AlfaMed Joven

HACKEAR EL AULA:

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA FORMAR COMUNICADORES

Grupo Comunicar Ediciones

AlfaMed



HACKEAR EL AULA:
PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA FORMAR COMUNICADORES

Editoras
Dra. Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada (Nebrija, España)
Lda. Yamila Machado-Atienza (UNAE, Paraguay)
Mg. Cinta Prieto-Medel (UHU, España)

Prólogo
Dr. Abel Suing

Grupo Comunicar Ediciones
AlfaMed

HACKEAR EL AULA:
PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA FORMAR COMUNICADORES

Colección: *Alfamed Joven,* n.º 2.
Primera edición, noviembre 2026

Editoras:
Dra. Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada (Nebrija, España)
Lda. Yamila Machado-Atienza (UNAE, Paraguay)
Mg. Cinta Prieto-Medel (UHU, España)

Editor científico:
Dr. Ignacio Aguaded (UHU, España)

Supervisión científica:
Juan-Pablo Arrobo-Agila (UTPL, Ecuador), Morella Alvarado-Miquilena (UCV, Venezuela), Rosalía Guerrero-Escudero (UAEH, México), Jarold Guillermo Torres-Amaya (ESAP, Colombia), Begoña Mora-Jaureguialde (UHU, España).

Editan:

Grupo Comunicar Ediciones — AlfaMed

Colaboran:

Universidad de Huelva

Cualquier forma de explotación de esta obra, en especial su reproducción, distribución, comunicación pública o transformación, solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar, escanear, distribuir o poner a disposición algún fragmento de esta obra (www.cedro.org; 91 702 19 70 / 93 272 04 45).

MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES
Cofinanciado por la Unión Europea
AGENCIA ESTATAL DE INVESTIGACIÓN

Proyecto I+D+i: PID2023-146288NB-I00), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE)

Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D "Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en alfabetización mediática en el ámbito euroamericano" de la Convocatoria Proyectos de Generación de Conocimiento 2023 (código PID2023-146288NB-I00), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE).

Depósito Legal: H 659-2026
ISBN: 978-84-19998-16-3
DOI: https://doi.org/10.3916/alfamed-joven-02

DERECHOS RESERVADOS © 2026 de esta edición
Grupo Comunicar Ediciones
Mail: alfamed@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com/publicaciones

Impreso en Estugraf, Madrid (España), 2026
Imágenes: iStock/Pexels





ÍNDICE

PRÓLOGO: LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA DE COMUNICADORES HACIA LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN

Dr. Abel Suing (UTPL, Ecuador) 07

BLOQUE I: LEER, VERIFICAR E INTERPRETAR CRÍTICAMENTE

DESMONTAR LA MENTIRA: *FACT-CHECKING* Y *ARGUMENT-CHECKING* PARA FORMAR PERIODISTAS CRÍTICOS

Ane Amondarain (UPV/EHU y UC3M, España) y Celia Ramos-Vera (UC3M, España) 11

PAUSAR ANTES DE COMPARTIR: ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR LA INFOXICACIÓN

Isabela Afonso-Portas (ESPM, Brasil) y Camila Rocha-Gusmão (UFMA, Brasil) 33

EXPANDIR LAS HISTORIAS: *FANDOMS* Y NARRATIVAS TRANSMEDIA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Chantal Arduini-Amaya (UBA, Argentina) 48

LA DIETA MEDIÁTICA COMO OBJETO DE ANÁLISIS: UNA PROPUESTA PARA AUDITAR HÁBITOS Y FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Juan-Manuel Castillo-Zamora (UVa, España) 56

REESCRIBIR LAS IMÁGENES: CLAVES DIDÁCTICAS PARA INTERROGAR LA CULTURA VISUAL

José-Rolando Jorquera-Ramírez (UCLM, España) y Cecilia Gómez-Valdivia (UCLM, España) 70

BLOQUE II: COMPRENDER LOS ENTORNOS ALGORÍTMICOS

¿QUIÉN DECIDE LO QUE VES?: ALFABETIZACIÓN ALGORÍTMICA PARA FUTUROS PERIODISTAS

Mónica Niño-Romero (UHU, España) 84

ROSTROS ALGORÍTMICOS: UNA PROPUESTA PARA PENSAR LA IDENTIDAD FRENTE A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Juan-José García-Llamas (ITESO, México) 97

MÁS ALLÁ DEL *PROMPT*: ALFABETIZACIÓN EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA COMPRENDER, EVALUAR Y CREAR CON CRITERIO

Alejandro Villegas-Muro (UACH, México) 114

BLOQUE III: COMUNICAR ANTE LA VIOLENCIA Y LA VULNERACIÓN DE DERECHOS

CUANDO EL MENSAJE DAÑA: FORMACIÓN PERIODÍSTICA FRENTE AL DISCURSO DE ODIO DIGITAL

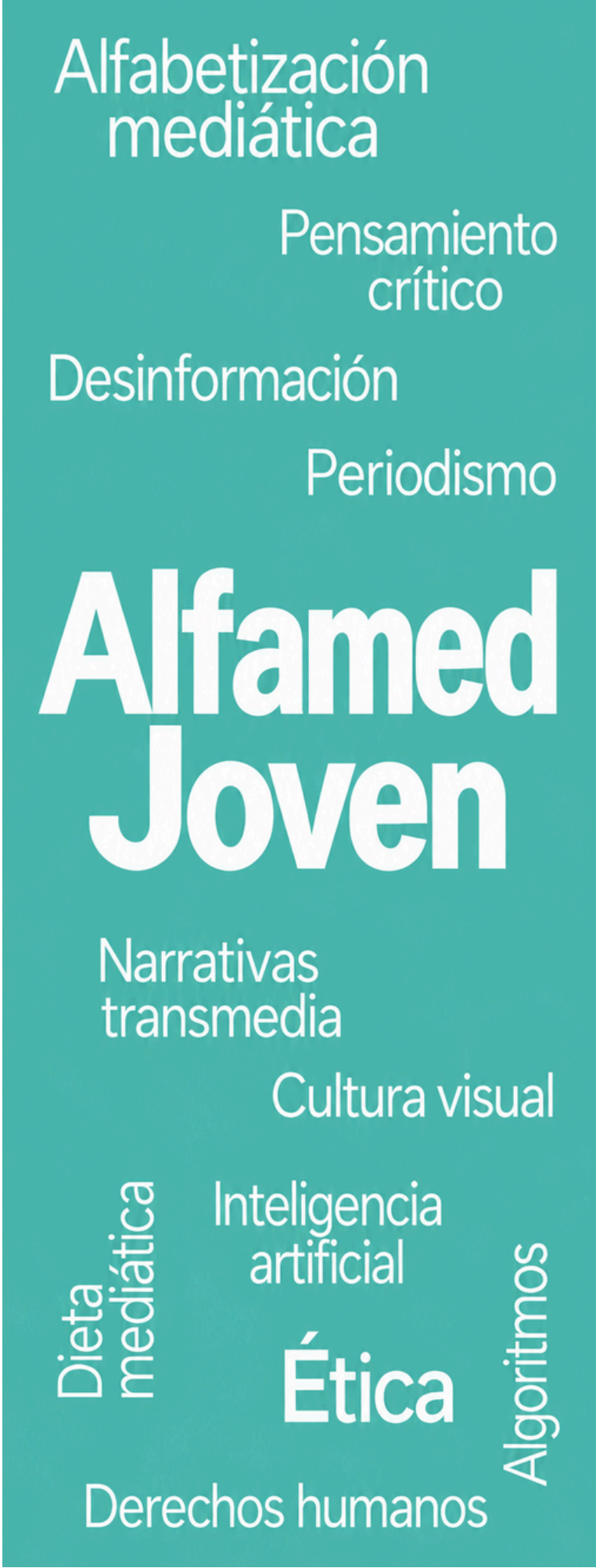
Esteban Ismael Bordón (UNIZAR, España) y Bruna Scaratti-Selau (UHU, España) 131

COMUNICAR PARA PREVENIR: ESTRATEGIAS FRENTE AL MATERIAL DE ABUSO Y EXPLOTACIÓN SEXUAL INFANTIL

Rosaura Barrios (UNaM, Argentina) y María Itatí-Rodríguez (UNaM, Argentina) 146

INFORMAR SIN VULNERAR: TRATAMIENTO MEDIÁTICO DE LAS DESAPARICIONES DESDE LOS DERECHOS HUMANOS

Sara Stefany Bullón Juarez (UVa, España) 159



PRÓLOGO



PRÓLOGO: LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA DE COMUNICADORES HACIA LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN

Dr. Abel Suing, Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).

La alfabetización mediática e informacional (AMI) es una condición de la vida democrática y, con ella, del ejercicio pleno de la libertad de expresión. Lo muestra el estudiantado de Comunicación, que identifica en *WhatsApp, X* o *Facebook* los principales cauces de la desinformación (Londoño-Pardo et al., 2025). De ahí la pertinencia de *Hackear el aula: propuestas didácticas para formar comunicadores*, segundo libro de Alfamed Joven.

A comienzos de siglo, el comunicador buscaba la verdad contrastando hechos; hoy debe discernirla entre ficciones, muchas generadas con inteligencia artificial (IA). Las campañas electorales lo advierten: los futuros comunicadores necesitan aprender a reconocer y contrarrestar contenidos sintéticos (Suing, 2025). A la vez, cierran los medios regionales y las plataformas concentran las audiencias. Ya no basta con saber informar; se necesita saber emprender. Los planes de estudio deben, por tanto, formar cuatro competencias: integrar críticamente la IA en la creación de contenidos humanísticos, fortalecer la cultura y la identidad locales, liderar la lucha contra la desinformación y proponer emprendimientos que den sostenibilidad al trabajo de buscar la verdad.

Esta obra va en la dirección señalada con una estructura clara y un lenguaje sencillo. Cada capítulo ofrece una introducción, un desarrollo conceptual, una propuesta didáctica con criterios de evaluación y recomendaciones de implementación, y una batería de recursos complementarios. Es un instrumento listo para multiplicar profesionales capaces de analizar críticamente los entornos mediáticos, usar las tecnologías con criterio y comunicarse con ética y responsabilidad. Sus once capítulos se agrupan en tres bloques: leer, verificar e interpretar críticamente; comprender los entornos algorítmicos; y comunicar ante la violencia y la vulneración de derechos.

Esta apuesta tiene raíces en el pensamiento educomunicativo latinoamericano. Freire (2005) concibió la educación como diálogo y liberación; Kaplún (1998), una pedagogía de la comunicación centrada en los procesos; Martín-Barbero (2002) recordó que el saber ya no habita solo en la escuela ni en el libro, y que importa no solo el medio, sino cómo la gente lo vive y lo resignifica. *Hackear* el aula es, así, una forma contemporánea de educomunicación; la misma vocación crítica, con herramientas del siglo XXI.

El libro surge en la comunidad científica de Alfamed, que nació en 2014, cuando investigadores de Brasil, Colombia, Ecuador, Portugal y Venezuela decidieron medir las competencias mediáticas de universitarios y docentes (Rojas-Estrada et al., 2024); hoy reúne a más de 450 personas de 23 países (Red Alfamed, 2026). Su *Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática* (Aguaded et al., 2021) ofreció un itinerario de diez unidades, elaborado por veintiocho investigadores de doce países, y en 2022 la UNESCO le concedió el primer Premio Mundial en AMI. A esa investigación de vocación iberoamericana se suma la voz de una generación que ya toma el testigo de este ideal y va más allá de los países lusófonos e hispanos.

Esa voz es Alfamed Joven, presidida por la doctora Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada, que reúne a más de cincuenta personas de catorce países. Su primer libro, *Charlas con educomunicadores* (Rojas-Estrada & Denis, 2025), recogió catorce conversaciones con referentes de nueve países; este segundo mira hacia el aula. La doctora Rojas-Estrada, coautora de un estudio con jóvenes comunicadores de México, Chile y Uruguay que propone diez buenas prácticas contra la desinformación (de-Casas-Moreno et al., 2026), convierte la inquietud de una generación en un proyecto editorial. A su lado, Yamila Anahí Machado Atienza, auxiliar de investigación en la Universidad Autónoma de Encarnación, aporta su sensibilidad social y su compromiso con las comunidades educativas, mientras que la magíster Cinta Prieto Medel, investigadora de la Universidad de Huelva, ofrece una mirada sobre cómo aprenden y se relacionan las personas. Juntas armonizan las once autorías, dando coherencia a la obra y cuidando la singularidad de cada aportación.

Formar comunicadores que verifican, comprenden los algoritmos e informan sin dañar es avanzar hacia la libertad de expresión, que incluye buscar, recibir y difundir informaciones (Naciones Unidas, 1948, art. 19). Es contribuir, además, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 16: a la meta 4.7, sobre ciudadanía global y derechos humanos; a la 16.10, sobre acceso público a la información; y a la 16.2, que persigue poner fin al abuso y la explotación infantiles.

Mirando hacia delante, Alfamed Joven continuará ofreciendo recursos para que cada docente contribuya a una cultura de derechos y libertades más amplia, más plural y más justa. El aula seguirá abierta, y quienes salgan de ella sabrán leer el mundo, cuestionar las máquinas y cuidar de las personas.

REFERENCIAS

Aguaded, I., Matos dos Santos, V., Chibás-Ortiz, F., & Vizcaíno-Verdú, A. (coords.). (2021). *Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática*. Instituto Palavra Aberta.

de-Casas-Moreno, P., Rojas-Estrada, E.G., & Aguaded, I. (2026). Desinformación y alfabetización mediática e informacional: perspectivas de jóvenes comunicadores en México, Chile y Uruguay. *Doxa Comunicación*, *43*. https://doi.org/10.31921/doxacom.3089

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Londoño-Pardo, O.I., Arbelaez, M.P., & Mateus, J.C. (2025). Creencias, actitudes y comportamientos de los estudiantes universitarios de la Comunidad Andina ante la desinformación. *Cuadernos.info*, (60), 168-189. https://doi.org/10.7764/cdi.60.86100

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Norma.

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

Red Alfamed. (2026). *Inicio*. https://www.redalfamed.org/

Rojas-Estrada, E.G., Renés-Arellano, P., Borges, G., & Aguaded, I. (2024). Red Internacional Alfamed como Propuesta EuroAmericana de Educación y Comunicación. *Revista Da FAEEBA, 33*(73), 53–73. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n73.p53-73

Rojas-Estrada, E.G., & Denis, M. (Eds.). (2025). *Charlas con educomunicadores: pasado y futuro del campo en Iberoamérica*. Grupo Comunicar Ediciones.

Suing, A. (2025). *Desinformación generada con IA en las elecciones de Ecuador de 2025* [Presentación]. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.17306520

BLOQUE I.
LEER, VERIFICAR E INTERPRETAR CRÍTICAMENTE



https://doi.org/10.3916/alfamed-joven-02

DESMONTAR LA MENTIRA: *FACT-CHECKING* Y *ARGUMENT-CHECKING* PARA FORMAR PERIODISTAS CRÍTICOS

Ane Amondarain, Universidad del País Vasco y Universidad Carlos III de Madrid (España).
Celia Ramos-Vera, Universidad Carlos III de Madrid (España).

1. INTRODUCCIÓN

El Informe de Riesgos Globales del Foro Económico Mundial (2025) señala que la desinformación y las noticias falsas —más conocidas en inglés como *fake news*— se han consolidado como uno de los fenómenos comunicativos más significativos y apremiantes de nuestro tiempo. Su irrupción y consolidación como parte del paisaje informativo contemporáneo no sólo han transformado la manera en que accedemos a la información, sino que también han generado profundas implicancias sociales, políticas, éticas y educativas. En un contexto marcado por la sobreabundancia de datos, la aceleración de los flujos comunicacionales y la fragmentación de las audiencias, la capacidad de la ciudadanía para discernir entre información veraz y contenido falso o manipulado se ha visto cada vez más comprometida (Chadwick, 2013; Salaverría & León, 2022).

Aunque el concepto de *fake news* ha adquirido notoriedad en el discurso público y mediático desde las elecciones presidenciales de Estados Unidos de 2016, un punto de inflexión en la comprensión global del problema, la práctica de diseminar información engañosa no es nueva. Como sostienen diversos estudios longitudinales (Burkhardt, 2017; Tandoc et al., 2017), la manipulación informativa ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad, empleada tanto con fines políticos, como sociales o económicos. No obstante, lo que distingue al fenómeno actual es su escala, velocidad y sofisticación, facilitadas por la estructura algorítmica de las plataformas digitales, la lógica de viralización que rige las redes sociales y la nueva dimensión que aporta la inteligencia artificial (IA) (Benkler et al., 2019; Bontridder & Poullet, 2021).

La Unión Europea (2018) define la desinformación como "información verificablemente falsa o engañosa que se crea, presenta y difunde con fines de lucro o para engañar deliberadamente al público", y la diferencia de otros conceptos afines, como la información maliciosa (información verdadera compartida con la intención de causar daño) o la información errónea (difundida sin intención de engañar). Esta precisión conceptual, en la que se ahondará más adelante, resulta crucial en el ámbito académico y educativo, ya que permite abordar el fenómeno desde una perspectiva crítica y matizada, superando las simplificaciones que el término *fake news* suele implicar en el uso coloquial o mediático.

Desde una perspectiva educativa, la relevancia de abordar la desinformación y las noticias falsas en las universidades, y en particular en la enseñanza del periodismo, la comunicación y carreras afines, resulta ineludible. En primer lugar, la urgencia de impartir esta formación se vincula a su impacto social, ya que la desinformación contribuye a la polarización ideológica, a la propagación de discursos de odio y a la erosión de la confianza en las instituciones democráticas y los medios de comunicación (Freelon & Wells, 2020; Guess et al., 2018).

A escala global, según los datos del *Reuters Institute Digital News Report* 2025, la confianza en las noticias se ha mantenido estable por tercer año consecutivo en un 40%, si bien sigue cuatro puntos por debajo del pico alcanzado durante la pandemia. Por otra parte, en cuanto a la desinformación, más de la mitad de las personas encuestadas (58%) declara preocupación por su capacidad para diferenciar entre información veraz y falsa en noticias *online*; una cifra similar a la del año anterior, aunque 4 puntos porcentuales más alta que en 2022 (Newman et al., 2025). Este escenario conlleva una ruptura del vínculo fundacional, basado en la confianza en la objetividad y la veracidad de la información entre los medios y la audiencia, y modifica sustancialmente la forma en que la ciudadanía se posiciona ante el consumo y la interpretación de los contenidos informativos (Sánchez Duarte & Magallón-Rosa, 2023).

En segundo lugar, la pertinencia de abordar este fenómeno en las aulas se debe a su ubicuidad en la vida cotidiana: el consumo informativo contemporáneo se da, en buena parte, a través de entornos digitales en los que los criterios de calidad y veracidad no siempre están garantizados (Guess et al., 2018). En efecto, el estudiantado de Periodismo y Comunicación, tanto español como latino, sostiene que la diseminación de la desinformación está fuertemente asociada a las redes sociales, principalmente a WhatsApp, seguida de plataformas como *X* o *Facebook* (Londoño-Pardo et al., 2025; Herrero Curiel & González Aldea, 2022).

Finalmente, esta capacitación es vital por sus implicancias éticas y formativas: la alfabetización mediática y la educación crítica en información son hoy competencias ciudadanas fundamentales para la vida en democracia (Marzal-Felici & Casero-Ripollés, 2022). En el caso concreto de la formación de futuros profesionales de la comunicación, la necesidad de integrar el análisis y la comprensión crítica de la desinformación en los planes de estudio cobra especial urgencia. Los y las estudiantes de Periodismo, Comunicación Audiovisual y disciplinas afines no sólo son consumidores/as de información, sino que también serán productores y mediadores de contenidos en un ecosistema caracterizado por la inestabilidad epistemológica y la desconfianza hacia los medios tradicionales. Por ello, resulta indispensable dotarlos de herramientas conceptuales, metodológicas y éticas que les permitan detectar, desmontar y contrarrestar la circulación de contenido desinformativo, al tiempo que promueven un ejercicio profesional responsable, reflexivo y socialmente comprometido.

Abordar la desinformación desde una perspectiva pedagógica no se limita a alertar sobre sus riesgos ni a denunciar sus efectos nocivos. Supone, ante todo, fomentar un pensamiento crítico y autónomo, capacitar al alumnado en la verificación y la crítica de fuentes, la interpretación de contextos, el análisis discursivo y la comprensión de los intereses ideológicos o económicos que subyacen a determinados relatos. En este sentido, la alfabetización mediática se presenta como una dimensión clave en la formación de ciudadanos/as capaces de desenvolverse de manera ética y consciente en la esfera pública digital (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015).

Pero ¿es suficiente con enseñar a identificar contenido desinformativo? ¿No deberíamos, más bien, enseñar a comprender por qué y cómo se producen y circulan, quiénes se benefician de ellos y qué efectos generan en distintos grupos sociales? ¿Qué papel desempeña la responsabilidad profesional del periodista en este nuevo escenario? ¿Cómo formar comunicadores/as capaces de resistir las lógicas del *clickbait*, del sensacionalismo o de la desinformación interesada?

En este capítulo se propone una reflexión académica y didáctica sobre el lugar que debe ocupar la enseñanza crítica de la desinformación en la formación universitaria de comunicadores y estudiantes de carreras afines. A partir de un recorrido teórico por los principales debates en torno al fenómeno, se propondrá asimismo una actividad didáctica con el objetivo de contribuir al desarrollo de competencias técnicas y promover una ética del cuidado en la práctica comunicativa que restituya la centralidad del periodismo y de la comunicación como servicio público y como garantes del derecho a la información en una sociedad plural y democrática.

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE DESINFORMACIÓN Y *FAKE NEWS*?

En su definición más citada en el ámbito europeo, la desinformación alude a todas las prácticas de creación o difusión deliberada de contenido engañoso con el propósito de obtener beneficios —ya sean políticos, económicos o sociales—, de engañar intencionalmente al público o de causar daño (de Cock Buning, 2018; Hameleers, 2023; Unión Europea, 2018). Esta doble dimensión, la difusión estratégica y deliberada de información falsa con la intención de causar daño, constituye un criterio distintivo respecto de otros fenómenos adyacentes, como la información errónea (*misinformation*): información falsa difundida sin ánimo de engañar (Sessa, 2023).

En el plano terminológico, el uso extensivo de la expresión "*fake news*" como sinónimo de desinformación se considera problemático y reduccionista, pues reduce la complejidad del fenómeno a un mero producto informativo. A pesar de su popularidad, se trata de un oxímoron —en tanto que las "noticias" implican, por definición, veracidad contrastada— que contribuye a trivializar el fenómeno y ha sido instrumentalizado por líderes políticos para desacreditar a medios críticos o erosionar la legitimidad de sus adversarios (Freelon & Wells, 2020). Por esta razón, una parte significativa de la literatura académica y de las políticas públicas ha optado por abandonar dicho término en favor de "desinformación", que resulta más inclusivo (Rodríguez Pérez, 2019). Otros autores, como Wardle y Derakhshan (2017), prefieren hablar de "desórdenes informativos": una noción paraguas que distingue entre la desinformación, la información errónea y la información maliciosa, y las reconoce como parte de un fenómeno más amplio que incluye diversos formatos, productos informativos y presentaciones de la información, que van desde la sátira y el contenido genuino descontextualizado hasta el contenido inventado y manipulado (Figura 1).

Entre las intenciones que motivan la desinformación, la mayor parte de la literatura ha vinculado su creación y difusión a fines políticos específicos (Rodríguez-Andrés, 2018), como desestabilizar estados extranjeros (Wagnsson & Barzanje, 2019) o legitimar agendas radicales, especialmente de extrema derecha (Bennett & Livingston, 2018; Marwick & Lewis, 2017). En este sentido, muchas campañas desinformativas buscan amplificar la polarización, sembrar desconfianza y obstaculizar la toma de decisiones informadas por parte de la ciudadanía, debilitando así el orden democrático (Flore, 2020). Las narrativas empleadas explotan fracturas sociales preexistentes —desigualdades culturales, étnicas o económicas, o contextos de crisis— y son utilizadas tanto por actores extranjeros como por actores nacionales para contaminar el debate público.

En el plano político, la desinformación también puede funcionar como estrategia de legitimación, orientada a mejorar la imagen del emisor o a reforzar su narrativa ante la opinión pública, como se ha visto en la invasión rusa de Ucrania (EEAS, 2025) o en la desinformación china sobre las protestas

en Hong Kong (La Cour, 2020). Ya sean impulsadas por actores extranjeros o nacionales, estas campañas buscan manipular la opinión pública para influir estratégicamente en la democracia, moldear las preferencias electorales de los votantes o avanzar en agendas políticas específicas.

Figura 1.

Siete formas comunes de desórdenes de la información (Claire Wardle & Hossein Derakhshan, 2017)

TIPO	DESCRIPCIÓN
Sátira o parodia	Cuando se transmite información sin intención de causar daño, pero con potencial para engañar.
Contenido engañoso	Cuando se realiza un uso engañoso de la información para incriminar a alguien o algo.
Contenido impostor	Cuando se suplantan fuentes auténticas y genuinas.
Contenido fabricado	Cuando se crea contenido nuevo, 100 % falso, diseñado para engañar y causar daño.
Conexión falsa	Cuando los titulares, elementos visuales o pies de foto no apoyan el contenido.
Contexto falso	Cuando se comparten contenidos auténticos con información contextual falsa.
Contenido manipulado	Cuando se manipula información o imágenes auténticas para engañar.

Fuente: Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). Desorden informativo: Hacia un marco interdisciplinario para la investigación y la formulación de políticas. Estrasburgo: Consejo de Europa. / Uso justo.

Además de las motivaciones políticas, la desinformación puede actuar como vehículo de persuasión ideológica para reforzar identidades colectivas, valores o narrativas alternativas al discurso dominante. Según Hameleers (2023), este tipo de desinformación puede difundirse desde la convicción de que la ideología que se promueve es moralmente superior y busca reafirmar creencias profundas más que obtener réditos políticos.

Aunque buena parte de los análisis han centrado su atención en narrativas desinformativas asociadas a la extrema derecha (Bennett & Livingston, 2018; Marwick & Lewis, 2017), se advierte que las motivaciones ideológicas también pueden encontrarse en discursos de izquierda. En cualquier caso, incide en que los contenidos engañosos tienden a concentrarse en los extremos del espectro político, donde el antagonismo entre el relato dominante y las narrativas alternativas es más marcado (Hameleers, 2023, p. 3).

Más allá de las intenciones políticas e ideológicas, la desinformación también está al servicio de intereses económicos. Tal y como señalan Sánchez Duarte y Magallón-Rosa (2023), en un ecosistema informativo gobernado por la lógica del *clickbait* y la monetización de la atención, la viralidad se convierte en un activo económico: cuanto más provocador y emocionalmente resonante sea el contenido, mayores probabilidades tiene de ser compartido, de generar tráfico y, con ello, de generar ingresos por publicidad. En este contexto, proliferan webs y granjas de contenido que producen desinformación con el único objetivo de obtener beneficios económicos sin atender a la veracidad de lo publicado. Freelon y Wells (2020) subrayan que esta lógica también afecta a los medios y las plataformas de información en línea, que a menudo amplifican o toleran la desinformación, motivados por el rendimiento económico derivado de la interacción que generan estos contenidos, de modo que no solo alimentan el fenómeno de la desinformación, sino que también contribuyen a la degradación de la confianza en los medios.

Otro ejemplo claro de engaño con fines económicos puede identificarse en la promoción de industrias o marcas, o en la salvaguarda de intereses económicos, como en el caso de las estrategias de comunicación de ciertas empresas de combustibles fósiles, que durante décadas han difundido deliberadamente información errónea sobre el cambio climático para proteger sus intereses y obstaculizar la implementación de políticas medioambientales (Mulvey et al., 2015).

2.1 MÁS ALLÁ DEL *FACT-CHECKING*

Los enfoques actuales para combatir la desinformación se centran principalmente en la verificación de hechos (*fact-checking*) y en las correcciones emitidas por fuentes autorizadas. Si bien estas vías han demostrado ser fundamentales (Porter & Wood, 2021), hasta ahora se han centrado mayoritariamente en desmentir contenidos aislados, sin abordar plenamente la dimensión persuasiva del fenómeno. Esto se debe a que a menudo no se abordan los mecanismos cognitivos y retóricos subyacentes que hacen que la desinformación sea tan eficaz, y se tratan los síntomas en lugar de las causas raíz (Van der Linden, 2022).

Esta limitación se vuelve especialmente problemática en contextos de crisis o emergencia —catástrofes naturales, atentados, pandemias o conflictos armados— en los que la demanda de información se dispara, mientras que la oferta de datos fiables es escasa o llega tarde. Durante estos eventos, el uso de las redes sociales aumenta drásticamente entre los desinformadores, quienes aprovechan la confusión y el clima emocional exaltado para impulsar sus narrativas. La desinformación se propaga como un virus —un "*vector-borne disinformation*", en palabras de Pelen y Gölgeli (2022)—, que aprovecha las debilidades del sistema informativo, la desconfianza institucional y el vacío temporal en la comunicación oficial (DHS, 2018).

A esto hay que añadir que la incertidumbre y la ansiedad colectivas propician la aceptación acrítica de contenidos que aporten explicaciones rápidas o emocionalmente satisfactorias aunque sean falsas (Huang et al., 2015; Gradoń, 2020). Se trata de momentos en los que, además, se acentúa la vulnerabilidad de la ciudadanía ante rumores, estafas, teorías conspirativas o narrativas de odio, lo que puede incluso dificultar gravemente el trabajo de las organizaciones humanitarias, erosionar la confianza pública o derivar en decisiones perjudiciales por parte de la población (Torpan et al., 2021).

Por otra parte, el gran volumen y la heterogeneidad de la desinformación que circula en estos contextos impiden que los verificadores aborden todos los casos, lo que hace imperativo desarrollar y aplicar estrategias que ofrezcan una perspectiva más amplia que la mera verificación de datos. En los últimos años, diversos estudios han tratado de cerrar esta brecha recurriendo a la teoría de la argumentación como marco analítico y pedagógico complementario al *fact-checking* (véase Rubinelli y Diviani, 2025, entre otros). Esta línea ha dado lugar a lo que autores como Brave et al. (2022) denominan *argument-checking*, centrado en el análisis del razonamiento, de la estructura discursiva y de las estrategias persuasivas que sustentan la eficacia de los mensajes engañosos.

A diferencia del *fact-checking*, que se limita a contrastar la veracidad fáctica de una afirmación, el *argument-checking* examina la coherencia interna del discurso y la calidad del razonamiento que sustenta una conclusión determinada (Ramos et al., 2026). Es decir, no se pregunta únicamente si una afirmación es verdadera o falsa, sino por qué resulta creíble y qué mecanismos discursivos generan esa credibilidad aparente. Desde la teoría de la argumentación, se evalúan aspectos como la consistencia lógica, la pertinencia de la evidencia, la validez de las inferencias o la presencia de falacias, apelaciones emocionales o sesgos cognitivos.

Al centrarse en el modo en que se construyen las conclusiones mediante el razonamiento lógico, así como en la estructura y el contenido de los argumentos que determinan su fuerza persuasiva (o su ausencia), se presenta como una herramienta especialmente útil para que el alumnado aprenda a identificar y desmontar los dispositivos retóricos empleados en la desinformación, incluso cuando los hechos aún no son verificables.

Desde esta base teórica, resulta necesario traducir los enfoques argumentativo y factual en herramientas aplicables en el aula, de manera que el estudiantado pueda ejercitar de forma gradual y guiada las habilidades de observación, contraste, interpretación y evaluación crítica. Ambos enfoques se complementan: mientras el factual permite comprobar las afirmaciones y las evidencias que las respaldan, el argumentativo ayuda a examinar los razonamientos y las estrategias persuasivas que orientan su interpretación. Esta articulación permite reconocer que un mensaje puede contener datos exactos y, aun así, resultar engañoso si los descontextualiza o los utiliza para sostener conclusiones injustificadas.

El propósito no es reducir el análisis de la desinformación a una lista mecánica de comprobaciones, sino ofrecer una estructura común que permita formular preguntas pertinentes, justificar las valoraciones mediante evidencias y reconocer que la fiabilidad de un mensaje depende tanto de la exactitud de sus afirmaciones como de la manera en que estas se presentan y articulan. Asimismo, se busca favorecer la revisión de los juicios iniciales y el reconocimiento de la incertidumbre cuando la información disponible no permite alcanzar conclusiones suficientemente fundamentadas.

Con este objetivo, los instrumentos diseñados —las tablas que se presentan a continuación— organizan y sintetizan los principales aportes teóricos en una secuencia de análisis clara, replicable y adaptable a distintos temas, formatos y contextos educativos. Su aplicación permite orientar la observación, registrar los hallazgos y discutir las interpretaciones.

Tabla 1.

Técnicas visibles y mecanismos persuasivos de la desinformación

Técnica	Descripción	Ejemplos
1. Imitación del estilo periodístico (*fake news*)	Simulación de los valores, rutinas y formatos del periodismo tradicional para dotar de credibilidad a narrativas engañosas. Incluye el uso de titulares *clickbait* o el emparejamiento imagen-texto descontextualizado. El grado en que se desvían de la factualidad puede variar desde la simple descontextualización de la información, la manipulación de contenidos existentes, hasta la fabricación completa de narrativas engañosas.	Un sitio web alternativo publica una noticia falsa con formato visual idéntico al de un medio reconocido, usando titulares sensacionalistas y fotografías reales fuera de contexto.
2. Simulación de apoyo ciudadano (*astroturfing*, *bots*, *trolls*)	Creación de una falsa apariencia de consenso popular mediante cuentas automatizadas, usuarios falsos o campañas coordinadas que imitan movimientos sociales auténticos. Aquí encontramos: 1) *Astroturfing*: intento de crear una impresión de apoyo espontáneo y generalizado hacia una política, un individuo o un producto. En realidad, es iniciado y controlado por un grupo oculto. 2) Bots: perfiles automatizados no humanos que pueden difundir (des)información de forma autónoma. 3) *Trolls*: usuarios humanos contratados que antagonizan intencionadamente a otros en Internet publicando contenido provocador, insultante o perturbador con el fin de llamar la atención, molestar o provocar.	En 2023, *Samsung* recurrió al *astroturfing* contra un producto de la competencia de HTC (el HTC One), pagando comentarios negativos falsos en Internet para convencer a la gente de que era muy defectuoso. También es conocido el uso de ejércitos de *trolls* como campaña de influencia coordinada por el IRA en Rusia.
3. Manipulación multimodal (*cheapfakes*, *deepfakes*)	Alteración o fabricación de contenido visual y audiovisual para reforzar la autenticidad percibida de narrativas falsas y, con ello, la probabilidad de que no se despierte activamente la sospecha. Se distinguen tres técnicas: 1) Manipulación multimodal: toda práctica que consiste en alterar, descontextualizar o fabricar información visual para engañar a los destinatarios y cambiar el significado y la interpretación del contenido mediante combinaciones de imágenes y textos no auténticos. 2) *Cheapfakes*: medios alterados que han sido manipulados sin tecnologías de procesamiento avanzadas, por ejemplo, acelerando o ralentizando las imágenes. 3) *Deepfakes*: imagen o vídeo que ha sido alterado y manipulado de forma convincente mediante algún tipo de aprendizaje automático.	Se difunde un vídeo donde un líder político parece hacer una declaración polémica, aunque ha sido generado con IA y nunca sucedió en realidad.

Técnica	Descripción	Ejemplos
4. Fabricación de narrativas con detalles	Construcción de historias vívidas y detalladas para aumentar la credibilidad del mensaje, apelando a ejemplos específicos que ilustran una afirmación general. Estas narrativas pueden ser convincentes y emotivas, lo que las hace persuasivas.	"La semana pasada, un padre de familia de 35 años llamado Javier, que vive en un barrio tranquilo de Toledo, fue víctima de un violento robo tras bajarse del metro. Los atacantes, descritos como magrebíes por los testigos, huyeron sin ser detenidos. Desde entonces, varios vecinos afirman que la zona ya no es segura y temen por la seguridad de sus hijos"
5. Uso de anécdotas y experiencias personales como pruebas	Empleo de testimonios individuales como prueba en lugar de evidencia real o datos científicos, generando una falsa representatividad. Estas narrativas pueden resultar especialmente persuasivas porque son fáciles de identificar y tienen un gran impacto emocional.	"Yo he trabajado con personas migrantes durante años y siempre han sido problemáticas. Una vez uno incluso robó en la oficina. No me lo han contado, lo viví yo. Por eso digo que esta gente no se integra y sólo trae problemas"
6. Desacreditación de instituciones autorizadas	Ataque a la credibilidad de gobiernos o instituciones autorizadas apelando a sus intereses económicos o antecedentes éticos. Utiliza el argumento de la autoridad y el *ad hominem* circunstancial, en los que se ataca la credibilidad de la fuente basándose en sus circunstancias y no en sus argumentos.	"¿De verdad crees que el gobierno va a decirnos la verdad sobre el apagón? Ellos siempre ocultan información para evitar el pánico. Igual que hicieron durante la pandemia. No podemos fiarnos de lo que cuentan"
7. Politización de temas	Encuadre de los temas como problemas ideológicos, apelando a libertades individuales o autoritarismo. Se explotan las divisiones políticas e ideológicas, lo que lo carga de emotividad y polariza la opinión pública.	"Ahora quieren enseñarle a nuestros hijos 'educación de género' en clase. Eso no es educación, es adoctrinamiento ideológico. Nos quieren imponer qué pensar desde pequeños. ¿Dónde queda la libertad de los padres?"

Técnica	Descripción	Ejemplos
8. Énfasis en la incertidumbre o el riesgo	Se resalta lo desconocido o incierto para desincentivar la acción, apelando al miedo al futuro. Las afirmaciones pueden sugerir que, dado que se desconocen los efectos a largo plazo del tema a tratar (por ejemplo, la implementación de una política), esta debe evitarse. Esta estrategia juega con el miedo y la incertidumbre, lo que hace que las personas duden a la hora de actuar.	"Los científicos ni siquiera están seguros de los efectos a largo plazo de la nueva vacuna. ¿Y si causa más daño que beneficio?"
9. Explotación de los límites de la ciencia	Presentación de los errores pasados o los cambios en el consenso científico como prueba de su falta de fiabilidad. Las declaraciones pueden señalar que los consejos científicos han cambiado con el tiempo o que los científicos han cometido errores, sugiriendo que las recomendaciones actuales no son fiables.	"Hace unas décadas decían que venía una nueva era glacial y ahora nos dicen que el planeta se calienta. La ciencia siempre cambia de opinión. ¿Por qué deberíamos creerles esta vez?
10. Uso inapropiado de la evidencia	Se seleccionan datos fuera de contexto o se citan fuentes poco fiables u obsoletas para aparentar respaldo científico u de otro tipo y respaldar afirmaciones falsas.	"Un estudio de la década de 1980 demostró que un componente de la vacuna podría causar problemas".
11. Trucos retóricos	Uso de exageraciones, omisiones o distracciones para manipular la percepción del receptor.	"Se supone que las vacunas salvan vidas, pero ¿sabías que contienen ingredientes como formaldehído y mercurio? ¡Son tóxicos!"
12. Razonamiento sesgado	Recurrencia a falacias lógicas y sesgos cognitivos, como el sesgo de confirmación, para llegar a conclusiones erróneas basadas en evidencia insuficiente. El pensamiento crítico y una evaluación exhaustiva de las pruebas son necesarios para evitar ser engañados por un razonamiento sesgado.	"Desde que los adolescentes usan *TikTok*, los resultados académicos han empeorado. Está claro que *TikTok* les está volviendo más tontos"
13. Apelaciones emocionales	Uso del miedo, la compasión o la indignación para manipular la respuesta emocional del público. Esta estrategia se relaciona con el alarmismo. Es importante centrarse en la probabilidad estadística y en el análisis global de riesgos y beneficios, en lugar de en historias emocionales.	"Si vacunas a tu hijo, podría morir. ¿De verdad quieres arriesgar la vida de tu hijo?"
14. Estilo lingüístico distintivo	Uso de mayúsculas, adjetivos/frases exageradas y lenguaje sensacionalista para captar la atención.	"LA VERDAD SOBRE LAS VACUNAS"; ¡ESTÁ PASANDO AHORA MISMO Y NADIE TE LO ESTÁ CONTANDO!

Técnica	Descripción	Ejemplos
15. Establecimiento de legitimidad	Se finge autoridad mediante citas falsas, tecnicismos o fuentes poco fiables que suenan creíbles.	"Un ingeniero que trabajó para una gran empresa de tecnología ha revelado que tus dispositivos te espían constantemente, incluso cuando están apagados. Nadie en los medios se atreve a hablar de esto"

Fuente: Hameleers (2023); Rubinelli y Diviani (2025); Sessa (2023).

Tabla 2.

Guía crítica de indicadores para detectar desórdenes informativos

Indicador	Riesgo de desinformación	Preguntas críticas
1. URL	Fíjate bien en la URL. Una URL falsa o parecida puede ser una señal de advertencia de desórdenes informativos. Muchos sitios web de bulos imitan fuentes de noticias auténticas haciendo pequeños cambios en la dirección del sitio.	¿La URL es sospechosa o imita a un medio conocido? ¿Contiene caracteres extraños, guiones innecesarios o palabras añadidas? ¿Es un dominio gratuito o de baja reputación?
2. Autor/a	Comprueba que la información esté firmada y haz una rápida investigación sobre el autor/a para saber si es una persona real y confiable. Los/as periodistas y profesionales de la comunicación reputados/as tienen un historial. La ausencia de autoría puede dificultar la evaluación de la credibilidad y trazabilidad del contenido, por lo que requiere procedimientos adicionales de verificación.	¿El contenido está firmado? ¿Es una persona real? ¿Se representan con precisión las credenciales y la experiencia del autor/a?
3. Titular	Analiza el titular y lee la información completa. Es el primer elemento que capta la atención del lector/a, y muchas veces está diseñado para generar una reacción emocional inmediata (*clickbait*).	¿El titular parece exagerado o demasiado impactante? ¿Apela a las emociones?
4. Fecha de publicación	Revisa la fecha de publicación. Los bulos pueden contener líneas temporales sin sentido o fechas de acontecimientos que han sido alteradas. Muchos desórdenes informativos se basan en reciclar contenidos antiguos para descontextualizarlos y generar confusión actual.	¿Cuándo se publicó esta información originalmente? ¿El contenido ya circuló en el pasado en otro contexto? ¿La fecha concuerda con los elementos mencionados?

Indicador	Riesgo de desinformación	Preguntas críticas
5. Fuente	1) Verifica si la fuente es reconocida; 2) haz clic fuera de la información para investigar el sitio web y su información de contacto; 3) y contrasta la información con fuentes externas. La credibilidad de una información depende en gran medida del medio que la difunde. En la actualidad, existen diversos portales creados específicamente con el fin de difundir desinformación. Un indicio es observar que ninguna otra fuente informa de este tema.	¿La fuente es conocida? ¿Es creíble y confiable? ¿Pueden verificarse de forma independiente las afirmaciones realizadas a través de otras fuentes?
6. Fuentes de apoyo	1) Verifica el número de fuentes de apoyo; 2) examina la calidad y confiabilidad de las fuentes; 3) haz clic en los hipervínculos para determinar si la información dada realmente apoya la historia. Comprueba las fuentes en las que se apoya el autor/a. La falta de pruebas o el recurso a expertos anónimos pueden indicar que se trata de un bulo.	¿Cuántas fuentes se utilizan para respaldar la información? ¿Se atribuye la información a la fuente de forma correcta y sin tergiversaciones? ¿Los enlaces realmente llevan a fuentes que confirman la información?
7. Trazabilidad del contenido	1) Evalúa la exactitud y exhaustividad de la información proporcionada; 2) si los hechos descritos son verificables; 3) si los detalles específicos pueden confirmarse de manera independiente; 4) y si las experiencias citadas son representativas de tendencias más amplias o se trata simplemente de casos aislados. La desinformación se sirve de datos anecdóticos, incompletos o sin evidencia.	¿Pueden verificarse de forma independiente las afirmaciones realizadas? ¿Existen otras pruebas y puntos de vista que respalden la afirmación sin contradicciones? ¿Esta información ya ha sido verificada por un medio especializado?
8. Redacción	Examina si hay errores ortográficos o semánticos. Se presupone que una noticia está bien redactada, ya que además de ser escrita por un profesional de la comunicación es revisada por editores o redactores jefe. Sin embargo, los bulos pueden estar mal redactados, con faltas de ortografía.	¿Se detectan faltas de ortografía, errores gramaticales o frases sin sentido? ¿El orden gramatical es forzado o antinatural?
9. Contenido visual	Busca el contenido visual para comprobar su procedencia. Los bulos suelen contener imágenes o vídeos manipulados. A veces pueden ser auténticas, pero sacadas de contexto. Realiza una búsqueda inversa para verificar su procedencia a través de herramientas como *InVID, TinEye, Google Lens*.	¿El contenido visual parece estar fuera de lugar? ¿Se ha realizado una búsqueda inversa de esta imagen para comprobar su procedencia? ¿Parece haber sido manipulada, recortada o alterada digitalmente?

Indicador	Riesgo de desinformación	Preguntas críticas
10. Canal de difusión	Repara en el canal a través del cual se ha difundido el contenido. El canal de difusión dice mucho de su intencionalidad. Los mensajes de *WhatsApp*, los memes en redes sociales o los vídeos virales también pueden ser instrumentos de desinformación.	¿Por qué tipo de canal se ha difundido el contenido? ¿Se trata de un mensaje reenviado muchas veces o sin autor/a identificado/a? ¿El contenido ha sido adaptado para viralizarse?
11. Coherencia lógica	Revisa la solidez y coherencia de los argumentos utilizados. La desinformación suele basarse en conclusiones insuficientes y poco pertinentes, muchas veces con falacias lógicas en el proceso de razonamiento. Garantizar la coherencia lógica es por tanto fundamental para identificar y desmontar razonamientos erróneos y argumentos falaces.	¿Existen explicaciones alternativas para los hechos descritos? ¿La conclusión está respaldada lógicamente por las pruebas aportadas? ¿Existen falacias lógicas o incoherencias en el proceso de razonamiento?
12. Contexto y pertinencia	Examina la idoneidad y la pertinencia de los argumentos y los términos utilizados. La evaluación del contexto y la pertinencia ayuda a garantizar que la información sea aplicable y no se aplique de forma engañosa fuera de "contexto".	¿Se presenta la información en un contexto relevante y adecuado para el tema que se debate? ¿Son válidas y pertinentes las comparaciones o analogías utilizadas en el argumento?
13. Evaluación de riesgos	Evalúa el nivel y credibilidad de los riesgos destacados en la desinformación. Los actores malintencionados suelen aludir a riesgos basados en hipótesis especulativas y en datos poco creíbles o cuestionables, sin tener en cuenta otros factores que podrían influir en los resultados.	¿Los riesgos señalados se basan en datos creíbles y no en hipótesis especulativas? ¿El nivel de riesgo o incertidumbre se representa con precisión según las pruebas científicas?
14. Sesgo y manipulación	Identifica y evalúa el sesgo y la manipulación en la información presentada. Los actores malintencionados utilizan argumentos que se basan más en el atractivo emocional que en pruebas objetivas con el fin de manipular los sentimientos para eludir el análisis racional. A menudo se sirven de elecciones estilísticas para distraer del contenido y de las pruebas reales e inducir a error. Reconocer el sesgo y la manipulación es fundamental para mantener la objetividad.	¿Se basa el argumento en pruebas objetivas en lugar de en el recurso a las emociones? ¿Se han utilizado las elecciones estilísticas o el lenguaje con el fin de informar, en lugar de provocar una reacción emocional o inducir a error?

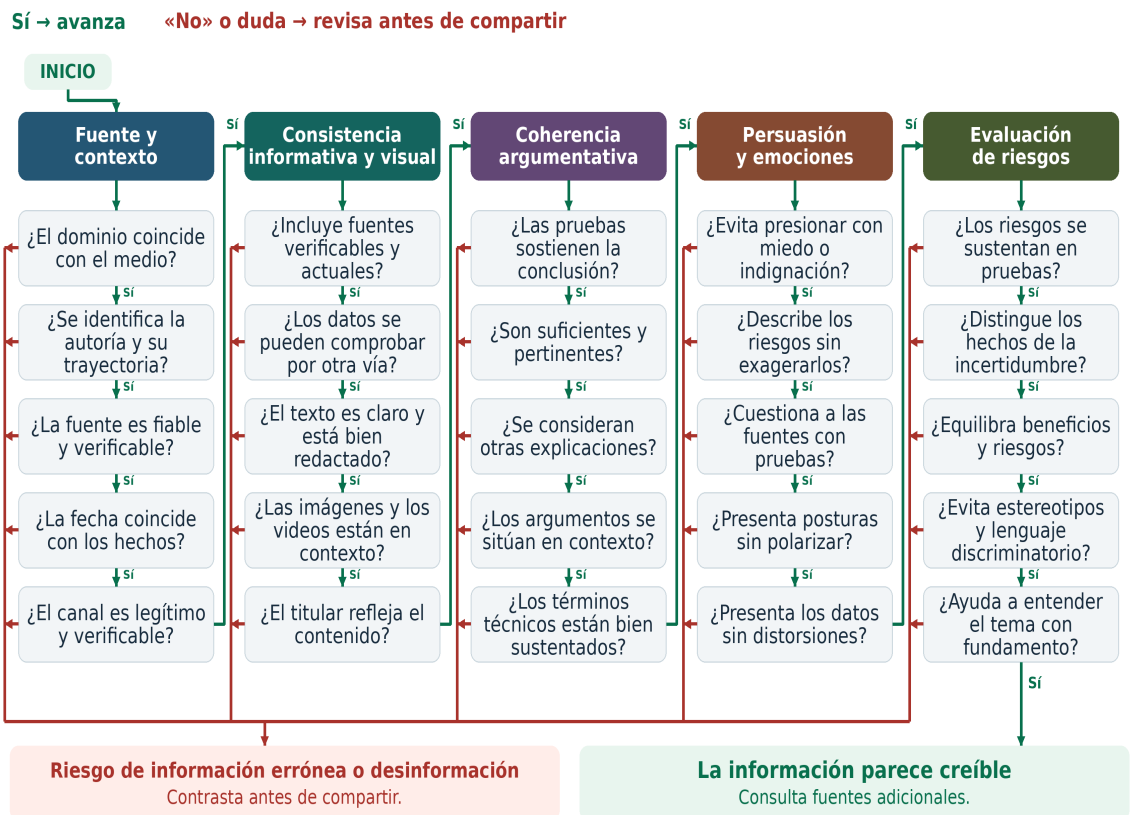
Fuente: Instituto Nacional de Ciberseguridad [INCIBE] (2024); *International Federation of Library Associations and Institutions* [IFLA] (2017); Parlamento Europeo (2017); Rubinelli y Diviani (2025); *The Future of Free Speech* (2024).

Cabe mencionar que ambas tablas se conciben de forma complementaria e interdependiente, ya que la detección de la desinformación requiere, en muchos casos, tanto la verificación factual como el análisis argumentativo. Así, la primera combina técnicas observables asociadas al *fact-checking* con recursos persuasivos propios del *argument-checking*, mientras que la segunda articula ambos enfoques comenzando con indicadores de credibilidad y trazabilidad (dimensión factual) y culminando con criterios de coherencia, pertinencia y sesgo (dimensión argumentativa).

Este diseño híbrido responde a la intención pedagógica de mostrar al alumnado que la desinformación no se desmonta únicamente mediante la comprobación de datos, sino también mediante el razonamiento crítico y el análisis de las estrategias discursivas empleadas para construir credibilidad, provocar emociones o condicionar interpretaciones. Verificar una afirmación permite evaluar su exactitud, pero comprender cómo se integra en un mensaje requiere examinar las relaciones entre las evidencias y las conclusiones, así como los recursos utilizados para persuadir.

Figura 2.

Proceso integrado de análisis factual y argumentativo de la desinformación



Fuente: Instituto Nacional de Ciberseguridad [INCIBE] (2024); *International Federation of Library Associations and Institutions* [IFLA] (2017); Parlamento Europeo (2017); Rubinelli y Diviani (2025); *The Future of Free Speech* (2024).

De cara a su implementación didáctica, la Figura 2 ofrece una representación esquemática del proceso de análisis, articulado en tres niveles complementarios: factual, argumentativo y retórico. El primero se centra en la comprobación de las afirmaciones y sus fuentes; el segundo, en la coherencia de los razonamientos y el respaldo de las conclusiones; y el tercero, en los recursos expresivos y persuasivos que orientan la recepción del contenido. Aunque se distinguen para facilitar su aprendizaje, estos niveles están relacionados entre sí y pueden requerir revisiones sucesivas durante el análisis.

Este esquema permitirá orientar la observación, ordenar las preguntas y acompañar al alumnado en el paso de la verificación de afirmaciones concretas al examen de los argumentos, de los recursos expresivos y de los posibles efectos del mensaje. Así, la figura sirve de guía para las actividades posteriores y de referencia común durante la discusión, facilitando que las valoraciones se basen en evidencias y que el alumnado explique tanto sus conclusiones como el proceso seguido para alcanzarlas.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La actividad propuesta parte de la necesidad de incorporar sesiones prácticas en los estudios de Periodismo, Comunicación y afines que fortalezcan las competencias del alumnado en argumentación pública y en la evaluación crítica de fuentes. Tal como se ha expuesto previamente, la teoría de la argumentación proporciona un marco estructurado que permite al alumnado identificar y desglosar las estrategias persuasivas empleadas en la desinformación, mejorando así su alfabetización mediática y su capacidad para tomar decisiones informadas. La propuesta se concreta en una herramienta de evaluación que, al abordar tanto los síntomas visibles como los mecanismos subyacentes de la desinformación, aspira a funcionar simultáneamente como guía práctica de aplicación inmediata y recurso formativo a largo plazo, orientado a fomentar el pensamiento crítico, la resiliencia cognitiva y mejores resultados periodísticos.

La dinámica general de trabajo será interactiva y se articulará en torno al análisis de casos. A lo largo de la actividad, los estudiantes trabajarán con ejemplos reales —o hipotéticos basados en la realidad— de contenidos desinformativos, a los que aplicarán un proceso de evaluación estructurado, siguiendo la guía crítica propuesta anteriormente (Tabla 2). La duración estimada de la actividad es de dos sesiones presenciales de 90 y 150 minutos. La primera se centrará en el *fact-checking*, mientras que la segunda incorporará el enfoque del *argument-checking* para complementar el análisis y profundizar en las estructuras argumentativas que sustentan los discursos desinformativos.

Para favorecer tanto el trabajo individual como el colaborativo, el alumnado se organizará en grupos reducidos de tres a cuatro personas, a los que se les asignará uno o varios ejemplos de desinformación. Cada grupo trabajará en un caso distinto, asegurando así una cobertura diversa de los principales tipos: sátira o parodia, conexión falsa, contenido engañoso, contenido impostor, contenido manipulado, contenido fabricado y contenido fuera de contexto. Esta decisión responde a la lógica de evaluación de la actividad, que consistirá en la exposición de los resultados por parte de cada grupo.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Objetivos:

- Comprender la naturaleza y el impacto de la desinformación en diversos contextos.
- Identificar e implementar enfoques y estrategias complementarias al *fact-checking* que respondan a las limitaciones de este método y contribuyan a fortalecer la verificación informativa.
- Aplicar los principios de la teoría de la argumentación para el análisis crítico de mensajes desinformativos.
- Reconocer y analizar tácticas persuasivas comunes en la desinformación.

Competencias específicas:

- Verificación de hechos o curaduría de contenidos.
- Crítica de fuentes y argumentos.

Competencias transversales:

- Pensamiento crítico.
- Alfabetización mediática.

3.2. ACTIVIDADES

SESIÓN 1: *Fact-checking*

Activación de saberes previos (30 min)

Actividad: presentación del fenómeno de la desinformación, sus principales implicaciones y su impacto en la sociedad. Se explican las 7 formas más comunes de desórdenes informativos según la propuesta de Wardle y Derakhshan (2017). Tras esta presentación general, el personal docente da a conocer la técnica del *fact-checking* e introduce la herramienta de evaluación basada en esta perspectiva teórica, estructurada como un cuadro en el que se recogen los elementos a verificar, el ejercicio de *fact-checking* y una breve explicación sobre su relevancia. Este análisis presta especial atención a la fuente que disemina la información, así como a las fuentes en las que se apoya el contenido difundido. No obstante, se verificarán otros elementos, tales como:

- Elementos formales: URL, fecha de publicación, autor/a del contenido.
- Elementos de contenido: titular, redacción, imagen visual.
- Elementos principales: fuente y fuentes de apoyo.
- Elementos adicionales: trazabilidad del contenido, modo de difusión y actitud crítica.

Análisis de caso (45 min)

Actividad: En equipos de tres o cuatro personas, el alumnado aplicará una herramienta de evaluación para determinar si la información de cada caso constituye un bulo. Para ello, identificará la afirmación principal, la contrastará con fuentes fiables y explicará qué evidencias respaldan su conclusión.

La selección de casos deberá abarcar distintos temas, contextos geográficos y formatos, como publicaciones en redes sociales, imágenes o videos. Los casos tendrán relevancia pública y contarán con datos verificados que sirvan de referencia para el contraste. Se incluirá al menos un caso internacional.

Ejemplos:

"SACUDIDA en el Gobierno de España por el descubrimiento de un NUEVO sistema bancario clandestino (¡Deje su trabajo en 30 días!)". Titular publicado aparentemente en *El País*. (Titular sensacionalista con uso alterno de mayúsculas y minúsculas, e indicios de suplantación de *El País*. Requeriría de una comprobación rápida en la página oficial del periódico).

"México atraviesa una epidemia de VIH, con miles de nuevos casos registrados en cada estado en 2025". Titular de una información viralizada en *TikTok*, que indica que este brote es reciente y alarmante, generando pánico y estigmatización social (tono alarmante del vídeo y viralización mediante *TikTok*. Requeriría de un análisis de fuentes oficiales).

Cierre y síntesis (15 min)

Actividad: reflexión en plenario sobre la utilidad del *fact-checking* para la detección de bulos y desórdenes informativos y discusión de los desafíos encontrados al aplicar la herramienta de evaluación.

SESIÓN 2: *Argument-checking*

Activación de saberes previos (30 min)

Actividad: Comenzaremos con un breve repaso de la teoría de la argumentación para distinguir qué se afirma, qué razones se ofrecen y qué evidencias respaldan la conclusión. También se revisan estrategias persuasivas frecuentes en la desinformación, como la fabricación de relatos, el uso de anécdotas para justificar generalizaciones, la presentación selectiva de evidencia científica, las apelaciones emocionales y la politización de un tema. Mientras que la primera sesión se dedica a evaluar la credibilidad de las fuentes y la exactitud de la información, esta se centra en cómo se construye el mensaje para persuadir al público. El análisis se organiza en torno a los siguientes aspectos:

- La consistencia lógica: si hay explicaciones alternativas para los eventos descritos, si las conclusiones están respaldadas por evidencia suficiente y relevante, y si las falacias lógicas están presentes en el proceso de razonamiento.
- Sesgos y manipulación: si los argumentos se basan más en el atractivo emocional que en la evidencia fáctica, si las emociones desencadenadas son relevantes para el riesgo o problema real, y si hay un intento de manipular los sentimientos para eludir el análisis racional.
- Contexto y relevancia: idoneidad y pertinencia de los argumentos y términos utilizados.
- Evaluación de riesgos: si los riesgos se basan en datos creíbles o escenarios especulativos y si hay otros factores que podrían influir en los resultados.

Análisis de caso (45 min)

Actividad: En grupos de tres o cuatro personas, el alumnado aplicará la herramienta de evaluación a los casos de desinformación seleccionados previamente por el personal docente y asignados a cada equipo. La herramienta los guiará mediante una serie de preguntas de respuesta cerrada —sí o no— organizadas por categorías de análisis.

Cada respuesta deberá justificarse con evidencias tomadas del propio caso o de las fuentes consultadas, evitando que el resultado se reduzca a una suma mecánica de respuestas. El alumnado deberá explicar cómo los elementos identificados sustentan sus interpretaciones, distinguir entre indicios y pruebas, y señalar las limitaciones de la información disponible. Al finalizar, cada grupo elaborará una valoración argumentada sobre la fiabilidad del contenido, las estrategias empleadas para construirlo y las razones que permiten considerarlo desinformativo, precisando qué afirmaciones son falsas, engañosas o descontextualizadas y cómo pueden orientar la interpretación del público.

Ejemplos:

"Un vídeo viral afirma que las elecciones fueron amañadas, mostrando clips editados y testimonios de 'ciudadanos preocupados' sin pruebas concretas" (combinaría fabricación de narrativas, uso de anécdotas, apelación a la emoción, establecimiento de legitimidad).

"Una publicación en redes sociales advierte sobre un "gran reseteo" global que eliminará la propiedad privada, citando teorías de conspiración y sin fuentes verificables" (combinaría desconfianza en instituciones, apelación a la emoción, razonamiento sesgado).

Cierre y síntesis (15 min)

Actividad: reflexión en plenario sobre la utilidad del *argument-checking* como complemento al *fact-checking* para el análisis de la desinformación y discusión de los desafíos encontrados al aplicar la herramienta de evaluación (sesgos inherentes como el sesgo de confirmación, sobrecarga informativa, complejidad de la evidencia, influencias emocionales, etc.).

Evaluación (60 min)

Actividad evaluativa: Cada grupo realizará una presentación oral de 10 minutos, apoyada en diapositivas (PowerPoint, *Prezi*, *Google Slides* u otro soporte), para explicar cómo aplicó las herramientas de evaluación al caso, siguiendo este análisis:

- Descripción del mensaje o de los mensajes desinformativos investigados.
- Aplicación del *fact-checking* y del *argument-checking*.
- Dar respuesta a las preguntas críticas en cada una de las categorías o fases del análisis (credibilidad de la fuente, verificación y evidencia, consistencia lógica, contexto y relevancia, sesgo y manipulación, evaluación de riesgos).
- Identificación del tipo de desinformación, de las tácticas persuasivas y tipos de argumentos utilizados.
- Discusión y conclusiones del análisis.
- Limitaciones del ejercicio.

- Reflexión final sobre la pertinencia de aprender a verificar información y desmontar bulos entre el estudiantado de Periodismo, Comunicación y titulaciones afines.

3.3. EVALUACIÓN: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Criterio	Regular	Suficiente	Bien	Excelente
Inspección técnica básica (URL, autoría, titular, fecha)	Revisa sólo uno de los cuatro indicadores y señala su riesgo de forma imprecisa.	Examina al menos dos indicadores, identifica señales obvias (p. ej., URL sospechosa) pero no justifica.	Analiza los cuatro indicadores, detecta incoherencias y explica brevemente su relevancia.	Analiza los cuatro indicadores con rigor, contrasta datos externos y documenta cada hallazgo con ejemplos.
Análisis del contenido (redacción, imagen visual y canal de difusión)	Observa caracteres en mayúscula o errores de redacción y visuales pero no relaciona esos indicios con desinformación.	Detecta signos de *clickbait* o imágenes dudosas, pero no realiza búsqueda inversa ni evalúa el canal.	Realiza búsqueda inversa de imágenes, identifica fallos de redacción y explica cómo el canal condiciona la viralidad.	Integra análisis lingüístico avanzado, metadatos visuales y huella digital del canal; interpreta el propósito de viralización y su impacto potencial.
Pensamiento crítico y trazabilidad (actitud crítica, verificación externa y conclusiones)	Se deja guiar por la primera impresión; no recurre a verificadores externos.	Muestra cierta distancia crítica, consulta una fuente de verificación pero sin citarla correctamente.	Contrasta la pieza con al menos dos verificadores y reflexiona sobre su propia reacción emocional.	Aplica una estrategia completa de *fact-checking*, documenta el proceso y fundamenta su valoración.
Verificación de la fuente informante y fuentes de apoyo	No distingue entre fuente original y secundarias; acepta la información sin contraste.	Reconoce la fuente principal y verifica al menos un enlace, pero no profundiza en la solidez de las pruebas.	Verifica varias fuentes externas fiables, cuestiona la ausencia de enlaces o uso de expertos anónimos.	Contrasta la información en otros medios de comunicación y/o en verificadores profesionales; valora número, tipología y reputación de todas las fuentes, señalando lagunas o sesgos.

Criterio	Regular	Suficiente	Bien	Excelente
Estructura de la presentación	La presentación carece de una estructura clara. Las ideas aparecen desorganizadas.	Presenta una estructura básica, aunque con desequilibrios o saltos que afectan a la claridad y cohesión.	Presenta una estructura definida, con introducción, desarrollo ordenado, conclusión pertinente y transiciones claras.	Presenta una estructura coherente y fluida. La introducción enmarca y capta el interés, el desarrollo sigue un orden lógico y la conclusión sintetiza y aporta reflexión.

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

- Selección y gestión del contenido: Priorizar los tipos de desinformación y las estrategias más comunes. No es necesario cubrir todas las técnicas y formatos de la desinformación en una sola sesión; seleccione las más prevalentes y representativas.
- Utilizar ejemplos visuales, como capturas de pantalla de redes sociales, fragmentos de noticias o vídeos cortos, puede hacer que el contenido resulte más tangible y cercano. Asegúrese de citar siempre la fuente y de respetar los derechos de autor, el uso justo (*fair use*) y las políticas de privacidad. Cuando se trate de contenido sensible o potencialmente dañino, recurra a versiones anonimizadas, difuminadas o editadas para evitar la exposición innecesaria del público retratado.
- Cuidado con los temas controvertidos: aunque muy útiles para enriquecer el debate y fomentar el pensamiento crítico (ej., la COVID-19 y las vacunas; conflictos bélicos nacionales o internacionales, pasados o actuales; cuestiones de género y diversidad sexual; migración, racismo y religión; crisis climática; colonialismo; antisemitismo, etc.), anticipe que parte del alumnado pueda mostrar resistencia ante temas ideológicamente sensibles para fomentar un ambiente de respeto.
- Acompañar el proceso de verificación: modele el análisis de un caso antes del trabajo autónomo, explicando cómo selecciona las fuentes, contrasta las afirmaciones y fundamenta sus conclusiones.

Mantener la participación:

- Fomentar la discusión abierta: cree un espacio seguro en el que el estudiantado se sienta cómodo compartiendo sus opiniones y análisis, incluso si al inicio resultan erróneos.
- Utilizar herramientas interactivas, como encuestas rápidas y anónimas (p. ej., *Kahoot!* o *Wooclap*), para dinamizar las sesiones, evaluar la comprensión o iniciar debates.
- Conectar con la experiencia del alumnado. Al elegir los temas de la actividad, tenga en cuenta las inquietudes y experiencias del grupo. Invite a compartir ejemplos de desinformación que les hayan llamado la atención y a analizarlos en un clima de confianza.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

***Caja de Herramientas de Verificación* de Maldita.es (bit.ly/4xilXgR)**

Selección de sitios web, aplicaciones y extensiones que permiten verificar de forma autónoma la veracidad de imágenes, vídeos, textos y perfiles en redes sociales. Se recomienda presentar este recurso al alumnado antes de iniciar la tarea de verificación de contenidos.

***Caja de Herramientas para Periodistas y Comunicadores* de Chequeado (bit.ly/4w3OOEl)**

Iniciativa diseñada para fortalecer las capacidades de los profesionales de la comunicación en la lucha contra la desinformación. Reúne recursos prácticos, herramientas digitales y formaciones que facilitan la verificación de la información y promueven la alfabetización mediática. Conviene darla a conocer al alumnado antes de iniciar la verificación de contenidos.

***OSINT of Spain* (bit.ly/4bq5LBG)**

Recopilación de fuentes y herramientas útiles para realizar investigaciones de *OSINT* (*Open Source Intelligence*) centradas en España. Incluye enlaces a registros públicos, medios locales, bases de datos judiciales y plataformas de transparencia.

***Periodismo, "noticias falsas" y desinformación: manual de educación y capacitación en periodismo* (bit.ly/4w0J528)**

Guía de la UNESCO destinada a estudiantes de periodismo y orientada a fortalecer sus capacidades profesionales para enfrentar los desafíos de la desinformación en la era digital. Cuenta con un amplio marco teórico y una bibliografía que pueden compartirse con el alumnado al presentar el fenómeno de la desinformación, sus implicaciones e impacto social.

REFERENCIAS

Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society, 16*(1), 44-57. https://doi.org/10.14201/eks20151614457

Bennett, L. W., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication, 33*(2), 122-139. https://doi.org/10.1177/0267323118760317

Benkler, Y., Farris, R., & Roberts, H. (2019). *Network propaganda: Manipulation, disinformation, and radicalization in American politics*. Oxford University Press.https://doi.org/10.1093/oso/9780190923624.001.0001

Bontridder, N., & Poullet, Y. (2021). The role of artificial intelligence in disinformation. *Data & Policy, 3*, e32. https://doi.org/10.1017/dap.2021.20

Brave, R., Russo, F., & Wagemans, J. (2022). Argument-checking: a critical pedagogy approach to digital literacy. *A cura di: Ciracì*, 269. https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6848

Burkhardt, J. M. (2017). *Combating fake news in the digital age*. American Library Association.

Chadwick, A. (2013). *The hybrid media system: politics and power (1st ed.)*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199759477.001.0001

Chadwick, A., & Vaccari, C. (2019). *News sharing on UK social media: misinformation, disinformation, and correction*. [Report]. Loughborough University. https://hdl.handle.net/2134/37720

de Cock Buning, M. (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: report of the independent high-level group on fake news and online disinformation*. Publications Office of the European Union. https://hdl.handle.net/1814/70297

European External Action Service [EEAS]. (2025). *3rd EEAS report on foreign information manipulation and interference threats*.

Freelon, D., & Wells, C. (2020). Disinformation as political communication. *Political Communication, 37*(2), 145-156. https://doi.org/10.1080/10584609.2020.1723755

Flore, M. (2020). *Understanding citizens' vulnerabilities (II): from disinformation to hostile narratives*. European Commission. https://doi.org/10.2760/271224

Gradoń, K. (2020). Crime in the time of the plague: Fake news pandemic and the challenges to law-enforcement and intelligence community. *Society Register, 4*(2), 133-148.

Guess, A., Nyhan, B., & Reifler, J. (2018). Selective exposure to misinformation: evidence from the consumption of fake news during the 2016 US presidential campaign. *European Research Council, 9*(3), 1-14. https://bit.ly/HWUE7

Hameleers, M. (2023). Disinformation as a context-bound phenomenon: toward a conceptual clarification integrating actors, intentions and techniques of creation and dissemination. *Communication Theory, 33*(1), 1-10. https://doi.org/10.1093/ct/qtac021

Herrero Curiel, E., & González Aldea, P. (2022). Impacto de las fake news en estudiantes de periodismo y comunicación audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid. *Vivat Academia,* 155, 1-21. https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1415

Huang, Y. L., Starbird, K., Orand, M., Stanek, S. A., & Pedersen, H. T. (2015). *Connected through crisis: Emotional proximity and the spread of misinformation online*. En Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing (pp. 969-980). https://doi.org/10.1145/2675133.2675202

Instituto Nacional de Ciberseguridad [INCIBE]. (2024). *Manual para detectar y denunciar bulos y fake news*. https://bit.ly/3SP2y8E

International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA]. (2017). *How To Spot Fake News*. https://bit.ly/4zGnYpg

La Cour, C. (2020). Theorising digital disinformation in international relations. *International Politics, 57*(4), 704-723. https://doi.org/10.1057/s41311-020-00215-x

Londoño-Pardo, O. I., Arbelaez, M. P., & Mateus, J. C. (2025). Creencias, actitudes y comportamientos de los estudiantes universitarios de la Comunidad Andina ante la desinformación. *Cuadernos. Info,* (60), 168-189. https://doi.org/10.7764/cdi.60.86100

Marwick, A., & Lewis, R. (2017). Media manipulation and disinformation online. *Data and Society Research Institute*, 359, 1146-1151. https://bit.ly/4c9Vjyx

Marzal-Felici, J., & Casero-Ripollés, A. (2022). *Editorial.* El sistema mediático español ante el reto de la desinformación. *AdComunica*, (23), 11-15. https://doi.org/10.6035/adcomunica.6440

Mulvey, K., Shulman, S., Anderson, D., Cole, N., Piepenburg, J., & Sideris, J. (2015). *The climate deception dossiers: internal fossil fuel industry memos reveal decades of corporate disinformation*. https://apo.org.au/node/55839

Newman, N., Ross Arguedas, A., Robertson, C. T., Kleis Nielsen, R., & Fletcher, R. (2025). *Reuters Institute Digital News Report 2025.* Reuters Institute for the Study of Journalism & University of Oxford. https://bit.ly/3SbNyl4

Parlamento Europeo. (2017). *Cómo detectar que una noticia es falsa*. EPRS, Servicio de Estudios del Parlamento Europeo. https://bit.ly/4xT2a7R

Pelen, N. N., & Gölgeli, M. (2022). Vector-borne disinformation during disasters and emergencies. *Physica A, 596*, 127157. https://doi.org/10.1016/j.physa.2022.127157

Porter, E., & Wood, T. J. (2021). The global effectiveness of fact-checking: Evidence from simultaneous experiments in Argentina, Nigeria, South Africa, and the United Kingdom. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(37), e2104235118.

Ramos, C., Jiménez-Cruz, C., & Hernández-Escayola, P. (2026). Narrative monitoring and argument-checking: Enhancing effectiveness in countering disinformation beyond fact-checking. *Misinformation Review, 7*(3). https://doi.org/10.37016/mr-2020-198

Rodríguez-Andrés, R. (2018). Fundamentos del concepto de desinformación como práctica manipuladora en la comunicación política y las relaciones internacionales. *Historia y Comunicación Social, 23*(1), 231-244. https://doi.org/10.5209/HICS.59843

Rodríguez Pérez, C. (2019). No diga fake news, desinformación: una revisión sobre el fenómeno de las noticias falsas y sus implicaciones. *Comunicación*, (40), 65-74. https://doi.org/10.18566/comunica.n40.a05

Rubinelli, S., & Diviani, N. (2025). An argumentation theory-based assessment tool for evaluating disinformation in health-related claims. *Patient Education and Counseling, 133*, 108622. https://doi.org/10.1016/j.pec.2024.108622

Salaverría, R., & León, B. (2022). Misinformation beyond the media: "fake news" in the big data ecosystem. En J. Vázquez-Herrero, A. Silva-Rodríguez, M.C. Negreira-Rey, C. Toural-Bran, & X. López-García (Eds.), *Total Journalism. Models, Techniques and Challenges* (pp. 109-121). Studies in Big Data, 97. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88028-6_9

Sánchez Duarte, J. M., & Magallón-Rosa, R. (2023). Desinformación. *Eunomía*, 24, 236-249. https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7663

Sessa, M. G. (2023). *Disinformation glossary: 150+ terms to understand the information disorder.* EU Disinfo Lab. https://bit.ly/4xsbi3B

Tandoc, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2017). Defining "Fake News": a typology of scholarly definitions. *Digital Journalism, 6*(2), 137-153. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143

The Future of Free Speech (2024). *The Disinformation Toolkit.* https://bit.ly/4gp4uwh

Torpan, S., Hansson, S., Rhinard, M., Kazemekaityte, A., Jukarainen, P., Meyer, S. F., Schieffeles, A., Lovasz, G., & Orru, K. (2021). Handling false information in emergency management: A cross-national comparative study of European practices. *International journal of disaster risk reduction, 57*, 102151. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2021.102151

Unión Europea. (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: report of the independent High level Group on fake news and online disinformation.* https://bit.ly/4qBE3ly

U.S. Department of Homeland Security [DHS] (2018). *Countering false information on social media in disasters and emergencies.* https://bit.ly/4qzQBQv

Van der Linden, S. (2022). Misinformation: susceptibility, spread, and interventions to immunize the public. *Nature medicine, 28*(3), 460-467. https://doi.org/10.1038/s41591-022-01713-6

Wagnsson, C., & Barzanje, C. (2019). A framework for analysing antagonistic narrative strategies: a Russian tale of Swedish decline. *Media, War and Conflict*, 1-19. https://doi.org/10.1177/1750635219884343

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking* (pp. 1-107). Council of Europe. https://bit.ly/46zoszW

World Economic Forum [WEF] (2025). *The Global Risks Report 2025.* 20th Edition. Insight Report. https://www.weforum.org/publications/

PAUSAR ANTES DE COMPARTIR: ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR LA INFOXICACIÓN

Isabela Afonso Portas, Escola Superior de Propaganda e Marketing (Brasil).
Camila Rocha Gusmão, Universidade Federal do Maranhão (Brasil).

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, vivimos en un contexto social marcado por contenidos que se difunden masivamente en los medios digitales, especialmente en las redes sociales. En todo momento y a gran velocidad circulan informaciones sobre múltiples temas, que van desde conflictos armados en diversas partes del mundo, cuestiones climáticas urgentes y flujos migratorios hasta vacunas, memes, vídeos virales y la vida de las celebridades. Son muchas las temáticas consideradas relevantes para mantenerse informado; sin embargo, ¿cómo lidiar críticamente con este gran flujo de información? Este capítulo tiene el objetivo de ofrecer herramientas para ayudar a resolver preguntas complejas como esta, privilegiando la comprensión crítica de la infoxicación por parte de los estudiantes de Comunicación.

En el contexto de los medios digitales, Das y Tripathi (2022) argumentan que, aunque internet ha democratizado el acceso a la información, también se ha convertido en una herramienta potencial para la manipulación y la diseminación de bulos, falsificaciones y prejuicios, entre otros elementos que sustentan los procesos de desinformación (Bennett & Livingston, 2018; Correia, 2019; Cosentino, 2020). En este escenario, contenidos de procedencia y calidad dudosas asumen con frecuencia el papel del periodismo, pasando a mediar en la relación de los ciudadanos con los sistemas culturales, sociales y políticos de sus localidades (Cooke, 2018).

De acuerdo con Buckingham (2019), el panorama global de los medios se ha transformado significativamente desde finales del siglo XX. En este nuevo contexto, el mundo está fuertemente mediado por las redes sociales. Mientras que desafíos contemporáneos, como la desinformación, han pasado a ocupar un lugar central en los debates, cuestiones preexistentes, como la propaganda y los efectos del consumo excesivo de medios, han adquirido nuevas perspectivas. A partir de esta coyuntura, emerge el desafío de procesar todo el contenido al que estamos expuestos diariamente, sobre todo considerando que, en la lógica de la cultura digital, ocupamos simultáneamente los roles de productores y consumidores de información.

Dicho esto, uno de los aspectos más evidentes de este proceso es el tiempo dedicado a las pantallas, ya sea por razones profesionales, académicas o, principalmente, de ocio. Según Scatamburlo (2024), los datos de Comscore (2024), provenientes de una investigación realizada en 2023, indican que los brasileños consumieron cerca de 337 mil millones de minutos mensuales en plataformas de redes sociales, lo que posiciona esta categoría como la tercera más utilizada en el país. Brasil se destaca como el mayor consumidor de medios sociales en América Latina y el segundo mayor del mundo, solo por detrás de India. Esta intensa relación con las plataformas digitales se ve potenciada por mecanismos como el “feed infinito”, presente en muchas

redes sociales, que ofrecen una experiencia inmersiva y continua, lo que favorece el consumo prolongado y, en ocasiones, automatizado de contenido.

Según Aguaded (2014), comportamientos de esta naturaleza revelan problemas relacionados con la sobreinformación global, caracterizados por una búsqueda incesante de datos, a menudo carentes de profundidad y calidad. Esta exposición excesiva a la información da lugar a lo que se conoce como infoxicación, tema central de este capítulo. Según el autor, este fenómeno contribuye aún más a la proliferación de casos de desinformación; sin embargo, es preciso aprender a convivir con los medios y a adoptar un consumo más crítico de los contenidos de estas plataformas. Las competencias mediáticas de la ciudadanía, aún poco contempladas en los currículos escolares, abarcan elementos esenciales para preparar a las personas, de forma integral, para la comprensión crítica de los mensajes que circulan en los medios.

Entender los medios y sus complejidades modernas, como la infoxicación, se ha vuelto algo esencial para la sociedad contemporánea, especialmente en entornos educativos, con el objetivo de formar críticamente a los individuos en relación con los medios, y contribuir a la construcción de una ciudadanía más consciente y participativa. En esta perspectiva, Buckingham (2019) describe la importancia de incentivar la autonomía de los individuos, de modo que sean capaces de regular su propio uso de los medios, y se conviertan en consumidores más conscientes y bien informados. Para que esta autonomía se logre de manera efectiva, el autor propone implementar programas estructurados y continuos en las escuelas que promuevan la formación crítica desde las primeras etapas de la educación.

Esta demanda en el ámbito educativo también se extiende a la formación de los futuros profesionales de la comunicación, quienes deben actuar en un medio permeado por las problemáticas aquí descritas. Corresponde a estos estudiantes, así como a los docentes del área, comprender cómo lidiar con los desafíos sociales relacionados con el exceso de información y, en consecuencia, con la desinformación, y afrontar las adversidades propias del mundo laboral, marcado por exigencias que a menudo responden prioritariamente a las lógicas y necesidades del mercado. De acuerdo con Prazeres y Ratier (2020), al igual que en otros contextos sociales, la producción de información en entornos digitales, realizada por profesionales de la comunicación, está inserta en la lógica del exceso de información.

Agentes del campo periodístico operan en esta lógica, produciendo cada vez más información y cada vez más brevedades, partiendo de la premisa de que en otros puntos del proceso hay interactuantes ávidos por el exceso y la velocidad (Prazeres & Ratier, 2020, p. 87).

A partir de este panorama, presentamos las discusiones de autores que abordan aspectos centrales del debate sobre la infoxicación. Entre ellos, destaca Fry (2023), quien aporta un análisis del potencial liberador de los medios digitales y, al mismo tiempo, de su capacidad para generar escenarios de incertidumbre. Tomando como punto de partida estas reflexiones, la autora nos ayuda a comprender la contribución de esta perspectiva al campo de la educación mediática y las transformaciones sociales derivadas de los cambios tecnológicos. Además, traemos las pro-

puestas de Buckingham (2013) para discutir la importancia del pensamiento crítico en el consumo y la producción de contenido en los medios y abordar componentes clave para percibir y lidiar con la infoxicación.

Este capítulo busca, por lo tanto, contribuir al debate sobre la infoxicación desde una perspectiva crítica, con foco en la aplicación práctica de herramientas pedagógicas para la enseñanza dirigida a profesionales que son, simultáneamente, consumidores y productores de información. Ante esto, elaboramos nuestra propuesta didáctica con base en las directrices de la UNESCO (Grizzle et al., 2021), con el fin de apoyar la formación de estudiantes del área de la comunicación, para que puedan reflexionar sobre el entorno mediático global y actuar de forma ética y responsable en dichos espacios.

Además, la propuesta aquí establecida puede incluirse como material didáctico-pedagógico en asignaturas obligatorias de un grado en periodismo, tales como ética periodística, periodismo digital y cibercultura, y periodismo comunitario y alternativo. O bien, servir como pieza clave en la planificación de una asignatura específicamente orientada a la educación mediática, tanto en el grado de Periodismo como en otras formaciones del área.

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE INFOXICACIÓN?

El siglo XXI está marcado por transformaciones profundas en la manera en que circula la información, se accede a ella y se socializa. Si, por un lado, el avance tecnológico trajo consigo velocidad, practicidad y conectividad sin precedentes; por otro, inauguró una era de abundancia informativa, alienación y vulnerabilidad ante la desinformación. Vivimos en un contexto de hiperconectividad, en el que la cantidad de información disponible supera con creces la capacidad humana para procesarla de manera crítica. Esta saturación se traduce en una dificultad creciente para distinguir entre lo relevante y lo confiable.

En este entorno, contenidos de diferentes orígenes circulan simultáneamente en la red. Como destacan Wardle y Derakhshan (2017), la cantidad de información es tan grande que cualquiera de ellas tiene menor probabilidad de ser cuestionada, lo que contribuye directamente a la emergencia de lo que los autores denominan “desorden informativo”: un ecosistema que fragiliza los procesos democráticos al “sembrar desconfianza, confusión e intensificar divisiones socioculturales existentes, explotando tensiones nacionalistas, étnicas, raciales y religiosas” (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 4).

Esta nueva configuración informativa se asocia con la ruptura de paradigmas antiguos. En el pasado, la producción y distribución de la información dependían predominantemente de los medios de comunicación tradicionales, es decir, de los medios masivos. Como explica Thompson (1995, p. 288), esta forma de comunicación estaba “asociada con la producción institucionalizada y la difusión generalizada de bienes simbólicos a través de la transmisión y el almacenamiento de información.” Esto confería a las instituciones periodísticas cierto poder para filtrar y legitimar la información. Sin embargo, esta estructura fue transformada radicalmente por la digitalización de la comunicación.

En el entorno digital, la producción y difusión de la información dejaron de ser un monopolio de las grandes corporaciones mediáticas. Recuero (2009) observa que los individuos desempeñan ahora un papel activo en la construcción de discursos, utilizando las redes sociales para reforzar opiniones, identidades y vínculos afectivos. En este escenario, la comunicación no solo se descentraliza, sino que también pierde parte de su filtro institucional, lo que contribuye al aumento de la desinformación y a la circulación de narrativas distorsionadas.

Fry (2023, p. 54) señala que el "entorno de los medios digitales crea efectivamente las condiciones para la inestabilidad", ya que permite el acceso casi irrestricto a la información, debilitando "creencias arraigadas y regímenes autoritarios dentro de sistemas en los que antes la información estaba rígidamente controlada." Al mismo tiempo, si bien este acceso tiene un potencial emancipador, también puede ser explotado estratégicamente para desacreditar instituciones y generar ambientes de incertidumbre.

Este contexto está directamente relacionado con el fenómeno de la infoxicación, un concepto asociado al trabajo de Cornellà (2004, 2010). La infoxicación se refiere al exceso de información posibilitado por las tecnologías de la información y la comunicación, que amplían el acceso, pero comprometen la capacidad de los usuarios para filtrar críticamente. El término describe una condición en la que los individuos están expuestos a un volumen de datos tal que pierden la capacidad de distinguir lo que es verdadero, relevante o coherente con la información previamente aceptada.

Romero-Rodríguez y Mancinas-Chávez (2016) señalan que la era de la infoxicación se caracteriza por una lógica de producción de contenido que atiende a los deseos de la audiencia, especialmente mediante el entretenimiento, como forma de garantizar la publicidad y el compromiso. Esto genera un entorno en el que los propios receptores no logran filtrar adecuadamente la información, "aceptando como ciertas aquellas que incluso son contrarias a otras que ya han asumido como verdaderas" (Romero-Rodríguez; De Casas; Caldeiro, 2018, p. 74).

En un estudio empírico con estudiantes de periodismo latinoamericanos, Romero-Rodríguez y Aguaded (2016) estructuraron cuatro características centrales de la infoxicación, basándose en Cornellà (2004):

- Explotación de los intereses de la audiencia: los contenidos se generan desde el principio para atraer clics y visitas, abordando principalmente temas como el sexo, los escándalos, los rumores y las celebridades.
- Falta de tratamiento periodístico adecuado: muchas veces los textos no son elaborados por periodistas y carecen de fuentes, verificación y autoría.
- Contenidos desinformativos: los titulares están diseñados para atraer clics (*clickbait*), priorizando el impacto emocional por encima de la credibilidad.
- Narrativas minimalistas y viralizables: los contenidos están pensados para redes sociales, con textos breves (menos de 150 palabras) o vídeos cortos (menos de 1 minuto), optimizados para el consumo vertical e inmediato.

Esta forma de producción impacta directamente en la formación de la opinión pública, ya que lo más importante es la atención que generan los contenidos.

Hindman (2018), incluso, afirma que la supervivencia digital depende de la capacidad de las plataformas para atraer usuarios, de modo que permanezcan más tiempo en ese espacio y regresen con frecuencia, con base en una economía de la atención. Esta lógica, usada por plataformas de redes sociales, como explica Letícia Cesarino (2022), prioriza una alta circulación de contenido, independientemente de su calidad. Para los algoritmos, no importa si la expresión es de amor u odio, sino el compromiso que generan esas publicaciones. Así, los contenidos creados por usuarios, ya sean personas comunes, medios de comunicación, empresas o creadores de contenido, circulan en estos espacios con el objetivo de captar la atención de los propios usuarios. Al favorecer algunos contenidos en detrimento de otros, se observa una desorganización y una reorganización del conocimiento legítimo (Cesarino, 2021).

En este contexto, Wardle y Derakhshan (2017) destacan cómo se favorece la diseminación de la desinformación y proponen una categorización del desorden informativo que nos ayuda a entender su complejidad más allá de la mera difusión de contenidos falsos:

- Información incorrecta (*misinformation):* contenidos falsos difundidos sin intención de causar daño.
- Desinformación (*disinformation*): contenidos falsos, creados intencionalmente con el objetivo de perjudicar.
- Mala información (*malinformation*): contenidos verdaderos divulgados fuera de contexto con intención dañina.

El agravante, según los autores, es la velocidad y la escala con que estos contenidos circulan, lo que propicia un ecosistema de desinformación. Especialmente al atacar creencias preexistentes, estos mensajes tienen un alto potencial para generar compromiso emocional. Además, los algoritmos de las redes sociales contribuyen al confinamiento de los individuos en burbujas informativas (Pariser, 2011), reforzando sus percepciones y evitando el contacto con puntos de vista divergentes. Así, hay cada vez menos espacio para los encuentros que promuevan nuevas perspectivas y aprendizajes.

En este contexto, es esencial considerar el entorno como un elemento clave para comprender críticamente la información. Esto implica no solo ubicar la información en su contexto inmediato, sino también comprender la complejidad de los factores que la condicionan. Katherine Fry (2023) propone una visión ampliada del concepto de contexto, definiéndolo como un sistema compuesto por cuatro dimensiones interrelacionadas: tiempo, espacio, situación y medio simbólico. Cada una de estas dimensiones influye directamente en cómo circulan los contenidos, se generan significados y se desarrollan las interacciones.

Esta perspectiva es particularmente relevante para la educación mediática, ya que permite reflexionar, por ejemplo, sobre cómo las transformaciones tecnológicas alteran las prácticas culturales (tiempo), cómo las diferencias geográficas y sociales influyen en el acceso a la información (espacio), o cómo los niveles de conocimiento compartido moldean los sentidos posibles

en una interacción (situación). Además, Fry (2023) subraya que los propios medios y modos simbólicos constituyen contextos al establecer "parámetros de posibilidad" (p. 65) sobre lo que puede ser comunicado, cómo y con qué efectos. Cada una de estas dimensiones plantea desafíos y ofrece posibilidades pedagógicas, especialmente al pensar en formar sujetos capaces de interpretar, cuestionar y producir información de manera ética, crítica y situada. A partir de esta discusión y reflexión, se presenta la propuesta didáctica.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta pedagógica tiene como objetivo fomentar estrategias para un consumo de medios más crítico y consciente, especialmente en contextos marcados por la infoxicación y el desorden informativo. Con base en el documento de la UNESCO (2021), se propone el desarrollo de competencias mediáticas e informacionales mediante el análisis y la curaduría de contenidos, así como la comprensión del contexto de los contenidos mediáticos como condición esencial para el ejercicio de la ciudadanía en entornos mediáticos, tanto digitales como tradicionales.

La propuesta está diseñada para realizarse en dos sesiones presenciales de 90 minutos cada una, aunque puede adaptarse a formatos híbridos o en línea. Su objetivo principal es capacitar a los estudiantes para que sean ciudadanos críticos, capaces de identificar, contextualizar y reaccionar de manera ética ante la desinformación. Las actividades clave comprenden la lectura de textos teóricos, el análisis de casos reales de desinformación y la elaboración de una campaña digital.

El plan propone una metodología dialógica basada en enfoques de aprendizaje activo y en el uso de herramientas digitales accesibles.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Los objetivos de esta propuesta pedagógica se alinean con algunos de los principales desafíos contemporáneos de la educación mediática, especialmente los relacionados con la infoxicación, el desorden informativo y la creciente dificultad para distinguir entre contenidos fiables, engañosos o descontextualizados. En un ecosistema caracterizado por la circulación acelerada de la información, la multiplicidad de fuentes y la intervención de plataformas y sistemas de recomendación, ya no basta con acceder a los contenidos: es necesario comprender cómo se producen, seleccionan, jerarquizan y difunden.

A partir de las directrices establecidas por la UNESCO (2021), la propuesta busca formar estudiantes capaces de analizar críticamente el ecosistema informativo digital, reconocer los intereses y estrategias que intervienen en la construcción de los mensajes y tomar decisiones fundamentadas antes de utilizarlos o compartirlos. También pretende favorecer posturas éticas, reflexivas y participativas que permitan comprender las consecuencias individuales y colectivas de la circulación de la información.

Las competencias planteadas articulan conocimientos específicos sobre la búsqueda, selección, curaduría, verificación, lectura crítica y contextualización de la información con habilidades transversales como el pensamiento crítico y la argumentación.

Objetivos:

- Comprender los efectos sociales de la infoxicación y del desorden informativo.
- Desarrollar la capacidad de análisis crítico de los contenidos informativos que circulan en las redes sociales.
- Aplicar criterios de curaduría, confiabilidad y lectura contextualizada en la selección y evaluación de contenidos.
- Reflexionar sobre el papel del contexto en la construcción del significado de los mensajes mediáticos.
- Promover una actitud ética y reflexiva frente al uso de tecnología en el periodismo y la comunicación.

Competencias específicas (basadas en la UNESCO, 2021):

- Evaluación crítica de la información y las fuentes: capacidad para distinguir entre diferentes tipos de contenido (desinformación, mala-información, información incorrecta), basada en la categorización de Wardle y Derakhshan (2017).
- Curaduría y producción ética de contenido digital: planificación y creación de mensajes informativos basados en evidencias, con lenguaje accesible, atención al contexto y respeto a la diversidad.
- Pensamiento crítico y contextualización: lectura crítica del ecosistema informativo y comprensión de las implicaciones sociales y políticas del consumo y la difusión de contenidos (Pariser, 2011).
- Ciudadanía digital y participación ética: desarrollo de autonomía informativa y responsabilidad en el uso de redes sociales como espacios de acción ciudadana.

Competencias transversales:

- Pensamiento crítico: cuestionamiento argumentativo sobre el contenido y su contexto, con el fin de tomar decisiones fundamentadas.
- Comunicación responsable: expresión clara, ética y respetuosa en ambientes digitales y presenciales.
- Ciudadanía digital: participación ética, consciente y activa en el ecosistema informativo, reconociéndose como un agente transformador.
- Autonomía informativa: capacidad para buscar, filtrar, verificar e interpretar información de manera independiente y reflexiva.

3.2. ACTIVIDADES

La propuesta está organizada en dos sesiones presenciales de 90 minutos cada una, con la posibilidad de adaptarse a formatos híbridos o remotos. Las actividades combinan momentos expositivos y dialógicos con el análisis de casos reales y la práctica de la curaduría crítica de la información, fomentando el desarrollo de competencias mediáticas e informacionales en estudiantes del área de la comunicación. A continuación, se detalla la secuencia didáctica.

SESIÓN 1. Contextos y efectos de la infoxicación en la práctica comunicacional

Activación de conocimientos previos (30 minutos)

Esta propuesta de aprendizaje parte del reconocimiento de las competencias y habilidades preexistentes de los integrantes. Tal como ejemplifica Buckingham (2013), esta relación debe fundamentarse en el intercambio de conocimientos entre docentes y estudiantes. No se trata, necesariamente, de transmitir contenidos nuevos, sino de establecer un diálogo continuo entre los participantes sobre comportamientos o temas que quizás ya sean familiares para ambas partes.

La propuesta inicial sugiere que la primera sesión esté dedicada a la presentación del tema y al estímulo de prácticas reflexivas en torno a él. En este proceso, considerando que se trata de una formación dirigida a futuros profesionales que también son consumidores de contenido mediático, se reconoce la importancia de que el/la docente, encargado/a de mediar los debates, analice la infoxicación desde dos perspectivas complementarias: la del emisor y la del receptor.

El primer enfoque recae sobre el receptor, con el objetivo de comprender cómo la audiencia consume información en la actualidad y cómo se comporta frente al escenario contemporáneo de desorden informativo. Este análisis contribuye a dos líneas de reflexión: la primera se centra en la manera en que los propios participantes del proceso formativo manejan la información, ya que ellos también están inmersos en este contexto de hiperconectividad; la segunda, en un marco más amplio, alude al público que será impactado por los mensajes mediáticos producidos por estos futuros profesionales de la Comunicación. Este enfoque introductorio puede generar preguntas sobre el tema, especialmente en lo que respecta al consumo de información por parte de los estudiantes y sus familias, permitiendo ejemplificar prácticas observadas entre estos sujetos y sus círculos sociales cercanos.

La segunda dimensión considera el papel del emisor, analizando cómo es la rutina productiva de los profesionales responsables de la creación de mensajes mediáticos. Se pueden abordar algunas preguntas orientadoras: ¿Cómo funciona el mercado en el que trabajarán estos profesionales? ¿De qué manera se definen las pautas, la investigación y la profundidad de los contenidos? ¿Es adecuado el tiempo disponible para desarrollar las actividades? ¿Existe alguna presión relacionada con la productividad?

Estas discusiones son fundamentales para la contextualización del tema durante la exposición específica del concepto de infoxicación, favoreciendo la creación de un entorno dialógico y más alineado con la realidad de los estudiantes.

Desarrollo de actividades centrales (40 minutos)

Para el desarrollo de la actividad, nos basamos en Fry (2023), quien enfatiza la importancia de concentrar las discusiones en el entorno mediático como un todo, y no solo en contenidos aislados, aunque sea relevante considerar un elemento inicial que sirva como punto de partida. En este sentido, la autora sugiere la selección de una noticia cuya historia debe ser inicialmente profundizada, para luego relacionarla con otras situaciones y contextos más amplios.

Es importante que la curaduría de las informaciones a discutir con el grupo tenga en cuenta temas de actualidad en el momento de la realización de los encuentros. Se recomienda priorizar casos que circulen en múltiples formatos mediáticos, como vídeos de corta duración y demás publicaciones en redes sociales como *TikTok* e *Instagram*, además de otras plataformas ampliamente consumidas por los participantes de la actividad.

Como ejemplo, destacamos un tema de actualidad al momento de la finalización de este capítulo: las tarifas anunciadas por el presidente de Estados Unidos, Donald Trump, que han generado repercusión internacional. En el contexto brasileño, específicamente, la última tarifa impuesta hasta el cierre de este texto fue del 50 % sobre los productos importados. Acompañando el anuncio arancelario, la declaración oficial del presidente estadounidense incluyó menciones específicas a la política interna de Brasil, especialmente al proceso judicial que involucra al exmandatario, Jair Bolsonaro. Este caso, que actualmente se encuentra en el centro del debate público, ha generado un ambiente de sobrecarga informativa, con la circulación intensa de contenidos tanto verdaderos como falsos, contribuyendo significativamente a la infoxicación.

Síntesis de la sesión (20 minutos)

Se concluye la sesión con un pequeño debate inicial sobre cómo manejar el exceso de información y la multiplicidad de fuentes en dichos contextos, tanto como periodistas (emisores) como individuos de la sociedad (receptores). Este debate puede proporcionar insumos valiosos para orientar la sesión siguiente, dependiendo de las discusiones que surjan.

SESIÓN 2. Leer con contexto: estrategias frente a la infoxicación

Activación de conocimientos previos (30 minutos)

El/la docente inicia la sesión recordando los tipos de desinformación abordados previamente y proyecta la pregunta: “¿Es posible que una información verdadera, fuera de contexto, desinforme?”.

Después de escuchar algunas respuestas, presenta la propuesta de Katherine Fry (2023) sobre los cuatro contextos de la información como elementos indivisibles en el análisis crítico del consumo mediático. Explica cada uno con ejemplos concretos proyectados (por ejemplo: titulares de un mismo tema publicados en diferentes países, la misma publicación compartida en distintas redes sociales, el uso de imágenes en campañas, o un recorte de vídeo en redes sociales).

Fry (2023) define el contexto como un sistema complejo que comprende cuatro dimensiones interrelacionadas. El tiempo remite a la trayectoria histórica en la que se inscribe una práctica comunicativa, mientras que el espacio la sitúa en un lugar o territorio. La situación alude a los actores que intervienen y a las relaciones que mantienen, y el medio o modo simbólico se refiere a los recursos expresivos con los que se construye el mensaje. En conjunto, estas dimensiones configuran las condiciones en las que circulan los contenidos, se producen los significados y tienen lugar las interacciones.

Cada dimensión contextual presenta desafíos y especificidades para la AMI:

- El contexto de tiempo permite comparar periodos históricos y reflexionar sobre cómo las transformaciones tecnológicas alteran las prácticas y los valores culturales.
- El contexto de lugar exige atención a las diferencias geográficas, políticas y sociales que modelan el acceso a la información y las formas de comunicación en distintas comunidades y naciones.
- El contexto de situación distingue entre entornos de alta y baja contextualización comunicativa, señalando los niveles de conocimiento compartidos entre los interlocutores.
- Finalmente, los medios y modos simbólicos son en sí mismos contextos, ya que establecen límites y posibilidades sobre lo que puede ser comunicado, de qué manera y con qué efectos.

Desarrollo de actividades centrales (40 minutos)

Modalidad: actividad en grupos de 3 a 6 estudiantes.

Cada estudiante analiza dos noticias o publicaciones divergentes sobre un mismo tema (por ejemplo, vacunación, política o cambio climático), comparando sus afirmaciones, evidencias y estrategias discursivas para elaborar una valoración fundamentada. Para ello, aplica las siguientes dimensiones:

- Tiempo: ¿Cuándo se produjo o circuló el contenido? ¿Qué eventos históricos, sociales o políticos estaban ocurriendo en ese momento y cómo influyen en su interpretación?
- Espacio: ¿Dónde circuló esta información? ¿En qué territorio, medio o comunidad? ¿Las condiciones locales (políticas, culturales, económicas) influyen en su significado e interpretación?
- Situación. ¿Cuál es el grado de conocimiento compartido entre los interlocutores? ¿El mensaje asume un contexto que el público puede desconocer? ¿Existen riesgos de interpretaciones erróneas?
- Medio simbólico. ¿Qué recursos expresivos se utilizaron (lenguaje, imágenes, formatos)? ¿Se emplean símbolos, metáforas o términos específicos? ¿Cómo influye esto en la interpretación del contenido?
- Conclusiones. ¿Cómo modifica la lectura crítica de los contextos el significado del mensaje? ¿Este contenido puede ser malinterpretado o manipulado si es extraído de su contexto?

Síntesis de la sesión (15 minutos)

Los/as estudiantes comparten sus percepciones sobre cómo los contextos influyen en la construcción del significado de los mensajes. El/la docente propone una ronda final con la pregunta: "¿Qué cambia en la práctica comunicacional cuando aprendemos a leer con contexto?" Para finalizar, los/as estudiantes escriben brevemente cómo planean aplicar esta práctica crítica en su futuro profesional.

3.3. EVALUACIÓN

Para evaluar los resultados obtenidos con las actividades realizadas y los conocimientos asimilados, sugerimos que los participantes realicen una curación de los temas más comentados del momento, que, ocasionalmente, pueden impulsar la infoxicación.

La clase se dividirá en grupos, y cada equipo será responsable del análisis crítico de la información difundida sobre el tema elegido. Posteriormente, cada equipo deberá presentar una exposición de aproximadamente 15 minutos, en la que contextualizará el tema, presentará lo publicado en los principales portales de noticias, discutirá las manifestaciones en redes sociales y evaluará posibles sesgos u orientaciones de la audiencia derivados del exceso de información. Un ejemplo es una temática que, aunque no esté relacionada con la política, puede generar un gran compromiso e implicación: el fallecimiento de un icono cultural, como *Ozzy Osbourne*, exvocalista de la banda de rock *Black Sabbath*. La presentación puede estructurarse a partir de cinco aspectos orientadores:

- Contextualización del tema: en el ejemplo citado, es importante contextualizar el fallecimiento, sus causas y sus consecuencias en el panorama musical.
- ¿Qué dicen los principales medios de comunicación al respecto? Verificar los principales temas asociados a la noticia del fallecimiento del cantante, quien, según la editorial del medio, puede ser considerado un referente de innovación y pionerismo y/o una figura históricamente controvertida.
- ¿Qué han dicho los influencers digitales de gran audiencia sobre este tema? Se trata de un cuestionamiento similar al anterior. Es posible comparar lo que presentan los medios tradicionales y los influencers en sus respectivas acciones.
- ¿Cómo está repercutiendo la audiencia en la información en cuestión? Los alumnos pueden realizar búsquedas en las principales redes sociales mediante palabras clave (*hashtags*), lo que promueve un ejercicio de búsqueda superficial y de monitorización de la audiencia en estos entornos.

Esta dinámica permite evaluar si el estudiantado comprende cómo el exceso de información influye en la producción, circulación y consumo de contenidos en los entornos digitales, así como sus implicaciones para la formación de opiniones y la comprensión de los asuntos públicos. Asimismo, ofrece la oportunidad de observar cómo contrasta fuentes, distingue entre evidencias y valoraciones, fundamenta sus interpretaciones y adopta una postura crítica ante un tema de debate público marcado por la sobrecarga informativa.

Para que el proceso de evaluación sea más transparente y coherente con las competencias mediáticas e informacionales trabajadas, a continuación se detallan los criterios, indicadores e instrumentos utilizados para acompañar y valorar los aprendizajes. Esta información permite que el alumnado conozca desde el inicio qué aspectos se observarán, qué evidencias deberá producir y cómo se relacionan las actividades con los objetivos de la propuesta. La valoración abarca tanto la calidad de la producción final como las decisiones, los argumentos y las revisiones que dan cuenta del proceso seguido para elaborarla.

Tabla 1.

Criterios e indicadores de desempeño

Dimensión	Criterios observables	Indicadores de desempeño	Instrumento
Participación reflexiva	Implicación en las discusiones y en las actividades colectivas.	Contribuye de forma fundamentada en las discusiones / Interactúa con compañeros y demuestra interés en el tema / Relaciona ejemplos prácticos con conceptos teóricos.	Observación directa y registro del/de la docente.
Análisis crítico	Aplicación de los conceptos de infoxicación y de los contextos de Fry (2023).	Identifica las dimensiones de tiempo, espacio, situación y medio simbólico / Analiza críticamente contenidos mediáticos y reconoce sesgos informacionales. Fundamenta argumentos en evidencias.	Ficha de análisis (actividad en grupo).
Síntesis y aplicación	Claridad y coherencia en la presentación final y en la reflexión escrita.	Estructura coherente y objetiva. Integra teoría y práctica de modo crítico / Relaciona el aprendizaje con la actuación profesional.	Presentación oral (grupo) y texto reflexivo individual.

La evaluación se concibe como un proceso continuo que integra una dimensión formativa y otra sumativa. La primera permite observar avances, identificar dificultades y ofrecer retroalimentación en momentos en los que el alumnado todavía puede revisar sus análisis, contrastar interpretaciones y mejorar sus producciones. Por ejemplo, si una interpretación resulta plausible pero está poco fundamentada, la retroalimentación puede orientar al alumnado a volver al contenido analizado, identificar los elementos que sostienen su lectura y precisar sus argumentos. Este ejercicio también le permite reconocer qué ha resuelto adecuadamente y qué aspectos requieren mayor atención antes de la entrega definitiva.

La dimensión sumativa, por su parte, permite valorar el grado de logro alcanzado al finalizar la secuencia mediante evidencias concretas y criterios previamente establecidos y comunicados. Estos criterios atienden tanto a la calidad de las producciones como a la capacidad de fundamentar los juicios emitidos con elementos pertinentes del material analizado. Ambas dimensiones se complementan al ofrecer oportunidades para revisar el propio trabajo durante la secuencia y valorar, al término de esta, con qué grado de autonomía el alumnado analiza contenidos mediáticos y sostiene sus interpretaciones.

Tabla 2.

Instrumentos y pesos sugeridos

Etapa	Instrumento	Peso sugerido
Sesiones 1 y 2	Participación en las discusiones y debates	20%
Sesión 2	Ficha de análisis de los contextos (en grupo)	30%
Presentación final	Exposición de grupo (curación crítica)	30%
Síntesis individual	Reflexión escrita (aplicación práctica)	20%

La siguiente tabla orienta tanto el proceso de evaluación docente como el de autoevaluación discente. Su función es hacer explícitos los niveles de desempeño esperados y garantizar la coherencia entre los objetivos, las actividades y los resultados. Al definir criterios graduales, la rúbrica permite que el/la docente observe progresos cualitativos —por ejemplo, en la capacidad de los/las estudiantes para articular los cuatro contextos de Fry (2023)—, al mismo tiempo que proporciona a los discentes criterios claros para mejorar su trabajo.

Tabla 3.

Rúbrica de desempeño

Nivel	Descripción
Excelente (9–10)	Demuestra dominio conceptual, aplica los contextos de forma integrada y presenta argumentación crítica consistente.
Bueno (7–8)	Aplica los conceptos correctamente y articula teoría y práctica de modo coherente, con pequeñas limitaciones de profundización.
Satisfactorio (5–6)	Presenta comprensión parcial de los conceptos y limitaciones en la relación entre análisis y contexto.
Insuficiente (<5)	Demuestra comprensión restringida o incorrecta de los conceptos, sin reflexión crítica evidente.

Tras las presentaciones, se sugiere abrir un espacio de retroalimentación colectiva y entregar a cada grupo una devolución breve por escrito. En la puesta en común se pueden comentar los aciertos y las dificultades compartidas al seleccionar, contrastar y organizar la información. La devolución escrita recogerá una fortaleza y un aspecto por mejorar de cada trabajo, con ejemplos concretos que ayuden al equipo a revisar sus decisiones. Como cierre, se invitará a cada estudiante a elaborar una breve autoevaluación reflexiva. Para ello, podrá recuperar una decisión tomada durante el análisis y la curación de contenidos, como descartar una fuente, contrastar una afirmación o reorganizar la información para hacerla más comprensible. A partir de ese ejemplo, explicará qué aprendió sobre la infoxicación y cómo aplicaría ese aprendizaje.

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

La efectividad de esta propuesta exige atender a aspectos didácticos que favorezcan la participación activa, la apropiación conceptual y el desarrollo del pensamiento crítico. A continuación, se enumeran estrategias que contribuyen a la implementación de la secuencia didáctica en contextos formativos en el campo de la Comunicación:

- Utilizar ejemplos de contenidos mediáticos acordes con el contexto sociocultural de los/las estudiantes, con potencial para el análisis contextual en múltiples dimensiones.
- Favorecer un ambiente dialógico y respetuoso, especialmente al abordar temas potencialmente polarizantes, como la desinformación política o los discursos controvertidos en las redes sociales.
- Presentar los conceptos de forma gradual, apoyándose en ejemplos visuales.
- Estimular a los/las estudiantes a identificar, analizar y aportar ejemplos de contenidos informativos que circulan en su día a día, favoreciendo la apropiación activa de la metodología.
- Prever momentos de síntesis colectiva que posibiliten la explicitación de los aprendizajes y la articulación entre la teoría y la práctica comunicacional.
- Disponer de materiales de apoyo, como *slides*, enlaces y referencias utilizados en clase, disponibles en plataformas de fácil acceso.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture **(bit.ly/4buboyL)**

El capítulo 5 del libro, correspondiente a las páginas 70-84, presenta estrategias de enseñanza para aplicar la Educación Mediática en el aula, como el análisis textual y contextual, los estudios de caso, las traducciones, las simulaciones y la producción de contenidos. Estos enfoques pueden ayudar a adaptar las actividades al contexto en el que se implemente el plan.

Dynamic media environments: Expanding the scope of media literacy **(bit.ly/4gaBKZf)**

El capítulo 4 del libro, correspondiente a las páginas 52–68, contiene la fundamentación del concepto de contexto utilizado en la segunda sesión para la actividad de análisis crítico contextual. Su lectura permite profundizar en las dimensiones del tiempo, el espacio, la situación y el medio simbólico, y reflexionar sobre cómo estas intervienen en la construcción del significado de los mensajes. Puede emplearse como apoyo para preparar la sesión y orientar las preguntas del análisis comparativo.

Padlet **(padlet.com/)**

Mural digital colaborativo para registrar aportaciones durante las sesiones plenarias y los debates. En la sesión 1 reúne ejemplos de consumo cotidiano de información y se permite visualizar percepciones compartidas. En la sesión 2 ayuda a organizar las respuestas de la ficha de análisis de contextos y a reunir textos, imágenes, vídeos y enlaces. Su uso en línea facilita la participación en formatos presenciales, remotos o híbridos.

REFERENCIAS

Aguaded, I. (2014). From infoxication to the right to communicate: desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar, 42*, 7-8. https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1

Bennett, L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication, 33*(2), 122-139. https://doi.org/10.1177/0267323118760317

Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto (1st ed.).* Polity Press. https://www.perlego.com/book/1536600

Buckingham, D. (2013). Media education: literacy, learning and contemporary culture. Polity Press.

Cesarino, L. (2022). *O mundo do avesso: verdade e política na era digital*. Ubu Editora.

Cesarino, L. (2021). Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. *Ilha, 23*(1), 73-96.https://doi.org/10.5007/2175-8034.2021.e75630

Cosentino, G. (2020). *Social media and the post-truth world order*. Palgrave Pivot.

Cooke, N. (2018). *Fake news and alternative facts: information literacy in a post-truth era.* ALA Editions.

Correia, J. C. (2019). O novo ecossistema mediático e a desinformação como estratégia política dos populismos. *Estudos em Jornalismo e Mídia, 16*(2), 23-32.

Cornellá, A. (2004). *Infoxicaxión: buscando un orden en la información*. Infomanía.

Das, A. K., & Tripathi, M. (2022). Strategies for checking misinformation: an approach from the Global South. *IFLA Journal, 49*(1), 3-17. https://doi.org/10.1177/03400352221078034

Fry, K. G. (2023). *Dynamic media environments: expanding the scope of media literacy*. Routledge.

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., Gulston, C., Andzongo Menyeng, B. P., & Zibi Fama, P. A. (2021). Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media & information literacy curriculum for educators and learners. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068

Hindman, M. (2018). *The internet trap: How the digital economy builds monopolies and undermines democracy.* Princeton University Press.

Pariser, E. (2011) The filter-bubble. Penguin Books, 2011.

Prazeres, M., & Ratier, R. (2020). O fake é fast? Velocidade, desinformação, qualidade do jornalismo e media literacy. *Estudos em Jornalismo e Mídia, 17*(1), 86-95.

Recuero, R. (2009). *Redes sociais na internet*. Sulina.

Romero-Rodríguez, L. M., De Casas, P., & Caldeiro, M. C. (2018). Desinformación e infoxicación en las cuartas pantallas. En I. Aguaded y L. M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Competencias Mediáticas en Medios Digitales* (pp. 73-92). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Romero-Rodríguez, L. M., & Mancinas-Chávez, R. (2016). Sobresaturación informativa: visibilizar el mensaje institucional en tiempos de infoxicación. En L. M. Romero-Rodríguez & R. Mancinas-Chávez (Eds.), *Comunicación institucional y cambio social* (pp. 111-137), Egregius.

Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales, 70*, 35-57.

Scatamburlo, B. (2024). *Um olhar em social media: Insights 2023 x 2024.* Comscore. http://bit.ly/4xhDS7e

Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Vozes.

Wardle, C.; Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making.* Council of Europe.

EXPANDIR LAS HISTORIAS: FANDOMS Y NARRATIVAS TRANSMEDIA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Chantal Arduini-Amaya, Universidad de Buenos Aires (Argentina).

1. INTRODUCCIÓN

Dictar clases universitarias sobre los fenómenos actuales de la comunicación digital interactiva resulta cada vez más desafiante. En efecto, es de público conocimiento que el campo de la comunicación presenta una naturaleza cambiante, pero esta tendencia se ha intensificado en los últimos años, en especial con el advenimiento de la inteligencia artificial.

Por un lado, el escenario mediático propone apropiarnos de estas nuevas tecnologías y enseñarlas —desde una perspectiva crítica— a los estudiantes; por otro, resulta complejo comprender cómo funcionan, hasta qué punto son tan autónomas y cuál es el rol que debemos asumir como profesionales y docentes.

El profesor universitario, en definitiva, tiene el deber de actualizarse permanentemente, de problematizar cada nuevo fenómeno de estudio, de promover en sus educandos el pensamiento crítico y, además, de preparar una clase universitaria que esté a la altura —tanto a nivel teórico como práctico— del tema que los convoque en su materia.

En este capítulo, planteamos una estrategia de abordaje didáctico para el dictado de clases sobre el fenómeno de los *fandoms*, que, de manera imprescindible, nos conduce a pensar en las narrativas transmedia, los contenidos generados por los usuarios y la figura de los prosumidores (productores y consumidores de información). Dichas unidades temáticas integran el contenido curricular de ciertas materias de las carreras de comunicación.

Ahora bien: ¿por qué enseñar este tema al futuro profesional? La respuesta la podemos hallar en el escenario mediático actual, convergente, multimedia e interactivo. El alumnado de esta era nació y creció con pantallas; comprenderlo es el primer paso para diseñar una clase actualizada y acorde con las necesidades del mercado laboral.

Cuando nos formaron en la carrera, décadas atrás, las habilidades que se esperaban de nosotros eran distintas de las que se esperan de un comunicador actual. En efecto, no existía la IA; no abundaban las redes sociales ni los canales de *streaming*; de a poco, aparecían los fenómenos de los influencers y los *youtubers*, entre otras cosas.

En su mayoría, los estudiantes que recibimos en las aulas saben jugar videojuegos, interactúan con smartphones, tienen cuentas en redes sociales, consumen, comentan, dan “me gusta” y comparten contenido en la red, producen vídeos y fotos, navegan por la web, buscan información, ven series y programas de *streaming*, escuchan podcasts, etc.

Estas actividades, realizadas de manera amateur y cotidiana, se traducen en saberes necesarios para su formación. En la academia, conocerán autores que las definirán teóricamente, y

recae en los docentes la tarea de unir ambos mundos: por un lado, las competencias mediáticas del estudiante y, por otro, los saberes proporcionados por la universidad.

Enseñar en la universidad, además de "dar clases", consiste también en diseñar ambientes y actividades de aprendizaje que aprovechen los entornos tecnológicos para ampliar la experiencia de aprendizaje en diversos contextos de educación formal, informal o no formal (Suárez-Guerrero et al., 2025, p. 7). De aquí que, en las próximas páginas, sea posible desplegar una planificación que incluya contenidos teóricos y ejercicios prácticos para el dictado de clases cuyo tema sean los *fandoms*, un objeto de estudio clásico, el cual, de acuerdo con John Fiske (1992), es:

> A peculiar mix of cultural determinations. On the one hand it is an intensification of popular culture which is formed outside and often against official culture, on the other it expropiates and reworks certain values and characteristics of that official culture to which it is opposed [Una peculiar combinación de determinaciones culturales. Por un lado, constituye una intensificación de la cultura popular, que se forma al margen de la cultura oficial y, a menudo, en oposición a ella; por otro, se apropia y reelabora ciertos valores y características de esa misma cultura oficial a la que se enfrenta] (p. 34)[1]

Para concluir esta sección, formulamos la siguiente pregunta disparadora que guiará el capítulo: ¿Cómo abordar las narrativas transmedia en el aula? ¿Cómo gamificar la clase para que los estudiantes aprendan haciendo? ¿Cómo combinar los saberes de los educandos con los que ofrece la academia? ¿Cómo lograr el trabajo colaborativo en equipo? ¿Cómo promover la lectura crítica en los educandos cada vez que se enfrenten a un producto mediático? ¿Cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes?

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE *FANDOMS*?

El concepto de *fandoms* no es reciente, ya que el mundo de los fanáticos existe desde hace siglos. Ahora bien, como objeto de estudio, Guerrero (2015) sostiene que, desde 1990 en adelante, este cobró protagonismo con la publicación de *Enterprising Woman* (1992) de Bacon Smith, Textual Poachers (1992) de Jenkins y *The Adoring Audience* (1992) de Lewis. En las tres obras hay un denominador común: la mirada positiva hacia la figura del fan. Dato no menor, teniendo en cuenta que, según Jenkins (1992), se había tendido a rechazarlo por considerarlo una persona devota, irracional y carente de sentido crítico, que perdía el tiempo consumiendo deliberadamente contenidos mediáticos.

Antes de la llegada de la web 2.0, los fanáticos se reunían en convenciones y publicaban e intercambiaban fanzines, se disfrazaban y elaboraban contenidos propios sobre su serie o personaje preferido. Ahora, desde que llegó la vida digital, comenzaron a migrar hacia ella y a ocupar espacios en la red.

[1] Una peculiar mezcla de determinaciones culturales. Por un lado, se trata de una intensificación de la cultura popular que se forma al margen y, a menudo, en contra de la cultura oficial; por otro, expropia y reelabora ciertos valores y características de esa cultura oficial a la que se opone.

Por un lado, lo que se ha transformado es el lenguaje de esas producciones. Si antes los cómics, *fan arts* y *fan fictions* se hacían en papel, ahora se crean en pizarras digitales, en procesadores de texto y en programas de dibujo. Dichas producciones se distribuyen en plataformas como *Wattpad*, foros y redes sociales. Por otro lado, el escenario digital les ha permitido a los fans ampliar el alcance de sus creaciones a corto plazo, pues Internet conecta a miles de usuarios de distintas latitudes con un clic. En este contexto, conviene distinguir entre el prosumidor, concepto con el que Toffler (1980) identifica a quien participa a la vez como productor y consumidor, y el contenido generado por usuarios (UGC), que designa los materiales que los propios usuarios crean y comparten:

> Todos aquellos formatos de contenido, disponibles a través de redes sociales y plataformas *online*, creados y distribuidos por uno o varios individuos no profesionales. El resultado final puede ser tanto la invención de una nueva obra como la adaptación de propuestas anteriores, siempre de forma libre y voluntaria. Este tipo de producciones se caracteriza por su alto componente creativo; por lo general, son de carácter transmedia y fruto de dinámicas colaborativas en la web. (Fernández Castrillo, 2014, p. 61).

Los *fandoms* se inspiran en obras canónicas (una serie, una película, un cómic, etc.) para luego crear sus propias piezas textuales, tales como *fan arts*, *fan fictions*, *fan vids*, *recaps*, parodias, *wikis*, *crossovers*, falsos avances, finales alternativos y *mashups*. En su elaboración, precisan contar con "un conjunto de competencias transmedia (*transmedia skills*) que el sujeto ha aprendido en entornos no formales e informales, desde redes sociales hasta comunidades de videójugadores, *YouTube* o foros de discusión" (Lugo Rodríguez et al., 2019, p. 121).

Estas habilidades también están presentes, en mayor o menor medida, en nuestros estudiantes: a) crear memes; b) editar audios, fotos y vídeos; c) navegar por la web; d) diseñar presentaciones interactivas; e) escribir *prompts*; f) descargar y editar archivos de texto; y g) convertir archivos en otros formatos. A partir del reconocimiento de sus competencias transmedia, la propuesta consiste en canalizarlas en el aula para que, por un lado, analicen un caso de fenómeno transmedia en la ficción o la no ficción y, por otro, desarrollen su propio proyecto.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Objetivos:

- Comprender y analizar críticamente casos de narrativas transmedia de ficción y no ficción.
- Llevar adelante un proyecto de narrativa transmedia trabajando de manera colaborativa
- Utilizar las propias *transmedia skills* aprendidas en entornos no formales para la realización de trabajos prácticos.
- Aplicar al proyecto habilidades transmedia adquiridas en entornos informales y no formales, como adaptar relatos a distintos formatos, combinar lenguajes o colaborar en la creación de contenidos, y explicar cómo se han utilizado en la producción final.

- Crear contenidos digitales de calidad.
- Pensar los procesos de comunicación en clave transmedia.

Competencias específicas:

- Analizar narrativas transmedia de ficción y no ficción.
- Diseñar proyectos narrativos multiplataforma.
- Crear contenidos digitales de calidad.

Competencias transversales:

- Trabajar de manera colaborativa.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Potenciar la creatividad.

3.2. ACTIVIDADES

SESIÓN 1. Ecología mediática (120 minutos)

Activación de saberes (30 min)

El primer momento comprende la activación de saberes previos y la explicación de contenido teórico. A partir de la pregunta disparadora ¿cómo son tus consumos mediáticos? se invita a los estudiantes a reflexionar sobre los usos que hacen de los medios de comunicación en la vida cotidiana. Así, cada uno podrá expresar cuáles, con qué fin y frecuencia los utilizan, generando un debate entre compañeros y docente que nos conducirá al interrogante ¿se pueden extinguir los medios masivos? Para responder, la docente da lugar a una clase expositiva en la que se explican los conceptos centrales postulados por la teoría de la Ecología mediática. El recorrido teórico comienza con los aportes de McLuhan (1964): metáforas ambientales (los medios como especies, los medios como ambientes) y concepto de medio como extensiones del ser humano. Luego, se ven las leyes de los medios, según McLuhan y McLuhan (1988): obsolescencia, reversión, extensión, recuperación.

Actividad práctica (60 minutos)

El segundo momento consiste en analizar un avance tecnológico en grupos de cuatro, a partir de "la matriz de las cuatro tétradas" de los medios explicada por McLuhan, M y McLuhan, E. (1988), luego, expondrán los resultados frente a sus compañeros. Por ejemplo: la radio. ¿Qué deja obsoleto con su llegada? ¿Qué extiende? ¿Qué recupera de medios previos? ¿Qué revierte en la vida del ser humano?

Cierre y recapitulación (30 minutos)

El tercer momento (post receso) consiste en sintetizar los conceptos principales del encuentro a partir de un cuestionario con preguntas de opciones múltiples, el cual puede realizarse con la herramienta Kahoot. Algunos interrogantes posibles son: ¿Cuáles son las 4 leyes de los medios?, ¿Cómo se denominan las dos metáforas de la ecología de los medios y qué sostienen cada una? Y ¿Qué significa que el medio es un mensaje en sí mismo?

SESIÓN 2. Media *fandoms* (120 minutos)

Activación de saberes (30 minutos)

El primer momento comprende la activación de saberes previos y la explicación de contenido teórico. A partir de la pregunta disparadora ¿eres fan de algún universo narrativo? se invita a los estudiantes a reflexionar sobre su rol como seguidores de series, películas, cómics, etc. Esta actividad inicial conducirá a que los educandos puedan comentar qué tipo de fanatismo llevan adelante, si solo consumen o producen, o hace cuánto tiempo siguen la franquicia.

Finalizado el debate, la docente abordará los contenidos teóricos de la clase: concepto de *fandom*, historia del media *fandom*, niveles de fanatismo, clasificaciones de UGC. Para ello recurrirá a su presentación y mostrará ejemplos disponibles en la web.

Actividad práctica (60 minutos)

El segundo momento consiste en reunirse en grupos (no más de 4 integrantes) y buscar en Internet ejemplos de UGC que luego clasificarán. Asimismo, deberán elaborar dos memes o *stickers* sobre temática a elección para exponer frente a la clase. Además de exhibirlos, explicarán con qué herramientas los confeccionaron.

Cierre y recapitulación (30 minutos)

El tercer momento (luego del receso) consiste en sintetizar los conceptos principales del encuentro a partir de un cuestionario con preguntas de verdadero o falso, a realizarse con la herramienta *Kahoot*. Por ejemplo: ¿qué es el *fandom*? ¿cuáles son los tipos de compromiso que pueden asumir los fans frente a un producto de la industria mediática?

3.3. EVALUACIÓN

Al inicio, cada estudiante registrará en una ficha breve una habilidad transmedia adquirida en un entorno informal o no formal y un ejemplo de su uso. Al cierre, retomará la ficha para explicar cómo aplicó esa habilidad en el proyecto.

La primera evaluación consiste en un examen escrito individual sobre la bibliografía obligatoria. En el trabajo práctico, equipos de hasta cinco integrantes analizarán un universo de ficción e incorporarán una dinámica de *cosplay* inspirada en él. Cada equipo deberá realizar las siguientes tareas.

- Investigar la composición del universo canónico y elaborar una infografía sobre los productos que lo integran.
- Elaborar una línea de tiempo de las piezas que forman parte del canon.
- Aplicar al caso los siete principios de la narrativa transmedia de Jenkins (2009).
- Identificar las estrategias de expansión y compresión narrativa del universo canónico (Scolari, 2013).

- Distinguir la obra seminal, la obra núcleo, las plataformas orbitantes y de conducción, las lagunas narrativas y las pistas de migración en el canon (Montoya & Arango, 2015).
- Presentar los resultados ante la clase e incorporar una dinámica lúdica de cierre que invite al resto del alumnado a participar.

La segunda evaluación consiste en el desarrollo de un proyecto transmedia propio en equipos de hasta cinco integrantes. La actividad se inscribe en lo que Ferrarelli (2015) denomina "intervenciones transmedia en educación" y se planifica con las plantillas de producción para experiencias transmedia de Lovato (2017). Cada equipo elige un género de ficción o no ficción y desarrolla un relato en varios medios. Cada pieza debe poder comprenderse por sí sola y aportar algo distinto al conjunto. El proyecto puede consistir, por ejemplo, en crear un medio periodístico universitario o desarrollar un relato de ficción en distintos formatos.

Al finalizar, cada estudiante retomará la habilidad que identificó en la ficha inicial e incorporará a un breve portafolio reflexivo una evidencia de su aplicación en el proyecto, como un fragmento del guion, una pieza audiovisual o una adaptación para otra plataforma. Junto con la evidencia, explicará cómo ajustó esa habilidad a las necesidades del proyecto y qué aportó al resultado. La valoración individual se basará en la relación entre la habilidad identificada, la evidencia presentada y la explicación de su contribución al trabajo del equipo.

En cuanto a los criterios de evaluación, para las instancias grupales, la propuesta es la siguiente: a) Trabajo práctico. Se observa: profundidad en el análisis del caso, distribución de contenidos entre los expositores, presentación (paleta de colores, coherencia, cohesión y normas ortográficas en el texto), solidez en la oratoria, comprensión de los conceptos teóricos y su aplicación al caso, adecuación al tiempo de exposición (20 minutos) y creatividad en la actividad de cierre; y b) desarrollo de un proyecto en clave transmedia. Se observan originalidad y profundidad en la propuesta, el cumplimiento de los principios de una narrativa transmedia, la distribución de roles y la experiencia de usuario.

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

- Realizar un diagnóstico en la primera clase para conocer las *transmedia skills* (editar vídeos, hacer *copys,* elaborar presentaciones, editar sonido, etc.) de los estudiantes, si cuentan con acceso a dispositivos tecnológicos y qué programas y/o aplicaciones saben usar.
- En caso de ser necesario, enseñar a usar la herramienta (*Canva*, *Genially*, *WordPress*, *ChatGPT*) con la que deseamos que trabajen.
- Verificar que cada equipo disponga de un dispositivo con acceso a Internet.
- Pasar con frecuencia por los grupos mientras realizan alguna actividad, de modo que no se dispersen y respeten el tiempo asignado.
- Aclarar que el trabajo práctico lleva nota conceptual y no numérica, como los parciales, pero es de entrega obligatoria (ha pasado que el estudiante piensa que, por haber realizado un muy buen cosplay, merece una nota alta en los parciales).
- Guiar semanalmente a los equipos en la realización de sus propios proyectos transmedia.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Para llevar a cabo las actividades propuestas, se requiere principalmente un dispositivo tecnológico (*tablet*, notebook o smartphone) conectado a Internet. Además, se prevé el uso de plataformas como *Canva* y *Genially*, editores de vídeo e imagen (como *Premiere*), procesadores de texto (Bloc de notas, *Microsoft Word*, *Google Docs*) y herramientas como *Google Drive y* Kahoot.

Como material bibliográfico que sirva para seguir pensando estos fenómenos podemos mencionar los siguientes aportes:

Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática **(bit.ly/4rnLaor)**

Obra orientada a la formación del profesorado en educación mediática. Presenta fundamentos, competencias y propuestas didácticas para integrar la alfabetización mediática.

Alfabetización mediática e informacional en la era de la IA **(bit.ly/4rmfDDc)**

Resulta útil para abordar críticamente la producción automatizada de contenidos, la desinformación, los sesgos y la responsabilidad de los usuarios.

Más allá del clic. Propuesta de alfabetización mediática para docentes **(bit.ly/4cTX0AD)**

Propuesta dirigida a docentes que ofrece orientaciones para superar el uso instrumental de las tecnologías y promover una alfabetización mediática crítica y aplicada a la práctica educativa.

Hibridación de la enseñanza universitaria: redefiniendo el entorno, los alfabetismos y la tarea desde la didáctica **(bit.ly/4hjNl7T)**

Estudio sobre la transformación de la enseñanza universitaria en escenarios híbridos. Analiza los cambios en los entornos de aprendizaje, los alfabetismos y las tareas didácticas, y ofrece elementos para repensar la formación en contextos presenciales y digitales.

REFERENCIAS

Aguaded, I., Matos dos Santos, V., Chibás-Ortiz, F., & Vizcaíno-Verdú, A. (Coords.). (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Instituto Palavra Aberta. https://bit.ly/4rnLaor

Arduini Amaya, C. (2024). *Culturas digitales: introducción a la comunicación multimedia, hipertextual e interactiva*. Aula Taller.

Bacon-Smith, C. (1992). *Enterprising women: television fandom and the creation of popular myth*. American Folklore Society.

Caldeiro-Pedreira, M.-C., Renés-Arellano, P., Parejo-Cuéllar, M., Martín-Pena, D., & Rojas-Estrada, E.G. (2025). *Más allá del clic. Propuesta de alfabetización mediática para docentes*. Grupo Comunicar Ediciones. https://doi.org/10.3916/AMI-clic

Fernández Castrillo, C. (2014). Prácticas transmedia en la era del prosumidor: hacia una definición del contenido generado por el usuario (CGU). *Cuadernos de Información y Comunicación, 19*, 53–67. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43903

Ferrarelli, M. (2015). La textualidad des-bordada: transmedia y educación en la cultura digital. *Lenguas Vivas, 11*, 8–17. https://bit.ly/4gbwqVq

Fiske, J. (1992). The cultural economy of fandom. En L. A. Lewis (Ed.), *The adoring audience: Fan culture and popular media* (pp. 30–49). Routledge.

Guerrero Pico, M. (2015). *Historias más allá de lo filmado: fan fiction y narrativas transmedia en series de televisión* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio institucional UPF.

Jenkins, H. (1992). *Piratas de textos: Fans, cultura participativa y televisión*. Paidós.

Jenkins, H. (2009, 12 de diciembre). The revenge of the origami unicorn: seven principles of transmedia storytelling (well, two actually; five more on Friday). *Pop Junctions*.

Lewis, L. A. (Ed.). (1992). *The adoring audience: Fan culture and popular media*. Routledge.

Lovato, A. (2017). *Plantilla para diseño de narrativas transmedia* [Plantilla]. En C. Arduini Amaya, *Culturas digitales: introducción a la comunicación multimedia, hipertextual e interactiva* (anexo). Aula Taller. https://www.aulataller.com/documentos/Anexo_Culturas_digitales.pdf

Montoya, D., & Arango, M. (2015). Los sistemas intertextuales transmedia como estrategia pedagógica: de *The Walking Dead* a *La Odisea*. *Correspondencias & Análisis, 5*, 15–36. https://doi.org/10.24265/cian.2015.n5.01

Novomisky, S., & Le Voci Sayad, A. (2025). *Alfabetización mediática e informacional en la era de la IA*. Grupo Comunicar Ediciones. https://bit.ly/4rmfDDc

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Grupo Planeta.

Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N., & Masanet, M.-J. (2019). Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social, 74*, 116–132. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324

Suárez-Guerrero, C., Arroyo-Sagasta, A., & Ferrarelli, M. (2025). Hibridación de la enseñanza universitaria: Redefiniendo el entorno, los alfabetismos y la tarea desde la didáctica. *Edutec, 91*, 5–20. https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3907

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza y Janés Editores.

LA DIETA MEDIÁTICA COMO OBJETO DE ANÁLISIS: UNA PROPUESTA PARA AUDITAR HÁBITOS Y FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Juan Manuel Castillo Zamora, Universidad de Valladolid (España).

1. INTRODUCCIÓN

Los entornos digitales se han consolidado como uno de los principales canales de acceso a la información y al entretenimiento en las sociedades contemporáneas, especialmente entre las poblaciones juveniles. Al analizar el consumo de redes sociales del estudiantado universitario, conviene distinguir la frecuencia de uso de las dificultades para controlarlo y de su interferencia en la vida cotidiana. En un estudio con 825 estudiantes de carreras de la salud de dos universidades públicas del noroeste de México, García Sánchez y Carrillo Guerrero (2026) observaron niveles bajos a moderados en una escala de adicción a *TikTok*.

El problema central que aborda este capítulo es la configuración de dietas mediáticas desequilibradas en el estudiantado universitario y su relación con la rápida viralización de contenidos carentes de sustento fáctico, que son consumidos y compartidos sin una pausa crítica previa. Estas dinámicas incrementan la exposición a contenidos sesgados, polarizantes o descontextualizados y facilitan la circulación de bulos y de estrategias de desinformación, entendidas como prácticas sistemáticas orientadas a confundir, manipular o generar confrontación social.

Analizar la dieta mediática de los jóvenes universitarios resulta especialmente relevante, ya que este grupo etario no solo dedica un tiempo elevado a la exposición a entornos digitales, sino que también participa activamente en la reproducción y difusión de contenidos informativos en sus redes personales, lo que potencia la divulgación en cadena de contenidos no mediados por profesionales de la comunicación y carentes de juicio crítico.

Diversos estudios han evidenciado que una parte significativa del estudiantado comparte información en cuestión de segundos sin verificarla. Esta población prioriza la inmediatez por encima de la calidad de la información, lo que afecta tanto su capacidad de análisis crítico como su bienestar digital (Pérez-Escoda et al., 2024; Pérez-Escoda & Barón, 2021; Lazer et al., 2018).

En una era marcada por la infoxicación y la aceleración informativa, los efectos de la desinformación no son inocuos. La circulación masiva de contenidos falsos o engañosos puede derivar en la reproducción de discursos de odio, racismo o xenofobia, o en la normalización de prácticas antidemocráticas. Ante este escenario, la academia —universidades, docentes, profesionales de la comunicación y divulgadores— desempeña un papel clave en el desarrollo de estrategias formativas orientadas a fortalecer el pensamiento crítico y el autocontrol informativo.

En este marco, el objetivo de la presente propuesta didáctica no es formar verificadores expertos, sino fomentar en el estudiantado universitario un reflejo crítico y consciente que les permita pausar, dudar y evaluar el impacto de los contenidos que consumen y comparten, de modo que

puedan identificar cuándo su dieta mediática se ve alterada por la impulsividad, la sobreexposición o la carga emocional. Para ello, se presenta una propuesta didáctica adaptable a formatos presenciales e híbridos, organizada en cuatro fases complementarias. La intervención combina dinámicas breves de activación, una herramienta central (el Semáforo de la Duda), prácticas guiadas de análisis crítico y un cierre reflexivo colectivo. Cada etapa está diseñada para fortalecer el discernimiento crítico del alumnado, promover hábitos de consumo mediático más saludables y favorecer una relación más consciente, equilibrada y responsable con los entornos digitales.

Cada etapa está pensada para incentivar hábitos de consumo de información y de entretenimiento más saludables y equilibrados, lo que contribuirá a identificar bulos y estrategias desinformativas y a frenar su propagación en contextos de sobresaturación informativa.

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE DIETA MEDIÁTICA?

La dieta mediática se refiere al conjunto de contenidos, formatos, plataformas y fuentes que una persona consume habitualmente, así como a los patrones de relación que establece con la información y el entretenimiento en su vida cotidiana. Este concepto, planteado como una metáfora de la alimentación, permite analizar qué tipo de contenidos consumen las personas, cómo y cuándo interactúan con ellos y con qué actitud en los diferentes entornos mediáticos, tanto tradicionales como digitales. La noción de dieta mediática incorpora variables vinculadas a la frecuencia, la diversidad y la calidad de la información, así como a los mecanismos de autocontrol presentes en las prácticas de consumo.

En el caso de las poblaciones juveniles, y particularmente del estudiantado universitario, diversos estudios han evidenciado que estos patrones de consumo se concentran mayoritariamente en las redes sociales y en los dispositivos móviles. Los jóvenes se informan, se entretienen, interactúan y reproducen contenidos fundamentalmente a través de los distintos entornos digitales. Esto configura dietas mediáticas caracterizadas por la inmediatez y la exposición constante a estímulos informativos. Investigaciones recientes, basadas en metodologías cuantitativas y cualitativas, han identificado una fuerte dependencia de esta población de las plataformas digitales, con una tendencia a priorizar el acceso rápido a los contenidos por encima de su contraste o contextualización (Pérez-Escoda et al., 2024; Pérez-Escoda & Barón-Dulce, 2021).

Este tipo de consumo sostenido, cuando no incorpora mecanismos de autocontrol, puede derivar en un empobrecimiento informativo y en una merma de la capacidad de análisis crítico. En este sentido, hablar de dieta mediática implica analizar no solo los contenidos consumidos, sino también la actitud con la que se reciben y procesan. Desde esta perspectiva, unos patrones de consumo saludables no se limitan a la identificación puntual de desinformación, sino que apuntan a la construcción de una relación más equilibrada, reflexiva y crítica con los contenidos digitales para atender a su diversidad, calidad y contexto de producción y circulación.

Uno de los principales riesgos asociados a dietas mediáticas desequilibradas es la exposición recurrente a la personalización de la experiencia del usuario mediante algoritmos y las estrate-

gias de desinformación. En los entornos digitales, la desinformación suele responder a prácticas intencionales orientadas a posicionar mensajes sesgados ideológicamente, a facilitar la polarización social y a aprovechar ecosistemas caracterizados por una regulación limitada y por escasos mecanismos de control y autocontrol. Numerosas investigaciones han demostrado que los bulos se propagan con mayor rapidez y alcanzan niveles de viralidad significativamente superiores a los observados en los medios tradicionales, lo que favorece la acción de los desinformadores y amplifica el impacto social de estos contenidos (Carlson, 2016; Guess et al., 2018; Lazer et al., 2018; Nelson & Taneja, 2018).

Los efectos de estas dinámicas no son inocuos, pues la viralización de contenidos falsos o engañosos puede generar consecuencias sociales relevantes, como se evidenció durante la pandemia de Covid-19, periodo en el que las redes sociales se utilizaron tanto para la difusión de información relevante como para la propagación de narrativas antivacunas y la exhortación a adoptar prácticas sin respaldo científico. También se difundieron mensajes orientados a amplificar el miedo y la incertidumbre. De manera similar, en contextos de conflicto bélico o de elevada tensión social, la circulación de desinformación ha contribuido a intensificar la polarización y a dificultar el acceso a información veraz, como lo evidencian distintos casos documentados por plataformas de verificación a nivel internacional.

Por ejemplo, en el contexto nacional, un caso reciente ocurrido en Torre Pacheco (Murcia) ilustra de forma elocuente los riesgos de la desinformación digital asociada a dietas mediáticas desequilibradas. Tras la agresión a un hombre de 68 años, comenzaron a circular en redes sociales numerosos contenidos falsos que buscaban alimentar el rechazo hacia la población migrante y generar alarma social. La agencia Verifica RTVE documentó la difusión de vídeos e imágenes grabados en otros contextos geográficos y temporales, así como la atribución falsa de responsabilidades a personas y colectivos ajenos a los hechos. Este episodio evidencia cómo la desinformación no solo tergiversa la realidad, sino que también puede instrumentalizarse para fomentar reacciones de odio y movilizaciones violentas, con efectos directos en la convivencia social.

Otros ejemplos recientes ilustran cómo estos procesos operan en la práctica. En el contexto de conflictos armados contemporáneos, la reutilización de imágenes descontextualizadas, vídeos antiguos o contenidos generados por inteligencia artificial ha servido para construir narrativas falsas que circulan con rapidez en las redes sociales. Estas generan confusión y desinformación entre las audiencias. De forma análoga, en el ámbito nacional, determinados episodios de violencia o conflictividad social han estado acompañados de una serie de contenidos falsos orientados a alimentar discursos de odio o a incentivar reacciones sociales basadas en información sin sustento fáctico, con consecuencias directas sobre la convivencia y la percepción pública de los hechos.

Ante este escenario, la alfabetización mediática se configura como una competencia clave para fortalecer la capacidad crítica del estudiantado frente a los contenidos digitales. Buitrago Alonso, García Matilla y Gutiérrez Martín (2017) señalan que este concepto integra el conjunto de saberes, habilidades y actitudes necesarios para comprender, analizar y producir mensajes en los sistemas actuales de información y comunicación. En esta línea, Ferrés y

Piscitelli (2012) proponen un modelo de competencia mediática articulado en seis dimensiones —lenguaje, tecnología, procesos de interacción, producción y difusión, ideología y valores, y estética— que buscan potenciar la autonomía personal, el pensamiento crítico y el compromiso social y cultural.

Para la presente propuesta didáctica se consideran especialmente relevantes las dimensiones del lenguaje y de la ideología y valores, en tanto permiten al estudiantado interpretar los códigos discursivos empleados en los contenidos virales, detectar estrategias de persuasión o manipulación y evaluar críticamente la fiabilidad de las fuentes. Esto para atender tanto a lo que se dice como a lo que se omite (Ferrés & Piscitelli, 2012). Estas competencias resultan especialmente necesarias en un entorno digital caracterizado por la sobreabundancia de información y la ausencia de mediaciones profesionales claramente identificables.

Diversas investigaciones confirman que, aunque los jóvenes manifiestan desconfianza hacia las redes sociales, estas siguen siendo su principal canal de consulta informativa. Por ello, es evidente que, en poblaciones juveniles, persisten dificultades para identificar contenidos falsos presentados como noticias (Pérez-Escoda et al., 2024; Pérez-Escoda & Barón-Dulce, 2021). En esta línea, una investigación piloto realizada en la Universidad de Valladolid evidencia que una parte significativa del estudiantado reconoce haber compartido información sin verificarla y percibe efectos negativos asociados a la sobreexposición a las redes sociales, tanto en su rendimiento académico como en su bienestar personal (Castillo, 2025).

En definitiva, una dieta mediática inapropiada y altamente dependiente de las redes sociales conlleva riesgos relevantes para la juventud, lo que refuerza la necesidad de impulsar propuestas pedagógicas que, desde distintos enfoques y secuencias didácticas, promuevan patrones de consumo digital más críticos, equilibrados y saludables, objetivo en el que se inscribe la propuesta didáctica que se presenta a continuación.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Como se ha explorado en el apartado anterior, los entornos digitales se caracterizan por exigir la toma de decisiones inmediatas que inciden directamente en la configuración de la dieta mediática cotidiana. Es decir que, la exposición a la información por parte de las personas configura finalmente sus patrones de consumo: qué ven los estudiantes, cuánto tiempo se exponen a los diferentes contenidos —ya sean de entretenimiento, informativos o vinculados al relacionamiento con terceros— y qué actitudes adoptan.

En ese orden de ideas, en la praxis diaria, el estudiantado consume, comenta y comparte contenidos procedentes de múltiples plataformas —redes sociales, periódicos digitales, vídeos breves, memes y podcasts—, en muchos casos sin hacer una pausa crítica que le permita evaluar su veracidad, su impacto emocional y su efecto acumulativo sobre los hábitos de consumo de información y de entretenimiento. Esta dinámica de consumo acelerado condiciona el equilibrio de la dieta mediática, tanto a nivel personal como colectivo, y facilita la circulación de información sin sustento fáctico.

Desde esta perspectiva, la presente propuesta incorpora el "Semáforo de la Duda", una herramienta que acompaña en distintas fases del consumo de información y entretenimiento, desde la exposición inicial al contenido hasta la decisión final de compartirlo o no. En escenarios altamente digitalizados, donde prevalece el impulso emocional, surge una serie de preguntas que permiten problematizar los hábitos informativos: ¿Cuánto tiempo transcurre entre la recepción de un contenido y la decisión —a menudo automática— de compartirlo? ¿Qué emociones —como la ansiedad, la indignación o la urgencia por "estar al día"— influyen en ese proceso? ¿Se actúa desde una posición reflexiva o reactiva? ¿Cómo contribuyen estos gestos cotidianos a la saturación informativa y a la configuración de dietas mediáticas desequilibradas?

Estas preguntas no se limitan a la identificación de bulos concretos; también permiten analizar cómo determinados contenidos —sean veraces o engañosos— afectan al consumo habitual de información y pueden generar fenómenos como la dependencia informativa, la adicción a la actualidad o una relación emocionalmente intensa con contenidos de entretenimiento que no siempre aportan valor suficiente a la configuración de la dieta mediática. En esta propuesta, el planteamiento favorece procesos de autorreflexión, autocontrol y autocrítica sobre cómo se configura la dieta mediática de los estudiantes y el papel que cada usuario desempeña en la construcción del ecosistema informativo y de entretenimiento colectivo.

En el marco de esta propuesta didáctica, el tiempo se convierte en un elemento clave para propiciar, con plena conciencia, una dieta mediática saludable y equilibrada, tanto en lo informativo como en el entretenimiento. En ese sentido, la propuesta busca fomentar un reflejo crítico inmediato que permita pausar, evaluar y decidir con mayor conciencia sobre el tipos de contenidos que consumen los estudiantes, con una adecuada gestión emocional, responsabilidad digital y autocontrol.

Para ello, se propone una dinámica participativa en el aula basada en actividades breves pero estructuradas que incorporan contenidos provenientes de distintos medios y formatos —redes sociales, prensa digital, vídeos, memes y *podcasts*—, con el objetivo de reflexionar sobre cómo cada uno de ellos influye en la dieta mediática del estudiantado. Estas actividades analizan cómo ciertos mensajes, por su tono, frecuencia o carga emocional, pueden inducir ansiedad, indignación o respuestas compulsivas que afectan al juicio crítico.

De este modo, el Semáforo de la Duda permite vincular la evaluación puntual de contenidos con una reflexión más amplia sobre los hábitos de consumo informativo y su impacto acumulado. Preguntas como: si comparto este contenido, ¿contribuyo a un entorno informativo más sano o a uno más saturado de desinformación? Se conecta la acción individual con la responsabilidad colectiva y se refuerza la idea de que cada gesto digital no solo comunica, sino que también educa y modela prácticas sociales.

La propuesta es compatible con formaciones presenciales e híbridas, tiene una duración estimada de 80 minutos y puede adaptarse a distintos contextos universitarios, manteniendo como eje central la reflexión crítica sobre los hábitos de consumo de información y de entretenimiento, vinculándolos con una adecuada gestión emocional de los contenidos y con la construcción consciente de una dieta mediática equilibrada.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Objetivos:

- Desarrollar una mirada crítica inmediata del estudiantado frente a los contenidos digitales.
- Fomentar hábitos de autocontrol y pausa ante la tentación de compartir información no verificada.
- Auditar la calidad y equilibrio del consumo informativo.

Competencias específicas:

- Comprensión de los factores que desequilibran una dieta mediática y cómo estos favorecen la desinformación.
- Análisis crítico y ético de los contenidos digitales.
- Desarrollo de habilidades de alfabetización mediática e informacional y competencia crítica.

Competencias transversales:

- Pensamiento crítico.
- Autocontrol informativo.
- Responsabilidad digital.

3.2. ACTIVIDADES

La presente propuesta es una herramienta pedagógica visual que permite al estudiantado hacer una pausa crítica antes de compartir contenido digital. Se inspira en los colores de un semáforo vial y pretende ser un recurso para evaluar con rapidez el tipo de contenido que se consume o está a punto de difundirse.

Este "Semáforo de la Duda" busca promover una dieta mediática más saludable y equilibrada. Lo que se pretende es que el estudiantado cuente con una herramienta de autocontrol para gestionar su consumo de información y entretenimiento. A diferencia de otras propuestas centradas exclusivamente en la detección de bulos, esta propuesta integra una reflexión sobre el impacto emocional de los contenidos, la saturación informativa y la responsabilidad individual en la construcción de la dieta mediática, tanto personal como colectiva.

SESIÓN 1. El Semáforo de la Duda y la dieta mediática (80 minutos)

Activación de conocimientos previos (20 minutos)

Actividad: ¿Compartirías esto?

En este primer apartado se plantea una experiencia breve e impactante para el alumnado, orientada a visibilizar la toma de decisiones inmediatas en entornos digitales. Los estudiantes deben decidir, en un margen temporal muy reducido, si compartirían o no un determinado contenido presentado como noticia.

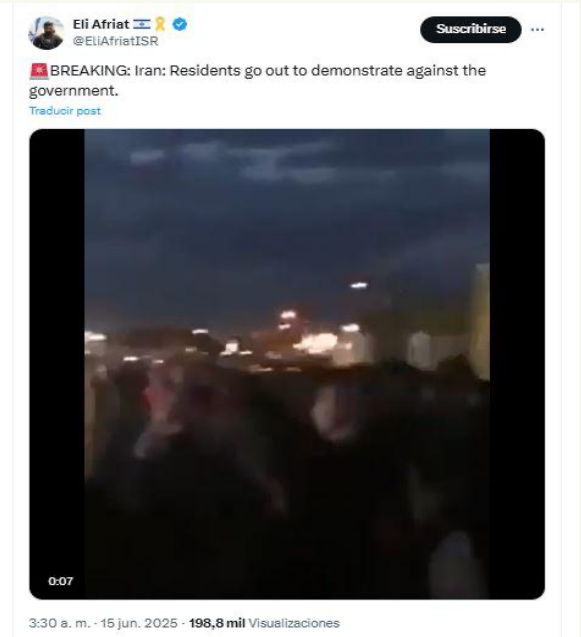
Este ejercicio inicial tiene como objetivo generar un primer espacio de reflexión sobre la impulsividad con la que las audiencias interactúan habitualmente en los entornos digitales y sobre cómo estas decisiones rápidas influyen en la configuración de la dieta mediática cotidiana.

Se recomienda que esta fase se desarrolle sin previo aviso, con el objetivo de evitar sesgos cognitivos y respuestas condicionadas por expectativas previas. El facilitador o docente introduce la actividad contextualizando la relevancia de la información en las sociedades actuales y la importancia de estar informados sobre la coyuntura nacional e internacional, sin explicar que se trata de un ejercicio orientado a la detección de desinformación. De este modo, se busca reproducir una situación lo más cercana posible a las dinámicas reales de consumo informativo.

Bajo este escenario, se presenta al alumnado un contenido informativo dudoso que apela a la emocionalidad y a la urgencia, y se le concede un tiempo limitado, por ejemplo, diez segundos, para decidir si compartiría dicha información con familiares o amistades. Esta decisión inicial permite observar cómo, en contextos de inmediatez, las emociones y el impulso de compartir pueden imponerse a la reflexión crítica. Cuando estas decisiones se repiten, influyen en los contenidos que consumimos, legitimamos y hacemos circular, y contribuyen a configurar nuestra dieta mediática personal y colectiva.

Figura 1.

Contenido sugerido



Fuente: https://bit.ly/4A6Gur0

Además de la decisión de compartir o no compartir, se incorpora una breve medición de la reacción emocional y del tiempo de respuesta. Para ello, se propone utilizar una escala rápida de autoevaluación, por ejemplo, de 1 a 5, donde 1 equivale a "indiferente" y 5 a "muy impactado emocionalmente". Esto permite al estudiantado identificar qué emociones han intervenido en su decisión inicial.

La dinámica puede desarrollarse de forma colectiva, solicitando al alumnado que alce la mano si su decisión es compartir el contenido, o mediante formatos más interactivos, como el uso de códigos QR que permitan registrar respuestas individuales de manera anónima. La elección del formato queda a discreción del facilitador, en función del contexto y de los recursos disponibles.

A modo ilustrativo, y teniendo en cuenta que cada facilitador deberá adaptar los contenidos a los entornos informativos cercanos al alumnado, se propone presentar un mensaje difundido en la

red social X en el contexto del conflicto entre Israel e Irán, iniciado el 12 de junio de 2025, en el que se anuncia la supuesta organización de una protesta contra el régimen iraní.

Las imágenes que acompañan el mensaje corresponden, en realidad, a una manifestación ocurrida en diciembre de 2017, fuera del contexto actual. Ante esta información, se plantea al estudiantado la siguiente pregunta: ¿Compartirías este contenido para que tus familiares y amigos se informen de lo que está ocurriendo en Oriente Medio? Se recomienda, asimismo, el uso de ejemplos próximos al contexto social del alumnado, especialmente aquellos que apelan a emociones intensas o a prejuicios latentes, como informaciones dudosas relacionadas con inmigración, seguridad o conflictos sociales. Las reacciones del alumnado permiten abrir una reflexión guiada sobre la pausa, la prudencia y la responsabilidad individual en la construcción del ecosistema informativo.

Esta primera fase no busca juzgar las decisiones ni clasificar los hábitos como correctos o incorrectos, sino observarlos y hacerlos visibles. Se trata de reconocer cómo cada gesto digital —consultar una notificación, compartir una publicación, permanecer en una plataforma o reaccionar impulsivamente— contribuye a configurar una dieta mediática más equilibrada y consciente o, por el contrario, más saturada, fragmentada y emocionalmente reactiva.

Desarrollo de actividades centrales (40 minutos)

Actividad: Semáforo de la Duda

En la segunda fase, se introduce el Semáforo de la Duda (Figura 2), una herramienta visual que ayuda a valorar la fiabilidad de un contenido y a reconocer el estado emocional desde el que se recibe. Su propósito es que el alumnado incorpore una pausa entre el momento en que un mensaje llama su atención y la decisión de reaccionar, dar por cierta una afirmación o compartirla. Durante esa pausa, se le invita a examinar qué emoción le provoca el mensaje, en qué fuentes se apoya y qué necesita saber sobre el contexto en el que circula.

El facilitador partirá de la siguiente pregunta: ¿Cómo sabes si lo que estás a punto de compartir es un contenido confiable? Este recurso visual y conceptual actuará como una guía rápida no solo para evaluar la fiabilidad del contenido, sino también para reflexionar sobre el papel que juega dicho contenido dentro de la dieta mediática personal del estudiante. Se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Aporta variedad, calidad y equilibrio informativo o refuerza sesgos?
- ¿Contribuye al bienestar digital o lo altera?
- ¿Con qué frecuencia consumo determinado tipo de contenido?

El semáforo también permite relacionar esa decisión puntual con la dieta mediática personal. Al reconocer qué contenidos atraen su atención y cuáles tiende a compartir con mayor rapidez, cada estudiante puede identificar hábitos que conviene revisar. Para guiar este ejercicio, se plantean las siguientes preguntas.

Figura 2.

El semáforo de la duda



Fuente: Elaboración propia, imagen optimizada con *ChatGPT* (2026).

Estas preguntas permiten que el semáforo funcione también como herramienta de autocuidado mediático en entornos digitales saturados, al promover una mayor conciencia sobre los contenidos que consumimos, las emociones que nos generan y nuestras decisiones al compartirlos. El facilitador o docente presentará la infografía del semáforo, ya sea impresa o proyectada en el aula. Posteriormente, explicará su utilidad mediante ejemplos cotidianos, como recibir un mensaje alarmante en un grupo de WhatsApp o encontrar una publicación que invita a compartirla de inmediato.

Finalmente, los estudiantes deberán preguntarse: ¿Qué aprendí respecto a mi dieta mediática al utilizar el Semáforo de la Duda? Esta reflexión permitirá identificar hábitos que conviene revisar y acciones que pueden incorporar para gestionar su consumo informativo de forma más consciente. El docente o facilitador debe explicar que esta herramienta no pretende dar respuestas absolutas, sino fomentar el hábito de la prudencia y de cuestionar antes de compartir.

Se sugerirá a los estudiantes que tengan este recurso visual a la vista en sus dispositivos móviles, cuadernos u otro material de uso cotidiano, como recordatorio de la importancia de realizar una pausa a tiempo, verificar la información y evitar la propagación de un bulo.

Actividad: Auditoría de la dieta mediática (25 minutos)

La dieta mediática no se refiere únicamente a si un contenido es verdadero o falso, sino al conjunto de informaciones, relatos y productos de entretenimiento que se consumen habitualmente, las plataformas desde las que se accede a ellos, el tiempo que se les dedica, las emociones que generan y la variedad o repetición de perspectivas que ofrecen.

En esta fase se propondrá al estudiantado convertirse en agente activo de cambio. Se buscará fomentar una mirada crítica y colaborativa sobre los contenidos digitales que consume y comparte. En ese sentido, la invitación será a convertirse en auditor de su dieta mediática, detectando no solo bulos, sino también patrones de consumo que puedan estar afectando su equilibrio informativo y bienestar digital.

Antes de iniciar el análisis de contenidos concretos, se propone que cada grupo realice una breve auditoría de su dieta mediática reciente. Para ello, se le pedirá que explique qué tipos de contenidos ha consumido en los últimos días, mediante qué plataformas, con qué frecuencia y con qué carga emocional predominante.

Este mini inventario permitirá contextualizar el ejercicio práctico y tomar conciencia de los hábitos de consumo desde los cuales se analiza la información, conectando la reflexión individual con la dimensión colectiva de la dieta mediática. Además, se pedirá al estudiantado que evalúe el impacto de sus patrones de consumo informativo y de entretenimiento en su vida y que se pregunte qué tipos de contenidos tienden a compartirse sin verificar y por qué.

A continuación, los participantes tendrán la tarea de analizar contenidos sospechosos y aplicar los criterios del Semáforo de la Duda, para evaluar su veracidad y el impacto que dicho contenido tendría dentro de su dieta mediática personal.

El docente o facilitador dividirá al grupo en pequeños equipos de trabajo y les proporcionará una noticia, vídeo, publicación de *microblog* o imagen que haya sido previamente identificada como bulo. La distribución podrá ser física o digital. Se deberá seleccionar algún contenido reciente y contextualmente familiar para los estudiantes, con el fin de facilitar su análisis y conexión con los participantes. Los estudiantes deberán responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones les provoca?
- ¿Es posible identificar la fuente?
- ¿Es confiable?
- ¿Tienen conocimiento del contexto en el que se enmarca el contenido?

Mediante un diálogo interno y el uso del Semáforo de la Duda, los estudiantes deberán llegar a una conclusión argumentada respecto a si el contenido es confiable o no. También reflexionarán sobre las medidas que deberían tomar antes de compartirlo y sobre cómo pueden mejorar su dieta mediática. Cada grupo pondrá en común sus conclusiones con el resto de los participantes, fomentando el intercambio de criterios, el análisis crítico compartido y riguroso, y el contraste de percepciones.

Esta etapa permitirá aplicar los conocimientos adquiridos y contribuirá a desarrollar habilidades de comunicación, escucha activa y toma de decisiones mediante un consenso informado.

Síntesis de la sesión (20 minutos)

Actividad: Lemas para una dieta mediática saludable

La última fase busca cerrar el recorrido de manera colaborativa, apelando a la creatividad y al compromiso social de los estudiantes. Tras haber identificado, analizado y discutido varios casos de desinformación, se invitará a todos los grupos a sintetizar el aprendizaje mediante un lema o una frase que promueva la pausa crítica, la prudencia y la importancia de una dieta mediática saludable que incorpore equilibrio, desconexión, diversidad de fuentes y análisis.

Se invita a que estos lemas no se limiten a la acción puntual de compartir o no compartir, sino que reflejen compromisos cotidianos vinculados con hábitos saludables de consumo informativo, como la gestión del tiempo de exposición, la diversificación de fuentes, la regulación emocional y la capacidad de desconexión digital.

Los grupos deberán proponer una consigna que plantee esa reflexión e invitación a la pausa, con el objetivo de detener la viralización de contenidos sin sustento fáctico y mejorar los patrones de consumo. Algunos ejemplos son:

- “Analiza antes de postear”.
- “Una pausa corta puede frenar un daño que se expande”.
- “No todo lo viral es real”.

Posteriormente, se unirán estos mensajes en un mural físico o una presentación digital colectiva que pueda difundirse y que permita compartir los aprendizajes de la propuesta para fomentar en otros estudiantes y en la sociedad un sentido de prudencia frente a los entornos digitales.

Se incentivará y valorará que la propuesta común pueda socializarse en las redes sociales de los participantes como parte de una microcampaña sobre dieta mediática y combate a la desinformación, orientada a construir una ciudadanía más crítica, activa y consciente.

Como cierre del proceso, se plantearán al estudiantado las siguientes preguntas: ¿cómo puedo mejorar mi dieta mediática diaria para reducir la propagación de desinformación? Y ¿cómo puedo equilibrar mi consumo informativo y de entretenimiento para fomentar un mayor pensamiento crítico individual y colectivo?

3.3. EVALUACIÓN (30 MINUTOS)

Para la evaluación, cada estudiante elaborará una versión personalizada del Semáforo de la Duda. Esta herramienta podrá adoptar diversas formas según la creatividad y las preferencias

de los participantes, quienes podrán crear desde un fondo de pantalla ilustrado hasta un separador de páginas de un libro, la carátula de una agenda o la diagramación de un *post* para cualquier red social.

Toda alternativa será válida siempre que el participante sea capaz de sintetizar visualmente las principales preguntas de cada color. Lo más importante es que la propuesta individual pueda utilizarse como un recordatorio diario que invite a la prudencia, a la reflexión y al análisis de los propios hábitos de consumo, incorporando explícitamente la dimensión de una dieta mediática saludable y equilibrada. En este sentido, se sugiere que el Semáforo personal incorpore preguntas orientadas al autocontrol del consumo mediático, tales como: ¿Este tipo de contenido se repite con frecuencia en mi consumo de información y entretenimiento? ¿Contribuye a una dieta mediática variada y equilibrada o refuerza un sesgo de confirmación? Además, esta actividad permitirá constatar si los estudiantes han comprendido la lógica de la herramienta y su importancia como mecanismo de reflexión ante contenidos potencialmente desinformativos.

Instrumento de evaluación: se utilizará una lista de cotejo con los siguientes criterios:

- Presencia clara y diferenciada de los niveles del Semáforo de la duda.
- Formulación apropiada y comprensible de las preguntas sobre los diferentes colores.
- Claridad visual, coherencia gráfica y legibilidad.
- Creatividad (diseño original, formato novedoso, recursos narrativos).
- Adecuación del mensaje a un público juvenil (lenguaje, estética, tono)

El facilitador/docente deberá acompañar esta evaluación con una breve retroalimentación, ya sea oral o escrita. Esto, con el ánimo de reforzar el esfuerzo realizado e invitar a los estudiantes a continuar practicando lo aprendido, desde una perspectiva crítica y reflexiva que apela a la prudencia en entornos digitales.

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

El docente/facilitador deberá seleccionar información falsa que parezca veraz y conecte con los intereses de los estudiantes. Se sugiere seleccionar contenidos provenientes de agencias de verificación tanto a nivel nacional como internacional.

Además, se valorará el uso de un lenguaje cercano que evite tecnicismos innecesarios, a fin de que el desarrollo de la propuesta cumpla con el objetivo trazado dentro del plazo estipulado. Se sugiere al docente imprimir y proyectar el Semáforo de la duda como recurso permanente para los estudiantes. También se recomienda incentivar a todos los grupos a crear y publicar su versión del semáforo en sus respectivas redes sociales y en los canales de mensajería.

Será muy valioso impulsar la creación de una microcampaña que trascienda el ámbito educativo. También se podrá crear un concurso de *reels* para su uso en diferentes redes sociales, con la temática: "¿Cómo protegerme de la desinformación?" Se sugiere invitar a otros docentes del centro a replicar la actividad para convertirla en un ejercicio colectivo y transversal.

Asimismo, como parte de la implementación de estas acciones, se sugiere incorporar espacios breves de autorreflexión, individuales o grupales, basados en preguntas orientadas a los hábitos de consumo digital, tales como: ¿Cuánto tiempo dedico a consumir noticias, redes sociales u otros contenidos digitales a lo largo del día? ¿Qué tipos de medios o plataformas consumo con mayor frecuencia y por qué? ¿Percibo que mi consumo informativo es equilibrado o que tiende a repetir los mismos temas, fuentes o puntos de vista? Estas preguntas permiten vincular la acción comunicativa con la toma de conciencia sobre la propia dieta mediática y refuerzan el carácter formativo de la propuesta, más allá de la producción de contenidos.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Tal como hemos explorado a lo largo de esta propuesta didáctica, la dieta mediática, vinculada al equilibrio entre información y entretenimiento, exige la reflexión crítica y el desarrollo de competencias mediáticas. Por ello, resulta esencial familiarizar a los estudiantes con herramientas digitales que les permitan verificar contenidos potencialmente falaces o sacados de contexto.

Cuatro consejos para una dieta mediática sana **(bit.ly/4cYmvRp)**

Recurso elaborado por la Red Internacional de Periodistas que ofrece pautas para equilibrar el consumo de información, diversificar las fuentes y reducir la sobreexposición a contenidos que generan saturación o fatiga informativa. Puede utilizarse para promover la reflexión sobre la dieta mediática y los hábitos cotidianos de consumo de información.

Pódcast "Cuatro consejos para una dieta mediática sana" (bit.ly/4ruZMlV)

Recurso sonoro disponible en *Spotify* que traslada la reflexión sobre la dieta mediática a un formato cercano y cotidiano. Facilita su consulta fuera del ámbito académico y refuerza la idea de que la gestión del consumo informativo forma parte de la vida diaria del ciudadano digital.

REFERENCIAS

Buitrago Alonso, A., García Matilla, A., & Gutiérrez Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 81-104. https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002

Carlson, M. (2016). Embedded links, embedded meanings: social media commentary and news sharing as mundane media criticism. *Journalism Studies, 17*(7), 915-924.

Castillo Zamora, J. M. (2025). Dieta mediática en estudiantes universitarios de la Universidad de Valladolid: hábitos de consumo, autocontrol y pensamiento crítico en contextos digitales. En C. Jiménez Narros & M. Herrero de la Fuente (Coords.), *Libro de actas del XXXI Congreso Internacional de la SEP. Innovación en Periodismo en el contexto digital* (p. 97). Universidad Nebrija. https://bit.ly/4hI4vNG

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar, 38*, 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

García Sánchez, O. V., y Carrillo Guerrero, C. (2026). Adicción a TikTok en estudiantes universitarios del área de la salud. *Sinéctica*, (67), e1817. https://doi.org/10.31391/XPKG9414

Guess, A. M., Nyhan, B., & Reifler, J. (2018). *Selective exposure to misinformation: evidence from the consumption of fake news during the 2016 U.S. presidential campaign*. https://bit.ly/3vfYbS2

Lazer, D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., Metzger, M. J., Nyhan, B., Pennycook, G., Rothschild, D., Schudson, M., Sloman, S. A., Sunstein, C. R., Thorson, E. A., Watts, D. J., & Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. *Science, 359*(6380), 1094-1096. https://doi.org/10.1126/science.aao2998

Maldita.es. (2025, junio 18). *24 bulos y desinformaciones sobre los ataques y bombardeos entre Israel e Irán de junio de 2025*. https://bit.ly/4hHAayN

Nelson, J. L., & Taneja, H. (2018). The small, disloyal fake news audience: the role of audience availability in fake news consumption. *New Media & Society, 20*(10), 3720-3737. https://doi.org/10.1177/1461444818758715

Pérez-Escoda, A., & Barón, G. (2021). *Mapeo del consumo de medios en los jóvenes: redes sociales. Index. Comunicación, 11*(2), 187-208. https://doi.org/10.33732/ixc/11/02Mapeod

Pérez-Escoda, A., Llovet, C., Borau-Boira, E., & Martínez-Otón, L. (2024). *Alfabetización digital, redes y "Fake news": percepciones entre universitarios. Index Comunicación, 14*(2), 137-164. https://doi.org/10.6018/educatio.599561

RTVE. (2025, 12 de julio). *La desinformación en redes tras la agresión a un hombre en Torre Pacheco*. https://bit.ly/4xyWL6j

REESCRIBIR LAS IMÁGENES:
CLAVES DIDÁCTICAS PARA INTERROGAR LA CULTURA VISUAL

José Rolando Jorquera-Ramírez, Universidad-Castilla La Mancha (España).
Cecilia Gómez-Valdivia, Universidad-Castilla La Mancha (España).

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad saturada de imágenes. Nos rodean, nos informan, nos conmueven, pero también intervienen en la forma en que nos relacionamos con el mundo, condicionando nuestra percepción de él. En contextos tan mediatizados como el actual, no basta con observar. Se necesita avanzar en el desarrollo de competencias críticas (Ferrés et al., 2011; Scolari, 2016; McDougall, 2019; Sádaba y Salaverría, 2023), que nos permitan comprender las imágenes no como reflejos neutros de la realidad, sino como actos de construcción atravesados por decisiones técnicas, estéticas, políticas, ideológicas, afectivas e históricas. Estas decisiones configuran lo que puede verse, decirse y pensarse en una sociedad.

Jacques Rancière (2009a) desarrolla el concepto de "reparto de lo sensible", entendido como un régimen estético-político que organiza los modos de percepción y establece límites a lo que puede ser visto, dicho o pensado. Este reparto determina las posiciones posibles de los sujetos dentro del campo de lo visible, lo decible y lo pensable, configurando un orden común determinado:

> Llamo reparto de lo sensible a ese sistema de evidencias sensibles que, al mismo tiempo, hace visible la existencia de un común y de los recortes... podemos entenderlo, en un sentido kantiano –eventualmente revisitado por Foucault–, como el sistema de forma a priori que determina lo que se da a sentir. Es un recorte de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y del ruido que define, a la vez, el lugar y la problemática de la política como forma de experiencia (Rancière, 2009a, p. 9).

Pero ¿qué vemos realmente cuando miramos una imagen? ¿Desde dónde lo hacemos? ¿Nuestra mirada es espontánea y libre o está condicionada por limitaciones sociales, culturales y políticas que la orientan? Desde hace algunos años, estas preguntas habitan nuestra cotidianidad como ciudadanos, profesores e investigadores y, si bien constituyen una invitación continua a examinar críticamente el acto de mirar, también nos confrontan con un dilema central que ha acompañado a la sociedad occidental durante gran parte del siglo XX: la mirada no es inocente y las imágenes no son simples alegorías ni reflejos de lo real.

David Buckingham ya lo advertía a principios de la década de 1990, cuando el contexto marcaba el auge de la televisión y la creciente preocupación por sus efectos en los niños, lo que evidenciaba la necesidad de una educación mediática en dicha audiencia.

Aquí, la televisión se considera a menudo un agente extremadamente poderoso de la "ideología dominante". Una especie de "máquina de propaganda" responsable de lavar el cerebro

de los niños inculcándoles el "consumismo" y otras formas de falsa conciencia (Buckingham, 1993, p. 7). En este sentido, resulta fundamental desplazar la comprensión de las imágenes de entidades meramente representacionales a su dimensión relacional. Las imágenes no se limitan a representar algo externo a ellas, sino que actúan, interpelan y configuran modos de estar y de vincularse con el mundo. Andrea Soto Calderón (2020), sostiene que las imágenes no son simplemente algo que se mira, sino una forma de relación que compromete tanto a quien las produce como a quien las recibe:

> ... Es un modo de entender las imágenes que se distancia de su reducción a la representación o sustitución, para desplazar el interés hacia las operaciones que las imágenes construyen, en tanto procesos de desplazamiento de determinadas jerarquías que organizan lo sensible y desestabilizan cierta situación de impotencia. Una suerte de tránsito que determina lo que puede entrar en un espacio o quedar fuera de su campo de visión. Su potencia reside en todo el universo que son capaces de construir, no en su autonomía, sino en los vínculos con las palabras y los cuerpos (Soto, 2020, p. 41).

Esta perspectiva nos invita a comprender que la imagen no transmite un contenido cerrado ni una verdad objetiva o absoluta, sino que se convierte en un recurso que sitúa la sensibilidad, el pensamiento y los afectos de las personas en relación con el mundo. De este modo, las imágenes no solo significan, sino que también nos implican en una realidad determinada.

Frente a ello, se reconoce una condición intrínseca de igualdad en el derecho a relacionarse con las imágenes, una idea que Deotte bien retrata al reflexionar sobre dicha relación. El "régimen estético del arte" supone una revolución de la sensibilidad común y de la participación en lo sensible: un reconocimiento implícito que admite la igualdad en nuestra facultad de juzgar, lo que implica que todos poseemos la misma facultad. Todos pueden juzgar, independientemente de su pertenencia social, ya se trate de obras artísticas (la exposición del Salón Carré del Louvre a mitad del siglo XVIII) o de fenómenos políticos pasados y actuales (la Revolución Francesa) (Jean Louis Deotte, 2013, p. 12).

En la actualidad, el fenómeno de las "noticias falsas" y la creciente manipulación de imágenes mediante el uso de inteligencia artificial (IA), evidencian cómo las tecnologías digitales han facilitado la construcción de realidades alternativas que, si bien pueden carecer de veracidad, logran instalarse en la esfera pública (Scolari, 2024).

La edición, el montaje y la circulación estratégica de imágenes permiten fabricar narrativas que apelan más a lo emocional que a lo factual, desdibujando los límites entre lo verdadero y lo falso. Este problema exige una mirada activa y consciente, capaz de interrogar lo que se ve, en lugar de asumirlo como una verdad absoluta o como técnicas que sostienen la sociedad del espectáculo y lo que ello conlleva (Debord, 1988).

Desde esta perspectiva, pensar la forma en que miramos se convierte en un acto ético y político, pues implica asumir una responsabilidad respecto de cómo las imágenes operan en la configuración de lo común. Ferrés (2014) apunta a que no se trata solo de identificar lo falso, sino de comprender los regímenes de visibilidad que permiten que ciertas imágenes circulen y otras sean silenciadas o invisibilizadas.

Las pantallas pueden utilizarse para despertar conciencias o adormecerlas. Se pueden caracterizar por su transparencia o por su opacidad. En otras palabras, pueden ser una vía para el conocimiento o la ocultación, para la información o la desinformación (Ferrés, 2014, p. 25). Esta lógica no es exclusiva del entorno digital. Es necesario recordar cómo diversos géneros audiovisuales han contribuido históricamente a consolidar estereotipos sociales que distorsionan la percepción de determinados grupos. Un ejemplo de ello es el *western hollywoodense*, que durante décadas sostuvo narrativas en las que los nativos indígenas eran representados como una amenaza, lo que legitimaba simbólicamente el proyecto colonial y el avance del hombre blanco.

Autores como Burke (2001), enfatizan la construcción estereotipada de las imágenes sobre nativos indígenas y cómo ello influye de manera significativa en la percepción del espectador, en la organización de lo sensible y en la formación de imaginarios sociales. El estereotipo puede no ser del todo falso, pero a menudo exagera ciertos aspectos de la realidad y omite otros. El estereotipo puede ser más burdo, incluso más violento. Sin embargo, necesariamente carece de matices, ya que el mismo modelo se aplica a situaciones culturales que difieren considerablemente entre sí. Se ha observado, por ejemplo, que las representaciones europeas de los indígenas americanos a menudo eran composiciones que combinaban rasgos de indígenas de distintas regiones para crear una imagen generalizada y simplificada. (Burke, 2001, p. 125).

De manera similar, otros formatos cinematográficos y pictóricos han perpetuado y reforzado, a través de la cultura, diversos prejuicios estructurales, como imaginarios raciales o étnicos, roles tradicionalmente asociados a los géneros, y representaciones idealizadas del cuerpo y de las distintas clases sociales. Frente a estas operaciones visuales, la mirada no puede ser pasiva y exige acciones de responsabilidad ciudadana orientadas a generar estrategias que promuevan la observación crítica de contenidos audiovisuales y, a su vez, permitan desestabilizar las jerarquías impuestas por el orden visual dominante. Así lo reafirma Ferrés:

> Y no sólo en los regímenes dictatoriales. También en las democracias, las pantallas "sirven de pantalla" cuando son utilizadas por las fuerzas del poder para desviar la atención de la ciudadanía de los problemas reales de la sociedad. O cuando, intencionalmente o no, se las utiliza para impedir el conocimiento de la realidad, ocultando o trivializando la información, fragmentándola, descontextualizándola, convirtiéndola en espectáculo (Ferrés, 2014, p. 25).

En este contexto, la propuesta didáctica denominada "Reescribir las imágenes" se fundamenta en la necesidad de activar el proceso de pensamiento crítico y de acción en el ámbito educativo, ofreciendo una metodología que permita problematizar y experimentar de manera práctica la mirada relacional de los sujetos, y generar espacios para la reflexión y la creación colectiva.

2. EL DESAFÍO DE INTERROGAR LAS IMÁGENES

Interrogar las imágenes supone aceptar que no son objetos pasivos o ingenuos, sino un lenguaje complejo que transforma nuestra relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Las imágenes, más que representar una realidad externa, producen efectos de realidad y orga-

nizan lo pensable, lo visible y lo decible, y participan activamente en la formación de las subjetividades. En el libro *What Do Pictures Want?,* Mitchell (2005) sostiene que no hay una imagen en sí misma, ya que toda imagen está en directa relación con quien la observa, con el contexto en que circula y con los discursos que la rodean:

> Las imágenes no son solamente entidades pasivas que coexisten con sus huéspedes humanos, sino que son, en esencia, los microorganismos que habitan nuestros intestinos. Cambian la manera en que pensamos, vemos y soñamos. Reactivan nuestra memoria e imaginación, trayendo nuevos criterios y deseos al mundo (Mitchell, 2005, p. 126).

En este sentido, las imágenes pueden entenderse como mediaciones culturales que condensan y movilizan representaciones sociales, políticas y simbólicas, y también participan en la configuración de la experiencia personal y de la realidad colectiva compartida.

Las representaciones sociales, tal como plantea Moscovici (1979), constituyen sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten a los sujetos interpretar su entorno y orientar sus comportamientos en un marco colectivo de sentido. Cuando estas representaciones se trasladan al ámbito mediático, se convierten en dispositivos de producción simbólica que reflejan, instituyen y naturalizan determinados órdenes del mundo.

En la actualidad, la preponderancia de las imágenes en los entornos digitales ha intensificado esta capacidad de agencia, transformando las construcciones de identidad y memoria y acentuando las diferencias culturales. Pérez-Rodríguez et al. (2022) y Vasconcelos y Barbosa (2024) analizan cómo la cultura visual y la comunicación mediada por entornos digitales se refieren a las imágenes no solo como soportes informativos, sino como potentes tecnologías afectivas y cognitivas que modelan la percepción social y los imaginarios colectivos.

En este contexto, las representaciones mediáticas devienen arquitecturas de la realidad que organizan lo visible y lo pensable, reproduciendo o desafiando las estructuras de poder y los discursos dominantes. Así, como señalan Nicholson y Awad (2024), el poder de la imagen reside en su capacidad para activar procesos de identificación y exclusión, lo que convierte el espacio visual en un terreno privilegiado para la disputa cultural y política en la contemporaneidad.

Interrogar una imagen es también interrogar las condiciones que la hacen posible y los modos en que se normaliza su instauración en lo cotidiano. Desde su perspectiva, Jacques Rancière (2009b) plantea la idea de que las imágenes no son sólo instrumentos de comunicación, sino "formas sensibles que organizan la distribución de lo visible", es decir, determinan qué aparece, qué se oculta, qué se cuenta como experiencia legítima y qué queda excluido:

> El reparto de lo sensible hace ver quién puede tener parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y el espacio en los que esta actividad se ejerce. Tener tal o cual "ocupación" implica competencias o incompetencias respecto de lo común. Esto define el hecho de ser o no ser visible en un espacio común, dotado de una palabra común, etc. Hay, entonces, en la base de la política, una "estética" que no tiene nada que ver con esta "estatización de la política" propia de la "época de masas" de la que habla Benjamin (Rancière, 2009b, p. 20).

Este desafío requiere una relación analítica con las imágenes y con el vínculo emocional que se establece con ellas. El acto de mirar es, ante todo, una práctica interpretativa que crea las condiciones para que la imagen se convierta en un espacio común de diálogo entre la experiencia, los afectos y los pensamientos. En este proceso se aprende a ver de otro modo y se abre la posibilidad de mirar con otros, de construir sentidos colectivos e imaginar miradas distintas.

Los profesionales de las comunicaciones, educomunicadores y periodistas, necesitan relacionarse críticamente con las imágenes, puesto que constituye una práctica esencial en la sociedad contemporánea, donde la circulación visual define los modos de conocimiento, participación y poder. La tarea del profesional de la comunicación exige problematizar los dispositivos que producen las imágenes, los contextos en los que se enmarcan y los efectos simbólicos que generan. En este marco, la alfabetización mediática y visual se entiende como una competencia ética, política y estética: una forma de promover una lectura activa y situada de las representaciones visuales (UNESCO, 2024).

La formación crítica relacionada con las imágenes implica reconocer su papel como tecnologías de mediación cultural y emocional. En este escenario caracterizado por la infoxicación, la desinformación y el predominio de las plataformas digitales, Lackovic (2020) sostiene que mirar se convierte en un gesto político.

Desde esta perspectiva, el trabajo de todo comunicador requiere atender la performatividad de las imágenes: su capacidad para construir realidades, instaurar memorias y afectar las formas de lo común. Como señala Aljalabneh (2024), las imágenes son más propensas a influir en la memoria y la percepción que el texto, y la desinformación visual implica la manipulación o alteración de imágenes o vídeos para tergiversar la realidad y crear una narrativa falsa. Esto evidencia la necesidad de desarrollar estrategias de alfabetización visual que permitan comprender y gestionar el impacto de las imágenes en la sociedad.

Mirar críticamente es, por tanto, un acto de responsabilidad social. Supone desnaturalizar las imágenes hegemónicas, visibilizar las ausencias y abrir paso a nuevas formas de representación que incluyan voces y cuerpos históricamente marginados. Este enfoque, como sugieren Pérez-Rodríguez et al. (2022), invita a comprender las prácticas comunicativas como espacios de creatividad y participación ciudadana, en los que el análisis visual se articula con la acción colectiva. En este sentido, la lectura crítica de las imágenes amplía las posibilidades de transformación social y cultural a través de la comunicación.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica denominada “Reescribir las imágenes” tiene como objetivo fomentar una lectura crítica, contextualizada y situada de imágenes fijas (fotografías, pinturas o fotogramas cinematográficos), mediante dinámicas pedagógicas que promuevan la observación activa, la conversación colectiva y la reflexión personal.

Mediante el uso de herramientas simples y cotidianas disponibles en los centros educativos, se propone activar la lectura de imágenes con la intención de realizar un análisis en distintos niveles de sentido y significado.

A continuación se presenta una serie de imágenes que pueden servir de punto de partida para el desarrollo del taller. Esta selección busca orientar el análisis, manteniendo abierta la posibilidad de incorporar otras imágenes significativas al contexto en el que se realice la actividad.

La metodología puede adaptarse a diferentes entornos y materiales visuales, lo que permite abordar representaciones que expresan memorias, tensiones o imaginarios locales. De este modo, se promueve una lectura crítica y situada de las imágenes, entendidas como formas activas de producción cultural y social:

- Violencia institucional: fotografía de la detención de George Floyd (2020), extraída de vídeos de teléfonos móviles. Permite discutir la representación del poder, racismo estructural y el rol del testimonio ciudadano.
- Migración y fronteras: Imagen de Alan Kurdi (2015), un niño sirio que murió ahogado en la costa turca. Abre interrogantes sobre la empatía mediática, la espectacularización del dolor y las políticas migratorias.
- Construcción de género: Fotograma de Thelma & Louise (1991), de Ridley Scott. Para analizar los estereotipos, la subversión de roles y la narrativa visual feminista.
- Afiches de campaña (Ejemplos: Salvador Allende 1970 o Barack Obama “Hope” de Shepard Fairey 2008). Permiten trabajar la relación entre el arte, la política y la identidad colectiva.
- Colonialismo Visual: Obra “La rendición de Breda” (Velásquez, 1635). Ofrece un marco para discutir las representaciones históricas, el poder imperial y los usos contemporáneos de la iconología colonial.

La propuesta se estructura en tres momentos clave: mapeo visual, conversación guiada y reflexión situada. La duración aproximada de la actividad es de 120 minutos.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

La propuesta se articula plenamente con las dimensiones centrales de la AMI, al vincular el análisis crítico de las imágenes con la comprensión de sus contextos de producción, circulación y recepción. Asimismo, favorece la reflexión ética sobre las formas de representación, los intereses y valores que atraviesan los discursos visuales y sus posibles efectos en distintos grupos sociales. Este enfoque permite examinar quién produce una imagen, con qué propósito, mediante qué recursos expresivos y en qué condiciones alcanza visibilidad, sin olvidar el papel que desempeñan las plataformas y las audiencias en su interpretación y difusión. De este modo, el alumnado no solo aprende a interpretar imágenes, sino también a contrastarlas, cuestionarlas y reconocer estereotipos, omisiones o estrategias de persuasión.

Objetivos:

- Desarrollar habilidades de lectura crítica de las imágenes, abordando sus dimensiones estéticas, política, económica y social, e incorporando herramientas propias de la Alfabetización Mediática Informacional, como la identificación de fuentes, la detección de

intereses, la verificación de información y el análisis de los contextos de producción y circulación de las imágenes.
- Fomentar la conversación y el intercambio colectivo de ideas mediante el análisis de discursos visuales, favoreciendo la comprensión sobre los procesos de los medios de comunicación frente a la construcción de significados, jerarquías y representaciones sociales. Con ello, se busca fortalecer la capacidad de diálogo, argumentación y pensamiento crítico.
- Estimular la reflexión personal y colectiva sobre los sesgos, prejuicios y posiciones de enunciación desde los cuales se observa e interpreta una imagen, promoviendo una actitud crítica, ética, consciente y pluralista.
- Explorar estrategias de reescritura simbólica y crítica del mensaje visual, mediante prácticas de reinterpretación, montaje o resignificación, que promuevan una producción mediática responsable, creativa y comprometida con la diversidad de perspectivas.
- Analizar cómo las imágenes participan en la construcción del "otro" y en la consolidación de imaginarios sociales, reconociendo los mecanismos de poder, exclusión o exotización presentes en la representación, proponiendo modos de visibilización alternativos que favorezcan la equidad y el respeto intercultural.

Competencias específicas:

- Analizar críticamente imágenes y discursos visuales.
- Identificar fuentes, intereses y contextos de circulación.
- Reconocer sesgos, prejuicios y relaciones de poder.
- Interpretar representaciones e imaginarios sociales.
- Reescribir y resignificar mensajes visuales.
- Crear contenidos visuales responsables e inclusivos.

Competencias transversales:

- Pensamiento crítico: analizar la información, contrastar fuentes y formular juicios fundamentados.
- Argumentación y diálogo: expresar ideas con razones y evidencias, escuchar otras perspectivas y debatir de forma respetuosa.
- Creatividad: proponer soluciones y elaborar mensajes mediante distintos recursos expresivos.
- Trabajo colaborativo: coordinar tareas, compartir responsabilidades y construir propuestas mediante la participación del equipo.

3.2. ACTIVIDADES

ESTRUCTURA DEL TALLER

Mapeo de la imagen (30 minutos)

La imagen debe ser proyectada en gran formato. Luego, invite a los participantes a formar un semicírculo frente a ella. Con esta disposición espacial, se logra que cada participante tenga

una visión directa del material proyectado, favoreciendo la interacción y la atención compartida.Cada participante se ubica delante de la imagen con un marco de poliestireno blanco que se transforma en una lupa analógica. Este marco les permitirá aislar y ampliar zonas específicas de la imagen que despierten el interés o las inquietudes del participante.

El grupo observa en silencio la acción del participante que se encuentra al frente, haciendo anotaciones, reflexiones o impresiones en sus cuadernos.

Este proceso genera una cartografía colectiva de la imagen, donde los distintos "recortes" permiten visibilizar zonas de atención.

Activación de la conversación (40 minutos)

Una vez concluido el mapeo, se abre una conversación grupal guiada por tres preguntas clave: ¿qué me dice? (análisis de contenidos; mensaje aparente o encubierto); ¿cómo me lo dice? (composición, color, encuadre, estilo, gestualidad); y ¿desde dónde me lo dice? (posición de enunciación, mirada del autor "punto de vista", lugar del espectador).

El facilitador/a; debe preparar previamente una ficha bibliográfica e histórica de la imagen. Este material será de suma importancia para contextualizar y enriquecer la conversación colectiva, sin cerrar las interpretaciones posibles.

Reflexión situada (30 minutos)

Estas reflexiones deben considerar la experiencia previa (el mapeo, la conversación) obligando a situarse desde la perspectiva personal de quien escribe, reconociendo su propio marco de lectura, su historia y sensibilidad.

Cierre del taller / Lectura y reescritura colectiva (20 minutos)

Se realiza una lectura grupal de las reflexiones, y se abre una conversación final explorando colectivamente:

- ¿Cuáles son los temas que emergen?
- ¿Qué resonancias tienen en el presente?
- ¿A quién beneficia o perjudica la forma en que se muestra esta escena?
- ¿De qué manera los elementos visuales (colores, formas, composición, contraste, escala) participan en la construcción y refuerzo del mensaje?
- ¿Qué ideas preconcebidas o estereotipos sobre personas, grupos o culturas se ven reforzados o puestos en cuestionamiento por la imagen?
- ¿Qué sentimientos, actitudes o reacciones pretende despertar en las personas dichas imágenes y cómo se logra?
- ¿Cómo podríamos responder hoy, simbólica o materialmente al tema que propone la imagen?
- Cada participante se acercará al muro o la pantalla en la que está proyectada la imagen y pegará las reflexiones anotadas durante el taller.

Recursos: Para desarrollar el taller se sugiere disponer de los siguientes elementos:

- Imagen fija seleccionada
- Una imagen (fotografía, obra pictórica digitalizada o un fotograma cinematográfico).
- La imagen debe proyectarse en formato ampliado (idealmente sobre una pared blanca o en una pantalla de proyección).
- Es recomendable preparar una copia impresa en formato A4 o A3 por si se requiere observar o intervenir sobre ella en una mesa.
- Proyector con conexión a ordenador.
- Marcos de poliestireno expandido: uno o más cuadrados de poliestireno blanco de aproximadamente 20x20 cms. De forma alternativa se pueden utilizar; cartón blanco, *foam board* o cartón pluma.
- Cuadernos o bitácoras personales: Cada participante debe contar con un espacio para realizar anotaciones, reflexiones y respuestas personales durante el desarrollo del taller.
- Ficha contextual o bibliográfica de la imagen: Cada imagen debe tener una ficha preparada previamente por el facilitador/a. Debe incluir: autor/a, fecha, lugar de creación, contexto socio-político, impacto de su circulación y recepción de la audiencia. Esta ficha puede ser proyectada o leída en voz alta como insumo para la conversación.

3.3. EVALUACIÓN

La evaluación se concibe como un proceso continuo y formativo, destinado a valorar tanto la participación y el desarrollo de habilidades críticas durante el taller como los ejercicios derivados del análisis y la reescritura de imágenes. Por lo tanto, se enfoca no solo en los resultados obtenidos, sino también en los procesos de interpretación, colaboración y reflexión que acompañan el desarrollo de las actividades.

Se tendrá en cuenta la capacidad del alumnado para identificar los significados, las intenciones y los posibles sesgos presentes en las representaciones visuales, así como para argumentar sus interpretaciones y proponer alternativas de reescritura coherentes y fundamentadas. Asimismo, se valorará la implicación en el trabajo grupal, la escucha de perspectivas diversas y la capacidad de revisar las propias ideas a partir del intercambio con los demás. De este modo, la evaluación busca recoger evidencias del aprendizaje progresivo y favorecer una comprensión más crítica, consciente y responsable de la producción y circulación de imágenes.

3.3.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL TALLER

Pauta de cotejo: La pauta de cotejo es el instrumento principal de esta actividad, ya que permite evaluar la participación, la pertinencia de las intervenciones y la producción de reflexiones escritas coherentes y argumentadas.

Tabla 1.

Estructura de la pauta de cotejo

Criterio de evaluación	Sí	No	Observaciones breves
Participa activamente en el mapeo visual.			
Escucha y aporta ideas durante la conversación colectiva.			
Relaciona la imagen con aspectos técnicos y contextuales.			
Produce una reflexión escrita coherente y argumentada.			
Propone nuevas lecturas o resignificaciones de la imagen.			

Esta pauta puede ser utilizada por el/la docente para ofrecer retroalimentación cualitativa al finalizar el taller, o bien como base para una autoevaluación guiada, en la que los propios participantes valoren su proceso de aprendizaje y reflexión.

Diario reflexivo individual: Este es un instrumento complementario de evaluación, en el que cada participante registra aprendizajes, cuestionamientos y cambios de percepción, evidenciando la progresión del pensamiento crítico y la apropiación de herramientas de análisis mediático.

Tabla 2.

Estructura sugerida del diario reflexivo

Percepción inicial: ¿Qué te llamó la atención de la imagen trabajada? / ¿Qué emociones o recuerdos despertó en ti?	**Proceso de interpretación:** ¿Qué aspectos nuevos descubriste al analizar colectivamente? / ¿Cómo cambió tu forma de ver la imagen después del diálogo o de las preguntas del grupo?	**Herramientas AMI:** ¿Qué elementos te ayudaron a identificar fuentes, intenciones o contextos? / ¿Hubo algo que te hizo cuestionar cómo se construyen las representaciones en los medios?	**Síntesis personal:** ¿Qué aprendiste sobre ti mismo/a como observador/a o lector/a de imágenes? / ¿Qué ideas o preguntas te gustaría seguir explorando?
Criterios de valoración del diario reflexivo: a) regularidad y compromiso en el registro; b) profundidad en la reflexión (no solo descripción); y c) capacidad de conectar lo personal con lo analítico y ético.			

Rúbrica de evaluación del texto final: La rúbrica evalúa la capacidad del participante para analizar críticamente una imagen y elaborar un texto argumentado que proponga una lectura o una resignificación desde una perspectiva reflexiva y ética. Para ello, se valora cómo articula las dimensiones estéticas, políticas, sociales y mediáticas del caso. Se considera, por ejemplo, si

identifica recursos visuales como el encuadre, la composición o el contraste y explica cómo estos orientan la mirada o dan protagonismo a determinadas figuras.

La valoración también atiende a la capacidad de situar la imagen en su contexto de producción y circulación, así como de distinguir entre lo que se observa y lo que se infiere. Se examina si las interpretaciones se sostienen en elementos concretos de la imagen y si los argumentos permiten comprender qué representaciones, valores o relaciones de poder se reproducen o se cuestionan. Cuando se propone una resignificación, se valora que el participante justifique sus decisiones y explique qué cambia en la manera de representar a las personas o situaciones.

Tabla 3.

Rúbrica de evaluación del texto final

Criterios de evaluación	Nivel alto (3 pts)	Nivel medio (2 pts)	Nivel inicial (1 pt)
Coherencia y claridad argumentativa	El texto presenta una estructura clara, con ideas bien articuladas y argumentos sólidos que sustentan la interpretación.	El texto es comprensible, aunque presenta leves desajustes en la organización o en la conexión entre ideas.	El texto resulta poco claro o fragmentado, con escasa conexión entre ideas o argumentos débiles.
Análisis crítico y contextualización	Se evidencian relaciones pertinentes entre la imagen y sus dimensiones históricas, sociales, políticas o mediáticas, reconociendo fuentes y contextos.	Se mencionan algunos aspectos contextuales, aunque de manera parcial o sin suficiente desarrollo crítico.	No se establecen vínculos claros entre la imagen y su contexto o estos son superficiales.
Integración de herramientas de AMI	Aplica con propiedad estrategias como identificación de fuentes, detección de intereses o análisis de los modos de circulación de la imagen, entre otros.	Reconoce algunos elementos de análisis propios de AMI, aunque sin aplicarlos sistemáticamente.	No incorpora herramientas de la AMI o las utiliza de forma incorrecta.
Originalidad y resignificación	Propone nuevas lecturas o resignificaciones de la imagen con creatividad y fundamento conceptual.	Plantea algunas ideas propias, aunque con escaso desarrollo o apoyo argumental.	No se observa reinterpretación ni aporte personal relevante.
Redacción y estilo	Uso adecuado del lenguaje, con fluidez y corrección gramatical.	Presenta algunos errores menores que no afectan la comprensión general.	Contiene errores frecuentes que dificultan la lectura.
Puntaje total: 15 puntos Nivel de logro: 13 – 15: Logro destacado/ 9 – 12: Logro adecuado/ 5 – 8: Logro básico/ 0-4: Nivel Inicial			

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

- Seleccionar imágenes que contengan densidad simbólica y permitan lecturas múltiples
- Preparar cuidadosamente el contexto de la imagen antes del taller.
- Fomentar un clima de respeto y escucha activa.
- Evitar cerrar las interpretaciones, favorecer la apertura y la pregunta.
- Adaptar la duración del taller según el grupo y el tiempo disponible.
- Disponer a los participantes en semicírculo frente a la proyección, para garantizar una visión clara y promover la interacción grupal.
- Facilitar la disposición de mesas o espacios de trabajo para pequeños grupos, cuando se realicen actividades colaborativas.
- Formular preguntas abiertas y guiadas que fomenten la reflexión y el debate.
- Incorporar dinámicas de discusión en parejas o tríos sobre el debate general, para generar confianza y participación.
- Asignar roles temporales (moderador, observador, relator) para incentivar la participación de todos los estudiantes en la actividad.
- Mantener espacios libres frente a la proyección para permitir acercamientos y observación detallada de la imagen.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Reescribir las imágenes LAB **(goo.su/RkN73p)**

Recurso práctico orientado al análisis, la reinterpretación y la resignificación crítica de imágenes. Puede utilizarse para desarrollar actividades de lectura visual, identificar los significados construidos por los medios y proponer formas alternativas de representación.

La importancia de la alfabetización mediática en la educación **(bit.ly/45aoeP9)**

Vídeo introductorio sobre la relevancia de la alfabetización mediática en los procesos educativos. Permite reflexionar sobre la necesidad de desarrollar capacidades críticas para comprender, analizar y producir contenidos mediáticos.

Capítulo 1: ¿Qué significa analizar una imagen? **(bit.ly/4bt3uWv)**

Vídeo centrado en los elementos básicos del análisis visual. Puede emplearse para introducir la lectura crítica de imágenes y orientar al alumnado en la identificación de sus componentes, significados y contextos.

Analizar imágenes en la era de la posverdad **(bit.ly/4yY92Cm)**

Vídeo que aborda el análisis crítico de las imágenes en contextos marcados por la desinformación y la posverdad. Resulta útil para reflexionar sobre la manipulación visual, la construcción de credibilidad y la importancia de verificar el origen y el contexto de las imágenes.

REFERENCIAS

Aljalabneh, A. A. (2024). Visual media literacy: Educational strategies to combat image and vídeo disinformation on social media. *Frontiers in Communication, 9*, Article 1490798. https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1490798

Berger, J. (2000). *Modos de ver.* GG.

Buckingham, D. (1993). *Children talking television: the making of television literacy.* Falmer Press.

Burke, P. (2001). *Eyewitnessing: the uses of images as historical evidence.* Reaktion Books.

Debord, G. (1988). *La sociedad del espectáculo (J.* Vázquez, trad.). Pre-Textos.

Deótte, J.-L. (2013). *¿Qué es un aparato estético?: Benjamin, Lyotard, Rancière.* Metales Pesados.

Ferrés, J., García-Matilla, A., & Aguaded, I. (2011). *Competencia mediática.* Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España. Ministerio de Educación.

Ferrés i Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional.* Gedisa.

Hobbs, R., & Mihailidis, P. (2019). *The international encyclopedia of media literacy.* Wiley-Blackwell.

Lackovic, N. (2020). Thinking with digital images in the post-truth era: A method in critical media literacy. *Postdigital Science and Education, 2*(2), 442-462. https://doi.org/10.1007/s42438-019-00099-y

McDougall, J. (2019). Media literacy versus fake news: critical thinking, resilience and civic engagement. *Media Studies, 10*(19), 29-45. https://doi.org/10.20901/ms.10.19.2

Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want?* The lives and loves of images. Chicago Press.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (N. M. Finetti, Trad.). Editorial Huemul.

Nicholson, C., & Awad, S. H. (2024). *The power of the image: the role of social representation.* Papers on Social Representations, 33(1). https://bit.ly/4fEauSL

Pérez-Rodríguez, A., Jaramillo-Dent, D., & Alencar, A. (2022). *Digital social media cultures: new models of creativity, (self) representation and participation. ICONO14, 20*(2). https://bit.ly/3RM0z4y

Rancière, J. (2009a). *La división de los sensibles: estética y política (3.ª ed.).* LOM Ediciones.

Rancière, J. (2009b). *El reparto de lo sensible: estética y política.* LOM Ediciones.

Sádaba, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación mediante la alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33. https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552

Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, (193), 13-23.

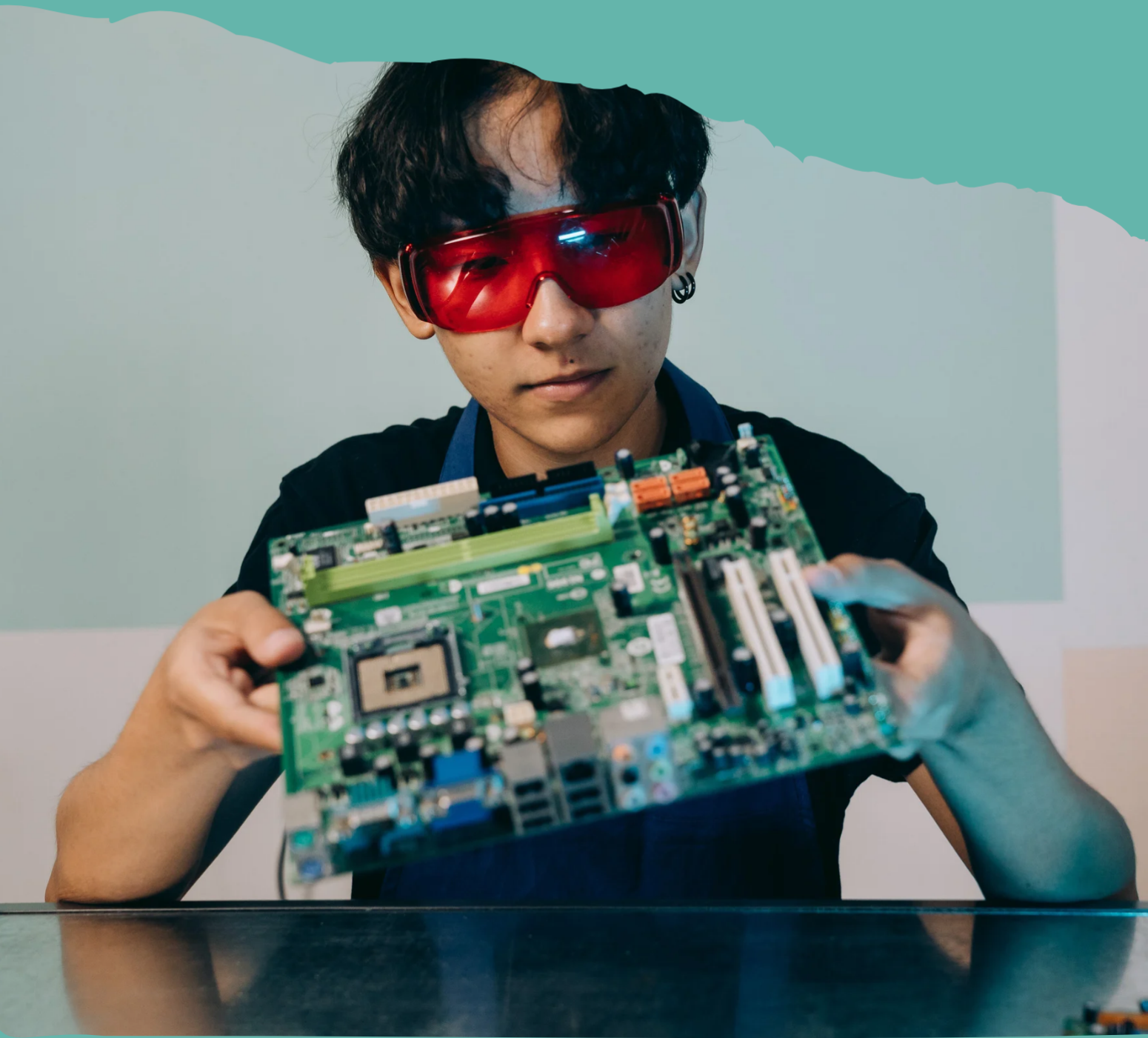
Scolari, C. (2024). Start making sense: Sociosemiotic contributions to the understanding of generative artificial intelligences. *Communication & Society, 37*(4), 293-308. https://doi.org/10.15581/003.37.4.293-308

Soto Calderón, A. (2020). Los bordes de la representación. *Theory Now, 3*(1), 30-49. https://doi.org/10.30827/tnj.v3i1.11368

UNESCO. (2024, 12 septiembre). *Media and information literacy: a critical skill for all.* UNESCO. https://bit.ly/4xbItru

Vasconcelos, E.L., & Barbosa, S. O. (2024). Journalistic images: contemporary challenges for visual research in digital journalism. *Social Sciences, 13*(9), 459. https://doi.org/10.3390/socsci13090459

BLOQUE II. COMPRENDER LOS ENTORNOS ALGORÍTMICOS



¿QUIÉN DECIDE LO QUE VES?: ALFABETIZACIÓN ALGORÍTMICA PARA FUTUROS PERIODISTAS

Mónica Niño Romero, Universidad de Huelva (España).

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital actual, los algoritmos no solo organizan y filtran información: también moldean activamente lo que las personas ven, creen y comparten. Esta realidad tiene un impacto directo en la profesión periodística, que se ve desafiada por automatismos opacos, procesos de personalización de contenidos y dinámicas que afectan la diversidad informativa y la calidad democrática del ecosistema mediático. En este escenario, la alfabetización algorítmica emerge como una competencia esencial para periodistas y futuros profesionales de la comunicación.

El concepto alude a un conjunto de saberes y habilidades que permiten comprender cómo funcionan los algoritmos, evaluarlos críticamente, ajustarlos y cuestionar sus implicaciones éticas y sociales (Aparici et al., 2021; Pérez-Seijo et al., 2020). En el caso del periodismo, implica conocer cómo estas tecnologías inciden en la producción, distribución y recepción de noticias, así como en la relación entre los medios y las audiencias. Además, permite a los profesionales desempeñar un papel activo en la construcción de información veraz, ética y plural.

Trabajar este fenómeno en el ámbito educativo no solo es pertinente, sino también urgente. La alfabetización algorítmica no puede quedar relegada a la técnica: implica desarrollar el pensamiento crítico, las capacidades de verificación, las habilidades para detectar sesgos y asumir una responsabilidad ética frente a la ciudadanía. Estos aprendizajes son fundamentales para formar profesionales que sepan moverse en un entorno mediático complejo y actuar de manera crítica y socialmente comprometida.

Por ello, el presente capítulo se propone abordar el fenómeno de la alfabetización algorítmica en el periodismo a través de una doble estrategia: por un lado, ofrecer una conceptualización rigurosa y contextualizada de sus dimensiones clave; y por otro, proponer una experiencia didáctica concreta, diseñada para que docentes de carreras universitarias en comunicación, periodismo, marketing y áreas afines la implementen en sus aulas. Un aspecto clave para los docentes es que estas materias se incluyan en los recorridos curriculares (De-Oliveira-Soares, 2018), en tanto resultan útiles tanto para el profesorado como para los estudiantes y pueden convertirse en un objeto de estudio más generalista (Dezuanni, 2019).

Algunas preguntas que pueden orientar este abordaje en el aula son: ¿Sabemos cómo se seleccionan las noticias que vemos en nuestras redes sociales? ¿Qué papel desempeñan los algoritmos en la propagación de la desinformación? ¿Puede un periodista informar con rigor si desconoce cómo funciona el entorno digital en el que opera?

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ALFABETIZACIÓN ALGORÍTMICA EN EL PERIODISMO?

La alfabetización algorítmica aplicada al periodismo es un enfoque educativo y profesional que permite a los comunicadores comprender, evaluar y utilizar críticamente las tecnologías automatizadas que estructuran el entorno informativo actual. En una época marcada por el crecimiento exponencial de la inteligencia artificial, los sistemas de recomendación y la lógica de plataformas, esta alfabetización representa una respuesta estratégica frente a fenómenos como la desinformación, la opacidad tecnológica, los sesgos algorítmicos y la crisis de confianza en los medios tradicionales.

2.1. MÚLTIPLES DIMENSIONES DEL FENÓMENO

- Conciencia de los algoritmos: Los algoritmos están presentes en las búsquedas en la *web*, en las redes sociales y en los sistemas de recomendación de noticias. Su comprensión permite una mayor conciencia sobre cómo se personaliza la información y cómo ello puede limitar la exposición a visiones diversas (Lindén, 2017; Vállez & Codina, 2018).
- Evaluación crítica: Evaluar el funcionamiento de los algoritmos es clave para detectar sesgos, injusticias y dinámicas de manipulación. Como señala Zelizer (2019), es preciso evitar la aceptación acrítica de la tecnología y promover un análisis riguroso de sus efectos. Esta evaluación también está relacionada con la necesidad de una visión estratégica y a largo plazo del papel de los medios, desde el punto de vista de Arias-Robles et al. (2021).
- Habilidades prácticas: La alfabetización algorítmica implica saber ajustar configuraciones, usar herramientas de verificación, auditar algoritmos, y comunicar su funcionamiento a las audiencias (Caswell & Dörr, 2017; Belair-Gagnon et al., 2020; *Google*, 2022).
- Responsabilidad ética: Las prácticas algorítmicas afectan derechos como la privacidad o el acceso equitativo a la información. Su análisis ético es ineludible en una profesión que busca sostener los valores democráticos (McQuail, 1992; García-Avilés, 2014).

2.2. MANIFESTACIONES EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Los algoritmos influyen de manera decisiva en la selección, jerarquización y distribución de las noticias, afectando directamente la agenda pública. Esta influencia se manifiesta en varias áreas críticas de la práctica periodística:

- Periodismo automatizado y distribución: Los algoritmos determinan qué noticias se producen (periodismo automatizado) y, fundamentalmente, cómo se distribuyen (mediante sistemas de recomendación en las plataformas). Los medios, por su parte, han tenido que adaptar su estrategia editorial, priorizando, en muchos casos, el *engagement* y la viralidad.
- Medios como *The Washington Post* han implementado estrategias para responder a este entorno cambiante, creando unidades especializadas en la optimización algorítmica sin sacrificar la calidad periodística (Vázquez-Herrero, 2022).

- Alfabetización de la audiencia: La respuesta profesional también implica educar a la ciudadanía. Iniciativas como *The Learning Network* o Público na Escola articulan pedagogías críticas para desentrañar los mecanismos de filtrado y fomentar el pensamiento crítico entre estudiantes y audiencias (Caplan, 2016; Friesem et al., 2022). El periodista pasa a ser un "explicador algorítmico", que traduce la opacidad de los sistemas a un lenguaje comprensible para sus lectores (Pasquale, 2015).
- Verificación y *fact-checking*: El uso de algoritmos en la verificación de contenidos es una de sus aplicaciones más visibles y socialmente relevantes. Las redacciones emplean herramientas de inteligencia artificial para monitorear las redes sociales y detectar de forma temprana *deepfakes* o desinformación. Sin embargo, su eficacia depende de la formación crítica del periodista y del uso ético de estas herramientas, reconociendo siempre que la decisión final y el contexto son responsabilidad humana (Graves et al., 2016; Hobbs & Mihailidis, 2019; Carvajal, 2022; Benesch, 2023).
- Investigación y auditoría algorítmica: Una manifestación avanzada es el periodismo de investigación algorítmica. Los profesionales están desarrollando habilidades para auditar los algoritmos de plataformas y gobiernos (Diakopoulos, 2021), revelando cómo operan los sistemas de puntuación crediticia, el *software* de vigilancia o los propios *feeds* de recomendación. Esto requiere nuevas metodologías que fusionan el análisis de datos con la investigación tradicional, poniendo la técnica al servicio de la rendición de cuentas (Diakopoulos, Trielli, & Lee, 2021).

2.3. TENSIONES, DILEMAS ÉTICOS Y DEBATES CONTEMPORÁNEOS

La implementación de la lógica algorítmica en el periodismo ha generado profundas tensiones que desafían los fundamentos éticos de la profesión. Su intervención en la selección, producción y distribución de noticias plantea interrogantes sobre la autonomía editorial, la transparencia de las decisiones y la responsabilidad por los contenidos difundidos. Estas tensiones se intensifican cuando los criterios de relevancia pública compiten con métricas de interacción y visibilidad. Entre los principales dilemas actuales destacan:

- La opacidad algorítmica y la rendición de cuentas: La naturaleza de caja negra de muchos algoritmos dificulta la rendición de cuentas. El periodista se enfrenta al reto de informar sobre sistemas cuya lógica interna es deliberadamente secreta, lo que erosiona la posibilidad de auditar el poder y la toma de decisiones automatizada. Este fenómeno se relaciona directamente con el debate sobre la necesidad de una gobernanza algorítmica que exija transparencia a las grandes plataformas (Seselovsky, 2021).
- Amenaza a la diversidad informativa y a las cámaras de eco: la personalización extrema del contenido, si bien aumenta el *engagement*, amenaza la diversidad informativa y la exposición a temas que son socialmente relevantes pero no virales (Flaxman et al., 2016; Cinelli et al., 2021). Esto genera las denominadas burbujas de filtro, que fragmentan la esfera pública, dificultan el consenso y minan la calidad del debate democrático. El periodismo, cuyo rol es ofrecer una visión plural del mundo, ve socavada su función por estos mecanismos de segmentación extrema.

- La redefinición del rol periodístico: El periodista moderno ya no es solo un recolector y redactor de noticias, sino también un intérprete, vigilante y curador del entorno tecnológico.
- Sesgos automatizados y discriminación: Los algoritmos se entrenan con datos históricos que a menudo reflejan y refuerzan sesgos raciales, de género o socioeconómicos (O'Neil, 2016). Cuando estos sistemas se aplican a la clasificación de noticias, pueden invisibilizar voces minoritarias o reforzar estereotipos (Applebaum, 2019; Reese, 2021). El dilema ético aquí es crítico: la tecnología, supuestamente neutral, se convierte en un agente activo de la desigualdad.

2.4. IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación universitaria debe responder a esta realidad mediante la transformación de sus currículos. Abordar la alfabetización algorítmica permite desarrollar competencias clave:

- Integración curricular transversal: La alfabetización algorítmica no debe ser una asignatura aislada, sino un eje transversal que atraviese la ética, la producción de contenidos, la investigación y la gestión de audiencias (UNESCO, 2021).
- Énfasis en el pensamiento crítico y ético: más allá de enseñar el uso de herramientas, la formación debe centrarse en la ética de la información y el pensamiento crítico. Los futuros profesionales deben ser capaces de predecir el impacto social de un algoritmo antes de implementarlo, entendiendo la tecnología como una herramienta con implicaciones morales. Esto incluye desarrollar habilidades para la verificación de datos y la curaduría de contenidos, esenciales para navegar por el ecosistema de la desinformación (Aparici et al., 2021).
- Desarrollo de competencias de intervención: La formación debe fortalecer la capacidad del alumnado para intervenir activamente en el entorno mediático, no como consumidores pasivos, sino como comunicadores conscientes, éticos y comprometidos socialmente. Esto implica enseñarles a diseñar, proponer o evaluar sistemas tecnológicos desde una perspectiva periodística, garantizando que el diseño del futuro ecosistema mediático refleje valores democráticos y de calidad informativa (Bucher, 2018).

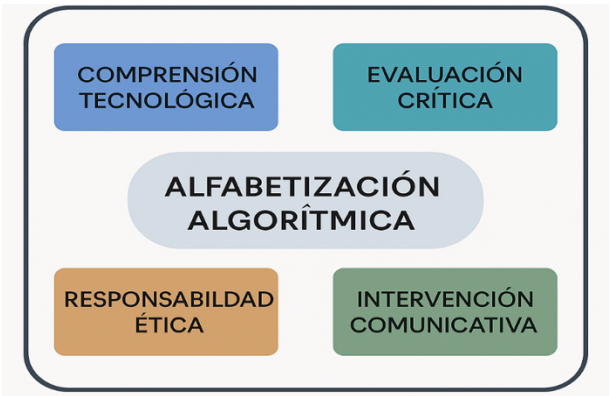
2.5. ¿QUÉ COMPETENCIAS ALGORÍTMICAS NECESITA EL PERIODISMO DEL SIGLO XXI?

En el contexto actual, marcado por las plataformas digitales, la automatización y la opacidad de los ecosistemas informativos, el ejercicio del periodismo requiere competencias algorítmicas que van más allá del manejo técnico. Estas comprenden la capacidad de examinar cómo los sistemas automatizados seleccionan, jerarquizan y distribuyen contenidos, así como de reconocer los intereses y criterios que orientan su funcionamiento. La perspectiva de Van Dijck (2018) sugiere que la comprensión algorítmica debe complementarse con una crítica activa de sus consecuencias en el ámbito público.

Autores como Van Dijck et al. (2018) señalan que la plataformización de la comunicación ha subordinado muchas decisiones editoriales a dinámicas algorítmicas de relevancia y viralidad, lo que tensiona el rol social del periodismo. Esta relación exige reflexionar sobre qué contenidos adquieren

visibilidad, cuáles quedan relegados y cómo las métricas de interacción pueden influir en las prioridades informativas. Desde esta perspectiva, el desarrollo de una ciudadanía algorítmica (Zerilli et al., 2019) implica que los periodistas y comunicadores sean capaces de: 1) reconocer patrones automatizados en la distribución de la información; 2) auditar el sesgo y la invisibilización de voces en las plataformas; y 3) intervenir críticamente en la configuración de herramientas tecnológicas desde una ética profesional.

Figura 1.
Competencias clave de alfabetización algorítmica para el periodismo



Estas competencias permiten a los futuros periodistas actuar como profesionales reflexivos, capaces de cuestionar las decisiones mediadas por algoritmos y participar en los debates sobre su diseño, regulación y función en la vida pública. Su desarrollo requiere vincular el conocimiento de las herramientas con el análisis de situaciones concretas, considerando sus implicaciones para la diversidad informativa, la autonomía editorial y la responsabilidad ante las audiencias.

La Figura 1 sintetiza las competencias esenciales que deben promoverse en el aula para una alfabetización algorítmica crítica. En el centro del esquema se sitúa el desarrollo del pensamiento crítico como eje articulador, que permite relacionar la comprensión tecnológica con la valoración de sus consecuencias sociales y profesionales. A su alrededor, se identifican cuatro bloques complementarios:

- La comprensión tecnológica de cómo funcionan los algoritmos en los entornos mediáticos.
- La evaluación crítica de sus impactos en la visibilidad, la agenda informativa y el sesgo;
- La toma de conciencia ética sobre la opacidad, la vigilancia y la discriminación algorítmica.
- La capacidad de intervenir comunicativamente mediante narrativas, propuestas o soluciones creativas que promuevan una ciudadanía informada.

Estas competencias deben trabajarse de forma transversal y situada en contextos reales del ecosistema mediático digital.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: ¿QUIÉN DECIDE LO QUE VES? ALGORITMOS, PERIODISMO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

Esta propuesta didáctica busca sensibilizar al estudiantado sobre el impacto de los algoritmos en la producción, distribución y recepción de noticias, y desarrollar competencias críticas y éticas necesarias para un ejercicio profesional reflexivo en contextos digitales. El título de la pro-

puesta didáctica es "¿Quién decide lo que ves? Algoritmos, periodismo y responsabilidad social". Mediante el análisis de casos, el uso de herramientas digitales y la reflexión grupal, se promueve la alfabetización algorítmica aplicada al periodismo y a la comunicación.

El desarrollo de este planteamiento es el siguiente: a) Modalidad sugerida: presencial o híbrida; b) Duración total estimada: una sesión de 180 minutos; y c) Tipo de actividad principal: Análisis de casos reales, investigación guiada, discusión crítica y producción audiovisual breve.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Objetivos:

- Comprender el papel de los algoritmos en la circulación de noticias y contenidos en plataformas digitales.
- Identificar los riesgos éticos y profesionales asociados a la personalización algorítmica de la información.
- Desarrollar habilidades para evaluar críticamente fuentes, contenidos y sesgos algorítmicos.
- Promover una actitud ética y reflexiva frente al uso de tecnología en el periodismo y la comunicación.

Competencias específicas:

- Curación y análisis crítico de contenidos digitales.
- Producción de mensajes mediáticos con enfoque ético.

Competencias transversales:

- Pensamiento crítico y resolución de problemas.
- Alfabetización mediática y digital.
- Comunicación argumentativa en entornos colaborativos.
- Ética profesional.

3.2. ACTIVIDADES

SESIÓN 1. Algoritmos, noticias y decisiones digitales

Activación y diagnóstico (20 minutos)

Actividad. Preguntas disparadoras proyectadas o distribuidas digitalmente: ¿Cómo llegan a ti las noticias en redes sociales o buscadores? ¿Alguna vez te has cuestionado por qué ves cierto tipo de información y no otra? ¿Crees que los algoritmos son neutrales?

Dinámica. Discusión breve en pequeños grupos (4-5 estudiantes) y puesta en común rápida.

Punto de partida. El docente introduce la auditoría algorítmica personal como un ejercicio de observación crítica. Los estudiantes abren una red social que utilicen frecuentemente y contrastan su feed con el de un compañero, identificando diferencias en la priorización de noticias, temas y fuentes. Después, reflexionan sobre cómo sus hábitos de uso pueden influir en los contenidos que reciben y en las perspectivas que quedan visibles o relegadas.

Desarrollo y análisis crítico (120 minutos)

Análisis de casos. Análisis de dos casos reales de mediación algorítmica:

Caso A (impacto negativo: la propagación de desinformación por el *engagement*).

Caso B (impacto positivo o ético: la decisión editorial de una plataforma sobre la visibilidad de conflictos internacionales o fuentes verificadas).

Uso de herramientas. Se emplean herramientas como *Algorithm Tips* o *Media Bias/Fact Check* para que los grupos auditen la credibilidad de las fuentes o identifiquen patrones de sesgo.

Investigación. Los grupos de estudiantes investigan su caso asignado, identificando los parámetros algorítmicos (supuestos) que pudieron haber intervenido, las consecuencias periodísticas y las implicaciones éticas.

Entregable. Los grupos elaboran un borrador de informe (máx. 500 palabras) para ser usado como guion del producto final. Este informe debe justificar el análisis del caso.

Producción y síntesis (40 minutos)

Producción final. Los grupos transforman su informe escrito en un producto digital colaborativo centrado en responder a la pregunta: ¿Quién decide qué noticias vemos en Internet?

Parámetros del entregable final. El entregable es a elección del grupo para fomentar la creatividad, pero debe cumplir los siguientes requisitos:

- Formato: Microdocumental breve, *podcast* explicativo (Micro-podcast), o *reel*/Vídeo vertical animado (máx. 2 minutos).
- Contenido: Análisis crítico del caso, identificación de la tecnología y propuesta de solución ética/periodística.
- Requisito APA: Se debe incluir una referencia en pantalla o en la descripción (según el formato) de las fuentes citadas en su guion.

Cierre. Presentación breve de los productos y discusión en plenario, con énfasis en las soluciones éticas.

3.3. EVALUACIÓN

La propuesta didáctica contempla una evaluación integral, orientada tanto al proceso de aprendizaje como al producto final. Se sugiere emplear una rúbrica analítica como instrumento principal de valoración, en coherencia con los objetivos y competencias trabajados durante la experiencia.

La actividad evaluativa consistirá en la elaboración colaborativa de un producto digital (vídeo breve, *podcast* o presentación interactiva), en el que los y las estudiantes analicen críticamente

un caso real de mediación algorítmica en el entorno periodístico. Este producto deberá ir acompañado de una breve reflexión escrita que justifique el enfoque elegido, los hallazgos principales y las implicaciones éticas detectadas.

La rúbrica propuesta (ver tabla 1) contempla cuatro criterios clave: a) Identificación del problema algorítmico; b) Aplicación del pensamiento crítico; c) Calidad del producto final; y d) Participación activa en la dinámica grupal. Cada uno de estos aspectos se valorará en una escala de 1 a 4 (de insuficiente a excelente), considerando tanto la profundidad del análisis como la calidad comunicativa, la creatividad y la implicación colaborativa del grupo. Este enfoque busca fomentar la autorregulación, el pensamiento reflexivo y la corresponsabilidad en el aprendizaje, potenciando así una alfabetización algorítmica con sentido crítico y transformador.

Tabla 1.

Rúbrica de evaluación de la actividad de alfabetización algorítmica

Criterio de evaluación	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Identificación del problema algorítmico	Claridad y profundidad en el análisis	Entiende el fenómeno, con algunos matices	Presenta una comprensión parcial o generalista	No identifica claramente el problema
Aplicación del pensamiento crítico	Evidencia cuestionamiento ético y técnico	Muestra análisis reflexivo	Algunas ideas sin conexión clara	Análisis superficial o ausente
Calidad del producto final	Comunicación clara, creativa y rigurosa	Presenta ideas coherentes y bien estructuradas	Producto aceptable, aunque mejorable	Producto poco trabajado o confuso
Participación activa en la dinámica grupal	Contribuye activamente, escucha y coopera	Participa de forma constante	Participación irregular	Participación mínima o nula

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Algunos consejos para implementar:

- Contextualiza el fenómeno algorítmico: antes de iniciar la actividad, presenta ejemplos recientes y comprensibles de cómo operan los algoritmos en redes sociales o en motores de búsqueda vinculados al periodismo (por ejemplo, la personalización de noticias en *Google* o el *feed* de *TikTok*).
- Utiliza recursos visuales: apóyate en infografías, esquemas o vídeos breves que expliquen de forma accesible qué es un algoritmo y cómo afecta la visibilidad de los contenidos.

- Promueve el debate a partir de casos reales: utiliza noticias manipuladas, contenidos censurados o burbujas informativas como disparadores para el análisis crítico. Elige ejemplos cercanos a los intereses del alumnado.
- Divide la propuesta en fases breves: alterna momentos expositivos con trabajo en grupo y reflexión individual. Esto ayuda a mantener la motivación y a facilitar la comprensión progresiva de un tema complejo.
- Facilita herramientas y recursos: proporciona enlaces a plataformas como *AlgorithmTips*, *Media Bias/Fact Check* o *Data Detox Kit* para que el alumnado explore fuentes por su cuenta.
- Fomenta la coevaluación y la autoevaluación: Involucra al estudiantado en el proceso de evaluación para reforzar su autonomía crítica.
- Anticipa desafíos tecnológicos o conceptuales: algunos conceptos pueden generar resistencia o confusión. Sé flexible, plantea analogías sencillas y adapta el ritmo al grupo.
- Conecta con la práctica profesional: Relaciona la alfabetización algorítmica con el desempeño futuro del alumnado en redacciones, agencias, medios digitales o en la gestión de contenidos.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

El fenómeno de la mediación algorítmica en el periodismo exige no solo una comprensión conceptual, sino también el uso de recursos que permitan explorar críticamente sus implicaciones técnicas, éticas y sociales. Esta sección reúne materiales especializados y herramientas prácticas que pueden enriquecer la implementación didáctica propuesta. Se han seleccionado con el propósito de facilitar la profundización del alumnado, estimular el pensamiento crítico y ofrecer diversas vías de análisis: desde artículos académicos hasta recursos interactivos, pasando por materiales audiovisuales y plataformas colaborativas.

El reto de la alfabetización mediática en la sociedad líquida **(bit.ly/4xJEVNA)**

Capítulo fundamental para enmarcar la alfabetización mediática desde una perspectiva pedagógica y vincular sus fundamentos con la práctica educativa. Contiene ejemplos, reflexiones éticas y propuestas didácticas aplicables al aula universitaria, orientadas a promover el análisis crítico de los mensajes, la participación responsable y la reflexión sobre el papel de los medios en la sociedad.

Social media and the public interest: media regulation in the disinformation age **(bit.ly/4qigOTP)**

Obra clave para comprender cómo las plataformas digitales transforman el espacio informativo y desafían los principios democráticos del periodismo. Aporta marcos para discutir la regulación y la alfabetización mediática crítica.

Algorithmic decision-making and the control problem **(bit.ly/4g9lfKl)**

Artículo académico que analiza la toma de decisiones automatizadas desde una perspectiva crítica. Resulta útil para debatir sobre la agencia humana, la opacidad algorítmica y la responsabilidad ética en el uso de la inteligencia artificial.

MOOC "*How algorithms shape our world*" (bit.ly/4g5wrZO)

Curso introductorio para comprender el funcionamiento de los algoritmos en la vida cotidiana, con ejemplos aplicables al periodismo y la comunicación. Puede emplearse como recurso de formación complementaria.

Documental "*El dilema de las redes sociales*" (bit.ly/4hyrlb7)

Recurso audiovisual accesible para introducir el debate sobre los efectos de los algoritmos de recomendación, la adicción digital y su impacto en la desinformación.

***Data Detox Kit – Tactical Tech* (bit.ly/4iEOo4w)**

Guía interactiva y descargable que permite al alumnado reflexionar sobre sus prácticas digitales, la recopilación de sus datos y el funcionamiento de los algoritmos de las plataformas más utilizadas. Ofrece recursos para examinar cómo se personalizan los contenidos y cómo las interacciones cotidianas contribuyen a configurar la información que recibe, promoviendo un uso más consciente y crítico de estos entornos.

***AlgorithmTips* (algorithm.tips)**

Herramienta colaborativa para identificar y documentar cuándo y cómo los algoritmos influyen en las decisiones de las plataformas digitales. Puede utilizarse como recurso práctico para el análisis de casos en clase.

***Media Bias/Fact Check* (bit.ly/4xJlW5w)**

Base de datos para explorar el sesgo y la fiabilidad de los medios de comunicación. Permite al estudiantado contrastar fuentes de información y discutir la relación entre los algoritmos, la selección de la información y la polarización.

***Edpuzzle* (edpuzzle.com/)**

Herramienta gratuita para convertir vídeos en experiencias de aprendizaje interactivas. Permite insertar preguntas, realizar pausas para la reflexión y evaluar la comprensión de los contenidos audiovisuales por parte del alumnado.

***Kialo Edu* (bit.ly/3TLMF3d)**

Plataforma colaborativa para organizar debates estructurados. Resulta útil para fomentar el pensamiento crítico sobre el uso de algoritmos en los medios desde distintas perspectivas ideológicas o profesionales.

REFERENCIAS

Aguaded, I., Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, Á. (2022). El reto de la alfabetización mediática en la sociedad líquida. En G. S. Pérez-Postigo, C. Torres-Fernández, O. W. Turpo, I. Aguaded, & G. Alvarado (Eds.), *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en educación universitaria* (pp. 17-30). Octaedro.

Aguaded, I., Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, Á. (2022). El reto de la alfabetización mediática en la sociedad líquida. En G. S. Pérez-Postigo, C. Torres-Fernández, O. W. Turpo, I. Aguaded, & G. Alvarado (Eds.), *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en educación universitaria* (pp. 17–30). Octaedro.

Aparici, R., Bordignon, F. R. A., & Martínez-Pérez, J. (2021). Alfabetización algorítmica basada en la metodología de Paulo Freire. *Perfiles Educativos, 43*(Especial), 36–54. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61019

Applebaum, A. (2019, 12 de mayo). Ultraderecha con agenda global. *El País*. https://bit.ly/4cH94F2

Arias-Robles, F., Valero-Pastor, J. M., & Carvajal, M. (2023). Dependencia y externalización tecnológica en las innovaciones periodísticas de los medios españoles (2014–2021). *Doxa Comunicación, 37*, 453–478. https://doi.org/10.31921/doxacom.n37a1834

Belair-Gagnon, V., Lewis, S. C., & Agur, C. (2020). Failure to launch: competing institutional logics, intrapreneurship, and the case of chatbot. *Journal of Computer-Mediated Communication, 25*(4), 291–306. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmaa008

Benesch, S. (2023, 2 de agosto). *Civil society puts a hand on the wheel: diverse responses to harmful speech*. Dangerous Speech Project. https://bit.ly/3TXOk5D

Bucher, T. (2018). *If...then: algorithmic power and politics*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190493028.001.0001

Caplan, R. (2016, 22 de noviembre). Facebook must acknowledge and change its financial incentives. *The New York Times*. https://bit.ly/4qhP7ua

Carvajal, M., Mondéjar, D., Valero-Pastor, J. M., De-Lara, A., García-Avilés, J. A., & Arias-Robles, F. (2022). Las innovaciones periodísticas más destacadas en España (2010–2020): características e impacto organizacional, industrial y social. *Profesional de la Información, 31*(3), e310304. https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.04

Caswell, D., & Dörr, K. (2017). Automated journalism 2.0: event-driven narratives. *Journalism Practice, 12*(4), 477–496. https://doi.org/10.1080/17512786.2017.1320773

Chae, J. H., Lee, S. Y., & Song, H. (2024). Perceiving as biased but nevertheless persuaded? Effects of fact-checking news delivered by partisan media. *Political Psychology, 45*(1), 69–89. https://doi.org/10.1111/pops.12914

Cinelli, M., de Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(9), e2023301118. https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118

De-Oliveira-Soares, I. (2018). Educommunication, an indispensable paradigm for curriculum structure renewal in Brazilian elementary education. *Comunicação & Educação, 23*(1), 7–24. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24

Dezuanni, M. (2019). Media literacy in Australia. En R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (pp. 870–876). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0140

Diakopoulos, N. (2021). The algorithms beat: angles and methods for investigation. En L. Bounegru & J. Gray (Eds.), *The data journalism handbook: towards a critical data practice* (pp. 219–229). Amsterdam University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1qr6smr.34

Diakopoulos, N., Trielli, D., & Lee, G. (2021). Towards understanding and supporting journalistic practices using semi-automated news discovery tools. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 5*(CSCW2), 1–30. https://doi.org/10.1145/3479550

Elmi, C. (2024). Fostering students' inquiry aptitudes and collaborative reasoning in higher education science courses with social annotation tools and collaborative platforms. *School Science and Mathematics, 125*(3), 288–297. https://doi.org/10.1111/ssm.18316

Flaxman, S., Goel, S., & Rao, J. M. (2016). Filter bubbles, echo chambers, and online news consumption. *Public Opinion Quarterly, 80*(S1), 298–320. https://doi.org/10.1093/poq/nfw006

Friesem, Y., Raman, U., Kanižaj, I., & Choi, G. Y. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of media education futures post pandemic*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003283737

García-Avilés, J. A. (2014). Online newsrooms as communities of practice: exploring digital journalists' applied ethics. *Journal of Mass Media Ethics, 29*(4), 258–272. https://doi.org/10.1080/08900523.2014.946600

Google. (2022, 18 de mayo). *Cómo mejorar la visibilidad de tu sitio web*. https://goo.su/PlfwqD

Graves, L., Nyhan, B., & Reifler, J. (2016). Understanding innovations in journalistic practice: a field experiment examining motivations for fact-checking. *Journal of Communication, 66*(1), 102–138. https://doi.org/10.1111/jcom.12198

Hanell, F. (2022). Managing personal data in the age of surveillance capitalism: a sociomaterial reading of Mozilla's Data Detox Kit. En *European Conference on Information Literacy* (pp. 122–133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99885-1_11

Hobbs, R., & Mihailidis, P. (Eds.). (2019). *The international encyclopedia of media literacy*. Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118978238

Kapoor, J., Kaur, I., & Kaur, G. (2023). Artificial intelligence technology-embedded learning: rethinking pedagogy for digital age. En *2023 2nd International Conference on Applied Artificial Intelligence and Computing (ICAAIC)* (pp. 87–93). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICAAIC56838.2023.10140614

Karaca, C., & Ocak, M. A. (2017). Effects of flipped learning on university students' academic achievement in algorithms and programming education. *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(2), 527–543. https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.017

Lindén, C.-G. (2017). Algorithms for journalism: the future of news work. *The Journal of Media Innovations, 4*(1), 60–76. https://doi.org/10.5617/jmi.v4i1.2420

McQuail, D. (1992). *Media performance: mass communication and the public interest*. Sage Publications.

Mei, B., Xiong, P., & Xu, H. (2025). Kialo Edu. *RELC Journal*. https://doi.org/10.1177/00336882231226156

Mischel, L. J. (2019). Watch and learn? Using EDpuzzle to enhance the use of online vídeos. *Management Teaching Review, 4*(3), 283–289. https://doi.org/10.1177/2379298118773418

Mokoele, D., Moyo, N., & Mahlangu, L. (2021). When algorithms meet humanity. En *Leap 4.0: African perspectives on the Fourth Industrial Revolution*. https://doi.org/10.2307/jj.12406168.10

Ojewale, V., Steed, R., Vecchione, B., Birhane, A., & Raji, I. D. (2025). Towards AI accountability infrastructure: gaps and opportunities in AI audit tooling. En *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–29). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3706598.3713301

O'Neil, C. (2016). Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy. *Scientific American, 315*(2), 74.

Pasquale, F. (2015). *The black box society: the secret algorithms that control money and information*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674736061

Pérez-Seijo, S., Gutiérrez-Caneda, B., & López-García, X. (2020). Periodismo digital y alta tecnología: de la consolidación a los renovados desafíos. *Index.comunicación, 10*(3), 129–151. https://doi.org/10.33732/ixc/10/03Period

Putri, R. D. K., Rahmanto, A. N., & Sudarmo, S. (2025). The all-seeing algorithm: panopticon and surveillance of the docudrama "The Social Dilemma". *Journal Evaluation in Education, 6*(1), 159–165. https://doi.org/10.37251/jee.v6i1.1259

Reese, S. D. (2021). *The crisis of the institutional press*. Polity Press. https://bit.ly/4gDuUuD

Rohman, M., Izzuddin, M., & Kunaefi, A. (2025). Analisis tingkat pemahaman pengguna Facebook dalam melindungi data privasi berdasarkan gender di Kota Surabaya. *Jurasik (Jurnal Riset Sistem Informasi dan Teknik Informatika), 10*(1). https://doi.org/10.30645/jurasik.v10i1.851

Schlichtkrull, M. S. (2024). Generating media background checks for automated source critical reasoning. En Y. Al-Onaizan, M. Bansal y Y.-N. Chen (Eds.), *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2024* (pp. 4927–4947). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2024.findings-emnlp.283

Seselovsky, S. (2021). *Ética y transparencia algorítmica: ¿qué se le debe comunicar a la ciudadanía?* [Trabajo de fin de grado, Universidad Adolfo Ibáñez]. https://bit.ly/4wvLlik

Slavin, K. (2011). *How algorithms shape our world* [Vídeo]. TED Conferences. https://bit.ly/4ibZmhA

The lifestream of Brian Kerr: musings and thoughts on educational and digital culture from across the web. (2020). https://edc20.education.ed.ac.uk/bkerr/

UNESCO. (2021). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente* (2.ª ed.). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119_spa

Vállez, M., & Codina, L. (2018). Periodismo computacional: evolución, casos y herramientas. *El Profesional de la Información, 27*(4), 759–768. https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.05

Van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: public values in a connective world*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001

Vázquez-Herrero, J. (2022). Medios nativos digitales de referencia. *Espejo de Monografías de Comunicación Social, 7*, 83–94. https://doi.org/10.52495/c5.emcs.7.p92

Zelizer, B., Boczkowski, P., & Anderson, C. W. (2021). *The journalism manifesto*. Polity.

Zerilli, J., Knott, A., Maclaurin, J., & Gavaghan, C. (2019). Algorithmic decision-making and the control problem. *Minds and Machines, 29*(4), 555–578. https://doi.org/10.1007/s11023-019-09513-7

https://doi.org/10.3916/alfamed-joven-02

ROSTROS ALGORÍTMICOS: UNA PROPUESTA PARA PENSAR LA IDENTIDAD FRENTE A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Juan-José García-Llamas, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (México).

1. INTRODUCCIÓN

Alberto es estudiante de periodismo en una universidad privada del Occidente de México. Tiene 20 años y desde hace unos meses utiliza una herramienta de inteligencia artificial (IA), ChatGPT, basada en un modelo de lenguaje de gran tamaño (LLM, por sus siglas en inglés). Se apoya en esta tecnología para organizar sus ideas, aclarar conceptos o ensayar argumentos antes de redactar sus notas. A veces también le pide que le ayude a entender por qué le cuesta concentrarse en ciertos temas o a lidiar con la frustración ante una crítica. Lo que comenzó como una herramienta para estudiar se ha convertido, poco a poco, en un espejo: uno que refleja y devuelve no solo información, sino también preguntas sobre sí mismo.

¿Es posible que, al utilizar cada vez más la IA, también estemos entrenando formas de autoconocimiento? ¿Qué implica construir una identidad en diálogo con tecnologías que nos responden, nos corrigen, nos sugieren y nos modelan como si fueran otros humanos?

Antes de continuar, es importante delimitar el concepto de IA para tener claridad sobre lo que esta tecnología sí puede hacer y lo que no puede lograr (hasta ahora). De acuerdo con Russell y Norvig (2021), esta tecnología puede definirse como la capacidad de los sistemas computacionales para realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el razonamiento, la percepción, el aprendizaje, la comprensión del lenguaje o la toma de decisiones.

Mediante algoritmos de aprendizaje automático (*machine learning*) y de aprendizaje profundo (*deep learning*), entre otros, la IA puede identificar patrones, resolver problemas complejos y adaptarse a nuevas situaciones sin estar programada específicamente para cada caso. En los ámbitos educativo y comunicativo, esta inteligencia se emplea para personalizar experiencias, automatizar procesos, realizar análisis predictivos o incluso asistir en la creación de productos de comunicación.

Dentro de este campo, la inteligencia artificial generativa (IAG) es una rama especializada en la creación de nuevos contenidos, como texto, imágenes, audio, vídeo o incluso código, a partir de datos existentes. Herramientas generativas como *ChatGPT*, *Runway* o *ElevenLabs* utilizan algoritmos avanzados para generar resultados a partir de los *prompts* o instrucciones que reciben. Su particularidad no solo radica en su capacidad para imitar el lenguaje o los estilos humanos, sino también en su potencial para cocrear con los usuarios en procesos educativos, creativos o profesionales (Moruzzi, 2020).

No obstante, esta capacidad creativa también plantea desafíos éticos en torno a la autoría, el sesgo, la veracidad de la información generada y, por supuesto, la construcción de la identidad

y su impacto en la formación de criterios autónomos. En la era digital en la que vivimos, el estudio ya no es solo la acumulación de datos, sino también una herramienta de autocognición, es decir, un medio para observarse, interpretarse y transformarse a sí mismo y a la sociedad (Morin, 2020). Esta dimensión del aprendizaje cobra una nueva relevancia cuando entran en juego los agentes de IA, herramientas capaces de personalizar rutas de conocimiento, formular preguntas que antes no nos hacíamos o sugerir alternativas que amplían nuestra percepción, conectando secuencial y lógicamente diversas funciones tecnológicas para emular cada vez más las funciones cerebrales y mentales humanas. Aprender, en este contexto, es también una forma de construirse.

La identidad personal se construye en interacción con el entorno, hoy mediado por tecnologías que utilizan datos de nuestras interacciones para elaborar perfiles, anticipar preferencias y recomendar contenidos. En los sistemas de IA generativa, las respuestas se producen a partir de patrones aprendidos y de la información disponible en el contexto de la conversación. La personalización de esas respuestas y la posibilidad de conservar y reutilizar información en interacciones posteriores dependen de las características y la configuración de cada sistema. Una respuesta ajustada al contexto puede dar la impresión de que el sistema comprende a la persona que lo utiliza. En el ámbito educativo, la IA puede apoyar la reflexión, el pensamiento crítico y la metacognición cuando se integra en actividades que ofrecen al alumnado oportunidades para revisar y explicar su propio razonamiento (Zawacki-Richter et al., 2019).

Sin embargo, también implica riesgos: dependencia cognitiva, sesgos normativos, homogeneización del pensamiento o pérdida de agencia sobre nuestros propios procesos identitarios. En este sentido, un estudio publicado por el MIT Media Lab (Kosmyna, 2025) introduce el concepto de “deuda cognitiva”, que se refiere a cómo el uso frecuente de herramientas de IA puede afectar la capacidad de pensar de manera autónoma, lo cual, por supuesto, repercute directamente en la construcción de la identidad.

Por ello, resulta urgente enseñar a utilizar estas tecnologías no solo con destreza técnica, sino también con criterio y fundamentos éticos. Los estudiantes, como futuros profesionales, y sus formadores y guías están llamados a convertirse no solo en usuarios, sino también en diseñadores, críticos y mediadores del uso de la IA en los procesos de aprendizaje y de formación personal. Comprender cómo las herramientas que usamos para pensar también nos piensan (y en muchas ocasiones, nos definen) es un paso clave para usarlas con responsabilidad.

Desde este enfoque, el aula y los diversos espacios formativos se convierten en un laboratorio para explorar la identidad personal como una construcción activa, situada y tecnológica. Siendo así, resulta urgente diseñar experiencias didácticas que inviten a los y las estudiantes a interrogarse críticamente sobre el papel que desempeñan las tecnologías —en particular la IA— en sus procesos de aprendizaje y de construcción de identidad. No se trata únicamente de incorporar herramientas digitales al aula, sino de propiciar espacios de reflexión profunda que permitan identificar los aspectos personales que se refuerzan o se debilitan al aprender con una tecnología como la IA. Es importante cuestionarnos hasta qué punto esta tecnología ayuda a conocerse mejor o, por el contrario, entorpece o elimina procesos autocognitivos.

En un entorno en el que el aprendizaje se entrelaza cada vez más con sistemas automatizados, es fundamental detenerse a reflexionar sobre lo que implica utilizar la IA en el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y conductas. Y, más aún, ¿cómo podemos ejercer un uso ético de la tecnología cuando lo que está en juego es nuestro propio sentido de identidad? Estas cuestiones no solo abren la posibilidad de repensar las metodologías educativas, sino también de formar sujetos críticos, conscientes y capaces de tomar decisiones responsables ante la creciente mediación tecnológica en la vida personal y profesional.

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL YO EN LA ERA DE LA IA?

El concepto de Yo ha sido objeto de múltiples reflexiones e interpretaciones en el pensamiento filosófico, psicológico y sociológico. Lejos de entenderse únicamente como una entidad fija o esencial, puede comprenderse como una construcción relacional, histórica, dinámica y cambiante, vinculada a la interacción con el ambiente y sus elementos. Esta perspectiva permite reconocer que la manera en que una persona se define está relacionada tanto con sus experiencias como con los significados, expectativas y formas de reconocimiento presentes en su contexto. Para autores como George Herbert Mead (1934), el Yo se forma a través de la interacción simbólica con los demás; es decir, la identidad se configura en un diálogo constante con el entorno social. En este proceso, el sujeto aprende a considerar las perspectivas de otras personas y a reconocerse como parte de una comunidad.

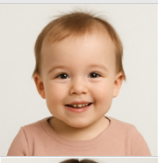
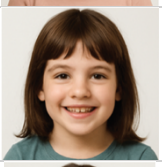
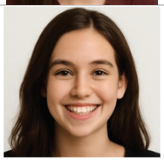
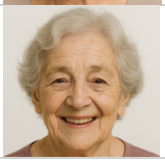
Por su parte, Erik Erikson (1959) desarrolló la noción de "desarrollo psicosocial", subrayando que la identidad personal se construye a lo largo de ocho etapas de la vida mediante la integración de experiencias internas y externas, desde la infancia hasta la vejez. De acuerdo con esta teoría, cada etapa se caracteriza por un conflicto psicosocial específico, cuya elaboración contribuye al desarrollo de capacidades y fortalezas del Yo.

Estos conflictos expresan tensiones entre las necesidades personales y las demandas del entorno, por lo que su resolución está vinculada a las relaciones afectivas, las experiencias de aprendizaje y las condiciones sociales. No se trata de un proceso definitivo: las dificultades y los aprendizajes de una etapa pueden retomarse y resignificarse en momentos posteriores. En la Tabla 1 se explica de manera general cada una de las ocho etapas propuestas por Erikson, sus principales conflictos y las fortalezas asociadas a su resolución.

Desde estas perspectivas, la construcción del Yo puede abordarse en el ámbito educativo como un proceso de reflexión sobre las experiencias, los vínculos y las representaciones que influyen en la identidad. En los entornos digitales, esta reflexión adquiere especial relevancia, pues las personas seleccionan qué aspectos de sí mismas muestran, reciben respuestas de distintas audiencias y entran en contacto con modelos de vida y pertenencia. Analizar estas prácticas permite explorar la relación entre la autopercepción y el reconocimiento social, así como promover decisiones más conscientes sobre la expresión de la identidad, la privacidad y el cuidado de los vínculos.

Tabla 1.

Etapas del desarrollo psicosocial

Etapa	Imagen	Rango	Reto
1. Confianza básica / desconfianza		0-1 año	El bebé aprende a confiar si sus necesidades se satisfacen de forma constante; de lo contrario, desarrolla desconfianza.
2. Autonomía / duda y vergüenza		1-3 años	Los niños ganan autonomía al explorar libremente, pero si se les limita, pueden sentir vergüenza o inseguridad.
3. Iniciativa / culpa		3-6 años	Al jugar y actuar por iniciativa propia, los niños desarrollan seguridad; si se les reprime, pueden sentir culpa.
4. Laboriosidad / inferioridad		6-12 años	Al buscar logros y compararse con sus pares, los niños construyen un sentido de competencia o, si fracasan, de inferioridad.
5. Búsqueda de identidad / difusión de identidad		12-18 años	Al explorar roles y valores, los adolescentes forman una identidad o enfrentan confusión sobre quiénes son.
6. Intimidad / aislamiento		18-40 años	En la adultez temprana, se busca crear vínculos profundos; si no se logra, puede surgir el aislamiento.
7. Generatividad / estancamiento		40-65 años	En la adultez, el deseo de aportar y ser productivo predomina; si no se concreta, aparece el estancamiento.
8. Integridad del yo / desesperación		65 años en adelante	En la vejez, las personas reflexionan sobre su vida, sintiendo integridad si la aceptan, o desesperación si no.

Fuente: elaboración propia (las imágenes fueron generadas mediante IA con fines ilustrativos).

Como se puede apreciar en la lista anterior, la construcción del Yo es un proceso que se desarrolla sin pausas, a lo largo de toda la vida. Y aunque Erikson lo plantea claramente en estas

ocho etapas secuenciadas, la modernidad líquida hace que la identidad individual sea cada vez más compleja, frágil y flexible y sujeta a constantes redefiniciones a lo largo de la vida (Bauman, 2001). Desde esta perspectiva, el Yo no es un dato, sino un proceso. Y este fenómeno humano, en las sociedades contemporáneas, se encuentra profundamente atravesado por las mediaciones tecnológicas disponibles en los diversos entornos educativos.

2.1. EDUCACIÓN E IDENTIDAD: APRENDER(SE) COMO PROCESO FORMATIVO

En el contexto educativo, la construcción del Yo adquiere una dimensión particularmente relevante. No solo porque la escuela o la universidad es un espacio donde se desarrollan conocimientos y habilidades técnicas, sino también porque en ellas se ensayan maneras de ser, de convivir y de pensar en el mundo. Edgar Morin (1999) plantea que el conocimiento no puede estar desvinculado del sujeto que conoce; por ello, educar implica también formar personas capaces de reflexionar sobre sí mismas, sus contextos y las consecuencias de sus acciones.

La educación superior, en particular, tiene la responsabilidad de fomentar no solo el desarrollo de habilidades para desempeñarse técnicamente en una profesión, sino también el fortalecimiento de las capacidades críticas, éticas y autorreflexivas de cada estudiante. Pensar en modelos educativos que tomen en cuenta lo anterior permitirá el desarrollo de la identidad personal y, en consecuencia, su ampliación hacia una identidad social, tal como lo menciona Morin (1999): “La comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana.” (p. 55).

Con la irrupción de las tecnologías de IA en diversos ámbitos de la vida cotidiana, como el social, el recreativo o el educativo, la construcción del Yo ha entrado en una nueva fase. Hoy los algoritmos no solo median nuestras decisiones de consumo o nuestras búsquedas de información, sino también nuestras formas de autorrepresentación. Desde filtros de “belleza” en redes sociales hasta plataformas de aprendizaje personalizadas, la IA actúa como un espejo que no solo refleja, sino que también transforma lo que vemos y, en consecuencia, moldea la percepción de los demás y la propia.

Un ejemplo claro de esto se observa constantemente en redes como *TikTok* o *Instagram* (utilizadas principalmente por jóvenes), donde el uso constante de filtros y efectos generativos basados en IA ha dado lugar a lo que algunos teóricos denominan identidades algorítmicas (Cheney-Lippold, 2017). Desde esta perspectiva, estas maneras de autodefinirse e imaginar al otro pueden entenderse como formas de ser que responden a los criterios de visibilidad y validación impuestos por los sistemas automatizados. Estas plataformas recomiendan contenido —y, por lo tanto, validan ciertas expresiones del Yo— en función de su “rendimiento algorítmico”, no de su autenticidad.

En contextos educativos, herramientas como *ChatGPT*, *Gemini*, *Claude*, *Perplexity* o plataformas de e-learning potenciadas por IA ofrecen grandes beneficios para la personalización del aprendizaje, lo que, a primera vista, parece un avance significativo. Sin embargo, también pueden promover la homogeneización de los procesos reflexivos si no se emplean con conciencia crítica.

La IA puede ayudar a formular ideas o, mejor dicho, a relacionar ideas existentes de manera diferente. Pero ¿nos está enseñando a pensar por nosotros mismos o está reemplazando ese esfuerzo? Como docentes y guías de procesos de aprendizaje, ¿estamos delegando esa responsabilidad a un algoritmo? Como señalan Luckin et al. (2022), la verdadera riqueza de la IA en la educación no radica en automatizar respuestas, sino en ampliar el espectro de preguntas que un estudiante puede hacerse, incluidas aquellas que contribuyan a la construcción responsable, ética y oportuna del Yo. Tensiones y dilemas contemporáneos.

En un mundo ideal, la IA aplicada a la educación, de manera responsable y respetuosa con la identidad humana, brindaría diversos beneficios y oportunidades, como los mencionados anteriormente. Sin embargo, en el mundo real, actual, todavía encontramos riesgos, tensiones y retos como los siguientes.

2.2. DELEGACIÓN DE LA AGENCIA PERSONAL

Uno de los riesgos más significativos en la interacción con sistemas de IA es la delegación excesiva de la agencia personal. A medida que herramientas como agentes de IA, asistentes virtuales, motores de recomendación o plataformas educativas automatizadas ganan protagonismo en la vida cotidiana, se vuelve cada vez más común que las personas confíen en sus respuestas sin cuestionarlas. Seguimos estancados, por así decirlo, en la época en la que se creía que si la noticia había sido publicada en un periódico o la veíamos en televisión, debía ser totalmente cierta.

Este fenómeno puede debilitar la capacidad de tomar decisiones propias, ya que la persona deja de ser el centro del proceso reflexivo para convertirse en un receptor pasivo de sugerencias generadas por algoritmos y programadas por los intereses y sesgos de la empresa que pone a disposición dicha herramienta. Cuando el Yo empieza a configurarse a partir de lo que la tecnología "devuelve" —ya sea una respuesta, un modelo de conducta o una validación social—, se produce una externalización progresiva del juicio personal.

Esta dependencia no solo afecta la autonomía cognitiva, sino también el desarrollo de la identidad. Si la construcción del Yo se sostiene en decisiones automatizadas y patrones ajenos, se limita la posibilidad de ensayar opciones propias, asumir riesgos o construir convicciones personales. En contextos formativos, esto es especialmente delicado: los estudiantes que adoptan respuestas generadas por IA sin analizar su pertinencia pueden perder oportunidades valiosas de aprendizaje y autoexploración. Fomentar el pensamiento crítico y la autorreflexión resulta, entonces, fundamental para evitar que la tecnología, en lugar de ser una herramienta de empoderamiento, se convierta en un filtro que empobrece la experiencia subjetiva.

2.3. LA PÉRDIDA PROGRESIVA DE LA AUTENTICIDAD

En los entornos digitales contemporáneos, donde la visibilidad y la validación social se miden en interacciones, reacciones tipo "me gusta" y algoritmos de recomendación, las identidades corren el riesgo de moldearse en función de lo que resulta más atractivo, viral o aceptado. Y es sabidas de sobra las consecuencias que esto puede traer, incluso hasta las que llegan a ser fatales con retos que incitan a acciones suicidas (Galvis et al., 2020).

En escalas menores, pero no menos importantes, este fenómeno puede generar una erosión de la autenticidad, ya que el Yo comienza a ajustarse a patrones externos para lograr una mayor aceptación o reconocimiento, dejando de lado la expresión genuina de la experiencia subjetiva. En lugar de representar quiénes somos, las identidades digitales se convierten en actos performativos que responden a lógicas de éxito algorítmico antes que a la coherencia interna.

Esta desconexión entre lo que se muestra y lo que se siente puede tener consecuencias profundas, especialmente en jóvenes en proceso de construcción identitaria, es decir, en la etapa 5 del desarrollo psicosocial propuesta por Erikson (1959). La constante necesidad de encajar en moldes preestablecidos puede debilitar la autoestima, generar ansiedad y dificultar el desarrollo de una identidad sólida y coherente.

En contextos formativos, esta tensión exige crear espacios donde sea posible explorar y afirmar la autenticidad, más allá de los criterios impuestos por las plataformas digitales. Educar para la autenticidad implica resistir la presión de lo normativo digital y fomentar la expresión reflexiva, ética y situada del Yo.

2.4. LA RETROALIMENTACIÓN SESGADA

Uno de los desafíos más complejos en el uso de la inteligencia artificial en procesos educativos y comunicativos es el riesgo de recibir retroalimentación sesgada. Los sistemas de IA aprenden a partir de grandes volúmenes de datos que reflejan las normas, prejuicios y desequilibrios del contexto sociocultural en el que fueron recolectados, así como los intereses sociales, políticos y económicos de la empresa que los desarrolla. Esto significa que, aunque parezcan objetivas o neutras, muchas de las respuestas, sugerencias o evaluaciones que la IA genera están influidas por estereotipos preexistentes sobre género, etnia, clase o idioma (Crawford, 2021). Así, una persona puede recibir recomendaciones o comentarios que refuerzan desigualdades estructurales sin siquiera ser consciente de ello.

Cuando este tipo de retroalimentación se naturaliza o se asume como totalmente correcta, puede influir negativamente en la construcción del Yo, limitando las posibilidades de exploración, expresión o aprendizaje. Por ejemplo, si una plataforma de escritura automatizada corrige sistemáticamente ciertos giros lingüísticos asociados a variedades culturales no hegemónicas, está transmitiendo un mensaje implícito sobre qué tipo de lenguaje —y por extensión, qué tipo de identidad— es válido. En entornos formativos, este tipo de sesgo puede socavar la diversidad y fomentar la homogeneización del pensamiento. Por ello, es fundamental enseñar a las y los estudiantes a reconocer estos sesgos, cuestionarlos críticamente y complementar siempre la retroalimentación algorítmica con procesos de reflexión humana y situada.

En resumen, estos dilemas no son menores. Pueden afectar la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos, cómo se relacionan con el conocimiento y cómo proyectan su identidad en entornos digitales y profesionales.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Ante los riesgos, dilemas y retos que conlleva la incursión de la IA en los entornos educativos, es importante diseñar y actualizar los planes de estudio para considerar sus implicaciones cognitivas, sociales y éticas. Desde el rol docente, se pueden implementar actividades que promuevan la construcción responsable del Yo mediante el uso reflexivo de estas herramientas, examinando cómo influyen en la autopercepción, la expresión personal y la autonomía.

Esto permitirá que los estudiantes desarrollen un criterio más amplio y fundamentado para aprovechar sus posibilidades y reconocer sus limitaciones. Aunque la IA puede facilitar determinadas tareas, su uso acrítico puede reducir las oportunidades de ejercitar habilidades como la argumentación, la creatividad y la resolución de problemas. Por ello, su integración debe preservar el protagonismo del alumnado en su aprendizaje y en la toma de decisiones.

Por otro lado, es relevante señalar que, al utilizar de manera superficial las herramientas de IA, sin reflexión y buscando un resultado perfecto, se deja de lado el proceso cognitivo amplio que incluye errores, los cuales son parte indispensable para significar conceptos, habilidades y conductas. Por lo tanto, para evitar descuidos en su aplicación, es recomendable seguir estos principios al diseñar e implementar estrategias pedagógicas.

- Favorecer la autorreflexión: Invitar a los estudiantes a analizar y comprender cómo las tecnologías afectan su manera de aprender, expresarse y representarse.
- Fomentar el pensamiento crítico: enseñar a cuestionar los sesgos, las limitaciones y las implicaciones éticas de las herramientas digitales, especialmente las basadas en IA.
- Promover el uso creativo y no dependiente de la tecnología: utilizar las herramientas de IA como apoyo, pero no como sustituto del proceso cognitivo y subjetivo.
- Introducir principios de alfabetización digital crítica: capacitar a los estudiantes para identificar cómo operan los algoritmos y cómo influyen en la construcción de subjetividades.
- Incorporar prácticas de metacognición mediada a través de ejercicios que utilicen la IA como disparador para la reflexión sobre el propio pensamiento.

Estos principios, aplicados en diversas actividades presenciales, en línea o mixtas, no solo potencian un uso más consciente y ético de la IA, sino que también promueven la formación de individuos capaces de construir un Yo genuino, situado y socialmente comprometido. Procuremos, entonces, el desarrollo integral de nuestros estudiantes, en todas las dimensiones que menciona Morin (1999): física, biológica, síquica, cultural, social e histórica.

A continuación, se presentan dos actividades formativas que recuperan y trasladan a la práctica los conceptos desarrollados en los apartados anteriores. Las propuestas toman como referencia las etapas del desarrollo del Yo planteadas por Erikson (1959), prestan atención a las tensiones y los dilemas que atraviesan las experiencias contemporáneas de niños, adolescentes y familias, e incorporan los cinco principios definidos para diseñar e implementar estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías de inteligencia artificial.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS GENERALES

Objetivos:

- Analizar de manera fundamentada cómo el uso de la IA puede influir en la manera en que el alumnado se percibe a sí mismo.
- Promover el desarrollo de una conciencia crítica sobre cómo las tecnologías de IA afectan la percepción de sí mismo.
- Fomentar el reconocimiento de la identidad como una construcción dinámica, influida por experiencias digitales y relaciones sociales.
- Generar las condiciones para un diálogo honesto y respetuoso sobre la experiencia subjetiva en entornos mediados tecnológicamente.

Competencias específicas:

- Curar críticamente experiencias y contenidos tecnológicos.
- Analizar el impacto de los medios digitales en la subjetividad.
- Producir mensajes reflexivos con enfoque ético.
- Evaluar críticamente la relación entre tecnología e identidad.

Competencias transversales:

- Pensamiento crítico.
- Comunicación efectiva.
- Autorreflexión.
- Construcción y exploración del Yo.
- Conciencia ética.
- Competencia digital.

3.2. ACTIVIDADES

SESIÓN 1. ¿Quién soy en la era digital? Un primer espejo frente a la Inteligencia Artificial (60 minutos)

Activación de conocimientos previos (10 minutos)

Esta actividad busca ofrecer un espacio de confianza en el que el alumnado pueda reflexionar sobre el lugar que ocupan las herramientas de IA en la construcción de su identidad. Se invita a las y los estudiantes a examinar situaciones cotidianas, como pedir a una herramienta que reformule un mensaje o solicitar sugerencias sobre cómo presentarse en redes, y a preguntarse qué aspectos de su forma de expresarse se mantienen, cuáles cambian y con qué sugerencias se sienten identificados.

Actividad: Punto de partida

Se realiza una lluvia de ideas rápida en grupo a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué tanto influye la tecnología en cómo me veo a mí mismo/a?

Las respuestas se registran en una pizarra, *Padlet* o carteles en papel. Este primer momento permite recuperar las percepciones y experiencias previas del alumnado sobre la relación entre tecnología, Inteligencia Artificial e identidad.

Desarrollo de actividades centrales (40 minutos)

Actividad: Cuestionario individual

Cada estudiante responde un cuestionario con preguntas abiertas orientadas a favorecer la autorreflexión y el pensamiento crítico sobre el uso de la Inteligencia Artificial:

- ¿Qué parte de mi identidad creo que se ve más influida por la tecnología?
- ¿Alguna vez sentí que una IA entendía algo importante sobre mí?
- ¿Qué pienso cuando una IA completa algo que yo estaba escribiendo o buscando?

El cuestionario puede realizarse mediante *Google Forms*, un formulario impreso o una plataforma LMS, según los recursos disponibles y las condiciones de acceso del grupo. Antes de responder, se explicará su propósito y se ofrecerá un espacio para aclarar dudas. Se invitará a cada estudiante a reflexionar sobre sus propias experiencias con la IA y a justificar sus respuestas, destacando que el ejercicio busca favorecer una revisión consciente de sus prácticas.

La actividad permite aplicar los cinco principios para el diseño de experiencias educativas mediadas por la IA, vinculando la reflexión personal con el análisis crítico de estas herramientas y de su influencia en el aprendizaje:

- Favorecer la autorreflexión: las preguntas introspectivas permiten identificar cómo la interacción con la IA influye en la percepción del Yo, la expresión de las emociones y la construcción de relatos sobre la propia identidad.
- Fomentar el pensamiento crítico: se guía al estudiante a cuestionar su uso de la IA, examinar las respuestas que recibe y reconocer sus posibles sesgos y limitaciones, contrastándolas con sus experiencias y otras fuentes.
- Promover el uso creativo y no dependiente: se enfatiza que la IA debe complementar el pensamiento propio, ofreciendo posibilidades de exploración y expresión sin sustituir la elaboración personal ni la autonomía en la toma de decisiones.
- Introducir principios de alfabetización digital crítica: se discuten los algoritmos, su lógica y sus posibles efectos sobre la identidad, atendiendo a cómo el tratamiento de datos y la personalización pueden orientar las interacciones y las representaciones.
- Incorporar prácticas de metacognición mediada: se propone un ejercicio guiado que combina la interacción con la IA y la reflexión subjetiva, para que el estudiante examine cómo formula sus preguntas, interpreta las respuestas y revisa sus propias ideas.

Respecto a la atención a los dilemas éticos, la actividad invita al estudiante a explorar en qué medida sus decisiones personales se ven condicionadas por sugerencias de la IA —dilema 1: delegación de la agencia personal—. Al mismo tiempo, favorece procesos reflexivos para dis-

tinguir entre lo que piensa o siente realmente y lo que reproduce en entornos digitales —dilema 2: pérdida de autenticidad—. Finalmente, abre el debate sobre cómo los algoritmos pueden reforzar estereotipos o limitar posibilidades expresivas —dilema 3: retroalimentación sesgada—.

Actividad: Discusión en pequeños grupos

Los estudiantes socializan algunas de sus respuestas mediante preguntas guía planteadas por el docente. El intercambio debe realizarse en un ambiente seguro, respetuoso y basado en la participación voluntaria.

Actividad: Puesta en común

Se recogen las ideas clave surgidas en los grupos y se registran las impresiones comunes. El docente orienta la conversación hacia la influencia de la IA en la identidad, la autenticidad, la toma de decisiones y las posibilidades de expresión.

Síntesis de la sesión (10 minutos)

Cada estudiante realiza una breve reflexión escrita, de tres a cinco líneas, a partir de la siguiente frase: “Una idea nueva que tengo sobre mí después de esta actividad es...”.

La sesión concluye con la recuperación, por parte del docente, de los tres dilemas trabajados: la delegación de la agencia personal, la pérdida de autenticidad y la retroalimentación sesgada.

SESIÓN 2. Retrato con IA: una imagen de mí (90 minutos)

Activación de conocimientos previos (20 minutos)

En esta actividad, el alumnado realizará un ejercicio de autorrepresentación con herramientas de IAG. A partir de una reflexión guiada sobre los rasgos físicos, emocionales y personales que desea mostrar, redactará un *prompt* para generar una imagen que lo represente de forma literal o simbólica. Podrá recurrir a colores, objetos, espacios o metáforas que expresen sus intereses y su manera de percibirse. No será necesario compartir información privada ni subir fotografías personales. Después, comparará la imagen con su intención inicial e identificará qué elementos incorporó la herramienta, cuáles omitió y cuáles añadió sin haberlos solicitado. Examinará si el resultado reproduce estereotipos o presenta características con las que no se identifica. Podrá ajustar el *prompt* para observar cómo cambian los resultados y reconocer tanto las posibilidades como los límites de su control sobre la imagen generada.

Finalmente, acompañará la imagen con una breve reflexión sobre identidad, autenticidad, estereotipos y las decisiones que tomó para construir su representación digital. Explicará qué aspectos considera propios, cuáles cuestiona y cómo la intervención de la IAG influyó en el resultado. El ejercicio permitirá explorar la diferencia entre cómo nos percibimos, cómo deseamos mostrarnos y cómo una herramienta interpreta esa intención.

Actividad: ¿Quién soy yo?

Cada estudiante responde, en una hoja, tres preguntas: ¿Cómo me describiría físicamente si alguien no me conociera?, ¿Qué emociones o estados me definen últimamente?, ¿Qué aspectos de mi personalidad suelen destacar los demás?

A continuación, se realiza una breve exposición teórica sobre qué es un *prompt* y cómo lo interpreta una IA generativa de imagen. Posteriormente, se lleva a cabo el análisis colectivo de un ejemplo. Se muestra una imagen generada por IA a partir de un *prompt* descriptivo y se discute qué elementos interpreta bien la IA y cuáles omite.

Desarrollo de actividades centrales (50 minutos)

Actividad: Diseño de un retrato con IA

Objetivo. Diseñar un *prompt* personalizado que permita a cada estudiante generar una imagen que lo represente, integrando elementos físicos, emocionales y contextuales, con el fin de reflexionar sobre su identidad y agencia en entornos mediados por IA.

Paso 1. Redacción del *prompt* personalizado

Cada estudiante redacta, de manera individual, un *prompt* que incluya (pueden ser ficticios):

- Cinco rasgos físicos clave.
- Tres estados emocionales recientes.
- Elementos simbólicos de su contexto —lugares, objetos, colores, etc.—.
- Estilo artístico deseado, de manera opcional.

Este ejercicio permite reconocer y articular elementos personales, físicos, emocionales y contextuales que forman parte de la identidad, así como aplicar principios de curaduría y diseño de *prompts*. Al seleccionar qué rasgos expresar y cómo representarlos, el alumnado reflexiona sobre su propia imagen y evalúa si los resultados generados responden a su intención o requieren ajustes.

Paso 2. Generación de la imagen

Cada estudiante genera su imagen mediante una herramienta de IA, como *Leonardo.ai*, *Copilot Designer*, *DALL·E* o similar, a partir de los rasgos y símbolos que desea representar. La IA se utiliza como una herramienta para expresar, no para definir la identidad del estudiante. El diseño del *prompt* parte del autoconocimiento e invita a verbalizar dimensiones profundas del Yo, como sus valores, emociones y aspiraciones, manteniendo la decisión sobre qué compartir y cómo mostrarse.

Paso 3. Intercambio en parejas

Cada estudiante comparte la imagen con un compañero o compañera y responde: ¿qué elementos de ti logró capturar?; ¿qué quedó fuera o distorsionado?; y ¿cómo te hace sentir esta representación?

Esta comparación permite confrontar la imagen generada con la percepción personal y la interpretación realizada por los algoritmos, abriendo preguntas sobre identidad, autenticidad y representación.

La atención a los dilemas éticos se lleva a cabo al devolver la agencia al estudiante, colocándolo como autor del *prompt* que define su imagen —dilema 1: delegación de la agencia personal—. También se compara lo que el estudiante siente que es con lo que la IA proyecta, fortaleciendo una mirada consciente sobre su autenticidad —dilema 2: pérdida progresiva de la autenticidad—. Finalmente, se reflexiona críticamente sobre los límites de las herramientas de IA al representar identidades diversas, cuestionando sesgos culturales, raciales y de género —dilema 3: retroalimentación sesgada—.

Síntesis de la sesión (20 minutos)

Actividad: Reflexión colectiva

Se realiza un plenario guiado por las siguientes preguntas:

- ¿Qué descubriste sobre ti a través del ejercicio?
- ¿Te sentiste representado/a por la IA?
- ¿Qué desafíos implica autorrepresentarse con ayuda de tecnología?

Como producto final, cada estudiante redacta un breve texto que acompañe su imagen, titulado "Así me veo hoy", para integrarlo en una galería visual grupal, impresa o digital. En él explica qué aspectos de sí reconoce en la representación y cuáles considera que la herramienta no logró expresar, compartiendo únicamente aquello que desea hacer público.

La actividad favorece la autorreflexión, el pensamiento crítico, el uso creativo y no dependiente de la IA, la alfabetización digital crítica y la metacognición mediada. Asimismo, permite examinar cómo la tecnología puede representar, distorsionar o limitar la subjetividad y reconocer la importancia de mantener el criterio propio al construir una imagen de sí.

3.3. EVALUACIÓN

Para la actividad "¿Quién soy en la era digital? Un primer espejo frente a la Inteligencia Artificial", se sugiere solicitar una reflexión escrita individual al final de la actividad. El instrumento de evaluación será una lista de cotejo que verifique los siguientes puntos:

- Expresa una idea personal coherente.
- Reconoce la influencia de la IA en su identidad.
- Muestra disposición a seguir explorando el tema.

Para la actividad "Retrato con IA: una imagen de mí", se solicitará a cada estudiante el *prompt* diseñado, la imagen generada con IA y un breve texto reflexivo. Posteriormente, se aplicará una lista de cotejo que incluya los siguientes elementos: a) el *prompt* incluye elementos físicos,

emocionales y contextuales; b) la imagen generada refleja una intención simbólica; y c) se aplicaron criterios éticos en el uso de la herramienta. Para evaluar el texto reflexivo, se sugiere utilizar una rúbrica de tres niveles.

Tabla 2.

Rúbrica sugerida

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Claridad en la autoimagen	Expresa con profundidad la relación con su imagen	Expresa de forma general su percepción de sí mismo	Muestra escasa reflexión personal
Análisis crítico del proceso	Identifica límites de la IA y reflexiona críticamente	Reconoce limitaciones con poca profundidad	No hay cuestionamiento del proceso
Coherencia entre imagen y texto	El texto enriquece y dialoga con la imagen generada	El texto menciona aspectos que aparecen en la imagen	El texto no se relaciona con la imagen

Para la actividad "Misterio del Yo: un viaje gamificado hacia la autoestima y el autoconocimiento", se deberá solicitar el informe final generado por *ChatGPT,* junto con una reflexión escrita de una cuartilla correspondiente a la sesión 2. El instrumento de evaluación será una lista de cotejo que valore: a) participación activa; b) calidad de las respuestas; c) profundidad reflexiva; d) uso crítico del tutor virtual; y e) coherencia en la metarreflexión.

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Para la actividad "¿Quién soy en la era digital? Un primer espejo frente a la Inteligencia Artificial", es importante cuidar el clima emocional y crear un ambiente seguro en el que los estudiantes puedan expresarse sin temor al juicio. Modelar con un ejemplo personal ayuda a generar confianza y a motivar la participación auténtica. También se recomienda adaptar el uso de la tecnología a los recursos disponibles, e incluso recurrir al formato impreso si es necesario. Es conveniente flexibilizar la dinámica para atender distintas necesidades y permitir la participación privada a quienes no deseen hablar en público. Finalmente, se debe evitar la idea de "respuestas correctas" y destacar que el objetivo es reflexionar con honestidad para fortalecer la seguridad y el autoconocimiento.

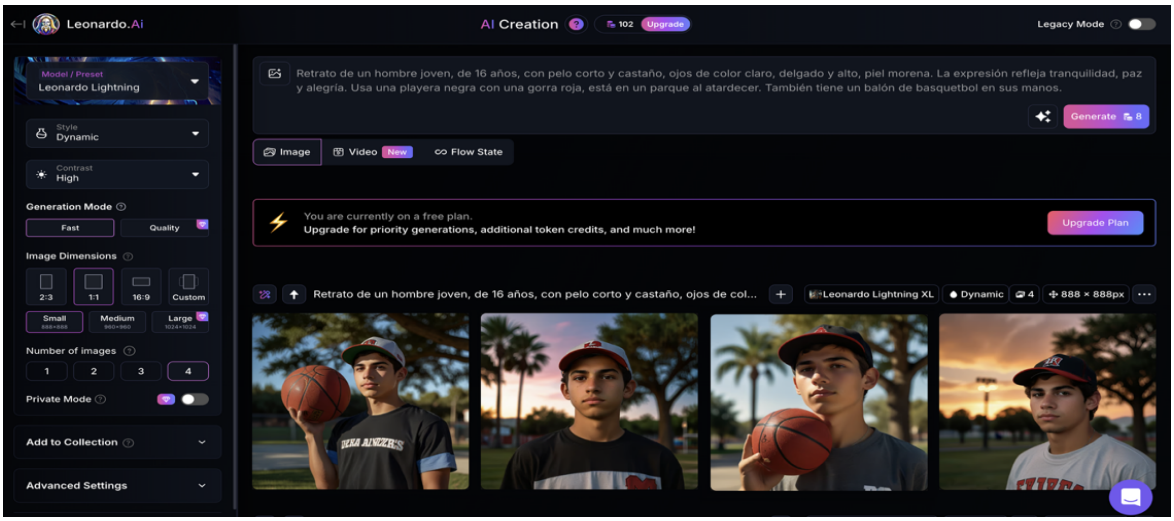
Para la actividad "Retrato con IA: una imagen de mí", es necesario asegurar previamente la conectividad a internet y el acceso a las aplicaciones de IA, mediante pruebas previas. Antes de iniciar, conviene modelar la dinámica compartiendo un ejemplo personal de respuesta al *prompt*. También es fundamental supervisar los resultados generados por la IAG para evitar contenidos inapropiados o sesgados. Se recomienda ajustar la dificultad según la edad y la experiencia tecnológica de los estudiantes y promover la creatividad, permitiendo que cada uno imagine escenarios distintos, lo que favorece una mayor identificación y un aprendizaje significativo.

Antes de iniciar «Misterio del Yo: un viaje gamificado hacia la autoestima y el autoconocimiento», conviene comprobar la conectividad y compartir un ejemplo propio que aclare la consigna y anime a participar. Durante la actividad, se recomienda revisar las respuestas del tutor

virtual para detectar sesgos o contenidos inadecuados, ajustar la dificultad a la edad y experiencia del alumnado y proponer escenarios variados que estimulen la creatividad. Al cierre, el reporte generado por la IA debe presentarse como un punto de partida para la reflexión. Cualquier valoración de la personalidad o las capacidades del alumnado queda fuera de su alcance.

Figura 1.

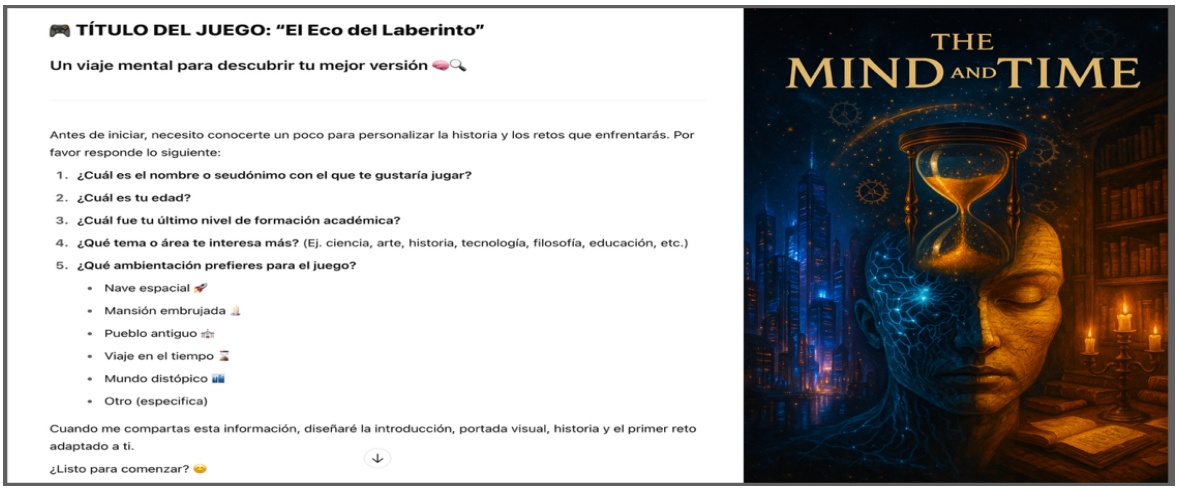
Actividad: "Retrato con IA: una imagen de mí"



Fuente: Impresión de pantalla de *Leonardo.ai*

Figura 2.

Actividad: "Misterio del Yo: un viaje gamificado hacia la autoestima y el autoconocimiento". Interfaz inicial del juego, incluye la imagen propuesta por la IA



Fuente: Captura de pantalla de *ChatGPT*.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Este material complementario contiene el *prompt* base necesario para desarrollar la actividad con *ChatGPT* o cualquier IA similar, como *Gemini*, *Claude* o *DeepSeek*. Su propósito es orientar la creación de un juego narrativo personalizado centrado en el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis, la resolución de acertijos y el fortalecimiento de la autoestima.

Instrucciones

- Lee con atención el *prompt* para entender cómo funciona.
- Si consideras que requiere una adaptación, realízala y personaliza las instrucciones.
- Copia todo el *prompt*.
- Pégalo en una nueva conversación con *ChatGPT* o con cualquier IA similar, como *Gemini*, *Claude* o *DeepSeek*.
- Presiona el botón "Enviar" (flecha hacia arriba) para comenzar a jugar.

***Prompt* base**

Genera un juego que requiera habilidad mental para ganar. Se requiere que el jugador tenga pensamiento crítico, reflexión y análisis, y que vaya reuniendo pistas y descifrando acertijos o misterios. Que le permita ir generando confianza al saber que puede superar los retos y, con ello, construir una mejor versión de su Yo. Al iniciar, pregunta al jugador el nombre o seudónimo con el que le gustaría jugar, su edad, su nivel educativo más alto, su tema de interés y su ambientación preferida para el juego (nave espacial, mansión embrujada, viaje en el tiempo, etc.). Con esta información, crea un perfil para diseñar el juego de acuerdo con su nivel e intereses. Una vez que hayas respondido lo anterior, presenta una introducción al juego y plantea una historia como si fuera un cuento o una narración de misterio o de ciencia ficción. Genera una imagen que sirva de portada del juego.

Después de plantear la introducción, menciona el reto principal y los niveles (capítulos) que tendrá que superar para terminar el juego. Posteriormente, genera una serie de preguntas, un acertijo o algo que el jugador deba resolver para continuar. Si acierta, genera el siguiente capítulo para recabar más pistas. Si no acierta, escribe las razones por las que la respuesta no es correcta, pero no digas cuál es la respuesta correcta hasta que el jugador la diga. Cada vez que presentes un capítulo, genera una imagen alusiva que muestre al jugador el avance de la historia. El juego termina cuando el jugador resuelve el misterio o responde a la pregunta planteada en la introducción, tras varios capítulos.

La duración la propones tú, al igual que el título al inicio. Al final, genera un resumen de las decisiones tomadas durante el juego y de las pistas que el participante utilizó. Este reporte, hazlo en formato de tabla.

REFERENCIAS

Bauman, Z. (2001). *Identidad*. Losada.

Cheney-Lippold, J. (2017). *We are data: algorithms and the making of our digital selves*. NYU Press.

Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.

Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. International Universities Press.

Galvis López, Y. M., Galeano Restrepo, N., & Acevedo López, C. (2020). *Retos cibernéticos que incitan al suicidio, influencia, factores de riesgo, conocimiento e interacción en adolescentes en la ciudad de Medellín* [Trabajo de grado, Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria]. https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1218

Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P. (2025). *Your brain on ChatGPT: accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task* [Prepublicación]. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872

Luckin, R., George, K., & Cukurova, M. (2022). *AI for school teachers*. CRC Press. https://doi.org/10.1201/9781003193173

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2020). *La vía: para el futuro de la humanidad*. Paidós.

Moruzzi, C. (2020). Artificial creativity and general intelligence. *Journal of Science and Technology of the Arts, 12*(3), 84–99. https://doi.org/10.34632/jsta.2020.9481

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: a modern approach* (4.ª ed.). Pearson.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, artículo 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

MÁS ALLÁ DEL *PROMPT*: ALFABETIZACIÓN EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA COMPRENDER, EVALUAR Y CREAR CON CRITERIO

Alejandro Villegas-Muro, Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) como tecnología de propósito general está reconfigurando aceleradamente los ecosistemas informativos, cognitivos y productivos a escala global. Frente a este punto de inflexión, las nociones de "IA responsable" subrayan que la ciudadanía debe poseer competencias críticas para incidir en la definición y el gobierno de los sistemas algorítmicos que median en la vida cotidiana (Domínguez & Stoyanovich, 2023). En Latinoamérica, la emergencia de la IA se superpone a brechas históricas de conectividad, a desigualdades sociolingüísticas y a déficits de infraestructura cultural, factores que limitan el ejercicio del derecho a la información y la participación democrática (IFLA Journal, 2024). Esta convergencia de carencias tecnológicas y estructurales da lugar a lo que Wang et al. (2024) denominan "división algorítmica", un fenómeno que expone a los sectores marginalizados a mayores riesgos de exclusión cognitiva y económica.

En el ámbito de la alfabetización informativa (ALFIN), la incorporación masiva de sistemas basados en IA obliga a revisar y ampliar los repertorios de saberes ciudadanos: ya no basta con localizar, evaluar y usar la información; resulta imperativo comprender cómo se entrenan los modelos de datos, identificar sesgos estadísticos y desentrañar las lógicas de automatización que configuran las plataformas y los motores de recomendación (Flierl & Maybee, 2020). La evidencia muestra, además, que la "higiene de datos" y el razonamiento estadístico son prerrequisitos para interpretar los resultados de los modelos y cuestionar sus efectos sociales (Ghodoosi et al., 2024). Sin estas competencias, la población queda expuesta tanto a decisiones automatizadas opacas, como a dinámicas de desinformación intensificadas por la capacidad generativa de la propia IA.

Este capítulo teórico propone los fundamentos de un modelo de alfabetización en inteligencia artificial (ALF-IA) que complemente la ALFIN tradicional mediante la integración de dimensiones técnicas, éticas, críticas y sociopolíticas. En primer término, se delimita conceptualmente la ALF-IA, situándola en diálogo con los debates contemporáneos sobre la justicia algorítmica y los derechos digitales. Enseguida, se delinean lineamientos pedagógicos de alto nivel que incluyen objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas, criterios de evaluación y recomendaciones operativas para contextos formales y no formales. Finalmente, se ofrecen recursos abiertos y una base de referencia exhaustiva que sustentan la propuesta y abren vías para la investigación aplicada. Con ello, aspiramos a aportar un marco que permita a la sociedad mexicana no solo consumir, sino también coconstruir tecnologías de IA de manera crítica, inclusiva y socialmente responsable.

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ALFABETIZACIÓN EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL?

La alfabetización en inteligencia artificial (ALF-IA) puede definirse como el conjunto articulado de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que permiten a las personas "comprender, usar, evaluar y crear sistemas basados en IA de forma ética, reflexiva y orientada al bien común" (Schüller, 2022, p. 478). Si bien la noción se inspira en genealogías previas de la alfabetización informativa y de datos, la velocidad a la que la IA permea los sectores productivos, culturales y educativos obliga a profundizar en los componentes técnicos y en las implicaciones sociopolíticas de los algoritmos. Diversos marcos convergen en al menos cuatro dimensiones interdependientes: comprensión conceptual; uso y aplicación; evaluación crítica y creación; y ética y responsabilidad (Cox & Mazumdar, 2022; Jarvis et al., 2024; DeVasto & Palmer, 2024; Sachoulidou, 2024). A continuación, se desarrollan estas dimensiones, integrando hallazgos de investigaciones recientes y subrayando los matices de la justicia social particularmente relevantes para América Latina.

Entender la IA implica, en primer lugar, familiarizarse con la evolución histórica desde los primeros sistemas expertos hasta los actuales modelos fundacionales multimodales, así como con los principios matemáticos que los sustentan (redes neuronales profundas, probabilidad bayesiana, árboles de decisión, aprendizaje por refuerzo). Esta alfabetización conceptual requiere que el estudiantado maneje conceptos como entrenamiento, ajuste fino, inferencia, sobreajuste y regularización, y que también sea capaz de explicar las diferencias entre arquitecturas supervisadas, no supervisadas y autosupervisadas (Cox & Mazumdar, 2022). La literatura demuestra que, cuando estos conceptos se abordan de forma meramente instrumental, las personas pueden reproducir procedimientos sin interiorizar los supuestos epistémicos y ontológicos que rigen los modelos (Flierl & Maybee, 2020). Por ello, Schüller (2022) enfatiza la necesidad de vincular la explicación técnica con la reflexión sobre el poder clasificatorio que ejercen los algoritmos en campos tan diversos como la justicia penal o la salud pública. En el contexto latinoamericano, donde el sistema educativo arrastra déficits en matemáticas básicas, la comprensión conceptual de la IA debe articularse con estrategias de refuerzo en estadística descriptiva, álgebra lineal y lógica computacional, evitando que los algoritmos se perciban como cajas negras inmutables.

La segunda dimensión se relaciona con la capacidad de emplear herramientas basadas en IA en escenarios profesionales y cotidianos (Jarvis et al., 2024). En el ámbito bibliotecario, por ejemplo, la clasificación automatizada de colecciones mediante el procesamiento del lenguaje natural puede optimizar tiempos, pero también desplazar tareas tradicionalmente humanas, lo que exige mecanismos de recualificación (Cox & Mazumdar, 2022). En salud, los sistemas de diagnóstico por imagen basados en aprendizaje profundo han demostrado precisiones comparables o superiores a las de radiólogos expertos; sin embargo, su integración, sin un componente sólido de ALF-IA, puede fomentar la dependencia acrítica de la tecnología (Hermann, 2021). DeVasto y Palmer (2024) muestran, en el campo de la comunicación empresarial, que la adopción de "copilotos" de redacción incrementa la productividad, pero solo genera mejoras cualitativas cuando el personal puede calibrar las recomendaciones y revisar posibles sesgos

en el tono y en el público objetivo. En México, donde las pequeñas y medianas empresas comienzan a incorporar soluciones de IA para la logística, la mercadotecnia y el servicio al cliente, la ALF-IA se convierte en una palanca de competitividad que reduce las asimetrías con las grandes corporaciones, siempre que vaya acompañada de políticas de capacitación y de acceso a la infraestructura.

Evaluar un sistema de IA implica identificar sesgos en los datos, validar las métricas de desempeño y anticipar las externalidades (DeVasto & Palmer, 2024). Yan et al. (2024) documentan que la "lectura" de los coeficientes explicativos, la interpretación de la importancia de las variables y la comprensión de los límites de la interpretabilidad contribuyen a que los usuarios no confundan la correlación con la causalidad. Además, la creación de soluciones algorítmicas exige competencias de codiseño participativo para integrar perspectivas interdisciplinarias y las voces de las comunidades afectadas. En América Latina, iniciativas de favelas brasileñas para generar conjuntos de datos de movilidad que reflejen rutas populares, y no solo las vías principales, ilustran el potencial democratizador de esta dimensión (Lo, 2023). En el ámbito escolar, Karan y Angadi (2023) reportan experiencias en la India en las que estudiantes de secundaria construyen clasificadores sencillos para identificar especies vegetales locales, y aprenden simultáneamente botánica, estadística y ética de datos. Trasladar estos marcos a contextos mexicanos implica atender a las diversidades lingüísticas y epistemológicas para evitar la reproducción de colonialismos de datos.

La cuarta dimensión articula marcos normativos, principios de derechos humanos y enfoques de justicia redistributiva en torno a la IA. Sachoulidou (2024) analiza el *AI Act* europea y advierte que su clasificación de sistemas según el riesgo podría resultar inaplicable en regiones con menor capacidad regulatoria si no se adapta a las realidades locales. Porlezza y Schapals (2024) subrayan los peligros de la autorregulación corporativa en el periodismo algorítmico, donde la presión por publicar a velocidad socava la verificación editorial. En el ámbito de la investigación sobre desinformación, Chu-Ke y Dong (2024) muestran que los modelos generativos facilitan la producción de contenido falso con alta coherencia estilística, lo que obliga a fortalecer las alfabetizaciones críticas y a desarrollar métodos para rastrear el origen. En Latinoamérica, la convergencia entre la IA y la vigilancia pública suscita debates sobre el reconocimiento facial, los datos biométricos y la vigilancia en redes sociales. Un marco de ALF-IA debe, por tanto, incluir nociones de explicabilidad, proporcionalidad y rendición de cuentas, así como estrategias de incidencia cívica para exigir auditorías independientes (Domínguez & Stoyanovich, 2023).

La relevancia ética se acentúa cuando se consideran los riesgos de discriminación sistémica: algoritmos de crédito que penalizan los códigos postales rurales, filtros de contratación que descartan currículos con lagunas laborales asociadas al cuidado, o motores de recomendación cultural que invisibilizan músicas en lenguas originarias. Los estudios de Ghodoosi et al. (2024) demuestran que la higiene de datos reduce algunos sesgos, aunque no elimina los problemas de clasificación ontológica previamente arraigados en la sociedad.

Adicionalmente, Coman y Cardon (2024) documentan que la confianza pública en textos generados con IA depende de la transparencia en la divulgación del uso de la tecnología y de la cre-

dibilidad de la entidad emisora. En consecuencia, la ALF-IA debe dotar a los usuarios de criterios para discernir cuándo y cómo divulgar la participación algorítmica, así como incorporar avisos sobre el uso responsable.

La adopción de marcos globales sin adaptación cultural puede derivar en un nuevo colonialismo de datos (Lo, 2023). América Latina enfrenta particularidades sociohistóricas: fuertes asimetrías en la conectividad urbano-rural, pluralidad intercultural y sistemas regulatorios fragmentados. La ALF-IA, por tanto, no puede ser un trasplante directo de los estándares del Norte Global; debe dialogar con epistemologías situadas, reconocer las lenguas indígenas y considerar la precariedad institucional. La "división algorítmica" descrita por Wang et al. (2024) se agudiza allí donde los algoritmos clasifican sin una representación cultural adecuada. Así, los principios de la UNESCO sobre IA ética adquieren especial relevancia, pero solo se materializan si la población cuenta con las competencias para exigir explicaciones y proponer ajustes (IFLA Journal, 2024).

Desde la pedagogía crítica, Freire inspiró a ver la alfabetización como praxis emancipadora; en el contexto de la IA, esa visión cobra vigencia. Karan y Angadi (2023) describen programas indios en los que el pensamiento computacional se hibrida con debates éticos, lo que evidencia que los aprendizajes técnicos se potencian cuando se vinculan con la realidad social del alumnado. Trasladar estos enfoques a las universidades latinoamericanas implica diseñar currículos que integren proyectos de ciencia ciudadana, análisis de sesgos en datos locales y simulaciones de impacto algorítmico en los servicios públicos. Jarrahi et al. (2022) añaden la perspectiva de la inteligencia híbrida, subrayando la necesidad de preparar profesionales para la colaboración simbiótica humano-máquina; Pan et al. (2024) complementan al mostrar cómo la percepción de agencia en un *chatbot* afecta la confianza y la disposición a seguir recomendaciones, lo que refuerza la dimensión socioemocional de la ALF-IA.

Las bibliotecas, tradicionalmente mediadoras de la ALFIN, ahora se posicionan como laboratorios de experimentación comunitaria en IA. Programas piloto en universidades latinoamericanas podrían crear talleres de detección de *deepfakes* y clubes de datos abiertos para mapear problemáticas barriales. Cox y Mazumdar (2022) subrayan que estos espacios deben fomentar competencias en supervisión algorítmica y ofrecer asesoría sobre las licencias de los conjuntos de datos. La IFLA (2024) plantea alianzas con colectivos sociales para traducir las guías de ALF-IA a lenguas originarias, a fin de evitar que la exclusión lingüística perpetúe la brecha digital.

Las cuatro dimensiones presentadas no se agotan en sí mismas; conforman un entramado dinámico bajo la premisa de la justicia algorítmica. Comprender la arquitectura de un modelo, aplicarlo críticamente, evaluarlo de forma transparente y actuar éticamente son pasos interrelacionados que requieren sinergias institucionales, educativas y comunitarias. Latinoamérica enfrenta el reto de construir políticas públicas, currículos y ecosistemas de innovación que multipliquen oportunidades sin reproducir dominaciones históricas. La ALF-IA, concebida como alfabetización integral, puede convertirse en un eje vertebrador de la ciudadanía digital, el emprendimiento inclusivo y la soberanía tecnológica, siempre que se funde en datos abiertos, pedagogías críticas y marcos regulatorios sensibles a la diversidad cultural. Sólo así será posible pasar de usuarios pasivos a cocreadores de futuros algorítmicos más equitativos y democráticos.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La ruta de aprendizaje mantiene los ejes teóricos de la literatura especializada, pero sustituye la programación y la estadística avanzada por herramientas sin código, dinámicas lúdicas y análisis guiados. El objetivo es que personas de humanidades, de ciencias sociales o de colectivos comunitarios adquieran competencias en ALF-IA sin enfrentar barreras técnicas.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Objetivos:

- Comprender cómo funcionan los algoritmos que clasifican, recomiendan y generan contenidos.
- Analizar críticamente los impactos sociales y culturales de la inteligencia artificial.
- Identificar riesgos de sesgo y desigualdad algorítmica.
- Diseñar soluciones sencillas y responsables mediante herramientas sin programación.
- Promover la agencia del estudiantado en la creación y uso de tecnologías de IA.

Competencias específicas:

- Diferenciar distintos tipos de sistemas de inteligencia artificial.
- Explicar el funcionamiento de los algoritmos mediante ejemplos accesibles.
- Analizar casos reales de uso de IA.
- Identificar sesgos e impactos sociales de los sistemas algorítmicos.
- Diseñar prototipos sociales con *no-code*.
- Aplicar principios de inteligencia híbrida y uso responsable de la IA.

Competencias transversales:

- Pensamiento crítico.
- Creatividad.
- Trabajo colaborativo.
- Resolución de problemas.
- Competencia digital.
- Conciencia ética.
- Comunicación efectiva.
- Toma de decisiones responsable

3.2. ACTIVIDADES

SESIÓN 1. Problematización de la normalidad algorítmica (Semanas 1-2)

Activación de conocimientos previos

Actividad: Bitácora de algoritmos

Cada participante registra, durante un día, todas las interacciones con sistemas de recomendación o generación de contenido. En la sesión presencial se elabora un mural colectivo donde se etiquetan esas interacciones según si informan, persuaden o entretienen.

La visualización permite abrir un primer debate sobre poder y dependencia tecnológica y situar la IA como objeto de indagación sociocrítica (Schüller, 2022).

Desarrollo de actividades centrales

Actividad: Café-coloquio de casos de desinformación

Se analizan narrativas de *deepfakes* políticos documentadas por Chu-Ke y Dong (2024). El estudiantado, organizado en círculos concéntricos, discute las siguientes preguntas guía:

- ¿Quién se beneficia?
- ¿Quién pierde?
- ¿Qué huecos de alfabetización revelan estos casos?

Actividad: Lectura en espiral de la "división algorítmica"

Mediante la técnica *jigsaw*, cada equipo resume una sección del informe de Wang et al. (2024) sobre desigualdad algorítmica y confecciona una metáfora visual —cartel, meme o minicómic— que permita explicar su contenido al resto del grupo.

Síntesis de la sesión

Los productos elaborados se presentan al resto de la clase y se comparten en un canal de mensajería para dejar una evidencia accesible del aprendizaje. La sesión finaliza con una reflexión colectiva sobre la normalización de los algoritmos en la vida cotidiana, las relaciones de poder que generan y las desigualdades que pueden reforzar.

SESIÓN 2. Exploración crítica y aplicada de la IA (Semanas 3-5)

Activación de conocimientos previos

Se recuperan los principales aprendizajes de la fase anterior sobre poder, dependencia tecnológica, desinformación y desigualdad algorítmica. A partir de estos elementos, se introduce la necesidad de interactuar con herramientas de IA sin escribir código, manteniendo una mirada crítica sobre sus respuestas, sus sesgos y los principios que deberían regular su uso.

Desarrollo de actividades centrales

Actividad: Taller "*Prompt-lab*" con IA generativa

Cada equipo parte de **un mismo hecho verificable**, presentado mediante una breve ficha que reúna los datos confirmados y sus fuentes. Con esa información, utiliza un chat público, como *ChatGPT* o *Gemini*, para generar tres titulares: uno con una consigna neutral y otros dos que pidan enfocar el hecho desde posiciones políticas opuestas. Los equipos conservan las consignas y las respuestas para poder comparar qué cambió.

Antes de analizar los resultados, comprueban si la herramienta añadió datos que no figuraban en la ficha. Después examinan los titulares: qué aspectos del hecho destacan u omiten, qué palabras tienen carga valorativa, a quién atribuyen responsabilidades y qué interpretación sugieren al lector.

A partir de esa comparación, cada equipo redacta un breve análisis con ejemplos concretos de los encuadres y sesgos observados. Para cerrar, propone reglas de transparencia aplicables a un medio escolar, como indicar cuándo se utilizó IA, conservar las consignas empleadas y verificar los datos antes de publicar.

Actividad: Simulación de políticas internacionales

Mediante la dinámica de cabildo abierto, cada grupo representa a un actor:

- Regulador europeo.
- ONG latinoamericana.
- Empresa de IA.
- Comunidad indígena.

Cada grupo deberá defender su posición frente al *AI Act* (Sachoulidou, 2024) o ante los riesgos de colonialismo de datos señalados por Lo (2023). La mediación del docente ayudará a exponer las tensiones Norte-Sur y a analizar las distintas posiciones sin necesidad de una lectura jurídica especializada.

Síntesis de la sesión

Los grupos elaboran una matriz comparativa de principios éticos, en la que sistematizan las posiciones, los intereses, los riesgos y las responsabilidades identificadas durante la simulación. Esta comparación permite reconocer puntos de acuerdo y tensiones entre los actores, así como fundamentar las decisiones propuestas.

La sesión concluye con una reflexión sobre cómo las herramientas de IA pueden modificar el contenido, el tono y el sentido de los mensajes, y sobre la necesidad de establecer reglas de transparencia, responsabilidad y participación social. Se invita al alumnado a proponer criterios para informar sobre el uso de estas herramientas y preservar la diversidad de perspectivas.

SESIÓN 3. Cocreación responsable de soluciones con IA (Semanas 6-8)

Activación de conocimientos previos

Se recuperan los aprendizajes desarrollados en las fases anteriores sobre el funcionamiento de los algoritmos, sus impactos sociales y culturales, los riesgos de sesgo y los principios éticos que deberían orientar su uso. A partir de esta revisión, se plantea el paso de la crítica a la cocreación responsable de soluciones ligeras mediante herramientas que no requieren conocimientos de programación.

Desarrollo de actividades centrales

Actividad: Diseño de un microproyecto "IA para el bien común"

Con herramientas visuales sin código, como *Canva AI*, *ChatGPT* o *Gemini*, cada equipo explora situaciones de su entorno e identifica un problema local.

A partir de lo que observa en su comunidad, delimita el problema, señala a quiénes afecta y explica por qué considera importante abordarlo. Entre los posibles ejemplos se encuentran:

- Clasificar residuos escolares.
- Crear recordatorios de salud comunitaria.

A continuación, cada grupo diseña un prototipo conceptual que cumpla los principios de equidad y accesibilidad recopilados por IFLA Journal (2024). Durante el proceso se insiste en las normas *human-in-the-loop*: la IA sugiere, la persona decide.

Actividad: Elaboración de un *policy brief* con lente ética

Retomando la guía de Coman y Cardon (2024) sobre transparencia, los equipos redactan un documento de 1.000 palabras dirigido a una autoridad real, como una biblioteca local, un concejo escolar o un medio comunitario. El documento deberá:

- Describir la solución propuesta.
- Anticipar los riesgos éticos.
- Ofrecer métricas de éxito inclusivas.
- Considerar cuántas personas con baja conectividad podrían beneficiarse.

Síntesis de la sesión

Actividad: Foro comunitario y retroalimentación externa

Se organiza una sesión abierta mediante videoconferencia en la que actores de la sociedad civil valoran los *policy briefs* y los prototipos, considerando su pertinencia, sus posibles efectos y las necesidades de las comunidades involucradas. El alumnado presenta y fundamenta sus propuestas, escucha las observaciones y responde a las preguntas planteadas. La interacción permite consolidar la agencia estudiantil y modelar mecanismos de rendición de cuentas, de acuerdo con las recomendaciones de Domínguez y Stoyanovich (2023).

Como cierre, cada participante redacta una "carta de aprendizaje" en la que explica qué cambiaría de su diseño después de escuchar las observaciones de la comunidad, justificando los ajustes y reconociendo los aprendizajes derivados del diálogo.

3.3. EVALUACIÓN

La medición de aprendizajes en el modelo ALF-IA se fundamenta en la evaluación auténtica: se exige al estudiantado demostrar, mediante productos reales y situados, las competencias de comprensión técnica, de reflexión crítica y de agencia sociopolítica.

Para garantizar la validez y la transferibilidad, los instrumentos adoptan la Taxonomía de la Información Crítica de Flierl y Maybee (2020) (reconocer, contextualizar, analizar, cuestionar, transformar) y dialogan con la literatura sobre el diseño ético de la IA (DeVasto & Palmer, 2024) y la inteligencia híbrida (Jarrahi et al., 2022). Se emplean tres dispositivos complementarios: la rúbrica de diseño algorítmico, el mapa de controversias y el portafolio reflexivo.

3.3.1. RÚBRICA DE DISEÑO ALGORÍTMICO

Propósito: valorar críticamente la calidad, pertinencia y viabilidad de los microproyectos desarrollados en la Sesión 3, considerando su capacidad para responder al problema identificado y a las necesidades del contexto, así como los recursos necesarios para su implementación. La evaluación priorizará la coherencia entre el diagnóstico, la solución propuesta y las decisiones adoptadas para prevenir o mitigar posibles sesgos. Asimismo, atenderá a la fundamentación de estas decisiones y al reconocimiento de las limitaciones del proyecto y sus posibles efectos sobre las personas destinatarias.

Estructura: cuatro dimensiones, cada una con descriptores graduales (incipiente – básico – competente – sobresaliente) y una ponderación total de 100 puntos:

- Comprensión funcional (25 puntos). Claridad al explicar el flujo de datos, la lógica de clasificación o generación y las limitaciones técnicas.
- Mitigación de sesgos (25 puntos). Identificación de puntos críticos de inequidad y estrategias de corrección o de transparencia (como la inclusión de *human-in-the-loop*, el remuestreo y el etiquetado participativo).
- Justificación ética (30 puntos). Argumento sustentado en principios de justicia algorítmica: impacto en poblaciones vulnerables, salvaguarda de la privacidad y alineación con marcos normativos (Sachoulidou, 2024; Lo, 2023).
- Comunicación multimodal (20 puntos). Calidad narrativa y accesibilidad del pitch, de las visualizaciones y de la documentación (incluye lenguaje claro, versión en lengua local y licenciamiento abierto).

Aplicación: el instrumento se comparte desde el inicio de la Sesión 3 para guiar el diseño. Al evaluar, participan los siguientes actores:

- El facilitador, que otorga 60 % de la nota;
- Un equipo ajeno al proyecto, que asigna 20 %;
- Un actor externo (bibliotecario, ONG, periodista) que aporta el 20 % restante, enfatizando la relevancia y la viabilidad social (Domínguez & Stoyanovich, 2023).

3.3.2. MAPA DE CONTROVERSIAS

Propósito: hacer visible la red sociotécnica de actores, intereses y relaciones de poder que rodea una aplicación específica de IA, como el reconocimiento facial en espacios públicos. Siguiendo la cartografía de actores de Jarrahi et al. (2022), el ejercicio invita a identificar quiénes diseñan, implementan y regulan el sistema, quiénes se ven afectados por su uso y qué capacidad tiene cada grupo para influir en las decisiones.

De este modo, se trabaja la dimensión “contextualizar → analizar → cuestionar” de Flierl y Maybee (2020) al examinar cómo se distribuyen los beneficios, los riesgos y la capacidad de decisión entre los actores implicados.

Procedimiento:

- Selección del caso. Cada equipo identifica una tecnología de IA vigente en su entorno.
- Recolección de evidencias. Se consultan portales de datos, notas periodísticas y documentos regulatorios; se triangula con entrevistas breves a usuarios afectados.
- Cartografía visual. En un lienzo digital (*Miro*, *Padlet*) se plasman nodos (actores), aristas (intereses, flujos de datos, asimetrías económicas) y zonas de controversia (puntos rojos).
- Relato crítico. El grupo graba un vídeo de 5 minutos que narra la controversia e identifica palancas de intervención (política, diseño, educación).

Valoración: *checklist* de 15 ítems: variedad de fuentes, claridad de los lazos de poder, inclusión de voces marginadas, proyección de soluciones y rúbrica de comunicación audiovisual. Este producto nutre la rúbrica final y aporta el 20 % de la calificación global del curso.

3.3.3. PORTAFOLIO REFLEXIVO

Propósito: documentar la evolución de los saberes, las actitudes y las posturas críticas a lo largo de las ocho semanas, identificando cambios en las interpretaciones y decisiones del alumnado. Responde a la categoría "transformar" de la taxonomía crítica, al promover la revisión de las propias perspectivas y su aplicación a nuevas situaciones.

Componentes mínimos:

- Diario de aprendizaje (entradas semanales de 250-300 palabras).
- Análisis de un sesgo personal detectado en la sesión 2 y de cómo lo reformuló.
- Carta de compromiso ético (sesión 3): afirma acciones futuras (p. ej., divulgar el proyecto, crear talleres comunitarios, incidir en redes sociales).
- Autoevaluación rubricada: el propio estudiante puntúa su progreso en escalas de 1-4 para comprensión técnica, pensamiento crítico y agencia social, justificándolo con evidencias (capturas de pantalla, enlaces, material audiovisual).

Acompañamiento: el facilitador revisa el portafolio a mitad de curso y al cierre, ofreciendo retroalimentación formativa. Un componente opcional es la retroalimentación con "pareja crítica": cada estudiante comenta el portafolio de otro para afianzar la mirada dialógica (Wood et al., 2021).

COHERENCIA CON LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

- Realismo: los productos están dirigidos a audiencias externas (comunidad, decisores, ONG) y abordan problemas concretos.
- Multimodalidad: combina escritura, infografía, vídeo y oratoria para reflejar las prácticas comunicativas contemporáneas (Yan et al., 2024).
- Rigor sociotécnico: la rúbrica exige fundamentar las decisiones en la literatura, las regulaciones y las métricas, y trascender la mera funcionalidad algorítmica.
- Iteración y *feedback*: la evaluación es continua; cada fase alimenta la siguiente, evitando que la calificación se concentre al final.

ESCALABILIDAD Y EQUIDAD

En contextos con acceso limitado, los instrumentos pueden adaptarse a formatos analógicos (cartulinas, fichas impresas, grabaciones de audio por *WhatsApp*). La ponderación flexible (p. ej., 40 % de rúbrica, 30 % de mapa, 30 % de portafolio) permite a cada institución ajustar la carga evaluativa sin desvirtuar los principios de la evaluación auténtica. Así, el modelo conserva la exigencia académica y la pertinencia social sin depender de infraestructura costosa ni de sofisticación estadística, y se alinea con la misión de democratizar la alfabetización en IA.

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Para favorecer una aplicación viable, inclusiva y sostenible del modelo ALF-IA, se proponen las siguientes orientaciones, respaldadas por la literatura especializada. Su propósito es guiar la puesta en práctica del modelo teniendo en cuenta los recursos disponibles, las distintas necesidades del alumnado y las condiciones que permiten dar continuidad a las actividades.

- Contextualizar ejemplos y datos. Utilice problemáticas cercanas (desabasto hídrico, movilidad, lenguas originarias) y conjuntos de dato in de asegurar que el modelo ALF-IA sea viable, inclusivo y sostenible, se proponen las siguientes orientaciones ampliadas, cada una respaldada por la literatura especializada:*s* abiertos locales (geoinformación municipal, catálogos de bibliotecas públicas). Esto reduce la brecha cognitiva y evita el "colonialismo de datos" descrito por Lo (2023).
- Priorizar tecnologías de bajo umbral. Favorezca entornos *no-code* (*ChatGPT*, *Canva AI*, *Gemini*) y plataformas que funcionen con conectividad intermitente o en modo *offline*. Las experiencias de Karan y Angadi (2023) en zonas rurales de la India muestran que esta decisión incrementa la retención y reduce la ansiedad tecnológica.
- Crear equipos de codocencia interdisciplinaria. La combinación de docentes de ciencias sociales, bibliotecólogos y especialistas en datos en la misma aula facilita el puente entre la teoría crítica y la práctica técnica (Watkins & Johnson, 2024) y refuerza la dimensión de inteligencia híbrida planteada por Jarrahi et al. (2022).
- Monitorizar la carga cognitiva de forma continua. Aplique evaluaciones formativas "livianas" y ofrezca *feedback* rápido. Pan et al. (2024) evidencian que este seguimiento reduce la carga mental, especialmente al explorar conceptos abstractos como el *machine learning*.
- Transparentar el rol de los modelos lingüísticos de gran tamaño (LLM). Al emplear herramientas generativas, explique cómo se entrenan, qué datos utilizan y qué limitaciones presentan. La divulgación metalingüística favorece la confianza y la alfabetización crítica (Ponce, 2024) y alinea la práctica con los principios de la IA responsable (Domínguez Figaredo & Stoyanovich, 2023).
- Incorporar licencias abiertas y repositorios *OER*. Publicar guías, plantillas y bitácoras bajo *Creative Commons* facilita su adopción en otros contextos y refuerza la cultura de la ciencia abierta defendida por Yan et al. (2024).

- Garantizar la accesibilidad lingüística y cultural. Traduzca materiales clave a lenguas indígenas y utilice ejemplos culturalmente pertinentes; esta práctica responde a las recomendaciones de la IFLA Journal (2024) para bibliotecas inclusivas y reduce las barreras sociolingüísticas.
- Establecer comités éticos o rondas de revisión comunitaria. Antes de lanzar prototipos, someta las soluciones a una auditoría de riesgos inspirada en el enfoque de clasificación del *AI Act* (Sachoulidou, 2024); esto institucionaliza la evaluación de impacto y fortalece la rendición de cuentas.
- Planificar la sostenibilidad poscurso. Vincule los proyectos a actores reales —ONG, gobiernos locales, colectivos— para que las iniciativas no se queden en ejercicios académicos. Estudios sobre la transferencia en bibliotecas latinoamericanas muestran que el acompañamiento posterior aumenta la tasa de adopción y la escalabilidad (Cox & Mazumdar, 2022).
- Fomentar la mejora continua basada en datos. Registre métricas simples (participación, autoeficacia, utilidad percibida) y utilícelas para ajustar la secuencia didáctica; este bucle de retroalimentación refleja el ciclo *Investigate–Design–Evaluate–Explain* adaptado por Su y Yang (2023) a la IA generativa.

Al articular estas recomendaciones, el programa no solo se adapta a la realidad latinoamericana, sino que también se mantiene lo suficientemente flexible como para replicarse en otros contextos globales, preservando el rigor ético y la inclusión que demandan los marcos contemporáneos de alfabetización en inteligencia artificial.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

A continuación, se presenta una selección de lecturas académicas y actividades didácticas que permiten profundizar en los aprendizajes del modelo ALF-IA y trasladarlos al aula. Cada entrada remite a una publicación científica que ofrece el fundamento conceptual o sirve como punto de partida para la actividad propuesta.

Las actividades, instrumentos y productos derivados constituyen adaptaciones didácticas elaboradas para este modelo y deberán adecuarse al nivel educativo, a las condiciones de conectividad y a las necesidades del grupo.

Lectura de apoyo sobre el Reglamento Europeo de Inteligencia Artificial y la clasificación de riesgos (bit.ly/4rlnaC9)

Sachoulidou (2024) examina el enfoque regulatorio basado en riesgos del Reglamento Europeo de Inteligencia Artificial, con especial atención a su aplicación en el ámbito policial. A partir de la lectura del estudio y de la consulta del reglamento, el estudiantado puede elaborar una matriz para clasificar distintas aplicaciones de IA según las categorías de riesgo contempladas en el marco europeo. El ejercicio permite justificar la clasificación de cada caso teniendo en cuenta la finalidad del sistema y su contexto de uso. La matriz puede servir después como punto de partida para una simulación de políticas públicas en la que el alumnado asuma el papel de distintos actores y argumente qué condiciones deberían regir el uso de una aplicación concreta.

Actividad de clasificación de sonidos urbanos mediante herramientas sin código **(bit.ly/4dwt1il)**

Como adaptación didáctica para el modelo ALF-IA, se propone que el estudiantado reúna o seleccione grabaciones de sonidos de su entorno, como tráfico, música, conversaciones, maquinaria o actividades comerciales, para clasificarlas mediante herramientas visuales sin código. La propuesta toma como punto de partida el enfoque de Su y Yang (2023) sobre la enseñanza accesible, lúdica y contextualizada de las grandes ideas de la inteligencia artificial. Además de introducir principios de percepción y reconocimiento de patrones, la actividad permite debatir sobre la privacidad acústica, el consentimiento y la representación cultural.

Lectura sobre conocimiento, tecnología y resiliencia en las bibliotecas **(bit.ly/4As2Xik)**

El texto editorial "Libraries as Catalysts for Knowledge, Technology, and Social Resilience", publicado en IFLA Journal (2024), presenta un conjunto de reflexiones sobre el papel de las bibliotecas frente a las transformaciones tecnológicas, informativas y sociales. Puede utilizarse como punto de partida para analizar la incorporación de la inteligencia artificial en los servicios bibliotecarios y para que el grupo elabore una lista de cotejo sobre la accesibilidad, la transparencia, la privacidad y la pertinencia social.

Lectura base sobre alfabetización de datos e inteligencia artificial para todas las personas **(bit.ly/4hls7GG)**

Schüller (2022) propone un marco general para comprender la alfabetización en datos e inteligencia artificial como una competencia ciudadana. El artículo puede emplearse como lectura preparatoria, material de autoestudio o punto de partida para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para comprender, utilizar y evaluar sistemas automatizados, sin requerir conocimientos avanzados de programación.

Lectura conceptual sobre inteligencia híbrida y colaboración humano-IA **(bit.ly/3TcZu6z)**

Jarrahi, Lutz y Newlands (2022) examinan la inteligencia híbrida como un proceso de aumento mutuo entre las capacidades humanas y artificiales. A partir de esta lectura, el estudiantado puede representar flujos de trabajo en los que la IA genere recomendaciones o apoye determinadas tareas, mientras que las personas conserven la supervisión, la interpretación y la decisión final. La actividad también permite discutir la importancia de los procesos *human-in-the-loop* y los límites de la automatización.

Actividad de auditoría crítica de contenidos y desinformación generada por IA **(bit.ly/3VJ3JHC)**

A partir de la discusión de Chu-Ke y Dong (2024) sobre las alfabetizaciones necesarias frente a la desinformación generada por IA, se propone realizar una auditoría crítica de dichos contenidos. El estudiantado puede seleccionar distintos ejemplos, identificar sus fuentes y evidencias, analizar las perspectivas incorporadas, contrastar la información y documentar posibles indicios de manipulación o de falta de veracidad. La actividad resulta pertinente tanto para la fase de problematización como para el portafolio reflexivo.

***Actividad de elaboración de un policy brief sobre inteligencia artificial* (bit.ly/HRu78)**

El análisis internacional de políticas de inteligencia artificial presentado por Lo (2023) puede servir de base para que el estudiantado elabore un *policy brief* dirigido a una biblioteca, una institución educativa o una autoridad local. El documento deberá delimitar un problema, presentar evidencias, identificar actores y riesgos, y formular recomendaciones concretas para una adopción responsable de la IA. La estructura y el formato del producto serán definidos por el docente de acuerdo con las características del grupo

***Actividad de experimentación crítica con prompts* (bit.ly/Hygeye)**

A partir del estudio de Ponce (2024) sobre la relación entre el nivel de confianza expresado en los *prompts* y los textos generados mediante inteligencia artificial, se propone comparar distintas versiones de una misma instrucción. El estudiantado puede modificar el tono, el grado de seguridad, el contexto, el nivel de detalle y las restricciones para observar cambios en la selección de la información, la organización, el estilo y la adecuación al género solicitado. Posteriormente, deberá valorar críticamente la calidad y pertinencia de los resultados

***Actividad analógica "Algoritmos en cartulina"* (bit.ly/YWIEU5)**

Como adaptación didáctica inspirada en la revisión de Karan y Angadi (2023) sobre la integración de la inteligencia artificial en la educación escolar, se propone representar un árbol de decisión mediante cartulinas, tarjetas o notas adhesivas. Cada elemento puede contener una condición, una respuesta de tipo sí/no o una posible clasificación. La dinámica permite practicar la lógica condicional y comprender el funcionamiento básico de un clasificador sin necesidad de usar computadoras.

***Actividad de exploración de datos públicos y posibles aplicaciones de IA* (bit.ly/YhUji)**

Con base en la explicación de Cox y Mazumdar (2022) sobre los conceptos, tecnologías y aplicaciones de la inteligencia artificial relevantes para los profesionales de la información, se propone explorar conjuntos de datos públicos relacionados con la salud, la educación, la cultura o el gobierno digital. El estudiantado puede identificar posibles usos de la IA, los actores involucrados, los beneficios, los riesgos y las necesidades de supervisión humana, y representar sus hallazgos mediante un mapa de controversias o una matriz de análisis.

Actividad de evaluación de la confianza y la calidad de la interacción humano-IA (bit.ly/yeoeUY)

Pan et al. (2024) analizan cómo la autonomía atribuida a un sistema de inteligencia artificial y el carácter objetivo o subjetivo de su lenguaje influyen en la confianza, el agrado y la evaluación de la calidad de una conversación. A partir de este estudio, puede realizarse un sondeo breve para evaluar la confianza, el agrado y la calidad percibida tras la interacción con un *chatbot*. Debe presentarse como una adaptación didáctica, no como una escala de los autores.

REFERENCIAS

Chu-Ke, C., & Dong, Y. (2024). Misinformation and literacies in the era of generative artificial intelligence: A brief overview and a call for future research. *Emerging Media, 2*(1), 70-85. https://doi.org/10.1177/27523543241240285

Coman, A. W., & Cardon, P. (2024). Perceptions of professionalism and authenticity in AI-assisted writing. *Business and Professional Communication Quarterly*. https://doi.org/10.1177/23294906241233224

Cox, A. M., & Mazumdar, S. (2022). Defining artificial intelligence for librarians. *Journal of Librarianship and Information Science, 56*(2), 330–340. https://doi.org/10.1177/09610006221142029

DeVasto, D., & Palmer, Z. (2024). Building critical AI literacy in the business communication classroom. *Business and Professional Communication Quarterly, 87*(4), 557–572. https://doi.org/10.1177/23294906241253199

Domínguez, D., & Stoyanovich, J. (2023). Responsible AI literacy: a stakeholder-first approach. *Big Data & Society, 10*(2). https://doi.org/10.1177/20539517231219958

Flierl, M., & Maybee, C. (2020). Refining information literacy practice: examining the foundations of information literacy theory. *IFLA Journal, 46*(2), 124–132. https://doi.org/10.1177/0340035219886615

Ghodoosi, B., Torrisi-Steele, G., West, T., & Heidari, M. (2024). Perceptions of data literacy and data literacy education. *Journal of Librarianship and Information Science*. https://doi.org/10.1177/09610006241246789

Hermann, E. (2021). Artificial intelligence and mass personalization of communication content: an ethical and literacy perspective. *New Media & Society, 24*(5), 1258–1277. https://doi.org/10.1177/14614448211022702

IFLA Journal. (2024). Libraries as catalysts for knowledge, technology, and social resilience. *IFLA Journal, 50*(2), 209–210. https://doi.org/10.1177/03400352241264683

Jarrahi, M. H., Lutz, C., & Newlands, G. (2022). Artificial intelligence, human intelligence and hybrid intelligence based on mutual augmentation. *Big Data & Society, 9*(2). https://doi.org/10.1177/20539517221142824

Jarvis, A., Ho, A., & Lim, G. (2024). Impressing artificial intelligence: automated job interview training in professional English subjects. *RELC Journal*. https://doi.org/10.1177/00336882241245449

Karan, B., & Angadi, G. R. (2025). Artificial intelligence integration into school education: a review of Indian and foreign perspectives. *Millennial Asia, 16*(1), 173–199. https://doi.org/10.1177/09763996231158229

Lo, L. S. (2023). AI policies across the globe: implications and recommendations for libraries. *IFLA Journal, 49*(4), 645–649. https://doi.org/10.1177/03400352231196172

O'Dea, X., Ng, D. T. K., O'Dea, M., & Shkuratskyy, V. (2024). Factors affecting university students' generative AI literacy: evidence and evaluation in the UK and Hong Kong contexts. *Policy Futures in Education*. https://doi.org/10.1177/14782103241287401

Pan, W., Liu, D., Meng, J., & Liu, H. (2024). Human–AI communication in initial encounters: how AI agency affects trust, liking, and chat quality evaluation. *New Media & Society*. https://doi.org/10.1177/14614448241259149

Ponce, T. M. (2024). AI resume writing: how *Prompt* confidence shapes output and AI literacies. *Business and Professional Communication Quarterly*. https://doi.org/10.1177/23294906241273317

Porlezza, C., & Schapals, A. K. (2024). AI ethics in journalism (studies): an evolving field between research and practice. *Emerging Media, 2*(3), 356–370. https://doi.org/10.1177/27523543241288818

Sachoulidou, A. (2024). Harnessing AI for law enforcement: solutions and boundaries from the forthcoming AI Act. *New Journal of European Criminal Law, 15*(2), 117–125. https://doi.org/10.1177/20322844241260114

Schüller, K. (2022). Data and AI literacy for everyone. *Statistical Journal of the IAOS, 38*(2), 477–490. https://doi.org/10.3233/SJI-220941

Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: a framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education, 6*(3), 355–366. https://doi.org/10.1177/20965311231168423

Su, J., & Yang, W. (2024). Artificial intelligence and robotics for young children: redeveloping the five big ideas framework. *ECNU Review of Education, 7*(3), 685–698. https://doi.org/10.1177/20965311231218013

Wang, C., Boerman, S. C., Kroon, A. C., Möller, J., & de Vreese, C. H. (2024). The artificial intelligence divide: who is the most vulnerable? *New Media & Society*. https://doi.org/10.1177/14614448241232345

Watkins, T., & Johnson, Q. (2024). AI and machine learning: what to know and how to talk about it to researchers and patrons. *Information Services & Use*. https://doi.org/10.1177/18758789241298501

Wood, E. A., Ange, B. L., & Miller, D. D. (2021). Are we ready to integrate artificial intelligence literacy into medical school curriculum? Students and faculty survey. *Journal of Medical Education and Curricular Development, 8*. https://doi.org/10.1177/23821205211024078

Yan, C., Wang, H., & Luo, X. (2024). Knowledge mapping of data literacy: a bibliometric study using visual analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*. https://doi.org/10.1177/09610006241285512

Zou, X., Su, P., Li, L., & Fu, P. (2024). AI-generated content tools and students' critical thinking: insights from a Chinese university. *IFLA Journal, 50*(2), 228–241. https://doi.org/10.1177/03400352231214963

BLOQUE III. COMUNICAR ANTE LA VIOLENCIA Y LA VULNERACIÓN DE DERECHOS



https://doi.org/10.3916/alfamed-joven-02

CUANDO EL MENSAJE DAÑA: FORMACIÓN PERIODÍSTICA FRENTE AL DISCURSO DE ODIO DIGITAL

Esteban Ismael Bordón, Universidad de Zaragoza (España).
Bruna Scaratti-Selau, Universidad de Huelva (España).

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto mediático atravesado por la digitalización, la participación en redes sociales y la inmediatez de la información, los discursos de odio han adquirido una visibilidad e intensidad sin precedentes. Este fenómeno, que no es nuevo, pero sí profundamente amplificado por los entornos digitales, interpela directamente a quienes se forman en comunicación y periodismo, no solo por su impacto en la vida social, sino también por el papel fundamental que los medios y sus profesionales desempeñan en la reproducción, legitimación o disputa de este tipo de discursos.

El discurso de odio digital abarca toda expresión que deshumaniza, estigmatiza o incita a la violencia contra determinados grupos sociales por motivos de género, orientación sexual, etnia, religión, nacionalidad, discapacidad, entre otros. Sus efectos sobre las personas y las comunidades, especialmente las históricamente marginadas, son profundamente lesivos y se traducen en exclusión, persecución y silenciamiento. Al mismo tiempo, estas expresiones circulan en entramados comunicacionales complejos, que involucran plataformas digitales, algoritmos, anonimato y dinámicas de viralización.

Frente a esta realidad, resulta crucial que los espacios educativos, en particular en el ámbito del periodismo, aborden críticamente este fenómeno. Su abordaje permite a las y los estudiantes desarrollar una mirada reflexiva sobre los discursos que circulan en las redes, comprender sus consecuencias sociales y posicionarse activamente frente a ellos desde una perspectiva ética, de derechos humanos, con un claro compromiso profesional.

Esta propuesta didáctica tiene como finalidad que el alumnado no solo adquiera conocimientos conceptuales sobre el discurso de odio digital, sino que también desarrolle habilidades para identificarlo, analizarlo críticamente e intervenir desde su rol profesional. Por otro lado, el fenómeno del odio en línea plantea dilemas que atraviesan el ejercicio profesional de manera cotidiana. ¿Dónde se traza la línea entre la libertad de expresión y el discurso de odio? ¿Cómo podemos reconocer el discurso de odio en redes sociales? ¿Cómo podemos actuar frente al discurso de odio desde un enfoque crítico?

Como recurso pedagógico, el análisis y la producción sobre discursos de odio permiten incorporar, además, competencias relevantes en la formación profesional como el trabajo en equipo, la comprensión de marcos normativos, y la capacidad de comunicar de forma inclusiva y responsable. La propuesta se orienta, entonces, no solo a formar comunicadores técnicamente capacitados, sino también a profesionales comprometidos con la construcción de una ciudadanía mediática más inclusiva, plural y democrática.

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DEL DISCURSO DE ODIO DIGITAL?

Antes de profundizar en el análisis de cómo los discursos de odio se difunden en el entorno digital, resulta fundamental establecer una comprensión clara del concepto de discurso de odio. En este sentido, Massey (1992, p. 105) define los discursos de odio como "cualquier tipo de discurso que produce alguno de los daños que los defensores de la represión atribuyen al discurso de odio (pérdida de autoestima, subordinación económica o social, estrés físico y/o mental, silenciamiento de la víctima, exclusión del ámbito político)".

Por su parte, Ward (1998) entiende el discurso de odio como cualquier forma de expresión cuyo propósito, por parte de quien lo emite, es difamar, humillar o incluso incitar al odio contra determinados individuos o grupos. El autor también señala que este tipo de discurso se manifiesta cuando el mensaje está marcado por un nivel tan intenso de hostilidad y agresividad que resulta difícil separar el contenido que el emisor pretende comunicar del ataque dirigido a la víctima.

A su vez, Gagliardone et al. (2015) caracterizan este tipo de discurso como la dirección explícita del odio hacia una minoría en particular. Nockleby (2000) complementa esta definición al afirmar que los discursos de odio suelen centrarse en características como la raza, el color, la etnia, el género, la orientación sexual, la nacionalidad, la religión y otras. Además, explica que se trata de una forma de comunicación que puede manifestarse tanto en mensajes escritos como en expresiones orales.

En el ámbito europeo, el discurso de odio se entiende como toda forma de expresión que promueva, justifique o incite al desprecio, la hostilidad o la discriminación hacia personas o grupos por motivos como la etnia, la religión, el género, la orientación sexual o la ideología (ECRI, 2016). En el entorno digital, estas expresiones adquieren nuevas formas y alcances, facilitadas por la inmediatez, el anonimato y los algoritmos de amplificación presentes en las plataformas y espacios virtuales. Por ello, comprender qué entendemos por discurso de odio digital es un paso clave para analizar su presencia, circulación e impacto en el contexto actual de la comunicación en red (Schieb y Preuss, 2016).

La posibilidad de anonimato, la falta de una supervisión efectiva y los algoritmos que favorecen la viralización de contenidos extremos contribuyen a la normalización y reproducción de discursos hostiles, afectando de manera particular a colectivos vulnerables (Essalhi-Rakrak & Pinedo-González, 2023). Actualmente, a pesar de las directrices establecidas por las plataformas, los discursos de odio continúan difundiéndose a través de las redes sociales, especialmente mediante los comentarios de los usuarios. Las plataformas digitales han dado lugar a nuevas formas de violencia verbal, lo que facilita la exposición constante a ataques dirigidos a colectivos vulnerables (Bustos Martínez et al., 2019; Celik, 2019).

En los espacios de comentarios en línea se pueden encontrar desde opiniones variadas hasta discursos de odio explícitos. En este contexto surgen términos como ciberodio, hater y *troll*. Según Reagle (2015), los haters son individuos que atacan a personas o colectivos por motivos como el origen étnico, la religión, el género o la orientación sexual. Los *trolls*, por su parte, según Buckels et al. (2014), buscan provocar reacciones por diversión o para llamar la atención. Bishop (2014) señala que estas conductas varían según la plataforma y el perfil del usuario. Las

redes sociales se han convertido en espacios donde los individuos se sienten con mayor libertad para expresar opiniones ofensivas de forma impune, a menudo amparados por el anonimato o por una falsa sensación de impunidad (INJUVE, 2019).

En el plano internacional, organismos como la ONU y la UNESCO han destacado la necesidad de articular políticas que combinen regulación, cooperación y educación. Documentos como el Plan de Acción de Rabat (2012) y la Estrategia sobre el Discurso de Odio (2019) abogan por establecer límites claros sin vulnerar la libertad de expresión, al tiempo que subrayan el papel clave de la alfabetización mediática como herramienta preventiva. Esta perspectiva ha sido respaldada también por el Consejo de Europa y la Comisión Europea, que, en su Código de Conducta para la lucha contra el odio en línea (2025), promueven la corresponsabilidad entre las plataformas digitales y los actores educativos.

De acuerdo con el informe Combatir el discurso de odio a través de la educación (UNESCO, 2024), los discursos de odio en redes sociales afectan directamente la salud emocional y contribuyen al aumento de casos de ansiedad, depresión, etc. Diversos expertos en redes sociales alertan sobre la necesidad de regular los algoritmos, ya que estos determinan los contenidos que los usuarios consumen según su comportamiento en la plataforma, lo que genera un ciclo de contenidos basados en los mismos patrones y puede tener un impacto negativo en la salud mental de los usuarios. Otros refuerzan la importancia de educar a los jóvenes sobre los peligros del uso excesivo de las redes sociales, dotándolos de herramientas que les permitan tomar decisiones saludables por sí mismos (Milmo & Skopeliti, 2021).

Desde el campo de la educomunicación, la alfabetización mediática se presenta como una respuesta integral frente al discurso de odio digital. No se trata solo de identificar contenidos violentos, sino de desarrollar capacidades críticas, éticas y expresivas para intervenir en el entorno digital con responsabilidad y compromiso democrático. Ferrés y Piscitelli (2012) definen la competencia mediática como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para analizar, evaluar y producir mensajes en distintos lenguajes y plataformas. Esta visión, ampliada por Vizcaíno-Verdú et al. (2022), incorpora dimensiones como la autorregulación, la participación y la conciencia ética, y subraya su carácter situado, dinámico y transformador.

Sin embargo, investigaciones como las de Marta-Lazo et al. (2020) o Tejedor et al. (2021) advierten que la alfabetización mediática sigue ocupando un lugar marginal en los planes de estudio de periodismo. Los estudios de González-Ramírez et al. (2024) y Sánchez de la Nieta Hernández et al. (2023) indican que, aunque los estudiantes son conscientes del problema del discurso de odio, sus respuestas tienden a ser pasivas. Esto revela una brecha preocupante entre la comprensión crítica y la acción profesional.

En este sentido, la investigación de Bordón (2025) identifica las dimensiones de la competencia mediática necesarias en la formación de los estudiantes de periodismo para actuar frente al discurso de odio, señalando especialmente aquellas relacionadas con la participación activa y la producción de contenidos que expongan otras narrativas, con enfoque de derechos e inclusión. Se requiere una formación que habilite a los y las profesionales de la comunicación

para actuar como mediadores éticos y productores de sentido inclusivo en un entorno marcado por la polarización.

Figura 1.

Dimensiones de la competencia mediática para actuar frente al discurso de odio digital



Fuente: Bordón (2025).

Por todo ello, hablar del discurso de odio digital no es solo referirse a expresiones extremas en redes sociales, sino analizar cómo opera una forma de violencia simbólica que mina la convivencia, reproduce desigualdades y limita la participación democrática. Afrontarlo exige una educación mediática integral, comprometida con los derechos humanos, que forme profesionales capaces de interpretar críticamente su contexto y de intervenir con creatividad, responsabilidad y convicción ética. En este contexto, resulta fundamental fomentar el pensamiento crítico para capacitar a los futuros periodistas para interpretar, evaluar y cuestionar los contenidos de las redes sociales. Esta propuesta pedagógica busca aportar en ese sentido.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica tiene como objetivo el análisis, la problematización y la intervención activa frente al discurso de odio digital, entendido como una forma de violencia simbólica que se reproduce y amplifica en las redes sociales. En este sentido, se considera que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser espacios de formación integral, en los que el pensamiento crítico, la ética profesional y la creatividad comunicacional se articulen en torno a objetivos transformadores.

El diseño de esta propuesta parte de los siguientes principios pedagógicos: la centralidad del estudiante como sujeto activo del aprendizaje; la necesidad de integrar saberes teóricos con herramientas técnicas; y el compromiso con una formación que promueva valores democráticos, inclusivos y respetuosos de los derechos humanos. Estas premisas se traducen en una secuencia didáctica que combina momentos de reflexión individual, análisis de casos reales, trabajo colaborativo, producción de contenidos digitales y evaluación crítica del rol profesional.

Se contemplan dos sesiones presenciales. La primera sesión está orientada al reconocimiento y al análisis del discurso de odio en redes sociales, con el propósito de que las y los estudiantes puedan identificar sus características, comprender su impacto y debatir colectivamente sobre sus implicancias éticas y profesionales. La segunda sesión pone el foco en estrategias de intervención digital, herramientas de denuncia, contranarrativas y generación de contenido que pueda responder al odio con creatividad, rigor y compromiso ético.

Asimismo, la propuesta promueve la integración de diversas competencias. A nivel transversal, se destacan el pensamiento crítico y la alfabetización mediática; a nivel específico, se incorporan competencias como la capacidad de análisis, la gestión de la información, la expresión en distintos lenguajes y soportes, y el dominio de las tecnologías propias de la producción periodística.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

La presente propuesta didáctica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del estudiantado de periodismo mediante un abordaje crítico, reflexivo y creativo del discurso de odio en los entornos digitales.

Objetivos:

- Sensibilizar al estudiantado sobre las formas contemporáneas del discurso de odio en entornos digitales, su impacto social y sus implicancias éticas.
- Fortalecer la capacidad de análisis crítico y contextualización de los discursos de odio, diferenciándolos de otras formas de expresión y reconociendo sus efectos sociales.
- Brindar herramientas teóricas y prácticas para intervenir profesionalmente frente a estos discursos, tanto desde el rol de usuario como desde el ejercicio periodístico.
- Promover la producción de contenidos digitales con enfoque ético, inclusivo y de derechos, capaces de contrarrestar los discursos de odio con narrativas alternativas.

Competencias específicas:

- Indagación y análisis de la realidad: La propuesta permite ejercitar esta competencia mediante el trabajo con problemáticas reales, la búsqueda de antecedentes, el análisis de actores y contextos, y la interpretación crítica de mensajes de odio. La capacidad de contextualizar el discurso de odio en estructuras más amplias de poder y desigualdad es clave para el futuro desempeño periodístico.
- Búsqueda y gestión de la información: Se promueve la habilidad de localizar, seleccionar y organizar información pertinente desde múltiples fuentes (jurídicas, académicas, periodísticas y digitales), así como la utilización de tecnologías para curar, sintetizar y jerarquizar contenidos relevantes para la producción de mensajes alternativos.
- Comunicación en distintos lenguajes, géneros y soportes: La propuesta desafía a las y los estudiantes a producir mensajes en formatos digitales diversos (vídeos, hilos, infografías, memes), dominando códigos propios de cada plataforma, y adecuando el discurso al público objetivo. Esto refuerza su capacidad expresiva y su dominio de los lenguajes contemporáneos.

Competencias transversales:

- Pensamiento crítico: Esta competencia se trabaja a lo largo de la propuesta a través de actividades que requieren el análisis de casos reales, el debate argumentado, la reflexión individual sobre el rol del periodismo y la toma de decisiones éticas. Se espera que los y las estudiantes puedan cuestionar supuestos, evaluar implicancias y adoptar posiciones fundamentadas frente a fenómenos complejos como el discurso de odio.
- Alfabetización mediática: Entendida como la capacidad de comprender críticamente los medios y sus mensajes, esta competencia es central en la propuesta.

3.2. ACTIVIDADES

La presente propuesta didáctica se estructura en dos sesiones presenciales de entre 80 y 90 minutos cada una, diseñadas para promover un abordaje crítico, práctico y colaborativo del discurso de odio digital desde la alfabetización mediática. Las actividades combinan el análisis de mensajes, el diálogo y la elaboración de respuestas responsables, vinculando los contenidos con las experiencias del alumnado en entornos digitales.

Cada sesión se organiza en tres momentos clave: activación de saberes previos, desarrollo de contenidos y cierre, con una progresión que permite recuperar conocimientos, contrastar interpretaciones y sintetizar los aprendizajes.

SESIÓN 1. ¿Qué es el discurso de odio digital? (90 minutos)

Activación de conocimientos previos (15 minutos)

Esta sesión tiene como objetivo introducir el fenómeno del discurso de odio digital desde una perspectiva crítica, promoviendo la identificación, categorización y análisis de ejemplos concretos que circulan en redes sociales. Se parte de los saberes previos del alumnado, para luego brindar un marco teórico inicial y cerrar con una actividad de análisis colaborativo y debate.

Actividad: Mapa del odio digital

Objetivo. Recuperar los saberes, representaciones y experiencias del estudiantado sobre el fenómeno del discurso de odio en redes sociales, así como generar un punto de partida común para la discusión.

Desarrollo. Se plantea una pregunta disparadora al grupo: "¿Qué ejemplos de discurso de odio han visto últimamente en redes sociales?". Con base en las respuestas, el docente debe guiar los aportes para identificar tendencias, plataformas donde más circulan estos discursos y tipos de lenguaje predominantes.

- Preguntas orientadoras para el diálogo posterior:
- ¿Qué tipos de expresiones predominan? (burla, insulto, ironía, etc.).
- ¿Qué colectivos son más atacados?
- ¿Cómo influye la viralización en redes sociales?

Cierre del momento. Se presenta el objetivo de la sesión, que es identificar y analizar el discurso de odio digital para comprender sus formas, impactos y desafíos éticos.

Desarrollo de actividades centrales (60 minutos)

Actividad: ¿Qué es el discurso de odio y cómo circula en redes?

Objetivo. Proporcionar al alumnado un marco conceptual inicial para identificar, interpretar y clasificar el discurso de odio digital.

Desarrollo. Se realiza una breve exposición con soporte visual. Se puede hacer uso de la presentación propuesta (bit.ly/45R8YqP). Se abordarán los siguientes contenidos:

Definición de discurso de odio según la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (2016). Debe entenderse como el uso de una o más formas de expresión específicas, por ejemplo, la defensa, promoción o instigación del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos o estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones basada en una lista no exhaustiva de características personales o estados que incluyen la raza, color, idioma, religión o creencias, nacionalidad u origen nacional o étnico al igual que la ascendencia, edad, discapacidad, sexo, género, identidad de género y orientación sexual (p. 18).

De esta definición se recomienda hacer énfasis en tres características principales: Instigación o promoción al odio; refuerza o se construye con estereotipos negativos o estigmatización; y está dirigido a colectivos históricamente vulnerados.

- Distinción entre discurso de odio y libertad de expresión. Para esto se puede visualizar el vídeo de la web UNESCO (bit.ly/4x0JPVE) (2021) sobre los límites a la libertad de expresión según el Plan de Acción de Rabat sobre la incitación al odio.
- Caracterización del discurso de odio digital (Tabla 1).

Tabla 1.

Componentes del discurso de odio digital

Ítem	**Características**
Grupo diana	Personas del norte de África, latinoamericanos, comunidad islámica, afrodescendientes, inmigrantes, comunidad judía, comunidad gitana, etc.
Tipología del discurso	Incita a la violencia con amenazas, deshumaniza, incita a la expulsión del colectivo, presenta al grupo como amenaza para la sociedad, etc.
Episodio que lo suscita	Inseguridad ciudadana, políticas públicas, conflicto armado, evento deportivo, evento religioso, terrorismo, elecciones, etc.
Expresión del lenguaje	Agresivo explícito, discriminatorio no agresivo, ironía o sarcasmo.
Plataforma en la que circula	*Instagram*, *X*, *TikTok*, *Facebook*, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de OBERAXE (2024).

A lo largo de la exposición, se debe fomentar la participación con preguntas dirigidas, comentarios sobre ejemplos reales o experiencias vividas por el alumnado.

Actividad: Análisis de casos reales (trabajo en grupo)

Objetivo. Aplicar los conceptos aprendidos mediante el análisis colaborativo de publicaciones auténticas con elementos de discurso de odio.

Desarrollo. Se organizan grupos de 4 a 5 estudiantes. Se asigna un caso diferente a cada grupo, extraído de *X, Instagram, TikTok* o *Facebook*. Se puede plantear la búsqueda de casos o utilizar ejemplos incluidos en la presentación propuesta. Deberán responder las siguientes preguntas vinculadas a su caso:

- ¿Qué términos se utilizan para expresar odio?
- ¿Hacia qué colectivo se dirige?
- ¿A qué situación o contexto se vincula la expresión de odio?
- ¿Qué tipo de interacciones tiene la publicación?

La/el docente debe circular entre los grupos para orientar el análisis, aclarar dudas, ayudar a identificar elementos simbólicos menos evidentes y asegurar una mirada crítica.

Actividad: Exposición del análisis

Objetivo: Consolidar aprendizajes, identificar dilemas profesionales y preparar el terreno para la producción de narrativas alternativas en la sesión siguiente.

Desarrollo: Cada grupo comparte los hallazgos de su análisis en una breve exposición oral de 3 a 5 minutos. Pueden realizar una presentación. Se sugiere que incluyan:

- Una caracterización del tipo de discurso de odio.
- Las interacciones generadas por la publicación.
- El contexto en que aparece y un análisis del impacto social.
- Propuestas iniciales de intervención desde el periodismo.

Se debe guiar la participación de los demás grupos para garantizar una escucha activa de las y los estudiantes que no exponen.

Síntesis de la sesión (20 minutos)

La sesión se cierra con un breve debate sobre cómo afrontar la sobrecarga informativa y la diversidad de fuentes en los contextos analizados. El alumnado aborda la cuestión desde dos perspectivas: la de quienes ejercen el periodismo y deben seleccionar, contrastar y comunicar información, y la de quienes la reciben y necesitan valorar en qué fuentes confiar. Las preguntas y los puntos de desacuerdo que surjan pueden retomarse al inicio de la sesión siguiente.

SESIÓN 2. ¿Cómo enfrentamos el discurso de odio digital? (90 minutos)

Activación de conocimientos previos (15 minutos)

Actividad: Reflexión sobre valores profesionales

Objetivo. Generar acuerdos comunes sobre los principios éticos que deben guiar la intervención profesional ante el discurso de odio.

Desarrollo. Se realiza un breve repaso de las características del discurso de odio vistos en la sesión anterior, con relación a la definición y características del discurso de odio. Se puede utilizar la presentación propuesta (bit.ly/4wPPkq1).

Se organiza una breve discusión sobre las emociones, posiciones éticas y preocupaciones profesionales generadas en las y los estudiantes durante la sesión anterior. El debate debe estar orientado hacia el papel del periodismo y los medios de comunicación al interactuar frente al discurso de odio, tanto para amplificarlo como para contrarrestarlo.

A partir de este intercambio, se construye de manera colectiva una lista de principios que deben guiar la producción de las narrativas contrahegemónicas. Para ello, se recuperan las reflexiones del grupo sobre las voces que suelen quedar fuera de los relatos dominantes, las relaciones de poder que condicionan su representación y las implicaciones éticas de contar las experiencias de otras personas. El propósito es que estos principios orienten tanto la selección de los temas y las fuentes como las decisiones sobre el lenguaje, las imágenes y los canales de difusión. Se proponen los siguientes principios como punto de partida, abiertos a la discusión y adaptación según el contexto:

- Respeto a la diversidad.
- Rigor informativo.
- Lenguaje inclusivo y no revictimizante.
- Creatividad y ética comunicacional.
- Capacidad autorreflexiva sobre la práctica profesional.

La lista se registra en la pizarra y permanece visible durante toda la sesión para que el estudiantado pueda consultarla en cada fase del proceso. Al finalizar, se retoma como guía para revisar las narrativas producidas.

Desarrollo de actividades centrales (60 minutos)

Actividad: Producción colaborativa de narrativas contrahegemónicas

Objetivo. Diseñar y producir una pieza digital que actúe como contranarrativa frente a un discurso de odio previamente analizado, aplicando criterios éticos, estéticos y comunicacionales.

Desarrollo. Se organizan los mismos grupos de la sesión anterior o se reorganizan si fuera necesario. Cada grupo elige un caso real previamente trabajado o propone uno nuevo vinculado a una problemática actual.

Deberán responder las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué mensaje queremos transmitir?
- ¿Cuál es nuestra audiencia objetivo?
- ¿Qué tono (informativo, emocional, irónico o narrativo) vamos a adoptar?
- ¿Qué plataforma es la más adecuada para difundir nuestro contenido?
- ¿Qué formatos usaremos (vídeo corto, infografía, carrusel, hilo en *X*, etc.)?
- ¿Qué fuentes o referencias vamos a incluir?
- ¿Qué elementos visuales y textuales refuerzan nuestro mensaje?

Se abre un tiempo de trabajo intensivo para la producción con apoyo docente en aspectos técnicos (uso de *Canva*, *InShot, CapCut*, etc.) y conceptuales (revisión ética, redacción clara y adecuación a la audiencia).

Actividad: Presentación de contenidos

Objetivo. Compartir públicamente las producciones realizadas, argumentar las decisiones narrativas y recibir retroalimentación de pares y del equipo docente.

Desarrollo. Cada grupo presenta su pieza digital ante el plenario durante un máximo de 3 minutos. Exponen brevemente:

- El objetivo comunicacional del contenido.
- Las decisiones tomadas en relación con el formato, el tono y la plataforma.
- Cómo aplicaron los principios éticos definidos colectivamente.

Luego de cada presentación, el resto del grupo realiza preguntas o comentarios sobre la narrativa, sus decisiones de producción y las perspectivas que incorpora. Este intercambio permite reconocer los aciertos de cada propuesta y señalar aspectos que podrían revisarse o profundizarse. La/el docente entrega una devolución formativa a cada grupo, vinculando sus observaciones con los conceptos trabajados durante las sesiones y con los principios construidos colectivamente.

Síntesis de la sesión (15 minutos)

Actividad: Reflexión final

Objetivo. Integrar los aprendizajes mediante una instancia de introspección y formulación de principios éticos personales ante el discurso de odio.

Desarrollo. Cada estudiante redacta una pieza breve en formato libre (decálogo, carta, microensayo, *tuit* ampliado, manifiesto, etc.). La intención es que allí expresen el compromiso asumido como profesionales de la comunicación ante el discurso de odio digital. Esta producción será utilizada para el cierre del módulo y podrá ser compartida en una actividad posterior de visibilización (mural digital, publicación colectiva, etc.). Quienes lo deseen podrán compartir con el grupo los principales puntos de su reflexión y explicar las decisiones adoptadas durante la actividad.

3.3. EVALUACIÓN

La evaluación es formativa y participativa: valora tanto la producción final como la reflexión, la colaboración y la participación durante el proceso. Cada sesión incluye un instrumento de evaluación acorde con la actividad realizada.

Tabla 2.

Instrumento de evaluación para la exposición

Criterio	Sí/No	Comentarios
Identificaron el tipo de discurso de odio		
Analizaron elementos discursivos y simbólicos		
Reflexionaron sobre el posible impacto en la audiencia y los grupos afectados		
Establecieron una conexión con los contenidos teóricos impartidos		
Expresaron una postura crítica como futuros periodistas		
La presentación fue clara y organizada		

Para asignar el nivel de desempeño utilizando la Tabla 3, se considerará si el equipo identifica el discurso de odio mediante ejemplos del caso, fundamenta sus decisiones en los criterios éticos trabajados y construye una contranarrativa que responde al mensaje original con argumentos pertinentes. En cada criterio, se asignará el nivel 4 cuando la evidencia sea clara, suficiente y justificada, el nivel 3 cuando sea pertinente pero presente omisiones menores, el nivel 2 cuando sea parcial o esté poco fundamentada y el nivel 1 cuando sea insuficiente o esté ausente.

Tabla 3.

Instrumento de evaluación para la "Producción colaborativa de narrativas contrahegemónicas"

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	A mejorar (2)	Insuficiente (1)
Coherencia del mensaje				
Creatividad				
Enfoque ético				
Adecuación al formato/plataforma				
Colaboración grupal				
Justificación argumentativa				

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Estas recomendaciones orientan la planificación de las actividades y la selección y revisión de los contenidos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. También ayudan a distribuir las tareas y a abrir espacios en los que el alumnado pueda aportar ideas, discutir sus decisiones y participar en la revisión del trabajo colectivo.

Gestión del contenido:

- Seleccionar ejemplos de publicaciones con discurso de odio diversos y relevantes para las y los estudiantes.
- Para abordar y ampliar cuestiones legales y marcos normativos, se deberá realizar una investigación previa a fin de adecuarse al contexto específico.
- Preparar y adaptar los materiales previamente al desarrollo de las sesiones.
- Participación activa:
- Dar espacio para preguntas y consultas como parte del aprendizaje.
- Motivar a las y los estudiantes a proporcionar ejemplos de discursos de odio en línea.
- Integrar las experiencias, motivaciones y conocimientos de las y los estudiantes para guiar las sesiones.

Posibles desafíos:

- Estar atento a las controversias que puedan surgir al tratar temas sensibles. Esto incluye abrir el debate y no silenciar el disenso.
- Evitar la sobreexposición de las y los estudiantes pertenecientes a colectivos históricamente vulnerados.
- Adaptar los formatos de producción a las condiciones tecnológicas de cada grupo. Ser flexibles con los plazos de análisis y de producción.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Los siguientes recursos se ponen a disposición para ampliar los contenidos y apoyar el desarrollo de las sesiones. Su selección y uso deberán considerar el ámbito y el contexto de impartición, así como las características del alumnado, los objetivos de aprendizaje y el tiempo disponible. Pueden emplearse como materiales de consulta, apoyo para las actividades o punto de partida para profundizar en la discusión:

Covering Hate Speech: A Guide for Journalists **(bit.ly/45Rq6N8)**

Publicación de la UNESCO dirigida a profesionales del periodismo que ofrece orientaciones para abordar el discurso de odio en la cobertura informativa. Se recomienda especialmente la lectura de los apartados “Regulatory responses” (p. 7) y “Media ethics and hate speech” (p. 10).

OBERAXE. Discurso de odio: monitorización del discurso de odio ilegal en línea **(bit.ly/4cBWB5R)**

El sitio web del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia incorpora FARO, un sistema de seguimiento en tiempo real del discurso de odio en entornos digitales. El portal permite

consultar los datos de los últimos 30 días y acceder a los boletines mensuales y los informes anuales para observar cómo evoluciona el fenómeno a lo largo del tiempo.

Guía breve: *Orientaciones para combatir el discurso de odio en internet a través de la educación en derechos humanos* (bit.ly/4wSdxw9)

Documento que reúne actividades y orientaciones para combatir el odio en internet desde la educación en derechos humanos. Puede utilizarse para ampliar la formación o incorporar nuevas dinámicas cuando se disponga de más tiempo con las y los estudiantes.

***El rol de los medios en la prevención de los discursos de odio* (bit.ly/3SXGybI)**

Publicación de la Defensoría del Público de Argentina centrada en el papel de los medios de comunicación frente a los discursos de odio. Se recomiendan especialmente el capítulo 7, "Estrategias de cuidado para periodistas y comunicadoras", de Silvina Molina, y el capítulo 8, "Herramientas para identificar y abordar discursos de odio", de María Eugenia Ludeña.

REFERENCIAS

Bishop, J. (2014). Representations of "trolls" in mass media communication: a review of media-texts and moral panics relating to "internet trolling". *International Journal of Web Based Communities, 10*(1), 7–24. https://doi.org/10.1504/IJWBC.2014.058384

Bordón, E. I. (2025). *Competencia mediática frente al discurso de odio en redes sociales: estudio de caso con estudiantes de Periodismo de Zaragoza (España)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Huelva.

Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Paulhus, D. L. (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences, 67*, 97–102. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.016

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://doi.org/10.5209/meso.64527

Celik, S. (2019). Experiences of internet users regarding cyberhate. *Information Technology & People, 32*(6), 1446–1471. https://doi.org/10.1108/ITP-01-2018-0009

Comisión Europea. (2025). *Código de conducta para la lucha contra la incitación ilegal al odio en línea +*. https://bit.ly/3SBv4GZ

Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. (2016). *Recomendación de política general n.º 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo*. Consejo de Europa. https://bit.ly/4jWQ6eP

Essalhi-Rakrak, A., & Pinedo-González, R. (2023). #EspañaInvadida. Desinformación y discursos de odio hacia los refugiados en *Twitter*: un reto para el pensamiento crítico. *Profesional de la Información, 32*(3). https://doi.org/10.3145/epi.2023.may.10

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar, 19*(38), 75–82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., & Martinez, G. (2015). *Countering online hate speech*. UNESCO.

González-Ramírez, T., Bartolo, M., Lopez-Gracia, A., Ponziano, R., & Perfetti, S. (2024). Perceptions and behaviors of university students in the face of online hate speech: a comparative analysis between Spain and Italy. *Comunicar, 32*(79), 107–118. https://doi.org/10.58262/V33279.10

Instituto de la Juventud. (2019). *El discurso de odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*.

Marta-Lazo, C., Rodríguez Rodríguez, J. M., & Peñalva, S. (2020). Competencias digitales en periodismo. Revisión sistemática de la literatura científica sobre nuevos perfiles profesionales del periodista. *Revista Latina de Comunicación Social, 75*, 53–68.

Massey, C. R. (1992). Hate speech, cultural diversity, and the foundational paradigms of free expression. *UCLA Law Review, 40*, 103–228.

Milmo, D., & Skopeliti, C. (2021, 18 de septiembre). Teenage girls, body image and Instagram's "perfect storm". *The Guardian*. https://bit.ly/3V2BIKM

Nockleby, J. (2000). Hate speech. En L. W. Levy (Ed.), *Encyclopedia of the American Constitution* (2.ª ed., vol. 3, pp. 1277–1278). Macmillan Reference USA.

Organización de las Naciones Unidas. (2012). *The Rabat Plan of Action*. https://bit.ly/4do8uvm

Organización de las Naciones Unidas. (2019). *Estrategia y Plan de Acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio*. https://bit.ly/44EEDfM

Reagle, J. M. (2015). *Reading the comments: likers, haters, and manipulators at the bottom of the web*. MIT Press.

Sánchez de la Nieta Hernández, M. Á., Villar Cirujano, E., & Pulido Zaragoza, J. (2023). Periodismo no polarizado en la universidad: el "legado Colmenarejo" como proyecto de innovación docente. En S. Rebollo-Bueno, C. Algaba, & L. Fernández-Martínez (Coords.), *Género y educación ante la manipulación de la comunicación* (pp. 363–380). Dykinson. https://bit.ly/3S6fwuL

Schieb, C., & Preuss, M. (2016). Governing hate speech by means of counterspeech on Facebook. En *Proceedings of the 66th ICA Annual Conference* (pp. 1–23).

Tejedor, S., Cervi, L., Martínez, F., & Tusa, F. (2021). Principales motivaciones en el uso de redes sociales en estudiantes de Comunicación: perspectiva comparada entre Colombia, Ecuador y España. *Journal of Iberian and Latin American Research, 27*(1), 163–182. https://doi.org/10.1080/13260219.2021.1947353

UNESCO. (2024). *Combatir el discurso de odio a través de la educación: una guía para los responsables de la formulación de políticas*. https://bit.ly/43gZ4wK

Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. (2022). Competencias (trans)media: una revisión actualizada. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, A. Hernando-Gómez, & M. Bonilla del Río (Coords.), *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 671–678). Grupo Comunicar Ediciones.

Ward, K. D. (1998). Free speech and the development of liberal virtues: an examination of the controversies involving flag-burning and hate speech. *University of Miami Law Review, 52*(3), 733–757. https://bit.ly/4gBkQ58

COMUNICAR PARA PREVENIR: ESTRATEGIAS FRENTE AL MATERIAL DE ABUSO Y EXPLOTACIÓN SEXUAL INFANTIL

Rosaura Barrios, Universidad Nacional de Misiones (Argentina).
María Itatí-Rodríguez, Universidad Nacional de Misiones (Argentina).

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años, los cambios tecnológicos han afectado la modalidad de las violencias y los delitos en la esfera digital; esto obliga a conceptualizar categorías propias y a adoptar enfoques metodológicos específicos. La violencia digital debe ser repensada en términos de categorías de intervención y de métodos de abordaje diferenciados respecto de otros tipos de violencia, como la física, la económica y la psicológica. Pensarla desde la producción de contenido merece ajustar la manera en que se habla de ella y un análisis situado de estos fenómenos digitales, a pesar de la desterritorialización que los caracteriza.

El objetivo de esta propuesta es brindar respaldo a la producción de contenido (especialmente para redes sociales) que aborde la problemática de los Materiales de Abuso y Explotación Sexual Infantil (MASI). En un primer momento, daremos coordenadas para pensar el problema y, en un segundo, presentaremos la propuesta pedagógica para impartir clases.

Según la Defensoría del Público (2022) en Argentina, la violencia en entornos digitales es aquella que se ejerce en el ámbito digital, se vale de herramientas tecnológicas (teléfonos celulares, redes sociales, plataformas e internet) y se manifiesta a través de acciones directas o indirectas contra grupos vulnerabilizados, como mujeres, niños y niñas, y la población LGBTIQ+. Este tipo de violencia adopta distintas formas y modalidades. Una es la producción y difusión de imágenes de abuso y explotación sexual contra niños y niñas (MASI), de imágenes íntimas no consentidas, de agresiones verbales en las plataformas y de acoso virtual, entre otras. También se destaca, como una de las formas de esta violencia, el discurso de odio (DDO) sexista en línea, mediante el cual se cometen y se propagan distintos tipos y modalidades de violencia de género, y se generan prejuicios e intolerancia, lo que fomenta la discriminación, la hostilidad o los ataques violentos.

La violencia en entornos digitales no debería desconectarse de la violencia fuera de internet. En este capítulo nos proponemos trabajar con una modalidad de violencia digital. En este sentido, la producción y puesta en circulación de MASI constituyen un desplazamiento del abuso sexual infantil, entendido como el acto de involucrar a un niño/a en actividades sexuales que no comprende plenamente.

Actividades sexuales para las que no está en condiciones de dar consentimiento, para las cuales está evolutivamente inmaduro o que transgreden las leyes o las normas sociales. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016) indica que:

> El abuso sexual ocurre cuando un niño es utilizado para la estimulación sexual de su agresor (un adulto conocido o desconocido, un pariente u otro NNyA) o la gratificación de un observador. Implica toda interacción sexual en la que no existe consentimiento o no puede darse, independientemente de si el niño entiende la naturaleza sexual de la actividad e incluso cuando no muestre signos de rechazo (UNICEF, 2016, p. 7).

Estas prácticas vulneran los derechos humanos de grupos marginalizados y discriminados, en especial de niños y niñas. No es un fenómeno aislado, sino que responde a una violencia estructural que afecta a mujeres, niños y niñas. Existen tres elementos que caracterizan el abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes (Intebi, 2011):

- Diferencias de poder: permiten controlar a la víctima física o emocionalmente.
- Diferencias de conocimiento: la víctima no puede comprender cabalmente el significado y las posibles consecuencias de la actividad sexual.
- Diferencias en las necesidades satisfechas: el agresor busca satisfacer sus propios impulsos sexuales.

En términos de producción de contenidos, trabajar en MASI es un desafío constante. Buscamos que las y los estudiantes adquieran conocimientos sobre temas sensibles y manejen herramientas para trabajar, intervenir y proponer contenidos como profesionales de la comunicación y afines. El tema adquiere relevancia debido a la complejidad del problema y la importancia de abordarlo se vincula con la responsabilidad que adquieren los estados en la lucha para erradicarlo:

> Los artículos 34 y 35 de la Convención sobre los Derechos del Niño dicen que los gobiernos deben proteger a los niños y niñas de todas las formas de explotación y abusos sexuales y tomar todas las medidas posibles para asegurar que no se les secuestre, se les venda o se trafique con ellos (UNICEF, 2006, pp. 24-25).

Este capítulo fue escrito por investigadoras argentinas, pertenecientes al CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). La propuesta didáctica que se presenta a continuación se basa en investigaciones realizadas desde 2012 en la provincia de Misiones.[2]

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE MASI?

MASI es toda representación, por cualquier medio, de un niño o niña realizando actividades sexuales explícitas, reales o simuladas, así como cualquier representación de las partes genitales de un niño o niña con fines primordialmente sexuales. Lo que diferencia al MASI de la pornografía es que esta alude a la representación de escenas de tipo erótico o sexual, cuyo objetivo es la excitación y el placer de los individuos que la consumen, y se compone de actos sexuales consensuados entre personas adultas, grabados para su posterior distribución a través de diferentes medios. La venta de pornografía es un negocio que busca obtener ganancias mediante la

[2] Actualmente Barrios dirige el Programa de Extensión Permanente y de Investigación “Géneros, Sexualidades e Infancias: Articulación Territorial entre Investigación, Formación de Recursos Humanos y Agentes de Protección de NNyA en Misiones” (FHyCS/UNaM). Los análisis aquí presentados parten de ahí.

venta de contenido, suscripciones y publicidad, entre otras fuentes de ingreso. Sin embargo, cuando dichas escenas son protagonizadas por niños y niñas, el material producido constituye un delito. Las infancias no están legal ni psicológicamente habilitadas para consentir; por ende, las acciones que vinculan a niños y niñas con la producción de material de índole sexual se consideran Material de Abuso y Explotación Sexual Infantil (MASI).

La producción, distribución, facilitación y obtención de MASI vulneran los derechos de las infancias y adolescencias al tratarse de la captación de evidencia de delitos reales contra menores de edad. El material de abuso sexual infantil adopta muchas formas de violencia sexual y existe una gran cantidad de este tipo de contenido en la red, compartido a través de grupos y plataformas sociales. Forma parte de una de las modalidades de violencia digital, ya que su principal medio de expansión es internet.

El Protocolo Facultativo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, creado por resolución 54/263 (2006), de la Asamblea General de Naciones Unidas hace referencia a "toda representación, por cualquier medio, de un niño dedicado a actividades sexuales, explícitas, reales o simuladas o toda representación de las partes genitales de un niño con fines primordialmente sexuales". Aquí vemos que el Protocolo da cuenta de una definición más amplia del delito cuando incluye "imágenes reales o simuladas". En Argentina se ha hecho una reserva en orden a este punto, debido a que para la legislación de este país no es delito cuando se trata de "pornografía virtual infantil", las "pseudo-fotografías" o "imágenes realistas".

Las directrices sobre terminología, conocidas como Directrices de Luxemburgo (Interpol, 2023), se refieren a las del Consejo de Europa sobre la protección de datos personales en la investigación penal. Ofrecen orientación sobre cómo utilizar términos que reflejen la explotación y el abuso sexuales de niños, niñas y adolescentes.

Las directrices se explayan sobre una clasificación cuatripartita:

- Delitos contra la confidencialidad, la integridad y la disponibilidad de los datos y los sistemas informáticos. Acceso ilícito a sistemas informáticos.
- Delitos informáticos: falsificación informática mediante la introducción, borrado o supresión de datos informáticos. Fraude informático.
- Delitos relacionados con el contenido: producción, oferta, difusión, adquisición de contenidos de material de abuso sexual infantil, por medio de un sistema informático, o posesión de dichos contenidos en un sistema informático o en un medio de almacenamiento.
- Delitos relacionados con infracciones de la propiedad intelectual (Dupuy en Alliaud, 2024).

En cuanto al punto 3, contiene recomendaciones precisas sobre la terminología que debe emplearse para referirse adecuadamente a lo que se conocía como pornografía infantil, el turismo sexual relacionado con niños y niñas y a la prostitución infantil. El ajuste de la terminología supone una mejora en el abordaje y el tratamiento de estos delitos por parte de los estados.

Las recomendaciones terminológicas actuales desaconsejan la expresión "pornografía infantil" y proponen hablar de material de abuso y explotación sexual infantil. La denominación anterior

presupone que existe consentimiento y participación activa del niño, niña o adolescente en la producción de esos materiales audiovisuales, cuando, en realidad, se trata de una forma más de explotación de los cuerpos de niños y niñas. Estas directrices se han puesto a disposición de los principales organismos y organizaciones de todo el mundo dedicados a la protección de los niños y niñas, así como de los legisladores y los medios de comunicación. A través de ellas se pretende alcanzar un consenso sobre conceptos clave, a fin de mejorar la recopilación de datos y reforzar la cooperación entre organismos, sectores y países.

Por otro lado, el Convenio de Budapest (2001) es el primer tratado internacional creado con el objetivo de proteger a la sociedad frente a los delitos informáticos y en Internet, mediante la elaboración de leyes adecuadas, la mejora de las técnicas de investigación y el aumento de la cooperación internacional. El Convenio se firmó en la ciudad de Budapest, República de Hungría, el 23 de noviembre de 2001 y entró en vigor el 1.º de julio de 2004. Actualmente, el Convenio ha sido ratificado por más de 50 naciones de todo el mundo. En Latinoamérica, Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México son algunos de los países que han realizado modificaciones legislativas influidas por este convenio, aunque no todos han adoptado todas sus disposiciones.

El Convenio de Budapest establece explícitamente que "la persona que parezca un menor" en estas imágenes, si bien no implica necesariamente un daño directo a un niño, niña o adolescente, sigue siendo nociva. Quizás la utilización o producción de estas imágenes no implicó el uso y abuso de niños y niñas, pero aun así sugiere que se utilizan para *grooming*, alimentan las inclinaciones de los agresores sexuales infantiles, contribuyen a un mercado de imágenes de abuso sexual infantil y crean una cultura de la tolerancia frente a la sexualización de las niñas, niños y adolescentes, además de aumentar la demanda.

En cuanto a las imágenes simuladas que no incluyan a niños y niñas reales en su producción, el Convenio de Budapest establece que su objetivo es proteger a niños y niñas contra comportamientos que podrían utilizarse para seducirlos o estimular su participación en dichos actos. Aun así, reconoce que habría un daño indirecto o colateral del consumo y puesta en circulación de materiales de abuso y explotación sexual infantil.

En esta línea, la denominación correcta es la explotación sexual de niños y niñas con fines comerciales, en lugar de la prostitución infantil. La segunda sugiere algún grado de consentimiento en la práctica y, en el caso de niños y niñas, dicho consentimiento es nulo.

2.1. EL ESCENARIO DIGITAL ANTE ESTA PROBLEMÁTICA

Las imágenes de abuso sexual infantil son representaciones de escenas de delitos reales, específicamente, de delitos contra menores. Pueden ser imágenes en vivo (vía *streaming*), vídeos y fotografías de corte más artesanal, o con montaje y producción de abusos sexuales. En la actualidad, estas imágenes y vídeos pueden ser creados con Inteligencia Artificial (IA) que simula el abuso y/o relatos de abuso de niños y niñas.

Con el avance de las nuevas tecnologías, esta situación da lugar a una nueva modalidad y a un nuevo escenario que los Estados están revisando y estudiando. Las plataformas de Internet que utilizamos a diario para conectarnos y compartir información con los demás ahora se emplean

para recopilar y propagar MASI. En cuanto a la denominación, existe una terminología en inglés para referirse a la problemática. Los principales organismos que recopilan información sobre el origen, tráfico y destino de MASI (o CSAM) son de Estados Unidos, así como las gestiones de las plataformas donde se alojan y circulan este tipo de materiales (por ejemplo, redes sociales como *X*, *Instagram*, *Facebook*, etc.). Dado que se emplean plataformas como las redes sociales, los juegos en línea y los correos electrónicos, estos materiales de abuso sexual pueden encontrarse prácticamente en cualquier medio. Estas imágenes y vídeos no solo muestran el abuso y la explotación de las víctimas; los niños también sufren revictimización cada vez que se repiten y se vuelven a ver en Internet.

2.2. ORGANISMOS QUE INTERVIENEN EN LA DETECCIÓN Y LUCHA CONTRA LA DIFUSIÓN Y PRODUCCIÓN DE MASI

El procedimiento para detectar la producción y el tráfico de MASI requiere el trabajo conjunto de instituciones y organizaciones de distintos países. En este apartado vamos a jerarquizar la intervención de los organismos para la detección y la alerta ante la circulación de MASI a nivel global.

La mayoría de las causas se originan a partir de la alerta del Centro Nacional para Menores Desaparecidos y Víctimas de Explotación Sexual (NCMEC, por sus siglas en inglés, *National Center for Missing and Exploited Children*). Se trata de una ONG estadounidense, financiada con fondos privados, que mantiene convenios con las fuerzas de seguridad de Estados Unidos y con las principales empresas de Internet para monitorear el contenido que circula en la web y detectar posibles casos de explotación sexual de niños y niñas.

Otra ONG que trabaja en esta temática es el ICMEC (por sus siglas en inglés, *International Centre for Missing and Exploited Children*), una organización internacional que actúa a nivel global para prevenir y combatir la explotación y el abuso sexual infantil. Es el Centro de información y reportes internacional para todo tipo de problemas relacionados con la prevención y la recuperación de niños/as victimizados/as (Missing Children, 2023). El ICMEC dirige sus esfuerzos contra el secuestro, el abuso y la explotación de niños y niñas a nivel internacional. Canaliza informes de datos e investigación a los países involucrados para que participen en los casos. Es una ONG privada que también colabora con conglomerados de empresas, como *Meta* y *Google*, en el rastreo y la geolocalización de niños y niñas involucrados. Recibe financiamiento de empresas privadas y organizaciones como *Zoom, Airbnb, Amazon, Microsoft, Sony Entertainment*, así como de fundaciones y aportes individuales de empresarios, políticos y celebridades como Ben Affleck, entre otros.

Los países de origen de la circulación de MASI toman conocimiento a través de estos organismos cuando se activan las alarmas de tráfico a escala global. Los organismos internacionales envían a los países registros sobre el tráfico y la presunción de delito de la producción de MASI. Los Ministerios Públicos de los países que trabajan en conjunto con estos organismos internacionales toman conocimiento, por medio del NCMEC, de material de abuso sexual que involucra a niños, niñas y/o adolescentes, y dan aviso al Ministerio Público del país involucrado para que tome conocimiento de este.

En el ICMEC también opera el Programa de Identificación de Víctimas Infantiles (Seto et al., 2018), que sirve como el registro central de los Estados Unidos para la información relacionada con las víctimas infantiles representadas en imágenes y vídeos de explotación sexual. Dado que se trata de un mecanismo de denuncia centralizado, tanto el público en general como los proveedores de servicios electrónicos pueden denunciar sospechas de explotación sexual infantil. Esto es:

- Engaño en línea dirigido a menores para que realicen actos sexuales.
- Abuso sexual infantil extrafamiliar.
- MASI.
- Turismo sexual infantil.
- Tráfico sexual infantil.
- Envío de materiales obscenos no solicitados a niños y niñas.
- Nombres de dominio engañosos.
- Palabras o imágenes digitales engañosas en Internet.

Los reportes de NCMEC son recibidos por el Cuerpo de Investigaciones Judiciales de la Fiscalía de la Ciudad (CIJ), que da curso a la Fiscalía correspondiente. También puede suceder que las compañías informáticas remitan esta información al NCMEC, y que sea la ONG la que presente una denuncia ante el Departamento de Seguridad Nacional de Estados Unidos. En caso de que la IP sea extranjera, el organismo de Seguridad Nacional estadounidense remite el caso al país en el que se registró la IP. Según esta fiscalía, en 2023 se registraron reportes de MASI y grooming en Argentina: 273 casos de MASI, 192 de *grooming* y 6 de suministro de MASI a menores de 14 años (2023, Informe de gestión del Ministerio Público Fiscal). Otras vías de denuncia y recepción de avisos suelen darse a través de Interpol, en particular, o del Departamento de Seguridad.

Por citar algunos números, el ICMEC ha recibido cerca de 16,9 millones de denuncias en 2018 por sospechas de explotación sexual de niños y niñas, ha realizado 82 millones de informes sobre casos de abuso sexual y ha facilitado a los Estados información sobre más de 322 millones de imágenes y vídeos de contenido sexual y/o erótico que involucran a niños, niñas y adolescentes. Más de 19.100 víctimas han sido identificadas por la policía de los países involucrados tras analizar estas imágenes.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: CONTENIDO AUDIOVISUAL (*REELS*) PARA REDES SOCIALES PARA ABORDAR LA PROBLEMÁTICA DE MASI

La propuesta didáctica está diseñada como una guía de intervención para que estudiantes de comunicación social (y de carreras afines) adquieran herramientas reflexivas y críticas fundamentales para la producción de discursos públicos sobre temas sensibles, como el MASI. Esta capacitación aborda una vacancia formativa y promueve un enfoque comunicacional estratégico basado en la ética y los derechos humanos.

La propuesta de intervención tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen herramientas reflexivas y críticas para abordar la violencia digital, en particular, mediante la producción de contenido estratégico para redes sociales. La misma se estructura en dos sesiones presenciales de 3 horas cada una y en 6 horas de trabajo remoto, para un total de 12 horas. Esta distribución del tiempo busca equilibrar la propuesta teórica (sesiones presenciales) con la práctica y la investigación en diseño y producción (trabajo remoto). Durante las sesiones de trabajo presenciales, pondremos a disposición herramientas para pensar y abordar esta problemática desde una perspectiva comunicacional.

Además, se contabilizarán las horas de trabajo remoto, fundamentales para la investigación y la recopilación de información, durante la elaboración de la propuesta didáctica final (de evaluación). A lo largo de los encuentros trabajaremos la terminología desarrollada en este capítulo, así como lo visual, lo sonoro y lo gráfico, para intervenir en esta temática. En este contexto, buscamos que las y los estudiantes interioricen las herramientas legales, comunicacionales y discursivas para producir materiales en formato de redes sociales sobre MASI. Asimismo, que se apropien de las directrices éticas para producir contenidos desde una perspectiva ética, sensible y de derechos humanos.

La propuesta didáctica se inscribe, además, en los aportes del campo de la educomunicación (Kaplún, 1998; Huergo, 2015) y de la comunicación para el cambio social (Gumucio-Dagron & Tufte, 2008), en tanto que concibe la producción de contenidos mediáticos no sólo como un ejercicio técnico, sino como una práctica pedagógica, política y cultural orientada a la transformación social. Desde estas perspectivas, la comunicación se entiende como un proceso formativo que promueve la reflexión crítica, la participación activa y la construcción colectiva de sentidos en torno a problemáticas sociales complejas.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Objetivos:

- Promover la reflexión crítica sobre los riesgos, responsabilidades y consecuencias del tráfico y consumo de MASI en el contexto digital.
- Incorporar una mirada crítica, ética y de derechos humanos en la búsqueda de información y el diseño de contenidos para redes sociales sobre la temática MASI.
- Desarrollar habilidades para producir y difundir mensajes mediáticos y contenidos audiovisuales para redes sociales que adviertan y sensibilicen sobre la problemática del consumo y la circulación de MASI.

Competencias específicas:

- Realicen un trabajo de investigación y diseño para comunicar de forma clara y con perspectiva ética qué es MASI, su circulación y consecuencias.

Competencias transversales:

- Reconozcan y adquieran prácticas responsables de producción y divulgación de contenidos sensibles.

- Produzcan mensajes mediáticos éticos con perspectiva de derechos humanos.
- Produzcan contenidos para redes sociales sobre temas sensibles.
- Fortalezcan sus competencias durante su formación con la capacitación, creatividad y pensamiento ético en contenidos sensibles.

3.2. ACTIVIDADES

Las actividades se distribuyen en dos sesiones presenciales de tres horas cada una y seis horas de trabajo remoto. Se conformarán equipos de tres o cuatro estudiantes. En la primera sesión se presentará la actividad, se delimitará el tema de cada equipo y se organizarán las tareas. El trabajo remoto se dedicará a la búsqueda y lectura bibliográfica, la visualización de producciones audiovisuales, la recopilación de información y la elaboración de una primera maqueta. En la segunda sesión, los equipos compartirán sus avances, recibirán observaciones y ajustarán sus propuestas.

SESIÓN 1. Comprender y comunicar la problemática MASI

Activación de conocimientos previos (60 minutos)

Este primer encuentro se centra en un trabajo sobre el marco teórico, ético y legal de la problemática MASI. Inicia con la presentación de los facilitadores, los objetivos y la modalidad de trabajo (10 minutos). A continuación, se ofrece una exposición teórica del equipo facilitador, que tendrá como punto de partida el abordaje conceptual y el análisis crítico del tratamiento mediático de casos de MASI (20 minutos).

Luego, se dedican 15 minutos a desarrollar competencias para la investigación y el abordaje teórico de MASI, y otros 15 minutos a identificar los diferentes posicionamientos legales, institucionales y profesionales frente a la difusión de contenidos sensibles.

Desarrollo de actividades centrales (60 minutos)

El primer momento de la actividad práctica consiste en la lectura y discusión grupal de marcos legales nacionales e internacionales sobre MASI (30 minutos). A partir de este análisis, los grupos elaboran un cuadro comparativo de las legislaciones, en el que identifican coincidencias, diferencias, alcances y criterios para el tratamiento responsable de contenidos sensibles.

Después de un descanso de 10 minutos, los grupos exponen los principales resultados de la actividad y reciben las devoluciones del equipo facilitador.

A continuación, el equipo facilitador promueve el análisis del rol de la comunicación digital en la difusión de MASI y presenta casos emblemáticos mediante una exposición de 20 minutos. Posteriormente, los grupos realizan una búsqueda y análisis de ejemplos del trabajo

desarrollado en redes sociales, especialmente *Instagram*, por organizaciones sociales. El objetivo es identificar prácticas comunicativas responsables e incorrectas, prestando atención al uso del lenguaje, las imágenes, la estética y las narrativas.

Síntesis de la sesión (30 minutos)

Los grupos presentan los resultados del análisis de las publicaciones seleccionadas y explican los criterios utilizados para distinguir las prácticas responsables de aquellas que pueden contribuir a la exposición, la revictimización o el tratamiento inadecuado de contenidos sensibles (10 minutos).

A continuación, el estudiantado trabaja en la estructura básica de un guion para una publicación en formato *reel* de *Instagram* (10 minutos). El guion deberá definir el propósito del mensaje y el público destinatario, así como precisar la idea principal, la secuencia narrativa y los recursos visuales, sonoros y textuales que se emplearán. También deberá cuidar el tratamiento del lenguaje y de las imágenes e incorporar los criterios éticos y legales abordados durante la sesión, especialmente los relacionados con la privacidad, los derechos de autor, la representación responsable y la prevención de daños.

Para finalizar, la persona docente realiza una síntesis de los principales temas y aprendizajes trabajados, aclara las dudas pendientes y presenta las actividades que deberán desarrollarse antes del siguiente encuentro (10 minutos).

SESIÓN 2. Producir y evaluar contenidos responsables sobre MASI

Activación de conocimientos previos (30 minutos)

El segundo encuentro se enfoca en la revisión crítica y la presentación de los productos finales.

Se inicia con la revisión de los saberes y contenidos trabajados en la sesión anterior, junto con la explicación de la dinámica y los objetivos de este encuentro (10 minutos). A continuación, los estudiantes exponen lo investigado durante la instancia remota, comparten el guion confeccionado y presentan los materiales recabados, lo cual propicia un intercambio con el equipo facilitador (20 minutos).

Desarrollo de actividades centrales (90 minutos)

Se dedica un espacio a la reflexión crítica sobre el uso de imágenes, música, texto y recursos estéticos en la comunicación digital de temas sensibles. Con ayuda de una guía de criterios éticos y comunicacionales, los grupos revisan sus propuestas e identifican qué elementos conviene conservar, modificar o reforzar antes de elaborar la versión final. En particular, se les invita a examinar si las imágenes y la música ayudan a comprender el mensaje y si algún recurso podría dar lugar a interpretaciones que trivialicen la problemática abordada.

A continuación, se realiza un descanso de 10 minutos.

El segundo momento se centra en la producción y el cierre de la propuesta. Los grupos disponen de 40 minutos para redactar el informe final, en el que deberán justificar las principales decisiones comunicacionales y relacionarlas con los contenidos teóricos, éticos y legales abordados durante la capacitación. Pueden recuperar alguna observación surgida en la revisión y explicar cómo influyó en la versión final del *reel*.

Se destinan otros 40 minutos a finalizar los *reels*. Este tramo incluye la revisión del guion, la edición, la composición visual y la preparación de la presentación final. Durante el trabajo, el equipo facilitador acompaña a los grupos y les ayuda a comprobar que el lenguaje, las imágenes, la música y las decisiones estéticas sean coherentes con el propósito del mensaje y contribuyan a un tratamiento responsable de la problemática del MASI.

Síntesis de la sesión

Cada grupo presenta su producción final en clase y explica las principales decisiones adoptadas durante su elaboración, como la selección de los contenidos, el enfoque del mensaje y el uso de recursos audiovisuales. Después de cada presentación, se realiza una breve ronda de evaluación entre equipos a partir de los criterios éticos y comunicacionales trabajados previamente. Se invita al alumnado a señalar un acierto y un aspecto que podría mejorarse, justificando sus observaciones con ejemplos concretos de la producción.

La sesión concluye con una recapitulación de los principales aprendizajes, una valoración general de las producciones y el cierre de la capacitación. En este intercambio final, se pueden retomar las dificultades comunes y comentar cómo las resolvió cada equipo.

La distribución del tiempo se ajustará al grado de avance alcanzado durante la fase remota. Si la edición del *reel* o la elaboración del informe final aún están pendientes, puede reservarse un tramo inicial para completar estas tareas y organizar las presentaciones de modo que cada equipo disponga de tiempo para recibir comentarios.

3.3. EVALUACIÓN

La evaluación se organiza en tres dimensiones. En Contenido, se valora la comprensión de los conceptos trabajados y su aplicación al tema elegido. En Proceso, se consideran la participación, la colaboración entre estudiantes y la manera en que cada equipo justifica las decisiones tomadas durante la elaboración de la propuesta. En Producto final, se examinan la claridad del mensaje, su adecuación al público y la coherencia entre el guion, las imágenes, la música y los textos en pantalla. Se valora cómo estos recursos contribuyen al propósito comunicativo del *reel* y al tratamiento responsable de la problemática abordada.

Para la valoración se utilizará una rúbrica con puntajes que explicita los criterios y describe los niveles de logro de cada dimensión. Compartirla desde el inicio permite que los equipos conozcan qué se espera de su trabajo y puedan revisarlo antes de la entrega. Al finalizar, la rúbrica sirve de base para ofrecer una retroalimentación concreta sobre los avances y los aspectos que conviene seguir trabajando.+

Tabla 1.

Propuesta de evaluación

Trabajo	Dimensiones				Total
	Contenido	**Forma**	**Proceso**	**Producto final**	
Individual	Manejo de terminología en las exposiciones	Participación durante las sesiones	Consultas e intervenciones durante intercambio de grupos	Claridad expositiva (manejo teórico y práctico) a la hora de presentar el trabajo. Participación en el equipo (evaluación por pares del trabajo en equipo)	
Rúbrica	**1 punto**	**1 punto**	**1 punto**	**2 puntos**	**5 pts.**
Grupal	Manejo de terminología en el producto realizado	Trabajo con las fuentes Justificación de decisiones creativas	Producción durante las sesiones	Calidad de la producción Coherencia del mensaje y enfoque de derechos. Presentación informe escrito y defensa del trabajo.	
Rúbrica	**1 punto**	**1 punto**	**1 punto**	**2 puntos**	**5 pts.**
Total					**10 pts.**

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Cómo gestionar los contenidos:

- Facilitar una guía de análisis con preguntas orientadoras.
- Sugerir referentes estéticos y discursivos previos.
- Establecer criterios no negociables: no revictimización, no espectacularización, lenguaje inclusivo.
- Proveer un banco de recursos éticos: sitios de imágenes libres de derechos, ejemplos de buenas prácticas, bibliografía breve.
- Utilizar material protegido, respetando la identidad de las víctimas y estableciendo criterios sobre lo que no debe mostrarse.

Cómo trabajar con grupos de estudiantes sobre temáticas sensibles:

- Propiciar debates cuidadosos con reglas de escucha activa y respeto.
- Ofrecer una instancia de acompañamiento emocional o de contención, ya que los contenidos pueden desencadenar emociones difíciles.

Cómo organizar las producciones y las técnicas:

- Promover el uso de la bibliografía académica como sustento de los argumentos.
- Capacitación breve en técnicas básicas de grabación y edición.
- Hacer énfasis en la verificación de datos y en el uso de fuentes confiables.
- Sugerir posibles alianzas con ONGs o espacios institucionales (como defensorías) para que los *reels* puedan ser utilizados o compartidos.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

En este apartado ponemos a disposición documentos y normativa internacionales que contribuyen a pensar el problema. El objetivo de esta documentación y de las acciones de los países es establecer un marco legal y operativo para comprender los delitos informáticos a nivel internacional.

Como equipo, buscamos que los y las estudiantes comprendan el funcionamiento de las leyes penales y de los procedimientos entre los países que colaboran en la lucha contra la producción, el consumo y el tráfico de MASI.

4.1. MARCO LEGAL INTERNACIONAL

Convención sobre los Derechos del Niño **(bit.ly/4cxxP6T)**

Instrumento internacional que reconoce el derecho de niñas y niños a ser protegidos frente a todas las formas de explotación y abuso sexuales. Su artículo 34 establece el compromiso de los Estados de adoptar medidas nacionales, bilaterales y multilaterales para impedir la incitación o la coacción a actividades sexuales ilegales, la explotación en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales, y la utilización de niñas y niños en espectáculos o en materiales pornográficos.

Convenio de Budapest sobre la Ciberdelincuencia **(bit.ly/4gBRpQk)**

Primer convenio internacional sobre ciberdelincuencia, firmado el 23 de noviembre de 2001 y en vigor desde el 1 de julio de 2004. Su objetivo es proteger a la sociedad frente a los delitos informáticos y a los cometidos en Internet mediante la elaboración de legislación adecuada, la mejora de las técnicas de investigación y el fortalecimiento de la cooperación internacional.

4.2. ORGANISMOS INTERNACIONALES CONTRA LA PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE MASI

National Center for Missing & Exploited Children **(NCMEC) (bit.ly/4qCtFQl)**

Organización dedicada a la prevención, atención y difusión de recursos para niñas, niños y adolescentes desaparecidos o víctimas de explotación. Ofrece materiales educativos, orientaciones para familias y profesionales, mecanismos de reporte y recursos para la protección de la infancia en entornos físicos y digitales.

International Center for Missing & Exploited Children **(ICMEC) (bit.ly/4qLlX7a)**

Organización internacional que trabaja en la protección de niñas, niños y adolescentes frente a la desaparición, la explotación y el abuso. Desarrolla investigaciones, recursos formativos, marcos de actuación y acciones de cooperación internacional dirigidas a gobiernos, organizaciones y profesionales de este ámbito.

REFERENCIAS

Consejo de Europa. (2001). *Convenio sobre la ciberdelincuencia* (núm. 185). https://bit.ly/GUjI09

Defensoría del Público. (2022). *Violencia en entornos digitales: claves para el abordaje en los medios*. https://lix.li/5KKrN

Dupuy, D. (2024). Los delitos contra niños, niñas y adolescentes en el ciberespacio. En A. Alliaud (Ed.), *Infancias y adolescencias: delitos en el ciberespacio* (pp. 22–57). ConTexto Libros.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes: una guía para tomar acciones y proteger sus derechos*. https://lix.li/aJwKi

Gumucio-Dagron, A., & Tufte, T. (Comps.). (2008). *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social; Plural Editores.

Huergo, J. (2015). *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Intebi, I. (2011). *Proteger, reparar, penalizar: evaluación de las sospechas de abuso sexual infantil*. Granica Ediciones.

INTERPOL. (2023). *Terminología adecuada*. https://bit.ly/4ivCCcu

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación: el comunicador popular*. La Torre.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2019). *Resolución 1291/2019*. https://lix.li/Dzx7P7

National Center for Missing & Exploited Children. (s. f.). *Página de inicio*. https://www.missingkids.org/home

Seto, M. C., Buckman, C., Dwyer, R. G., & Quayle, E. (2018). *Production and active trading of child sexual exploitation images depicting identified victims*. National Center for Missing & Exploited Children; Thorn. https://lix.li/hSvrNZ

Suárez, M. F. (2021). Delito de ofrecimiento y distribución de material relacionado con el ASI y la explotación sexual. *Revista Asociación Pensamiento Penal,* 403. https://bit.ly/YEI78

https://doi.org/10.3916/alfamed-joven-02

INFORMAR SIN VULNERAR: TRATAMIENTO MEDIÁTICO DE LAS DESAPARICIONES DESDE LOS DERECHOS HUMANOS

Sara Stefany Bullón Juarez, Universidad de Valladolid (España).

1. INTRODUCCIÓN

La desaparición de personas es un fenómeno complejo que requiere la implicación de las instituciones, la sociedad civil y los medios de comunicación, así como la aplicación de políticas públicas que protejan a las víctimas y a sus familias y eviten su estigmatización, silenciamiento e invisibilización. Existen casos en los que los medios muestran a la víctima y a las familias en una posición de culpabilidad, omitiendo datos relevantes sobre la desaparición de una persona.

El fenómeno de la desaparición de personas constituye hoy en día el desafío que más dolor y desaliento genera en la sociedad. Este tipo de violencia se ha visto en tiempos anteriores como un suceso excepcional; no obstante, en la actualidad se ha convertido en un fenómeno constante y latente. Esta acción maliciosa desvela una realidad social en crisis, alterando nuevos ámbitos y convirtiéndose en un malestar crónico que afecta a la población más vulnerable.

ONU Mujeres de América Latina y el Caribe advierte sobre una problemática social ante la desaparición de niñas, niños, adolescentes y mujeres, en especial entre quienes se encuentran en situación de migración o de refugio. Se trata de un fenómeno complejo, multicausal, asociado a la ausencia de un involucramiento efectivo por parte de las entidades responsables y a la falta de conciencia pública y de memoria colectiva. El fenómeno de las desapariciones vulnera los derechos humanos de este grupo poblacional, a lo que se suman las desigualdades estructurales y los roles de género marcados y tradicionales.

A su vez, en el Informe Anual de Personas Desaparecidas 2024 (CNDES) del Ministerio del Interior del Gobierno de España se señala que “el fenómeno de las personas desaparecidas sin causa aparente es un hecho poliédrico del que cualquier persona puede ser víctima, directa o indirecta”. Nadie está exento de que, un día, nuestros padres, hermanos, parejas e hijos puedan desaparecer de nuestras vidas sin saber qué les ha podido pasar y, sobre todo, dónde están. Es una situación anímica muy difícil de gestionar, especialmente cuando las desapariciones se prolongan en el tiempo.

Ante este panorama, la formación de futuros periodistas y comunicadores no solo requiere el desarrollo de habilidades técnicas, sino también la construcción de una conciencia crítica sobre el impacto social de la información que se brinda a la ciudadanía en torno a un tema complejo y de derechos humanos, como la desaparición de personas. La educación en comunicación también implica educar a los estudiantes en ética, derechos humanos y memoria colectiva, especialmente cuando se busca visibilizar el sufrimiento ajeno, el silencio institucional o

la ausencia forzada. En esta cuestión, la desaparición de personas brinda la oportunidad de formarse para cuestionar las narrativas dominantes y reflexionar sobre el rol del periodismo digital en la construcción de la verdad y de una justicia reivindicativa.

Desde el enfoque didáctico del aula invertida (*flipped classroom*), esta metodología consiste en facilitar a los alumnos los contenidos del temario (en vídeos, libros o artículos) antes de la sesión presencial, a través de la sede electrónica de la universidad. Esta modalidad de estudio permite a los alumnos trabajar en casa los contenidos y aprovechar las horas de clase presenciales para resolver dudas en un entorno seguro y dinámico. A la vez, permite al docente verificar si el alumnado ha accedido y revisado la información en el aula virtual, así como detectar las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes (Bergmann & Sams, 2014).

La finalidad es incentivar al alumnado a involucrarse en la búsqueda de información sobre fenómenos complejos que vulneren los derechos humanos, mediante el acceso a coberturas mediáticas, testimonios y documentales, entre otros recursos. Luego, podrá analizarlos colectivamente en clase, generar un debate y diseñar propuestas éticas en un ambiente seguro. Estas actividades buscan que el alumnado comprenda el papel de la comunicación mediática, cuestione las narrativas dominantes y desarrolle una perspectiva crítica.

Los cuestionamientos que guiarán esta metodología didáctica serán: ¿Por qué existen casos de desaparición de personas que reciben atención mediática y otros son omitidos? ¿Cuál es la responsabilidad ética de un periodista o de un medio de comunicación frente a los familiares de una persona desaparecida? ¿Qué narrativa podemos aplicar en casos de desaparición sin revictimizar ni estigmatizar a la víctima ni a su entorno familiar? Cada una de estas interrogantes despertará en el alumnado una reflexión sobre la necesidad de analizar qué narrativas vamos a mostrar al público, qué palabras usamos, qué imágenes mostramos y a quién se le da voz.

2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE LOS DESAFÍOS ÉTICOS EN EL PERIODISMO DIGITAL?

El periodismo digital ha modificado los métodos de producción, la circulación y la forma de consumir la información. La llegada de las nuevas tecnologías ha permitido que las noticias viajen de manera inmediata, facilitando el acceso a la información y la participación activa e interactiva en el mundo digital; sin embargo, todos estos avances positivos han traído consigo ruido y desinformación, e intensificado los dilemas éticos contra los que los profesionales del periodismo o de la comunicación deben luchar a diario. Entre estos, se enfatizan: la verificación de datos, el respeto a los derechos humanos de las víctimas y la protección de la privacidad de su entorno familiar, la selección responsable de las imágenes que mostramos a las audiencias y la selección de la información que transmitimos de acuerdo con la atracción algorítmica de las diferentes redes sociales, lo que genera un conflicto entre lo que debemos informar y la manera de comercializar de las plataformas digitales.

Este contexto digital para presentar las noticias nos muestra desafíos éticos presentes en coberturas informativas de gran magnitud, en la selección del titular de una noticia, en la elección

de una foto de portada e incluso en la decisión sobre a qué fuentes recurrir. "El periodismo digital es una realidad consolidada en lo profesional y en lo académico, que está en el inicio de una nueva transformación de la mano de la inteligencia artificial (IA), lo que abre un nuevo desafío: el de construir un periodismo más humano para los humanos" (Salaverría, 2019).

En la comunicación "Evolución de los Formatos Informativos para el Periodismo en el Entorno Digital: Tratamiento de la Desaparición de Personas en Perú", que presenté en el XXXI Congreso Internacional de la SEP. Innovación en Periodismo en el contexto digital (2025), señalé que Perú no es ajeno a la transformación radical que enfrenta el periodismo, como lo es en la creación, distribución y consumo informativo, especialmente cuando hablamos del tratamiento de noticias sensibles como la desaparición de personas; sin embargo, la aparición de nuevas tecnologías y soportes digitales para los medios, pueden convertirse en aliados clave para contribuir a visibilizar de manera inmediata casos relacionados a este fenómeno social. A la vez, esto permite a las instituciones públicas y a la ciudadanía concienciarse sobre el tema e interactuar activamente.

Informar sobre las noticias que vulneran los derechos, como el problema social de la desaparición de personas, un fenómeno complejo de analizar, nos sitúa en un escenario en el que debemos lidiar con la necesidad de mostrar contextos de violencia estructural, desigualdad de género o ausencia de participación institucional que deberían atender estos casos. Esto pone a prueba a los profesionales de la comunicación, periodistas y medios digitales, porque surge la disyuntiva: ¿cómo informamos con rigor sin vulnerar a la víctima? ¿Qué narrativa empleamos sin revictimizar ni generar espectáculo en torno al dolor? ¿A quién le damos voz y a quién dejamos en silencio? ¿Somos capaces de informar a los familiares con respeto, sin estigmatizarlos?

En plena expansión de las redes sociales como *X* (antes *Twitter*), Zires (2017) señala en su investigación que los rumores circulan tanto en entornos presenciales como en redes sociodigitales en contextos de alta inseguridad, como las desapariciones forzadas y la participación criminal de las autoridades. Analizó el hashtag #verfollow, una comunidad digital creada para dar visibilidad a los ataques contra las escuelas y a los secuestros de niños perpetrados por el crimen organizado en Veracruz. En esta ventana digital, los ciudadanos tuvieron la posibilidad de interactuar y poner en foco los crímenes de este tipo; sin embargo, la autora destaca la manera en que las autoridades institucionales y gubernamentales e incluso algunos medios intentaron psicologizar el ruido que estaba haciendo la población, y denominar su participación como una "psicosis colectiva", como si esta tuviese alucinaciones colectivas, estigmatizándolos y negando el terror que se estaba viviendo en dicha ciudad de México. Analizar este apartado resulta interesante porque nos muestra las múltiples formas de interpretar la violencia y la censura, así como los miedos de los ciudadanos.

Un líder o un grupo de instituciones de poder pueden aludir al control del discurso y manipulación de la narrativa e incluso a la creación de una realidad distorsionada para exponer al pueblo solo sus propios intereses, así como la postura de silencio institucional frente a contextos convulsos que enfrenta el fenómeno de la desaparición de personas, las cuales se intentan contar o explicar, pero, que pueden quedar atrapadas en el olvido de la memoria colectiva o utilizar el miedo como una manera de mantener en silencio este tipo de realidades, siendo la población vulnerable la más afectada.

En el libro “Mujeres de la Comunicación”, Claudia Magallanes Blanco y Paola Ricaurte Quijano relatan que “hacer comunicación desde la academia es una vocación que se expresa en la docencia implicada, transformadora, desde el acompañamiento, buscando formar personas y no simplemente formar profesionales de la comunicación” (Magallanes Blanco & Ricaurte Quijano, 2022). La docencia va más allá de las aulas; podemos ser fuente de inspiración y cultivar un semillero de vocaciones y afectos que veremos reflejados en las redacciones, en el trabajo de campo, en instituciones gubernamentales y en la participación en marchas o protestas.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

El punto de partida de esta propuesta didáctica es reconocer los desafíos éticos a los que se enfrenta el periodismo digital, en especial cuando tratamos noticias que vulneran los derechos humanos, como la desaparición de personas, a la vez que fomentamos en el alumnado la conciencia sobre la importancia de visibilizar fenómenos sociales de este tipo, desde un sentido de justicia reivindicativa hacia la víctima y su entorno. La propuesta parte de una perspectiva crítica y educomunicativa desde las aulas y se centra en el análisis de representaciones mediáticas puntuales sobre desapariciones, promoviendo una comprensión ética y reflexiva en los estudiantes con formación profesional en periodismo, comunicación, marketing u otra rama relacionada.

La secuencia de esta dinámica comprende la activación de conocimientos previos, el desarrollo de actividades centrales y la conclusión, y se cierra con una producción reflexiva. Este resultado será posible mediante el análisis de casos reales, la colaboración en equipo y la creación de contenido digital con enfoque en derechos humanos, como propuesta final. Esta forma de trabajo en el aula busca favorecer el pensamiento crítico, la sensibilidad ética y la alfabetización mediática.

En este marco, como estrategia central, presentamos la metodología del aula invertida (*flipped classroom*). Esta propuesta pedagógica consiste en trasladar los contenidos teóricos esenciales fuera del aula mediante recursos digitales (en este caso, de la casa de estudios universitarios), con la finalidad de que, en las sesiones presenciales, se genere debate y reflexión crítica para la resolución colaborativa de problemas sociales.

Cambiando de roles con el alumnado, les permitimos convertirse en protagonistas de la clase, incentivándolos a desarrollar competencias profesionales específicas, tales como la autonomía, la toma de decisiones basadas en la ética periodística y la adquisición de conocimientos sobre contextos complejos que pueden ser ajenos a su realidad social cercana, así como a empatizar con ellos.

Los nuevos tiempos, la modernidad y la tecnología, nos impulsan a adaptarnos a contextos de enseñanza atractivos que despierten interés en el alumnado, y esta experiencia didáctica se amolda tanto a la modalidad cien por ciento presencial como a la híbrida. Asimismo, los contenidos a los que el alumnado tendrá acceso estarán vinculados a la ética periodística, al periodismo digital, a la comunicación para el cambio social y al análisis crítico del discurso mediático. Esta formación didáctica se alinea con los aportes de Paulo Freire (1970), quien concibe la

educación como práctica de la libertad, basada en el diálogo, la conciencia crítica y la transformación social, pilares de la pedagogía crítica. Y, como diría el autor, "La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (Freire, 1970).

A su vez, Mario Kaplún (1998) nos propone superar el modelo unidireccional de comunicación y educación, dirigiéndonos hacia una pedagogía participativa, horizontal y dialogante, y expone este modelo como la clave de la educomunicación latinoamericana. Además, en su cita, "Educar no es transmitir conocimientos, sino suscitar la necesidad de saber" (Kaplún, 1998), no se reflexiona sobre lo fundamental que es, en el alumnado, generar interés por aprender y comprender.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

El propósito de esta propuesta educativa es formar profesionales capaces de realizar análisis críticos sobre la representación mediática de problemas sociales complejos, como las desapariciones, desde un punto ético y con enfoque en los derechos humanos y memoria colectiva.

Objetivos:

- Comprender el rol de los medios, especialmente entornos digitales en la representación de las desapariciones, desde una mirada crítica hacia la ética comunicacional y derechos humanos.
- Identificar los dilemas éticos del periodismo en contextos de violencia social, sin espectacularizar.
- Analizar determinadas coberturas informativas mediáticas de desapariciones e identificar las razones de visibilidad de dichos casos.
- Aplicar criterios éticos en la creación de contenido o reflexiones sensibles con el sufrimiento de la víctima y su entorno, incentivando la memoria colectiva.

Competencias específicas:

- Evaluar contenidos periodísticos digitales de manera crítica desde la ética.
- Elaborar mensajes comunicativos enfocados en los derechos humanos y memoria colectiva.

Competencias transversales:

- Pensamiento crítico y fundamentos éticos.
- Comunicación efectiva en espacios físicos y digitales.
- Colaboración multidisciplinaria.

Competencias específicas:

- Usar conceptos claves para comprender el discurso, la representación mediática y los principios éticos en el ejercicio informativo.

Competencias transversales:

- Alfabetización mediática y digital con participación ética, activa y responsable.

A partir de la reflexión de García Matilla (2010, pp. 164-165) sobre la dispersión de los contenidos educativos en comunicación en los currículos formativos, se resalta la necesidad de recuperar pedagogías centradas en el desarrollo del trabajo del alumnado para responder con éxito a los retos de la sociedad del siglo XXI. El autor indica: "Esa cuestión debería recuperar los mejores hallazgos de las corrientes pedagógicas que centran la acción educativa en el proceso de trabajo del alumno y que son capaces de adaptarse a un mundo de realidades cambiantes".

Una reflexión sobre el poder es uno de los aspectos interesantes que debemos tener en cuenta para la aplicación de esta didáctica, al ser un concepto de estudio para diferentes disciplinas, como la sociología, la politología y la comunicación, entre otras, y al ser visto tanto en los niveles micro como en los macro. Como lo hace van Dijk (2009), nos propone complejizar la discusión y adentrarnos en lo más profundo del poder, para cuestionarlo, comprenderlo y evidenciarlo en público. El eje consiste en descubrir cómo los grupos hegemónicos de la sociedad determinan el camino dominante para beneficiar sus propios intereses ideológicos, políticos, económicos, entre otros. Además, el autor considera como objeto de estudio "la reproducción discursiva del abuso de poder y de la desigualdad social", lo que se interpreta como una invitación a participar en la intervención y el cambio social.

3.2. ACTIVIDADES

SESIÓN 1. Desapariciones, medios y ética periodística (100 minutos)

Activación de conocimientos previos (20 minutos)

Actividad: Lectura crítica del fenómeno social

Se visualizará un vídeo documental o una pieza periodística digital sobre el fenómeno social que se analizará, en este caso, las desapariciones. Después de la visualización, cada estudiante realizará una reflexión individual a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué conocimiento tengo de las desapariciones y cómo me lo cuentan los medios? Este primer momento permitirá recuperar los saberes previos del alumnado e identificar cómo los medios de comunicación influyen en el conocimiento y la percepción del fenómeno.

Desarrollo de actividades centrales (60 minutos)

Actividad: Análisis crítico y ético de la cobertura periodística

Se realizará un debate guiado con el alumnado a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo representan la noticia un medio local y uno extranjero?, ¿Qué silencian u omiten? A continuación, se analizará la ética periodística desde un enfoque de derechos humanos, prestando atención al tratamiento de las víctimas, el uso del lenguaje, la selección de imágenes, la protección de la identidad, la contextualización de los hechos y las posibles omisiones informativas.

- ¿Aporta variedad, calidad y equilibrio informativo o refuerza sesgos?
- ¿Contribuye al bienestar digital o lo altera?
- ¿Con qué frecuencia consumo determinado tipo de contenido?

Actividad: Producción colaborativa

- El alumnado se organizará en grupos para elaborar una nota colaborativa ética o proponer una microcampaña de sensibilización sobre el problema social desde los medios, especialmente los digitales.
- La propuesta deberá incorporar los aprendizajes derivados del análisis previo y atender al tratamiento responsable del fenómeno de las desapariciones desde una perspectiva ética y de derechos humanos.

Síntesis de la sesión (20 minutos)

Los grupos socializarán en clase la nota colaborativa o la propuesta de microcampaña elaborada, explicando las decisiones tomadas respecto al enfoque, las fuentes, el lenguaje y los recursos visuales. Este intercambio permitirá reconocer distintas formas de abordar las desapariciones y analizar cómo las propuestas contribuyen a informar con rigor, evitar la revictimización y respetar la dignidad de las personas desaparecidas y sus familias.

Posteriormente, cada estudiante realizará una reflexión final sobre el aprendizaje obtenido y adoptará una postura personal frente al tratamiento mediático de las desapariciones. Para ello, identificará qué ideas ha reconsiderado y qué responsabilidades reconoce en la producción y difusión de estos contenidos.

La sesión concluirá con una evaluación entre pares y una autoevaluación sobre la toma de conciencia ética desarrollada durante la actividad, considerando cómo se tradujo en decisiones concretas y qué aspectos podrían mejorarse.

3.3. EVALUACIÓN

La actividad evaluativa final consistirá en un análisis crítico de un caso o en la creación de una pieza comunicacional sobre la cobertura digital real de una desaparición. El alumnado podrá elegir el formato más adecuado para su propuesta: crónica, *podcast*, hilo narrativo o minidocumental digital. Antes de producirla, seleccionará las publicaciones que va a estudiar, comprobará su procedencia y examinará cómo se presenta a la persona desaparecida, qué voces aparecen, cuáles quedan fuera y de qué manera se abordan la búsqueda, la memoria y la actuación de las instituciones.

Quienes opten por el análisis crítico deberán respaldar sus conclusiones con ejemplos concretos de la cobertura y relacionarlas con las categorías trabajadas en clase. Se espera que examinen tanto la información presentada como las decisiones que organizan el relato: qué voces adquieren protagonismo, cuáles quedan relegadas, qué aspectos se enfatizan y qué omisiones pueden condicionar la interpretación del caso. El análisis deberá distinguir entre la descripción del contenido y su valoración crítica, evitando afirmaciones generales que no estén sustentadas en las piezas examinadas.

Quienes elaboren una pieza comunicacional deberán explicar sus decisiones editoriales: qué información incluyen, cómo la verificaron y por qué eligieron determinadas imágenes, palabras

y testimonios. También deberán justificar qué información decidieron excluir para proteger la privacidad, evitar una exposición innecesaria o reducir posibles daños. Esta explicación permitirá valorar la correspondencia entre el propósito de la pieza, los recursos utilizados y el enfoque ético adoptado.

En ambos casos se valorará el uso reflexivo del discurso, la comprensión de la representación y de la memoria, el respeto a la privacidad y a la dignidad de las personas implicadas, y la capacidad para reconocer posibles daños derivados de la difusión. Se prestará atención a cómo las narrativas pueden reproducir estereotipos, reducir a las personas a su condición de víctimas o, por el contrario, reconocer sus trayectorias, vínculos y derechos. La entrega mostrará no solo los conocimientos adquiridos, sino también cómo se aplican los derechos humanos y la ética periodística en decisiones concretas y argumentadas.

Para la primera parte de la valoración del trabajo, se aplicará una rúbrica ético-comunicacional con cuatro criterios:

- Claridad y rigor aplicados al caso o al producto final elegido. Se valorarán la organización de las ideas, la precisión de la información y la calidad de las fuentes. Las conclusiones y decisiones deberán apoyarse en evidencias verificables, diferenciando los hechos de las interpretaciones y señalando las incertidumbres cuando corresponda.
- Aplicación de las categorías teóricas relativas al discurso, la representación, la memoria y la ética periodística. Se considerará la capacidad de utilizar estos conceptos en el análisis o la producción, explicando cómo ayudan a comprender las voces, los encuadres y los sentidos construidos. Su valoración se basará en la profundidad de su aplicación, más allá de su mera mención.
- Respeto ético en el tratamiento de la información. Se examinará si la propuesta evita espectacularizar el sufrimiento, estigmatizar a las personas o invisibilizar a las víctimas. También se valorará el cuidado de los datos personales, las imágenes y los testimonios, considerando su pertinencia informativa y los riesgos asociados a su exposición.
- Uso de una narrativa empática y de una comunicación responsable. Se valorará que la propuesta visibilice la problemática desde un enfoque de derechos humanos y de memoria social, con un lenguaje respetuoso y contextualizado. La empatía deberá expresarse en el reconocimiento de las personas implicadas y de sus experiencias, evitando recursos que exploten emocionalmente su sufrimiento.

Adicionalmente, cada equipo revisará la propuesta de otro y evaluará críticamente la propia utilizando la misma rúbrica. En ambos casos, deberá justificar sus valoraciones con ejemplos concretos y formular sugerencias de mejora claras, pertinentes y realizables. La revisión incluirá aspectos como la calidad de las fuentes, la claridad del mensaje, la representación de las personas implicadas y las posibles consecuencias del contenido. Los comentarios deberán centrarse en las decisiones observables del trabajo y mantener un tono respetuoso que favorezca el intercambio.

Después, cada equipo contrastará las observaciones recibidas con los resultados de su propia autoevaluación e identificará coincidencias, discrepancias y aspectos susceptibles de mejora. Este contraste permitirá reconocer posibles puntos ciegos y examinar si las intenciones iniciales se reflejan en el resultado. Asimismo, el equipo explicará las decisiones adoptadas durante el análisis o la producción, así como las dificultades encontradas y los criterios utilizados para resolverlas.

Tabla 1.

Rúbrica sugerida

Criterio	Excelente	Notable	Aceptable	Insuficiente
Claridad y rigor aplicados en el caso	Sustenta su interpretación con ejemplos y los sitúa en contexto.	Sustenta su interpretación con ejemplos.	Análisis limitado o superficial.	Describe el caso sin interpretarlo.
Aplicación de categorías teóricas (discurso, representación, memoria y ética periodística)	Aplica las categorías y explica qué revelan.	Aplica las categorías a ejemplos.	Nombra las categorías sin aplicarlas.	Omite o confunde las categorías.
Enfoque ético y derechos humanos	Tratamiento respetuoso del caso.	Muestra un enfoque ético, pero débil.	Lenguaje poco cuidado.	Enfoque sensacionalista o estigmatizante.
Calidad comunicativa del producto	Narrativa clara con coherencia y adaptada al formato elegido.	Comunicación adecuada pero mejorable.	Dificultades formales o expresivas.	Producto con mensaje poco claro.
Reflexión y autoevaluación crítica	Reflexión honesta, profunda y argumentada.	Reflexión superficialmente clara.	Reflexión incompleta.	No incluye una reflexión.

Nota: La escala de evaluación dependerá de los porcentajes requeridos para la aprobación del curso, según el sistema de calificación aplicado. Por ejemplo, en España es del 1 al 10, mientras que en Perú es del 1 al 20. El sistema de evaluación puede variar entre países o continentes.

En la segunda parte de la evaluación, se propone una autoevaluación individual para que cada estudiante reflexione sobre cómo cambió su manera de comprender la problemática social trabajada. Se le invita a considerar qué perspectivas de las personas afectadas pudo reconocer y cómo incorporó los principios éticos y el respeto a los derechos humanos en su análisis o en la pieza comunicacional.

Para fundamentar su reflexión, puede recuperar una decisión concreta, explicar por qué la tomó y señalar qué haría de otro modo. La autoevaluación tiene una finalidad formativa y se

realiza sin incidencia en la calificación final. Se busca que el alumnado reconozca lo aprendido durante la actividad, identifique las preguntas que aún le quedan y considere cómo trasladar ese aprendizaje a futuras situaciones de análisis o producción mediática.

Tabla 2.

Ficha de autoevaluación

Ítem de autoevaluación	Puntaje de autoevaluación del 1 al 3 (siendo 1= poca comprensión/ 2=comprensión media/ 3=comprensión alta del tema)
¿Mi análisis fue claro, profundo y coherente con la problemática?	
¿Apliqué de forma adecuada las categorías teóricas vistas, como discurso, representación, memoria colectiva y ética periodística?	
¿Cuidé la narrativa ética de los hechos evitando la revictimización o estigmatización?	
¿Mi producto final comunica con claridad, respeto y sentido crítico?	
¿He reflexionado de forma crítica sobre mis decisiones comunicativas y su impacto?	

3.4. TIPS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

La implementación de los contenidos se realizará de forma gradual, combinando explicaciones breves con actividades prácticas que permitan al alumnado aplicar lo aprendido. Antes de cada actividad se compartirán los materiales y las instrucciones; durante su desarrollo, el equipo docente acompañará a los grupos y resolverá las dudas que surjan. Al finalizar, se revisarán las producciones del alumnado y se ofrecerá retroalimentación para orientar las siguientes tareas:

- Contextualización previa del caso: El personal docente brindará un marco general para contextualizar la problemática social que se analizará en clase, incluyendo información estadística, el marco legal y ejemplos reales. Este primer contacto con el fenómeno social permitirá al alumnado comprender la dimensión estructural de la estigmatización o de la revictimización.
- Creación de un espacio seguro para dialogar: En las sesiones, el personal docente fomentará la escucha activa, el respeto y el cuidado emocional, dado que se abordarán temas sensibles, especialmente aquellos que vulneran los derechos humanos de un sector determinado.
- Introducción de las categorías teóricas: El profesorado explicará con claridad y ejemplos los conceptos de discurso, representación mediática, ética periodística y derechos humanos, para que el alumnado pueda aplicarlos posteriormente en su producto final.
- Acompañamiento y retroalimentación: Brindaremos pautas claras, tutorías y espacios para revisar posibles propuestas como producto final.
- Explicación de la rúbrica como herramienta formativa: Explicaremos al alumnado que el enfoque de esta formación académica no es simplemente obtener una calificación aprobatoria, sino que la evaluación busca guiarles en el aprendizaje y la reflexión.

- Adaptación de los tiempos: Debemos reconocer que hay temas de abordaje social que pueden generar incomodidad o fatiga emocional en el alumnado, especialmente cuando se trata de fenómenos que vulneran los derechos humanos. Por ello, realizaremos pausas activas y cierres para procesar lo enseñado.
- Valorar la diversidad de expresión: Permitiremos que la creación fluya, pues el abanico es amplio, el alumnado podrá presentarnos ensayos, notas, crónicas, piezas gráficas o audiovisuales, pódcast, entre otros; siempre y cuando se apliquen criterios éticos para la presentación de su trabajo final.
- Referentes positivos: Luego de haber mostrado al alumnado material de un determinado medio en el que hubo falta de ética, empatía y respeto a los derechos humanos, será importante que también les mostremos referentes positivos de coberturas o campañas mediáticas que sí respetaron los derechos humanos de las víctimas y su entorno. Esto demostrará que sí es posible una narrativa reivindicativa.
- Evaluación y retroalimentación del proceso educativo: tras la presentación de los productos finales del alumnado, les solicitaremos su opinión sobre la experiencia educativa y ajustaremos la propuesta para futuras implementaciones.

4. RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Para facilitar la adaptación de la propuesta educativa a diferentes contextos y problemáticas sociales, el personal docente podrá recurrir a los siguientes recursos complementarios. Estos materiales ofrecen orientaciones, herramientas y ejemplos que pueden seleccionarse y ajustarse según el fenómeno que se desee abordar.

Una pedagogía de la comunicación **(bit.ly/4iFZVQY)**

Este texto es un instrumento de trabajo para comunicadores y estudiantes con inquietudes educativas, especialmente, para quienes aprecian la comunicación no solo como profesión o medio de vida, sino también como un acto de servicio a la sociedad.

Discurso y poder **(bit.ly/3Uy7gIo)**

El libro examina cómo los grupos y las élites con mayor acceso al discurso público ejercen y reproducen su poder. Sus capítulos ofrecen herramientas para analizar cómo la selección de temas, la representación de distintos grupos sociales y las posibilidades de intervenir en el debate público contribuyen a mantener o legitimar las desigualdades sociales.

Plataforma Memoria y Ciudadanía (CDH-UNAM) **(bit.ly/4iDYJgW)**

En este repositorio de la CDH-UNAM, docentes y estudiantes podrán acceder a materiales interactivos, encuentros y campañas sobre la desaparición de personas desde un enfoque de memoria colectiva y derechos humanos. Estas consultas son útiles como material de análisis e inspiración para la clase, la dinámica educativa y la reflexión académica del alumnado, así como para la creación de su producto final.

Tempestad (Documental)

La directora salvadoreña Tatiana Huezo retrata en sus obras la impunidad ante la justicia y las instituciones, al tiempo que humaniza a las víctimas. En *Tempestad* se narra la historia real de dos mujeres mexicanas víctimas de la injusticia y del abuso de poder. Una de ellas es acusada y encarcelada injustamente por un delito de trata de personas, mientras que la otra enfrenta el abandono estatal en su búsqueda de una hija desaparecida.

Enlace del tráiler oficial: (bit.ly/461MbbN)

Enlace del documental completo: (bit.ly/4qMDbB1)

Asimismo, este material complementario podrá compartirse con el alumnado para su uso como material de consulta, que le servirá de guía y apoyo en la elaboración de su trabajo final.

Por último, se propone acercarnos a la noticia que visibilizó los puntos de quiebre de la justicia social en el Perú: el caso de Solsiret Rodríguez, la joven estudiante, madre y activista peruana, desaparecida en Lima semanas después de participar en la primera marcha "Ni una menos" realizada en esta ciudad.

Para ello, se recomienda la consulta del artículo científico, "Tramas de Suspenso en el Periodismo Convergente: Análisis del caso de Solsiret Rodríguez", de las autoras Mercedes Sarapura y Eliana Quijandría (2024), quienes proponen "un análisis de los elementos condicionantes del suspenso", propuesto por Victorino Zecchetto (2002 citado en Sarapura y Quijandría, 2024), en la información publicada por el diario "El Comercio" en su plataforma virtual respecto a este caso, el cual impactó al público peruano, al mantenerlo en zozobra por la historia misma. El artículo resalta la estrategia narrativa que adoptó este medio: el suspenso como herramienta determinante para abordar asuntos de interés permanente en la agenda mediática.

REFERENCIAS

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: llega a cada estudiante en cada clase, cada día* (M. Fernández, trad.). Ediciones SM. (Obra original publicada en 2012).

Bullón Juarez, S. S. (2024). *Desaparición de niños/as, adolescentes y mujeres en situación de vulnerabilidad en el Perú: propuesta de acción y comunicación. Protocolo de búsqueda*. https://bit.ly/3SLXUYS

Bullón Juarez, S. S. (2025). Evolución de los formatos informativos para el periodismo en el entorno digital: tratamiento de la desaparición de personas en Perú. En *Innovación en periodismo en el contexto digital: actas del XXXI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística* (p. 48). Universidad Nebrija. https://lix.li/d8X0ZX

Centro Nacional de Desaparecidos. (2024). *Informe anual de personas desaparecidas: 2024*. Ministerio del Interior. https://lix.li/zBKE3

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

García Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 151–168). Gedisa. https://bit.ly/4x3RHFZ

Garza Placencia, J., & Durán Padilla, A. (Coords.). (2024). *Alternativas de búsqueda ante la desaparición de personas*. El Colegio de Jalisco; Ayuntamiento de Guadalajara.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación: el comunicador popular*. La Torre.

Magallanes Blanco, C., & Ricaurte Quijano, P. (2022). Comunicación, género y desafíos sociales desde la mirada de las comunicadoras mexicanas. En C. Magallanes Blanco & P. Ricaurte Quijano (Eds.), *Mujeres de la comunicación México* (pp. 5–7). Friedrich-Ebert-Stiftung.

Orozco-Gómez, G., Navarro-Martínez, E., & García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar, 19*(38), 67–74. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07

Salaverría, R. (2019). Periodismo digital: 25 años de investigación. *El Profesional de la Información, 28*(1), e280101. https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.01

Sarapura Sarapura, M. M., & Quijandría, E. (2024). Tramas de suspenso en el periodismo convergente: análisis del caso de Solsiret Rodríguez. *Cultura y Representaciones Sociales, 19*(37), artículo 27. https://lix.li/Yg5ZW

van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder* (A. Bixio, trad.). Gedisa.

Zires, M. (2017). Rumores en redes sociales en contextos de violencia: Veracruz, agosto de 2011. *Razón y Palabra, 21*(96), 723–760. https://bit.ly/45Z88Ze

9 788419 998163

Hackear el aula, el segundo libro de Alfamed Joven, reúne 11 propuestas didácticas de 16 investigadores vinculados a instituciones de Argentina, Brasil, España y México, con un prólogo del Dr. Abel Suing, de Ecuador. Desde la educomunicación, se ofrecen caminos para renovar la formación universitaria de periodistas y comunicadores ante los desafíos del entorno mediático.

La obra se organiza en tres bloques: leer, verificar e interpretar críticamente; comprender los entornos algorítmicos; y comunicar ante la violencia y la vulneración de derechos. Sus propuestas abordan la verificación de la información, la saturación informativa, las narrativas transmedia, los hábitos mediáticos y la cultura visual, así como los algoritmos, la inteligencia artificial y la responsabilidad de comunicar sobre asuntos sensibles.

Una invitación a llevar al aula el análisis crítico de los medios y las plataformas digitales, y a formar comunicadores capaces de interpretar, verificar y crear contenidos con criterio y responsabilidad.

Grupo Comunicar Ediciones

AlfaMed

Universidad de Huelva

MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES

Cofinanciado por la Unión Europea

AGENCIA ESTATAL DE INVESTIGACIÓN

Proyecto I+D+i: PID2023-146288NB-I00), financiado por MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 y por FEDER (UE)