

Desinformación, emoción y cognición. Educación en literacidad crítica frente a discursos de odio

**Disinformation, emotion, and cognition.
Critical literacy education versus hate speech**

**Desinformação, emoção e cognição.
Educação em literacia crítica versus discurso de ódio**

Carmen Rosa García Ruiz

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
<https://orcid.org/0000-0002-7937-8131>
crgarcia@uma.es

José Luis Zorrilla Luque

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
<https://orcid.org/0000-0002-8879-9413>
joseluiszorrillaluque@uma.es

Resumen

La adolescencia es especialmente vulnerable a la desinformación por su amplia interacción en entornos digitales. Investigaciones precedentes muestran que, en contextos educativos, el alumnado refuerza sesgos emocionales y cognitivos que actúan como obstáculos cuando analiza cuestiones socialmente vivas. Dentro del paradigma epistemológico sociocrítico, se desarrolla una investigación basada en el método narrativo para comprender cómo el alumnado se enfrenta a sus propias creencias y prejuicios, cuando realiza prácticas discursivas que analizan discursos de odio dirigidos contra colectivos migrantes. A tal fin se diseña una intervención educativa basada en procesos de literacidad crítica para reflexionar y debatir sobre cómo la desinformación erosiona los principios y los valores democráticos. Se desarrolla en dos centros educativos con características socioeconómicas y culturales diferenciadas. La muestra, no probabilística, está compuesta por un total de 135 estudiantes de educación secundaria y bachillerato. Los resultados indican que tomar conciencia de cómo los prejuicios limitan la capacidad para comprender el fenómeno mediático y migratorio no es suficiente, es necesaria una implicación emocional, una práctica cognitiva intelectualmente honesta y un compromiso ético. Concluimos que para avanzar en una percepción compleja de la relación entre la identidad propia y de otras personas, es necesario reconocerlas en su vulnerabilidad y en su condición ciudadana.

Palabras clave: Desinformación, emoción, cognición, prejuicio, problemas sociales, discursos de odio, pensamiento crítico, literacidad crítica, democracia, educación ciudadana.

Abstract

Adolescence is particularly vulnerable to disinformation due to its extensive interaction in digital environments. Previous research shows that, in educational contexts, students reinforce emotional and cognitive biases that act as obstacles when analyzing socially relevant issues. Within the socio-critical epistemological paradigm, research based on the narrative method was developed to understand how students confront their own beliefs and prejudices when engaging in discursive practices that analyze hate speech directed against migrant groups. An educational intervention based on critical literacy processes was designed to reflect on and debate how disinformation erodes democratic principles and values. The intervention was implemented in two schools with distinct socioeconomic and cultural characteristics. The non-probabilistic sample consisted of 135 secondary and high school students. The results indicate that simply being aware of how prejudice limits our ability to understand media and migration phenomena is not enough; emotional involvement, intellectually honest cognitive practice, and ethical commitment are also necessary. We conclude that to advance a complex understanding of the relationship between one's own identity and that of others, it is essential to recognize their vulnerability and their status as citizens.

Keywords: Disinformation, emotion, cognition, prejudice, social problems, hate speech, critical thinking, critical literacy, democracy, citizenship education.

Resumo

A adolescência é particularmente vulnerável à desinformação devido à sua extensa interação em ambientes digitais. Pesquisas anteriores mostram que, em contextos educativos, os alunos reforçam os viesamentos emocionais e cognitivos que funcionam como obstáculos na análise de questões socialmente relevantes. Dentro do paradigma epistemológico sociocrítico, foi desenvolvida uma pesquisa baseada no método narrativo para compreender como os alunos confrontam as suas próprias crenças e preconceitos ao envolverem-se em práticas discursivas que analisam o discurso de ódio dirigido a grupos migrantes. Para tal, foi elaborada uma intervenção educativa baseada em processos de literacia crítica para refletir e debater como a desinformação corrói os princípios e valores democráticos. A intervenção foi implementada em duas escolas com características socioeconômicas e culturais distintas. A amostra não probabilística foi constituída por 135 alunos do ensino básico e secundário. Os resultados indicam que simplesmente ter consciência de como o preconceito limita a nossa capacidade de compreender os fenómenos mediáticos e migratórios não é suficiente; o envolvimento emocional, a prática cognitiva intelectualmente honesta e o compromisso ético são também necessários. Concluimos que, para avançar numa compreensão complexa da relação entre a sua própria identidade e a do outro, é essencial reconhecer a sua vulnerabilidade e a sua condição de cidadãos.

Palavras-chave: Desinformação, emoções, cognição, preconceito, problemas sociais, discurso de ódio, pensamento crítico, literacia crítica, democracia, educação cívica.

Introducción

Las informaciones falsas son narraciones que se construyen para suplantar fuentes genuinas. Promueven emociones encontradas e indignación en torno a cuestiones socialmente vivas, sobre las que crean teorías ingenuas y reduccionistas con una finalidad ideológica. Junto a los discursos de odio, circulan cotidianamente por redes sociales y medios de comunicación, contribuyendo a la desinformación; un fenómeno especialmente relevante entre el alumnado de educación secundaria (Zorrilla et al., 2021).

Educar hoy para comprender la sociedad en la que vivimos requiere enseñar a seleccionar información y analizarla de forma crítica para entender qué reacciones quieren provocar en las personas (García et al., 2022). Abordar este problema social relevante en el aula requiere plantearnos la percepción del alumnado sobre cómo influyen los medios de comunicación y las redes sociales en sus representaciones sociales sobre colectivos migrantes. Eso permitirá conocer si entiende que el contexto mediático en el que interactúa cotidianamente está mediado por la difusión de discursos de odio que moldean su comprensión de la sociedad.

La idea central de la investigación gira en torno a que, en contextos educativos, no podemos desligar el fenómeno de la desinformación de una educación en cultura democrática. En tal sentido resulta necesario abordar en las aulas cómo moldea nuestra percepción de la sociedad y con ello la construcción de la identidad propia y de la alteridad, ambas basadas en el reconocimiento de su ciudadanía.

Democracia, Desinformación y Educación Mediática

Hace décadas, Chomsky (2004) desvelaba las estrechas relaciones entre libertad y control, persuasión y manipulación, que los medios de comunicación al servicio de las élites controlan las democracias modernas. Nos puso ante el espejo de cómo moldean la opinión pública, creando tanto consentimientos como visiones polarizadas en nuestra sociedad. En ese contexto, apelaba a los sistemas educativos a impulsar procesos educativos para comprender cómo se construyen los mensajes mediáticos, por quienes y con el propósito de manipular. A este escenario se suman hoy nuevos desafíos para la democracia, los populismos, la modificación de comportamientos electorales con la difusión de noticias falsas, discursos de odio y teorías de la conspiración, en un contexto en el que los medios de comunicación influyen en la construcción de representaciones sociales sobre estos fenómenos para reforzar estereotipos y prejuicios sociales (Fernández-Piedra et al., 2023).

Han (2022, p. 9), en su obra *Infocracia*, nos alerta de cómo la información es utilizada para la vigilancia psicopolítica, en concreto, para el control y pronóstico del comportamiento individual y grupal en medios digitales y redes sociales. Influye en nuestro comportamiento por debajo de la conciencia, en capas prerreflexivas, instintivas y emotivas. La comunicación afectiva en la que se sustenta ese nuevo *régimen de información* presenta una realidad desdibujada, indiferente a la verdad, que ataca la facticidad y manipula los afectos. En situaciones polarizadas como la que vivimos, hace que procesemos la desinformación con una alta intensidad emocional. El sistema nervioso vive en estado de inquietud y excitación, reprime la práctica cognitiva y nos limita en el uso de una racionalidad discursiva necesaria para la construcción de conocimiento y el fortalecimiento de la democracia (Han, 2022, p. 23). La rapidez con la que circula la desinformación crea cámaras de

eco que refuerzan una identidad sin alteridad basada en la opinión. Genera una forma de racionalidad digital que desintegra la esfera pública, al prescindir de situaciones discursivas que busquen el entendimiento. Como reconoce Han (2022, p. 33), cuando la emoción y el afecto dominan el discurso político, la democracia está en peligro.

Desde principios de este siglo las administraciones responden a la era de la información introduciendo en sus currículos la competencia digital, entendida esta como una alfabetización con carácter más instrumental que educativo (Tyner & Gutiérrez, 2012). La inicial valoración de los aspectos positivos de la digitalización de la sociedad no contempló el impacto que tendrían fenómenos como la desinformación y los discursos de odio en el ámbito educativo.

La población adolescente es especialmente vulnerable a este problema por sus hábitos y costumbres. INJUVE señalaba hace un lustro que el alumnado no está preparado para resistir a los discursos de odio por desconocimiento de sus fundamentos ideológicos e históricos, una situación preocupante cuando se combina con escasas habilidades de pensamiento crítico, alfabetización digital y educación (García-Juanatey, 2020, p. 59). Una de las principales consecuencias del fenómeno es que la desinformación provoca que el alumnado dude de la evidencia científica y de la ciencia (van der Linden et al., 2017). Programas educativos aislados, intentan paliar los efectos que pueda tener entre las personas más jóvenes, pero se manifiestan claramente insuficientes (Pérez-Escoda, 2017).

La respuesta a esta situación, en forma de políticas públicas, se ha reducido a recomendaciones como las del Consejo de Europa, que apuntan a la necesidad de enseñar a cerca de las divisiones socioculturales que genera la desinformación y la amenaza que esto supone para la democracia (Wardle & Derakhshan, 2017). Más recientemente se han elaborado directrices dirigidas a los gobiernos de los países miembros y a la comunidad educativa en general (European Commission, 2022), para resistir a formas de adoctrinamiento y manipulación que conducen a una radicalización de la población. No obstante, y a pesar de realizar una lectura política del problema, el Marco de Referencia de las Competencias para una Cultura Democrática (Barret et al., 2023) no se hace eco de la situación, especialmente cuando la investigación ha demostrado que la educación mediática puede contar con un papel destacado en un sistema controlado por una red de propaganda de ultraderecha (Bennet & Livingston, 2021).

La situación es especialmente preocupante cuando las prácticas en educación mediática, dentro del contexto europeo, cuentan con una presencia transversal en el currículo (McDougall et al., 2018), aún lo es más si no se contempla en la formación docente tal y como nos indican Frau-Meigs et al. (2017).

Investigación Educativa y Estrategias frente a la Desinformación

Enseñar y aprender a contrarrestar la desinformación se está convirtiendo en una práctica más o menos extendida e investigada. La tendencia inicial que reducía el problema a un fenómeno tecnológico que necesitaba actuaciones dirigidas a la alfabetización digital, ha sido superada por la idea de abordar habilidades analíticas críticas (Huber et al., 2021).

En términos generales, una revisión amplia de carácter multidisciplinar que va desde estudios realizados en psicología, comunicación y educación, nos lleva a valorar que la investigación sobre prácticas en educación mediática puede descansar principalmente en esos dos ejes, por un lado, en la interacción del alumnado con los medios digitales y sus contenidos, por otro lado, en analizar las

creencias de este, tal y como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1

Prácticas de Educación Mediática

Medios y sus contenidos	Creencias del alumnado
Interpretarlos para crear significados (Rosenbaum et al., 2008)	Buscar información no auto-confirmación (Mercier & Sperber, 2011)
Desarrollar una interacción crítica (Marks et al., 2010)	Reexaminar nuestros puntos de vista (Dibbels & Meesters, 2017)
Elaborar narrativas digitales alternativas (McDougall, 2014)	Tomar conciencia de los propios prejuicios (Miller, 2016)
Crear contenidos mediáticos críticos (Domingo-Coscollola et al., 2016)	Valorar otros puntos de vista. No emitir juicios y facilitar el debate (Zorrilla-Luque et al., 2021)

Fuente: Elaboración propia

Centrándonos en las investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo, las tradicionales estrategias de alfabetización informativa como la identificación de noticias falsas, o de alfabetización mediática que se centran en analizar los medios como textos, se están viendo superadas por una perspectiva que apunta a una ecología de los medios o al estudio de estos como entornos que estructuran la interacción humana (Mason et al., 2018).

Buckingham (2019) apuesta por una educación mediática crítica que aborde las dimensiones económica, ideológica y cultural de las temáticas sociales y políticas que abordan los medios de comunicación, o acercarse a las prácticas mediáticas del alumnado, es decir, qué fuentes de información usan para analizarlas críticamente. En la misma línea, Herrero-Diz et al. (2023) han valorado el impacto que tiene la desinformación entre los más jóvenes demostrando que, a mayor nivel de pensamiento crítico es menos probable la desconexión moral.

Para contrarrestar esta situación se ha investigado sobre el resultado que tiene el uso de estrategias frente a la desinformación que, más allá de su viabilidad o no, sirven para comprender cómo los prejuicios afectan a nuestra forma de buscar, aceptar, compartir información y actuar. Los estudios realizados, ofrecen una variedad de respuestas, a nivel cognitivo y emocional, que resulta relevante tener en cuenta y que resumimos en la Tabla 2.

Tabla 2

Estrategias frente a la desinformación

Fenómeno	Estrategia	Ejemplo	Respuesta
Influencia continua (Lewandowsky, 2017)	Confrontación correctiva	Muestra errores de concepción	Autodefensa reafirma ideas

Falso consenso (Levinston et al. 2013)	Autoconciencia (Bauman, 1997)	Conversaciones difíciles	Aporta seguridad y confianza
Sin hecho alternativo (Huchon et al. 2022)	Análisis crítico y validez argumentos	Enseña a verificar o no	Autenticidad o no de la información

Fuente: Elaboración propia

La revisión anterior muestra que la exposición selectiva a información personalizada e individualizadora, claramente sesgada e intencionada, provoca un *efecto de falso consenso* que reduce el impacto que pueda tener la presentación de información veraz o argumentos científicos. En esto influye el hecho de que tengan una fuerte influencia sesgos cognitivos y emocionales en las concepciones y representaciones sociales del alumnado.

Por otro lado, Kahne & Bowyer (2017) han investigado cómo influyen las ideas políticas en la comprensión de cuestiones controvertidas y la elaboración de juicios críticos. Llegaron a la conclusión de que el alumnado tiende a juzgar el contenido como inexacto cuando no se alinea con sus creencias. La conclusión principal que alcanzan es que es necesario animarlo a preocuparse por la veracidad de las informaciones, pero esta no puede ser la única estrategia posible. Es necesario adoptar una postura crítica a la hora de evaluar un argumento, incluso cuando este cuestiona sus inclinaciones políticas, dado que está demostrado que, a mayor exposición a información falsa, más resistentes se vuelven las personas a aceptar información veraz.

La tendencia actual en la investigación educativa desarrollada en torno a este problema se centra en analizar los obstáculos con los que se enfrentan los programas de educación mediática. Fasching & Schubatzky (2022) exploran cómo el aprendizaje basado en fenómenos permite desarrollar una multiliteracidad básica, pero al confrontar los resultados con la teoría de la inmunización y pensamiento cívico en línea, demuestra que el alumnado es resistente a la desinformación. En otros casos se apuesta por realizar una mirada interior para comprender cómo pensamos, es decir, elaborar una opinión e identidad propia que contribuya a desarrollar la capacidad del alumnado para comprenderla (Otrell-Cass & Fasching, 2021).

En tal sentido, el trabajo que nos ocupa se diseña y desarrolla planteando como pregunta de investigación en qué medida abordar en el aula las respuestas emocionales que genera la desinformación en el alumnado de educación secundaria y bachillerato, ayuda a hacer aflorar una práctica cognitiva crítica, comprometida con valores democráticos. El objetivo es comprender la viabilidad de estrategias educativas que hacen confluir elementos emocionales y cognitivos, cuando nos desinforman sobre cuestiones socialmente vivas.

Metodología

La metodología de investigación adoptada es de corte cualitativo y participante. Siguiendo a Creswell y Guetterman (2013), esta puede ayudar a interpretar los significados que el alumnado de educación secundaria y bachillerato otorga al análisis de contenidos mediáticos que utilizan estrategias de

desinformación. En concreto, se trata de una investigación narrativa, centrada en comprender, a partir de una experiencia educativa, cómo el alumnado se enfrenta a sus propias creencias y prejuicios, reelaborando su percepción del fenómeno de la desinformación. Como señalara Frank (1995), la investigación narrativa puede ayudar a entender qué sentido otorgan las personas a lo experimentado en procesos sociales.

El instrumento de investigación se diseñó ad hoc, para recoger información descriptiva después de una intervención educativa. Se trata de un taller de una hora de duración titulado *De-construcción informativa de discursos de odio en redes sociales y medios de comunicación*. El instrumento se diseñó a partir de la revisión bibliográfica anteriormente mencionada, integrando estrategias para analizar contenidos de un medio de comunicación (Rosenbaum et al., 2008) que introdujese al alumnado en una mirada crítica hacia estos (Marks et al., 2010) y para examinar los puntos de vista propios (Dibbels & Meesters, 2017); tomando conciencia de los prejuicios compartidos con las opiniones vertidas en las noticias (Miller, 2016). A diferencia de las estrategias mencionadas en la tabla 2, se pretendía hacer emerger una reacción afectiva, a partir de la cual desarrollar procesos dialógicos centrados en desmontar la confusión creada y elaborar narrativas breves que actúen como reflexión y alternativas al odio.

El contenido del taller está seleccionado para analizar injusticias sociales y estructurales reproducidas en la prensa digital. Su abordaje pretende invitar a la acción social de una ciudadanía más activa, crítica, participativa y responsabilizada por las problemáticas sociales devenidas de procesos de desinformación. El diseño contempla desarrollar, a partir de los contenidos, procesos de literacidad crítica, entendida esta como una reflexión sobre las relaciones entre poder y discurso, tal y como lo concibieran Lankshear & McLaren (1993). Ambos acuñaron el concepto en la monografía citada, inspirándose en la pedagogía de Freire (1984), centrada en la idea de leer la palabra y el mundo. Son numerosas las sociedades científicas dedicadas al estudio de la literacidad crítica a lo largo de todo el mundo. En el ámbito español ha sido adoptado el concepto en el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales para diferenciarla de una concepción tecnocrática de la alfabetización mediática y de la interpretación psicologizante del pensamiento crítico en procesos educativos (Tosar-Bacarizo, 2018).

El taller se planifica para provocar cambios individuales y sociales que redunden en el ejercicio de una ciudadanía crítica. La literacidad en el ámbito educativo implica *una lectura crítica de textos* para:

- a. Diferenciar hechos de opiniones.
- b. Distinguir ideología de información.
- c. Cuestionar la veracidad y fiabilidad de la información.
- d. Pensar la intencionalidad del discurso.
- e. Identificar silencios.

Los procesos de literacidad crítica se entienden como espacios de aprendizaje para abordar cuestiones sociales de interés, de las que el alumnado aprende desde sus experiencias personales (Vasquez et al., 2019). Su aplicación responde a una visión sociocultural de la enseñanza, en la que el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico que gira en torno a las representaciones

sociales y culturales (Weng, 2021) de quienes aprenden. Con esto se pretende que el alumnado, a partir de procesos analíticos y reflexivos, se enfrente a la información en sus diversos formatos (relatos, noticias, textos, videos, imágenes, canciones, etc.) para formar pensamiento para la acción y la participación ciudadana. En este caso concreto, para comprender el fenómeno de la desinformación y los efectos que provoca, con el objeto de promover una interacción digital responsable y fortalecer competencias en cultura democrática.

La investigación se realiza con una muestra no probabilística, compuesta por un total de 135 estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato, de dos centros de la ciudad de Málaga (España), con características diferenciadas tal y como se recoge en la tabla 3. El primero de titularidad mixta, pública y privada, situado en un barrio de clase alta, y el segundo de titularidad íntegramente pública, situado en un barrio de clase media-baja, con un alto índice de población inmigrante. Se ha anonimizado el nombre de los centros de la siguiente forma: CPP en el primer caso y CP en el segundo.

Tabla 3

Muestra de la investigación

Centro	Fecha	Curso	Estudiantes
CPP	06.10.22	2º ESO	29
		2º Bachillerato	32
CP	11.11.22	3º ESO	37
		1º Bachillerato	37

Fuente: Elaboración propia

No podemos contar con datos específicos de los centros que conforman la muestra, pero las fuentes oficiales señalan que para el curso 2022-23, del total de estudiantes de ESO y Bachillerato en la provincia de Málaga, el 14,3% tenía nacionalidad extranjera (Rodríguez-García de Cortázar & Gómez-Domínguez, 2024, p. 20). Cabe apuntar que los datos no recogen el conjunto de la diversidad de las aulas puesto que buena parte del alumnado, aún siendo de origen familiar inmigrante, cuenta con nacionalidad española. Si es importante resaltar su distribución según la titularidad de los centros educativos, tal y como presentamos en la tabla 4.

Tabla 4

Distribución de la población escolar extranjera según la titularidad de los centros

Centros Educativos	ESO	Bachillerato
Públicos	7.125	1.734
Concertados y Privados	1.280	271
Total	8.450	2.005

El diseño del taller se adaptó a las particularidades de cada centro educativo y su alumnado, con



noticias emergentes, propias del momento en el que se desarrolló. Tenía por objeto enseñar a seleccionar información y a analizarla de forma crítica.

La documentación extraída de su desarrollo ha sido rica, diversa y abundante, adecuada para analizar qué reacciones provocan en el alumnado la desinformación y los discursos de odio que esta hace circular, cómo influye la forma en que son abordadas cuestiones sociales controvertidas en medios de comunicación y redes sociales.

La investigación se desarrolló durante el curso escolar 2022/23. En el caso del centro de titularidad mixta, la intervención se estructuró en torno a un texto inicial extraído del periódico *El País Digital*, no utilizada habitualmente por el alumnado para informarse. Se le introdujo en el análisis de una noticia con una serie de preguntas críticas para reflexionar sobre cómo la reacción afectiva que provoca la lectura de un titular *clickbait* influye en nuestra percepción de la temática que aborda. La comparación con el subtítulo se utilizó para concienciar de que, a veces, la línea editorial de los medios de comunicación realiza un uso sensacionalista de la información para captar la atención de sus lectores, pero también genera reacciones que hacen emerger prejuicios y estereotipos en los espacios de participación abiertos a la opinión pública, muchos de ellos en forma de discursos de odio. La secuencia seguida queda reflejada en la tabla 5.

Tabla 5

Secuencia de intervención en el CCP

Medio	Información	Preguntas Críticas
 <p>El País, 02.10.2022</p>	<p><i>De Perú a la piscina de su comunidad: la estafa que contrata en España socorristas que ni saben nadar</i></p>	 <p>Comentario a la noticia de Ana Aza</p> <p>¿Qué discurso de odio puede fortalecer el titular?</p> <p>Piensa en un título alternativo</p> <p>Cómo contarías la noticia</p>

Fuente: Elaboración propia

La estrategia utilizada para reconocer discursos de odio se adaptó del manual elaborado por el Institut de Drets Humans de Catalunya, SOS Racisme y Ajuntament de Barcelona, para reconocer y actuar frente a discursos de odio (Bazzaco et al., 2017). El fin era deconstruirlos en el aula, que el alumnado elaborara de forma dialógica contra narrativas, confrontando el artículo directamente, o narrativas

alternativas que elaborasen una visión inclusiva de la inmigración. De ello queda constancia en la elaboración de propuestas alternativas de titulares. Se comparte una imagen de ello en la figura 1 como muestra del desarrollo del taller.

Figura 1



CPP 05.10.2022. Grupo 2º ESO





Empezar con un medio tradicional y una estrategia estructurada, introdujo al alumnado en una dinámica analítica y reflexiva que aplicaría después a una noticia falsa que les había llegado a sus smartphones. En concreto se aborda información falsa sobre un problema de salud pública que se utiliza para provocar sospecha, desconfianza y miedo hacia China como país de origen del COVID-19. Se complementó con grafitis antivacunas que podían encontrarse en las paredes exteriores del centro. En el primer caso, se utiliza el proceso de verificación de Newtral, una startup fundada en 2018 por la periodista española Ana Pastor, y las estrategias recomendadas por la Guardia Civil, como institución policial que se preocupa por la seguridad ciudadana, en concreto, por combatir la desinformación acudiendo a fuentes oficiales siempre que los mensajes sean anónimos, aunque en ningún caso ni una ni otra constituyen criterio de "verdad". Se comparte la secuencia en la tabla 6.

Tabla 6

Secuencia de intervención en el CPP

Medio	Información	Preguntas Críticas
	<p>China suelta pájaros criados en laboratorios</p>	 Verificado como FAKE, 24.11.21


YouTube		
 Graffitis CPP, 04.10.2022	<p><i>Todo es para que te pongas su peligrosa vacuna. Altera ADN.</i></p> <p><i>Infórmate en YouTube</i></p> <p><i>Veneno en vacunas</i></p>	

Fuente: Elaboración propia

En el centro de titularidad pública se siguió el mismo procedimiento y estrategias cambiando la primera noticia por otra más reciente en el tiempo, tal y como queda reflejado en la tabla 7. En esta ocasión la desinformación no está en el enfoque de la noticia sino en el caso que aborda y su voluntad de criminalizar a un colectivo, el de menores inmigrantes, difundiendo discursos de odio racistas e islamófobos.

Tabla 7

Secuencia de intervención en el CP

Medio	Información	Preguntas Críticas
 El País, 08.11.2022	<p><i>Primera condena en España por difundir fake news sobre menores migrantes</i></p> <p><i>Un guardia civil acepta 15 meses de cárcel por publicar en Twitter el vídeo de una agresión ocurrida en China y atribuirla al colectivo</i></p>	<p>¿Por qué difundió una noticia sabiendo que era falsa?</p> <p>¿Qué discurso de odio fortalecía?</p> <p>¿Qué opinas sobre la condena a un guardia civil?</p> <p>Piensa en un título alternativo</p> <p>Cómo contarías la noticia</p>

Fuente: Elaboración propia

Al margen de recursos y estrategias, contrarrestar la desinformación en el aula pasó por entender cómo nos confunde, cómo puede influir en lo que pensamos y en nuestros comportamientos. En tal sentido, resultaron de gran relevancia las prácticas discursivas basadas en el debate y el diálogo,

para pensar cómo se erosionan los principios y los valores democráticos.

Las narrativas elaboradas por el alumnado al final del taller, entregadas de forma voluntaria y anónima, aportan información clave para avanzar en cómo podemos deconstruir en el aula discursos de odio que circulan en medios de comunicación y redes sociales. Han sido codificadas con las iniciales del centro, etapa educativa (ESO para alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y B de Bachillerato), edad, género y orden de presentación en los resultados de la investigación. A las narrativas se suman las grabaciones de audio de ambas sesiones, de las que no hemos extraído reproducciones, nos han servido para contextualizarlas e interpretarlas a partir de los debates desarrollados, para reforzar la triangulación de fuentes.

Realizamos un análisis controversial de las narrativas (Hutchby & Wooffitt, 1998), para entender el diálogo que establece el alumnado entre los recursos mediáticos dinamizados en el aula y el debate generado entre el grupo-clase. Las reflexiones escritas nos acercan a sus concepciones sobre los discursos de odio que evocan los medios o expresan ellos de forma abierta. El análisis de información se realizó a partir de un cuadro de doble entrada, reflejado en la tabla 8, que se nutre de la reacción emotiva ante la temática abordada y la confusión que genera la lectura de las noticias que daban inicio al taller o, en su caso, la indiferencia que provoca la constatación de que se encuentran ante una cuestión relevante sobre la que la información induce a confusión. Su presentación se ha organizado en función de la narración afectiva o cognitiva del problema social y de la situación de desinformación a la que se han enfrentado.

Tabla 8

Cuadro para el análisis de la reacción emotiva ante la desinformación

Desinformación	Efectos
Información desconectada de realidad y hechos	Dificulta la capacidad de distinguir entre verdad y mentira
	No tiene capacidad orientativa ni cohesión social
Saturación de información	Desintegra las narraciones sociales que crean sentido de grupo
	Confunde nuestras creencias y concepciones sociales
	Modifica nuestros comportamientos
La idea de verdad neutralizada	La comprobación de hechos no puede establecer la verdad
	No se funda en una pretensión de validez demostrada discursivamente
	La ausencia de diálogo y debate invalida argumentos y contraargumentos

Fuente: Elaboración propia

Los resultados se presentan a partir de una codificación inductiva, presentada como segmentos de narración que actúan a modo de estructuras de significado (Munita, 2016). Las categorías de análisis son de carácter dialógico, emergen de la interacción entre quienes investigan y participan en la investigación (Salmerón-Vílchez & Sebastián-García (2022).

Resultados y su Discusión

La presentación de resultados en la investigación cualitativa se realiza narrando de forma descriptiva y detallada las reflexiones más representativas del alumnado que conforma la muestra (Nieto-Bravo, 2022). En la investigación narrativa, es común que resultados y discusión queden entrelazados para reforzar la interpretación y crear significados (Moen, 2006). En este caso se estructura diferenciando los contextos en los que se ha desarrollado y a partir de una triangulación teórica que parte de la revisión bibliográfica inicial, para dar cuenta de los diferentes grados de respuesta emotiva, cognitiva y ética detectados en las reflexiones del alumnado. El análisis interpretativo de las narrativas busca entender qué reflexiones y significados crea éste, ofreciendo información valiosa sobre las reacciones que provoca la forma en que un medio digital aborda una noticia que induce a la confusión y a la desinformación, tanto por su enfoque editorial como por el contenido que recoge. Las reacciones van desde la indiferencia hasta el compromiso ético con una sociedad más justa, las cuales quedan esbozadas a modo de una variada gama de posiciones que pasamos a exponer.

En el centro de titularidad pública y privada, son comunes las manifestaciones de indiferencia, relacionadas con el distanciamiento que el alumnado muestra ante el problema de la migración y su tratamiento en los medios. Encontramos muestra de ello al ceñirse en sus comentarios al fenómeno informativo sin entrar a valorar el contenido, “me parece que al principio era la culpa de España y al final era de los dos” (CPPEO13X2), incluso cuando el alumnado aporta una narrativa propia y alternativa, “el título culpa a Perú y el subtítulo a España” (CPPEO13X6). La indiferencia, cuando no es explícita, se manifiesta en las pretensiones de veracidad, “pienso que en el título no hay una información totalmente correcta y el cuerpo de la noticia da la verdadera información” (CPPEO13X0) y la percepción certera de la situación, “he sentido indiferencia, pues no es algo que me afecte. Título alternativo: empresa estafa peruanos vendiéndoles un falso certificado de socorrismo en España” (CPPB17X6).

La manifestación extrema de indiferencia se produce en alusión al problema migratorio y las personas estafadas, en algunos casos reconociendo el hecho delictivo y en otros justificándolo por imputarles a estos intereses espurios, “sinceramente me da igual que haya ocurrido eso si los que han sido estafados son aquellos que buscan el dinero fácil. Si le ha ocurrido a gente que de verdad lo quería, no me da pena” (CPPB17X5).

Las respuestas afectivas han sido las más numerosas y elaboradas, con palabras como lástima, enfado, impotencia, pena o rabia, ante el engaño y las falsas esperanzas dadas a personas migrantes.

Me enfada pensar cómo la gente puede ser tan mala como para estafar de esa manera, estamos hablando de gente que arriesga su vida por una nueva y acaban estando peor. Así se demuestra el funcionamiento de la sociedad... las víctimas son los peruanos y no los vecinos que viven en las comunidades. (CPPB17M4).

La muestra de empatía surge ante la toma de conciencia de que todas las personas estamos

expuestas a ser engañadas,

siento pena debido a todas las personas que han perdido su vida en su país natal y que están trabajando mucho, cobrando poco, lejos de su familia. A la vez siento angustia por la posibilidad de que me puedan engañar a mí o a una persona de mi entorno. (CPPB17M2).

Cuando confluyen la reacción afectiva hacia un colectivo y el interés por el tratamiento de la noticia, emergen percepciones más complejas, el engaño incluye a quien lee y toma conciencia de cómo los medios se sirven de nuestros sesgos emocionales y cognitivos sobre la temática para atraer público.

Al leer el subtítulo de la noticia me he sentido enfadada, primero conmigo misma por haber juzgado la noticia antes de leerla y comprender el título de otra forma. Al asimilar la situación me he enfadado con los estafadores (negocios) y me han dado pena los estafados (peruanos en este caso). Cuando por fin el profesor me ha explicado la situación, lo he mirado todo con otros ojos, he dejado de juzgar y me he dado cuenta de que el título es solo una gran llamada de atención para que la gente lea la noticia, cuando realmente los estafados son las víctimas. Título alternativo: Negocios españoles estafan a peruanos, obligados a trabajar de socorristas con experiencia nula. (CPPB17M6).

La toma de conciencia de cómo nuestros sesgos influyen en una lectura distorsionada de las noticias, se complementa con los valores propios y la apelación a una ética profesional, necesaria para no contribuir a estigmatizar un colectivo y favorecer el efecto que puedan tener los discursos de odio que alimentan las estrategias de desinformación.

La noticia me enfada, porque, pese a que la finalidad de un periódico (como toda empresa) sea ganar dinero, no por ello está justificado crear un titular que ponga en alerta a todos los lectores, con un elemento como es su propia vida, para que finalmente aquellos que de primeras piensan que son los culpables son las víctimas, así como atraer a un grupo de trabajadores (los socorristas), que precisamente entran al agua cuando el usuario no puede salir. Y todo ello para desvelar una red de trata de personas con falsedades y mentiras sobre personas dignas. Propongo el titular: La estafa española que destroza a los peruanos. (CPPB17H2).

A pesar de reconocerse que cualquier persona puede ser engañada, independientemente de su origen y condición, resulta paradigmático que ningún comentario haya hecho referencia a que, entre las víctimas, también se encuentran las comunidades de vecinos en España por tener contratadas personas sin la cualificación requerida. La percepción del *otro* como colectivo vulnerable frente a un yo percibido como privilegiado, invisibiliza que la estafa afectaba a ambos. Queda claramente recogido en la siguiente propuesta de titular “estafa española que engaña a peruanos” (CPPB17X3).

En el centro público, el titular de la noticia no induce a confusión, manifiesta claramente que un agente de seguridad del estado es condenado por compartir una noticia falsa que difunde el odio contra menores migrantes. A diferencia del caso anterior no detectamos indiferencia hacia el colectivo señalado o estrategias de desinformación. Las respuestas, carentes de elementos emocionales, abordan la necesidad de alfabetización mediática, “estas noticias las hacemos virales ya que las compartimos como si fueran reales y acaba llegando a todo el mundo y con ello nos hace que pensemos de forma diferente y podemos llegar a tener otras actitudes” (CPB17M0).

La percepción del problema lleva a plantear una solución individual, “todo eso pasa por culpa de nosotros” (CPB16H1), o colectiva, “se pueden detener controlando las noticias falsas, con más charlas” (CPB16H4). Se sienten competentes, mediáticamente hablando, “normalmente no me creo una noticia hasta que no la contrasto” (CPB16H3), reconociendo el papel relevante que tienen los programas en educación mediática:

Sinceramente gracias a las muchas charlas y a los muchos trabajos realizados durante estos cursos soy capaz de ver cuando una noticia es falsa y cuando no. Me baso en buscar la misma noticia en los distintos medios, buscar si la noticia es transmitida por un lugar seguro, darme cuenta de los verdaderos mensajes en los titulares, la longitud de la noticia, etc. creo que gracias a todo esto seremos capaces de identificarlas para siempre. (CPB16M4).

La confianza en la educación trasciende la experiencia propia y se reclama para quienes desinforman deliberadamente, “tiene que haber más justicia y que se investigue... alguien que haya hecho un discurso de odio obligarle a que le den una charla de educación” (CPB16H2).

El alumnado es plenamente consciente de la intencionalidad de la desinformación, “nace con el fin de influenciarnos y manipularnos” (CPB16M5) y de los sesgos emocionales y cognitivos propios.

Toda noticia falsa es divulgada por intereses de opinión o forma. También se utilizan como un método de pensamiento o manipulación con un fin de odiar principalmente, ya que la primera información que se recibe crea una construcción mental cerrada que es difícil de derivar en pensamientos y convenciones. Pues convencer es fácil, lo difícil es hacer ver al individuo que lo que pensaba era erróneo. (CPB17Mb).

El conjunto del alumnado, consciente de las consecuencias, se siente interpelado e inclinado a valorar el contenido de la noticia, haciendo especial alusión a la propia condición migrante,

creo que los discursos de odio de personas que excluyen a los demás solo por ser diferente es discriminatorio y claramente está mal... deberíamos asegurarnos de qué es real antes de creérselo, tendríamos que parar y hacer conciencia de que está mal y es inmoral.

(CPB16M7, la estudiante quiso dejar constancia, en la reflexión entregada por escrito, de su procedencia paraguaya).

La reacción emotiva se manifiesta por la difusión de discursos de odio, sin atender al delito cometido y su efecto, tanto en el entorno cercano, “yo no me lo creería, pero mis abuelos pueden” (CPESO14H3), como en el conjunto de la sociedad, “esa persona está fomentando el racismo” (CPESO14M0). La percepción real del daño moral hacia menores migrantes emerge cuando se apela a la identidad de quien odia, “es un policía que ha hecho un tweet falso sobre un menor musulmán. El musulmán si lo ha visto se sentiría mal” (CPESO14H4).

Las reflexiones que se elaboran a partir de juicios éticos, reclamando justicia, cuestionan que un servidor público haga daño deliberadamente a un colectivo, “me parece muy mal que un policía, que se supone que es quien nos tiene que defender y enseñar, haga este tipo de tweets que hacen mucho daño a los ciudadanos” (PPESO15H0). Por estar obligado a ser ejemplar, “porque las personas tendrán miedo sobre los falsos implicados” (CPESO14H2).

El compromiso ciudadano y la voluntad de ofrecer soluciones al problema la encontramos en la apelación a adoptar medidas tecnológicas y legales. En el primer caso se sugiere que “el algoritmo al menos debería detectarlos y suprimirlos... al menos un ente con credibilidad suficiente para que investigue y desmienta estas noticias” (PPB16M6). La toma de conciencia ciudadana se manifiesta al reclamar ejemplaridad a quienes nos representan, “que un político/a, a diario, en el parlamento lance discursos de odio hacia muchos colectivos como el LGTBI o las mujeres y no se les penalice ni condene es algo injusto, ya que provocan mucha homofobia y machismo” (CPB16H0).

Conclusiones

En primera instancia, se puede decir que esta investigación aporta datos relevantes para entender cómo podemos abordar en las aulas la desinformación y los discursos de odio que se difunden en espacios digitales, y en algunos casos desde administraciones públicas (Valenzuela, 2026) o fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado que criminalizan a la población migrante (Ouled, 2024). Nos ayuda a comprender el uso que hace la población adolescente de medios de comunicación y redes sociales, así como el grado de credibilidad que ofrecen a noticias que contienen bulos o discursos homófobos, racistas y sexistas. En ese sentido, también nos indica las posibilidades que tienen de elaborar discursos o relatos alternativos en los que predomine el respeto hacia una ciudadanía plural y diversa (Massip et al., 2021).

Retomando la pregunta de investigación, cabe recordar que se planteaba si abordar las respuestas irreflexivas y emotivas que genera la desinformación en el alumnado, ayuda a hacer aflorar una práctica cognitiva comprometida con valores democráticos. Para poder dar respuesta es importante retomar los resultados y adentrarnos en la discusión de estos, pero también entender cómo influye en su percepción sobre estos fenómenos y de las personas migrantes.

La indiferencia detectada en algunas de las narraciones analizadas no fue expresada o compartida en

los debates de aula, pero sí emergieron sutilmente en los escritos que hizo el alumnado de forma voluntaria, especialmente en el de titularidad pública y privada (CPP). Si bien la indiferencia puede relacionarse con una ausencia de respuesta emotiva, se trata más bien de una forma de eludir el debate sobre la vulnerabilidad de las personas migrantes. El desinterés, manifestado abiertamente en forma de distanciamiento, se enmascara en respuestas que reflejan una aparente práctica cognitiva. Esta se limita al análisis de la situación desde un punto de vista mediático, para eludir un posicionamiento personal ante la estigmatización y la vulneración de los derechos de un colectivo como el migrante. En última instancia, se justifica el distanciamiento personal para reafirmar la identidad propia, disociada de forma radical de la persona migrante. No podemos decir que no haya elementos afectivos en estas respuestas, todo lo contrario, es una forma de autocensura que evita el diálogo y encubre estereotipos y prejuicios que la desinformación reafirma.

Las narrativas en las que emergen abiertamente las emociones son mayoritarias, pero se manifiestan de diversas formas. En primera instancia desvelan una conexión empática gracias a la cual se reconoce la situación de vulnerabilidad de un colectivo, pero esto se expresa en la medida en que no se pertenece a él. Formulada desde una situación de privilegio, encierra en sí mismo una ceguera, la de no reconocerse como víctima de la manipulación mediática, algo común en los dos centros de la muestra.

La toma de conciencia sobre esa situación emerge cuando en las narrativas confluyen respuesta afectiva e interés por el tratamiento mediático de la noticia. En estos casos, las reflexiones se hacen más complejas y alcanzan a reconocer los sesgos y los prejuicios propios, especialmente en el centro público (CP), pero no siempre se entiende la influencia de la desinformación en la percepción que tienen del colectivo migrante y los discursos de odio vertidos contra este.

Se rompe con dicha tendencia en la medida en que el alumnado demuestra un conocimiento más profundo de la estrategia manipulativa y del efecto que causa, reafirmar sus prejuicios y bloquear la práctica cognitiva. En la medida en que el alumnado focaliza su narrativa en la condición de quien odia, en la que nunca se siente identificado, se toma conciencia real de la influencia que tiene la desinformación en este, al reforzar formas de pensar excluyentes y el daño moral causado tanto al colectivo migrante como al conjunto de la sociedad.

El compromiso social y ético con los valores democráticos surge cuando se reflexiona sobre el grado de responsabilidad individual y colectiva que se tiene ante el fenómeno de la desinformación. Emerge en la medida en que hay una toma de conciencia ciudadana y una actitud proactiva para frenar el odio que difunde la desinformación.

Más allá de los límites de una investigación cualitativa narrativa, como la que nos ocupa, que se circunscribe a su subjetividad inherente y a posibles sesgos en la interpretación, podemos resaltar carencias en el diseño de la investigación por la muestra probabilística y la naturaleza puntual de la intervención educativa que la genera. No obstante, consideramos necesarios estudios experimentales y exploratorios de este tipo. En primer lugar, cabe destacar que los resultados muestran diferencias entre los centros por efecto del contexto social descrito y por el modelo educativo seguido en cada uno de ellos, en el caso del CPP centrado en una educación católica, y en el CP por su apuesta por desarrollar programas en educación mediática. No ha sido la intención de esta investigación utilizar

esa variable como elemento explicativo de los resultados. En todo caso, lo que se explora son las posibilidades educativas que presenta la práctica de una racionalidad discursiva que integra, en un mismo nivel de comprensión, identidad y alteridad, para generar una respuesta ética ante el fenómeno de la desinformación y la proliferación de discursos de odio que atacan la dignidad y vulneran los derechos de colectivos como el migrante.

Podemos concluir que el grado de credibilidad que el alumnado de ESO y Bachillerato ofrece a noticias que contienen bulos o discursos de odio, depende de su nivel de alfabetización mediática pero también de su predisposición a tomar conciencia de cómo sus prejuicios limitan su capacidad para comprender el fenómeno mediático y su intencionalidad político-ideológica. No es suficiente con saberlo, es necesaria una implicación personal, una práctica cognitiva intelectualmente honesta, y un compromiso ético. De esta forma se puede avanzar en una percepción compleja de la relación entre la identidad propia y del *otro*, comprendiéndolo en su vulnerabilidad y en su condición ciudadana.

Financiación

La investigación se desarrolló gracias a la participación en el programa La noche en las aulas del Plan Anual de Divulgación Científica de la Universidad de Málaga-UMA Divulga. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia.

Referencias

Barret, M., Black, L., Byram, M., Faltýn, M., Gudmundson, J., Land, L., Lenz, H. V., Mompoin-Gaillard, C., Popović, P., Rus, C., Sala, S., Voskresenskaya, S. y Zgaga, P. (2023). *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática. Contexto, conceptos y modelos (vol. 1)*. Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/education/-/marco-de-referencia-de-las-competencias-para-una-cultura-democr%C3%A1tica>

Bauman, K. P. (1997). *The role of perceived social norms on attitudes and behavior: An examination of the false consensus effect* [Doctoral Dissertations]. University of New Hampshire. https://scholars.unh.edu/dissertation/1939?utm_source=scholars.unh.edu%2Fdissertation%2F1939&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Bazzaco, E., García-Juanatey, A., Lejardi, J., Palacios, A. y Tarragona, L. (2017). *¿Es odio? Manual práctico para reconocer y actuar frente a discursos y delitos de odio*. Institut de Drets Humans de Catalunya, SOS Racisme, Ajuntament de Barcelona. https://www.idhc.org/wp-content/uploads/ES_ODIO__Manual_practico_vF-6.pdf

Bennett, W. L. & Livingston, S. (Eds.) (2021). *The Disinformation Age. Politics, Technology, and Disruptive Communication in the United States*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108914628>

Buckingham, D. (2019). Teaching media in a “post-truth” age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Culture and Education*, 31(2), 213-231.

<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>

- Chomsky, N. (2004). *Media control. The spectacular achievements of propaganda*. Open Media Series.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T.C. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Dibbets, P. & Meesters, C. (2017). The influence of stimulus valence on confirmation bias in children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 54, 88-92. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2016.07.007>
- Domingo-Coscollola, M., Arrazola-Carballo, J. & Sancho-Gil, J. M. (2016). Do It Yourself in Education: Leadership for Learning across Physical and Virtual Borders. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 5-29. <https://repositori.uic.es/handle/20.500.12328/1154>
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
- Fasching, M. & Schubatzky, T. (2022). Beyond truth: Teaching digital competences in secondary schools to counteract disinformation. Experts' views on practical teaching frameworks for basic digital education in Austria. *Medienimpulse*, 60(3), 1-66. <https://doi.org/10.21243/mi-03-22-19>
- Fernández-Piedra, D., Gallego-Granero, E., & Hontoria-Zaidi, P. (2023). Sumisión química en mujeres y sus representaciones en medios de comunicación españoles. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 88, 241-266. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/20236>
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller*. The University of Chicago Press.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. & Tomé, V. (2017). *Digital Citizenship Education. Overview and new perspectives*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/education/-/digital-citizenship-education-1>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- García, C. R., Zorrilla, J. L. & Razquin, A. (2022). Discursos de odio y populismo totalitario en estudiantes de bachillerato. Mediación entre emociones y literacidad crítica. *Educação Unisinos*, 26, 1-21. <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.29>
- García-Juanatey, A. (2020). *El extremismo de derecha entre la juventud española: situación actual y*

perspectivas. INJUVE. <https://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/el-extremismo-de-derecha-entre-la-juventud-espanola-situacion-actual-y-perspectivas>

Han, B. C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.

Herrero-Diz, P., Sánchez-Martín, M., Aguilar-Barriga, P. y Muñiz-Velázquez, J. A. (2023). La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 317-335. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-04>

Huber, R. A., Greussing, E. & Eberl, J. M. (2021). From populism to climate scepticism: the role of institutional trust and attitudes towards science. *Environmental Politics*, 31(7), 1115–1138. <https://doi.org/10.1080/09644016.2021.1978200>

Huchon, T. & Schudtm, J. B. (2022). *Anti fake news. Le livre indispensable pour démêler le vrai du faux*. First.

Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis. principles, practices and applications*. Cambridge Polity Press.

Kahne, J. & Bowyer, B. (2017). Educating for Democracy in a Partisan Age: Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>

Lankshear, C. & McLaren, P. L. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. State University of New York Press.

Levinson, Z., Walker, I. & Morwinski, S. (2013). Your opinion on climate change might not be as common as you think. *Nature Climate Change*, 3(4), 334-337. <https://doi.org/10.1038/nclimate1743>

Lewandowsky, S., Ecker, U. & Cook, J. (2017). Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the “Post-Truth” Era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6, 353-369. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>

Marks, R., Otten, J. & Eilks, I. (2010). Writing News Spots about Science: A Way to Promote Scientific Literacy. *School Science Review*, 92(339), 55-64. https://www.researchgate.net/profile/Ingo-Eilks/publication/255703665_Writing_news_spots_about_chemistry_-_A_way_to_promote_students%27_competencies_in_communication_and_evaluation/links/0a85e53ce27e02438f000000/Writing-news-spots-about-chemistry-A-way-to-promote-students-competencies-in-communication-and-evaluation.pdf

Mason, L. C., Krutka, D. & Stoddard, J. (2018). Media Literacy, Democracy and the Challenge of Fake News. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018->

10-2-1

- Massip-Sabater, M., García-Ruiz, C. R., González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- McDougall, J., Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2014). *Media and Information Education in the UK*. Report for Cost/ANR. <https://eprints.bournemouth.ac.uk/21522/>
- McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B. & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, NESET II report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/613204>
- Mercier, H. & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34, 57-111. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>
- Miller, A. C. (2016). Confronting Confirmation Bias: Giving Truth a Fighting Chance in the Information Age. *Social Education*, 80(5), 276-279. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_8005276.pdf
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International journal of qualitative methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- Munita, R. G. H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 155-177. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16526>
- Nieto-Bravo, J. A. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2022.00266>
- Otrell-Cass, K. & Fasching, M. (2021). Postdigital Truths: Educational Reflections on Fake News and Digital Identities. In M. Savin-Baden (Ed.), *Postdigital Humans, Postdigital Science and Education* (pp. 89-108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65592-1_6
- Ouled, Y. M. (7 de diciembre de 2024). Así son los controles policiales basados en el uso de perfiles raciales. *Amnistía Internacional*. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/asi-son-los-controles-policiales-basados-en-el-uso-de-perfiles-raciales/>
- Pérez-Escoda, A. (2017). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*. Editorial UOC.
- Rodríguez-García de Cortázar, A. & Gómez-Domínguez, D. (2024). *Niñas, niños y adolescentes de origen migrante. Informe OIA-A 2024. Estado de la Infancia y Adolescencia en Andalucía*.

- Cuaderno nº 6. Junta de Andalucía. Consejería de Inclusión social, Juventud, Familias e Igualdad. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía. Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía.
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8773&tipo=documento>
- Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W. J. & König R. P. (2008). Mapping Media Literacy Key Concepts and Future Directions. *Annals of the International Communication Association*, 32(1), 313-353.
<https://doi.org/10.1080/23808985.2008.11679081>
- Salmerón-Vílchez, P. & Sebastián-García, A. I. (2022). Modelo para la construcción de un sistema de categorías a partir de la dialogicidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 171–190.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18376>
- Tosar-Bacarizo, B. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las Ciencias Sociales en las Aulas de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 17, 5-12.
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/343290>
- Tyner, K. y Gutiérrez, A. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(1), 1-18. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Valenzuela, J. L. (26 de abril de 2026). Un Ayuntamiento del PP difunde imágenes con IA haciendo pasar por extranjeros a detenidos españoles. *El Plural*.
https://www.elplural.com/autonomias/andalucia/ayuntamiento-pp-difunde-imagenes-ia-haciendo-pasar-extranjeros-detenidos-espanoles_388205102
- Van der Linden, S., Leiserowitz, A., Rosenthal, S., & Maibach, E. (2017). Inoculating the public against misinformation about climate change. *Global Challenges*, 1(2), 1-7.
<http://dx.doi.org/10.1002/gch2.201600008>
- Vasquez, V. M.; Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311. <https://doi.org/10.58680/la201930093>
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe.
- Weng, T. H. (2021). Creating Critical Literacy Praxis: Bridging the Gap between Theory and Practice. *RELC Journal*, 54(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177%2F0033688220982665>
- Zorrilla, J. L.; García, C. R. & Hernando, A. (2021). Discurso de odio en la prensa digital. Alfabetización mediática en alumnado de Secundaria. *Didácticas Específicas*, 25, 128-149.
<https://doi.org/10.15366/didacticas2021.25.007>