiento crítico y enseñanza de la literatura en secundaria.

Critical Digital Literacy: Digital Competence, Critical Thinking, and the Teaching of Literature in Secondary Education

Autores:

¹Camilo Andrés Guzmán Contreras

Universidad de Panamá, Panamá, Camiloguzman8.6@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0002-6311-4753>

Corresponding Author: Camilo Andrés Guzmán Contreras, Camiloguzman8.6@gmail.com

Reception: 06-May-2025

Acceptance: 08-June-2025

Publication: 07-August-2025

How to cite this article:

Guzmán Contreras, C. A. (2025). Literacidad crítica digital: competencia digital, pensamiento crítico y enseñanza de la literatura en secundaria. Sapiens in Education, 2(8), 1-7. <https://doi.org/10.71068/1cky7q66>



Resumen

Este artículo presenta una revisión documental narrativa sobre cómo la alfabetización y la competencia digital se articulan con la enseñanza de la literatura en educación secundaria para potenciar el pensamiento crítico y las competencias comunicativas. Desde marcos socioculturales de literacidad (UNESCO; Barton & Hamilton; Lankshear y Knobel) y de didáctica literaria (Colomer; Rosenblatt), así como desde la pedagogía crítica y la racionalidad compleja (Freire; Giroux; Morin), se sintetizan evidencias recientes de Iberoamérica y referencias internacionales. La revisión identifica 3 condiciones de diseño didáctico que explican los mejores resultados: actividades significativas con problemáticas de su contexto, presentaciones orales como debates y mesas redondas con criterios de argumentación y verificación; y evaluación formativa con portafolios y metacognición. A partir de ello se propone un modelo de integración didáctica de 6 componentes que convierte la tecnología en función epistémica (buscar, contrastar, modelar y publicar) y no en el a adorno instrumental. se discuten tensiones habituales (brechas tecnológicas, formación docente, ciudadanía digital e IA) y se derivan implicaciones para currículo, desarrollo profesional y políticas escolares. Se concluye que la literacidad crítica digital, tratada como práctica situada y ética, constituye un eje para fortalecer la ciudadanía comunicativa en secundaria.

Palabras clave: competencia digital; pensamiento crítico; enseñanza de la literatura; enseñanza en secundaria; alfabetización

Abstract

This article presents a narrative literature review on how literacy and digital competence are linked to the teaching of literature in secondary education to enhance critical thinking and communication skills. From sociocultural frameworks of literacy (UNESCO; Barton & Hamilton; Lankshear and Knobel) and literary didactics (Colomer; Rosenblatt), as well as from critical pedagogy and complex rationality (Freire; Giroux; Morin), recent evidence from Ibero-America and international references are synthesized. The review identifies three conditions of didactic design that explain the best results: meaningful activities with issues from their context, oral presentations such as debates and round tables with criteria for argumentation and verification, and formative assessment with portfolios and metacognition. Based on this, a six-component instructional integration model is proposed that turns technology into an epistemic function (searching, contrasting, modeling, and publishing) rather than an instrumental adornment. Common tensions (technological gaps, teacher training, digital citizenship, and AI) are discussed, and implications for curriculum, professional development, and school policies are derived. It is concluded that critical digital literacy, treated as a situated and ethical practice, is a key factor in strengthening communicative citizenship in secondary school.

Keywords: **digital:** digital competence; critical thinking; literature teaching; secondary education; literacy



INTRODUCCIÓN

La expansión de entornos digitales transformó qué significa leer y escribir en el siglo XXI. Las y los estudiantes habitan un mundo infinito de textos multimodales (hipervínculos, imágenes, audio, vídeo, datos) y plataformas en red que redistribuyen la autoría y la circulación de discursos. Sin embargo, la escuela suele sostener rutinas centradas en la literalidad, el texto lineal impreso y la evaluación de respuestas únicas, lo que limita el desarrollo de competencias comunicativas superiores e incide en desempeños dispares en comprensión y lectura crítica. En este marco, examinamos la convergencia entre 5 nociones claves: alfabetización, competencia digital, enseñanza de la literatura, enseñanza en secundaria y pensamiento crítico. Nuestro objetivo es sintetizar hallazgos de investigación y derivar orientaciones didácticas aplicables en el área de Lengua Castellana para secundaria.

Metodología de la Revisión

Se llevó a cabo una revisión documental narrativa orientada por criterios de pertinencia temática (Lengua/Literatura, secundaria; literacidad/competencia digital; pensamiento crítico), relevancia teórica y diversidad metodológica. Se priorizaron estudios empíricos y diseños de intervención de los últimos 15 años en Iberoamérica, junto con obras teóricas influyentes. La selección incluye investigaciones cualitativas, mixtas y cuasi experimentales, además de artículos de síntesis. Esta revisión no pretende agotar la literatura ni realizar meta-análisis, pero busca ofrecer una cartografía razonada de evidencias y conceptos para la toma de decisiones didácticas.

Alfabetización y Literacidad. Entendemos La alfabetización como práctica sociocultural situada, dinámica y relacional (UNESCO, 2006), que integra dimensiones cognitivas, sociales y éticas. Barton y Hamilton (2010) ubican la literacidad “entre el pensamiento y el texto”, y subrayan la importancia de participantes, escenarios, artefactos y actividades en su configuración.

Competencia digital. Más allá del manejo instrumental, refiere a interactuar críticamente con información y discursos en red: buscar, evaluar, producir y citar con responsabilidad (Lankshear & Knobel, 2008; Martín-Barbero, 2003). En el aula, la tecnología adquiere función epistémica cuando media procesos de indagación construcción, comunicación y revisión, en lugar de simplemente apoyar prácticas existentes.

Enseñanza de la literatura. La didáctica literaria transita de enfoques transmisivos a la mediación y la experiencia estética. Colomer (2009) propone formar lectores capaces de dialogar con los textos desde su mundo de vida; Rosenblatt (1982) sitúa el significado en la transacción lector-texto-contexto. En entornos digitales, esta mediación habilita relecturas multimodales, intertextualidad y contenido digital.

Pensamiento crítico. Paul y Elder (2002) lo conciben como proceso metacognitivo guiado por criterios de claridad, precisión, relevancia, lógica y profundidad. Freire (1970/2005) y Giroux (2003) colocan la problematización del mundo y el cuestionamiento de discursos hegemónicos en el centro de la educación; Morin (1999) advierte contra reduccionismos y propone una racionalidad compleja.

Articulación. En lengua, estos Marcos convergen cuando la literatura se trabaja con problemas públicos, corpus mixtos (literarios y no literarios), verificación de fuentes, análisis argumentativo y producción multimodal con ética de la representación y de la autoría.

Experiencias digitales y criticidad. Intervenciones que integran indagación en línea, lectura y producción multimodal reportan ganancias en lectura crítica, autonomía y autorregulación: poesía e



identidad en contextos bilingües (Capdevilla & Rodríguez, 2018), comentarios textuales para pensamiento crítico (Martínez et al., 2018), uso pedagógico de plataformas de creadores (Alquichire, 2019) e indagación en internet con narrativas digitales (Castellví, 2019). En formación docente, proyectos que combinan arte, TIC y multimodalidad (Guichot et al., 2020) fortalecen creatividad y criterios de lectura.

En literatura, estudios con parodia y metaficción muestran el desarrollo de competencia lectora crítica mediante diálogo entre escuela y cultura (Martínez & Ballester, 2018; Ortiz 2022). En contraste, análisis de materiales curriculares hallan baja presencia de preguntas de literacidad crítica (Zárate, 2019), y evidencias de dificultad en contrargumentar frente a discursos de odio en entornos digitales (Grau, 2019). La evidencia es clara: la escuela debe investigar los modelos didácticos interpretativos en el contexto donde el estudiante habita.

Didáctica sociocultural. Secuencias que van “del contexto al texto y del texto al contexto” impulsan literacidad crítica (Serquén, 2020); el trabajo con fuentes históricas (Godoy, 2021) y con estrategias retóricas (Chaname, 2021) perfil a niveles de literacidad crítica y mejora la argumentación.

Competencia digital e hipertexto en secundaria. En con textos escolares vulnerables, propuestas de literacidad digital e hipertextual (Sánchez, 2021), ambientes enriquecidos con TIC (Pérez, 2022) y formación docente en blended learning ingenieros textuales (Villareal, 2022) muestran avances en comprensión lectora y diseño de actividades significativas. Experiencias de escritura digital multimodal (Bustos, 2023) y lectura digital con literacidad (Colmenares, 2023) destacan la relevancia de plataformas educativas y la interacción entre pares. En conjunto, estas investigaciones convergen en que la tecnología potencia la comunicación y la criticidad cuando habilita la aplicación contextual, colaborativas y evaluadas con métodos integradores.

Respecto a la tecnología emergente. Inteligencia Artificial (IA) y Sistemas de Tutores Inteligentes (STI) prometen eficiencia, pero la evidencia sobre impacto directo en pensamiento crítico es aún incipiente (Lengua & Bernal, 2020). En cambio, ambientes de la web 2.0, foros, blogs, juegos en red y aula invertida resultan fértiles si la tarea exige pautas, la retroalimentación es formativa y se realiza socialización.

Modelo de integración didáctica

A partir de la revisión, proponemos un modelo de 6 componentes para la enseñanza de la literatura en secundaria, alineado con alfabetización, competencia digital y pensamiento crítico:

- 1) Objetivo social: formular preguntas con importancia contextual y relación literaria.
- 2) Corpus mixto: articular textos literarios y no literarios (ensayo, crónica, noticia, podcast, datos), con diversidad de voces.
- 3) Verificación y lectura lateral: establecer criterios e instrumentos para contrastar fuentes, detectar sesgos y presentar interpretaciones profundas.
- 4) Argumentación: trabajar tesis, evidencias, contra argumentos y falacias con guías basadas en estándares de aprendizaje.
- 5) Multimodalidad responsable: seleccionar formatos (podcast, fotopoema, video-ensayo, infografía) y asegurar legalidad y licencias.



6) Evaluación formativa y metacognición: rúbricas compartidas, retroalimentación entre pares, portafolio y diarios de aprendizaje.

Este marco es adaptable a contextos de alta o baja conectividad porque prioriza lo experiencial y los criterios de avance sobre el acceso individual a las herramientas tecnológicas.

Implicaciones para la práctica y la política escolar

Currículo. Integrar explícitamente los 6 componentes en planes de área y proyectos de aula, con tiempos protegidos para investigación y publicación.

Formación docente. Desarrollar módulo sobre lectura multimodal, verificación digital, diseño de actividades significativas y evaluación con rúbricas.

Evaluación. Usar instrumentos válidos y observables que hagan visibles procesos y estándares (p. ej., rúbricas de análisis argumentativo y de producción multimodal).

Ética y ciudadanía digital. Establecer lineamientos institucionales sobre derechos de autor, protección de datos y uso responsable de IA generativa.

Equidad. Garantizar acceso significativo a conectividad y dispositivos, y estrategias de adaptación para estudiantes con menores capitales digitales.

Limitaciones y líneas futuras

La revisión es narrativa: no compara magnitudes de efecto ni realiza meta-análisis. Futuros estudios podrían explorar (a) trayectorias longitudinales de transferencia a otras áreas, (b) escalamiento de modelos de integración en redes escolares, (c) análisis diferenciales según perfiles de capital cultural y digital.

CONCLUSIONES

La evidencia analizada respalda que la enseñanza de la literatura en secundaria, articulada con alfabetización y competencia digital, favorece el pensamiento crítico y las competencias comunicativas cuando: 1) se proponen actividades significativas relacionadas a problemáticas del contexto; 2) se establecen criterios explícitos para buscar, verificar, analizar y argumentar; y 3) se implementa evaluación formativa con enfoque en procesos y metacognición. Entendida como práctica situada y ética, la literacidad crítica digital se posiciona como eje para el desarrollo de una ciudadanía crítica más informada y argumentativa.

Si el pensamiento crítico se construye en y con el lenguaje, la literacidad crítica digital ofrece una mirada privilegiada para ejercitarlo: obliga a distinguir evidencia de rumor, a corroborar versiones, a citar con rigor y a responder argumentos en debates y mesas redondas. En sociedades de saturación informática y polarización, se vuelve una responsabilidad ciudadana de la escuela. La ruta no es tecnoutópica: pasa por diseño didáctico, rubricas claras y evaluación formativa, apoyada por las condiciones institucionales. Ahí se juegan hoy las competencias comunicativas que la política educativa proclama y el mundo actual necesita.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alquichire, J. (2019). Implementación de recursos digitales de creadores para desarrollar literacidad crítica en secundaria.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010). Literacy practices.
- Bustos Martínez, L., De Santiago Ortega, P. P., Martínez Miró, M. Á., & Rengifo Hidalgo, M. S. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 18, 25–42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6963028>
- Bustos, C. (2023). Escritura digital multimodal en educación básica primaria.
- Capdevilla, A., & Rodríguez, D. (2018). La poesía en el aula de doble inmersión: literacidad crítica e identidad.
- Castellví, J. (2019). Literacidad crítica digital en educación primaria.
- Chaname, M. (2021). Estrategias discursivas y retóricas para el desarrollo de la literacidad académica.
- Colmenares, J. (2023). Lectura digital con literacidad en estudiantes de noveno grado.
- Colomer, T. (2009). La didáctica de la literatura en la educación obligatoria.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. (Trabajo original publicado en 1970)
- Giroux, H. (2003). Teoría y resistencia en educación.
- Godoy, P. (2021). Interpretación de fuentes históricas y literacidad crítica en secundaria.
- Guichot, V., et al. (2020). PoeTICs: literacidad, arte y TIC en la formación docente.
- Hernández, R. (2022). Literacidades digitales emergentes en la docencia remota.
- Kress, G. (2012). Multimodality and literacy in the digital age.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). New literacies: Everyday practices and classroom learning.
- Martín-Barbero, J. (2003). De los medios a las mediaciones.
- Martínez, J., et al. (2018). Estudio para el análisis del pensamiento crítico en secundaria.
- Martínez, M., & Ballester, J. (2018). *Literatura infantil y juvenil: una mirada crítica desde la escuela*. Octaedro.
- Morin, E. (1999). Introducción al pensamiento complejo.
- Ortiz, J. (2022). *Literacidad crítica en la escuela: desafíos y propuestas didácticas*. Editorial Graó.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life.
- Pérez, S. (2022). Ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora.



Rosenblatt, L. (1982). The reader, the text, the poem.

Sánchez, D. (2021). Literacidad digital e hipertextualidad en básica secundaria.

Serquén, P. (2020). Lectura sociocultural de narrativos y literacidad crítica.

UNESCO. (2006). Understanding literacy.

Villarreal, N. (2022). Formación docente en blended learning y géneros textuales.

Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos*, 52(99), 181–206. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales:

¹Camilo Andrés Guzmán Contreras (CAGC)

1. Conceptualización: (CAGC)
2. Curación de datos: (CAGC)
3. Análisis formal: (CAGC)
4. Adquisición de fondos: (CAGC)
5. Investigación: (CAGC)
6. Metodología: (CAGC)
7. Administración del proyecto: (CAGC)
8. Recursos: (CAGC)
9. Software: (CAGC)
10. Supervisión: (CAGC)
11. Validación: (CAGC)
12. Visualización: (CAGC)
13. Redacción – borrador original: (CAGC)
14. Redacción – revisión y edición: (CAGC)