

PARA UNA LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO POLÍTICO EN MEDIOS DIGITALES

Jacobo Andrés Falla Pérez



Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2026

LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO POLÍTICO EN MEDIOS DIGITALES

**PARA UNA LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO POLÍTICO EN MEDIOS
DIGITALES**

Jacobo Andrés Falla Pérez

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en
Humanidades y Lengua Castellana**

Directora: Dra. Andrea Milena Guardia Hernández



Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2026

Tabla de Contenido

Resumen.....	4
Abstract	5
Introducción	7
Capítulo 1. Fundamentos de la investigación	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2.1 Objetivo general	13
1.2.2 Objetivos específicos	13
1.3 Justificación.....	13
1.4 Antecedentes de investigación.....	17
1.5 Metodología de investigación	21
Capítulo 2: caracterización y conceptualización de la AMID	25
2.1 Dimensiones de la AMID	27
2.1.1 Primera dimensión: técnica-operativa	27
2.1.2 Segunda dimensión: ética y legal.....	29
2.1.3 Tercera dimensión: cultural y social	31
2.1.3 Cuarta dimensión: receptiva	33
2.1.4 Quinta dimensión: creativa y productiva	36
Capítulo 3: lectura crítica del discurso político.....	41
3.1 El pensamiento crítico	41
3.2 La noción de discurso y el contexto del discurso	44
3.2.1 Eje 1: estrategias retóricas	47
3.2.2 Eje 2: el control de la comprensión	47
3.2.3 Eje 3: el autor natural e institucional	48
3.2.3 Eje 4: la ideología.....	50
3.2.4 Eje 5: la interrelación de los discursos	51
3.3 El ejercicio de la política.....	52
3.3.1 Logos y <i>phoné</i>	53
3.3.2 Policía y política.....	54
3.3.3 Litigio y subjetivación	54
Capítulo 4: Propuesta de orientación curricular.....	56
Capítulo 5: Conclusiones	64
Referencias.....	67

Resumen

El objetivo del presente trabajo monográfico es elaborar una propuesta de orientación curricular que aborde la interacción de estudiantes de educación media colombiana con los medios de comunicación contemporáneos y el discurso político, con miras al ejercicio de una ciudadanía responsable. Mediante una metodología de investigación documental y un enfoque de alcance exploratorio, se consultaron y sistematizaron documentos de política educativa de la Unesco relacionados con el campo investigativo de la Alfabetización Mediática Informativa y Digital (AMID), la disciplina del Análisis Crítico del Discurso (ACD), el pensamiento crítico y la filosofía política de Jacques Rancière. A partir de estos ejes teóricos, se formuló una propuesta de orientación curricular que busca ampliar las políticas de calidad educativa vigentes consignadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Palabras Clave: Infodemia, AMID, pensamiento crítico, ACD, discurso político.

Abstract

The objective of this research project is to develop a curricular guidance proposal that addresses the interaction of Colombian secondary education students with contemporary media and political discourse, with the aim of fostering responsible citizenship. Through a documentary research methodology and an exploratory scope approach, UNESCO educational policy documents related to the research field of MIL, the discipline of CDA, critical thinking, and the political philosophy of Jacques Rancière were consulted and systematized. Based on these theoretical axes, a curricular guidance proposal was formulated to broaden the current educational quality policies established in the Basic Learning Rights.

Keywords: Infodemic, MIL, critical thinking, CDA, political discourse.

Dedicatoria

A todos los que la hicieron posible.

Introducción

Esta investigación nació hace ya varios años mientras el mundo se adaptaba a la cuarentena del COVID-19, cuando la única vía de comunicación que muchos teníamos con el exterior eran nuestros ordenadores y teléfonos. La conmoción por el aislamiento social, la enorme cantidad de información que generaba más incertidumbre que calma, y sus consecuencias negativas para la salud de familiares y amigos, despertaron una profunda curiosidad frente a los efectos de la digitalidad en la cultura. Conforme pasó el tiempo y tuve algunas experiencias como docente surgieron, además, inquietudes frente a la escuela actual, tan permeada por las tecnologías como carente de herramientas para hacer frente a la compleja tarea de leer críticamente y escribir a través de lo digital.

Estas experiencias cambiaron mi manera de comprender la relación entre tecnología, lenguaje y formación. De un simple medio de comunicación, la digitalidad se transformó en un espacio en el que se configuran comunidades, se disputan sentidos y se construye conocimiento. En ese contexto encontraba algunas preguntas que empezaban a perfilar la temática de la investigación como ¿qué clase de lector forman los entornos digitales? ¿Qué relación hay entre la reflexión crítica y el flujo de información de la red? ¿Cómo acompañar pedagógicamente a estudiantes nativos digitales? ¿De qué manera afecta la digitalidad a la lectura profunda? etc.

A partir de lo anterior y en el transcurso de la licenciatura encontré algunas luces que resultaron valiosas para precisar el planteamiento teórico de esta investigación, como la clase de Problemas Socioculturales Contemporáneos. Sin embargo, también advertí un vacío que terminó por reafirmar mis inquietudes generales: con la excepción de la materia mencionada, el programa no contaba con otros espacios para construir una dimensión crítica frente a la tecnología. Esta observación me dio a entender que era necesario ampliar la mirada hacia marcos conceptuales que permitieran entender la digitalidad desde su impacto en la

construcción del conocimiento, además de las dificultades que aquella genera. En este camino, la Facultad Ciencias de la Educación con su línea “Comunidades de conocimiento, tecnologías e información” ofreció un espacio para realizar el presente estudio monográfico.

La investigación se orientó por la pregunta acerca de qué fundamentos teóricos pueden aportar a la enseñanza de la lectura crítica de discursos políticos en medios digitales. Metodológicamente, el estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de alcance exploratorio y se desarrolla a través de la investigación documental. Se propone un recorrido por la Alfabetización Mediática Informativa y Digital (en adelante AMID) a través de un estudio analítico la reciente (2020-2025), el Análisis crítico del discurso (en adelante ACD) a partir de la obra de Teun Van Dijk, el pensamiento crítico a partir de diversos autores, y el pensamiento político del filósofo Jacques Rancière. La estructura del documento consta de cinco capítulos. El primero agrupa algunos elementos formales de la investigación como sus objetivos, justificación, antecedentes, entre otros; el segundo capítulo ofrece al lector una conceptualización de la AMID a través de cinco dimensiones que se identificaron a la hora de revisar el material bibliográfico propuesto. El tercer capítulo agrupa tres nociones propuestas para la interpretación del discurso en los medios digitales, a saber: el pensamiento crítico, el ACD, y el pensamiento político de Jacques Rancière. Posterior a esta conceptualización, el cuarto capítulo agrupa una propuesta de orientación curricular para docentes que deseen formar en la AMID. El quinto y último capítulo presenta algunas consideraciones finales frente a la investigación.

La investigación que se encuentra a continuación desea no solamente brindar a los docentes algunas herramientas conceptuales para abordar la formación de lectores y escritores de lo digital, sino también despertar el interés y la conciencia frente a la digitalidad. No deberíamos solamente enseñar a usar la tecnología en el aula, sino cómo enseñar a leer y escribir críticamente en ella.

Capítulo 1. Fundamentos de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

La digitalidad ha cobrado creciente importancia como objeto de investigación en el ámbito educativo, especialmente en relación con las prácticas comunicativas contemporáneas. La sociedad en general está desarrollando una mayor conciencia frente a los distintos fenómenos implicados en la lectura crítica en la red. Conceptos como las noticias falsas, la desinformación, la posverdad, los sesgos algorítmicos y el *spam* informativo cobran cada vez más relevancia para proponer estrategias y abordar los retos que ellos suponen.

Un estudio sistemático realizado por Escribano-Muñoz et al. (2023) analizó la producción científica frente a las relaciones entre pensamiento crítico y medios digitales entre los años 2012 y 2021. En él se identificaron cinco temáticas centro de interés en el terreno de la llamada alfabetización mediática: (I) estudios sobre experiencias y orientaciones educativas para el uso crítico de redes sociales; (II) estudios sobre el impacto de la digitalidad en el pensamiento crítico; (III) estudios para la creación de instrumentos que evalúen críticamente el contenido publicado en redes sociales; (IV) estudios sobre la relación entre redes sociales, fenómenos como la desinformación, y sus impactos en la educación; y (V) estudios que analizan el pensamiento crítico y alfabetización digital. Si bien estas líneas de investigación frente a la alfabetización mediática tienen un creciente interés, su producción se encuentra más desarrollada en producciones anglosajonas que en habla hispana, a pesar de que su necesidad se extiende a nuestro propio contexto. De acuerdo con Sádaba y Salaverría (2023), uno de los factores que explican el desbalance en la investigación sobre educación mediática entre el mundo anglosajón y el hispanohablante es la existencia de acuerdos terminológicos y conceptuales en el primero, frente a una gran diversidad de términos en el segundo. Como apuntan también Van der Weel et al. (2024) dentro del mismo campo

investigativo sobre las lecturas digitales hay una notable heterogeneidad y fragmentación frente a la terminología y los conceptos empleados.

El propio concepto de *Media Literacy*, que en inglés engloba el campo de estudio relacionado con el pensamiento crítico frente a los retos que plantean los medios comunicativos tradicionales y digitales, encuentra en español múltiples traducciones y adaptaciones como *alfabetización mediática*, *alfabetización informacional*, *alfabetización digital*, *alfabetización mediática e informacional* o *educomunicación*, utilizadas de forma intercambiable y con dificultades en su delimitación, alcance y significado¹. Esta diferencia se evidencia también en la producción académica. En agosto de 2025, una búsqueda del término *Media Literacy* en la base de datos *Scopus* arrojó cerca de 20.000 registros dentro del contexto anglosajón, mientras que la suma de las publicaciones que incluyen las variantes terminológicas en español mencionadas previamente apenas alcanza 52 registros en el ámbito hispanohablante. Por su parte, en *ProQuest*, la búsqueda del término en inglés arroja más de 60.000 resultados, frente a 2.209 en español, sumando las variantes terminológicas indicadas.

A la par de la búsqueda de herramientas para el desarrollo de competencias críticas en lo digital, existe un consenso generalizado entre los investigadores en torno a la necesidad de que en el ámbito educativo se fomenten reflexiones sobre la AMID. Este interés se extiende más allá de la teoría en los marcos europeos y estadounidenses, en los cuales se han creado una serie de entidades y legislaciones que han abordado la necesidad de desarrollar el campo de estudio de las competencias críticas digitales. Investigaciones como las de Gozálvarez Pérez et al. (2022) y Sádaba y Salaverría (2023) presentan algunos de los proyectos desarrollados en la Unión Europea y los Estados Unidos para abordar este desafío. Entre ellos se encuentran la iniciativa *Media and Information Literacy* de la Unesco, la creación del *Grupo de Expertos*

¹ El término empleado en esta investigación será Alfabetización Mediática Informacional y Digital (AMID) por dar visibilidad al factor digital, importante para esta investigación.

de Alto Nivel en Noticias Falsas y Desinformación Online, el *Observatorio Europeo de Medios Digitales*, la *National Association for Media Literacy Education* de Estados Unidos, así como páginas web de verificación como *Usafacts*, *Politifact*, *Newtral* o *Verificat*, entre otras.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional ha planteado con anterioridad el desarrollo de competencias lectoras críticas. Se enfatiza la necesidad de desarrollar lectores con herramientas para enfrentarse a diferentes tipos de texto, y promover en ellos habilidades como la argumentación, la interpretación y la investigación. Este énfasis se acentúa con mayor medida en la educación media donde se le otorga un lugar esencial a la lectura crítica, que, sin embargo, no es entendida en relación con los retos derivados por los medios y entornos digitales. En los *Estándares Básicos de Competencia* (2006), las fuentes multimediáticas de la red no tienen más que algunas menciones tangenciales como medios de comunicación a los que acceden los estudiantes. Sin embargo, estas no son reconocidas aún frente a las particularidades y los retos que plantean para la formación de lectores críticos y la ciudadanía contemporánea. En los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2016), las fuentes multimedia reciben el mismo tratamiento; siguiendo el instrumento de organización que propone Guardia Hernández (2023) para los *Derechos Básicos*, la lectura multimodal (que integra texto, imagen, audio, vídeo e interactividad en un mismo acto comunicativo) es obviada completamente. Esta omisión podría responder principalmente a que la diseminación de lo digital es un fenómeno bastante reciente.

Como advierten Gozávez et al. (2022), las dinámicas comunicativas tradicionales se han visto transformadas en la medida que el rol de los ciudadanos ya no es de meros receptores o consumidores de información. Los medios digitales posibilitan la creación de un nuevo espacio público y comunicativo para crear y compartir contenidos. Si bien los medios tradicionales procuran someter la información a procesos de elaboración y verificación, esa

nueva porción de contenido creado y compartido ha dado cabida a un enorme flujo de información que se escapa a dichos filtros como la calidad, contraste, veracidad y muchas veces también eticidad. Si bien la lectura parte de soportes tradicionales, la necesidad de alfabetizar en torno a los discursos multimediáticos y multimodales de la vida informativa actual necesita un marco bajo el cual puedan configurarse las prácticas docentes.

La ausencia de un marco conceptual para integrar la lectura multimodal en la escuela no puede entenderse de manera aislada, pues se vincula con la fragmentación terminológica y conceptual frente a la AMID. Este desbalance investigativo entre los mundos anglo e hispano puede acarrear diversas consecuencias para el campo de investigación en las humanidades y, especialmente, en la enseñanza de la lengua castellana en relación con el pensamiento crítico y lo digital: dificultar la integración de hallazgos y conceptos recientes en planes de estudio orientados al desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de las redes sociales; limitar la elaboración de materiales didácticos actualizados y coherentes con dicho campo; restringir la formación docente en competencias críticas para la enseñanza entorno al uso crítico de medios digitales; y reducir la consolidación de un campo investigativo como las posibilidades de su desarrollo en proyectos y redes locales, nacionales e internacionales.

Impulsar nuestro entendimiento de los fenómenos comunicativos en la web con la intención de aportar a este campo de estudio es un paso para aportar herramientas conceptuales a los docentes interesados en la AMID, el desarrollo de competencias lectoras contemporáneas y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Con base en lo anterior, se plantea la siguiente pregunta problema: ¿Qué fundamentos conceptuales pueden estructurar la enseñanza crítica de lectura de los discursos políticos en redes sociales para contribuir a la alfabetización mediática, crítica, y digital en la educación media colombiana?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Plantear una propuesta de orientación curricular que aborde la interacción de estudiantes de educación media con el ecosistema mediático digital, en el marco del discurso político, para la consolidación de una ciudadanía responsable.

1.2.2 Objetivos específicos

Visibilizar conceptos y tendencias investigativas del campo de la AMID y sus aportes educativos al uso crítico de medios digitales para una ciudadanía responsable.

Conceptualizar características clave de la AMID para unificar sus términos y exponer sus aportes a la lectura de medios digitales.

Conceptualizar fundamentos pertinentes para la interpretación crítica del discurso político en medios digitales.

Consolidar un conjunto de evidencias de aprendizaje complementarias con base en la política de calidad consignada en los DBA para fortalecer la planeación curricular en el área de lenguaje, a partir de las conceptualizaciones previas.

1.3 Justificación

Los medios digitales han transformado de manera profunda la forma en la que la información se disemina y se consume en el mundo. Hacia octubre de 2024 se reportaron 5,22 billones de usuarios de medios digitales, lo cual representa más de la mitad de la población global. Durante ese mismo año, el crecimiento continuó a un ritmo vertiginoso con un promedio de ocho nuevos usuarios por segundo. Además, el usuario promedio no se limita al uso de una única plataforma, sino que interactúa aproximadamente con hasta seis distintas (Fionda, 2025). Los medios digitales ya forman parte integral de la vida cotidiana y se han

convertido en vías para impulsar actividades de todo tipo: redes sociales, comercio en línea, nomadismo digital, economías colaborativas, acceso instantáneo a recursos académicos, plataformas de *streaming*, producciones culturales independientes, activismo digital, telemedicina, vigilancia digital, entre otros. Hoy resulta difícil encontrar un ámbito de la vida diaria que no haya sido permeado y transformado por lo digital.

Si bien estas plataformas facilitan el intercambio de información, no ofrecen por sí mismas las herramientas necesarias para que el público en general desarrolle habilidades de lectura crítica frente a la información que se consume, o mecanismos que les permitan comprender cómo su uso prolongado puede afectar su bienestar. Durante años se habló de generaciones de “nativos digitales”, bajo la premisa de que su exposición temprana a la tecnología les permitiría un uso más competente. Sin embargo, la realidad actual evidencia que un uso intuitivo no equivale a un uso crítico, lo que resalta la importancia de desarrollar habilidades de lectoescritura no sólo para los entornos digitales en sí mismos, sino para desenvolverse en una sociedad caracterizada por la multiplicidad de discursos, perspectivas y opiniones.

En el ecosistema digital los lectores acceden a un abanico amplio y heterogéneo de textos tanto por su formato multimediático como por su complejidad. Como explica Cassany (2012), los usuarios del lenguaje están expuestos a una constante transición entre formatos, registros y niveles de especialización que demandan conocimientos socioculturales previos para situar cada texto en un marco de referencia adecuado y construir opiniones sustentadas frente a los mismos. Sin embargo, la permanente novedad de los contenidos en línea dificulta el desarrollo de esta clase de lecturas críticas. Tal como señala Pardo Abril (2013), se fomenta una excesiva confianza en la expresión verbal, lo que conduce a omitir el análisis de elementos situacionales y, por lo tanto, a construir el significado a partir de implícitos. En

este contexto, la carencia de opiniones bien fundamentadas y la prevalencia de discursos emocionales alimentan la confrontación, la intolerancia e incluso, en muchos casos, derivan en agresiones verbales o físicas que entorpecen el diálogo y el consenso crítico entre posiciones diversas.

Recientemente, durante la pandemia de COVID-19, los medios digitales se consolidaron como los principales canales de difusión para temas cruciales de salud pública, tales como la vacunación, los protocolos sanitarios y las medidas gubernamentales. No obstante, junto con la información orientada a guiar a la ciudadanía, se propagaron mensajes incorrectos o deliberadamente engañosos. La conmoción generada por la pandemia y las restricciones de movilidad provocaron un estado de intranquilidad generalizada, que desembocó en un profundo desconcierto frente a las contingencias sanitarias en el contexto nacional como internacional. Esto impulsó decisiones poco informadas que afectaron negativamente el bienestar de las personas. Este mismo fenómeno se observa con frecuencia en el terreno de la comunicación política, en el cual proliferan prácticas como la propagación de noticias falsas, la discriminación y estigmatización de grupos sociales, la manipulación de hechos para reforzar narrativas ideológicas.

Estas nuevas dinámicas comunicativas mediadas por lo digital han generado problemáticas que requieren una respuesta desde el ámbito educativo. En un primer nivel, las afectaciones se vinculan a la salud física y mental. Estudios sistemáticos como los de Nadador-Moncayo y Sánchez-Suricallday (2025) y Fernández-García et al. (2025), identifican riesgos asociados al uso de tecnologías entre adolescentes y estudiantes universitarios: problemas de sueño, ciberacoso y *sexting*, riesgos para la salud mental, desarrollo de trastornos psicológicos, hiperactividad cognitiva, nomofobia (adicción al teléfono móvil), consumo temprano de alcohol, sedentarismo, entre otros. El consumo acrítico de información

también conduce, en muchos casos, a que las personas realicen autodiagnósticos apresurados e, incluso, lleguen a convencerse de que padecen enfermedades descritas en internet. Este fenómeno es conocido en la literatura especializada como cibercondría (Ortega et al., 2023).

El segundo ámbito de principal interés para la presente investigación es la comunicación política. Persily y Tucker (2020) ofrecen una visión general de los principales fenómenos comunicativos que impactan las democracias en la era digital: la desinformación, información errónea, posverdad, discursos de odio, burbujas algorítmicas, propaganda política, propaganda computacional, polarización, fragmentación social, radicalización de opiniones, crisis de confianza en las instituciones y debilitamiento del periodismo tradicional, etc. Para el ejercicio de la vida política y el fortalecimiento de la ciudadanía responsable, el desarrollo de competencias críticas resulta fundamental. Como señala el Ministerio de Educación de Colombia (2006) a través del lenguaje las personas construyen su relación con el entorno y con sus semejantes, lo que supone usos comunicativos orientados por una ética basada en la diversidad, la convivencia y el respeto. De igual manera, organizaciones como la Comisión Económica para América Latina (2025) enfatizan la necesidad de avanzar hacia la inclusión digital y el fortalecimiento de competencias para la interacción en la web en un marco colaborativo y ético.

La vida democrática demanda la capacidad de los individuos para tomar decisiones informadas que sustenten su participación ciudadana, de ahí que sea importante orientar procesos educativos en los cuales los educandos puedan interactuar responsablemente con los entornos digitales como medios tanto para obtener y crear información como para participar en el debate público y el ejercicio de la soberanía. A partir de lo anterior, la investigación se orienta a la educación media, dado que en esta etapa los estudiantes transitan hacia la educación superior y la participación en la vida política, lo que requiere un énfasis en el

desarrollo y fortalecimiento de habilidades investigativas y críticas. En este contexto, resulta fundamental promover competencias e insumos que les permitan analizar discursos que resultan nocivos y son harto frecuentes tanto en el ámbito político como el digital.

Profundizar en este tipo de análisis no solo fortalece el pensamiento crítico, sino que también fomenta la participación ciudadana informada y consciente, condición indispensable para el ejercicio democrático.

1.4 Antecedentes de investigación

Para recopilar los antecedentes se exploraron diversas investigaciones en el orden local, nacional e internacional que se enfocaron en explorar a la AMID como campo de estudio. Los antecedentes que se presentan a continuación consisten en investigaciones publicadas en los últimos cinco años que buscaron sistematizar conceptos relacionados de la AMID en el mundo hispano. El carácter exploratorio de las investigaciones mostró el creciente interés en el campo de la AMID y su utilidad para abordar los fenómenos comunicativos contemporáneos.

En primer lugar, se abordarán las investigaciones de Blanquicett-Barón (2024), Sánchez-Obando & Duque-Méndez (2022), Romero-Romero et al. (2023), y Arcila Rodríguez et al. (2021), las cuales se centran en la sistematización de conceptos, tendencias y competencias generales de la AMID, con especial atención en el ámbito educativo. En segundo lugar, se expondrán los trabajos de Pedraza-Ramírez y Gil-Quintana (2024) y de Parra-Poloché (2021), que resultaron particularmente valiosos, ya que ayudaron a identificar las competencias mediáticas específicas para los docentes y la importancia del análisis crítico de las redes sociales, ambos pilares fundamentales de la AMID.

La investigación de Blanquicett-Barón (2024) llamada *Alfabetización Mediática: Análisis de Competencias como Herramienta Clave para Fomentar el Pensamiento Crítico y*

la Participación de los Ciudadanos en el Entorno Digital desde la Cotidianidad fue propuesta para la Maestría en Comunicación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Partió de un enfoque cualitativo en el que se exploró la alfabetización mediática en diferentes contextos como el familiar, escolar, laboral, etc., a través de entrevistas y una búsqueda documental frente a conceptos clave asociados. En la investigación se propone una esquematización de categorías pertenecientes a la AMID la cual puede resultar útil para la presente investigación, ya que expone sus tendencias y enfoques más predominantes, útiles para contextualizar algunos de los ejes temáticos de la presente investigación como los saberes específicos de este campo de estudio.

La investigación de Sanchez-Obando & Duque-Mendez (2022) *Alfabetización Mediática Informativa y Digital: evolución del concepto y perspectivas encontradas* consistió en una sistematización de literatura sobre la AMID en trabajos académicos publicados entre 2001 y 2019 en *Web of Science* y *Scopus* con el software *Tree of Science* para mapear tendencias. El trabajo de sistematización se realizó a partir de la preocupación por el bajo rendimiento en lectura crítica en el contexto colombiano y la necesidad de desarrollar competencias frente a la gran cantidad de información disponible en la actualidad. Para el trabajo se tuvo en cuenta que los artículos hicieran mención explícita de competencias relacionadas con la AMID que posteriormente fueron sistematizadas a partir de distintos campos como la salud, la educación, y el análisis de los medios de comunicación tanto tradicionales como digitales. El aporte significativo de este trabajo a la presente investigación se enmarca en la sistematización de competencias de la AMID, las cuales aportan claridad frente a la manera en que se distingue el aprendizaje para educandos y docentes que se instruyen en dicho campo de estudio.

La investigación de Arcila-Rodríguez et al. (2021), *Tendencias investigativas en los estudios sobre Alfabetización Mediática Informativa y Digital en el campo educativo*, se orientó a exponer las líneas de trabajo de la AMID. Se revisaron 200 documentos en bases de datos como *Scielo*, *Redalyc*, *JSTOR*, *Science Direct*, etc., con una ventana de observación entre los años 2008 y 2020. Este trabajo resulta particularmente relevante a la hora de exponer los intereses centrales en torno a los cuales gira la AMID, como son el campo educativo, el sector de la salud y el campo de la comunicación política. La investigación enfatiza en las perspectivas metodológicas, hallazgos y conclusiones para exponer líneas de trabajo con alta visibilidad de la AMID. La investigación, sin embargo, no se ocupa de entablar estas líneas de conocimiento con el contexto educativo que orienten a profesores o estudiantes a participar en el proceso de enseñanza del campo.

La investigación de Romero-Romero et al. (2023), llamada *Referentes Iberoamericanos en la Alfabetización Mediática Informativa*, tuvo como objetivo hacer una revisión sistemática de distintos componentes teóricos de la AMID a partir de producciones académicas de países como México, Argentina, España, etc. entre los años 2015 a 2022. A partir de la revisión se lograron rastrear algunos componentes de la AMID que se han estado trabajando con frecuencia en el mundo hispano, prestando especial atención al campo semántico configurado por términos como comunicación, alfabetización mediática, alfabetización transmedia, etc. Además de ayudar a sistematizar algunas de las relaciones entre estos términos, el aporte de la investigación versa en mostrar cómo algunos países del contexto iberoamericano han generado lineamientos específicos para la enseñanza de la AMID, lo que da luces a posibles maneras de generar las orientaciones propuestas para el tercer objetivo general de la investigación.

LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO POLÍTICO EN MEDIOS DIGITALES

La investigación de Pedraza-Ramírez y Gil-Quintana (2024), titulada *Competencias Mediáticas del Profesorado en Formación en Colombia: Pensamiento y Ciudadanos Críticos*, realizó un estudio aplicado con cerca de 500 miembros de programas universitarios en Colombia frente a las competencias mediáticas, para lo cual los investigadores partieron de distintas dimensiones pertenecientes a dicho campo: lenguajes o la habilidad de interpretar y valorar distintos códigos multimediales; procesos de producción y difusión, que tiene que ver con elegir y difundir mensajes en los medios que se relaciona con la capacidad de leer críticamente representaciones de los medios; e interacción, que implica la habilidad de escoger, examinar y autoevaluar los contenidos que se consumen en la red. Esta investigación resulta particularmente importante, ya que incluye algunas competencias de la lectura multimodal que han de ser tenidas en cuenta para la presente monografía como parte del acercamiento a la AMID.

La investigación de Parra Poloche (2021), titulada *Literacidad Digital al Aula: Lectores de Redes*, tuvo como objetivo hacer una propuesta de lectura multimodal para distintas redes sociales como lo son Instagram, Facebook, X, TikTok, etc. La investigación extrapola algunos términos generales de la AMID que resultan importantes para estructurar una secuencia didáctica, además de ofrecer una breve descripción de algunas redes sociales sus aspectos estructurales para realizar sus lecturas. La importancia de esta investigación subyace en el análisis crítico de las redes sociales mencionadas ya que se recalca la manera en que los medios digitales se ven moldeados por condicionantes financieros y cómo los mismos intereses de las plataformas son un aspecto clave para entender el ecosistema digital inmediato donde se gestan las opiniones de los cibernautas.

La investigación de Rocha-Pitta (2022), *Establecer la Importancia y Elementos de la Alfabetización Mediática Informativa en educación escolar*, realizó una revisión

bibliográfica y teórica seguida del análisis de la información para rastrear puntos clave de la AMID con los cuales se diseñaron instrumentos de alfabetización para educación primaria y secundaria. En el marco conceptual propuesto se aprecia una serie de conceptos importantes de la AMID: nociones de competencia para educandos y docentes, comunicación intercultural, pensamiento crítico, fenómenos de la información, entre otros.

La mayoría de las investigaciones consultadas tienen en común un acercamiento a los paradigmas conceptuales y metodológicos sobre los que reposa la AMID, exponiendo los saberes, actitudes, valores y competencias que se están discutiendo y que son necesarios para su consolidación como campo de estudio pedagógico y comunicativo. Sistematizar un campo de estudio que tiene múltiples consideraciones frente a los desafíos comunicativos de la sociedad contemporánea también debe reflexionar sobre sus aplicaciones a objetos de estudio específicos de dicho campo. En este sentido, si bien estos trabajos son un punto de partida fundamental y ayudaron un primer acercamiento a algunas aristas de la AMID, se evidencia una brecha en su aplicación a un campo específico como lo es el discurso político. La presente investigación busca ir más allá de la exploración general para proponer orientaciones curriculares pertinentes para la interpretación crítica del discurso político en medios digitales. Esta tarea resulta relevante no sólo para fortalecer el campo de la AMID, sino también para abrir oportunidades de investigación aplicada en el contexto colombiano en especial para la educación media, en la cual se requieren estrategias educativas que promuevan el pensamiento la formación de una ciudadanía crítica capaz de abordar la complejidad de lo digital y sus incidencias en esferas de la sociedad como la política.

1.5 Metodología de investigación

Para consolidar el primer resultado de la investigación, alineado con el primer y segundo objetivo del presente trabajo monográfico y expuesto en el capítulo dos, se empleó

una investigación documental en torno a la AMID. Frente a la investigación documental se siguió a Tight (2019) que la define como un procedimiento para evaluar documentos de distinta índole. La investigación se enmarca en el espectro cualitativo: implica examinar e interpretar información no numérica para ganar entendimiento profundo y desarrollar conocimiento en distintas áreas del saber. De los distintos enfoques documentales se escogió una reseña de literatura. Dicho enfoque no pretende abarcar todo lo que se ha escrito y publicado frente a un objeto de estudio sino que, a partir de una muestra de documentos, pretende distinguir variables significativas y ganar perspectiva sobre un tema. El alcance de esta investigación es exploratorio, de acuerdo con Hernández Sampieri (2014) posibilita ganar perspectiva, familiarizarse y obtener información frente a fenómenos y campos de estudio poco conocidos o novedosos. El punto de partida de la investigación se presenta con este enfoque y alcance debido a la novedad del tema y a la necesidad de su trabajo teórico para futuros trabajos aplicados.

El desarrollo consistió en 3 etapas: en la primera se hizo una búsqueda general frente al tema de la investigación a través de palabras clave como MIL (*Media and Information Literacy*), *critical thinking*, y *education* en el motor de búsqueda *Scopus* y la biblioteca de documentos políticos de la Unesco. Se tuvo en cuenta que su fecha de publicación fuera en los últimos 5 años (2020 - 2025) y que la publicación sea originalmente en habla inglesa. En la segunda etapa, se revisaron y escogieron los documentos a partir de una revisión de sus resúmenes ejecutivos, títulos y secciones, teniendo presente la mención y tratamiento explícitos de la AMI. En la tercera etapa se hizo la lectura de los documentos y se extrajeron algunos conceptos clave que posteriormente fueron sistematizados para encontrar áreas temáticas definidas.

La muestra incluyó los documentos: *Media and Information Literate Citizens* (2021), *Journey through the MILverse: Media and Information Literacy Toolkit for Youth*

Organizations (2024) y *Navigating the Infodermic with MIL* (2023). Estos textos coinciden en reconocer a la AMID como una competencia esencial del siglo XXI y proponen conocimientos, habilidades y actitudes para una interacción crítica y ética con la información. Se incluyeron también documentos como *Media and Information Literacy Policy & Strategy Guidelines* (Unesco, 2013a) y *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies* (Unesco, 2013b), así como *MIL competency framework: Mapping Media and Information Competences* (Duran-Becerra y Lau, 2021). Se incluyeron además el *Marco de Competencia para Estudiantes en Materia de IA* (2025) y tres artículos de *Scopus: The Intersection of Artificial Intelligence, Deepfake, and the Politics of International Diplomacy* (2024), *Generative Models and Deepfake Technology: A Qualitative Research on the Intersection of Social Media and Political Manipulation* (2025) y *Selective exposure in the digital age: A systematic review of the mechanisms, contexts, and sociopsychology implications for media ecosystems* (2025), centrados en Inteligencia Artificial, *deepfakes* y las características de los entornos algorítmicos. Además, *Social Media and Democracy* (2020) que analiza impactos de la digitalidad en la democracia.

El tercer resultado de investigación, alineado con el tercer objetivo específico y expuesto en el capítulo tres, se realizó a través de una revisión documental del ACD, del pensamiento crítico y del pensamiento político de Jacques Rancière en su obra *El Desacuerdo*. Las fuentes fueron escogidas por su relevancia teórica para el campo de estudio de la comunicación política y el análisis crítico del discurso en los medios digitales. Frente al ACD, en una primera fase, se consultaron distintos manuales y textos de referencia elaborados por autores reconocidos que ofrecen sistematizaciones y categorías conceptuales en el campo de estudio. Entre los documentos seleccionados destacan las propuestas de Chilton y Schäffner (2000) y Fairclough y Wodak (2000), de las cuales se extrajeron

categorías analíticas aplicables al análisis del discurso político. Posteriormente, se incorporaron los aportes de Teun van Dijk (2000; 2005; 2006; 2009; 2013), uno de los principales referentes en el desarrollo del ACD en el ámbito hispanohablante, cuyas obras fueron fundamentales para comprender los mecanismos discursivos vinculados al poder y la ideología. A propósito del pensamiento crítico, se revisaron propuestas teóricas como las de Paul y Elder (2005), Boisvert (2004) y Fisher (2011) que dan perspectivas amplias sobre el pensamiento crítico y las habilidades que lo componen. Se incluyó además el trabajo de Gozávez et al. (2022), quienes examinan los componentes del pensamiento crítico en el contexto de los ecosistemas digitales y plantean su actualización frente a los retos que estos imponen. Finalmente, la perspectiva rancieriana se incorporó para situar el análisis de un marco político-filosófico más amplio que, por su naturaleza, está íntimamente ligado a las implicaciones de crear un discurso y su incidencia en la configuración de lo social.

Como acercamiento al objetivo general, en el capítulo cuatro se propuso una sistematización de los contenidos expuestos. Se espera que dichas tablas puedan ser utilizadas de referencia para docentes interesados en la AMID. A continuación, se presentan los resultados de las búsquedas documentales descritas y la subsecuente sistematización de los hallazgos encontrados.

Capítulo 2: caracterización y conceptualización de la AMID

La AMID es un campo de estudio cuyas definiciones formales comenzaron a consolidarse entre las décadas de 1990 y 2000 (Unesco, 2013a). Antes de este proceso, había una diversidad de campos sustentados en múltiples nociones, tendencias, e iniciativas, que buscaban responder al acceso crítico del auge de la información en lo contemporáneo, fenómeno que en la actualidad se conoce como la *infodemia* (Unesco, 2023). Cada campo estaba orientado al análisis profundo de los distintos medios informativos, algunos de ellos son la *news literacy*, *radio literacy*, *data literacy*, *cyber literacy*, *ICT literacy*, entre otros (Unesco 2013b). Como señalan Durán-Becerra y Lau (2020), por iniciativa de la Unesco, en un primer momento, se articuló una serie de proposiciones teóricas a partir de los preceptos de la alfabetización mediática y la alfabetización informacional. Posteriormente, la Unesco (2021) reconoció que los currículos debían integrar también la alfabetización digital como un componente complementario para consolidar la AMID, en concordancia con el contexto tecnológico y digital que se ha diseminado globalmente. En este marco, se presenta a continuación un recorrido por los principales elementos de cada una de estas alfabetizaciones, para luego mostrar su articulación dentro de un campo de estudio más amplio que comprende cinco dimensiones fundamentales: lo cognitivo, lo técnico-operativo, lo ético y legal, lo cultural y social, y lo creativo y productivo.

El primer componente de la AMID, la *alfabetización mediática*, se entiende como la capacidad de comprender, producir y negociar la construcción de significados a partir de la evaluación crítica de los medios de comunicación en sus distintos formatos: prensa escrita, televisión, radio, TIC, entre otros (Unesco, 2013b). Su propósito es fomentar la autonomía interpretativa frente a los medios, promover la comprensión de sus funciones en las sociedades democráticas, de las condiciones bajo las cuales operan y de los problemas derivados de la competencia entre industrias de la comunicación. Estos problemas incluyen el

apoyo partidista a agendas económicas y políticas, formas de representación de individuos, grupos étnicos y comunidades, las ideologías y opiniones que permean sutilmente los contenidos mediáticos, etc. El segundo componente, la *alfabetización informacional*, se refiere a la capacidad de definir y articular estratégicamente la búsqueda de información, así como de localizarla, evaluarla y utilizarla de manera crítica y ética para desarrollar una tarea o proyecto específico. El tercer componente, la *alfabetización digital*, implica el manejo de las TIC en un doble sentido: por un lado, la Unesco (2013a) la concibe como un conjunto de habilidades perceptivas, motoras, y organizacionales necesarias para el uso de medios digitales como computadores, tabletas, teléfonos inteligentes, entre otros, orientadas a realizar efectivamente búsquedas en internet, navegar en entornos hipertextuales y multimodales, y ensamblar información para participar activamente en ellos. Por otro lado, la Unesco (2021) sostiene que la alfabetización digital debe ir más allá del dominio instrumental de las TIC e incluir competencias para comprender la identidad digital de individuos y organizaciones, reconocer los derechos digitales, fomentar el diálogo intercultural, fortalecer lecturas multimodales, y manejar protocolos de bienestar asociados al uso de dispositivos electrónicos.

Se han generado debates frente a cómo tendrían que disponerse teóricamente los distintos componentes de la AMID. Parte de la deliberación conceptual sostiene que, mientras algunas posturas consideran la alfabetización mediática como un campo de estudio más amplio dentro del cual la alfabetización informacional sería un componente; otras defienden que en realidad se trata de ámbitos separados (Unesco, 2013a). Debido a las distintas competencias que cada una implica, se reconoce la existencia de intersecciones entre ambos campos, aunque también se mantienen distinciones claras. En esta discusión, la Unesco (2021) identifica tres corrientes principales: una que considera la alfabetización informacional y la alfabetización digital como parte de la alfabetización mediática; otra que

plantea que las alfabetizaciones mediática e informacional son áreas diferenciadas con puntos de convergencia; y una tercera que entiende la alfabetización digital como el marco general que engloba a las otras dos. Sin embargo, la misma organización enfatiza que, pese a que las diferencias conceptuales han dado origen a diversas propuestas, ningún eje por sí solo logra abarcar la totalidad de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para relacionarse críticamente con los distintos modos de información y comunicación. De ahí que se promueva avanzar hacia un modelo integrado con mayor potencial para orientar el diseño de políticas y currículos que fortalezcan la participación ciudadana en la era de la información (Unesco, 2021).

2.1 Dimensiones de la AMID

A partir de la lectura de los documentos escogidos en la muestra se identificaron cinco dimensiones de interés de la AMID. A continuación, se explicará cada una de ellas, teniendo en cuenta que son elementos de un único campo de estudio y actúan de manera conjunta. Esta sistematización se propone como un producto investigativo que contribuye al logro del primer y segundo objetivo específico de la investigación.

2.1.1 Primera dimensión: técnica-operativa

Esta dimensión de la AMID engloba las distintas habilidades que permiten a las personas acceder y producir información. Antes de la era digital, la relación de los individuos con los medios de comunicación era en gran medida unidireccional. Los medios tradicionales no permiten la participación de las personas en la construcción de conocimiento y la opinión pública de la misma manera que con los nuevos medios digitales. En ese sentido, la AMID busca orientar a las personas de manera bidireccional: no sólo como consumidores sino productores efectivos de información, de ahí que sean entendidos como *prosumidores* (Unesco, 2024).

Un *prosumidor* tiene habilidades que posibilitan su acceso procedimental a la información a través de los medios entendidos en sentido amplio: tradicionales como la oralidad, la prensa, la radio, la televisión, las bibliotecas, museos y archivos; y digitales como teléfonos inteligentes, tabletas, computadores de escritorio y portátiles, con las distintas plataformas para la obtención de información, motores de búsqueda, redes sociales, bases de datos académicas, herramientas de verificación de información, etc. (Unesco, 2021). Implica además procesos de lectura multimodal que permiten navegar todos los formatos disponibles, desde formas de lectura clásica en letra impresa hasta la decodificación de imágenes, videos, podcasts, imágenes y textos generados por IA, entre otros (Unesco, 2023).

Frente a la creación de información, se busca que los *prosumidores* sepan seleccionar, analizar, y evaluar entre los distintos formatos disponibles la opción más efectiva para comunicar un mensaje (Unesco, 2013a). Las distintas herramientas comunicativas disponibles y sus posibilidades creativas son un punto de reflexión para la AMID, la gran diversidad de formatos actuales ha abierto el debate sobre a qué productos comunicativos se privilegian en los entornos educativos frente a los que son utilizados diariamente por los educandos. Por ejemplo, hay discusiones en torno a las posibilidades didácticas de utilizar contenido de video de formato corto, memes, videojuegos, e inteligencias artificiales generativas (Unesco, 2023). Si bien el énfasis de la AMID se centra en no estigmatizar el uso de este tipo de formatos (esto para estrechar los vínculos entre lo que los estudiantes hacen dentro y fuera del salón de clase), hay debates que ponen en balance su riqueza formativa de frente a formas más tradicionales de enseñar. De esta manera se invita al diálogo con el presente, procurando no caer en posiciones dicotómicas como son la veneración acrítica de las nuevas tecnologías, o su exclusión de los procesos formativos (Unesco, 2023).

Esta dimensión también abarca el uso de herramientas de IA, en particular la manera en que estudiantes pueden programar arquitecturas hechas acorde para resolver problemas de la vida real. La Unesco plantea que la programación de IA debe tener un conocimiento básico sobre algoritmos, modelos y distintas interfaces de aplicación de estos sistemas. Por otro lado, la programación de IA debe tener en cuenta valores centrados en el ser humano y distintos principios éticos para su uso, los cuales se tratarán más adelante (Unesco, 2025).

Para finalizar, cabe recalcar que las competencias digitales han generado una serie de debates en torno las condiciones que posibilitan su surgimiento. Si bien los documentos de política pública pretenden el desarrollo de una ciudadanía digital (a tratar más adelante), las habilidades y conocimientos implicados no son anteriores a la posibilidad de conectividad que tienen las comunidades implicadas. En ese sentido, se identifican brechas importantes para abordar no solo desde el sector educativo, sino también desde social: tanto la extensión de la interconectividad y la digitalidad, como las habilidades para su uso efectivo (Unesco, 2023). De esta manera, es importante hacer frente a la brecha de interconectividad, en especial en regiones con desigualdades sociales y digitales.

2.1.2 Segunda dimensión: ética y legal

Una tendencia clave en el campo de la AMID es su enfoque con base en los derechos humanos. La Unesco (2013a) identifica la AMID como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y valores que promueven la participación ética y creativa en la sociedad de la información. La AMID reconoce la existencia de dos actores clave: los titulares de los derechos y los garantes de derechos que median el tráfico y transparencia de la información.

El acceso a la información no se considera como un simple acto mecánico, sino como un derecho fundamental de los individuos. La Unesco (2024) enfatiza que el acceso a la información es fundamental para empoderar a la ciudadanía, fomentar la participación

democrática y la toma de decisiones informadas, la promoción de la transparencia y la responsabilidad, además de la defensa de los derechos comunicativos e informativos y la contribución a la transformación social. Esta noción de acceso también implica la obligación de las autoridades oficiales de garantizar que la información de interés público, como datos de salud, presupuestos gubernamentales, manejo de políticas públicas, datos ambientales, etc., sea accesible a todos los ciudadanos para promover la transparencia y la rendición de cuentas. Garantizar la accesibilidad y la transparencia de la información implica establecer leyes que regulen el tráfico de información y fomentar la creación de instituciones independientes que se encarguen de su verificación.

Promover la libertad de expresión es un aspecto fundamental que la AMID busca potenciar para permitir que los ciudadanos entiendan sus derechos y actúen frente a posibles abusos frente a los mismos (Unesco, 2013a). Entender lo que este derecho implica, su ejercicio responsable, sus límites y condicionantes, es un punto de vista fundamental para consolidar una democracia saludable y empoderar las voces de la ciudadanía (Unesco, 2024). La AMID empodera a las personas para que asuman el rol de participantes activos y críticos del entorno mediático y digital, lo que se manifiesta en la necesidad de abordar desafíos del manejo ético de la información como son los discursos de odio, la desinformación, la posverdad, etc. La AMID capacita a las personas no solo para identificar este contenido, sino para utilizar la propia libertad de expresión para generar contranarrativas que promuevan la inclusión y el respeto. Participar en el ecosistema mediático de manera crítica y ética es una dimensión formativa crucial, lo que vuelve a la AMID una herramienta de participación democrática y cívica.

Junto con las prácticas éticas de acceso y manejo de la información, la AMID busca generar mayor conciencia frente a la transparencia de los datos de los usuarios. Es sabido que

en la actualidad, gracias a polémicas con distintas plataformas digitales como redes sociales, plataformas de mercadeo en línea, mensajería instantánea e IA de código abierto, hay un debate constante frente a la privacidad de la información o privacidad informativa. La Unesco (2021) considera que la libertad de información y la protección de datos están entrelazadas, y afectan tanto el desarrollo personal, como nuestra conexión con nuestros círculos familiares, comunitarios, nacionales y globales. La expresión en medios digitales implicaría la seguridad de los usuarios para expresarse libremente y evitar ataques personales, harto frecuentes en las redes sociales. Además, se hace hincapié en la concienciación frente a cómo se construyen los perfiles digitales en redes sociales y se usa información privada para programar modelos de IA: la clase de información que los usuarios ubican en ellos, y la clase de datos que recolectan los proveedores de las plataformas; así como su uso para personalizar la experiencia del usuario.

2.1.3 Tercera dimensión: cultural y social

La AMID enfatiza en el manejo de las relaciones entre los usuarios de los medios a través de una ciudadanía digital. Un ciudadano digital es alguien que entiende el funcionamiento del ecosistema digital con sus distintos actores, el lugar de la tecnología en la sociedad y la construcción de conocimiento, y el uso de los medios digitales y el Internet de manera reflexiva, crítica, ética, y creativa (Unesco, 2023). Similar a la ciudadanía tradicional, hay distintos derechos y deberes implicados en el ejercicio de la ciudadanía digital. Entre los derechos se encuentran el derecho a producir y compartir información en todos los formatos digitales; el derecho a la libertad de expresión, así como el derecho a la privacidad, la dignidad y la seguridad. Igualmente existe el derecho a educarse en la AMID como parte de la educación general, el derecho a acceder a información a través de todos los medios disponibles, a tener distintas opciones para construir la opinión, y a información de calidad, caracterizada por su imparcialidad, independencia, eticidad, precisión, y verificación

(Unesco, 2013a). Entre los deberes de los productores y proveedores de información se encuentran: proveer información acertada y transparente, utilizar éticamente los medios comunicativos, facilitar formas de expresión diversa y multicultural, y promover los derechos digitales (Unesco, 2013a).

La ciudadanía digital parte de un modelo que supera nociones de la educación mediática clásica, que buscaba regular la información con entidades encargadas de monitorear su calidad, esto con miras de proteger los intereses de la ciudadanía. Busca que cada persona tenga un rol activo a la hora de usar los medios digitales, concibiendo la alfabetización como una práctica sociocultural compleja que cuestiona las relaciones de poder que se reflejan y construyen en los medios (Unesco, 2023).

Hay una serie de competencias que son relevantes para el ciudadano digital y se orientan a desarrollar valores como la tolerancia, la empatía y el respeto frente a las diferencias culturales a través de la alfabetización multicultural. Es importante reconocer que no todas las personas y grupos sociales comparten la percepción de diversos conceptos fundamentales entre los individuos y las comunidades, por lo que las competencias incluyen la capacidad de reconocer, comparar, contrastar y apreciar los puntos en común y las diferencias en los comportamientos, creencias, y valores propios y de distintas culturas (Unesco, 2013a).

Un punto importante es que no hay una receta perfecta para sobrellevar las diferencias fundamentales entre las personas; sin embargo, se anima a hacer un esfuerzo consciente en ver nuestra humanidad compartida. Esta disparidad se observa en la manera en la cual, por ejemplo, se interpretan las fronteras entre lo comunitario y lo personal, lo que pertenece a uno mismo y lo que corresponde a otros, así como la distinción entre las acciones permitidas y las prohibidas por la normativa cultural. La AMID juega un rol crucial en el análisis crítico de la

representación cultural al dotar a los ciudadanos de las herramientas para examinar quién es visible y quién no en los medios, cómo se les representa y qué implicaciones tiene esto, especialmente ante la invisibilidad que experimentan comunidades marginadas, debido a la estrechez de las representaciones culturales y sus asimetrías (Unesco, 2013a). De esta manera, se incluye también una comprensión intercultural para fomentar la interacción equitativa de diversos grupos y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas mediante el diálogo, reconocimiento, y respeto mutuo (Unesco, 2024). Siguiendo a Estermann (2014) el diálogo intercultural no tendría que limitarse en encontrar puntos de comparación entre las culturas en términos folklóricos, icónicos, lingüísticos, etc., de la competencia multicultural; sino que debería abordar de forma simultánea las asimetrías de poder (económicas, políticas, e históricas), la injusticia de género, el sexismo, el androcentrismo y otras formas de colonialismo relevantes en la interacción cultural.

2.1.3 Cuarta dimensión: receptiva

Esta dimensión se centra en la forma en que las personas procesan, organizan y construyen el significado de un texto con base en la información que reciben de los medios y entornos digitales, por lo cual tiene un énfasis cognitivo. Si bien el panorama cognitivo implica procesos de recepción y de producción de información, en esta sección se enfocará en los primeros, los segundos se abordarán con detalle en la siguiente sección.

La finalidad de esta etapa cognitiva-receptiva es desarrollar la capacidad crítica para reconocer la calidad, la credibilidad y los intereses subyacentes a la información, haciendo diferencias entre aquellos mensajes que contribuyen a la construcción de conocimiento verídico, y los que producen y reflejan sesgos o generan daño (Unesco, 2021). En esta perspectiva, se pretende superar la tendencia a aceptar información sin cuestionarla, lo que

conlleva el riesgo de asumir mensajes que están manipulados como verdaderos, o de descartar otros que podrían resultar más valiosos.

La Unesco (2023) establece cuatro principios que orientan esta dimensión, los cuales, aunque reconocen distintos procedimientos de lectura, más bien invitan a reflexionar sobre la construcción de significado en la esfera pública. Estos principios son: primero, que el público interpreta los mensajes de manera diversa, lo que obliga a considerar las razones por las cuales ciertas ideas son aceptadas o rechazadas según los contextos sociales y culturales a los que corresponden; segundo, que el formato de los mensajes influye en la interpretación y en el énfasis de lo que se comunica; tercero, que la cognición humana está atravesada por prejuicios y sesgos que moldean los marcos interpretativos particulares; y cuarto, que todo mensaje responde a intereses vinculados a quienes lo producen. De este modo, la AMID impulsa a leer no solo lo que se dice explícitamente, sino también lo que se omite, y los fines de cada acto comunicativo.

La alfabetización frente al ecosistema digital pretende además que los usuarios identifiquen el panorama de actores que generan contenido. Si bien con anterioridad los medios de comunicación aplicaban distintas clases de filtros a la información publicada, hoy en día hay una gran cantidad de información que no está sujeta a procesos de verificación y puede pasar como información verídica a pesar de que no lo sea. En el ecosistema digital no solo se encuentran usuarios que consumen y comparten información, también hay plataformas digitales, motores de búsqueda que organizan, filtran y priorizan información con patrocinios, medios de comunicación tradicionales y digitales, gobiernos y organismos reguladores, organismos internacionales, creadores de contenido independientes como *youtubers*, *tiktokers*, y otros tipos de *influencers*.

En el ecosistema digital actual, la construcción de sentido no depende únicamente de la información disponible, sino también de tendencias cognitivas que llevan a las personas a priorizar aquella que confirma sus creencias previas. Esta dinámica se ha potenciado gracias a fenómenos como la exposición selectiva y las burbujas informativas, que consisten en la exposición a contenido afín a las propias creencias gracias a los algoritmos de recomendación que comparten distintas redes sociales en la actualidad. Chi y Kamarudin (2025) señalan que la interacción de factores psicológicos de los usuarios y estructurales de los medios digitales pueden hacer que los individuos reciban contenidos que refuerzan su visión del mundo, fenómeno conocido como cámaras de eco, volviendo a las personas más reacias a interactuar con hechos que sostienen puntos de vista distintos. De manera complementaria, Guess y Lyons (2020), y Višnjić (2025) señalan también que la desinformación se propaga con mayor intensidad en entornos donde las predisposiciones cognitivas interactúan con las estructuras tecnológicas. Además, ambos estudios evidencian que las personas desinformadas tienden a mostrar una mayor confianza en sus creencias que aquellas bien informadas, lo cual podría potenciar la persistencia de percepciones erróneas y favorece la polarización ideológica.

A estas categorías se suman desafíos recientes como los *deepfakes* que consiste en el uso de IA para crear o manipular contenido digital, típicamente audios o videos que representan eventos o declaraciones no relacionados con las personas y situaciones representadas (Ikenga & Nwador, 2024). Hay una enorme cantidad de productos audiovisuales creados mediante inteligencia artificial generativa que simulan realidades falsas y altamente persuasivas. Los avances recientes en IA generativa han intensificado los retos de lectura crítica, pues la producción masiva de dichos contenidos refleja y amplifica prejuicios sociales como los asociados al sistema de género y a la pertenencia étnica (Chi & Kamarudin, 2025). La Unesco (2024) documenta, además, que los sesgos en los productos generados por

IA generativa reproducen estereotipos discriminatorios que refuerzan desigualdades estructurales, generando un impacto tanto en el ámbito informativo como en el ético y social.

Frente a este panorama, la Unesco (2023) enfatiza la importancia de reconocer las distintas formas de información problemática: la desinformación (*disinformation*), entendida como información falsa creada deliberadamente para causar daño; la información errónea (*misinformation*), información falsa no intencionada pero igualmente nociva; y la malinformación (*malinformation*), información verdadera utilizada con la intención de perjudicar, como en el caso de la divulgación de datos privados sin interés público.

Se invita a educar frente al *ciberanzuelo* (*clickbait*, estrategias de contenido con títulos o ganchos sensacionalistas diseñados para captar la atención e incentivar la interacción) y a comprender el origen y las características de las teorías conspirativas (Unesco, 2021). También se promueve fomentar procesos de lectura con una variedad de criterios como la precisión, validez y actualidad del contenido (Unesco, 2021), así como considerar los propios sesgos cognitivos, entre ellos la apelación a la autoridad (*ad verecundiam*) o el sesgo de confirmación (favorecer información que confirma las propias creencias), entre otros (Unesco, 2024). Se recomienda, además, el uso de estrategias como la lectura lateral, que permite verificar la credibilidad de fuentes desconocidas mediante la comparación cruzada en múltiples recursos, y la alfabetización frente a los agregadores de noticias, que son herramientas que recopilan la cobertura de hechos desde distintas fuentes y facilitan su contraste, y herramientas especializadas para la detección de *deepfakes* (Unesco, 2023).

2.1.4 Quinta dimensión: creativa y productiva

Como se mencionó con anterioridad, la AMID pretende educar en procesos tanto para navegar la información que se encuentra en los medios como a producirla. En la actualidad,

más que en épocas pasadas, las personas pueden acceder a la red para producir contenido de una enorme variedad de temas. El contenido generado por usuarios se ha convertido en una atracción dominante para todos los actores del ecosistema digital, y es una razón importante por la cual los jóvenes están accediendo al internet (Unesco, 2021). Frente a la creación de contenido, la Unesco (2024) propone una serie de consideraciones éticas que se articulan en torno a cuatro puntos esenciales: el rol de los creadores en la sociedad, la integridad y responsabilidad, la conducta en relación con las fuentes y las reglas para la publicación de contenido.

En primer lugar, se reconoce el rol esencial que desempeñan los creadores de contenido para la sociedad, ya que apoyan la transmisión de información y el comentario crítico sobre aspectos de la opinión pública actual. La libertad de expresión, la libertad de creación y publicación de contenido en todo formato, así como la producción y distribución independiente, son fundamentales en una democracia. Los creadores deben proteger la libertad de expresión y el principio de acceso a cualquier información de interés público, con derecho a difundir información sobre sucesos sociales y divulgar asuntos que requieran observación y crítica. En segundo lugar, respecto a la integridad y responsabilidad, se espera que los creadores asuman la total responsabilidad por el material publicado, independientemente de su formato, y protejan su propia credibilidad. Para ello, es crucial que sean transparentes al aceptar encargos, apoyo financiero o patrocinio de terceros, permitiendo que los consumidores sean conscientes de posibles conflictos de interés y sesgos ideológicos y políticos en la información.

En tercer lugar, frente a la conducta y la relación con las fuentes, se espera que los creadores identifiquen y citen las fuentes de la información, a menos que un conflicto requiera su protección. El contenido debe ser construido a partir de un análisis crítico de las

fuentes utilizadas, asegurando su diversidad y relevancia, y la información debe ser sometida a procesos de verificación estrictos para asegurar su veracidad. Las fuentes deben ser tratadas con discreción para proteger su privacidad y seguridad, y el contenido no debe abusar de las emociones, la falta de conocimiento, o el juicio de las personas frente a los temas tratados. Para la publicación de contenido, se espera que los creadores diferencien claramente la información fáctica del comentario personal, respeten el carácter, identidad, privacidad, pertenencia étnica, nacionalidad y creencias de las personas evitando centrar la atención en aspectos personales si son irrelevantes, que eviten la presunción de culpabilidad, evalúen cómo la información puede afectar a los involucrados, y sean cautelosos con identificadores de personas e información sensible. Además, deben acreditar a los creadores originales de cualquier contenido no original, y corregir la información incorrecta dando fe de erratas y rectificando lo que sea necesario.

Al debate sobre la creación de contenido se debe sumar el correspondiente al uso de la IA. En los últimos años distintos dispositivos como computadores, tabletas y teléfonos ya cuentan con sistemas integrados de IA. Además, a partir del lanzamiento al público de modelos generativos como *Chat GPT*, *Gemini* y *Perplexity*, dichos sistemas son cada vez más comunes y cotidianos. Alfabetizar frente al uso de la IA resulta fundamental para entender la potencialidad y los riesgos de usar esta clase de herramientas. En este sentido, la Unesco (2025) ha propuesto un marco de competencias para estudiantes en materia de IA que se revisará a continuación.

El marco de competencias parte de cuatro enfoques fundamentales para la enseñanza del uso de la IA: el primer enfoque incluye la reflexión crítica sobre temas como los tipos de IA que se deberían desarrollar para impulsar a las sociedades humanas, la proporcionalidad de la IA para resolver tareas desde una perspectiva ética y su impacto sobre la sociedad, la

cultura, el trabajo y las capacidades humanas de pensar y actuar. El segundo enfoque busca que el uso de la IA priorice interacciones centradas en el ser humano, que los sistemas de IA sirvan para el desarrollo (y no el detrimento) de las capacidades humanas, por lo que se invita a su uso moderado y responsable. Este enfoque pretende además que los estudiantes reflexionen sobre el desarrollo de modelos que protejan la dignidad, los derechos humanos y la identidad lingüística y cultural de las personas. El tercer enfoque pretende desarrollar una comprensión crítica sobre el impacto ambiental que genera la competencia por generar modelos más sofisticados de IA y su uso. Finalmente, el cuarto enfoque pretende promover la inclusividad en el desarrollo de competencias en IA, esto es, entrenar modelos de IA que no promuevan la discriminación y que tengan funcionalidades más accesibles para usuarios con diferentes capacidades.

La Unesco propone tres niveles de progresión de niveles de sofisticación, conciencia ética, desarrollo y uso de los sistemas de IA. Dichos niveles están orientados tanto a orientar evaluaciones formativas y sumativas de las competencias de IA, como a insumos para diseñar currículos y metodologías pedagógicas. El primer nivel se enfoca en la comprensión frente a los sistemas de IA, los estudiantes desarrollarán una comprensión general de lo que es la IA, además de procesos y métodos técnicos que subyacen a estas herramientas. Además, se busca que este nivel de dominio establezca una base para seguir estudiando sobre la IA de manera general más que en campos específicos de la misma. El segundo nivel, aplicar, busca que los estudiantes se vuelvan usuarios responsables, activos y eficaces de la IA. En este nivel los estudiantes mejorarán, transferirán y adaptarán distintas habilidades, conocimientos y valores a diferentes contextos de uso de la IA. Lo anterior teniendo en cuenta tanto fines individuales como desafíos más amplios como la sostenibilidad. En tercer lugar, el nivel orientado a crear, busca que los estudiantes sean partícipes activos en el diseño de IA que sirvan a los intereses del público y que resuelvan desafíos del mundo real. Este nivel, más especializado, incluye

LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO POLÍTICO EN MEDIOS DIGITALES

poner en práctica habilidades de uso de datos, diseño de algoritmos, programación de código abierto, personalización y consideraciones éticas especializadas sobre la IA y sus usos reales.

(Unesco, 2025).

Capítulo 3: lectura crítica del discurso político

Hasta el momento se han incluido los hallazgos de sistematización de la AMID, se expusieron los focos de interés de un campo de estudio que busca formar a la ciudadanía frente a la compleja tarea de participar en los medios de comunicación y las tecnologías digitales. De manera complementaria, también se buscó precisar el marco de competencias que tienen como propósito preparar a los educandos para resolver problemas inherentes a la comunicación contemporánea. Alineado con el tercer objetivo específico de la investigación, en este capítulo se expondrán fundamentos conceptuales pertinentes que aportarán a la interpretación crítica del discurso político en el panorama digital: el pensamiento crítico, el discurso conceptualizado desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso y la política a la luz de algunos planteamientos del filósofo Jacques Rancière.

3.1 El pensamiento crítico

A lo largo del recorrido planteado en la sistematización conceptual de la AMID, se percibe un reiterado énfasis en que los educandos establezcan relaciones críticas con el amplio panorama informativo de los medios actuales. En este sentido, se considera importante explorar el pensamiento crítico para entender su rol a la hora de desarrollar maneras efectivas de abordar la *infodemia*. Su abordaje es relevante para relacionarse con el amplio panorama de la información y hacer frente a aquellos productos mediáticos que no buscan informar a la ciudadanía, sino aprovechar la facilidad de apelar a la sensibilidad de las masas para diseminar ideas que muchas veces carecen de sustento y son deliberadamente dañinas. En este apartado se presenta la conceptualización resultante de algunos elementos fundamentales del pensamiento crítico, con el fin de comprender su importancia en la formación en AMID y en la interpretación del discurso político en los medios digitales.

Las definiciones actuales de pensamiento crítico en la educación tienen parte de su fundamento en las investigaciones de Dewey en la primera mitad del siglo XX, quien diferencia el pensamiento cotidiano y el pensamiento reflexivo. El primero está sujeto al flujo natural de la conciencia espontánea, usualmente llena de asociaciones sensoriales, recuerdos, ensoñaciones, ensimismamientos y otros fenómenos de la psique. En cambio, el pensamiento reflexivo es un proceso cognitivo consciente del sujeto, quien busca indagar un hecho o una idea de manera cautelosa y organizada. Dewey (2007) lo define como el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 24). El concepto de pensamiento crítico puede entenderse como una evolución del pensamiento reflexivo propuesto por John Dewey. Ambos procesos implican la evaluación deliberada de creencias y evidencias para orientar el juicio y la praxis. Las habilidades de pensamiento reflexivo se relacionan directamente con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en contextos educativos, por lo que hay una continuidad conceptual entre ambos términos (Nuraini et al., 2020).

Una propuesta más reciente puede encontrarse en Boisevert (2004), quien define el pensamiento crítico como un proceso evaluativo bajo el cual una afirmación es analizada en cuanto a sus objetivos, fuentes, creencias implícitas, precisión, validez y valor. El pensamiento crítico es una acción en la que hay una actividad psíquica consciente e intencionada enfocada hacia un objetivo o idea. El análisis de dicha idea u objeto se hará a través de criterios que tienen como finalidad establecer la objetividad de los juicios, lo que implica una responsabilidad cognitiva del sujeto pensante. Dichos criterios parten de nociones como la coherencia, la conveniencia, la veracidad, la falsedad, y también de un componente metacognitivo que ayuda a evaluar la viabilidad de los criterios frente al objeto de análisis y sopesar las conclusiones alcanzadas.

Por su parte, Fisher (2011) ilustra cómo el pensamiento crítico implica el uso de distintas habilidades. Tres competencias son fundamentales: una competencia lógica, que permite identificar estructuras argumentativas, proposiciones, inferencias y falacias; una competencia investigativa, que posibilita buscar, filtrar y evaluar información según su relevancia, verificabilidad y veracidad; y una competencia comunicativa, que implica diferenciar tipologías textuales, evaluar contextos discursivos, generar argumentos propios y expresarlos con claridad escrita y oral. Estas habilidades, articuladas entre sí, conforman un marco integral que permite analizar, evaluar y comprender la información con rigor y responsabilidad intelectual.

De acuerdo con González et al. (2022), el pensamiento crítico se manifiesta en la capacidad de comprender, evaluar y reinterpretar la realidad en sus diversas expresiones (hechos, imágenes, acciones y relaciones humanas), identificando sus causas, conexiones y posibles consecuencias de manera creativa y reflexiva. Implica situar los fenómenos dentro de su contexto, reconocer las circunstancias que los explican y elaborar interpretaciones amplias y fundamentadas que consideren la pluralidad de perspectivas, evitando así posturas dogmáticas o sesgadas. Los autores recopilaron distintos elementos implicados en el ejercicio del pensamiento crítico para formular una perspectiva que abarca la puesta en marcha tanto de procesos cognitivos (i.e. análisis, evaluación, inferencia, etc.) como de disposiciones de carácter que operan simultáneamente. Este ethos comprende la curiosidad y el interés por estar bien informado, la apertura al diálogo, la búsqueda diligente de razones y argumentos con base en información relevante y válida, la práctica de virtudes intelectuales como la humildad, la empatía y la integridad, entre otras.

La noción de pensamiento tiene también sentido político, pues la capacidad de analizar la información en los medios no puede obviar el reconocimiento de las estructuras de

poder subyacentes que configuran lo visible y lo decible. Un consumidor crítico de la información, como ilustran Paul y Elder (2005), sería aquel que reconoce que en toda cultura se otorga un lugar privilegiado a ciertas ideas, y no supone que este lugar preponderante las haga necesariamente verdaderas; ni tampoco falsas a aquellas opuestas. En cambio, distingue lo creíble de lo increíble, lo probable de lo improbable, y lleva a cabo su análisis usando estándares intelectuales que no dependen de puntos de vista dogmáticos. La actitud crítica y el poder están vinculados, según Foucault (2006), en la medida en que la crítica permite "cuestionar la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad" (p. 10). La suspensión del pensamiento ordinario revela las relaciones entre el sujeto y la verdad, otorga al sujeto el derecho a cuestionar. La crítica, entonces, es también una reacción mediante la cual el sujeto analiza el conjunto de relaciones que se produce a través de la tríada sujeto, poder y verdad.

En relación con lo anterior, el pensamiento crítico mantiene una estrecha conexión con la AMID, en tanto permite que los educandos desarrollen herramientas para comprender y participar de manera efectiva en el panorama mediático y político. Esto implica el fortalecimiento de habilidades de investigación, análisis y filtrado de información, así como la adopción de actitudes éticas al comunicar y posicionar sus opiniones frente a asuntos de la esfera pública, cuestionando a la vez las estructuras de poder que las sostienen. En el contexto educativo, esta competencia busca formar sujetos capaces de dialogar, discernir y participar activamente en la construcción de sus propios criterios.

3.2 La noción de discurso y el contexto del discurso

En la presente investigación, los distintos saberes de la AMID buscan aplicarse al análisis del discurso político. Siguiendo el orden de la exposición, en este apartado se expone una noción abarcadora sobre el discurso a partir de la perspectiva del ACD, producto de

explorar algunas de sus fuentes más significativas. El ACD es un conjunto de principios y teorías interdisciplinarias para explorar la forma en que fenómenos como el abuso de poder, la discriminación y la desigualdad social se representan, reproducen y legitiman en contextos discursivos (Van Dijk, 2016). De acuerdo con Van Dijk (2016), uno de los principios del ACD es trazar una conexión entre un micro nivel (los usos concretos del lenguaje) con un macro nivel en el que se hace evidente su interacción con el poder político, las instituciones, ideologías, desigualdades sociales, etc. Además, es importante tener en cuenta que los discursos no sólo representan acciones, opiniones o hechos, sino que también ayudan a evaluar, atribuir, justificar y legitimar aspectos de la realidad representada (Pardo Abril, 2012).

De esta manera, una gran parte de la mirada del ACD se centra en fenómenos más allá de las cadenas de sintagmas: abarca complejas estrategias de comunicación, estructuras cognitivas, actos de habla, representaciones e interacciones sociales que se articulan en la comprensión y producción del discurso (Meehrson, 2005). Este último va a ser como una unidad comunicativa que agrupa elementos de distinta índole (como lo verbal, lo icónico, lo simbólico, etc.), la cual incluye información sobre distintos aspectos de la realidad, y refleja y participa activamente en relaciones sociales, culturales e históricas. El discurso es también una interacción situada, muchas veces privilegiada para algunos individuos, que se ve alterada por su contexto de enunciación. Además, en los actos discursivos se expresan constructos cognitivos, creencias individuales y grupales, lo que permite construir, mantener y participar en la realidad social e institucional.

A continuación, se expondrán los elementos explorados del ACD que serán aplicados al análisis del discurso político, a través de la noción de contexto. Van Dijk (2000) señala que el contexto es un conjunto de factores que resultan fundamentales para la comprensión adecuada de un acto discursivo: un trasfondo, ambiente o condiciones relevantes. El autor

señala que el contexto abarca factores geográficos, temporales y socioculturales que influyen en la percepción y recepción de los mensajes. La influencia de estos factores puede ser mayor o menor dependiendo de las situaciones o acontecimientos que constituyen o rodean los discursos (Van Dijk, 2013). El contexto no se limita a la situación objetiva en la que toma lugar el acto discursivo, comprende también un componente cognitivo que estudia los significados construidos grupalmente. El espectro cognitivo abarca elementos abstractos de las comunidades discursivas: conocimientos comunes, actitudes, ideologías, normas y valores (Van Dijk, 2013).

A partir de lo anterior, podría concluirse que el contexto abarca un número enorme de factores que pueden ser tenidos en cuenta para analizar un discurso. Sin embargo, no todos los elementos resultan relevantes para el discurso político. Por ejemplo, a la hora de analizar una alocución presidencial, se puede tener en cuenta el uso de figuras retóricas, la forma de presentar la información, el momento y lugares donde se genera el discurso, el público al cual se dirige, etc. También se podría tener en cuenta si el emisor tiene mascotas en casa, su posición frente a la dieta mediterránea, o sus novelas favoritas. Mientras que los primeros factores pueden ser enriquecedores para el análisis contextual del discurso, los segundos difícilmente podrían revelar información importante.

Siguiendo a Van Dijk (2000; 2013), el contexto se determina y modifica en función de sus estructuras y temas, varía en función del objeto analizado y busca la explicación de su sentido, por lo que parte de la tarea del analista es proponer elementos pertinentes dependiendo del objeto del que se ocupa. Producto de la sistematización de la presente investigación se proponen cinco ejes para el análisis del discurso político. Dichas funciones serán elementos clave para proponer orientaciones curriculares que orienten las prácticas educativas que aborden la lectura crítica del discurso político en medios digitales en educación media. Teniendo en cuenta que los discursos tienen diferentes niveles de

especificidad y generalidad, se explorarán los elementos en orden ascendente, desde los más específicos hacia los más generales.

3.2.1 Eje 1: estrategias retóricas

La selección del léxico es un elemento clave para que el orador transmita su mensaje de manera efectiva y persuasiva. Además del vocabulario utilizado, en el discurso político es frecuente el uso de figuras del lenguaje para transmitir efectivamente emociones e ideas. Su uso, por lo general, parte del valor que suma a ciertos grupos e individuos. Como explica Van Dijk (2006), el énfasis en las características de la retórica muchas veces se usa para resaltar las cualidades de grupos y miembros, y señalar los defectos de quienes están fuera de ellos. Adicionalmente, pueden producir y reproducir relaciones de poder asimétricas por cómo se representan objetos y sitúan a las personas (Fairclough & Wodak, 2000).

En este sentido, las figuras del lenguaje y el léxico deben ser problematizadas, en tanto que estos adornos retóricos son el puente de significados implícitos y subtextos. A través del análisis de expresiones cotidianas, dichos, jergas, metáforas, símiles, aliteraciones, etc., se pueden entrever no solamente las ideas de los oradores, sino también sus prejuicios y visión del mundo. Como sostienen Chilton y Schäffner (2000), esta clase de usos son un mecanismo semántico fundamental para la producción de significados y conceptualizaciones políticas. A través de figuras del lenguaje se pueden hacer más presentables y justificables situaciones de exclusión y discriminación que muchas veces pasan desapercibidas (Ruiz, 2014)

3.2.2 Eje 2: el control de la comprensión

Los discursos políticos tienen elementos planificados que, como en cualquier texto, están sujetos a ciertos parámetros que buscan orientar el proceso de significación por parte del receptor. Van Dijk (1996) agrupa tres dimensiones para entender la estructura textual: una

macroestructura o intención general de un texto, su sentido, tema, o núcleo principal; una supraestructura, esto es, la forma o adecuación de dicho tema a formas organizativas convencionalmente conocidas (v.g. el texto expositivo, argumentativo, etc.); y una microestructura o forma concreta de las palabras y oraciones en el texto.

Además del estudio de las estructuras del texto, el control sobre la comprensión abarca la manera en la que se ordena la información para identificar no solo lo que se dice, sino también lo que se omite. Implica reconocer estrategias comunicativas que posibilitan o dificultan la comprensión de un mensaje. Este último caso se presenta especialmente cuando hay circunstancias desfavorables para el emisor. Desde la perspectiva de Van Dijk (2009), esta estrategia puede notarse cuando hay énfasis en aspectos irrelevantes para la comprensión de un hecho en lugar de sus ideas clave. Los hablantes también pueden emplear léxico excesivamente especializado que no busca mayor claridad para el público general, sino que se usa deliberadamente para obstruir la comprensión del mensaje.

La manera de exposición del tema del discurso es relevante en tanto que su desenvolvimiento afecta directamente la información que el receptor utiliza para crear significados y opiniones. El estudio del control de la comprensión invita también a hacer una verificación de los enunciados se incluyen en el discurso, además de buscar información invisibilizada e ignorada por el emisor. Ruiz (2014) llama a este hecho exclusión discursiva, refiriéndose al efecto de la desaparición de determinados contenidos en el discurso. Incluye también negar hechos o situaciones que resultan incómodas o contradictorias para ciertos grupos sociales o políticos.

3.2.3 Eje 3: el autor natural e institucional

En el ACD la figura del autor es fundamental para comprender cómo se construyen los significados y cómo estos adquieren legitimidad en contextos sociales específicos. Su propósito es analizar tanto a quién habla, como reconocer en la persona que enuncia las

estructuras que autorizan y condicionan su intervención. El análisis del autor demanda, pues, una transición en la que se estudia tanto a un emisor particular como al panorama institucional en el que está inserto. La importancia de este análisis radica en entender cómo las instituciones y las comunidades desempeñan un papel activo en la construcción de lo social, y también mantener un ojo crítico frente a las formas en las que dicha participación toma lugar en su propia esfera social, que para nuestro caso es la política.

Foucault (2005) entiende que los discursos deben estudiarse no solo desde su potencial expresivo, sino también por las condiciones que permiten su circulación, reconocimiento y valoración cultural dentro de marcos institucionales que determinan su valor, alcance y legitimidad. Tales configuraciones, desde la perspectiva de Van Dijk (2000), revelan una amplia amalgama de roles sociales, identidades e ideologías que se exponen durante los actos discursivos. Las representaciones salen a relucir no solamente en instancias discursivas mediadas por la oficialidad, sino también en conversaciones cotidianas.

De esta manera la figura del autor transita entre lo individual y lo institucional. El autor natural se va a entender como la persona que formula el discurso y articula modos retóricos particulares, mientras que el actor institucional representa las instancias que validan su intervención. Según Bourdieu (2008), esta delegación de autoridad constituye una forma de investidura simbólica que habilita al hablante para pronunciar un discurso legítimo en nombre de la institución. Para ilustrar este punto, Bourdieu (2008) emplea la figura del *skeptron*, un cetro que en la tradición homérica es entregado por los reyes a sus heraldos para conferir la capacidad hablar en su nombre. Esta figura proviene de Émil Benveniste (1983), quien lo define como un cetro símbolo del poder de los gobernantes, de autoridad y legitimación del discurso:

el *skeptron* se convierte en un símbolo de su función y en un signo místico de legitimación. A partir de ese momento, califica al personaje que se convierte en

portavoz, personaje sagrado, cuya misión es transmitir el mensaje de autoridad.

(Benveniste, 1983, p. 256).

Fairclough y Wodak (2000) señalan que en un acto discursivo se establece una relación bidireccional: el sujeto es moldeado por las instituciones mediante una retórica característica y una posición política establecida; simultáneamente el sujeto construye la propia institución a través del discurso. Al interactuar con un médico o un docente no solo nos relacionamos con individuos, sino con formas socialmente establecidas de “hacer medicina”, “hacer educación” o, para nuestro caso, “hacer política”. Por ello, las prácticas discursivas estratégicas o manipuladoras revelan aspectos de carácter estructural: muestran cómo la institución habilita, tolera o incluso incentiva determinados modos de actuar, lo que permite considerar a la clase de institucionalidad que lo respalda.

3.2.3 Eje 4: la ideología

Esta noción ha sido ampliamente enriquecida por distintos pensadores a lo largo de la historia². La obra de estos autores ha abordado la ideología a partir de supuestos de dominación: desde falsas representaciones de la realidad hasta complejos sistemas de control que, de manera coactiva y coercitiva, alinean a las personas bajo intereses de sistemas sociales dominantes.

La noción que esta investigación rescató de Van Dijk (2005; 2006) sugiere un estudio de carácter cognitivo, pues las ideologías están constituidas por conjuntos de creencias axiomáticas o fundamentales socialmente compartidas, que son adquiridas, utilizadas y modificadas en situaciones sociales. Estas creencias constituyen marcos conceptuales, interpretativos y productivos que son utilizados definen los intereses, relaciones éticas, criterios epistémicos y estéticos de un grupo. Las ideologías definen:

² Frente a las distintas concepciones de ideología y su alcance conceptual, cfr. Žižek, S. (Comp.). (2003). *Ideología: Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica.

aquellas creencias que ‘nosotros’ (como grupo, comunidad, cultura, caso particular o institución) consideramos ‘creencias verdaderas’, de acuerdo con ciertos fundamentos o criterios (de verdad). Estos criterios establecen que las creencias (para nosotros) son válidas, correctas, certificadas, sostenidas de una manera general, o que reúnen los estándares de verdad socialmente compartidos (Van Dijk, 2006, p. 35).

Estas creencias son variables, y dependen en gran medida de la situación social e histórica en la que se encuentran las personas. Sirven como esquemas de representación de la realidad, ayudan a organizar pensamientos y dirigir formas de actuar. Las ideologías explican las condiciones fundamentales, los modos de existencia, la identidad, los criterios valorativos, la organización de las prácticas cotidianas y los objetivos de un grupo social (Van Dijk, 2005).

Otro aspecto importante son las identidades comunes y particulares, es decir, la manera en que se tienen en cuenta, o se excluyen, grupos e individuos bajo un esquema ideológico o un suelo común. A través de la delimitación grupal (nosotros vs. ellos) los grupos se posicionan a sí mismos y a los otros en relación con sus propias ideologías (Chilton y Shäffner, 2000). Este elemento es útil para entender los límites de la identidad de un grupo, su relación frente a otros esquemas ideológicos y el tratamiento que le dan a la alteridad.

3.2.4 Eje 5: la interrelación de los discursos

Los discursos políticos, su capacidad de construir y reflejar ideologías, instituciones, grupos sociales y creencias no son hechos estáticos: están sujetos al devenir de la historia y la evolución misma de las ideas que los sustentan. Los discursos, de manera explícita o implícita, aluden o replican otros discursos. Por esto, analizar uno de ellos implica adentrarse en el complejo entramado de relaciones discursivas que componen su paradigma y referencias culturales, sociales e históricas en distintas comunidades.

Es necesario entender la evolución del pensamiento político, tanto en esferas generales de la sociedad como en actores individuales. Esto permite verificar la coherencia y credibilidad de entidades y actores. Además, es necesario entender que un discurso tiene elementos componentes sincrónicos y diacrónicos que operan en los actos discursivos (Chilton y Schäffner, 2000). Así, este acercamiento a la dialéctica discursiva puede ayudar a entender las causas de ciertas tendencias políticas cuyo origen muchas veces es obviado. Como expresan Fairclough y Wodak (2000), los discursos adquieren mejor sentido cuando se tiene en cuenta su utilización de elementos del pasado y su transformación en nuevas manifestaciones discursivas para la posteridad.

3.3 El ejercicio de la política

Las redes sociales tienen un enorme potencial para la participación política, son la apertura de un nuevo espacio público para crear y compartir contenidos sobre la esfera política. La irrupción de lo digital en la esfera pública ha hecho que el discurso político deje de ser un vehículo exclusivo de las esferas oficiales, posibilita que aquellas voces que se hallan en las márgenes de la visibilidad y el reconocimiento puedan entrar en la discusión sobre lo común. Aunque en los apartados anteriores se ha ofrecido un marco para entender la AMID, el pensamiento crítico y el discurso desde la perspectiva del ACD, es importante también abordar el ejercicio de la política misma como eje final de nuestra reflexión.

Esta consideración es particularmente relevante en la digitalidad, ya que la circulación masiva del discurso no es garante de la igualdad de su aparición, reconocimiento o escucha. Participar en los medios digitales no depende únicamente del uso de estructuras retóricas, cogniciones, ideologías o formas institucionales, sino de la distribución de lo visible y decible en lo público. Los resultados investigativos que se expondrán a continuación se rescataron de la filosofía política de Jacques Rancière. Siguiendo a Greco (2014), el pensamiento

rancieriano, más que propiciar la comprensión e integración armónica de las partes que componen la sociedad, busca proponer el desacuerdo como ejercicio medular de la política. Como señala también Etchegaray (2014), el pensamiento político de Rancière no se enfoca en el estudio de la administración propia de los recursos, o el hacer valer los derechos y las libertades individuales. En cambio, se asemeja más a la instauración de una fractura por la cual hay una inclusión de una parte sin parte, cuyo resultado se expresa en una reestructuración del orden social.

Es necesario aclarar que la filosofía política de Rancière demanda delimitar tres diadas conceptuales para entender su noción de la política. Así pues, se empezará definiendo los conceptos de *logos* y *phoné*, que nos ayudarán a entender la relevancia del habla en la construcción de lo social; posteriormente, la tensión entre política y policía, esenciales para matizar la dimensión propiamente política del discurso. Finalmente, se tendrá en cuenta la dupla litigio y subjetivación como puntos de articulación de los conceptos previamente mencionados.

3.3.1 Logos y *phoné*

Rancière sostiene que desde la Antigüedad clásica las comunidades humanas se organizan a partir de dos modos de participar en la vida colectiva. En el primer modo, están quienes poseen una palabra escuchada, entendida y considerada (*logos*); En el segundo modo quienes quedan relegados a una voz percibida como mero ruido (*phoné*), cuyas intervenciones se deslegitiman y se reducen a algo inapropiado para el reparto de lo sensible (Rancière, 1996). En *El desacuerdo*, el autor afirma que esta división es arbitraria, una distorsión. Su efecto es determinar quiénes pueden intervenir legítimamente y gestionar los asuntos de la comunidad, es decir, los portadores de *logos*, mientras que por otro lado hay individuos que no pueden participar de la misma manera.

3.3.2 Policía y política

Cuando en una comunidad las partes de lo social ya están definidas con sus papeles, espacios y participantes, estamos ante el orden que Rancière llama “policía”. La policía, en su concepción, no se refiere a las fuerzas para mantener el orden público del Estado, sino a un “orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, de los modos del ser y los modos del decir” (Rancière, 1996, p. 44). La policía es una configuración de lo común que dicta dónde debe estar cada uno, qué puede o no decir o hacer, y qué le corresponde del reparto de lo público. A modo de ilustración, se toma el ejemplo de Etchegaray (2014), recurriendo a la metáfora de los juegos de mesa. La policía determina no solamente las piezas y sus respectivos lugares en el tablero, sino también el orden del tablero mismo que posibilita el juego y sus participantes.

Para Rancière, el orden policial se sostiene en una distribución que se legitima como natural, una supuesta “naturaleza social” que borra la contingencia del orden común y con ello niega de entrada el principio de igualdad (Rancière, 1996). La política es una actividad que se opone al orden policial tal como se definió anteriormente. Su esencia radica en que los que no son tenidos en cuenta usen su voz para romper el orden que se les arrebató, es un quiebre en la configuración policial de lo común. En palabras de Rancière (1996), la política “produce una multiplicidad que no estaba dada en la constitución policial de la comunidad, una multiplicidad cuya cuenta se postula como contradictoria a la lógica policial” (p. 52)

3.3.3 Litigio y subjetivación

Los litigios en el sentido que propone Rancière son irrupciones concretas en el orden policial, actos en los que quienes no tenían voz o una parte en lo común reclaman un lugar. En un litigio se produce la aparición de un sujeto político que hace evidente una desigualdad previamente naturalizada, una falta de reconocimiento. En términos del autor, un litigio es el

acto de visibilizar y dar voz a quienes han sido excluidos, permitiéndoles participar en el reparto de lo común (Rancière, 1996). Resulta importante recordar que “participar” es “tomar”, “agarrar” parte de algo.

La política es un “asunto de sujetos” o de “modos de subjetivación” (Rancière, 1996). Estos conflictos permiten reconfigurar las relaciones entre los individuos y la comunidad dando parte y lugar a los que no lo tenían y haciendo evidente el principio de igualdad de todos con todos. Una subjetivación es la producción de una instancia genera una nueva representación en y del campo de lo común:

Una subjetivación política vuelve a recortar el campo de la experiencia que daba cada uno su identidad con su parte. Deshace y recompone las relaciones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir que definen la organización sensible de la comunidad, las relaciones entre los espacios donde hacer tal cosa y aquellos donde se hace tal otra, las capacidades vinculativas de ese hacer y las que son exigidas por otro (Rancière, 1996, p. 58).

Incorporar la perspectiva de Rancière permitió completar el arco reflexivo que se ha tejido con resultados investigativos de apartados anteriores. Si la AMID y el pensamiento crítico ofrecen perspectivas para la construcción de significado en la *infodemia*, y el ACD permite acercarse al entramado discursivo, la noción de política previamente explorada aporta a entender la importancia de la participación en el espacio político. Desde una perspectiva pedagógica, la presente investigación considera que la formación crítica debe enfatizar en que todo discurso puede participar en el reparto de lo público y aportar a su construcción.

Capítulo 4: Propuesta de orientación curricular

El presente apartado es una respuesta al cuarto objetivo específico de la investigación, así como un acercamiento al objetivo general previamente enunciado. Se plantea una propuesta de orientación curricular que aborde la interacción de estudiantes de educación media con medios de comunicación contemporáneos y el discurso político para una ciudadanía responsable. Dicha propuesta condensa los resultados investigativos de capítulos anteriores.

Para construir dicha propuesta se revisaron las políticas educativas colombianas en el área de lenguaje con especial atención a su última actualización en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA), siguiendo el instrumento sugerido por Guardia Hernández (2023). Las orientaciones educativas se organizaron teniendo en cuenta los saberes estructurantes y desempeños presentes en los DBA. A partir de los resultados de la investigación, se ampliaron aquellas evidencias de aprendizaje que abordan la interacción de los educandos con los medios de comunicación contemporáneos: la tabla 1 refleja dicha ampliación para grado décimo y la tabla 2 corresponde a grado undécimo. Cada nueva evidencia de aprendizaje creada se presenta con una abreviación parentética que señala su base temática en los apartados anteriores de la investigación. De este modo, las evidencias creadas con base primer dimensión de la AMID se muestran acompañadas con un D1, las que fueron creadas a partir de la segunda dimensión con D2, etc. De manera similar, las evidencias creadas a partir de los ejes del ACD son acompañadas por un E1, E2, E3, etc.

Las nuevas evidencias de aprendizaje producto de la investigación se consolidaron a partir de las cinco dimensiones de la AMID y los ejes del ACD. Ambas perspectivas se incluyen de manera complementaria para estudiantes y docentes que deseen abordar los fenómenos discursivos en los medios de comunicación actuales. Además, se tuvo en cuenta

los principios del pensamiento crítico como forma de manejo de la información y la filosofía política de Jacques Rancière, particularmente en relación con su perspectiva frente a la participación en el escenario político (véanse los capítulos dos y tres). A partir de la revisión y consolidación de las orientaciones propuestas se notó que, si bien los DBA incluyen bases para formar a los educandos frente a los medios de comunicación tradicionales, aún no se incorporan explícitamente las especificidades que acarrea la digitalidad y los retos que estos nuevos formatos suponen para la circulación del discurso como se enunció en capítulos anteriores. Esta carencia no puede obviar la fecha de publicación de las políticas de calidad educativa.

En este sentido, la propuesta resultante está pensada para alfabetizar a partir de la AMID y ofrece orientaciones para el diseño microcurricular en el área de lenguaje. No obstante, para reflexiones macrocurriculares, en las que se contemplen aspectos epistemológicos sobre educar en estas nuevas tecnologías, se considera necesario integrar plenamente los elementos que ofrece la AMID frente a competencias para el manejo de los medios digitales emergentes. Esto podría facilitar, a modo de ejemplo, procesos formativos que equilibren los procesos de recepción y comprensión de los medios con la producción de información, el uso de IA, la agencia discursiva de los educandos, y su capacidad para participar y transformar las distintas prácticas comunicativas que componen la vida democrática. Si bien este apartado ofrece una ampliación de nuevas evidencias de aprendizaje para los DBA, hay puntos temáticos de la AMID o del ACD que no encontraron una conexión coherente y no arbitraria con los mismos. De ahí que algunas casillas hayan sido dejadas en blanco.

Tabla 1*Articulación DBA, AMID y ACD para grado 10°*

DBA: Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual.		
Evidencia de aprendizaje DBA	Evidencia complementara de aprendizaje AMID	Evidencia complementaria de aprendizaje ACD
Valora la diversidad de visiones de mundo y posiciones ideológicas presentes en los medios de comunicación.	Reconoce el acceso a la información como derecho fundamental para la democracia y la ciudadanía crítica y digital. (D2) Comprende el alcance de la libertad de expresión, sus límites y las responsabilidades derivadas de participar en la esfera pública digital. (D2) Reconoce sus derechos y deberes como participante del ecosistema digital, especialmente frente a la libertad de expresión, la privacidad y el acceso y difusión de la información. (D2) Comprende la ciudadanía digital, su relación con la libertad de expresión, el respeto a la dignidad y la participación responsable. (D2) Evalúa críticamente la función de los medios comunicativos digitales y sus diversos actores en la construcción de la sociedad de la información. (D3) Analiza cómo los medios reflejan relaciones de poder y privilegio que influyen en la visibilización u ocultamiento de actores sociales. (D3) Comprende su propio rol como usuario activo de los medios digitales y la forma en que su producción y consumo de contenidos impactan el entorno digital. (D5)	Identifica los sistemas de creencias y valores que estructuran ideologías presentes en discursos públicos. (E4) Analiza cómo las ideologías configuran representaciones sociales y organizan dinámicas de inclusión y exclusión de individuos y grupos. (E4)
Analiza los discursos culturales, sociales e ideológicos, expresados a través de distintos medios de comunicación.	Reconoce prácticas culturales diversas, comparando y apreciando valores, creencias, lenguajes y comportamientos en distintas comunidades. (D3) Identifica problemáticas de representación como estereotipos que	Analiza cómo discursos oficiales y cotidianos expresan identidades y roles sociales de sus enunciadores. (E3)

LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO POLÍTICO EN MEDIOS DIGITALES

DBA: Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual.		
Evidencia de aprendizaje DBA	Evidencia complementara de aprendizaje AMID	Evidencia complementaria de aprendizaje ACD
Analiza los discursos culturales, sociales e ideológicos, expresados a través de distintos medios de comunicación. (Continuación)	producen o refuerzan desigualdades sociales, culturales y simbólicas en distintos contextos discursivos. (D3) Comprende la identidad digital como representación personal y colectiva que influye en la interacción social en la web. (D3) Identifica sesgos cognitivos y discursivos que influyen en la interpretación de mensajes como los sesgos de confirmación, selección, apelación a las emociones, autoridad, etc. (D4) Comprende algunos de los problemas éticos en torno a la IA: su incidencia sobre los derechos humanos, la justicia social, la equidad y el cambio climático en contextos locales y globales. (D2)	Examina cómo los discursos ayudan a sostener, justificar o cuestionar formas de poder dentro de un contexto social e ideológico. (E4)
Comprende diferentes tipos de argumentos presentes en un discurso.	Distingue información dañina como la desinformación, información errónea, discursos de odio, teorías conspirativas, etc. y su impacto de sus efectos en la sociedad y la política. (D4)	Analiza actos de habla y estrategias que estructuran un mensaje: estructuras argumentativas y recursos expresivos utilizados en discursos políticos. (E1) Examina cómo los recursos retóricos revelan posiciones ideológicas en diversos actos discursivos. (E1) Interpreta elementos retóricos: metáforas, analogías, eufemismos, hipérboles, identificando significados implícitos y subtextos asociados a su uso en el discurso. (E1) Analiza cómo ciertos discursos se transforman o se mantienen según su coherencia y credibilidad. (E5)
Encuentra claves para comunicar sus ideas en la diferenciación de la estructura	Selecciona canales y formatos de comunicación adecuados según la intención, la audiencia y el propósito	

LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO POLÍTICO EN MEDIOS DIGITALES

DBA: Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual.		
Evidencia de aprendizaje DBA	Evidencia complementara de aprendizaje AMID	Evidencia complementaria de aprendizaje ACD
de textos como: el discurso político, el artículo de opinión y la caricatura. Encuentra claves para comunicar sus ideas en la diferenciación de la estructura de textos como: el discurso político, el artículo de opinión y la caricatura. (Continuación)	informativo de mensajes que quiere producir. (D1) Aplica prácticas éticas en la creación de mensajes: respeto a la privacidad, uso adecuado de fuentes, claridad y honestidad informativa. (D5) Comprende algunas habilidades básicas en IA referente al manejo de datos, algoritmos que responden a usos comunes de dicha herramienta en la vida cotidiana. (D1) Analiza los contextos en los cuales puede utilizarse la IA desde una perspectiva legal, ética y lógica. (D5)	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2.

Articulación DBA, AMID y ACD para grado 11°

DBA: Participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información.		
Evidencia de aprendizaje DBA	Evidencia de aprendizaje complementaria AMID	Evidencia de aprendizaje complementaria ACD
Comprende que la entonación revela la intención de resaltar o encubrir información de parte del interlocutor.		Analiza macro, supra y microestructuras en textos y discursos para comprender cómo organizan y jerarquizan la información. (E2) Evalúa críticamente elementos internos y externos del discurso político, reconociendo omisiones, énfasis y estrategias de relevancia. (E2) Identifica datos excluidos o manipulados y evalúa cómo su omisión afecta la interpretación de problemas públicos. (E2)

LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO POLÍTICO EN MEDIOS DIGITALES

DBA: Participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información.		
Evidencia de aprendizaje DBA	Evidencia de aprendizaje complementaria AMID	Evidencia de aprendizaje complementaria ACD
Infiere la relación de los mensajes emitidos por los medios de comunicación masiva dentro de contextos sociales, culturales y políticos.	Identifica actores titulares, garantes y responsables en la circulación de información y exijo el cumplimiento de sus obligaciones. (D2) Identifica situaciones en las que se vulnera la libertad de expresión y propongo respuestas éticas y legales para enfrentarlas. (D2) Evalúa críticamente la función de los medios comunicativos digitales y sus diversos actores en la construcción de la sociedad de la información. (D3) Analiza cómo los medios de comunicación y distintas plataformas digitales legitiman ciertas identidades culturales mientras se marginaliza otras. (D3) Reconoce técnicas mediáticas como el sensacionalismo, el <i>ciberanzuelo</i> o la narrativa conspirativa, dando cuenta de sus efectos en la construcción de la opinión pública. (D4)	Identifica características y roles de quienes producen discursos políticos de forma individual e institucional. (E3) Analiza cómo ciertos discursos cambian, se transforman o se mantienen en el tiempo según su coherencia, credibilidad social y recepción contextual. (E5) Comprende que el conocimiento discursivo es dinámico y se enmarca en diversas condiciones históricas y sociales que producen su cambio. (E5)
Analiza la información difundida en los medios de comunicación institucionales y regionales, para participar en procesos democráticos.	Realiza búsquedas básicas y complejas de información política en la web a través del uso efectivo de plataformas: redes sociales, motores de búsqueda, archivos, bases de datos especializadas, etc. (D1) Comprende críticamente el papel de los algoritmos de curaduría del contenido que recibe y sus efectos a la hora de mantenerse informado frente a hechos políticos. (D1) Utiliza estrategias de lectura lateral y criterios como la imparcialidad, precisión y verificación para filtrar información sobre hechos públicos. (D4) Contrasta información utilizando fuentes diversas para formular opiniones equilibradas sobre hechos de	Evalúa las conexiones temáticas entre discursos políticos, identificando conflictos, continuidades y disputas en la actualidad de la esfera pública. (E5)

LECTURA CRÍTICA DEL DISCURSO POLÍTICO EN MEDIOS DIGITALES

DBA: Participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información.		
Evidencia de aprendizaje DBA	Evidencia de aprendizaje complementaria AMID	Evidencia de aprendizaje complementaria ACD
Analiza la información difundida en los medios de comunicación institucionales y regionales, para participar en procesos democráticos. (Continuación)	la vida pública. (D4) Aplica estrategias de lectura y análisis de textos multimodales atendiendo a planos, composición, ritmo, etc. (D4)	
Contrasta estilos, tonos y estrategias discursivas, para determinar sus modos de participación en los escenarios democráticos institucionales.	Utiliza tecnologías digitales con criterios de navegación responsable y administración consciente de datos para realizar búsquedas simples y complejas de información. (D1) Produce contenido con criterios de impacto social positivo, fomentando el diálogo, la inclusión y la participación democrática. (D5) Aplica prácticas éticas en la creación de mensajes: respeto a la privacidad, uso adecuado de fuentes, claridad y honestidad informativa. (D5) Comprende su propio rol como usuario activo de los medios digitales y la forma en que su producción y consumo de contenidos impactan el entorno digital. (D5) Configura arquitecturas reusables y mantenibles para entrenar un sistema de IA, abarcando algoritmos, modelos e interfaces de aplicación, valores centrados en el ser humano y principios éticos para su uso. Reconoce las responsabilidades humanas, deberes legales y sociales que implica el diseño y uso de la IA como la divulgación de privacidad y consentimientos deliberados e informados frente al uso de datos. (D2) Analiza los límites, objetivos y limitaciones de un problema, además de	Evalúa cómo los actores construyen su autoridad, credibilidad y narrativa política en contextos mediáticos a partir de su respaldo institucional. (E3)

DBA: Participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información.		
Evidencia de aprendizaje DBA	Evidencia de aprendizaje complementaria AMID	Evidencia de aprendizaje complementaria ACD
Contrasta estilos, tonos y estrategias discursivas, para determinar sus modos de participación en los escenarios democráticos institucionales. (Continuación)	la pertinencia de uso de modelos de IA para resolverlo. (D5) Comprende principios éticos clave frente al uso de la IA: no hacer daño, proporcionalidad, determinación humana y transparencia. (D2)	

Nota: Elaboración propia.

Principalmente, esta propuesta busca servir como apoyo para docentes de lenguaje que quieran orientar sus prácticas educativas hacia la AMID. Sin embargo, el panorama de la AMID no se agota en el terreno de las humanidades y lengua castellana. La relación de los distintos saberes de la AMID y su aporte a los procesos del desarrollo del lenguaje y el pensamiento invitan a que las planeaciones curriculares dialoguen con áreas como tecnología e informática, educación ética y valores humanos, ciencias sociales, etc., la AMID promueve el trabajo interdisciplinar al reconocer que los procesos de participación comunicativa contemporáneos no se desarrollan aisladamente dentro de una única área del conocimiento. Los principios de la AMID podrían ayudar a una formación más integral de los educandos ya que articulan el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico aplicado a problemas sociales, éticos, tecnológicos, entre otros.

Capítulo 5: Conclusiones

El objetivo principal de la presente investigación fue explorar el campo investigativo de la AMID, visibilizar algunos de sus conceptos y generar una propuesta de orientación curricular para la lectura crítica de medios digitales en educación media colombiana. Esto a través de la articulación de distintos conceptos para entender y enfrentar el fenómeno de la *infodemia* y sus repercusiones en el terreno de la comunicación política.

A partir de la exploración mencionada, se encontró que la AMID busca comprender nuestra relación con la información y la tecnología, muy necesaria en la actualidad para hacer buen uso de estas. Los individuos tienen el derecho fundamental a acceder a la información de interés y carácter público, y su participación en las sociedades del conocimiento depende en gran medida de dicho acceso. Sin embargo, el recorrido investigativo evidenció que el acceso por sí mismo es insuficiente si no viene acompañado de herramientas críticas que permitan interpretar, contextualizar, contrastar y cuestionar los discursos en el ecosistema digital.

En relación con la tecnología, si bien muchos enfoques educativos pretenden que estudiantes y docentes sepan utilizar herramientas tecnológicas, la AMID nos motiva a pensar sobre fenómenos más complejos, de igual relevancia, y que deben estar asociados a la pedagogía sobre las TIC: la identidad individual y colectiva en la web, el reconocimiento de derechos y deberes digitales, el diálogo y reconocimiento intercultural, las lecturas multimodales, la IA, la posverdad, el impacto algorítmico en la construcción de la opinión pública, etc. Esta mirada implica reconocer a la AMID como una práctica formativa con implicaciones epistemológicas, éticas y políticas.

Además, el enfoque de la AMID no busca que los usuarios de los medios digitales simplemente tengan competencias para el manejo de la información, sino que haya también una actitud activa y responsable en el entorno digital. De esta manera, los usuarios de los

medios digitales contemporáneos han de entender cómo su actividad afecta el conocimiento en circulación, y tendrían que contar con habilidades para el manejo ético de la información, contrarrestar los discursos de odio, la desinformación, y otras formas de información dañina frecuentes en la web. Lo anterior implica que los usuarios tengan una comprensión frente a la naturaleza y actores del ecosistema digital, además de entender el alcance de los sesgos inherentes a la condición humana que permean la comprensión e interpretación de hechos y la consolidación de opiniones informadas. La investigación permitió también evidenciar que la infodemia es un fenómeno atravesado por distintas relaciones de poder, disputas discursivas que configuran lo decible y lo visible en el espacio público digital. La articulación entre el pensamiento crítico, el ACD con la filosofía política permitió comprender la importancia de la capacidad para problematizar las condiciones mismas bajo las que ciertos discursos adquieren su visibilidad y legitimidad.

Futuras investigaciones frente a la AMID pueden ampliarse en distintos ejes temáticos: el impacto de la IA (especialmente los modelos generativos) en el consumo, evaluación y creación ética de la información que circula en la web, además de sus impactos en el desarrollo de las habilidades cognitivas de sus usuarios; el uso y valor pedagógico de herramientas no tradicionales para la enseñanza como las tecnologías inmersivas, lo que demanda su propia reflexión crítica y mediación docente experta. El presente proyecto podría no solo a consolidar planes de estudio para la educación básica colombiana, además ayudar a otras investigaciones que deseen investigar sobre la AMID y desarrollar su potencial crítico con los medios de comunicación. Además, guiar a los investigadores para capacitar inicialmente a docentes en el campo de la AMID ; la actualización de competencias digitales en situaciones específicas para el manejo de la información y el civismo digital con sus consideraciones éticas, sociales y políticas.

A modo de limitaciones, es importante recalcar que la presente investigación no abarca mucho del material disponible frente a la AMID. Dicho campo por su novedad y constante actualización necesita estudios de profundización teórica más allá del enfoque exploratorio propuesto para generar consideraciones de orden epistemológico y pedagógico más sólidas; esto debería incluir más investigaciones desarrolladas en contextos externos a la Unesco frente a la AMID. Por otro lado, es importante recalcar que sería pertinente explorar las posibilidades metodológicas de la AMID en contextos de aula reales. Esto al reconocer que, por su naturaleza interdisciplinar, un programa de estudio que incorpore la AMID no podría limitarse únicamente al área de Lengua Castellana, sino que necesariamente debería abordarse de manera interdisciplinar. En este sentido, el diálogo con otras áreas y campos del conocimiento resulta fundamental para que la AMID alcance a cabalidad sus objetivos formativos.

Esta investigación pudo establecer que la AMID es no solamente una herramienta compensatoria para hacer frente a los excesos de la *infodemia*, sino además un campo de investigación pertinente y urgente para integrar en nuestro sistema educativo en miras de formar a la ciudadana contemporánea.

Referencias

- Arcila-Rodríguez, W., Loaiza-Zuluaga, Y., & Castaño Duque, G. (2021). Tendencias investigativas en los estudios sobre Alfabetización Mediática Informativa y Digital (AMID) en el campo educativo. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 225-236. <https://doi.org/10.5209/rced.73935>
- Barbera, P. (2020). Social media, echo chambers, and political polarization (pp. 34–55). En N. Persily & J. A. Tucker (Eds.), *Social media and democracy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108890906>
- Benveniste, É. (1983). *Vocabulario de las instituciones indoeuropeas*. Taurus.
- Blanquicett Barón, E. (2024). *Alfabetización Mediática: Análisis de Competencias como Herramienta Clave*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67841>
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Chi, J., & Kamarudin, S. (2025). Selective exposure in the digital age. *Environment and Social Psychology*, 10(3), 3487. <https://doi.org/10.59429/esp.v10i3.3487>
- Duran-Becerra, T., & Lau, J. (2020). MIL competency framework. *Anagramas*, 19(37), 49–67. <https://doi.org/10.22395/angr.v19n37a3>
- Escribano-Muñoz, C., Gil-Fernández, R., & Calderón-Garrido, D. (2023). Confluencias entre pensamiento crítico y redes sociales. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 361–379. <https://doi.org/10.5209/rced.85615>

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Revista Latinoamericana*, 13(38), 347–368.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200016

Etchegaray, R. (2014). La filosofía política de Jacques Rancière. *Nuevo Pensamiento*, 13(38), 25-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513793>.

Fernández-García, R., Ortega-Lasheras, M. R., & Salguero-García, D. (2025). Relaciones entre uso de redes sociales, sedentarismo e hiperactividad. *Comunicar*, 33(81), 8–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15571039>

Fionda, V. (2025). Logic-based analysis of fake news diffusion on social media. *Social Network Analysis and Mining*, 15(59). <https://doi.org/10.1007/s13278-025-01472-5>

Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A., & González-Martín, M.-R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios Sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>

Greco, M. B. (2012). Estudio preliminar. En Rancière, J. (2014) *El reparto de lo sensible* (1ra Ed, pp. 2-9). Prometeo Libros.

Guardia Hernández, A. M. (2023). *Instrumento de organización de los Derechos básicos de aprendizaje en Lengua* [Documento de trabajo]. Universidad La Gran Colombia. <https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/8e57142d-d162-4ef9-93aa-d76b29172ae9/content>

- Guess, A. M., & Lyons, B. A. (2020). Misinformation, disinformation, and online propaganda. En Presly, N. & Tucker, J. (Eds) *Social media and democracy*, (pp. 10–33). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108890960>
- Herrera, P., Huepe, M., & Trucco, D. (2025). *Educación y desarrollo de competencias digitales en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/81377-educacion-desarrollo-competencias-digitales-america-latina-caribe>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ikenga, F. A., & Nwador, A. F. (2025). *The Intersection of Artificial Intelligence, Deepfake*. Ianna Journal of Interdisciplinary Studies, 6 (2), 53-71.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.11393419>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias*. MEN.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. MEN.
<https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>
- Nadador-Moncayo, L., & Sánchez-Suricalday, A. (2025). Riesgos asociados al uso de tecnologías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.11600/rlesnj.23.1.6692>
- Nuraini, N., Cholifah, P., Mahanani, P., & Meidina, A. (2020). Critical Thinking and Reflective Thinking Skills in Elementary School Learning. *Advances in Social*

Science, Education and Humanities Research, 487, 1–5.

<https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.001>

Ortega Germosén, G., Bello-Castillo, I., & Sánchez-Vincitore, L. (2023). Cyberchondria during the COVID-19 pandemic: Its relationship with health anxiety, state anxiety and trait anxiety. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 57(2), e1726. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v57i2.1726>

Pardo Abril, N. G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/items/30d669e9-0f2d-41f9-9a33-db0ff15240e3>

Pardo Abril, N. G. (2012) Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*. 19, 41-62.
<https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227527004.pdf>

Parra Poloche, A. (2021). Literacidad Digital al Aula: Lectores de Redes. *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*. <https://repositorio.upn.edu.co/items/660944c9-0b0a-497c-a8fb-511a38c34289>.

Pedraza Ramirez, C. E., & Gil-Quintana, J. (2024). Competencias mediáticas del profesorado en formación. *Hachetetepé, Revista científica de Educación y Comunicación*, 28, 1-19. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1201>

Persily, N., & Tucker, J. A. (Eds.). (2020). *Social media and democracy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108890960>

Rancière, J. (1996) *El desacuerdo*. Ediciones Nueva Visión.

Rocha Pitta, Y. (2022). *Importancia y elementos de la AMI en educación con radio*. UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/53669?locale-attribute=es>

Romero-Romero, J., Gomez, A. H., & Islas, O. (2024). *Referentes iberoamericanos de AMI*.

Alteridad, 19 (1), 72–83. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.06>

Sádaba, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación. *Revista Latina de*

Comunicación Social, 81, 17–33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>

Sánchez-Obando, J., & Duque-Méndez, N. (2022). Alfabetización Mediática Informativa y

Digital: evolución del concepto y perspectivas encontradas. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 211-232. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12524>

Tight, M. (2019). *Documentary Research in the Social Sciences*. SAGE.

<https://methods.sagepub.com/book/mono/documentary-research-in-the-social-sciences/toc#>

Unesco. (2013a). *Media and Information Literacy Policy & Strategy Guidelines*. United

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/policy-strategy>

Unesco. (2013b). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework*. United

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://www.unesco.org/en/articles/global-media-and-information-literacy-assessment-framework>

Unesco. (2021). *Media and Information Literacy: Think Critically, Click Wisely!*. United

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>

- Unesco. (2023). *Navigating the Infodemic with MIL*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en/articles/navigating-infodemic-mil>
- Unesco. (2024). *Journey through the MILtiverse*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en/articles/journey-through-miltiverse>
- Unesco. (2025) *Marco de Competencia para Estudiantes en Materia de IA*. Educación 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393812>
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910292.pdf>
- Van Dijk, T. (2006). *Ideología: Una aproximación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y contexto: Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.
- van der Weel, A., Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., & Kovač, M. (2024). ¿Por qué es importante la lectura de alto nivel?. En Abella, D. (ed), *El libro contra todo lo demás* (1ra ed. 35-70). Cerlalc. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2024/10/Cerlalc_Dosier_Ellibroystodo_oct2024-1.pdf
- Višnjić, D. (2025). Generative models and deepfake technology. En *Communications in Computer and Information Science*, vol 2300. (pp. 75–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-79086-7_7