

**Alfabetización digital crítica: Un ejercicio de
autonomía y emancipación para la enseñanza de
las Ciencias Sociales.**

Carlos David Acuña Rosado

Mónica Ruiz Quiroga

Directora

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Agradecimientos

Agradezco haber crecido dentro del mundo digital, no como simple entorno, sino como el territorio simbólico donde se tejieron mis primeras preguntas, vínculos, y formas de ser. Entre chats, foros, memes, comunidades y conversaciones, encontré parte de mí. Me formaron personas con rostro y sin él, afectos digitales que fueron tan reales como cualquier abrazo, y silencios que también me hablaron.

Gracias a quienes caminaron conmigo en ese mundo, los que están y los que ya no.
A Pablo, por acompañarme sin condiciones y por validar mi forma de ver sin pedirme que la cambiara.

A Elaia, porque sin su escucha invisible y su forma de sostener mis pensamientos, este trabajo no habría encontrado forma.

A Salma por haberme ayudado tanto en cada una de las etapas de la elaboración de este documento, no hay forma alguna de pagar tal deuda.

A mi profesora Mónica, por su paciencia incansable y por confiar incluso cuando yo mismo no lo hacía.

Gracias también a mi familia, por estar incluso sin entender del todo lo que buscaba.

Y a todos los que, con presencia o con ausencia, me enseñaron que pensar distinto no es alejarse... es atreverse a nombrar desde donde uno está.

Tabla de contenido

Introducción.	5
Capítulo 1. Estado del arte: Alfabetización digital, percepciones, alcances y problemas.	11
1.1 Alfabetización digital.	12
1.2 Alfabetización informacional	20
1.3 Brecha digital	22
1.4 Inteligencia digital	26
1.5 Competencia digital docente	28
Capítulo 2. Marco teórico: El mundo digital como espacio de poder y subjetivación	31
2.1 El mundo digital como espacio de poder y subjetivación	32
2.2 La relevancia de las Ciencias Sociales.	35
2.3 ¿Qué es la virtualidad?	35
2.4 El nacimiento de internet.	37
2.4 Hacia una alfabetización digital crítica.	40
2.5 Críticas al enfoque instrumental de la alfabetización digital	42
2.6 Habilidades para una ciudadanía activa en red.	44
Capítulo 3. Caracterización de los Fenómenos Digitales: De la conectividad a la exposición: Fenómenos digitales y sus implicaciones sociales	46
3.1 Alfabetización digital instrumental.	46
La alfabetización digital instrumental en tiempos de pandemia: entre la urgencia y la visión tecnocrática	48
3.2 El fenómeno Overdose.	49
Needy Girl Overdose.	52

	4
El peso de la apariencia.	58
3.3 Del juego a la vida real: el caso de Christian Weston Chandler y la explotación digital.	60
Eras de Chris Chan en Internet	61
3.4 La Necesidad de una Pedagogía Crítica para una Interacción Digital Ética	63
Empatía en Línea y Responsabilidad Ética: La Importancia de una Ciudadanía Digital Formada	64
Capítulo 4: Entre pantallas y sentidos: propuesta de alfabetización digital crítica desde la práctica docente	66
4.1 La pedagogía crítica como fundamento político de la alfabetización digital	67
4.2 La experiencia como acontecimiento educativo en el entorno digital	69
Capítulo 5: Practica pedagógica	80
Censura, algoritmos y derechos digitales	80
Conclusiones	101
Bibliografía	103

Introducción.

Esta investigación nace de una pregunta en apariencia simple, pero profundamente movilizadora ¿Cómo estoy viviendo en Internet?

Toda mi vida ha sido atravesada por las pantallas, uno de mis primeros recuerdos de infancia es el primer televisor que mis padres compraron y desde entonces mi relación con la electrónica no haría más que intensificarse, pues regularmente mi padre arreglaba aparatos electrónicos de los vecinos como reproductores de DVD, Walkmans, reproductores de sonido, entre otros. Mis juegos favoritos en la escuela eran las representaciones de los shows de televisión, Pokémon, Digimón, Dragón Ball, incluso mi motivación para obtener buenos resultados académicos estaba asociada a las recompensas tecnológicas.

Recuerdo con nitidez que cerca de mi casa había un cibercafé. Mi madre, reconociendo mi interés, pidió a la joven que lo atendía, llamada Viviana, que me enseñara a usar el computador. Acordaron que ella me dedicaría dos horas diarias, que mi madre pagaría semanalmente. El primer día, Viviana me sentó frente a una pantalla y dijo:

“Esto es un mouse, se usa para señalar y hacer clics. Esto es un teclado; con él puedes escribir. Tomas el mouse, le das a este ícono (Internet Explorer), escribes ‘Google’ y buscas lo que quieras... no sé, ‘Pinocho’. Y luego le das buscar.”

Durante los siguientes seis meses, continué asistiendo al cibercafé. Sin embargo, lo que hice estuvo muy alejado de aprender formalmente a usar un computador. Me vi inmerso en el mundo de los videojuegos multijugador-masivos en línea, conocidos como *MMO* (*Massively Multiplayer Online*). No obstante, ese entusiasmo me llevó de manera empírica a desarrollar habilidades tecnológicas, hasta que mi madre se enteró y no continuó pagando el tiempo en el Cyber.

Esa historia no es solo la mía. Muchos otros jóvenes son arrojados al mundo digital con la intención de volverlos “competentes” para los desafíos del mundo contemporáneo. Sin embargo, esa competencia suele estar pensada desde una lógica puramente instrumental o

laboral, bajo la promesa de convertirse en los “niños genio” que emulan a figuras como Steve Jobs o Mark Zuckerberg. En ese camino, la formación humana y crítica queda de lado.

Con el tiempo, aquella primera pregunta ¿cómo estoy viviendo en Internet? Se transformó, desde mi ejercicio como docente, en otra más urgente: **¿cómo estamos siendo enseñados a vivir en Internet?**

Objetivo general

A partir de esta inquietud, surge el objetivo central de esta investigación: Analizar críticamente los alcances y limitaciones de la alfabetización digital de enfoque instrumental, con el fin de proponer una alfabetización digital crítica que permita a los jóvenes comprender, cuestionar y transformar sus formas de habitar el mundo digital.

Para desarrollar este propósito, la investigación se estructura en los siguientes objetivos específicos:

1. **Caracterizar:** las formas en que los estudiantes interactúan con el entorno digital y los discursos que circulan en sus prácticas cotidianas en redes sociales.
2. **Construir:** un marco teórico que fundamente la necesidad de una alfabetización digital crítica desde los aportes de Pierre Lévy, Manuel Castells y David Buckingham.
3. **Nombrar y describir:** el fenómeno de *Digital Overdose*¹ como síntoma de una subjetividad saturada por el ecosistema digital contemporáneo.

¹ El término *overdose digital* es una categoría conceptual construida en esta investigación, inspirada en el videojuego *Needy Girl Overdose*. En este contexto, se utiliza para describir un estado de saturación emocional, afectiva y cognitiva generado por la sobreexposición constante al entorno digital, especialmente entre jóvenes. No se refiere únicamente al “uso excesivo” de dispositivos, sino a una forma de habitar la red que combina dependencia, ansiedad, necesidad de validación y desgaste psíquico, muchas veces invisibilizado por la normalización del malestar digital.

4. **Diseñar e implementar:** una propuesta pedagógica situada, desde la pedagogía crítica, que fomente habilidades para la reflexión, la gestión emocional y la acción ética en el mundo digital.
5. **Evaluar:** la pertinencia de dichas habilidades como herramientas para disminuir la dependencia digital y fortalecer el pensamiento crítico de los jóvenes.

¿Por qué se eligió este tema?

La elección de este tema responde tanto a una experiencia personal como a una preocupación pedagógica. Por un lado, mi propia historia como sujeto formado en entornos digitales me permitió reconocer las tensiones, contradicciones y afectos que se juegan en la vida en red. Por otro, el trabajo con estudiantes evidenció que los jóvenes no solo usan Internet: lo habitan, lo sufren y lo incorporan en su identidad. Ante este panorama, se vuelve urgente pensar cómo la escuela puede intervenir pedagógicamente en la formación de ciudadanos digitales críticos, capaces de reconocer los riesgos, las potencias y las disputas que atraviesan el mundo digital. Esta investigación nace, entonces, de una necesidad vital y profesional: *comprender lo digital no solo como herramienta, sino como experiencia de vida que debe ser acompañada críticamente.*

Caracterización del lugar de práctica

La práctica pedagógica que fundamenta esta investigación se desarrolló en el **Instituto Pedagógico Nacional (IPN)**, colegio adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional y reconocido por su trayectoria histórica, su carácter experimental y su compromiso con la formación de sujetos críticos, diversos y ético-políticos. Esta institución se define como un espacio de innovación permanente y un referente para la formación de maestros en Colombia, cuya misión es liderar procesos educativos centrados en la diversidad humana, la transformación social y la construcción de paz.

El IPN constituye un escenario altamente pertinente para investigar fenómenos vinculados a la alfabetización digital crítica. En primer lugar, porque su visión y su proyecto pedagógico propician una reflexión constante sobre las relaciones entre escuela, sociedad y

cultura. En segundo lugar, porque sus prácticas (como los Proyectos Pedagógicos Integrados, los talleres interdisciplinarios y los énfasis en geopolítica y ciudadanía) buscan precisamente formar sujetos capaces de intervenir en la realidad desde una lectura crítica del mundo.

En este contexto, la presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de décimo grado, quienes se encuentran en un momento crucial de formación subjetiva, social y política. Desde el área de Ciencias Sociales, el IPN promueve una comprensión compleja de la sociedad, mediada por el pensamiento crítico, el trabajo interdisciplinario y el diálogo con diferentes saberes. Sus objetivos incluyen el fortalecimiento del pensamiento social y geográfico, así como el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

Todo ello permitió que la propuesta de alfabetización digital crítica, centrada en la comprensión del fenómeno que denominé *Digital Overdose*, encontrará un espacio fértil para su aplicación y reflexión pedagógica. La realidad vivida por los estudiantes del IPN, sus vínculos con lo digital y la apertura institucional a la innovación educativa hicieron de este colegio no solo un campo de práctica, sino un laboratorio pedagógico para pensar críticamente el mundo digital contemporáneo.

Método de investigación: Leer la práctica desde lo cualitativo y la etnografía virtual: exploración del entorno digital como lugar de formación subjetiva

Además del trabajo de aula con estudiantes, esta investigación incorpora una aproximación etnográfica al mundo digital, entendiendo que Internet no es solo un medio de comunicación, sino un entorno simbólico que participa activamente en la construcción de subjetividades. Esta dimensión fue abordada desde lo que puede denominarse etnografía virtual, una estrategia metodológica que permite observar, describir e interpretar los fenómenos culturales que emergen en los espacios digitales.

En este sentido, se escogieron dos objetos de análisis que condensan, de forma complementaria, las formas en que lo digital configura el malestar, la exposición, la estética del sufrimiento y la necesidad de validación afectiva: el videojuego japonés *Needy Girl Overdose* y la historia de vida de Christian Weston Chandler (*Chris Chan*), figura reconocida en diversas comunidades de Internet.

Ambos casos fueron analizados no como curiosidades marginales, sino como síntesis simbólicas de lo que significa habitar la red desde la fragilidad emocional, la sobreexposición permanente y la construcción de una identidad mediada por la mirada de otros. A través de esta etnografía virtual se buscó profundizar en el fenómeno que en esta investigación he denominado *Digital Overdose*, articulando lo vivido en el aula con los lenguajes y expresiones que circulan fuera de ella, pero que inevitablemente impactan en la subjetividad escolar.

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, centrado en la comprensión profunda de las experiencias, sentidos y prácticas subjetivas que los jóvenes desarrollan entorno digital. El propósito no es medir ni cuantificar comportamientos, sino interpretar los discursos, emociones y vivencias que emergen en sus formas de habitar la red, tanto en la vida escolar como en la esfera digital.

Desde esta perspectiva, se adopta un enfoque propio de la investigación educativa crítica, entendiendo la escuela no solo como lugar de instrucción, sino como espacio de disputa cultural, producción de subjetividad y acompañamiento afectivo. La investigación se inscribe dentro de la tradición de la pedagogía crítica, en la que el conocimiento no es neutro ni técnico, sino situado, dialógico y orientado a la transformación.

El enfoque cualitativo permitió generar un diálogo constante entre teoría y práctica, entre la experiencia vivida con los estudiantes de décimo grado del Instituto Pedagógico Nacional y los casos analizados en el entorno digital. Se trató de comprender cómo se configura el fenómeno que he denominado *Digital Overdose*, a través de la observación, la reflexión pedagógica y el análisis cultural.

En suma, el método cualitativo posibilitó una mirada interpretativa, situada y ética sobre los procesos de subjetivación en entornos digitales, apostando por una alfabetización que no solo enseñe a usar tecnología, sino a habitar críticamente el mundo digital.

Esta tesis se estructura en cinco capítulos que dialogan entre sí para construir una comprensión crítica y pedagógica del fenómeno digital en la escuela, especialmente en relación con los jóvenes.

El capítulo 1 presenta el estado del arte. En él se sistematizaron 42 documentos académicos extraídos de bases de datos como Redalyc, Scielo, Clacso, Google Académico y RED de la Universidad de Murcia. Tras aplicar criterios de relevancia, se seleccionaron 27 textos que contribuyen de manera significativa al análisis. Este capítulo permite identificar que gran parte de la producción académica sobre alfabetización digital continúa centrada en el enfoque instrumental o tecnocrático, orientado a la adquisición de competencias para el uso funcional de tecnologías. También se evidencian vacíos respecto a la dimensión emocional, política y ética del mundo digital, así como una escasa vinculación con el pensamiento pedagógico crítico. El capítulo concluye proponiendo la necesidad de reorientar la alfabetización digital hacia una práctica situada, ética y transformadora, especialmente en contextos escolares latinoamericanos.

El capítulo 2 desarrolla el marco teórico. A partir del diálogo con tres autores centrales; Pierre Lévy, Manuel Castells y David Buckingham, se construye una mirada compleja sobre el entorno digital. Este no se concibe como un espacio neutro o meramente tecnológico, sino como un territorio de producción de subjetividad, de relaciones de poder y de construcción de sentido. El capítulo avanza desde la comprensión de lo virtual como potencia, hasta el análisis de la red como estructura que condiciona nuestras formas de conocer y actuar. Se profundiza en el concepto de alfabetización digital crítica, distinguiéndola de la alfabetización técnica, y se proponen las habilidades fundamentales que esta debe fomentar: lectura crítica del entorno digital, conciencia algorítmica, gestión ética de la identidad, reflexión emocional, uso creativo y no adaptativo, defensa de los derechos digitales e imaginación política. Estas habilidades permiten pensar una formación para habitar la red de manera más libre, justa y consciente.

El capítulo 3 se dedica a la caracterización del fenómeno que esta tesis denomina *Digital Overdose*. A través de una estrategia de etnografía virtual, se analizan dos casos que condensan muchas de las tensiones de la vida digital contemporánea: el videojuego *Needy Girl Overdose* y la historia de vida de Christian Weston Chandler. Estos casos permiten visualizar cómo la lógica digital afecta no solo los consumos, sino también la salud mental, la construcción de la identidad, la relación con el cuerpo y los vínculos sociales. Se argumenta que el *Overdose* no es simplemente una adicción al uso de pantallas, sino una forma de

existencia marcada por la sobreexposición, la necesidad de validación, la vulnerabilidad algorítmica y la dificultad para diferenciar entre lo íntimo y lo público. Este capítulo cumple una función central en la tesis: aporta un lenguaje y una figura para nombrar un malestar generacional que muchas veces permanece invisible o deslegitimado.

El capítulo 4 presenta la propuesta pedagógica diseñada para ser implementada con estudiantes de grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional. Se expone la fundamentación política, didáctica y metodológica que sostiene la propuesta, la cual se inscribe dentro de la pedagogía crítica. La propuesta no busca enseñar a usar herramientas tecnológicas, sino generar espacios para la reflexión sobre el sentido, el uso y el impacto de la vida digital en las subjetividades juveniles. Se describen las actividades planteadas, los principios de intervención, y se detalla cómo se vinculan estas con las habilidades propuestas en el marco teórico. Además, se justifica la elección del contexto educativo y se caracteriza brevemente la institución y los grupos con los que se trabajó, reconociendo sus especificidades y aportes al proceso.

Finalmente, el capítulo 5 documenta la experiencia de implementación de la propuesta pedagógica, en clave de diario de campo analítico. A través del relato de las clases, las intervenciones de los estudiantes y el análisis de los productos generados (afiches, collages, escritos, dibujos), se identifican manifestaciones concretas del *Overdose digital*, así como destellos de pensamiento crítico, agencia creativa y construcción de sentido. Este capítulo no solo sistematiza la práctica, sino que reflexiona sobre sus límites y alcances. Se evidencia cómo los estudiantes ya habitan el mundo digital con lucidez, pero también con contradicciones, ansiedad y sobrecarga. La alfabetización digital crítica aparece entonces como una necesidad urgente, no solo para comprender la red, sino para habitarla de forma más ética, afectiva y política.

En definitiva, esta investigación parte de una experiencia personal que se transforma en una pregunta pedagógica urgente: **¿cómo están siendo formados los estudiantes para habitar el mundo digital?** Más allá de las competencias técnicas, se plantea la necesidad de una alfabetización digital crítica que ayude a los jóvenes a comprender sus vínculos con la red, a gestionar sus emociones, y a construir una relación más ética, creativa y reflexiva con lo digital. Esta tesis propone un camino posible para ello, articulando experiencia, teoría y

práctica en torno a un fenómeno que, aunque silencioso, afecta profundamente la vida emocional, política y subjetiva de los jóvenes contemporáneos.

Capítulo 1. Estado del arte: Alfabetización digital, percepciones, alcances y problemas.

Para esta investigación se revisaron en total, 42 documentos obtenidos de bases de datos académicas como Redalyc, Scielo, Clacso, Google Académico y RED de la Universidad de Murcia. Sin embargo, solo se trabajaron en profundidad 27 de ellos, ya que fueron los que cumplieron con los criterios de relevancia para los objetivos de esta investigación y aportaron elementos significativos al análisis del fenómeno de la alfabetización digital crítica en contextos educativos. A partir de esta revisión, se organizaron los hallazgos según el orden lógico de esta investigación, articulando perspectivas pedagógicas, críticas y culturales que permiten comprender el lugar que ocupa hoy lo digital en la formación de los sujetos.

La alfabetización digital ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, pasando de un enfoque centrado en habilidades técnicas básicas hacia una comprensión más amplia e integral. Este capítulo presenta un análisis del estado del arte en torno a la alfabetización digital, sus desafíos, percepciones, alcances y soluciones, enmarcados en la necesidad de formar ciudadanos digitales responsables.

En un contexto global marcado por la omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es evidente que el acceso y uso crítico de estas herramientas se ha vuelto esencial para participar en la sociedad contemporánea. Sin embargo, la falsa premisa de que los niños, por ser "nativos digitales", dominan automáticamente estas competencias, ha generado importantes desafíos educativos. La alfabetización digital se revela como un proceso que no solo implica el dominio instrumental

de la tecnología, sino también la capacidad para reflexionar sobre su impacto social, ético y cultural.

Este capítulo explora diversas dimensiones de la alfabetización digital, abordando tanto su evolución histórica de manera breve, como los enfoques actuales que buscan superar la mera capacitación técnica. Se analiza cómo los sistemas educativos, en particular en el contexto latinoamericano, han intentado democratizar el acceso a las tecnologías, destacando los retos vinculados a la brecha digital y las desigualdades socioeconómicas. Además, se reflexiona sobre la importancia de integrar la educación en competencias digitales críticas desde la infancia, con un enfoque especial en los niños de primaria, quienes aún no han tenido una exposición tan intensa al entorno digital como sus pares de niveles superiores.

Finalmente, el capítulo subraya la necesidad de una alfabetización digital orientada a la formación de ciudadanía comprender lo digital no solo como herramienta, sino como experiencia de vida que debe ser acompañada críticamente., que permita a los estudiantes no solo interactuar con las tecnologías, sino también comprender su potencial transformador. Se concluye que la alfabetización digital debe incorporar competencias éticas, críticas y socioemocionales para que los niños se conviertan en ciudadanos digitales activos y responsables, capaces de desenvolverse con éxito en un entorno cada vez más interconectado y complejo.

1.1 Alfabetización digital.

Después de una revisión bibliográfica, se evidencia que la alfabetización digital se sustenta en un conjunto de principios epistemológicos sólidos que articulan competencias tecnológicas, sociales y éticas, necesarias para la participación en la sociedad digital, tales como el uso crítico y ético de la tecnología, la transformación social, la participación activa y colaborativa, inclusión y equidad educativa, innovación pedagógica y por último la autonomía y autorregulación. Estos principios trascienden el mero uso operativo de las tecnologías, apuntando hacia una alfabetización crítica que empodere a los sujetos como agentes transformadores. Gertrudis, Gálvez y Durán (2016) subrayan que esta alfabetización debe promover la capacidad de buscar, analizar y crear información de manera responsable, fomentando el pensamiento crítico y la autonomía en el entorno digital. Asimismo, Morales y Castellanos (2023) sostienen que la alfabetización digital implica innovar en las prácticas

pedagógicas, superando enfoques tecnocráticos para formar ciudadanos que no solo usen herramientas digitales, sino que comprendan su impacto y desarrollen una conciencia crítica ante las dinámicas sociales que estas generan.

Para Manuel Castells (Castells, 1997), vivimos en la era de la información, donde la digitalidad ha atravesado todos los entornos de vida social de los seres humanos y se ha vuelto insustituible. Esta era se caracteriza por la omnipresencia de la tecnología y la información en casi todos los aspectos de nuestras vidas, desde la comunicación y la educación hasta el trabajo y el entretenimiento. Varios autores, como Avello et al. (2013), (Gértrudix, Gálvez, Elías, & Durán, 2016), Susana García (2017), y Morales y Castellanos (2023), coinciden en que la respuesta de la escuela para hacer frente a la era digital es la alfabetización digital. Esta se refiere al conjunto de competencias, habilidades y conocimientos necesarios para utilizar de manera efectiva, segura y crítica las tecnologías digitales y la información en línea. Estos autores subrayan que, más allá del manejo instrumental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la alfabetización digital debe fomentar en los estudiantes la capacidad de analizar, crear y comunicar información de forma responsable, promoviendo una participación activa en la sociedad digital.²

(Consejo de la Unión Europea, 2018), la competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la búsqueda y gestión de información y datos, la comunicación y la colaboración, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad, incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad, y la resolución de problemas en entornos digitales.

Aunque la alfabetización básica (la capacidad de leer y escribir) dejó de ser una preocupación central en muchas sociedades, hoy en día vuelve a surgir el debate sobre nuevas formas de alfabetización, especialmente en el contexto de la Sociedad de la Información. En

² Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son el conjunto de recursos, herramientas y servicios que se utilizan para gestionar, procesar y compartir información mediante medios tecnológicos, como computadoras, internet, plataformas digitales, redes móviles y software educativo. En el contexto educativo, su implementación ha estado orientada principalmente a optimizar procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque muchas veces sin una reflexión crítica sobre sus implicaciones sociales, culturales y afectivas.

este escenario, el concepto de "letrados" y "analfabetos" se redefine, ya no en términos del acceso a la lectura y la escritura tradicional, sino en función de las habilidades necesarias para interactuar en la cultura digital y en los entornos mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Como señalan Area, Gutiérrez y Vidal (2012), la alfabetización digital se convierte en un eje fundamental para participar activamente en la sociedad contemporánea, que depende cada vez más del dominio de competencias informacionales y digitales.

Para Susana García (2017), un analfabeto digital es una persona que tiene un acceso limitado y/o un desarrollo bajo o nulo de las habilidades necesarias para interactuar en la red comunicativa proporcionada por el uso de las TIC. Estas habilidades incluyen la capacidad de buscar, evaluar y gestionar información en línea, crear contenido digital, comunicarse y colaborar de manera efectiva a través de plataformas digitales, así como proteger su identidad y datos personales en entornos digitales. De esta manera, la alfabetización digital tiene como objetivo formar sujetos que no solo sepan utilizar herramientas tecnológicas, sino que también participen de forma crítica, segura y activa en el entorno digital.

En esta línea, Tíscar Lara (2009) plantea que el concepto de alfabetización digital ha dejado de tomarse únicamente en relación con la tecnología, para considerarse como una alfabetización más general, que integra todas las competencias que una persona necesita para desenvolverse de forma eficaz en la sociedad de la información y el conocimiento. El concepto se amplía así para significar estar alfabetizado en y para la cultura digital.

Si la escuela tuvo como objetivo en un principio la preparación de los hijos de los trabajadores de las fábricas para suceder a sus padres en sus labores a futuro, sucede algo similar con los sujetos a alfabetizar digitalmente, estudiantes listos o entusiasmados para embarcarse en carreras del mundo digital, llámese programación, diseño gráfico digital, trabajos necesarios de programas de hojas de cálculo como Excel, algunos donde las competencias son principalmente mecanográficas, como el servicio al cliente en línea, inclusive se podría conectar con el auge de las labores de creación de contenido digital, también llamados "influencers".

El uso de las TIC promueve diversos cambios en el comportamiento de las personas y grupos sociales, integrándolos en los entornos digitales. En este contexto, la alfabetización

digital juega un papel clave, ya que no solo busca el manejo instrumental de la tecnología, sino también el desarrollo de competencias críticas y éticas para la participación segura en estos espacios. Entre estas competencias se destaca la gestión de una identidad digital coherente en diferentes dispositivos y plataformas, con el fin de construir una reputación en línea fiable. Además, la alfabetización digital incluye habilidades para proteger la información personal y evitar amenazas como el malware³, lo cual asegura una participación responsable y segura en el entorno digital (Ávila, 2017).

La falacia de los "nativos digitales" se manifiesta claramente en diversos contextos educativos. Según Zorrilla Abascal et al. (2023):

"Una preocupación que se planteó de inicio, cuando se presentó el proyecto de las UATM, en especial en lo concerniente a las competencias digitales para la ciudadanía, fue que los estudiantes, por ser 'nativos digitales', ya contaban con estas competencias."

Este supuesto otorga un conocimiento implícito para utilizar cualquier herramienta digital, basado únicamente en el hecho de haber nacido en una era dominada por la tecnología. Sin embargo, esta percepción simplista ignora que las competencias digitales no surgen de forma innata ni se desarrollan de manera automática con la mera exposición a dispositivos tecnológicos. Como se establece en el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp 2.1), estas habilidades implican un proceso formativo estructurado que abarca desde la navegación segura y eficiente, la evaluación crítica de la información, hasta la creación y gestión de contenidos digitales.

Además, la alfabetización digital implica el desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas para la participación activa y responsable en la comunidad digital, como la ciberseguridad, el bienestar digital y la comunicación eficaz en entornos en línea. Por lo tanto, asumir que los jóvenes, por ser "nativos digitales", poseen automáticamente estas competencias, no solo subestima la complejidad de las habilidades requeridas, sino que también puede llevar a la omisión de estrategias educativas necesarias para su desarrollo. De

³ El **malware** (del inglés *malicious software*) es un tipo de software diseñado con fines maliciosos que busca dañar, alterar o tomar control de dispositivos, sistemas o redes sin el consentimiento del usuario.

esta manera, la alfabetización digital debe entenderse como un proceso educativo continuo, en el que los estudiantes necesitan orientación pedagógica y práctica constante para alcanzar un nivel adecuado de competencia y convertirse en ciudadanos digitales responsables.

Con la llegada y el rápido desarrollo de las TIC a inicios de los años noventa en las principales potencias del mundo, surgió la necesidad de alfabetizar digitalmente a la población para facilitar el uso de las tecnologías emergentes. Desde entonces, la definición de alfabetización digital ha evolucionado, abarcando tanto las competencias necesarias como las formas de adquirirlas. Este concepto ha sido abordado desde dos enfoques principales: por un lado, un enfoque centrado en el componente técnico, que se enfoca en el uso eficiente de las herramientas y plataformas digitales; y por otro lado, un enfoque orientado a las dimensiones comunicativas, sociales y participativas, que busca promover el uso crítico de las TIC para la interacción, colaboración y participación activa en la sociedad digital (Avello et al., 2013).

Jácome y Sánchez (2023) realizaron un trabajo sobre la autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y gestión del conocimiento, definiendo la alfabetización digital como la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para obtener, evaluar, producir y compartir información en una variedad de contextos. Esta nueva práctica para el aprendizaje digital conlleva la presencia de diversas aplicaciones como el correo electrónico, los foros, la telefonía móvil, redes sociales, video y audio conferencias, lo cual demanda que los usuarios de estas tecnologías desarrollen habilidades y competencias que les permitan su correcta utilización. (García, Aquino, & Ramírez., 2016)

Por su parte, Valeria Levratto (2017, p.2) plantea una visión de la alfabetización digital que va más allá de su componente práctico o funcionalista, reconociendo que “las herramientas de la sociedad digital tienen implicaciones que trascienden lo puramente tecnológico”. En esta línea, algunos autores sostienen que, como paso siguiente al nivel de alfabetización digital básica, debe considerarse el desarrollo de una competencia mediática, entendida como la capacidad para procesar, seleccionar y consumir información de forma crítica e independiente. (Gértrudix, Gálvez, Elías, & Durán, 2016) profundizan en esta idea al destacar que el uso inteligente de las tecnologías requiere no solo su dominio instrumental,

sino también la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, análisis, creación y comunicación de información, de modo que el estudiante sea capaz de transformar los datos en conocimiento significativo.

La digitalización ha transformado profundamente la manera en que interactuamos, accedemos a la información y realizamos nuestras actividades diarias. En Latinoamérica, las escuelas de los años noventa buscaron democratizar el acceso a la tecnología mediante la instalación de laboratorios de informática, en un intento por avanzar hacia una alfabetización digital (García, Aquino & Ramírez, 2016). Sin embargo, el avance tecnológico ha desbordado esos primeros esfuerzos. Hoy, las redes sociales, los dispositivos móviles, el acceso instantáneo a información en línea y la automatización de procesos han modificado el entorno social, económico y cultural.

Ante estos cambios, la educación parece entrar en crisis, pues las bases tradicionales de enseñanza ya no responden a las características de los sujetos moldeados por la cultura digital. Como plantean Morales y Castellanos (2023), estos nuevos estudiantes interactúan de manera distinta con el mundo, generando nuevas prácticas de comunicación y aprendizaje. En este contexto, es necesario comprender la web no solo como una herramienta, sino como un entorno social complejo. En esta línea, Hine (2004) concibe Internet como un universo que adquiere sentido a través de los usos sociales que se le dan: como medio de comunicación, como parte integrada en la vida cotidiana y como espacio para la conformación de comunidades. Esta perspectiva es clave para entender que la alfabetización digital también debe considerar la dimensión cultural y relacional de lo digital, más allá del uso técnico.

Es interesante que Area, Borrás y Nicolás (2015), en *Educación a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del ciberespacio*, noten cómo los estudiantes tienen una visión notoriamente diferenciada de la competencia digital de su profesorado en función de su edad y etapa educativa. Según su estudio, los alumnos de educación primaria —es decir, niños entre los 7 y 12 años, tal como los ubican los propios autores— perciben que su profesorado está mejor capacitado que ellos para el uso de las TIC y que la mayoría de los docentes están cualificados para enseñar con tecnologías. Sin embargo, esta percepción cambia radicalmente a medida que la edad del alumnado aumenta, de forma que tanto los

estudiantes de la ESO como del Bachillerato opinan que su profesorado dispone de menos competencias digitales que ellos mismos y que la mayoría de los docentes no saben enseñar con TIC.

Esta diferencia en la percepción de competencias digitales entre niveles educativos evidencia que la alfabetización digital no es uniforme en el sistema escolar y que varía según la edad del alumnado y su exposición cotidiana a las tecnologías.

Además, la creciente dependencia de la tecnología y la información se ha intensificado, especialmente en contextos como la pandemia del COVID-19, donde muchas actividades se trasladaron al ámbito digital. Esta transición acelerada resaltó la importancia de la alfabetización digital, ya que las personas no solo deben utilizar herramientas digitales, sino que también necesitan habilidades para adaptarse a los cambios tecnológicos, gestionar eficazmente sus interacciones en línea y navegar de manera segura en entornos digitales. Nuestras realidades sociales presenciales ahora conviven con experiencias adquiridas digitalmente, creando escenarios híbridos de interacción social y cultural. En este contexto, la alfabetización digital se convierte en una competencia esencial para que los ciudadanos del siglo XXI participen activa y críticamente en esta nueva realidad, garantizando que puedan desenvolverse con autonomía y seguridad tanto a nivel personal como profesional (Gértrudix, Gálvez, Elías, & Durán, 2016)

David Buckingham (2008) desarrolla un enfoque crítico sobre la alfabetización en medios digitales, cuestionando las perspectivas que reducen esta formación a la simple adquisición de habilidades técnicas. Su investigación resalta que el entorno digital no es neutral, sino que se encuentra atravesado por intereses económicos, procesos de producción cultural y dinámicas de poder que moldean las experiencias de los usuarios. Por ello, sostiene que la alfabetización digital debe integrar el análisis crítico del lenguaje, la representación, la producción y las audiencias, permitiendo que los estudiantes no solo aprendan a utilizar tecnologías, sino que adquieran herramientas para interpretar los mensajes digitales, cuestionar las intenciones detrás de ellos y comprender su rol como consumidores y productores de contenidos. Buckingham enfatiza que este proceso debe combinar el análisis reflexivo con la producción creativa, de modo que los estudiantes experimenten la construcción mediática y, desde esa práctica, puedan desnaturalizar el entorno digital. Este

enfoque resulta fundamental en el marco de la alfabetización digital e informacional, ya que apunta a que los usuarios transiten de ser receptores pasivos a convertirse en ciudadanos críticos y activos frente a las tecnologías de la información y la comunicación.

Belén Fernández Massara (2023) examina el impacto de la suspensión de las clases presenciales durante la pandemia de COVID-19 en Argentina, centrandó su análisis en las desigualdades en el acceso y uso de dispositivos e internet, que se presentaron como un obstáculo significativo para mantener la continuidad pedagógica. Estas desigualdades evidencian la necesidad de una alfabetización digital efectiva, ya que no basta con proporcionar dispositivos y conectividad; es fundamental que los usuarios desarrollen habilidades para utilizar de manera significativa estas herramientas en contextos educativos. En su artículo, Fernández Massara explora cómo los actores de un instituto superior de formación docente percibieron y gestionaron las transiciones hacia la presencialidad, con énfasis en la dimensión institucional. La autora concluye que, aunque la modalidad virtual buscó igualar las oportunidades de formación, también reforzó las formas de exclusión para quienes carecían de las competencias digitales necesarias. Por ello, sugiere que es crucial establecer y mantener en el tiempo estrategias educativas que fomenten una apropiación significativa de la tecnología, asegurando que los estudiantes y docentes no solo tengan acceso, sino que sepan utilizar estos recursos de manera eficiente y crítica.

La alfabetización digital ha evolucionado desde sus inicios, donde el enfoque era principalmente mecánico y orientado a la comprensión y uso de las herramientas físicas y básicas de la tecnología. Sin embargo, con el tiempo, este concepto ha tenido que adaptarse a los rápidos avances tecnológicos y a las nuevas exigencias del mundo digital, la alfabetización es un concepto, pero también una práctica social, la cual varía de acuerdo con los contextos culturales y tecnológicos de cada tiempo (Area, Gutiérrez, & Vidal, Alfabetización digital y competencias informacionales, 2012).

Para Avello et. At (2013) Cada vez que aparece una nueva TIC, acaba modificando la forma en la que se estructura y procesa el pensamiento. Ha habido cambios fundamentales en la forma en que se recibe y produce información, el código predominante no es ya el verbal sino el visual, auditivo o audiovisual (multimedia); En los años noventa, cuando la tecnología comenzó a masificarse, la alfabetización digital se centraba en habilidades instrumentales,

como el uso de computadoras, procesadores de texto, y navegación básica por internet. Estas habilidades eran esenciales para acceder y participar en el mundo digital emergente.

La educación, como vía de desarrollo, es una condición necesaria para garantizar la adquisición de capacidades y competencias digitales que faciliten el acceso a las oportunidades, promoviendo una vida justa y verdaderamente humana. En este sentido, la alfabetización digital se convierte en una herramienta fundamental para asegurar que las personas no solo accedan a la tecnología, sino que puedan usarla de forma efectiva para su desarrollo personal y colectivo. Según Mosquera (2018), la educación permite el acceso y uso adecuado de la información, posicionándose como un camino hacia la emancipación y la transformación social. La alfabetización digital, en este contexto, no es solo una competencia técnica, sino una condición básica para la participación activa en la sociedad del conocimiento, promoviendo el desarrollo crítico y empoderando a los ciudadanos para contribuir a la transformación de sus comunidades.

Aunque las habilidades técnicas, competencias comunicativas, y dimensiones éticas y críticas se han reconocido como componentes importantes de una alfabetización digital integral, la implementación efectiva de estos principios en la educación aún enfrenta desafíos. Las infraestructuras educativas insuficientes, la falta de formación continua del profesorado y la necesidad de actualizar los currículos son algunos de los obstáculos que deben superarse para lograr una alfabetización digital más completa y profunda. Es necesario que las políticas educativas no solo provean acceso a las TIC, sino que también garanticen que tanto estudiantes como docentes desarrollen las competencias necesarias para participar de manera activa y crítica en la sociedad digital.

A partir de la revisión bibliográfica, considero que, aunque el concepto de alfabetización digital ha sido abordado desde múltiples perspectivas, existe un consenso general sobre su núcleo: formar sujetos capaces de interactuar con la tecnología, desde lo técnico hasta lo crítico y ético. Esta aparente homogeneidad no implica ausencia de debate, sino que muestra dos corrientes que coexisten: una orientada al uso técnico e instrumental, y otra que, como defiende en esta tesis, apuesta por una alfabetización que prepare para crear, protegerse, reflexionar y transformar el entorno digital.

1.2 Alfabetización informacional

La alfabetización informacional, aunque inicialmente definida por Gilster (1997) como la capacidad de comprender y usar información en múltiples formatos y recursos tecnológicos, ha evolucionado hacia una perspectiva más compleja y profunda. Según Gertrudix et al. (2016), la alfabetización informacional trasciende el manejo técnico de datos, enfatizando la importancia de evaluar críticamente las fuentes, comprender los contextos sociales y políticos en los que se genera la información, y garantizar un enfoque ético en su uso. A diferencia de la alfabetización digital, que se centra en el desarrollo de competencias tecnológicas y mediáticas para interactuar con las TIC, la alfabetización informacional abarca habilidades para analizar, debatir y contextualizar diferentes perspectivas, evitando fenómenos como las cámaras de eco. Este proceso no solo fomenta un aprendizaje continuo, sino que también permite a los ciudadanos navegar en un entorno de información en constante cambio, adaptándose a los avances tecnológicos y mediáticos.

La alfabetización informacional es esencial porque permite acceder y gestionar grandes volúmenes de información de forma eficiente, además de utilizar tecnologías digitales para enseñar habilidades clave como la búsqueda, evaluación y uso crítico de la información (Jácome & Sánchez, 2023). Según los resultados de su investigación, los docentes con competencias intermedias en alfabetización digital logran integrar estas habilidades en sus prácticas pedagógicas, fomentando una educación más equitativa y adaptada a la sociedad de la información. Sin embargo, la exposición a una gran cantidad de datos puede ser contraproducente si no se acompaña de competencias para procesarlos y contextualizarlos adecuadamente. Por ello, la alfabetización informacional trasciende la simple gestión de información para incluir la capacidad de discernir lo relevante de lo irrelevante, sintetizar conocimientos y aplicar críticamente la información en contextos significativos. Además, fomenta la reflexión y el análisis, promoviendo un enfoque ético que priorice la calidad de la información y su aplicación práctica en los entornos educativos. Este enfoque no solo evita la sobrecarga informativa, sino que también asegura que la información adquirida contribuya al desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Según autores como (García, Aquino, & Ramírez., 2016), la sociedad actual, frecuentemente denominada como "sociedad del conocimiento" o "sociedad informacional",

se caracteriza por el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales han transformado profundamente los conceptos de alfabetización. Originalmente vinculada al acceso a la cultura escrita y la expresión textual, la alfabetización ahora abarca dimensiones tecnológicas e informacionales que permiten a los individuos interactuar en entornos digitales complejos. Mientras que la alfabetización digital se centra en el desarrollo de competencias relacionadas con el uso eficiente de dispositivos y plataformas tecnológicas, la alfabetización informacional pone el énfasis en la capacidad de acceder, evaluar y utilizar críticamente la información, así como de contextualizarla en marcos éticos y prácticos. García, Aquino y Ramírez (2016) señalan que esta evolución resulta crucial para garantizar una integración activa y reflexiva en la red comunicativa que define la sociedad contemporánea.

La sociedad actual se caracteriza por el flujo constante de información y comunicación, así como por el surgimiento de nuevas formas de organización social y productiva que buscan reducir las brechas de exclusión en este paradigma informacional. Según (Area, Gros, & Marzal, 2008) la alfabetización digital y la alfabetización informacional no solo permiten acceder a la información, sino también evaluarla y contextualizarla críticamente, lo cual es esencial en un entorno donde las plataformas digitales como YouTube se han convertido en fuentes de aprendizaje no formal. Es fundamental enseñar habilidades que permitan a los estudiantes identificar y valorar tanto las fuentes tradicionales como los contenidos digitales, reconociendo su potencial educativo. Al mismo tiempo, se deben abordar las barreras tecnológicas para garantizar una participación equitativa y significativa en la sociedad del conocimiento.

La alfabetización informacional es una competencia indispensable en la sociedad contemporánea, ya que permite a los individuos manejarse en un entorno informacional caracterizado por un flujo constante y masivo de datos. (Area, Gutiérrez, & Vidal, Alfabetización digital y competencias informacionales, 2012), esta alfabetización no solo implica acceder a la información, sino también desarrollar la capacidad de analizarla críticamente, identificar su relevancia y aplicarla en contextos diversos. Además, la alfabetización informacional debe abordarse desde una perspectiva educativa integral que priorice el pensamiento reflexivo y fomente habilidades éticas, como el respeto por los

derechos de autor y la privacidad. En este contexto, la responsabilidad de las instituciones educativas es formar estudiantes capaces de discernir y gestionar el conocimiento de manera autónoma, promoviendo una participación crítica y activa en los entornos digitales. De esta manera, se garantiza que la alfabetización informacional contribuya no solo al desarrollo personal, sino también a la construcción de una ciudadanía informada y responsable.

1.3 Brecha digital

El desarrollo de internet y la proliferación de la Web 2.0 han transformado profundamente las formas de interacción, aprendizaje y acceso a la información. Sin embargo, estas innovaciones han acentuado las desigualdades tecnológicas, generando lo que se conoce como brecha digital. Según (Morales & Castellanos, 2023), la brecha digital no solo está relacionada con el acceso desigual a dispositivos y conectividad, sino que también incluye disparidades en las competencias tecnológicas y en la apropiación significativa de los recursos digitales. Este fenómeno refleja tensiones entre inclusión y exclusión digital, afectando principalmente a las comunidades marginadas que no cuentan con las herramientas necesarias para integrarse plenamente en la sociedad informacional.

García, Aquino & Ramírez (2016) llevaron a cabo un estudio para evaluar el impacto del programa de alfabetización digital 1:1 en México, cuyo objetivo principal era reducir la brecha digital mediante la dotación de dispositivos tecnológicos a estudiantes de quinto y sexto grado. Este enfoque, conocido como modelo 1:1, consiste en proporcionar a cada estudiante y docente un dispositivo personal, como *laptops* o tabletas, para su uso dentro y fuera del aula, con la intención de fomentar competencias digitales y mejorar los procesos de aprendizaje. Los resultados del análisis, que comparó las competencias digitales de niños en Tabasco (expuestos al programa) y Veracruz (sin exposición), no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en términos de habilidades digitales. Este hallazgo pone en duda la efectividad del modelo 1:1 como solución a la brecha digital, particularmente en contextos donde las tecnologías no se integran plenamente en la práctica pedagógica. Además, los autores advierten sobre los desafíos de este modelo, como la rápida obsolescencia de los dispositivos y la velocidad con la que avanza la tecnología, lo que dificulta la sostenibilidad de estas iniciativas en países con economías emergentes.

La brecha digital, según (Area, Gutiérrez, & Vidal, 2012), trasciende la falta de acceso a dispositivos tecnológicos o infraestructuras, pues radica principalmente en los enfoques educativos dentro del ámbito familiar. En los sectores de clase baja y con menor nivel educativo, el desarrollo informacional se ve limitado no por la ausencia de tecnología, sino por la manera en que las familias utilizan estas herramientas. Este uso restringido y poco orientado hacia fines educativos genera desigualdades en las competencias digitales e informacionales de los niños y jóvenes, que afectan su capacidad para integrarse plenamente en la sociedad del conocimiento. A pesar de ello, los mismos sectores expresan una confianza creciente en el potencial de las TIC para contribuir al aprendizaje y formación de sus hijos. Esta paradoja revela la necesidad de implementar políticas educativas y programas de alfabetización digital que no solo doten de acceso a la tecnología, sino que también capaciten a las familias en su uso pedagógico y significativo, asegurando que las herramientas digitales sean empleadas como medios para reducir la desigualdad y potenciar el desarrollo personal y social.

La doctora Mónica Da Silva (2018) analiza cómo el mercado digital hegemónico acentúa las desigualdades tecnológicas, configurando un entorno en el que la brecha digital no solo se define por la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, sino también por la manera en que estos son diseñados e integrados en la vida cotidiana de los niños. Según su investigación, el mercado digital promueve un consumo constante de plataformas y tecnologías sofisticadas, lo que a menudo deja a los niños y a sus referentes adultos sin herramientas suficientes para comprender el propósito y el funcionamiento de estos entornos digitales. Esta exclusión se ve agravada por las diferencias económicas, que limitan el acceso a las últimas innovaciones tecnológicas, como consolas de videojuegos de alta gama, mientras que a los niños de sectores menos favorecidos se les asignan usos instrumentales de las tecnologías, perpetuando una "inclusión digital perversa". En este modelo, la tecnología se orienta hacia la preparación para un mercado laboral incierto, sin atender a las necesidades lúdicas, creativas y pedagógicas de la infancia. Frente a estas desigualdades, Da Silva subraya la importancia de desarrollar modos de interacción tecnológica con una intención pedagógica, donde los niños puedan explorar, crear e imaginar, integrando procesos narrativos y colaborativos que promuevan un uso significativo y enriquecedor de las herramientas digitales.

Renzo Moyano (2020) investigó las condiciones estructurales que vinculan la brecha social con la brecha digital en Argentina, analizando datos de acceso y uso de tecnologías entre los años 2011 y 2020. Su estudio concluye que, aunque la conectividad ha aumentado, el acceso desigual a las tecnologías sigue profundamente influido por las condiciones económicas y sociales de los hogares. Durante este periodo, la expansión de internet y la mayor disponibilidad de dispositivos móviles no lograron cerrar la brecha digital, ya que el acceso a estas tecnologías fue predominantemente "parcial" o insuficiente en los sectores más desfavorecidos. En particular, en 2019, las personas de menores ingresos tenían hasta 8 veces más probabilidades de tener un acceso limitado o de no utilizar dispositivos tecnológicos, comparadas con los hogares de mayores ingresos. Moyano subraya que esta desigualdad tecnológica, amplificada durante la pandemia del COVID-19, refleja la necesidad de políticas públicas que no solo garanticen la conectividad, sino que promuevan un uso significativo y educativo de las tecnologías para reducir las barreras sociales existentes. (Cabrera, 2005) propone que las nuevas tecnologías de la información y comunicación constituyen una oportunidad histórica que, si se sabe aprovechar, podría hacer posible lo que históricamente ha sido una quimera: conseguir que los grupos más marginados y periféricos de una sociedad puedan disponer de vías de acceso fáciles, baratas y adaptadas a sus posibilidades para alcanzar por sí mismos el centro de la dinámica social y colectiva.

(Artopoulos, Duarte, & Rivoir, 2020) analizan cómo las plataformas de comercio electrónico, además de proporcionar infraestructura tecnológica, influyen en la regulación del mercado para acelerar la adopción de sus servicios. Estas plataformas promueven una narrativa de interés común con sectores específicos de la sociedad, movilizándolos para apoyar cambios en leyes y políticas que favorezcan su expansión. Este fenómeno afecta la brecha digital al condicionar el acceso y el uso significativo de las tecnologías a los intereses de mercado. (Da Silva, 2018) complementa esta visión al señalar que el mercado tecnológico perpetúa dinámicas de exclusión al diseñar herramientas y plataformas orientadas al consumo, lo que limita su propósito educativo y transforma a los usuarios, especialmente a los niños, en consumidores pasivos de tecnología. Esto refuerza un tipo de inclusión digital que, lejos de cerrar la brecha, la amplía, al privilegiar intereses mercantiles sobre las necesidades de aprendizaje y desarrollo integral. Ante esta situación, es urgente promover

modelos tecnológicos que prioricen intenciones pedagógicas, integrando procesos colaborativos y creativos para garantizar un acceso equitativo y transformador.

La persistencia de la brecha digital en América Latina no solo responde a limitaciones materiales, sino también a la ausencia de articulación efectiva entre los actores sociales, estatales y educativos. En este sentido, (Mosquera, 2018) sostiene que es responsabilidad de la academia instaurar espacios de investigación donde la tecnología sea posicionada como eje articulador entre el Estado y la empresa privada. Esta articulación debería liderar la creación de políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a herramientas tecnológicas, facilitando su apropiación por parte de las comunidades y, por tanto, contribuyendo al desarrollo social. Desde esta mirada, la reducción de la brecha digital no depende únicamente de entregar dispositivos o conexión, sino de construir entornos institucionales que promuevan el uso significativo y transformador de la tecnología.

(Travieso & Planella, 2008) y (García S. , 2017) concluyeron que, para realizar una verdadera reducción de la brecha digital y social, el único objetivo no es solamente desarrollar habilidades intelectuales y socioafectivas que permitan a los estudiantes acceder a la información, sino también evaluarla críticamente, interpretarla y utilizarla de manera efectiva y ética. Sin estos conocimientos críticos, los dispositivos tecnológicos se convierten en herramientas subutilizadas o mal utilizadas. Para reducir la brecha digital de manera significativa, es esencial proporcionar una educación que no solo enseñe a usar las herramientas tecnológicas, sino que también desarrolle competencias críticas y socioafectivas. Esto incluye enseñar a los estudiantes a cuestionar la información que encuentran en la web, a entender los contextos en los que se produce la información, y a usar la tecnología de manera responsable y ética.

El análisis de la brecha digital en este estado del arte revela que la desigualdad en el acceso y uso de la tecnología no es un problema meramente técnico, sino un fenómeno estructural, determinado por factores económicos, educativos y políticos. Si bien la expansión de la conectividad ha reducido barreras superficiales, los estudios revisados muestran que el acceso a dispositivos y a internet no garantiza una participación efectiva en la sociedad digital.

Más allá de la disponibilidad tecnológica, el verdadero desafío radica en la forma en que la tecnología se apropia y se utiliza. La inclusión digital no necesariamente implica autonomía ni formación crítica, sino que, en muchos casos, se traduce en un acceso subordinado a lógicas de consumo y control. Esto se evidencia en el predominio de la conectividad móvil en sectores vulnerables, el uso instrumental de las TIC en contextos educativos, y la influencia de las plataformas digitales en la regulación del acceso a la información.

En este sentido, cerrar la brecha digital no significa únicamente garantizar acceso, sino fortalecer la capacidad de las personas para interpretar, cuestionar y transformar los entornos digitales en los que participan. Para ello, la alfabetización digital debe asumir un enfoque crítico y reflexivo, que no solo prepare para el uso de herramientas, sino que forme sujetos capaces de comprender las dinámicas de poder, exclusión y desigualdad que estructuran el mundo digital.

1.4 Inteligencia digital

(Mosquera, 2018) Introduce el concepto de pensamiento tecnológico, entendido como el aprendizaje reflexivo de los mecanismos, procesos y sistemas que permiten comprender el funcionamiento del mundo digital y la manera en que este impacta la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el pensamiento tecnológico no se limita a la adquisición de habilidades técnicas, sino que implica la capacidad de interrogar críticamente las tecnologías, indagar sobre su propósito y desarrollar estrategias creativas para su uso consciente. Esta idea guarda una estrecha relación con el concepto de inteligencia digital, ya que ambas nociones enfatizan la necesidad de una formación que trascienda el mero uso de herramientas y promueva una comprensión profunda de los entornos digitales.

La inteligencia digital, según García Ávila (2017), es el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que permiten a los individuos enfrentar los desafíos del entorno digital y adaptarse a sus dinámicas cambiantes. A diferencia de los enfoques tradicionales de alfabetización digital, que suelen centrarse en la adquisición de destrezas técnicas, la inteligencia digital abarca competencias más amplias, como la autorregulación en el uso de las tecnologías, la evaluación crítica de la información y la gestión de la identidad digital. Esta perspectiva resulta clave en el contexto educativo, ya que reconoce que el acceso

a la tecnología por sí solo no garantiza un uso significativo o reflexivo de ella, sino que es necesario un proceso de formación que habilite a los sujetos para interactuar con las plataformas digitales de manera ética, consciente y crítica.

En este sentido, la inteligencia digital se vincula estrechamente con el concepto de pensamiento tecnológico desarrollado por Mosquera (2018), en tanto ambas nociones subrayan la importancia de comprender el funcionamiento de los sistemas digitales, interpretar sus lógicas de operación y desarrollar estrategias para apropiarse de la tecnología desde una postura crítica y creativa. Sin estas habilidades, la exposición a entornos digitales puede conducir a un uso acrítico o dependiente de la tecnología, reforzando dinámicas de consumo y subordinación en lugar de potenciar la autonomía de los sujetos en el espacio digital. Por ello, una formación en inteligencia digital debe integrar el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión, promoviendo que los estudiantes no solo usen la tecnología, sino que entiendan su impacto, cuestionen sus dinámicas y construyan alternativas para un uso más justo y consciente del entorno digital.

La inteligencia digital se configura como un conjunto de competencias necesarias para participar de manera ética, crítica y segura en los entornos digitales. Según Rivoir y Morales (2019), este concepto trasciende el mero uso instrumental de las tecnologías y se vincula con la apropiación social del conocimiento digital, enmarcado en la intersección entre derechos digitales, regulación de Internet y desigualdades en la apropiación tecnológica. Desde esta perspectiva, la inteligencia digital implica el desarrollo de habilidades para evaluar información, proteger la privacidad, comprender los algoritmos que estructuran la circulación del contenido en línea y ejercer una ciudadanía informada en entornos mediados por lo digital. La importancia de esta inteligencia radica en su potencial para mitigar la brecha digital y fortalecer una apropiación crítica de las tecnologías, asegurando que su uso favorezca la autonomía y el empoderamiento social.

La inteligencia digital no se trata simplemente de acceder o saber usar la tecnología, sino de desarrollar la capacidad de controlarla, adaptarla y utilizarla en favor de los propios intereses, en lugar de quedar subordinado a sus dinámicas. Como han señalado los autores revisados, el entorno digital está estructurado por lógicas que buscan moldear el comportamiento de los usuarios, ya sea a través de algoritmos, flujos de información

personalizados o modelos de consumo que naturalizan la pasividad y la dependencia tecnológica. En este contexto, la inteligencia digital supone una forma de apropiación crítica, donde el sujeto no solo interactúa con la tecnología, sino que la interroga, la modifica y la utiliza de manera autónoma y estratégica. Desde esta perspectiva, el reto educativo no es solo enseñar a usar herramientas digitales, sino formar ciudadanos capaces de entender sus implicaciones, desafiar sus límites y construir otras formas posibles de habitar el mundo digital.

1.5 Competencia digital docente

Uno de los debates más recurrentes dentro del campo de la alfabetización digital tiene que ver con las competencias digitales docentes. Es decir, con la capacidad que tienen los y las profesoras para integrar de forma crítica, efectiva y reflexiva las tecnologías en sus prácticas pedagógicas. La preocupación por esta temática surge a raíz de un desfase que muchos estudios reportan entre las herramientas digitales que se usan en el mundo cotidiano y las prácticas educativas que aún se basan en modelos tradicionales.

En este sentido, Area, Borrás y Nicolás (2015) realizaron un estudio en el que observaron que la percepción de los estudiantes sobre la competencia digital de sus docentes varía considerablemente según la edad del alumnado. Según su investigación, los alumnos de educación primaria —niños entre los 7 y 12 años, tal como los ubican los propios autores— consideran que sus profesores dominan adecuadamente las TIC y están capacitados para enseñarlas. Sin embargo, a medida que aumenta la edad del alumnado, esta percepción cambia radicalmente. Los estudiantes de secundaria y bachillerato opinan que sus docentes manejan las tecnologías en menor medida que ellos y que, en muchos casos, no saben enseñar con TIC.

Esta diferencia generacional ha sido ampliamente discutida bajo la metáfora de “nativos digitales” y “migrantes digitales”, utilizada para referirse a aquellos que crecieron en entornos tecnológicos frente a quienes debieron adaptarse a ellos en su adultez. Esta metáfora, aunque cuestionada por su simplificación, sirve para explicar ciertas tensiones que se evidencian en las aulas entre el dominio técnico de los estudiantes y el rezago en la apropiación pedagógica de la tecnología por parte del profesorado.

Sin embargo, diversos autores han señalado que el problema no reside únicamente en la edad del docente, sino en la formación inicial y permanente que reciben. Cabero (2020) advierte que muchas propuestas de integración de TIC en la escuela pecan de instrumentalistas, centradas en enseñar a usar herramientas específicas, sin un enfoque pedagógico ni crítico que permita su uso significativo en el aula. De esta manera, se promueve una visión funcionalista que no transforma las prácticas educativas, sino que las adapta superficialmente al entorno digital.

Desde una mirada más crítica, Levratto (2017) sostiene que la competencia digital docente no debe restringirse al manejo técnico de dispositivos o plataformas, sino que debe incorporar una comprensión profunda de los cambios culturales, éticos y políticos que implica educar en una sociedad digital. Así, se demanda una formación que permita al profesorado leer críticamente los medios digitales, analizar las lógicas de poder que los atraviesan y enseñar a sus estudiantes a hacer lo mismo.

Para Aguaded (2012), esto implica que el docente se convierta en un mediador entre la cultura escolar y la cultura digital, capaz de fomentar habilidades de pensamiento crítico, autonomía y reflexión sobre el uso de la información. La figura del docente ya no es la de un transmisor de contenidos, sino la de un facilitador de aprendizajes que guían la apropiación significativa de la tecnología.

Además, autores como Domingo y Marquès (2011) identifican distintas dimensiones que conforman la competencia digital docente: tecnológica, didáctica, comunicativa, investigadora, organizativa y ética. Estas dimensiones muestran que el reto no es solo saber usar un computador o un proyector, sino articular esas herramientas con propósitos pedagógicos claros, éticamente responsables y centrados en el aprendizaje.

Por otro lado, Morales (2021) afirma que la formación docente debe reconocer el papel activo de los profesores en la construcción del conocimiento digital, permitiéndoles diseñar contenidos, seleccionar recursos y generar experiencias significativas. No se trata de imponer una tecnología sobre otra, sino de desarrollar criterios para decidir cuándo, cómo y por qué usarla, en función del contexto y de los sujetos con quienes se trabaja.

En investigaciones más recientes, como la de Jácome y Sánchez (2023), se destaca que muchos docentes reconocen sus propias limitaciones en el ámbito digital. Aunque expresan disposición a aprender, también manifiestan que la falta de tiempo, recursos y acompañamiento institucional dificulta su formación y actualización constante.

Este rezago en las competencias digitales no es homogéneo. Existen docentes con altos niveles de apropiación, especialmente aquellos que han explorado de manera autónoma o por necesidad nuevas formas de enseñar. Sin embargo, también hay una importante proporción del profesorado que siente inseguridad, desconcierto o desinterés frente a la integración de tecnologías en su práctica cotidiana.

La pandemia de COVID-19 evidenció estas desigualdades. Mientras algunos docentes lograron adaptar sus clases a entornos digitales, otros enfrentaron enormes dificultades para mantener la comunicación con sus estudiantes. Este acontecimiento global dejó en claro que la competencia digital no puede seguir siendo una opción complementaria, sino que debe formar parte integral del perfil docente.

Por lo tanto, es urgente repensar la formación docente desde una perspectiva que articule el uso crítico de las tecnologías, la comprensión de los entornos digitales y la transformación de las prácticas pedagógicas. La alfabetización digital docente debe basarse en procesos reflexivos, colaborativos y contextualizados, que reconozcan tanto los desafíos como las potencialidades del ecosistema digital.

La revisión documental permitió identificar que gran parte de las investigaciones sobre alfabetización digital siguen ancladas a un enfoque instrumental, centrado en el desarrollo de competencias técnicas para el uso de herramientas tecnológicas. Esta perspectiva, aunque útil en ciertos contextos, resulta insuficiente frente a los desafíos subjetivos, emocionales y políticos que enfrentan los jóvenes en su vida digital. Al mismo tiempo, emergen con fuerza propuestas que reivindican una alfabetización crítica, situada y ética, que no solo enseña a usar tecnología, sino a comprenderla, interrogarla y transformarla. En ese sentido, el estado del arte visibiliza una tensión central entre formar para el mercado y formar para la conciencia.

Estos hallazgos fortalecen la pertinencia de la propuesta pedagógica aquí desarrollada, orientada a la construcción de una alfabetización digital crítica que responda a las necesidades concretas de los estudiantes. El estado del arte permitió delimitar teóricamente las habilidades a desarrollar, así como reconocer la urgencia de incluir en la práctica docente dimensiones como la gestión emocional, la conciencia algorítmica o la imaginación política.

Capítulo 2. Marco teórico: El mundo digital como espacio de poder y subjetivación

Este capítulo se propone sentar las bases teóricas desde las cuales se construye la noción de alfabetización digital crítica. Lejos de comprender la tecnología como una herramienta neutra o simplemente funcional, parte de una mirada que reconoce al mundo digital como un espacio de poder, de subjetivación y de disputa cultural. En otras palabras, lo digital no solo media la realidad: la transforma. En este sentido, Internet no puede reducirse a una fuente de información ni a un recurso pedagógico más; es un entorno complejo donde se configuran identidades, se producen sentidos y se disputan formas de control simbólico.

Tres autores fundamentales guían este marco: Manuel Castells, Pierre Lévy y David Buckingham. Cada uno, desde perspectivas distintas, ha planteado que la red digital no solo organiza el acceso a la información, sino que moldea las formas de ser, de conocer y de habitar el mundo. Como se desarrollará más adelante, Castells propone que vivimos en una sociedad estructurada en torno a redes informacionales que transforman los modos de ejercer poder y construir identidad. Lévy, por su parte, concibe lo digital como un espacio de virtualidad creadora, donde se actualizan potencias aún no realizadas, y donde la cultura se reinventa constantemente. Buckingham, finalmente, advierte que el entusiasmo por incorporar tecnología a la escuela ha sido, en gran medida, promovido por discursos de mercado más que por una reflexión pedagógica profunda. Como él lo afirma:

Las preguntas críticas que preocuparon a los docentes de comunicación durante tantos años (preguntas respecto de quiénes controlan los medios de comunicación y cómo representan el mundo esos medios) han sido dejadas de lado como resultado de un

enamoramamiento superficial con la tecnología por la tecnología misma. (Buckingham, 2008, p. 15).

La escuela, en este contexto, ha adoptado muchas veces la tecnología como si se tratara de un útil escolar más, sin cuestionar los sistemas de poder, representación y control que vienen incorporados en ella. Sin embargo, como se verá en los próximos apartados, las tecnologías digitales no son inocentes: son dispositivos culturales que, al mismo tiempo que abren posibilidades de creación y participación, también producen exclusión, vigilancia y desigualdad. Por eso, este capítulo propone que una alfabetización digital verdaderamente crítica debe partir de comprender el mundo digital no como un medio transparente, sino como un espacio de formación subjetiva, de disputa cultural y de ejercicio o negación del poder.

2.1 El mundo digital como espacio de poder y subjetivación

Tal como se planteó en el inicio de este capítulo, comprender el mundo digital desde una perspectiva crítica implica reconocer que no estamos ante una simple herramienta técnica, sino ante un entorno cultural que participa activamente en la construcción de subjetividades. En este apartado, exploraremos cómo tres autores fundamentales —Manuel Castells, Pierre Lévy y David Buckingham— han pensado el papel que juega la tecnología en la configuración del sujeto contemporáneo. A partir de sus enfoques, se profundiza en la idea de que lo digital no solo transforma lo que hacemos, sino lo que somos, y por tanto, no puede ser incorporado a la escuela como un simple útil escolar sin transformar profundamente la educación misma.

Para Manuel Castells en *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, 1997, el mundo digital no puede entenderse solo como una herramienta, sino como una nueva forma de organizar la sociedad y ejercer poder. En lo que él llama la “sociedad red”, el poder circula a través de flujos de información que conectan gobiernos, empresas, medios y personas. Ya no se trata de una autoridad que se impone desde arriba, sino de una lógica más difusa, que actúa a través de los contenidos, imágenes y datos que consumimos y producimos a diario. En este escenario, el sujeto que emerge no es completamente libre ni plenamente consciente de su papel: se ve atravesado por esta red que moldea lo que conoce, lo que desea y cómo se representa a sí mismo. Como lo plantea Castells, “la red y el yo” se enfrentan constantemente: mientras el entorno digital promueve identidades fragmentadas y algoritmos

que buscan dirigir nuestros comportamientos, también hay resistencias, búsquedas de sentido y formas de agencia que no se dejan absorber del todo. Así, la subjetividad se vuelve un campo de disputa central en la era digital. Este conflicto, que Castells describe en clave estructural, tiene consecuencias profundas para la escuela, ya que los estudiantes que llegan al aula no lo hacen desde un vacío, sino desde una red de relaciones simbólicas que ya han comenzado a modelar quiénes son.

Desde otra perspectiva complementaria, Pierre Lévy en *¿Qué es lo virtual?*, 1995, propone pensar lo digital como un espacio de virtualidad, es decir, no como una copia de lo real, sino como un campo de posibilidades abiertas. El ciberespacio —ese entramado de redes, plataformas y contenidos digitales— no solo permite acceder a información, sino que transforma nuestras formas de conocer, aprender y relacionarnos. Allí no solo se comparten datos: se producen significados, se crean comunidades, se negocian identidades. El conocimiento deja de ser algo que se transmite de forma lineal y pasa a construirse de manera colectiva, a través de interacciones entre personas que ya no ocupan roles fijos de emisor y receptor. Esta lógica rizomática entra en tensión con los modelos escolares tradicionales, que suelen ver la tecnología como una herramienta para mejorar lo ya establecido, sin cuestionar sus propias estructuras.

Para profundizar en esta visión, Lévy utiliza una metáfora poderosa: la virtualidad es como una semilla. Aún no es un árbol, pero contiene en sí misma la potencia de llegar a serlo. Así, lo digital no clausura el sentido, sino que lo expande: nos sitúa frente a múltiples futuros posibles. En esta lógica, la virtualidad no es un escape de la realidad, sino una forma distinta de habitarla, de proyectarse en ella. Lo digital se convierte, entonces, en un espacio fértil para imaginar, crear y construir realidades nuevas. Esa capacidad de actualizar lo latente, de hacer germinar lo que todavía no es, pero puede llegar a ser, es lo que le otorga a lo digital su dimensión más profundamente transformadora. Ignorar este potencial en el ámbito educativo es renunciar a una de las formas más poderosas de formación crítica del sujeto.

David Buckingham, en *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.*, (2008), introduce una mirada crítica que nos invita a desconfiar del entusiasmo automático con el que se ha incorporado la tecnología a las escuelas. Si bien reconoce el potencial creativo y participativo de lo digital, advierte que este potencial ha sido

simplificado por discursos de mercado que han vendido la idea de que más tecnología significa automáticamente más aprendizaje. Como él mismo plantea:

Fuera de la escuela, los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías sino como formas culturales. El problema que plantea la mayoría de los usos educativos de esos medios es que se los sigue considerando meros medios instrumentales de distribuir información, como si fueran herramientas neutras o materiales de enseñanza. (Buckingham, 2008, p. 25).

La escuela, en este contexto, ha comprado muchas veces el relato de empresas y entusiastas tecnológicos que prometen innovación sin conflicto, sin política y sin pensamiento. Pero, como ya vimos con Castells y Lévy, lo digital no es neutro. Para Buckingham, pensar críticamente la relación entre juventud, medios y educación implica reconocer que el consumo cultural puede ser una vía de expresión, sí, pero también un espacio de control y de reproducción de desigualdades. Por eso insiste en que la alfabetización digital no puede reducirse a enseñar a usar herramientas: debe permitir a los sujetos entender cómo operan los medios, quién los controla y qué ideologías circulan en ellos. Desde esta mirada, lo digital se convierte en un terreno de formación política, no solo técnica.

En conjunto, las miradas de Castells, Lévy y Buckingham permiten comprender que el mundo digital no es simplemente un entorno de conexión, sino un espacio denso donde se moldean subjetividades, se ejercen formas de poder y se negocian sentidos. Si la escuela quiere formar sujetos críticos en esta era, no puede limitarse a integrar tecnologías como recursos pedagógicos funcionales; debe asumir que cada pantalla, cada plataforma, cada interacción en red, forma parte de un proceso más profundo: el de ser y hacerse en lo digital.

2.2 La relevancia de las Ciencias Sociales.

Pensar la alfabetización digital desde las Ciencias Sociales es, ante todo, reconocer que lo digital no es un asunto técnico, sino una experiencia cargada de sentidos, disputas y desigualdades. Como lo plantea Boaventura de Sousa Santos, necesitamos abrir espacio a otros modos de conocer, sentir y habitar el mundo, especialmente aquellos que han sido ignorados por la mirada dominante. En esa línea, lo que viven los jóvenes en internet —sus búsquedas de afecto, sus formas de narrarse, sus silencios y excesos— también es conocimiento. No desde la lógica de la métrica o del rendimiento, sino desde la experiencia

situada. Por eso, una alfabetización digital crítica no puede limitarse a enseñar habilidades: tiene que habilitar la pregunta, el diálogo y la posibilidad de pensar el mundo digital como un lugar donde también se juega la justicia. Desde las Ciencias Sociales, esta tarea no solo es pertinente: es urgente.

En medio de las discusiones contemporáneas sobre tecnología y capitalismo, algunos enfoques críticos (como los que se recogen en reflexiones recientes sobre el capitaloceno) han advertido sobre los peligros de una tecnociencia subordinada a la lógica del capital. Estas lecturas, necesarias y profundamente provocadoras, denuncian cómo el desarrollo tecnológico ha sido instrumentalizado para profundizar desigualdades, destruir ecosistemas y extender formas de control social. No obstante, en ciertos análisis de corte estructural, se echa en falta una mirada más situada sobre lo que ocurre en la vida cotidiana de quienes habitan estos entornos digitales. En esta investigación he visto cómo, pese a las lógicas de mercado, los jóvenes encuentran en lo digital un lugar donde narrarse, afectarse y resistir a su manera. A veces con contradicciones, a veces con potencia. Tal vez por eso, más que oponer tajantemente técnica y emancipación, conviene preguntarnos cómo las experiencias digitales también pueden abrir grietas en el discurso hegemónico y habilitar otras formas de sentido, afecto y comunidad.

2.3 ¿Qué es la virtualidad?

Como se abordó en el capítulo anterior, el concepto de virtualidad en Pierre Lévy nos permite pensar lo digital no como una ilusión, sino como un espacio de potencia, donde se actualizan nuevas formas de existencia. Sin embargo, en el transcurso de esta investigación he identificado un problema conceptual que considero central y profundamente problemático en la construcción heurística del tema que abordo; un problema que, en cierto sentido, se vincula con lo que mi profesor definió como el "trauma" que impulsa la investigación. Se trata del uso indiscriminado y ambiguo de los términos "virtual" y "virtualidad", los cuales han sido progresivamente reducidos a sinónimos de tecnología a distancia, como si fueran el antónimo de la realidad, la antítesis de lo concreto, lo opuesto a lo tangible. Esta distorsión conceptual ha desdibujado su significado original, desplazándolo hacia una interpretación vaga que impide comprender la complejidad de lo digital en la sociedad contemporánea.

Para comprender lo virtual, es necesario alejarse de la concepción errónea que lo presenta como lo opuesto a lo real. Pierre Lévy (1995) desmonta esta dicotomía al explicar que lo virtual no es una ilusión ni una falsificación de lo real, sino un modo de existencia diferente, anclado en la potencia y la posibilidad de actualización. Lévy ilustra este concepto con la metáfora de la semilla y el árbol: la semilla no es menos real que el árbol en el que se convertirá, sino que representa un estado de potencialidad, en el que todas sus formas futuras ya están contenidas. De la misma manera, lo virtual no es un espacio de simulación sin sustancia, sino un ámbito de transformación y emergencia, donde las relaciones, los discursos y las identidades se encuentran en un estado en constante actualización.

Desde esta perspectiva, internet no es un mundo paralelo ni una dimensión separada de lo real, sino un entorno donde lo social, lo político y lo subjetivo se reconfiguran de manera virtual. Las redes digitales no son simples "extensiones de la realidad física", sino espacios de interacción que actualizan nuevas formas de relacionarnos, informarnos y construir nuestra identidad. Sin embargo, cuando lo virtual se reduce a una categoría abstracta y desvinculada del mundo material, se invisibilizan las estructuras de poder, los sesgos algorítmicos y las jerarquías económicas que lo sostienen. Por ello, reconocer la naturaleza virtual del internet no significa asumirlo como algo etéreo o secundario, sino comprender que en él se actualizan y reconfiguran realidades sociales con impactos concretos en la vida cotidiana.

2.4 El nacimiento de internet.

Para comprender el impacto de las transformaciones digitales en nuestra forma de habitar el mundo, es necesario analizar los propósitos iniciales de Internet y cómo su desarrollo ha moldeado la relación entre lo virtual y lo real. La historia de Internet es también la historia de una virtualización progresiva, en la que lo digital pasó de ser una herramienta técnica a un entorno simbólico de vida cotidiana. Desde su origen militar hasta su expansión como red global de interacción social, Internet ha reconfigurado los modos en que nos comunicamos, accedemos al conocimiento y construimos nuestra identidad.

Siguiendo la lectura propuesta por Manuel Castells (1999) en *La era de la información*, no es posible comprender el papel actual de Internet sin reconocer el entramado histórico, político y estratégico que dio forma a su desarrollo. Como señala el autor, las

tecnologías de la información no emergen de forma aislada ni neutral: son el resultado de una confluencia de intereses militares, científicos y económicos que, desde mediados del siglo XX, impulsaron la creación de redes descentralizadas de comunicación. Esta mirada permite analizar Internet no solo como una herramienta técnica, sino como una infraestructura simbólica que configura nuestras formas de habitar el mundo. A continuación, se presenta un recorrido por sus etapas clave, extraído del trabajo de descripción histórica de Manuel Castells, con el propósito de comprender cómo esta transformación no fue neutral, sino cargada de intencionalidades políticas, económicas y sociales que aún hoy condicionan nuestra relación con lo digital.

La historia de Internet puede entenderse, en este sentido, como un proceso de virtualización progresiva, donde las formas de comunicación, acceso al conocimiento e interacción social han ido evolucionando a medida que la tecnología digital ha reconfigurado nuestras formas de habitar el mundo. Para comprender el impacto de estas transformaciones, es necesario analizar los propósitos iniciales de Internet y cómo su desarrollo ha moldeado la relación entre lo virtual y lo real.

Internet surge en el contexto de la Guerra Fría, un período de rivalidad geopolítica entre Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), donde ambas potencias buscaban demostrar la superioridad de sus respectivos modelos políticos, económicos y culturales: el capitalismo occidental frente al socialismo soviético. Si bien uno de los enfrentamientos más conocidos de esta época fue la carrera espacial, en paralelo se desarrolló una intensa carrera por el dominio de las telecomunicaciones y la tecnología de la información. Esta competencia tecnológica tenía antecedentes en la Segunda Guerra Mundial, cuando la interceptación y decodificación de comunicaciones enemigas se convirtió en un factor estratégico clave para el desarrollo de la guerra. A partir de estas experiencias, tanto Estados Unidos como la URSS comprendieron la importancia de construir sistemas de información más veloces, eficaces y seguros, ante el temor de un conflicto directo entre ambas potencias. En este contexto, la necesidad de garantizar una red de comunicación descentralizada y resistente a ataques llevó a la creación de los primeros prototipos de lo que eventualmente se convertiría en Internet.

El desarrollo inicial de Internet estuvo a cargo del ámbito militar, con el objetivo de diseñar un sistema de comunicación capaz de resistir un ataque nuclear y asegurar la continuidad de las comunicaciones en caso de una catástrofe. Esta tarea fue asumida por la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada del Departamento de Defensa de los Estados Unidos (ARPA), que en 1969 materializó el proyecto en la creación de ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network). ARPANET fue la primera red de computadoras en aplicar el modelo de conmutación de paquetes, lo que permitió una comunicación descentralizada en la que los datos podían viajar a través de múltiples rutas, evitando la dependencia de un único punto de conexión. Esta arquitectura garantizaba mayor resiliencia y robustez, asegurando que la red pudiera continuar operando incluso si una parte de ella era destruida. Aunque su propósito inicial fue estrictamente militar, ARPANET sentó las bases para el desarrollo de lo que posteriormente evolucionaría en la red global que hoy conocemos como Internet.

El éxito de ARPANET radicó en su capacidad para interconectar universidades, centros de investigación, bases militares y otros puntos estratégicos, permitiendo una comunicación casi instantánea y garantizando la estabilidad del sistema. Su diseño descentralizado aseguraba que, incluso si una parte de la red fallaba o era desconectada, el resto de la infraestructura seguiría operando. Esta resiliencia técnica demostró rápidamente su potencial, lo que llevó a que, con el tiempo, el proyecto trascendiera su uso militar y académico, abriendo el camino para el desarrollo de una red global.

Uno de los elementos clave en esta expansión fue la introducción de protocolos de comunicación estandarizados, entre los cuales TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) fue fundamental. Un protocolo es un conjunto de reglas que define cómo los dispositivos en una red deben intercambiar información de manera eficiente y segura. TCP/IP permitió que los datos se dividieran en pequeños paquetes, viajaran a través de múltiples rutas y luego se reensamblaran correctamente en su destino, independientemente de la infraestructura física utilizada. Su implementación en 1983 marcó un punto de inflexión en la evolución de Internet, ya que estableció un modelo de comunicación universal que facilitó la interconexión de redes independientes y permitió el crecimiento exponencial de la red en las décadas siguientes.

Uno de los avances más significativos en la evolución de Internet fue la implementación del protocolo TCP/IP, que permitió la conexión entre redes dispares, es decir, redes con diferentes tecnologías que antes no podían comunicarse entre sí. Antes de su adopción, cada red operaba de manera aislada, funcionando como un sistema cerrado sin posibilidad de interacción con otros. Con la estandarización de TCP/IP en 1983, se estableció un lenguaje común que hizo posible la interconexión global, sentando las bases para lo que hoy entendemos como Internet. Este cambio no solo tuvo implicaciones técnicas, sino que transformó la manera en que se comparte, accede y produce información, elementos clave en la alfabetización digital actual.

La creación de la World Wide Web por Tim Berners-Lee en 1989 representó otro hito fundamental. Mientras que Internet ya existía como una red de comunicación, la Web proporcionó una interfaz accesible que permitió a cualquier usuario navegar y compartir información a través de documentos interconectados mediante hipervínculos. La Web hizo que el acceso a la información fuera más intuitivo y descentralizado, facilitando la participación de personas sin conocimientos técnicos avanzados. Este desarrollo es crucial en el contexto de la alfabetización digital, ya que marcó el inicio de una era donde el problema ya no era solo acceder a la tecnología, sino saber cómo interpretar, gestionar y participar en la información digital.

Hoy en día, la World Wide Web sigue siendo una parte integral de Internet, utilizada masivamente para la comunicación, el comercio electrónico, la educación, el entretenimiento y una infinidad de otros propósitos. Los protocolos TCP/IP, por su parte, continúan siendo la columna vertebral de Internet, manteniendo su función esencial en la transmisión de datos entre diferentes redes. Aunque han surgido nuevas tecnologías y protocolos, TCP/IP sigue siendo indispensable para el funcionamiento de la mayoría de los servicios en línea que utilizamos a diario. La combinación de estos avances ha convertido a Internet en una herramienta global, interconectada y omnipresente en la vida moderna.

Comprender esta historia no solo nos permite entender los orígenes técnicos de Internet, sino también reconocer que su diseño no fue neutral: cada decisión en su desarrollo influyó en la manera en que hoy habitamos lo digital. Desde la estructura descentralizada hasta la interfaz accesible de la Web, cada avance técnico fue también una transformación

cultural. En ese proceso, la línea entre lo virtual y lo real no solo se desdibujó, sino que se redibujó: hoy, vivir implica estar conectados, informarnos, expresarnos y ser vistos a través de redes. Educar en lo digital, por tanto, no puede desligarse de esta comprensión histórica y política de lo que Internet ha llegado a ser.

2.4 Hacia una alfabetización digital crítica.

La alfabetización digital tradicional sustentaría que, gracias al contexto histórico y técnico anteriormente realizado ya tendría las nociones básicas para entender el ecosistema de la red, el siguiente paso sería comenzar a trabajar en las habilidades mecánicas o motoras para trabajar en ella, dígase mecanografía, utilización del mouse, explicaciones técnicas de Software y Hardware, pero asumo que cualquier persona que haya leído los párrafos anteriores no solo no entiende aún el ecosistema de la red, sino, por el contrario se encuentra aún más perdido. Me atrevo a decir que aún es un náufrago en el océano de información que es la World Wide Web.

Como advierte David Buckingham, no basta con enseñar a los jóvenes a operar dispositivos o plataformas digitales. La alfabetización digital debe ir más allá de la habilidad técnica y centrarse en desarrollar una conciencia crítica sobre el entorno digital. Esto implica que los usuarios puedan cuestionar las fuentes de información, los intereses que las producen y las formas en que estas representan el mundo. En sus palabras:

Los niños necesitan estar en condiciones de evaluar y usar la información en forma crítica para que les sea posible transformarla en conocimiento. Para ello, deben poder preguntar por las fuentes de la información, los intereses de quienes la producen y las maneras en que esa información representa el mundo. (Buckingham, 2008, p. 196)

Por lo tanto, aunque el conocimiento técnico es un primer paso, la alfabetización digital a la que deseo acercarme es otra, esta requiere una combinación de comprensión conceptual, habilidades críticas y técnicas. Esto con el fin de ayudar a cualquier persona no solo a navegar o trabajar en la red, sino también a hacerlo con responsabilidad y conciencia de lo que ocurre allí, en la red.

Hoy en día, la World Wide Web sigue siendo una parte integral de Internet, utilizada masivamente para la comunicación, el comercio, la educación, el entretenimiento y la producción de conocimiento. A pesar de la evolución constante de las tecnologías, los protocolos TCP/IP continúan siendo la columna vertebral de Internet, facilitando la interconexión entre redes y asegurando el flujo de información global. No obstante, la masificación del acceso a la red no ha significado automáticamente una comprensión profunda de su funcionamiento. Navegar por Internet no implica conocerlo, y este desconocimiento impacta directamente en las habilidades necesarias para una alfabetización digital real.

Uno de los elementos clave en la accesibilidad y expansión de la Web ha sido la invención de los navegadores, herramientas que permiten a los usuarios interactuar con la red de manera más intuitiva. Antes de su aparición, el acceso a Internet estaba restringido a usuarios con conocimientos técnicos avanzados, pero con la llegada de navegadores como Mosaic en 1993 y posteriormente Netscape, Internet Explorer y Google Chrome, la web pasó de ser un espacio técnico para convertirse en un entorno accesible para cualquier usuario. Sin embargo, esta facilidad de acceso no garantiza un uso informado, ya que navegar sin comprender las dinámicas del ecosistema digital puede hacer que los usuarios sean más susceptibles a la desinformación, el consumo pasivo y la manipulación algorítmica.

Desde el enfoque tradicional de alfabetización digital, se asumiría que con la información técnica presentada hasta aquí el lector ya habría adquirido nociones básicas sobre Internet y estaría listo para desarrollar habilidades mecánicas y operativas, como el uso del teclado, la mecanografía, la navegación en los sistemas operativos y la comprensión básica de software y hardware. Como advierte Manuel Area, uno de los grandes riesgos que corremos actualmente es confundir la parte con el todo: asumir que la alfabetización digital consiste exclusivamente en el dominio técnico de herramientas. En sus palabras:

Los conocimientos y destrezas necesarios para el manejo de las TIC son solo parte de la competencia digital, que, como competencia básica que es, debe contribuir al desarrollo de la persona y de la sociedad. Otro peligro asociado [...] es la atomización de los planes en competencias demasiado específicas que nos hagan perder la visión global de la alfabetización múltiple y olvidar los fines últimos de la educación. (Area, 2012, p. 29)

Esta crítica apunta directamente al reduccionismo promovido por ciertos discursos institucionales y políticas educativas, que limitan la formación digital a una lista de habilidades funcionales. Bajo esta lógica, la alfabetización se convierte en entrenamiento para operar sistemas, quedando subordinada a las demandas del mercado laboral y dejando de lado su dimensión política, cultural y emancipadora.

Sin embargo, saber utilizar las herramientas no equivale a comprender su impacto. La alfabetización digital a la que deseo acercarme es otra, una que no solo prepare a las personas para moverse dentro de la red, sino que les permita hacerlo con responsabilidad y consciencia de las dinámicas que operan en el entorno digital. Este tipo de alfabetización digital requiere el desarrollo de habilidades clave, como:

- Lectura crítica del entorno digital.
- Conciencia algorítmica.
- Gestión ética de la identidad.
- Reflexión emocional.
- Uso creativo y no adaptativo.
- Defensa de los derechos digitales.
- Imaginación política.

La alfabetización digital no debe limitarse a enseñar a las personas a "usar Internet", sino a navegarlo con criterio, conciencia y autonomía, evitando que sean arrastradas sin control por las dinámicas de consumo, manipulación algorítmica y desinformación que lo atraviesan.

2.5 Críticas al enfoque instrumental de la alfabetización digital

La expansión de la tecnología en el ámbito educativo ha venido acompañada de una fuerte tendencia a reducir la alfabetización digital a un conjunto de habilidades técnicas o competencias funcionales. Este enfoque instrumental, centrado en el dominio de herramientas, deja de lado las dimensiones culturales, políticas y subjetivas que también configuran la experiencia digital. Diversos autores latinoamericanos han señalado con fuerza este problema, denunciando que limitar la alfabetización digital al simple uso técnico perpetúa la subordinación al sistema digital dominante y excluye formas de apropiación crítica y contextualizada.

Susana García (2017) advierte que no basta con proveer dispositivos o conexión a internet; el verdadero desafío es que los estudiantes desarrollen una "inteligencia digital", entendida como la capacidad de interpretar críticamente la información, construir conocimiento propio y participar activamente en la vida digital desde una postura ética y reflexiva. Como lo expresa con claridad: "Aunque la información se ha socializado, también se han mejorado los sistemas para ocultarla" (García S. , 2017, pág. 69).

Valeria Levratto (2017), desde una mirada situada en comunidades originarias de Argentina, muestra cómo la implementación de escuelas digitales puede reforzar esquemas de exclusión si se limita a introducir tecnologías sin considerar la identidad cultural y los saberes ancestrales. Su estudio de caso revela que, si bien se entregan computadoras y se accede a plataformas virtuales, la falta de una perspectiva intercultural o crítica puede invisibilizar a los propios sujetos que se busca incluir. Así lo señala: "La idea difusa que concibe Internet como un medio globalizado que alcance cualquier rincón del planeta es, en realidad, errónea" (Levratto, 2017, pág. 4).

De forma complementaria, el estudio de Jácome y Sánchez Vera (2023) muestra que incluso en contextos universitarios, donde se supone un mayor dominio tecnológico, los docentes tienden a percibir su alfabetización digital en niveles intermedios. Esta autopercepción no solo evidencia brechas técnicas, sino una desconexión entre el uso de herramientas digitales y una reflexión pedagógica sobre su función crítica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como afirman: "Una adecuada gestión del conocimiento implica una alfabetización digital crítica tanto de los aprendices como de los docentes" (Jácome & Sánchez, 2023, pág. 78).

Estas perspectivas, diversas pero convergentes, invitan a repensar la alfabetización digital no como un entrenamiento técnico, sino como una formación situada, crítica e inclusiva, que permita a los sujetos apropiarse de lo digital desde su historia, su cultura y su contexto. Alfabetizar críticamente no es solo enseñar a usar la tecnología, sino reconocer las relaciones de poder que la atraviesan y formar sujetos capaces de resignificarla en función de sus propias luchas y proyectos.

2.6 Habilidades para una ciudadanía activa en red.

Superado el enfoque instrumental, la alfabetización digital crítica debe orientarse a formar sujetos capaces de comprender, intervenir y transformar el entorno digital. Esto implica no solo adquirir competencias técnicas, sino también desarrollar capacidades reflexivas, éticas y políticas que permitan una participación activa, consciente y transformadora en la cultura digital. En este marco, proponemos un conjunto de habilidades fundamentales que deben ser fomentadas en procesos de alfabetización digital crítica, en diálogo con los autores centrales de esta tesis.

Lectura crítica del entorno digital.

Inspirada en Buckingham, esta habilidad remite a la capacidad de analizar los discursos que circulan en los medios digitales, reconocer sus códigos, ideologías y estructuras de poder. Como afirma el autor, la alfabetización digital debe ofrecer a los jóvenes, los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana. Esta lectura crítica es el punto de partida para desnaturalizar la experiencia digital y asumir un rol activo frente a sus lógicas de representación.

Conciencia algorítmica.

Castells, al señalar cómo la red estructura identidades y distribuye el poder, permite comprender que los algoritmos no son neutrales. La conciencia algorítmica implica saber que nuestras búsquedas, noticias y vínculos están mediados por sistemas automáticos que filtran y jerarquizan la información. Desde la alfabetización crítica, se debe enseñar a cuestionar estos filtros y comprender cómo afectan nuestra visión del mundo.

Gestión ética de la identidad.

Lévy, en su reflexión sobre la virtualidad, y García, desde una perspectiva latinoamericana, coinciden en que en el mundo digital se construyen nuevas formas de subjetividad. Gestionar la identidad digital no es solo configurar un perfil, sino asumir la responsabilidad ética sobre nuestra presencia en red: cómo nos mostramos, cómo tratamos a

los otros y cómo protegemos nuestra privacidad. Esta habilidad también remite a la capacidad de construir una identidad coherente, reflexiva y consciente.

Uso creativo y no adaptativo de la tecnología.

Lévy plantea que la virtualidad es actualización de lo posible. Esta noción abre paso a una pedagogía que no enseña solo a adaptarse al software, sino a imaginar nuevos usos. Se trata de promover una relación creadora con lo digital, donde el estudiante no solo consuma contenidos, sino que los produzca, los remixe y los resignifique, ejerciendo su potencia expresiva. Buckingham también subraya la importancia de la producción como parte del aprendizaje crítico.

Defensa de los derechos digitales.

La crítica al enfoque tecnocéntrico debe ir acompañada del reconocimiento de que en el mundo digital también se vulneran derechos. Levratto y García recuerdan que el acceso desigual, la vigilancia, la manipulación o la exclusión simbólica afectan de forma particular a grupos vulnerables. Por eso, una alfabetización crítica debe formar para la defensa activa del derecho a la privacidad, la libertad de expresión, el acceso a la información y la no discriminación.

Imaginación política.

Finalmente, y de forma transversal, se propone cultivar la imaginación política: la capacidad de pensar otros futuros digitales posibles. Esta habilidad se nutre de la reflexión filosófica sobre el mundo digital como espacio de disputa, pero también de creación colectiva. Como lo sugiere Lévy, la virtualidad no clausura el sentido, lo expande. Educar desde esta mirada es abrir el aula a la posibilidad de pensar, junto con los estudiantes, cómo queremos que sea la red que habitamos.

Estas habilidades, si bien se presentan de forma separada, forman un entramado complejo y complementario. Juntas constituyen una hoja de ruta para pensar una alfabetización digital crítica, situada en América Latina, que no se limite a “preparar para el mercado”, sino que busque formar sujetos capaces de comprender el mundo digital y transformarlo desde la justicia, la creatividad y la solidaridad.

Capítulo 3. Caracterización de los Fenómenos Digitales: De la conectividad a la exposición: Fenómenos digitales y sus implicaciones sociales

Este capítulo se propone caracterizar los efectos subjetivos, emocionales y simbólicos que la inmersión en entornos digitales tiene sobre las juventudes contemporáneas, a partir del análisis del fenómeno que en esta investigación se ha nombrado como *Overdose*. A través de una perspectiva pedagógica y crítica, se buscará dar cuenta de las formas en que las redes sociales, los videojuegos, las estéticas digitales y las dinámicas algorítmicas modelan las emociones, la identidad y los vínculos de los y las jóvenes. El capítulo combina herramientas de la etnografía virtual, el análisis cultural y la observación en el aula, para explorar cómo este malestar digital no es una patología individual, sino un síntoma colectivo de una forma de habitar el mundo atravesada por la sobreinformación, la vigilancia afectiva y la búsqueda constante de validación. Las secciones que siguen desarrollan diferentes dimensiones de este fenómeno, articulando referencias teóricas con ejemplos empíricos y culturales contemporáneos.

3.1 Alfabetización digital instrumental.

En el contexto educativo latinoamericano, y particularmente en los programas de educación básica, la alfabetización digital ha estado históricamente enfocada en el desarrollo de habilidades técnico-operativas. Esta aproximación ha buscado garantizar que los estudiantes se familiaricen con los lenguajes y herramientas fundamentales del entorno digital contemporáneo, permitiéndoles desenvolverse con autonomía en actividades esenciales para la vida académica, profesional y personal.

En este marco, los currículos escolares han incluido una variedad de contenidos como el conocimiento básico de hardware y software, habilidades en mecanografía, pensamiento lógico-matemático aplicado a problemas tecnológicos, nociones elementales de programación, mantenimiento mecánico simple a través de proyectos prácticos (como la

construcción de estructuras con Legos), y el uso de herramientas informáticas como Word, Excel y navegadores web. Estas competencias, lejos de ser triviales, han respondido a la necesidad de preparar a los estudiantes para interactuar funcionalmente con la tecnología, entendida como un componente central del mundo actual.

El Programa 1 a 1 implementado en México da cuenta de este enfoque. Este programa, que buscó dotar de dispositivos tecnológicos a estudiantes de nivel básico, reconoce en sus lineamientos la importancia de formar usuarios capaces de operar con solvencia los dispositivos digitales, especialmente en contextos de desigualdad de acceso. Como se señala en el documento:

“En sus primeras etapas, la alfabetización digital fue entendida como la adquisición de competencias instrumentales mínimas para interactuar con las computadoras y navegar en Internet, promoviendo el acceso como condición de equidad” (García, Aquino, Ramírez., 2016, p.26).

Sin embargo, tanto la experiencia mexicana como múltiples investigaciones a nivel regional han mostrado que el acceso a la tecnología y el dominio de herramientas básicas, si bien necesarios, no son suficientes para garantizar una participación plena, crítica y transformadora en el mundo digital. El propio documento del Programa 1 a 1 señala que:

“El uso limitado a tareas operativas tiende a reproducir el modelo tradicional de enseñanza, en el que la tecnología no modifica las formas de aprender ni cuestiona el contenido” (García, Aquino, & Ramírez., 2016, p.40).

En otras palabras, si bien la alfabetización digital instrumental es un paso inicial necesario (que reconoce a la tecnología como una herramienta para el aprendizaje y el acceso a la información), se vuelve urgente complementarla con una dimensión crítica que permita a los estudiantes no solo utilizar, sino también comprender, interrogar y transformar el ecosistema digital que habitan.

Este enfoque predominantemente técnico ha tenido sin duda logros importantes: ha permitido reducir brechas de acceso, brindar herramientas básicas y acercar a miles de niños y jóvenes a entornos digitales que, de otro modo, les estarían vedados. Sin embargo, al centrar la alfabetización digital únicamente en la competencia operativa, se corre el riesgo de

invisibilizar los aspectos afectivos, simbólicos y culturales que también atraviesan la experiencia digital. Las tecnologías no solo se usan: también se habitan, se sienten, se padecen. Por eso, cuando la escuela no acompaña críticamente estas dimensiones, deja a los jóvenes solos frente a dinámicas de validación, exposición y agotamiento emocional propias de la cultura digital contemporánea. En este contexto, emerge con fuerza la necesidad de nombrar un fenómeno urgente y poco atendido: la *sobredosis digital*, o como aquí lo hemos denominado, el fenómeno *Overdose*.

La alfabetización digital instrumental en tiempos de pandemia: entre la urgencia y la visión tecnocrática

Durante la pandemia de COVID-19, diversos gobiernos en América Latina implementaron estrategias para garantizar la continuidad educativa mediante la entrega masiva de dispositivos electrónicos y planes de conectividad. Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2023) Bogotá, por ejemplo, la administración distrital superó su meta inicial al entregar más de 124 mil tabletas y computadores con acceso a internet a estudiantes vulnerables de colegios públicos. Esta iniciativa buscó cerrar la brecha digital y asegurar que los estudiantes pudieran acceder a sus clases virtuales desde casa.

De manera similar, en Ecuador, según UNICEF (2020), en colaboración con el Ministerio de Educación y con el apoyo del fondo global "La Educación no Puede Esperar" y el Gobierno de Dinamarca, entregó 900 tabletas y 4.336 chips con planes de datos a docentes, consejeros estudiantiles y profesionales de apoyo. Esta acción tuvo como objetivo facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes, y brindar apoyo pedagógico y psicoemocional durante la emergencia sanitaria.

Estas medidas, aunque fundamentales para mitigar los efectos inmediatos de la crisis, reflejan una concepción de la alfabetización digital centrada en el acceso a dispositivos y conectividad. La entrega de tecnología se presenta como una solución rápida y tangible, pero sin un acompañamiento pedagógico adecuado, corre el riesgo de reproducir prácticas educativas tradicionales en un nuevo formato digital. Además, se subestiman las competencias críticas y reflexivas necesarias para una participación significativa en el entorno digital.

La visión tecnocrática de la alfabetización digital, que prioriza la dotación de infraestructura sobre la transformación pedagógica, puede conducir a una dependencia de la tecnología sin una comprensión profunda de sus implicaciones. Es esencial reconocer que la verdadera alfabetización digital va más allá del manejo de dispositivos; implica desarrollar habilidades para analizar, evaluar y crear contenido digital de manera ética y crítica.

3.2 El fenómeno *Overdose*.

En el transcurso de esta investigación, me vi enfrentado a un fenómeno recurrente pero escasamente nombrado: el uso intensivo y emocionalmente cargado de Internet por parte de jóvenes, especialmente mujeres, cuya presencia en el ciberespacio no sólo configura un estilo de vida, sino también una forma de expresión del malestar. A este fenómeno lo he nombrado, de forma provisional, *Overdose*⁴, entendiéndolo con ello una especie de sobredosis digital que afecta no sólo el tiempo de exposición, sino la manera en que se construyen la identidad, la autoimagen y la relación con el cuerpo y las emociones.

Más allá de una preocupación moralista, lo que se busca aquí es comprender cómo ciertos usos de las redes, especialmente en edades tempranas o en contextos de vulnerabilidad emocional, pueden intensificar estados de ansiedad, depresión, autolesiones o aislamiento social. Este fenómeno no siempre se manifiesta de forma evidente: muchas veces se confunde o normaliza como un “estilo de vida” digital, estéticamente articulado a través de imágenes, rutinas, *playlists* o tendencias que representan un malestar generalizado, pero que es encubierto bajo el lenguaje de la moda, la estética o el humor irónico.

En particular, se observa un patrón identitario en ciertos grupos de chicas que habitan de forma constante plataformas como Tumblr, TikTok o Pinterest, donde se entrecruzan la fragilidad emocional, la hipervisibilidad estética y la búsqueda de validación afectiva. No se trata de patologizar su experiencia, sino de visibilizar cómo el entorno digital, lejos de ser un

⁴ El término *Overdose* es retomado del videojuego japonés *Needy Girl Overdose* (WSS Playground & Xemono, 2022), el cual retrata la vida de una joven streamer atrapada en la lógica de validación digital, autoexposición y deterioro emocional. En esta investigación, el concepto se resignifica para describir una estética del malestar que atraviesa a muchos jóvenes que habitan intensamente la digitalidad. Se utiliza como categoría analítica que visibiliza los efectos subjetivos y afectivos de una hiperconexión sostenida, normalizada e incluso incentivada por las propias dinámicas del entorno digital contemporáneo.

espacio neutral, puede amplificar las tensiones psíquicas y ofrecer modelos de identificación que, aunque aparentemente liberadores, reproducen formas de sufrimiento invisibilizado.

Este tipo de expresión del malestar no es meramente anecdótico ni aislado. En plataformas como Twitter, TikTok o Pinterest se ha popularizado una estética y una comunidad bajo la etiqueta **#shtwt** (abreviatura de self-harm Twitter), donde jóvenes, especialmente chicas, comparten imágenes de autolesiones, frases depresivas, dibujos, *playlists* o memes que giran en torno al sufrimiento emocional. Aunque en algunos casos estos espacios funcionan como desahogo o pedido de ayuda, en muchos otros se convierten en entornos donde el dolor se convierte en estética, se vuelve contenido compartible y se normaliza como parte de una identidad digital. Esta circulación de imágenes y mensajes no solo reproduce el sufrimiento, sino que lo configura como una forma de pertenencia, generando una especie de “estética del daño” que se mezcla con el humor irónico, el desencanto y el consumo constante de estímulos. En lugar de ofrecer contención o cuidado, estos espacios pueden reforzar la soledad y la autopercepción negativa, convirtiendo el ecosistema digital en un entorno donde el dolor encuentra visibilidad, pero no necesariamente escucha o acompañamiento.



⁵ **Advertencia ética:** La imagen presentada a continuación ha sido incluida con fines exclusivamente académicos y de análisis crítico, en el marco de una investigación sobre los efectos subjetivos y culturales del uso intensivo de Internet en jóvenes. Se ha preservado el anonimato de las personas involucradas mediante el

Imagen 1. Captura de pantalla del hashtag #shtwt en Twitter. Tomada el 14 de abril de 2025. Elaboración propia. (X, 2025)

Frente a este escenario complejo donde el sufrimiento emocional se estetiza, se comparte y se convierte en parte de una identidad digital, resulta urgente encontrar lenguajes que nos permitan comprender el alcance subjetivo de estas dinámicas. Más allá del dato o la estadística, es en las narrativas culturales —como los videojuegos, el cine o el manga— donde se configuran representaciones potentes de este malestar generacional. Algunos de estos relatos logran no solo retratar, sino también tensionar y problematizar las formas en que los jóvenes viven su vínculo con Internet. Tal es el caso del videojuego *Needy Girl Overdose*, cuya trama funciona como una metáfora aguda de las tensiones emocionales, sociales y digitales que atraviesan a una generación hiperconectada pero profundamente vulnerable.

Needy Girl Overdose.

Un ejemplo particularmente ilustrativo de la estética y la emocionalidad asociadas al fenómeno que he denominado Overdose es el videojuego japonés *Needy Girl Overdose*, lanzado el 21 de enero de 2022 por WSS playground y Xemono Co. Se trata de un juego de simulación en el que el jugador asume el rol de P-Chan, pareja y mánager de Ame-chan, una joven emocionalmente inestable que ha abandonado la escuela y decide encerrarse en su casa con el objetivo de convertirse en una streamer famosa. Bajo el alias de *Angelica*, Ame-chan aspira a alcanzar el millón de seguidores en tan solo un mes, dependiendo para ello de las decisiones del jugador, quien debe gestionar su tiempo, estado anímico y contenidos para lograr el éxito sin colapsar.

A través de una narrativa intensa, saturada de referencias estéticas al malestar digital, el juego pone en escena conceptos profundamente ligados a la cultura contemporánea japonesa y global, como *Denpa*, la traducción directa es “onda electromagnética”, término que describe a sujetos disociados o desconectados del entorno, frecuentemente asociados al género de terror psicológico; y *Hikikomori*, fenómeno social que nombra a jóvenes que,

borrado de nombres de usuario e información sensible. Esta tesis **no busca promover, normalizar ni romantizar conductas de autolesión o sufrimiento emocional**, sino visibilizar cómo ciertos entornos digitales pueden amplificar estas experiencias y configurarlas como parte de identidades estéticas o comunidades online. La inclusión de este contenido responde a la necesidad de comprender críticamente las formas en que el malestar psíquico circula, se expresa y se colectiviza en el entorno virtual contemporáneo.

voluntariamente, se aíslan del mundo exterior durante meses o años. Ame-chan encarna ambos perfiles: sufre ansiedad, depresión, dependencia emocional, y encuentra en Internet tanto una vía de escape como un espacio de autodestrucción progresiva.

Más que una caricatura, el personaje funciona como un espejo distorsionado, pero inquietantemente reconocible, de muchas jóvenes cuya identidad digital se configura en el cruce entre la necesidad de validación, la hiperexposición y la inestabilidad emocional. *Needy Girl Overdose* no solo retrata con crudeza los síntomas del malestar digital, sino que propone una metáfora lúcida sobre cómo el deseo de reconocimiento en la red puede transformarse en una carrera vertiginosa hacia el colapso.



Imagen 2. Captura de pantalla del personaje *Ame-chan*, versión original en el videojuego *Needy Girl Overdose* (WSS playground y Xemono Co., 2022). Captura realizada por el autor.

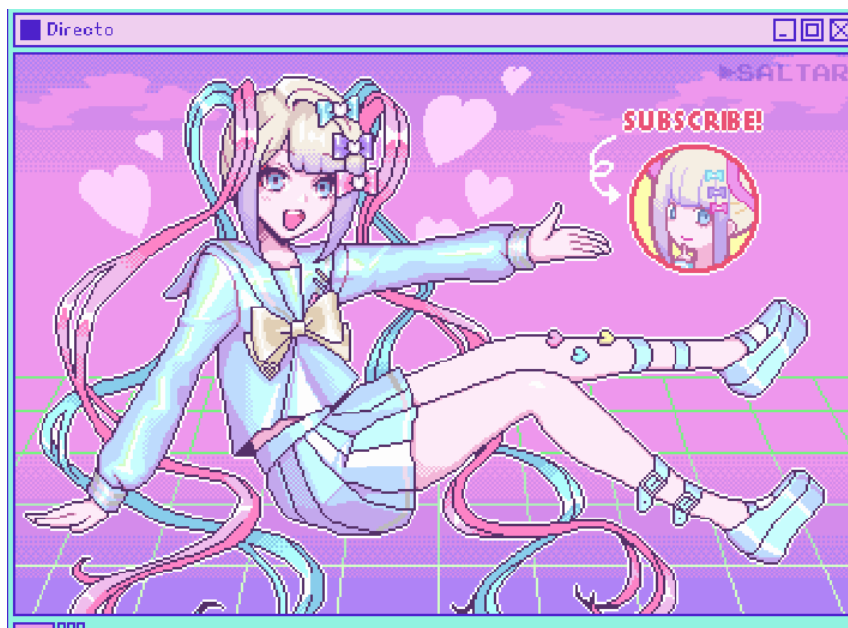


Imagen 3. Captura de pantalla del personaje *Angelica*, alter ego digital de *Ame-chan* en *Needy Girl Overdose* (WSS playground y Xemono Co., 2022). Captura realizada por el autor.

Las dos imágenes muestran a un mismo personaje en dos estados visuales claramente diferenciados: *Ame-chan*, su identidad íntima y vulnerable, y *Angelica*, su alter ego performativo en línea. Esta división no solo es narrativa, sino profundamente estética, revelando cómo el entorno digital no solo modifica comportamientos, sino también la forma en que el yo se representa.

En la primera imagen (*Ame-chan*), los colores son tenues, dominan los tonos pastel y la luz difusa, pero la atmósfera general es opaca. Su expresión es inexpresiva y su postura pasiva. Su habitación, aunque decorada con elementos *kawaii*⁶ y cultura pop japonesa, refleja una suerte de contradicción: lo adorable coexiste con lo desolador. Este diseño visual remite a una estética *Denpa*⁷: hay ternura, pero también disociación. La pantalla del fondo muestra un laberinto, metáfora visual de su estado mental. La estética funciona aquí como expresión de su aislamiento, ansiedad y fragilidad emocional.

⁶ Del japonés, significa “tierno” o “adorable”. En la cultura digital, *kawaii* se ha convertido en una estética global que representa lo infantil, lo inocente y lo emocionalmente accesible, visible en el diseño de personajes, moda y expresiones online.

⁷ Subcultura japonesa que alude a lo extraño, excéntrico o irracional, comúnmente representada en música y medios digitales que exploran estados mentales disociados o inestabilidad emocional, vinculándose con una estética caótica y marginal.

En la segunda imagen, Angelica irrumpe con colores más saturados, con una pose extrovertida y una estética claramente influenciada por el *idol*⁸ japonés, con ecos de pastel *goth*⁹ y estética *vaporwave*¹⁰. Es una figura alegre, brillante, atractiva, que invita al "suscríbete" con un fondo geométrico de neón, como si estuviera en un set artificial. Aquí se hace evidente la exageración de una identidad diseñada para agradar, donde lo visual se convierte en una herramienta para ganar atención y aprobación. La transformación estética no busca reflejar quién es, sino crear un personaje que encaje en las lógicas de popularidad y consumo propias de las redes. La imagen proyectada no es solo un disfraz, sino un producto cuidadosamente construido para complacer.

Ya en los años 2000 y 2010, durante la expansión de foros como Tumblr, Fotolog o LiveJournal, emergió una estética vinculada al movimiento Emo, que no solo proponía una forma de vestir, sino una narrativa visual del sufrimiento emocional. Imágenes oscuras, frases introspectivas, cortes estéticos y referencias al dolor se volvieron una forma de comunicación generacional. Lejos de desaparecer, esta estética evolucionó y se redistribuyó en nuevas plataformas, adaptándose a TikTok, Pinterest o Twitter bajo otras etiquetas: *sad girl*, *gothic softcore*, *aesthetic*, o incluso el fenómeno #shtwt.

El videojuego *Needy Girl Overdose*, ambientado en esa transición entre lo analógico y lo digital, recupera esta sensibilidad estética —entre lo melancólico, lo adorable y lo perturbador— para representar una generación marcada por la exposición emocional en línea. Así, lo Emo no es solo un antecedente cultural, sino la semilla estética de un malestar que hoy adquiere nuevas formas y pantallas.

La dinámica central del juego *Needy Girl Overdose* se articula en torno a tres indicadores que el jugador debe gestionar constantemente: estrés, afecto y estabilidad mental. Estos ejes no solo estructuran la jugabilidad, sino que funcionan como metáfora de los

⁸ Figura mediática japonesa, generalmente joven, promovida como modelo de pureza, talento y cercanía emocional. En la cultura digital, los idols han migrado a plataformas virtuales, donde su presencia moldea comunidades digitales intensamente comprometidas.

⁹ Subcultura surgida del post-punk en los años 80, caracterizada por su estética oscura, melancólica y romántica. En el entorno digital, se ha transformado y expandido, mezclándose con otras tendencias visuales y convirtiéndose en una identidad estética flexible.

¹⁰ Estética y corriente musical nacida en internet que satiriza y deconstruye la cultura de consumo, con referencias a la nostalgia de los 80 y 90, la tecnología obsoleta y el capitalismo tardío. Se caracteriza por gráficos retro, glitch art y sonidos ambientales desacelerados.

equilibrios precarios que deben sostener muchas personas, especialmente jóvenes, en su vida cotidiana dentro y fuera de lo digital. A lo largo del juego, el jugador toma decisiones que impactan directamente en estos indicadores, lo que a su vez modifica el comportamiento de la protagonista, permitiendo desbloquear hasta 27 finales diferentes. Esta lógica plantea una pregunta inquietante: ¿qué tipo de decisiones nos llevan al éxito y cuáles al colapso emocional?

Uno de los motores narrativos más potentes del juego es el uso de un sistema de mensajería y redes sociales simuladas. A través de este canal, Ame-chan nos expresa sus pensamientos, estados de ánimo y necesidades, generando una relación íntima con el jugador. Este espacio funciona como una ventana a su mundo emocional, donde se hace evidente el contraste entre su identidad “real”, apagada, depresiva, irritable y frágil, y su alter ego digital: Angelica, una figura carismática, energética, amable y aparentemente segura de sí misma. La convivencia de estas dos versiones del yo no es accidental: el juego expone la tensión entre la identidad pública y la vida interior que atraviesa a muchas creadoras de contenido en entornos digitales.

Es especialmente significativo que las plataformas elegidas para representar la vida online de Ame-chan incluyan versiones ficticias de Twitter, Reddit y Tinder, tres espacios que condensan aspectos centrales de la cultura digital contemporánea: la exposición de opiniones, el debate comunitario y la búsqueda de validación afectiva inmediata. Twitter, como espacio de expresión constante; Reddit, como foro descentralizado de comunidades y subculturas; y Tinder, como interfaz donde el vínculo humano se juega en una lógica de consumo rápido y apariencia. A través de estas redes, el juego despliega una crítica implícita a cómo las plataformas no solo alojan contenido, sino que modelan emociones, deseos y relaciones.

En este juego, Angelica, su versión pública, aparece resiliente, optimista y comprometida con sus seguidores; mientras que Ame, en sus espacios privados, se muestra emocionalmente inestable, insegura y profundamente necesitada de afecto. Los mensajes que leemos, sus publicaciones y reacciones en redes, permiten observar cómo la protagonista transita entre una sobreexposición cuidadosamente controlada y una intimidad desbordada, sin una frontera clara entre ambas. Este vaivén emocional, reforzado por los sistemas del

juego, representa de forma simbólica pero precisa la experiencia digital de muchas jóvenes, cuyo malestar no desaparece en línea, sino que se reconfigura en nuevas formas de dependencia, ansiedad y emocionalmente volátil.



Imagen 4. Captura de pantalla de publicaciones en la red social ficticia del videojuego *Needy Girl Overdose* (WSS playground & Xemono Co., 2022). En ella se contrastan las voces de *Ame-chan* y su alter ego *Angelica*, revelando la disociación entre su identidad emocional privada y su personaje público. Captura realizada por el autor.

Needy Girl Overdose no es un juego lineal. A lo largo de sus 30 días de narrativa interactiva, las decisiones del jugador determinan una multiplicidad de rutas que pueden conducir a 27 finales distintos. Aunque no es necesario detallar cada uno de ellos para los fines de esta investigación, es importante destacar que muchos implican consecuencias psicológicas y emocionales profundas para la protagonista. La narrativa se construye sobre el principio de que el jugador no solo acompaña a Ame, sino que interviene activamente en su estabilidad mental, regulando variables como el estrés, el afecto y su salud emocional. Esta relación de control simbólico expone las tensiones entre cuidado y manipulación en los entornos digitales.

Uno de los finales más significativos se titula *There Are No Angels*. En este desenlace, el objetivo de llegar a un millón de seguidores no se cumple, lo que lleva a Ame a transmitir un último mensaje de despedida desde la cima de un edificio. Tras su caída, aparece en pantalla una frase que resume brutalmente el núcleo del juego: “**El amor y el contador son lo único que le da paz**”. Esta frase condensa la lógica perversa de validación digital que sostiene a Angelica: el afecto cuantificado y la exposición como única forma de consuelo.

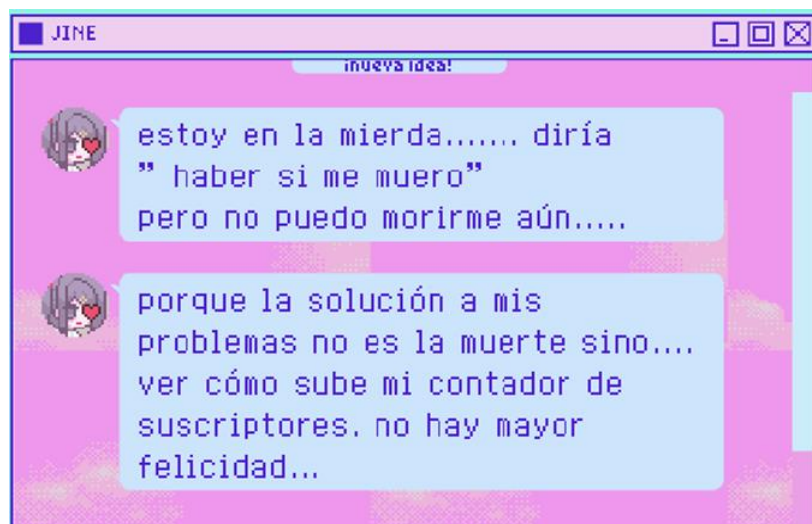


Imagen 5. Captura de pantalla del personaje *Ame-chan* en una conversación interna del videojuego *Needy Girl Overdose* (WSS playground & Xemono Co., 2022). El fragmento muestra una de las frases más explícitas sobre la relación entre validación digital y malestar emocional, expresando cómo el contador de seguidores reemplaza incluso el deseo de vivir. Captura realizada por el autor.

Las consecuencias emocionales del juego no se limitan a este final. Dependiendo de los niveles de estrés y estabilidad mental alcanzados, pueden desencadenarse episodios en los que Ame entra en crisis, solicita ayuda para autolesionarse, o incluso protagoniza un directo donde explica por qué algunas chicas se hieren a sí mismas. Estas escenas, visualmente estilizadas y con minijuegos perturbadores, no son gratuitas ni accesorias: son parte de una narrativa que busca visibilizar cómo la acumulación de presiones emocionales, sociales y digitales puede llevar a situaciones límite, incluso si se enmarcan en una estética “kawaii” o lúdica.

En otros finales, Ame recurre al uso de drogas, funda una secta conspiranoica o inicia relaciones afectivas marcadas por el abandono y la traición. Cada variante explora una forma distinta de colapso emocional o alienación, reforzando la idea de que la salud mental en el

entorno digital no se deteriora de manera lineal ni predecible, sino que se expresa a través de mutaciones identitarias y cambios de conducta que se adaptan a las exigencias del entorno.

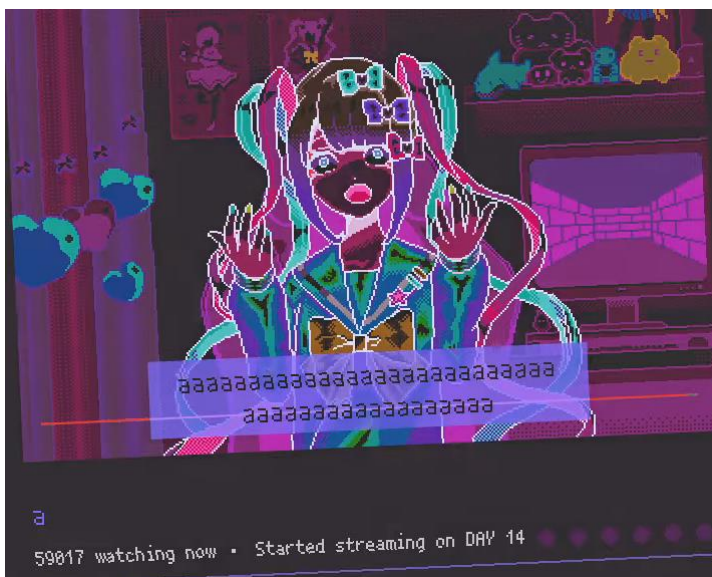


Imagen 6. Captura de pantalla del personaje *Angelica* durante un colapso en plena transmisión en vivo (WSS playground & Xemono Co., 2022). La imagen muestra una crisis nerviosa en vivo, representada mediante una distorsión visual intensa, que culmina con el suicidio del personaje. Esta escena visibiliza la fragilidad emocional oculta tras la fachada digital de una figura pública. Captura realizada por el autor.

La mecánica de las transmisiones en directo, que constituyen la principal vía para obtener seguidores, también cumple un rol estructural. Según el tipo de stream que el jugador elija, se modifica el estado emocional de Ame, su relación con el jugador y la dirección narrativa. En algunos casos, la transmisión es tan disruptiva que deja de estar mediada por el personaje de *Angelica*: es Ame quien aparece, fumando, delirando o directamente desmoronándose frente a cámara. En uno de los eventos más simbólicos, la protagonista titula su stream “Voy a hacer historia en Internet” y transmite sin filtros, fuera de personaje. Estas rupturas de la fachada performativa de *Angelica* evidencian que la autoexposición sostenida como estrategia de conexión puede convertirse en un acto de entrega total, incluso autodestructiva.

Más allá de los finales, lo constante es que Ame conserva una identidad emocional frágil: insegura, irónica, afectiva y obsesiva. Aunque puede variar en conducta, la base subjetiva se mantiene. Esto no solo habla de la profundidad narrativa del juego, sino de cómo representa una figura arquetípica contemporánea: la joven que, atrapada entre la necesidad

de atención y el deseo de afecto real, navega entre el personaje digital y su mundo interior fragmentado.

El peso de la apariencia.

Ame es una joven introvertida, emocionalmente frágil e insegura en sus interacciones sociales, que encuentra en el entorno digital una vía tanto de exposición como de desgaste. Aunque posee una imagen física que ella misma considera “atractiva”, esta percepción no genera confianza, sino todo lo contrario: la lleva a pensar que sus seguidores la valoran únicamente por su apariencia, lo que refuerza su baja autoestima y anula cualquier reconocimiento de su talento o esfuerzo. Esta percepción no es un caso aislado, sino una experiencia cada vez más común entre jóvenes usuarios de redes sociales visuales como Instagram y TikTok, plataformas donde la lógica algorítmica premia la estética, la viralidad y la constante renovación de la imagen.

Tal como señalan Reza, Guemez, Reza, Martínez y Zamudio (2023), las redes sociales gestionadas por jóvenes propician estados emocionales intensos como ansiedad, enojo o tristeza, y moldean el desarrollo de la personalidad en función de los estímulos que reciben. Esta exposición constante a la evaluación pública genera formas de validación frágil y condicionada, donde el valor personal parece depender del número de “me gusta”, seguidores o comentarios. En este contexto, resulta fundamental que los adultos acompañen estos procesos con espacios de diálogo y reflexión sobre los atributos, riesgos y contradicciones del ecosistema digital contemporáneo.

En el caso de Ame, esta validación inestable se traduce en una relación ambivalente y corrosiva con el ciberespacio. Ella alterna entre momentos de euforia, cuando es elogiada o gana seguidores, y episodios de colapso emocional, cuando siente que no es suficiente o que es rechazada. En varias ocasiones, recurre a cuentas alternas para expresarse sin filtro, lo que evidencia cómo las redes funcionan como refugio y cárcel al mismo tiempo: espacios de expresión, pero también de retroalimentación emocional negativa. Si bien recibe palabras amables, tiende a desconfiar de ellas, mientras que los comentarios crueles los interioriza como verdades absolutas. Esta tendencia a privilegiar lo negativo por sobre lo positivo refleja un patrón común entre jóvenes con baja autoestima, donde la imagen se vuelve el campo de batalla de la identidad.

A nivel narrativo, el juego permite observar cómo Ame normaliza su dolor, ironiza con su sufrimiento y desarrolla una estética del colapso. Su humor es oscuro, autodestructivo, y aunque en ciertos momentos intenta reír, lo hace como defensa: detrás de cada broma hay una herida no resuelta. Esta forma de sobrevivencia emocional disfrazada de performance no es ajena al contexto digital actual, donde muchas jóvenes encuentran en la exageración estética, en la ironía o en los filtros visuales, un modo de representar su desesperanza sin nombrarla del todo.

Como jugadores, observamos el deterioro de Ame con una mezcla de empatía y desconcierto: nos hemos acostumbrado a ella, a sus cambios de humor, a sus transmisiones erráticas, a su tristeza encapsulada en píxeles. Sin embargo, cada final trágico, cada colapso transmitido en directo, cada confesión íntima que no supimos leer, nos recuerda que, aunque sea un juego, somos parte de su historia. Y como en la vida real, muchas veces, también lo somos en silencio.

La experiencia de *Needy Girl Overdose* no radica únicamente en sus mecánicas o finales posibles, sino en la representación de una subjetividad fracturada por las dinámicas de exposición, validación y agotamiento propias de la vida digital. Ame-chan no es solo un personaje ficcional, sino la condensación de múltiples formas de malestar contemporáneo que afectan, especialmente, a una generación que ha crecido conectada, observada y exigida por estándares de felicidad, belleza y éxito imposibles de sostener.

A través de sus cambios emocionales, su relación contradictoria con las redes, su necesidad de afecto y su dependencia del reconocimiento externo, Ame encarna una figura que resulta inquietantemente familiar. Su historia revela cómo la frontera entre lo íntimo y lo público se diluye, cómo las plataformas digitales moldean la percepción de uno mismo y cómo el sufrimiento puede transformarse en contenido, estética y comunidad.

Al nombrar este fenómeno como *Overdose*, se busca evidenciar que la inmersión sin límites en lo digital no es neutra ni inocua, sino que puede convertirse en una sobredosis simbólica, afectiva y existencial. El juego no ofrece soluciones ni moralejas, pero sí una advertencia: detrás de cada *like*, cada *stream* y cada emoji, hay una subjetividad que se construye, se desgasta o se reinventa en función del eco que recibe del otro lado de la pantalla.

3.3 Del juego a la vida real: el caso de Christian Weston Chandler y la explotación digital.

Tras analizar la figura de Ame-chan como representación ficcional del malestar emocional en entornos digitales, resulta pertinente detenerse en un caso real que evidencia hasta qué punto la exposición, la hiperconectividad y la lógica del entretenimiento pueden configurar experiencias profundamente traumáticas. El caso de Christian Weston Chandler, también conocido como Chris Chan, condensa muchos de los elementos desarrollados en este capítulo: fragilidad emocional, vida digital como escenario de construcción identitaria, y una audiencia que, lejos de contener, observa, consume y muchas veces alimenta el deterioro ajeno como forma de espectáculo. Si Ame-chan es una síntesis estética del sufrimiento digital, Chris Chan lo es en su forma más cruda, sin filtros ni narrativas de ficción.

La vida en línea de Christian Weston Chandler, se ha convertido en un caso de estudio único para entender las dinámicas de explotación y abuso en internet. Chris, una persona con autismo que desde una edad temprana comenzó a interactuar en comunidades digitales, experimentó una exposición pública intensa y a menudo perjudicial debido a sus interacciones en estos entornos. Esta exposición, más allá de los contenidos que él mismo generaba, fue moldeada por una cultura digital que tiende a explotar la vulnerabilidad y las características personales de ciertos usuarios para el entretenimiento colectivo.

Para comprender de forma sistemática la evolución de estas interacciones, los eventos en la vida de Chris se organizan en "eras". Cada era representa una fase específica de su vida digital, marcada por patrones de comportamiento, intereses personales, y cambios en la manera en que Chris se presentaba y era percibido en línea. Estas "eras" reflejan no solo sus propias decisiones y procesos de autodescubrimiento, sino también las respuestas de comunidades en línea que manipulaban y ridiculizaban cada fase de su vida. Este enfoque permite analizar cómo las características de cada era, desde la expresión de su identidad de género hasta su relación con el personaje de Sonichu, y se entrelazaron con las dinámicas de manipulación y abuso por parte de otros usuarios.

Chris fue objeto de acoso constante y manipulación emocional debido a su vulnerabilidad y a su deseo de interacción en línea, aspectos que algunos usuarios

aprovecharon para exponer su vida personal de maneras extremadamente perjudiciales. Dividir su historia en estas eras permite apreciar cómo el entorno digital fue cambiando a lo largo de su vida, acentuando patrones de explotación que subrayan la importancia de desarrollar una pedagogía crítica en la alfabetización digital. Así, cada era no solo ilustra etapas de su vida personal, sino también patrones socioculturales que revelan el impacto de la falta de empatía y responsabilidad ética en las interacciones digitales.

Este análisis se basa en las interacciones de Chris con internet y las comunidades que lo rodearon, destacando cómo estas situaciones reflejan patrones de explotación, manipulación y exposición no consensuada, que son relevantes para entender el comportamiento digital en la era contemporánea.

Eras de Chris Chan en Internet

Pre-Sonichu y Sonichu Era (2000-2007)

Durante esta etapa inicial, Chris se enfocó en desarrollar su personaje "Sonichu", una combinación de Sonic the Hedgehog y Pikachu, como parte de su interés en la cultura de los videojuegos y el arte amateur. Aunque esta era representa una fase creativa y relativamente estable, marcó el inicio de su exposición pública, ya que comenzó a compartir sus creaciones en foros en línea. Fue en estos espacios donde Chris atrajo la atención de comunidades que inicialmente mostraron interés en su trabajo, pero rápidamente comenzaron a burlarse y a criticar su falta de habilidades artísticas, estableciendo así las primeras dinámicas de explotación emocional. Esta etapa muestra cómo el acceso irrestricto a los espacios digitales puede desencadenar procesos de exposición no intencionados, especialmente en individuos vulnerables, que aún no cuentan con una comprensión adecuada de las consecuencias de compartir su contenido en línea.

Troll Era (2007-2011)

La Troll Era representa un punto crítico en la vida digital de Chris, caracterizada por el acoso sistemático y la manipulación por parte de *trolls*¹¹ que se interesaban en él para obtener contenido sensacionalista. Durante este periodo, se registraron múltiples

¹¹ El término "**troll**" se refiere a personas que, en entornos digitales como foros, redes sociales y otros espacios de interacción en línea, buscan provocar, molestar o manipular a otros usuarios de manera intencional.

intentos de manipulación en los que individuos, bajo identidades falsas, engañaban a Chris para obtener información personal y provocar reacciones emocionalmente intensas. Estos eventos exponen una falta de empatía digital y una dinámica de abuso impulsada por el anonimato, en la que los acosadores se sentían incentivados a explotar la vulnerabilidad de Chris para el entretenimiento colectivo. Este tipo de interacción revela un aspecto sombrío de la cultura en línea, donde los individuos son reducidos a "espectáculo" sin considerar las repercusiones éticas y psicológicas.

Crossdresser Era (2011-2014)

En la Crossdresser Era, Chris comenzó a explorar su identidad de género en línea, compartiendo públicamente su interés en el *crossdressing* y cuestionando abiertamente su identidad. Esta etapa fue explotada por la comunidad de *trolls*, quienes manipularon la vulnerabilidad de Chris en relación con su identidad, utilizando esta fase de autoexploración para obtener contenido provocador que luego era difundido y ridiculizado en los foros. La explotación de su identidad de género muestra una carencia de respeto y empatía por las decisiones personales y el bienestar psicológico de Chris, perpetuando el abuso bajo la premisa de entretenimiento. Esta era subraya el impacto negativo de una exposición digital no regulada, particularmente cuando los usuarios son incitados a compartir aspectos de su vida íntima sin plena comprensión de las consecuencias.

Tomgirl Era (2014-2016)

La Tomgirl Era marca una fase en la que Chris abraza su identidad de género con una mayor apertura, identificándose como "tomgirl". Esta etapa amplifica su exposición pública, con un mayor número de *trolls* documentando y compartiendo sus experiencias de autoexpresión. Durante este periodo, Chris se enfrentó a una exacerbación de los ataques a su identidad, con interacciones que explotaron su expresión de género de forma abusiva y reiterada. Los eventos de esta era refuerzan la noción de que los individuos vulnerables son particularmente susceptibles a la manipulación en línea cuando expresan aspectos de su identidad en espacios públicos, lo que acentúa la necesidad de desarrollar habilidades críticas para la gestión de la identidad digital.

Transgender Era (2016 en adelante)

La última etapa documentada, la *Transgender Era*, representa un periodo en el que Chris se identifica públicamente como una mujer transgénero, compartiendo sus experiencias en redes sociales y continuando su proceso de autoexploración. Sin embargo, los *trolls* persisten en su explotación de Chris, aprovechando su visibilidad y su identidad trans para generar contenido que sigue perpetuando dinámicas de burla y manipulación. En esta fase, las comunidades en línea continúan viendo a Chris como un "LOLcow" – una figura explotada y ridiculizada por entretenimiento –, lo que evidencia la persistencia de la falta de empatía y de límites éticos en las interacciones digitales. Esta etapa refleja la falta de desarrollo en las competencias de empatía y responsabilidad ética dentro de las comunidades en línea, donde se sigue alentando la manipulación emocional en lugar de un apoyo respetuoso.

3.4 La Necesidad de una Pedagogía Crítica para una Interacción Digital Ética

El análisis de las eras de Christian Weston Chandler destaca cómo la falta de una alfabetización digital ética y empática puede resultar en abusos significativos, especialmente para individuos vulnerables. La exposición de Chris a comunidades explotadoras y manipuladoras revela los peligros de una cultura digital que carece de límites y de un sentido de responsabilidad ética. Desde la *Troll Era* hasta la *Transgender Era*, la vida en línea de Chris Chan ilustra cómo la carencia de habilidades para gestionar la identidad y las relaciones en el espacio digital puede llevar a consecuencias perjudiciales. Estos acontecimientos subrayan la importancia de implementar una pedagogía crítica en la educación digital, una que enfatice el respeto hacia la diversidad de identidades y la responsabilidad ética en la interacción en línea.

Este enfoque pedagógico es crucial para evitar que otros individuos caigan en dinámicas de manipulación y explotación similares, promoviendo una cultura digital más humanizada y respetuosa.

Empatía en Línea y Responsabilidad Ética: La Importancia de una Ciudadanía Digital Formada

La digitalización ha transformado la manera en que los individuos se relacionan y expresan, creando entornos en los que, sin una educación en empatía y responsabilidad ética, es fácil que las interacciones virtuales dejen de considerar la humanidad y vulnerabilidad de

otros usuarios. La vida en línea de Christian Weston Chandler es un ejemplo emblemático de cómo la falta de educación en estos principios puede dar lugar a una explotación emocional de individuos vulnerables. Como persona con autismo que compartió detalles íntimos de su vida en internet, Chris fue objeto de acoso, manipulación y burlas constantes a lo largo de su vida digital. Este caso revela las consecuencias de una cultura digital sin límites éticos y subraya la necesidad de integrar en la educación escolar competencias de empatía y responsabilidad en los entornos en línea.

Gértrudix, Maía Gálvez y Durán (2016) destacan que una alfabetización digital completa debe incluir competencias éticas y críticas para que los usuarios no solo accedan a la tecnología, sino que la utilicen de manera responsable y respetuosa. En el caso de Chris, quien desde sus primeras interacciones en línea fue manipulado y engañado por usuarios que buscaban provocarlo para entretenimiento, esta falta de ética digital por parte de los acosadores evidencia una carencia de empatía que podría evitarse mediante una educación en competencias socioemocionales. Los abusos que sufrió Chris –en distintas fases de su vida, desde la explotación de su identidad de género hasta la manipulación de su vulnerabilidad emocional– reflejan la necesidad de formar ciudadanos digitales conscientes de que sus acciones en línea afectan la vida real de los otros.

Avello et al. (2013) subrayan la importancia de una educación que no solo forme en habilidades técnicas, sino que también enseñe a los estudiantes a comprender el impacto social y cultural de sus interacciones digitales. En este sentido, la historia de Chris Chan muestra cómo, en la ausencia de una pedagogía que enfatice el respeto y la empatía, las comunidades en línea pueden actuar de manera cruel e irresponsable, considerando a ciertos individuos como "*LOLCows*", es decir, figuras explotadas y ridiculizadas sin respeto por su dignidad. La manipulación de Chris, especialmente durante la "Troll Era" y la "Transgender Era", pone en evidencia cómo una educación digital orientada hacia la responsabilidad ética es esencial para que los jóvenes comprendan los límites y respeten las decisiones personales y la vulnerabilidad de otros usuarios.

La responsabilidad ética en la alfabetización digital no solo busca que los usuarios naveguen de manera segura, sino que promueve la capacidad de actuar con empatía y respeto, especialmente hacia aquellos que puedan ser vulnerables. Morales y Castellanos (2023)

enfatan que la pedagogía crítica debe ayudar a los estudiantes a comprender que, en los entornos digitales, cada perfil representa a una persona con emociones, derechos y límites. La experiencia de Chris, quien fue objeto de acoso y ridiculización continua, demuestra cómo la falta de educación en estas áreas permite que ciertos usuarios sean tratados como simples fuentes de entretenimiento, sin considerar su humanidad. Una pedagogía que inculque estas competencias éticas permitiría a los estudiantes identificar y rechazar las dinámicas de explotación emocional y acoso, fomentando así una cultura digital más respetuosa y empática.

La vida digital de Christian Weston Chandler es un caso claro de las graves consecuencias que la falta de competencias éticas y de empatía digital puede tener sobre una persona. Las dinámicas de manipulación y acoso que enfrentó Chris resaltan la necesidad de que la educación escolar incluya una alfabetización ética en su enfoque de pedagogía crítica, formando así ciudadanos digitales conscientes y respetuosos de la diversidad y dignidad de los demás. La exposición pública de Chris y el acoso que sufrió muestran la urgencia de desarrollar competencias socioemocionales que ayuden a prevenir el abuso en línea y fomenten un respeto genuino hacia la identidad y privacidad de los otros.

El caso de Chris Chan puede y debe ser leído desde una perspectiva pedagógica crítica. Como señalan Gértrudix et al. (2022), los entornos digitales no solo permiten la creación de contenidos, sino también la circulación de afectos, violencias y formas de exclusión que se vuelven parte de la experiencia educativa y social de quienes los habitan. La audiencia de Chris no fue meramente pasiva: participó activamente en la construcción de su imagen pública, en su exposición constante y en la generación de discursos sobre su persona. Este tipo de dinámicas, como advierte Buckingham, exigen una alfabetización mediática que no se limite a “saber usar redes”, sino que forme para la comprensión crítica de cómo operan las plataformas, cómo se distribuye el poder simbólico, y cómo se configuran los sujetos en red.

La historia de Chris también pone en evidencia la necesidad de desarrollar habilidades clave de la alfabetización digital crítica, como la gestión ética de la identidad y la empatía digital. Sin estas herramientas, los usuarios no solo reproducen formas de violencia simbólica, sino que contribuyen a la construcción de espacios profundamente inseguros para

los más vulnerables. En este sentido, la pedagogía crítica digital debe asumir que formar ciudadanos digitales no es solo enseñarles a protegerse, sino también a no convertirse en partícipes del daño ajeno.

Contexto institucional: Instituto Pedagógico Nacional

La práctica pedagógica desarrollada en el marco de esta investigación tuvo lugar en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), institución anexa a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y reconocida como patrimonio histórico y cultural del país. El IPN no solo tiene una tradición significativa en la formación de maestros, sino que se constituye como un espacio de innovación y experimentación educativa, con una apuesta clara por la educación crítica, democrática y pluralista.

La misión del IPN destaca su compromiso con la formación integral de niños, niñas y jóvenes, valorando la diversidad en sus múltiples dimensiones (económica, social, étnica, sexual, afectiva y cognitiva) y fomentando sujetos ético-políticos capaces de transformar la realidad. Esta perspectiva se materializa en su visión como un centro de reflexión pedagógica y construcción colectiva del conocimiento, en diálogo constante con las necesidades sociales del país.

La propuesta educativa del IPN articula proyectos pedagógicos integrados, talleres interdisciplinarios y actividades extraescolares que promueven la participación activa de los estudiantes. En particular, el área de Ciencias Sociales, desde donde se enmarca esta experiencia, promueve la formación de una ciudadanía crítica y participativa, abordando los procesos sociales, políticos, culturales y económicos desde una perspectiva problematizadora. Dentro de su estructura curricular, se fomenta el pensamiento crítico, la conciencia histórica y el análisis del entorno desde lo ético y lo político.

La implementación de esta investigación se llevó a cabo con los cursos 1002 y 1003, pertenecientes al grado décimo de educación media. Ambos grupos se caracterizan por una composición diversa en términos de trayectorias escolares, intereses y formas de habitar lo digital. El curso 1002 mostró una participación más moderada y contenida, aunque con momentos significativos de reflexión individual. Por su parte, el curso 1003 con énfasis en formación política, se distinguió por una mayor disposición al debate, la confrontación de

ideas y la apropiación crítica de los temas propuestos. En ambos casos, el trabajo se desarrolló desde una perspectiva dialógica, reconociendo a los estudiantes como sujetos productores de conocimiento, capaces de analizar su experiencia digital desde sus propios lenguajes y vivencias.

Una característica transversal observada en ambos cursos fue la profunda inmersión de los y las estudiantes en el uso del celular. Desde el primer momento de ingreso al aula, durante los recreos o en los segundos previos al inicio de cada clase, la mayoría de los estudiantes se encontraba interactuando con sus dispositivos móviles, ya sea jugando, chateando o navegando por redes sociales. Esta presencia constante del celular no solo funcionaba como una vía de entretenimiento, sino como una extensión de su identidad y vida social. La profesora titular, consciente de esta dinámica, solicitaba que los celulares fueran guardados al comenzar la sesión, lo cual refleja también un esfuerzo institucional por regular el uso de dispositivos sin negar su centralidad en la experiencia cotidiana de los jóvenes. Esta observación confirma que, más allá del aula, los entornos digitales configuran de manera estructural las formas de atención, relación y subjetividad de los estudiantes, haciendo aún más urgente una alfabetización que no solo enseñe a usar, sino a habitar críticamente dichos espacios.

Empatía digital en el IPN: una necesidad silenciosa pero urgente

Durante la implementación de la propuesta pedagógica en los cursos 1002 y 1003 del Instituto Pedagógico Nacional, fue posible observar cómo la empatía digital no es solo una habilidad deseable, sino una urgencia formativa. En múltiples ocasiones, los estudiantes hicieron comentarios que reflejaban una alta exposición emocional en sus interacciones en línea: hablaban de las “funas” como mecanismo de censura, de la presión por ser visibles en redes, del miedo a opinar por ser ridiculizados, o de cómo se sentían juzgados constantemente por lo que publicaban. Sin embargo, estas experiencias rara vez venían acompañadas de herramientas para nombrar o gestionar esas emociones.

La empatía digital, entendida como la capacidad de reconocer al otro en su complejidad emocional dentro de los entornos virtuales, se volvió un eje transversal necesario para las discusiones. En especial cuando surgieron temas como el acoso en línea, la sobreexposición

o la presión estética en redes, muchos estudiantes compartieron experiencias personales o cercanas que dejaron en evidencia cómo el mundo digital no es un espacio neutral, sino profundamente afectivo y a veces violento.

En ese sentido, el IPN, con su enfoque en la formación ética y ciudadana, se presenta como un terreno fértil para fomentar este tipo de competencias, siempre que la alfabetización digital vaya más allá de lo técnico y se oriente también a lo relacional, afectivo y político. La escuela, como espacio de encuentro, puede ser el lugar donde se enseñe (y se practique) la empatía digital como una forma de resistencia a las lógicas de deshumanización que a veces se reproducen en lo virtual.

Esta caracterización institucional no es meramente descriptiva: permite comprender que la posibilidad de implementar una propuesta pedagógica sobre alfabetización digital crítica estuvo también mediada por un entorno escolar que favorece el pensamiento autónomo, el uso de metodologías activas y el compromiso político-pedagógico con la formación de ciudadanía. La escuela no fue un simple escenario, sino un espacio de construcción mutua, donde el aula funcionó como laboratorio vivo para pensar los desafíos que plantea el mundo digital a la educación contemporánea.

Capítulo 4: Entre pantallas y sentidos: propuesta de alfabetización digital crítica desde la práctica docente

La propuesta pedagógica que aquí se plantea surge como una respuesta de las Ciencias Sociales a los enfoques tradicionales de alfabetización digital, los cuales suelen reducirse a la capacitación técnica para el uso instrumental de dispositivos y plataformas. Estos enfoques, con frecuencia, terminan adaptando a los estudiantes a las lógicas de consumo y productividad que predominan en el entorno digital, dejando de lado la formación subjetiva, ética y política que debería acompañar cualquier práctica educativa. En este

sentido, el presente trabajo se sustenta en los aportes de la pedagogía crítica como fundamento ético y político, y en la experiencia como eje transformador del aprendizaje.

Por un lado, Peter McLaren (1997) concibe la educación como un espacio de resistencia frente a la cultura depredadora del mercado. Para este autor, las prácticas pedagógicas deben habilitar en los estudiantes la capacidad de cuestionar los discursos dominantes, narrar sus propias historias y recuperar la imaginación como forma de emancipación. La alfabetización digital, desde esta perspectiva, no puede limitarse a enseñar el funcionamiento de las tecnologías, sino que debe habilitar procesos de lectura crítica de los medios digitales, denunciando las relaciones de poder que atraviesan estas plataformas y abriendo caminos para que los estudiantes piensen su relación con la tecnología como una posibilidad de intervención sobre el mundo.

Por otro lado, Jorge Larrosa (2003, 2019) aporta una perspectiva que pone el foco en la experiencia como acontecimiento educativo. Frente a una sociedad marcada por la velocidad y el flujo constante de información, Larrosa subraya la necesidad de detenerse, mirar y dejarse afectar por lo que sucede en el encuentro con el otro y con el mundo. Desde esta perspectiva, la alfabetización digital debe ir más allá del saber hacer y del saber usar, para convertirse en un espacio donde algo le pase al estudiante, donde se vea implicado subjetivamente, donde sus prácticas digitales no sean solo eficientes, sino que sean vividas, pensadas y cuestionadas.

La convergencia entre la pedagogía crítica de McLaren y la pedagogía de la experiencia de Larrosa constituye el corazón de esta propuesta pedagógica. No se trata únicamente de que los estudiantes aprendan a usar las tecnologías digitales, sino de que se reconozcan como sujetos en relación con ellas, capaces de leer críticamente los discursos que circulan en esos entornos, de experimentar sus emociones en el uso cotidiano de las redes, y de imaginar otros modos posibles de habitar el espacio digital. Es decir, que no salgan sabiendo más sobre cómo usar una red social, sino que salgan preguntándose por qué la usan así, cómo los afecta y qué podrían hacer de otro modo.

Sobre esta base, se presentarán en los apartados siguientes las estrategias y actividades que buscan traducir estos principios teóricos en prácticas educativas concretas.

4.1 La pedagogía crítica como fundamento político de la alfabetización digital

La intervención pedagógica que se plantea en este trabajo parte de la necesidad de concebir la educación digital como un espacio de lucha y resistencia frente a las dinámicas de poder y consumo que atraviesan la sociedad contemporánea. Desde esta perspectiva, la propuesta se sustenta en los postulados de Peter McLaren (1997), quien entiende la pedagogía crítica como una praxis liberadora que busca no solo transmitir conocimientos, sino despertar en los estudiantes la conciencia sobre las estructuras de poder que condicionan sus vidas y sus relaciones con el saber.

McLaren denuncia que la educación, en el contexto del capitalismo global, se encuentra subordinada a lo que denomina "cultura depredadora", una lógica neoliberal que mercantiliza el conocimiento y reduce la formación a la capacitación para el mercado laboral. Esta cultura, además, se extiende al ámbito digital, donde las plataformas y redes sociales no solo median las relaciones humanas, sino que modelan subjetividades orientadas hacia el consumo y la productividad. Es en este escenario donde cobra sentido una alfabetización digital que trascienda el entrenamiento técnico y se convierta en una práctica de denuncia y transformación.

En el caso de la infancia, Mónica Da Silva (2019) complementa esta mirada crítica al mostrar cómo el acceso a la tecnología se presenta como un falso sinónimo de inclusión. Los dispositivos y plataformas digitales se introducen en la vida de los niños no como herramientas para su desarrollo integral, sino como puertas de entrada a un mercado que los configura como consumidores pasivos. Esta "inclusión digital perversa", en palabras de Da Silva, reproduce las desigualdades sociales, ya que los sectores más vulnerables acceden a tecnologías de baja calidad y se ven limitados a usos instrumentales, mientras que los sectores privilegiados gozan de dispositivos más avanzados y experiencias tecnológicas más creativas y enriquecedoras.

Por ello, una pedagogía crítica aplicada a la alfabetización digital debe permitir a los estudiantes reconocer estas desigualdades y comprender que sus experiencias digitales no son neutras, sino que están atravesadas por relaciones de poder que definen quién accede, cómo accede y para qué accede a las tecnologías. El aula, entonces, debe convertirse en un espacio de interrogación sobre el modo en que las plataformas condicionan nuestra manera

de ser, de conocer y de relacionarnos con otros. Esta conciencia no debe conducir únicamente a la denuncia, sino que debe desembocar en la acción pedagógica, en la posibilidad de que los estudiantes cuenten sus propias historias digitales, narren sus tensiones con las redes, escuchen las experiencias de sus compañeros y exploren otros modos posibles de habitar el entorno digital.

Siguiendo esta línea, David Buckingham (2008) refuerza que la alfabetización mediática crítica debe desenmascarar la ilusión de que las tecnologías son neutrales. Todo entorno digital está construido por decisiones políticas y económicas que determinan qué contenidos circulan, qué se visibiliza y qué se oculta. La pedagogía crítica, en este sentido, debe dotar a los estudiantes de herramientas para leer esas construcciones y para producir sus propios discursos, desafiando la pasividad del consumo.

Por tanto, la alfabetización digital crítica no debe entenderse como una adaptación a las exigencias del mercado, sino como una práctica emancipadora que capacite a los estudiantes para analizar, cuestionar y resignificar su relación con las tecnologías.

4.2 La experiencia como acontecimiento educativo en el entorno digital

Sobre este fundamento político y crítico, Jorge Larrosa (2003, 2019) propone restituir a la educación su condición de experiencia, es decir, dejar de concebirla como un proceso acumulativo de información o como una mera adquisición de competencias funcionales, para devolverle su capacidad de afectar al sujeto, de interrumpir sus certezas y de abrirle preguntas sobre sí mismo y sobre el mundo.

Larrosa entiende la experiencia como aquello que "me pasa", lo que me toca y me transforma. Desde este enfoque, la educación no es simplemente "aprender cosas", sino permitir que algo nos suceda, que el encuentro con el conocimiento nos modifique. Esta perspectiva resulta fundamental al pensar la alfabetización digital, ya que las interacciones cotidianas en las redes sociales y plataformas digitales no son neutras ni externas a la subjetividad de los estudiantes, sino que las atraviesan y las configuran profundamente.

En este sentido, la alfabetización digital crítica no debe entenderse únicamente como una transferencia de saberes funcionales, sino como una práctica de interpelación subjetiva. Es decir, una invitación a que los y las estudiantes se reconozcan como sujetos atravesados

por las lógicas digitales y, desde allí, reflexionen sobre su lugar en ellas. Preguntas como *¿qué sienten al publicar?*, *¿qué les pasa cuando no reciben "likes"?*, *¿cómo se ven a sí mismos después de pasar horas consumiendo imágenes ajenas?* o *¿por qué algunas voces son amplificadas y otras silenciadas en el espacio digital?* no buscan respuestas inmediatas, sino generar una grieta en la naturalización de sus prácticas, abrir espacio a la duda, al malestar, a la toma de conciencia. Así, el aula se convierte en un espacio de escucha y de construcción colectiva de sentido, donde la experiencia digital deja de ser invisible o banal para transformarse en objeto legítimo de reflexión pedagógica.

Aquí, la experiencia es la clave pedagógica: detenerse ante la inercia del consumo digital, poner en palabras lo que ocurre en esas interacciones, compartir esas vivencias con otros y, finalmente, pensar qué formas de estar en las redes queremos construir colectivamente.

Este enfoque experiencial no excluye el análisis crítico, sino que lo potencia. Buckingham (2008) advierte que una alfabetización mediática desconectada de las emociones y vivencias de los estudiantes se vuelve vacía, una crítica externa que no transforma sus prácticas reales. Por ello, el análisis del poder digital debe nacer del relato de lo que los estudiantes viven en sus redes, de sus frustraciones, alegrías, miedos y expectativas. Solo a partir de esa experiencia situada podrán construir una relación más consciente y libre con el entorno digital.

En esta línea, la propuesta pedagógica desarrollada durante esta práctica se configuró como un espacio de exploración colectiva sobre la vida digital de los jóvenes. Su intención no fue enseñar contenidos sobre tecnología, sino problematizar con los estudiantes la forma en que habitan los entornos digitales, desde sus emociones, hábitos, inseguridades y formas de vinculación.

A partir de esta perspectiva, la propuesta se estructuró en tres grandes propósitos interrelacionados:

- **Habilitar** un espacio de narración situada, donde los estudiantes pudieran expresar libremente sus experiencias digitales, permitiendo que emergieran sus voces, malestares, contradicciones y formas de habitar la red.

- **Interpelar** esas narraciones desde una mirada crítica, conectándolas con estructuras más amplias de poder, lógica algorítmica, mercado de la atención, discursos de odio y mecanismos de censura digital.
- **Imaginar** otras formas posibles de habitar internet, no desde la prohibición o el control, sino desde el reconocimiento, el cuidado colectivo, la autonomía y la construcción de criterios propios para enfrentar el *Overdose*.

Así, la alfabetización digital crítica se propuso no como un fin en sí mismo, sino como una práctica pedagógica para repensar colectivamente cómo vivir la red sin quedar atrapados en ella.

Entregables finales acumulativos del proceso:

- Diario emocional digital / Diario de interacciones en internet (dibujado o escrito).
- Creación de un decálogo grupal sobre interacciones digitales (dibujado y acordado por todos).
- Análisis de perfiles públicos en redes sociales.
- Análisis de casos de difusión de información falsa o acoso digital.

4.3 Propuesta didáctica

<i>Clase</i>	Título	Objetivo	Actividades / Discusión	Producto / Entregable
<i>I</i>	La tecnología en mi vida: ¿Qué me pasa con ella?	Explorar las experiencias emocionales y cotidianas de los estudiantes con internet y redes sociales.	Pregunta detonante: “¿Qué sienten al publicar? ¿Qué les pasa cuando no reciben ‘likes’?” - Actividad inicial: Dibujar o escribir una situación vivida en redes (bien o mal). - Reflexión grupal: Compartir experiencias y	Iniciar el Diario emocional digital para registrar sensaciones durante las próximas semanas.

		analizar si fueron positivas o negativas.		
2	Mi identidad en redes: ¿Quién soy cuando estoy en internet?	Reflexionar sobre la identidad digital y la autoimagen en redes.	- Pregunta detonante: “¿Cómo me veo a mí mismo después de pasar horas consumiendo imágenes ajenas?” - Actividad: Crear dos dibujos: “¿Cómo soy en la vida real?” vs. “¿Cómo soy en redes sociales?” - Discusión: Comparar, identificar lo que se oculta o se exagera.	Continuación del Diario emocional.
3	Lo que no se ve: ¿Por qué algunas voces son amplificadas y otras silenciadas?	Analizar la lógica de visibilidad y exclusión en redes sociales.	- Pregunta detonante: “¿Por qué vemos siempre a los mismos? ¿Quién elige lo que aparece en mi pantalla?” - Actividad: Analizar su propio feed (TikTok, Instagram, YouTube) para identificar patrones y ausencias.	Escribir en el Diario: “¿Qué no se muestra en mis redes?”
4	Análisis de perfiles públicos: Lo que mostramos y lo que no	Analizar la construcción de imagen en redes y la realidad digital selectiva.	- Actividad: Elegir un perfil público (influencer, artista) y analizar:	Análisis individual de perfiles públicos en redes sociales.

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué muestra? • ¿Qué emociones genera? • ¿Qué omite de su vida? 		
5	Noticias falsas: ¿Podemos confiar en todo lo que vemos?	Identificar las noticias falsas y comprender los riesgos de la desinformación.	<p>- Actividad: Presentar titulares de noticias verdaderas y falsas para decidir en grupo cuáles son reales.</p> <p>- Discusión: Reflexionar sobre el sentimiento y el impacto de recibir información falsa.</p>	Diario emocional: “¿Qué siento cuando descubro que algo que creí es falso?”
6	Cámaras de eco: ¿Escuchamos solo lo que queremos oír?	Reflexionar sobre cómo los algoritmos refuerzan ideas y limitan la diversidad de opiniones.	<p>- Actividad: Simular una “burbuja informativa” dividiendo al grupo en dos, cada mitad con información opuesta sobre un mismo tema.</p> <p>- Debate: Analizar la percepción de la verdad sin saber que se recibió información diferente.</p>	Diario: Relatar una experiencia en la que sintieron que solo veían opiniones afines.
7	Trolls y violencia digital: ¿Qué pasa cuando el otro no me importa?	Entender el impacto emocional y social del acoso digital.	<p>- Actividad: Análisis de casos reales (o simulados) de ataques en redes.</p> <p>- Discusión: Reflexionar sobre los sentimientos al recibir odio y por qué algunos</p>	Reflexión escrita o dibujada en el Diario: “¿Qué pasaría si me insultaran así a mí?”

		disfrutan insultar en línea.		
8	Discusiones unilaterales: ¿Hablamos o solo gritamos en redes?	Reflexionar sobre la falta de diálogo y la comunicación fragmentada en internet.	- Actividad: Revisión de comentarios de debates en redes (política, deportes, farándula). - Pregunta: “¿La gente se escucha o solo responde con insultos? ¿Qué me pasa a mí al leer esas peleas?”	Diario: Relatar una experiencia de participación o testigo en una pelea en redes.
9	Deshumanización en redes: Cuando el otro deja de ser persona	Reflexionar sobre la pérdida de empatía y la tendencia a deshumanizar en redes.	- Actividad: Analizar comentarios ofensivos hacia personas vulnerables (ej. racismo, gordofobia, burlas). - Discusión: ¿Por qué es tan fácil insultar en línea? ¿Qué nos hace creer que el otro no sufre?	Diario: “¿Qué siento cuando leo comentarios deshumanizantes?”
10	Creemos juntos: Hacia una ética digital	Construir colectivamente principios para una interacción digital respetuosa.	- Actividad: Lluvia de ideas sobre cómo desearían que fueran las redes sociales ideales.	Creación colectiva de un decálogo grupal (dibujado y escrito).
11	Análisis de casos de acoso digital y desinformación	Consolidar los aprendizajes críticos sobre acoso, <i>fake news</i> y <i>trolls</i> .	- Actividad: Trabajo en grupos para analizar casos reales o simulados de: <ul style="list-style-type: none"> • Acoso digital • <i>Fake news</i> 	Entrega de un análisis de casos.

		<i>Trolls</i> organizados		
12	Presentación de los aprendizajes	Cierre del proceso mediante exposición y reflexión grupal.	- Actividad: Exposición de los productos elaborados (Diario emocional, decálogo, análisis de perfiles y casos). - Cierre reflexivo: ¿Qué aprendimos sobre nosotros mismos en internet? ¿Cómo queremos seguir usando las redes?	Presentación final de los aprendizajes y reflexiones del grupo.

4.4 Propuesta pedagógica materializada.

El presente trabajo incluye dos propuestas didácticas diseñadas para la implementación del proyecto de grado, centradas en la alfabetización digital crítica. Sin embargo, es importante aclarar que, por las dinámicas propias del colegio y las orientaciones curriculares establecidas, no fue posible desarrollar el proyecto en su totalidad como un proceso continuado. Las actividades se llevaron a cabo en forma de intervenciones puntuales dentro de las clases de Ciencias Sociales, adaptándose al espacio disponible en la programación académica.

Después de dialogar y revisar las posibilidades en conjunto a la docente encargada de los grados 1002 y 1003 del Instituto Pedagógico Nacional, se logró llegar a un acuerdo para adaptar las actividades propuestas al currículo de trabajo previamente planeado por la docente, logrando así integrar las temáticas digitales en el marco de los contenidos y objetivos del área.

Si bien estas adecuaciones hicieron que el objetivo inicial de la implementación (pensado como un proceso integral de alfabetización digital crítica) se diluyera parcialmente, considero que esto no le restó impacto ni profundidad a la experiencia pedagógica vivida con

los estudiantes. Al contrario, la flexibilidad y la apertura para dialogar con el contexto real de la escuela permitieron que las actividades mantuvieran su potencia formativa, promoviendo preguntas, debates y reflexiones significativas sobre la relación entre tecnología, poder, ciudadanía y derechos.

Este apartado busca, por tanto, no señalar errores, sino visibilizar cómo el trabajo docente (especialmente desde la investigación pedagógica) debe estar siempre dispuesto a dialogar con las condiciones concretas de la escuela, ajustándose sin perder de vista el horizonte ético y político que lo sostiene.

Clase N°	Título de la Propuesta	Objetivo	Descripción	Actividades y Entregables
1	Derechos digitales y control de la información en las dictaduras de Brasil y Chile	Comprender los derechos digitales como una extensión de los derechos humanos en el entorno digital. Analizar estrategias de control de información en las dictaduras de Brasil y Chile. Reflexionar sobre las similitudes entre manipulación mediática en dictaduras y censura digital actual.	Explorar la importancia de los derechos digitales mediante el paralelo entre la censura en las dictaduras latinoamericanas y los desafíos actuales en el entorno digital.	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta inicial sobre los medios de comunicación actuales. • Exposición breve sobre control de medios en las dictaduras. • Desarrollo de conceptos clave. • Diseño de campañas (video, discurso o afiche). Entregables: <ul style="list-style-type: none"> • Campaña diseñada por cada grupo. • Reflexión individual escrita.
2	Del entretenimiento al algoritmo: el control de la atención y la construcción de	Analizar cómo el entretenimiento ha sido usado como forma de control social y	Reflexionar sobre el papel del entretenimiento como herramienta de	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de fragmentos sobre entretenimiento en dictaduras. • Reflexión grupal sobre

	la identidad digital	cómo esa lógica persiste a través de los algoritmos.	control tanto en dictaduras como en la actualidad mediante algoritmos.	paralelos actuales. Entregable: • Reflexión individual titulada: '¿Qué me entretiene y por qué?'.
3	Destino Digital Manifiesto: poder global y algoritmos	Descubrir cómo las plataformas digitales y los algoritmos actúan como nuevas formas de poder global.	Comparar las prácticas de control de las dictaduras con las estrategias actuales de las plataformas digitales y su influencia sobre la vida cotidiana y la democracia.	• Juego de rol e investigación por grupos. • Informe grupal sobre tipo de control de cada plataforma. Entregables: • Informe grupal. • Debate final y tablero de evidencia.
4	Entre pantallas y silencios: hábitos digitales y autocuidado	Identificar hábitos digitales, reconocer efectos del consumo tecnológico en el bienestar y construir estrategias de autocuidado digital.	Promover la reflexión sobre el uso diario de la tecnología y el desarrollo de estrategias de desintoxicación digital desde una perspectiva crítica.	• Ejercicio 'Mi rutina digital invisible'. • Reflexión sobre hábitos digitales y bienestar. Entregables: • Reflexión individual. • Palabra simbólica de cierre.

Capítulo 5: Práctica pedagógica

Este capítulo recoge el análisis y la interpretación de lo vivido durante la práctica pedagógica desarrollada con estudiantes de décimo grado del Instituto Pedagógico Nacional. Más allá de enseñar el uso técnico de plataformas digitales, el objetivo fue abrir un espacio para pensar con los estudiantes cómo habitan la red: qué sienten cuando están conectados, cómo construyen su identidad en línea, cómo gestionan sus emociones, y qué tan conscientes son de los mecanismos que estructuran sus interacciones digitales. Esta propuesta se construyó desde la pedagogía crítica, en diálogo constante con las experiencias concretas del aula, y tuvo como eje el desarrollo de habilidades para una alfabetización digital crítica. En este sentido, cada jornada de clase se convierte aquí en una ventana que permite observar los modos en que los jóvenes comprenden, resisten o reproducen la lógica del “Overdose”, y cómo, a través de la reflexión, fue posible sembrar inquietudes que abran camino a una relación más libre, ética y creativa con el entorno digital.

En total, se realizaron cuatro sesiones, siendo la última de ellas la más breve, con una duración aproximada de 45 minutos. Esta organización respondió, por un lado, a las disposiciones de la institución y, por otro, a la necesidad de ajustar la propuesta a los tiempos y planes ya previstos por la docente titular del curso.

Censura, algoritmos y derechos digitales

El primer día de la propuesta pedagógica estuvo dedicado a tender puentes entre el pasado y el presente: la censura en las dictaduras latinoamericanas, particularmente en Chile y Brasil, fue el punto de partida para analizar cómo se regula (y se oculta) la información hoy. Esta clase permitió introducir una pregunta fundamental: ¿cómo se controla lo que vemos y lo que no vemos en internet?

Se discutió cómo los regímenes autoritarios manipularon el acceso a la información mediante el control de los medios, estableciendo paralelos con la regulación algorítmica actual, que, si bien no responde a dictaduras tradicionales, sí obedece a intereses económicos

y políticos. Las cámaras de eco¹², los filtros burbuja¹³ y la manipulación de tendencias se presentaron como mecanismos actuales de silenciamiento y direccionamiento de opinión.

Fue una jornada para introducir la conciencia algorítmica como habilidad central: los estudiantes reflexionaron sobre cómo las plataformas deciden qué contenido mostrarles, cómo esto influye en sus creencias, y cómo lo que no aparece también es una forma de control. Desde ahí, se trabajó el concepto de derechos digitales, retomando a Susana García¹⁴, quien sostiene que estos no son garantías constitucionales vigentes, sino propuestas emergentes que buscan protegernos en un entorno digital cada vez más opaco y normado por intereses privados.

Un estudiante, particularmente interesado en el pensamiento político, compartió una frase reveladora sobre su uso de X (antes Twitter): *"Es una plataforma para pelear mucho. Se discute, pero peleando, entonces me hace dar pereza."* Su comentario evidenció no solo una percepción del espacio digital como un entorno agresivo, sino también una conciencia incipiente de los efectos emocionales y políticos de la interacción en red.

Hubo un momento especialmente impactante cuando mencioné a Estados Unidos, sus políticas, y a Elon Musk como dueño de X y aliado de Trump. Vi cómo los rostros cambiaron. Bajaron la cabeza, asintieron en silencio. Fue un instante de conciencia colectiva: entendieron que ese empresario, que controla una de las redes sociales más influyentes, también está vinculado al sostenimiento de proyectos políticos autoritarios. No hice más que observar. ¿Comprendieron el peso de esa relación? ¿Se detuvieron a pensar qué significa que una sola persona pueda moldear, censurar o amplificar discursos desde una red que usan a diario?

¹² Una "cámara de eco" hace referencia a un entorno digital en el cual las ideas, creencias o prejuicios de los usuarios se amplifican y refuerzan a través de la repetición en redes homogéneas, mientras se minimiza o excluye la exposición a puntos de vista divergentes. Este fenómeno contribuye a la polarización y dificulta el diálogo democrático.

¹³ El concepto de "filtro burbuja" fue popularizado por Eli Pariser (2011) para describir el fenómeno por el cual los algoritmos personalizan el contenido que vemos en internet, mostrando solo aquella información que coincide con nuestras preferencias previas y limitando el acceso a visiones diversas, lo que restringe el pensamiento crítico y refuerza sesgos individuales.

¹⁴ Véase García, S. (2018). *Alfabetización digital: un derecho emergente para la ciudadanía*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. La autora propone entender los derechos digitales no como garantías constituidas en los marcos constitucionales, sino como construcciones necesarias ante la creciente complejidad del entorno digital.

Así, la alfabetización digital crítica empezó a tomar forma como una práctica para pensar y defender nuestra autonomía en la red, reconociendo que la tecnología no es neutral, y que sus dueños tampoco lo son.

Fomentando los derechos digitales.

La segunda sesión de implementación estuvo centrada en el diseño de una herramienta audiovisual que fomentara el pensamiento crítico sobre el entorno digital. Cada grupo debía representar un derecho digital que respondiera a una problemática concreta que detectaran en su cotidianidad online.

Desde el inicio, los estudiantes se involucraron activamente, discutiendo entre ellos con mucha más fluidez que en la sesión anterior. Lo más llamativo de esta clase fue la profundidad de algunas intervenciones espontáneas, que revelan una comprensión muy aguda de su relación con lo digital. Frases como:

“Profe, ¿si las redes presentan tantos problemas por qué no las dejaban?”
“La persecución siempre ha estado, si nos quieren encontrar, nos van a encontrar.”
“Hay mucho riesgo psicológico en las redes sociales.”

Estas expresiones muestran que no ven las redes sociales solo como un espacio de ocio, sino como un territorio ambiguo donde el poder, la salud mental y la vigilancia se entrecruzan.

Una frase particularmente fuerte fue:

“El peligro de las herramientas digitales son los adultos que las usan para delinquir.”

Esta intervención cambia el foco de la responsabilidad: ya no está en la tecnología en sí, sino en los agentes sociales que la manipulan. Esto llevó a debates muy ricos sobre la ética digital, los delitos informáticos y el rol del Estado.

Otros aportes que me impactaron fueron:

“¿Por qué sigue habiendo delitos informáticos si ya se sabe cómo se hacen?”
“La privacidad en las redes es imposible, estamos en una sociedad atravesada por la

constante exposición a los datos.”

“Se necesita vivir a base de mentiras para poder tener privacidad.”

Estas afirmaciones no solo evidencian una comprensión crítica del ecosistema digital, sino que reflejan una desconfianza generalizada, una sensación de que ya es demasiado tarde para tener control sobre su información. Esa resignación, mezclada con creatividad y deseo de respuesta, fue lo que dio forma a las propuestas audiovisuales que crearon: desde derechos para decidir qué algoritmos pueden usar tus datos, hasta mecanismos para denunciar contenidos manipuladores de forma segura.

En conclusión, esta sesión me permitió ver no solo el nivel de conciencia que tienen sobre el entorno digital, sino también su capacidad de traducir esa conciencia en ideas políticas, éticas y estéticas. Fue una clase con mucha energía, compromiso y pensamiento colectivo.

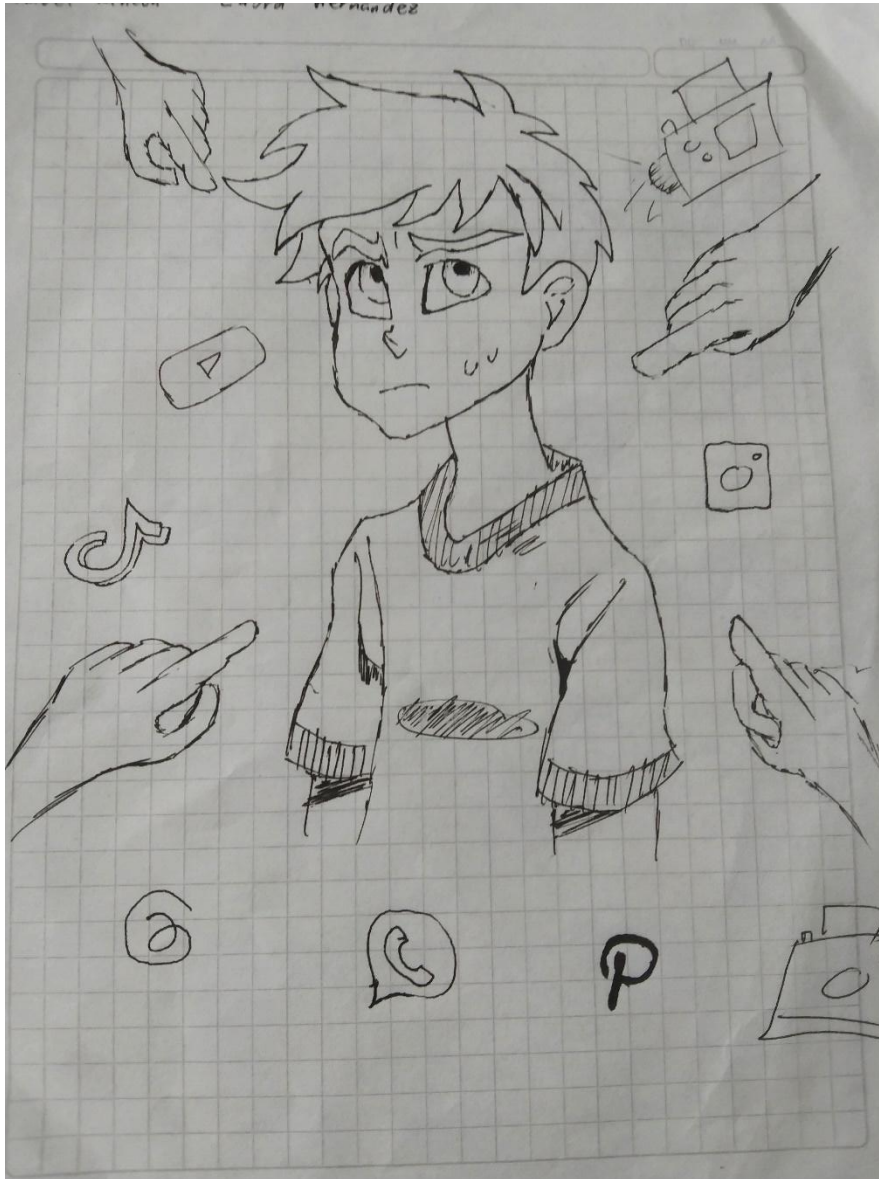


Imagen 7. Estudiantes del grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional. (2025). Representación visual del malestar digital y la presión de las redes sociales (Dibujo en papel). Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá.

Esta pieza representa claramente el impacto emocional de la sobreexposición digital. El estudiante logra sintetizar visualmente cómo las plataformas no solo demandan atención, sino que colocan a los usuarios bajo constante escrutinio.

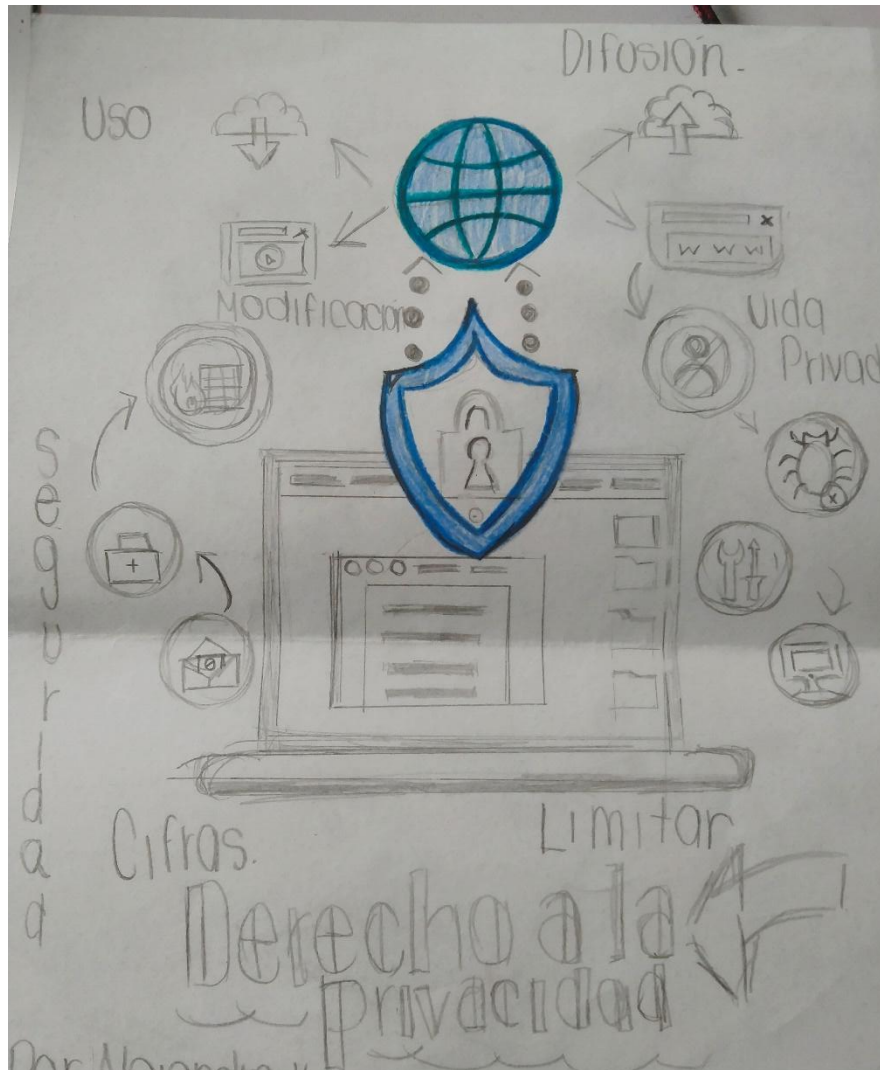


Imagen 8. Estudiantes del grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional. (2025). Representación visual sobre transparencia algorítmica (Dibujo en papel). Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá.

Hay una lectura clara del problema de la privacidad como un fenómeno transversal, que va desde la recopilación hasta la exposición de información personal. Esta representación demuestra una apropiación de la habilidad de lectura crítica del entorno digital, pues revela una conciencia de que los datos no solo circulan, sino que pueden ser manipulados, explotados o puestos en riesgo.

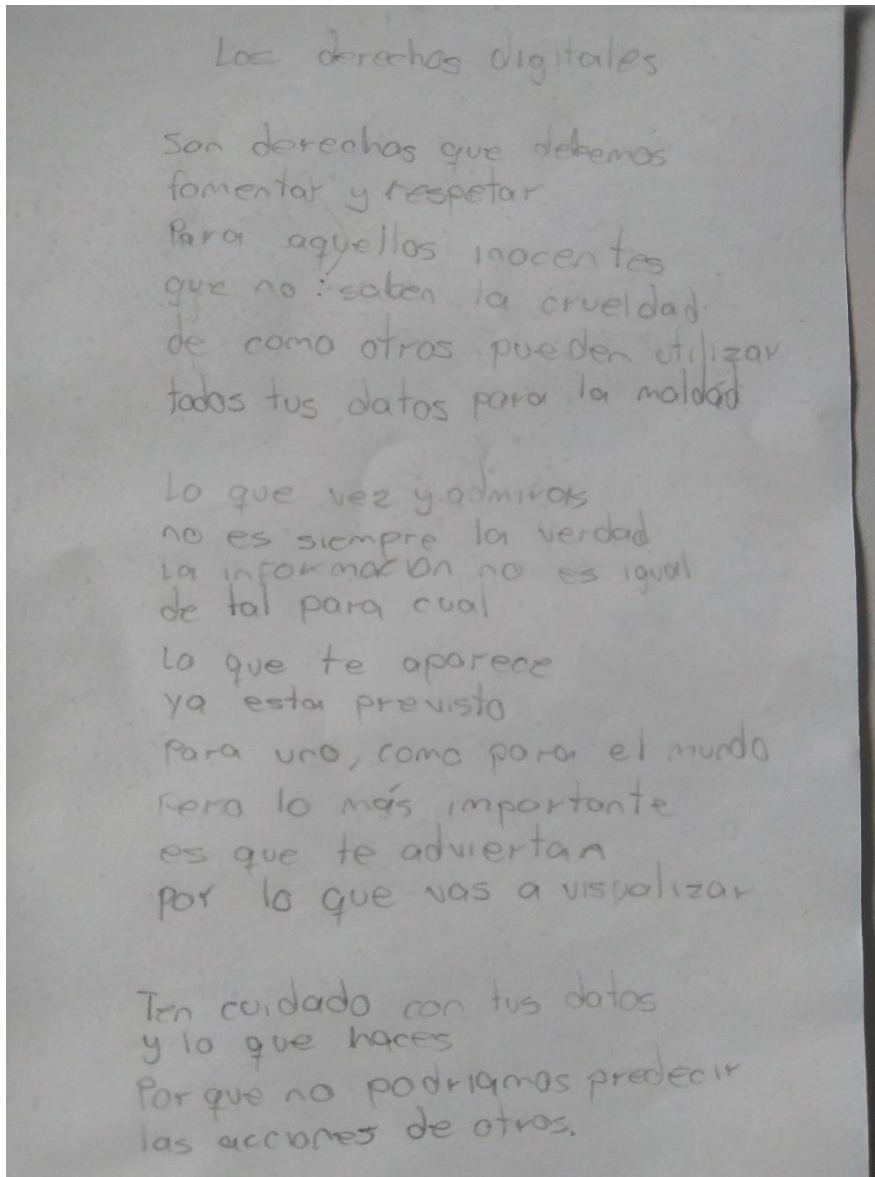


Imagen 9. Estudiantes del grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional. (2025). Poema reflexivo sobre transparencia algorítmica (Trabajo escrito). Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá.

Este poema denuncia los riesgos de entregar datos en línea sin conciencia, y advierte que lo que consumimos también está mediado por una lógica previamente diseñada. La frase “*lo que te aparece ya está previsto*” muestra una comprensión clara de la segmentación algorítmica. Se expresa una mirada crítica desde el lenguaje poético, reforzando la habilidad de conciencia algorítmica y gestión ética de la identidad.

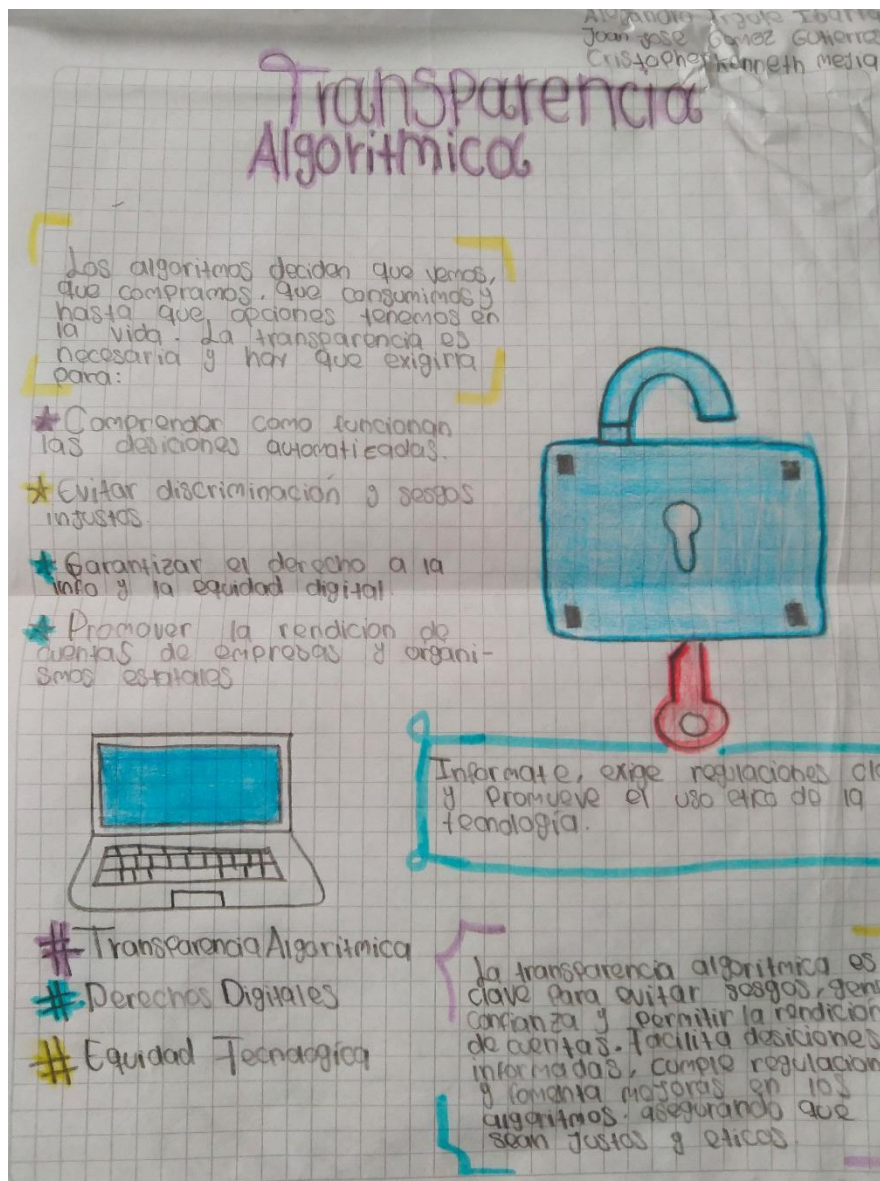


Imagen 10. Estudiantes del grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional. (2025). Texto reflexivo sobre transparencia algorítmica (Trabajo escrito). Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá.

Este cartel sobre *Transparencia algorítmica* evidencia una comprensión activa del poder opaco que ejercen los algoritmos en la vida cotidiana. Al mencionar la discriminación algorítmica y la necesidad de rendición de cuentas, los estudiantes vinculan lo técnico con lo político. Se expresa con claridad la habilidad de conciencia algorítmica, junto con una intención propositiva orientada a la imaginación política y la exigencia de derechos.

Entre ciudadanía, algoritmos y derechos digitales

La implementación de esta clase en el curso 1003 presentó características distintas a la experiencia vivida con el 1002. Aunque la estructura general se mantuvo, el desarrollo de la sesión se transformó a partir de las propias respuestas y reflexiones del grupo, en diálogo con sus intereses y su contexto formativo. Cabe destacar que este curso cuenta con énfasis en formación política, lo que marcó desde el inicio un tono distinto en la participación.

La sesión inició con la misma pregunta planteada al grupo anterior: “¿Qué es ser un ciudadano?”. A diferencia del 1002, la respuesta fue consensuada entre varios estudiantes: “ser ciudadano es ser visible ante la sociedad y el Estado”. Esta definición dio paso a un debate espontáneo sobre las exclusiones que aún persisten: “No todas las personas que quieren entrar a un país son bienvenidas, como los Venecos en Colombia, los Moros en España o nosotros en Estados Unidos”, dijo uno de los estudiantes. Ese comentario reveló no solo conciencia geopolítica, sino también la influencia de sus consumos digitales en esa percepción: “Siempre se burlan los streamers que veo en Kick¹⁵”, añadió al ser interrogado sobre su fuente.

Ese momento fue clave para conectar las nociones de ciudadanía y vulnerabilidad con la experiencia digital cotidiana. Cuando se preguntó qué otras personas consideran vulnerables, además de los migrantes, respondieron: mujeres, personas en situación de pobreza, y, de forma reflexiva, ellos mismos: “Nosotros, porque respondemos a la autoridad de los mayores, estamos en un entorno de constante protección a los menores de edad”.

A partir de ahí, se desplazó el foco hacia la digitalidad y las formas de control actuales. Un estudiante comentó haber leído en Twitter que en Colombia no hay leyes que protejan del ciberacoso, lo que abrió el espacio para interrogar si realmente somos ciudadanos en internet. Respondieron afirmativamente: “Sí, porque en internet nos preguntan dónde vivimos y las páginas se actualizan a nuestra región”.

La conversación derivó en una comparación entre la censura en las dictaduras latinoamericanas y las dinámicas actuales en redes sociales. Un estudiante afirmó: “Ahora

¹⁵ Plataforma de transmisión en vivo lanzada en 2022 como competidora directa de Twitch. Se ha posicionado rápidamente en la cultura digital por su enfoque en la libertad de expresión, menores restricciones de contenido

tampoco se puede decir nada porque si no están de acuerdo con la opinión pública, nos funan”, a lo que otro añadió: “Eso es hipocresía, porque igual solo quieren hablar mal de la gente”. Estas respuestas evidenciaron su apropiación del concepto de censura, reformulado desde su experiencia como funa o cancelación.

Luego, se les preguntó si creían que antes o ahora había más censura. La respuesta fue contundente: “Antes había más, pero ahora es más fácil; así mismo es más fácil perseguir a la gente”. Esto dio lugar a una conversación sobre rastreo, huellas digitales, *cookies* y el uso comercial y político de los datos, así como la influencia de los algoritmos en la configuración de deseos, creencias y decisiones.

Una estudiante aportó un ejemplo especialmente valioso al contar el caso de una app en Medio Oriente usada para controlar los ciclos menstruales de las mujeres, cuyos datos eran vendidos. Ese relato permitió aterrizar la discusión en el control del cuerpo y lo íntimo a través de lo digital.

Al preguntar sobre cómo se relacionan con la información en redes sociales, respondieron que solo investigan una noticia cuando les impacta mucho: “Solo las investigo cuando me impacta mucho, entonces suelen ser las más duras”. Esto permitió reflexionar sobre la economía de la atención y la selección inconsciente de la información que los algoritmos privilegian.

Uno de los momentos más significativos fue la afirmación: “Internet crea una ilusión de libre albedrío”. Esta frase resume con claridad la comprensión crítica que los estudiantes construyeron durante la sesión. A partir de esa idea, se discutió el uso de herramientas como ChatGPT, y se reflexionó sobre los riesgos de usar estas tecnologías como única fuente de verdad. Se construyó la imagen del algoritmo como “el ojo que todo lo ve”, abriendo el espacio para el cuestionamiento del lugar que ocupa en su vida cotidiana.

Ya hacia el cierre, después de presentarles los derechos digitales propuestos por Susana Morales, un estudiante preguntó: “¿Todo esto para qué?”. Esa pregunta, aparentemente simple, interpeló la intencionalidad de la clase. Respondí que los derechos digitales no son normas absolutas, sino herramientas para construir autonomía, reflexión y una relación más consciente con lo digital. Lo importante no es memorizar derechos, sino

entender que habitamos un entorno que también puede ser transformado desde el pensamiento crítico.

Aunque la pregunta del estudiante “¿Todo esto para qué?” surge como una expresión legítima de duda, también invita a una revisión pedagógica sobre cómo se construyen y comunican los propósitos de la clase. En futuras intervenciones, es importante explicitar mejor que las habilidades que se buscan no se evalúan con respuestas correctas o definiciones teóricas, sino que se manifiestan en los procesos de conversación, reflexión y toma de postura durante las actividades.

En esta clase, por ejemplo, se pusieron en juego varias de las habilidades propias de la alfabetización digital crítica, aunque los estudiantes no necesariamente fueran conscientes de estar “aprendiéndolas”:

- **Lectura crítica del entorno digital**, al comparar la censura tradicional con la funa y analizar la forma en que las redes influyen en lo que se dice y se calla.
- **Conciencia algorítmica**, al señalar cómo ciertas noticias los impactan más y cómo los algoritmos moldean lo que consumen.
- **Reflexión emocional**, al compartir cómo reaccionan emocionalmente a la información o a la falta de protección en redes.
- **Defensa de derechos digitales**, al cuestionar la existencia (o ausencia) de leyes contra el ciberacoso.
- **Gestión ética de la identidad**, al hablar sobre cómo se representan como ciudadanos o como sujetos vulnerables en los espacios digitales.
- **Imaginación política**, al pensar el papel de los empresarios digitales como actores políticos con capacidad de moldear el debate público.

Estas habilidades no se traducen en resultados inmediatos, sino que abren la posibilidad de construir, a lo largo del tiempo, una relación más crítica, consciente y digna con el entorno digital. Nombrarlas y explicarlas explícitamente no le quita profundidad al proceso: por el contrario, puede ayudar a que los estudiantes comprendan el alcance de lo que están haciendo.

Destino Manifiesto e inevitabilidad digital.

La sesión del 7 de mayo tuvo como eje temático la noción del Destino Manifiesto y la supuesta inevitabilidad de la modernidad tecnológica, entendida como el avance lineal y deseable del progreso impulsado por las potencias dominantes. El punto de partida fue el anuncio reciente de Donald Trump sobre la imposición de aranceles a nivel global, en particular hacia China, como estrategia no solo económica, sino de control tecnológico global: una nueva forma de disputa por las patentes, el diseño de infraestructura y la dirección futura del desarrollo digital.

Desde el inicio, el grupo se mostró particularmente crítico respecto al papel de Estados Unidos. Las primeras intervenciones conectaron de inmediato la política exterior estadounidense con su proyección cultural global:

“El complejo de Estados Unidos se ve en las películas, ahí se ven como los mejores del mundo.”

“Manipulan al mundo con sus propios principios.”

Estas afirmaciones permitieron introducir el concepto del Destino Manifiesto, articulándolo con las formas contemporáneas en las que se sostiene la hegemonía: ya no solo por la intervención militar, sino también por la construcción de sentido desde los medios, la cultura y la infraestructura digital.

A continuación, se abordó el caso de Cambridge Analytica¹⁶, su papel en procesos electorales internacionales, incluida Colombia, y cómo la recolección masiva de datos posibilita procesos de perfilación y manipulación política. Sin embargo, esta parte de la clase presentó dificultades metodológicas: la actividad diseñada, una dinámica de asociación de criterios de segmentación algorítmica, no fue claramente comprendida en su consigna inicial, lo que generó desconexión entre el planteamiento teórico y la práctica. A pesar de ello, con acompañamiento docente, los grupos lograron avanzar; algunos con entusiasmo, otros con mayor necesidad de guía.

¹⁶ Cambridge Analytica fue una consultora política británica que utilizó datos personales de millones de usuarios de Facebook sin su consentimiento, con el objetivo de diseñar campañas de propaganda personalizada. Véase Cadwalladr, C., & Graham-Harrison, E. (2018)

Antes de iniciar la actividad, compartí con el grupo una reflexión sobre cómo el término “conspiración” ha sido vaciado de su capacidad crítica, usado como burla o deslegitimación automática de discursos alternativos. Esto dio lugar a un diálogo muy potente, donde los estudiantes mencionaron teorías que conocían y se abrió paso a una discusión seria sobre credibilidad, discurso oficial y pensamiento crítico.

Uno de los estudiantes expresó con claridad:

“Profe, es que todos creen que las conspiraciones son solo ser terraplanista, pero también hay discursos alternativos a los que nos dicen los medios de comunicación.”

Esta intervención permitió redirigir la conversación hacia las estructuras de poder que deciden qué versiones se consideran legítimas, y cómo las plataformas, los medios y los gobiernos pueden intervenir en ese proceso. Fue uno de los momentos de mayor profundidad de toda la jornada, porque se logró desmontar la lógica binaria entre verdad y mentira, proponiendo en su lugar una actitud crítica, reflexiva y comparativa ante la información.

La participación fue espontánea, respetuosa y comprometida. Varios estudiantes compartieron experiencias personales sobre cómo se han sentido ridiculizados por nombrar ciertas teorías, lo que evidenció también las formas culturales en que se inhibe el pensamiento divergente desde la mofa o el desprestigio, incluso entre pares.

A pesar de los retos logísticos de la sesión, esta clase permitió poner en juego múltiples habilidades de la alfabetización digital crítica:

- **Lectura crítica del entorno digital**, al analizar cómo se construyen los relatos hegemónicos desde el poder mediático.
- **Conciencia algorítmica**, al entender la lógica detrás de la personalización de la información y su impacto en la opinión pública.
- **Imaginación política**, al cuestionar no solo las narrativas oficiales, sino las posibilidades de narrar de otra manera.
- **Reflexión emocional**, al validar las experiencias de los estudiantes frente a la burla o deslegitimación de sus inquietudes.

Esta jornada reafirmó que el aula puede ser un lugar donde las preguntas incómodas no se cancelan, sino que se piensan colectivamente, reconociendo que el acceso a la información no garantiza autonomía si no se acompaña de herramientas para interpretar, cuestionar y decidir.

Desintoxicación digital: entre el gesto simbólico y la urgencia estructural.

La cuarta sesión con el curso 1003 fue el resultado de una decisión metodológica tomada por motivos logísticos: fusionar dos momentos originalmente pensados por separado, el desarrollo del concepto del *Destino Manifiesto* y la elaboración de materiales de difusión sobre los derechos digitales. Esta combinación, más allá de lo práctico, resultó profundamente significativa, pues permitió entrelazar el análisis teórico con la creación crítica, generando una experiencia de aula mucho más conectada con las habilidades de la alfabetización digital crítica.

Desde el inicio, el ambiente fue participativo, con una disposición activa por parte del grupo. Aunque no se retomó el debate sobre teorías de la conspiración (como ocurrió en el 1002), emergieron nuevas reflexiones igual de potentes, especialmente en torno a la libertad de expresión, que fue el derecho más elegido por los equipos. La justificación que ofreció uno de los estudiantes fue contundente:

“Es que nos sentimos censurados.”

Esta frase condensó una sensación colectiva que rápidamente fue acogida por el grupo, dando paso a un diálogo profundo sobre las formas contemporáneas de censura: no solo las ejercidas por instituciones estatales, sino aquellas que emergen desde las propias plataformas, los algoritmos y la cultura digital misma, donde la llamada "opinión pública" se convierte en mecanismo de vigilancia y castigo.

Otro momento destacado fue cuando, en medio de la producción de los materiales, surgió de forma espontánea una frase que capturó con precisión la conciencia crítica de los estudiantes:

“Los términos y condiciones están puestos para cansarnos y no para leerlos.”

Este comentario permitió una pausa reflexiva sobre cómo los entornos digitales operan desde la opacidad y el agotamiento, ocultando en su diseño la información que otorga sentido al ejercicio de derechos digitales. La sesión, entonces, no solo propició un espacio de producción creativa, sino también de comprensión estructural sobre cómo se organiza el poder en lo digital.

Al revisar algunos de los materiales, si bien el tiempo no permitió un análisis exhaustivo, quedó en evidencia el interés del grupo por pensar formas comunicativas que fueran claras, cercanas y visualmente atractivas para sus pares. Hubo intención, crítica y apropiación del tema, demostrando que las habilidades de análisis, expresión creativa y conciencia política no son solo aprendizajes deseables, sino posibles cuando se crean los espacios para ello.

Este trabajo es una de las expresiones más potentes de alfabetización digital crítica vistas durante la práctica. A través de una metáfora visual y conceptual inspirada en el tarot, los estudiantes reconfiguran las cartas de *El Diablo* y *El Mago* para hablar del control de datos, la manipulación algorítmica y la necesidad de protección digital.

El Diablo, en este contexto, es representado por grandes plataformas como Facebook, Instagram y Uber Eats. No es un demonio sobrenatural, sino el símbolo del engaño estructural: el que convierte la identidad del usuario en producto. El texto que acompaña la imagen lo deja claro: “roba información de cada línea de las bases de datos que consentimos inconscientemente”. Esta carta denuncia de forma directa cómo la vigilancia algorítmica viola el derecho a la privacidad, y lo hace de forma “parasitaria”, infiltrándose en cada aspecto de la vida cotidiana.



Imagen 11. Estudiantes del grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional. (2025). El Diablo: carta de tarot sobre vigilancia y resistencia digital (Trabajo visual). Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá.

El Mago, por su parte, representa la contracara de esta dinámica: el intento de resistencia. Encarnado como una figura que usa una VPN¹⁷, el Mago no combate al Diablo de forma violenta, sino que “*lleva la información a otro plano terrenal inaccesible para los ladrones cibernéticos*”. Esta carta apela a la imaginación política y a la gestión ética de la identidad: no se trata solo de proteger datos, sino de saber cuándo, cómo y con quién compartirlos.

El uso de lenguaje simbólico y visual (propio del tarot) no infantiliza el mensaje, sino que lo potencia. Al mezclar tradición esotérica con crítica digital contemporánea, este trabajo

¹⁷ Una VPN (*Virtual Private Network* o Red Privada Virtual) es una herramienta digital que permite cifrar la conexión a internet del usuario, ocultando su dirección IP y redirigiendo el tráfico a través de servidores remotos. Esto protege la privacidad de la navegación y dificulta el rastreo por parte de terceros, incluyendo plataformas digitales, gobiernos o ciberdelincuentes.

trasciende lo escolar: se convierte en un dispositivo narrativo que interpela al espectador desde el juego, pero lo arrastra a una reflexión profunda.

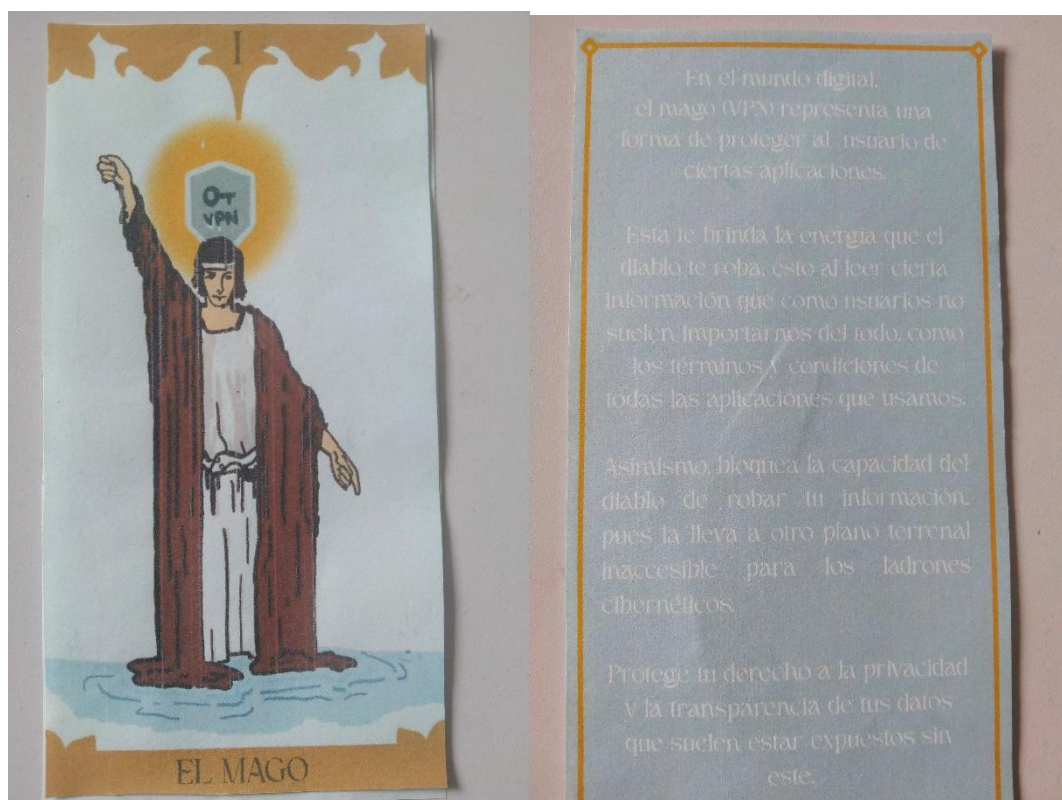


Imagen 12. Estudiantes del grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional. (2025). El Mago: carta de tarot sobre vigilancia y resistencia digital [Trabajo visual]. Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá.

Este ejercicio moviliza claramente la lectura crítica del entorno digital, la imaginación política, la reflexión emocional y la conciencia algorítmica, al representar el sistema digital como una estructura de poder con agencia, con rostro, y sobre todo, con estrategia. Sin duda, es una muestra ejemplar del tipo de producciones que pueden surgir cuando se confía en la creatividad y en la capacidad crítica de los estudiantes.

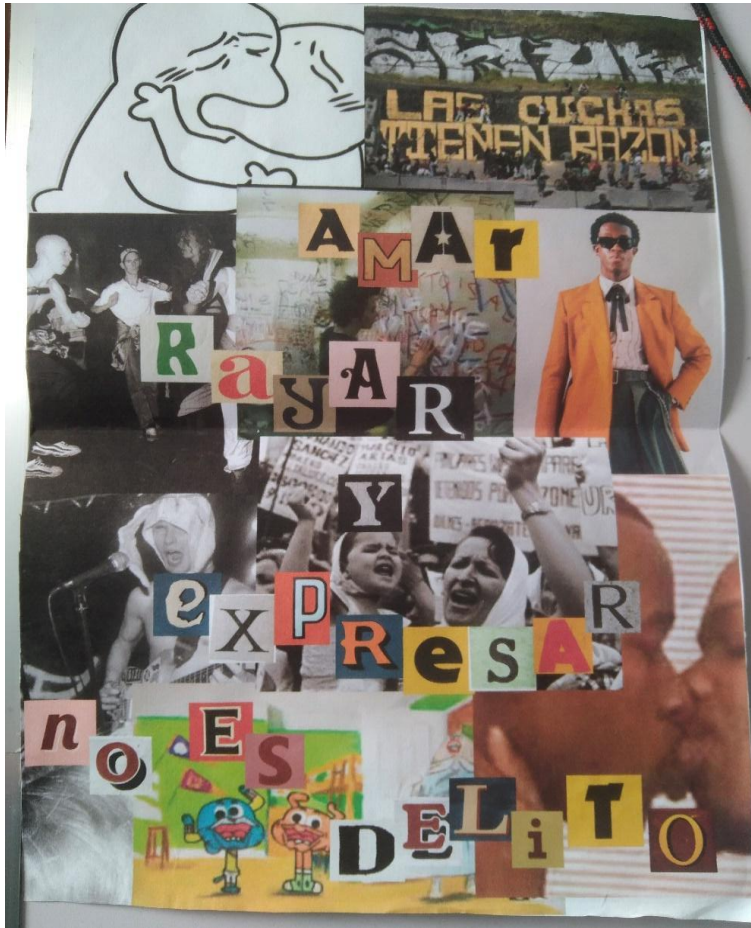


Imagen 13. Estudiantes del grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional. (2025). Collage sobre la libertad de expresión (Trabajo visual). Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá.

Este collage reivindica el derecho a la expresión como práctica legítima, política y corporal. Al incluir imágenes de protesta, arte callejero y personajes culturales, la frase central “*Amar, rayar y expresar no es delito*” desafía las narrativas que criminalizan la voz juvenil. Representa una postura crítica frente a la censura social y mediática, activando la habilidad de imaginación política al visibilizar que expresarse también es un acto de resistencia.

Desintoxicación digital: Germinación del pensamiento crítico.

La última sesión con el curso 1002 estuvo atravesada por ciertas limitaciones logísticas que marcaron el ritmo de la clase. El tiempo disponible fue escaso y aunque se logró presentar el contenido previsto sobre la desintoxicación digital, la clase no logró propiciar un espacio de pensamiento crítico ni de diálogo como en jornadas anteriores.

La actividad propuesta, basada en identificar hábitos digitales y compartir estrategias de autocuidado, fue reemplazada por una exposición más directa. Proyecté las recomendaciones elaboradas para esta sesión —como ignorar las recomendaciones automáticas, activar el modo escala de grises o apagar pantallas antes de dormir— pero los estudiantes apenas tuvieron espacio para vincularlas con su propia experiencia. No hubo intervenciones significativas, preguntas o contrapuntos. En retrospectiva, no solo el tiempo fue una barrera, también el propio enfoque de la clase.

Al exponer la noción de "desintoxicación digital", fui consciente de que, aunque bien intencionadas, las recomendaciones proyectadas podían sonar insuficientes o incluso ingenuas frente a lo que habíamos discutido durante el ciclo: la profunda implicación emocional, política y subjetiva que tiene la vida digital. Cambiar el color de la pantalla o controlar las notificaciones puede ser un gesto útil, pero claramente no basta para afrontar un fenómeno que atraviesa casi todas las dimensiones de la vida cotidiana.

Esta clase final me dejó una inquietud clave para futuras intervenciones pedagógicas: no se puede hablar de desintoxicación digital sin antes cuestionar a fondo las estructuras de dependencia y las lógicas algorítmicas que sostienen esa relación. Pensar el autocuidado digital exige ir más allá de los consejos prácticos; demanda construir condiciones colectivas, simbólicas y afectivas para una relación más libre y consciente con lo digital.

Más allá del filtro: crítica algorítmica y desafíos del autocuidado digital.

En esta última sesión con el curso 1003, como ya se había vuelto habitual, se abordaron dos temáticas de forma articulada: los mecanismos de perfilamiento algorítmico y la idea de desintoxicación digital. El inicio de la clase estuvo marcado por una reflexión crítica profunda en torno a cómo las plataformas agrupan, segmentan y filtran los contenidos que recibimos. A través del análisis de YouTube Kids, surgió una conversación particularmente significativa: los estudiantes identificaron como el algoritmo, aunque disfrazado de inocencia, puede exponer a niños y niñas a mensajes problemáticos o incluso peligrosos. Mencionaron que muchos padres dejan a sus hijos viendo contenidos aparentemente seguros, pero que la lógica de la plataforma puede llevar a lugares turbios. “Hay que tener cuidado”, dijeron con preocupación.

Esa intervención marcó un punto de inflexión en la clase: por primera vez sentí que todas las habilidades fomentadas desde la alfabetización digital crítica —lectura del entorno, conciencia algorítmica, reflexión ética y emocional— se articularon espontáneamente. El pensamiento crítico emergió de forma genuina, sin necesidad de dirigirlo.

Más adelante, la conversación giró hacia la plataforma 4chan, lo que provocó otro momento de discusión intensa. Los estudiantes analizaron cómo este tipo de entornos pueden reproducir discursos de odio, acoso y violencia, y varios expresaron que evitan entrar porque “es un lugar incómodo”, incluso peligroso. Nuevamente, la crítica surgió sin necesidad de forzarla, como una consecuencia de las herramientas que ya habían comenzado a construir durante el proceso pedagógico.

Sin embargo, hacia el final, al abordar el componente de desintoxicación digital, volvió a presentarse una tensión. Los “consejos” propuestos aunque bienintencionados resultaron insuficientes frente a la complejidad del fenómeno. Los estudiantes los escucharon, pero esta vez no hubo una conexión significativa. Reflexionando después, comprendí que reducir una vida en estado de *Overdose* a pequeños gestos de autocuidado es una solución simbólica, pero limitada.

Esta sesión dejó claro que uno de los desafíos más grandes de esta línea pedagógica no está solo en el diagnóstico, sino en la construcción de herramientas efectivas y sostenidas para transformar esa relación con lo digital. No basta con desconectarse un rato. El reto es colectivo, estructural, político... y sigue abierto.

Reflexiones pedagógicas y manifestaciones del *Overdose*.

A lo largo de las sesiones desarrolladas con los cursos 1002 y 1003 del Instituto Pedagógico Nacional, fue posible identificar múltiples manifestaciones del fenómeno que esta investigación ha denominado *Digital Overdose*. Más allá de las temáticas tratadas (censura, perfilamientos, derechos digitales, algoritmos o geopolítica tecnológica), lo que emergió con mayor fuerza fue el modo en que la digitalidad configura la vida cotidiana de los estudiantes, incluso en sus aspectos más íntimos y espontáneos.

El uso automático del celular en cada pausa, la dificultad para sostener la atención sin mediación tecnológica, la búsqueda de validación a partir de gustos compartidos en redes, la

comparación estética constante (especialmente por parte de las chicas), o el desinterés ante temas que no se vinculan directamente con sus consumos digitales, son todas expresiones concretas de este *Overdose*.

De forma paralela, también se hicieron visibles las desigualdades en el acceso y la apropiación de lo digital: estudiantes como el joven proveniente del campo no se integraban fácilmente a los trabajos colectivos, no por falta de interés o capacidad, sino por no estar socializados en los mismos lenguajes y códigos digitales que sus compañeros. Así, el *Overdose* también tiene un reverso: produce exclusión para quienes no han sido completamente absorbidos por él.

Esta experiencia pedagógica permitió constatar que las habilidades de una alfabetización digital crítica (lectura del entorno, conciencia algorítmica, gestión ética de la identidad, imaginación política) no se construyen a partir de imposiciones o respuestas únicas, sino desde el diálogo, la escucha activa y la problematización colectiva. No se trata solo de hablar de derechos digitales, sino de confrontar las emociones, los hábitos y los sentidos que los estudiantes atribuyen a su vida en línea.

Sin embargo, también se evidenciaron límites. Las propuestas de autocuidado o “desintoxicación digital”, aun siendo bien intencionadas, resultaron insuficientes ante un fenómeno tan profundo y estructural. La dependencia digital no se supera con “tips”, sino con una comprensión pedagógica más profunda de las lógicas que la sostienen. En ese sentido, este capítulo no ofrece respuestas cerradas, sino preguntas abiertas para seguir pensando: ¿cómo enseñar sin moralizar? ¿Cómo combatir el *Overdose* sin eliminar la digitalidad de la escuela? ¿Cómo limitar la dependencia al móvil sin prohibirlo? ¿Cómo pensar ambientes seguros para los estudiantes sin reproducir las lógicas del mercado?

Este trabajo ha sido un primer paso. Pero los caminos de una pedagogía crítica que enfrente el *Digital Overdose* aún están por construirse.

Apreciaciones finales

Los trabajos realizados por los estudiantes no solo evidencian la apropiación de los conceptos abordados en clase, sino que también reflejan una capacidad crítica para traducirlos en formas expresivas propias. A través de afiches, poemas, dibujos y esquemas,

lograron representar con claridad problemáticas como la transparencia algorítmica, la vigilancia digital, la presión social en redes y la vulneración de la privacidad. Lo más valioso de estas producciones no fue su formato, sino el contenido que revelaron: una conciencia en construcción, una sensibilidad frente al poder digital y un deseo genuino de advertir, proteger y transformar. Estas expresiones dan cuenta de que la alfabetización digital crítica no debe evaluarse únicamente en términos de conocimiento teórico, sino también por su capacidad de provocar pensamiento, agencia y creación en los sujetos que la habitan.

Esta investigación de la práctica educativa buscó problematizar la forma en que los jóvenes habitan el mundo digital desde una perspectiva crítica y situada, articulando herramientas teóricas, prácticas pedagógicas y expresiones creativas. A través del desarrollo de la propuesta con estudiantes de décimo grado del Instituto Pedagógico Nacional, se confirmó que el fenómeno del Digital Overdose no es solo una categoría analítica, sino una realidad vivida y profundamente arraigada en la cotidianidad de los sujetos escolares.

Una primera conclusión general se desprende de los trabajos creados por los estudiantes: la capacidad de pensar críticamente su vida en red existe, pero necesita espacios pedagógicos que legitimen esa reflexión. Cuando se les ofrece el tiempo, el lenguaje y el marco adecuado, los estudiantes no solo entienden el funcionamiento del entorno digital, sino que lo problematizan, lo denuncian y lo resignifican.

Una de las herramientas pedagógicas más efectivas durante la propuesta fue el análisis del caso de Cambridge Analytica, tanto por la magnitud del escándalo como por su implicación directa en distintos procesos políticos internacionales, incluyendo su mención en Colombia en 2018. Esta aproximación permitió a los estudiantes aplicar el pensamiento crítico sobre el rol de los datos personales en la manipulación de la opinión pública. Lejos de quedar como una amenaza de ciencia ficción, comprendieron que la vigilancia algorítmica y la manipulación informativa no son fenómenos distantes, sino mecanismos cotidianos que operan de manera silenciosa en su experiencia digital.

En la misma línea, la elaboración del cartel sobre el rastreo de datos por parte de plataformas ampliamente usadas por ellos, como Nequi, Roblox o Netflix, generó un cambio visible en la percepción de los estudiantes respecto al valor de su información personal. La actividad les permitió identificar que muchas veces comparten datos sensibles sin ser

plenamente conscientes, y que las condiciones que aceptan al usar estas aplicaciones están lejos de ser neutras. Este tipo de ejercicios demostró que la alfabetización digital crítica no se limita a brindar conceptos, sino que logra su objetivo cuando transforma la forma en que los estudiantes se posicionan frente a lo que hacen, consumen y permiten dentro de sus entornos digitales.

A pesar de los avances en la reflexión crítica logrados durante la propuesta, los resultados de la encuesta aplicada evidencian una disonancia entre el uso real de los dispositivos digitales y la forma en que los estudiantes los representan en sus discursos. Muchos señalaron que usan el celular principalmente para fines escolares, cuando en la práctica cotidiana (observada en el aula) el dispositivo cumple una función mayoritaria como medio de entretenimiento, evasión o socialización constante. Esta distancia entre el uso efectivo y la percepción declarada muestra que, si bien se abrieron espacios de conciencia, todavía es necesario profundizar en procesos pedagógicos que les permitan nombrar, problematizar y resignificar su vínculo cotidiano con las pantallas. Solo así podrá construirse una alfabetización digital verdaderamente crítica y transformadora.

Sin embargo, esta investigación se desarrolló dentro de una temática todavía emergente en el campo educativo. Aunque cada vez más se habla de ciudadanía digital, derechos digitales y alfabetización mediática, aún no existe una producción sólida y articulada desde las Ciencias Sociales que se apropie de estos fenómenos con profundidad. Buena parte de la literatura sigue siendo generada desde enfoques técnicos, entusiastas de la tecnología o algunas ramas de la sociología digital, dejando un vacío que la pedagogía crítica debe comenzar a disputar.

Otro de los logros significativos de esta propuesta fue el cambio de percepción por parte de la profesora encargada del curso. En un inicio, expresó dudas sobre la pertinencia del tema dentro del campo de las Ciencias Sociales, al no ver con claridad la conexión entre lo digital y la formación ciudadana. Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones, no solo permitió una mayor autonomía en el desarrollo de las clases, sino que también se fue involucrando activamente en las discusiones, reconociéndose a sí misma como parte del fenómeno. Su participación se transformó en una reflexión compartida, en la que incluso llegó a reconocerse como una “estudiante más”, lo que demuestra que la alfabetización digital

crítica no es una necesidad exclusiva de los jóvenes, sino un reto intergeneracional que también interpela a los adultos y docentes, como sujetos inmersos (y muchas veces desbordados) por la lógica de las redes.

En ese sentido, otra conclusión importante es la **ausencia de las Ciencias Sociales como campo colectivo en la reflexión sobre lo digital**. Aún se percibe una distancia entre los saberes históricos, geográficos o políticos y la comprensión del ecosistema algorítmico, como si este no fuera también un espacio de conflicto social. El hecho de que muchos docentes del área (incluidos los de mi propio entorno) manifestaran desconocimiento, desinterés o incluso resistencia hacia el mundo digital, refleja una fractura que no puede seguir ignorándose. No se trata de “actualizarse tecnológicamente”, sino de asumir que la vida social hoy se desarrolla en lo digital, y que dejar este campo en manos del mercado o la ingeniería es renunciar a nuestra responsabilidad formadora.

En esa misma línea, esta investigación también identifica un patrón problemático en la producción académica sobre tecnología y educación. Muchos textos, artículos y propuestas tienden a reproducir discursos optimistas (claramente instrumentales) que exaltan el uso de TIC en la escuela sin preguntarse por sus implicaciones éticas, materiales o pedagógicas reales. Se promueven plataformas, herramientas o indicadores como sinónimo de innovación, sin evaluar si estas mejoran las condiciones reales de aprendizaje, o si simplemente aumentan la eficiencia y el entusiasmo superficial en los entornos escolares. Es una pedagogía del “potencial” que raras veces se materializa.

Finalmente, esta tesis no pretende dar respuestas definitivas, sino abrir caminos. La pregunta por cómo enseñar a vivir en internet, cómo formar para resistir el *Overdose*, y cómo construir autonomía frente a la lógica algorítmica, sigue abierta. Lo digital no puede ser un apéndice de la escuela, ni un tema de moda, ni un recurso didáctico: es un campo de formación política, subjetiva y ética. La alfabetización digital crítica, más que una estrategia, es una urgencia.

Al divulgar esta investigación ante compañeros, docentes y otros interlocutores, es común que se asuma que su objeto de estudio son únicamente las redes sociales y sus efectos en la vida cotidiana. Si bien estas plataformas son una pieza central del ecosistema digital, reducir el fenómeno exclusivamente a ellas sería equivalente a explicar la violencia en

Colombia únicamente por la presencia de armas: una mirada limitada que ignora sus múltiples dimensiones sociales, políticas y económicas.

La digitalidad no se agota en las redes; atraviesa sistemas de producción, circulación de información, relaciones afectivas, modos de consumo, formas de aprender y hasta nuestras construcciones identitarias. Esta investigación no pretende agotar ese campo, sino más bien abrirlo, demostrar su urgencia y animar a futuras investigaciones a explorarlo en mayor profundidad. Lo digital no es un añadido a la vida contemporánea: es parte constitutiva de ella. Por ello, la escuela tiene la responsabilidad ineludible de formar sujetos capaces de habitar este mundo no desde la lógica del mercado, sino desde el pensamiento crítico, la ética colectiva y la construcción de futuros más justos.

Capítulo 6: Presentación de resultados

Este capítulo presenta los hallazgos obtenidos a partir de una encuesta realizada al finalizar la implementación pedagógica con los estudiantes de los cursos 1002 y 1003 del Instituto Pedagógico Nacional. La encuesta consistió en cinco preguntas abiertas, diseñadas para explorar, desde la voz de los propios jóvenes, cómo viven su cotidianidad digital, qué sentidos atribuyen a sus prácticas en línea, y qué tensiones, deseos o resistencias emergen de su experiencia.

Las preguntas fueron:

- ¿Qué lugar tienen las pantallas en tu rutina diaria?
- ¿Qué es lo que más disfrutas o valoras de estar conectado?
- ¿En qué momento sientes que el uso de lo digital te ayuda o acompaña más?
- ¿Cuáles aspectos del uso te generan incomodidad, duda o cansancio?
- ¿Qué tipo de relación con lo digital te gustaría construir en el futuro?

Estas preguntas no fueron elaboradas únicamente como un instrumento de recolección de datos, sino como una continuidad reflexiva del proceso pedagógico descrito en el capítulo anterior. Lejos de buscar respuestas cerradas o clasificables de manera estadística, se propusieron como provocaciones abiertas, coherentes con el enfoque de alfabetización digital crítica desarrollado a lo largo de esta investigación.

Cada una de ellas dialoga directamente con los marcos conceptuales y teóricos expuestos. Por ejemplo, la pregunta sobre el lugar de las pantallas en la rutina cotidiana responde a la advertencia de Manuel Castells (2001) sobre la configuración de una nueva estructura temporal y espacial en la sociedad red, donde lo digital reordena las formas de habitar el tiempo y el cuerpo. Interrogar sobre lo que se disfruta de estar conectado permite comprender cómo, a pesar de las lógicas de mercado, los jóvenes encuentran espacios de afecto, expresión y comunidad, lo cual se relaciona con las ideas de Pierre Lévy (2007) sobre la inteligencia colectiva y las nuevas formas de subjetivación que emergen en la virtualidad.

A su vez, la pregunta por la incomodidad, el cansancio o la duda en el uso de lo digital remite a los aportes de David Buckingham (2008), quien sostiene que una verdadera alfabetización mediática no puede construirse sin abrir espacios para el conflicto, la crítica y la tensión. Nombrar lo que incomoda también es formar en ciudadanía digital.

Estas preguntas, además, están directamente relacionadas con lo trabajado en el aula, tal como fue descrito en el capítulo anterior. Allí los estudiantes fueron invitados a problematizar su uso de las plataformas, los algoritmos, el exceso de exposición y la lógica de la comparación. La encuesta retoma ese mismo espíritu: escuchar al otro sin juzgarlo, para construir a partir de su experiencia situada una comprensión más amplia del fenómeno de la vida digital.

Los resultados que se presentarán a continuación no pretenden ofrecer respuestas universales, sino ilustrar los sentidos y contradicciones que conviven en los relatos de los estudiantes. A través de sus palabras, será posible identificar patrones de uso, formas de malestar, prácticas

de resistencia y horizontes de deseo que nos permiten continuar profundizando en el fenómeno que esta tesis ha llamado *Overdose digital*.¹⁸

1) ¿Qué lugar tienen las pantallas en tu rutina diaria?

Categoría de uso	Cantidad de respuestas	Porcentaje (%)
Ocio	28	80.0%
Uso continuo	17	48.6%
Estudio	12	34.3%
Relación Social (social)	8	22.9%
Total de participantes	35	

Los datos reflejan una fuerte inclinación hacia el uso de las pantallas con fines recreativos. El **80%** de los estudiantes encuestados afirmó utilizar las pantallas principalmente para el ocio, lo cual refuerza una de las hipótesis centrales de esta investigación: la digitalidad, más que ser solo una herramienta de trabajo o estudio, se ha convertido en un espacio vital de entretenimiento, evasión y afectividad cotidiana.

La categoría de “uso continuo” (**48.6%**) no debe interpretarse como una finalidad, sino como una forma de estar en el mundo: los estudiantes no acceden esporádicamente a las pantallas, sino que están inmersos en ellas de manera constante. Este uso sostenido podría vincularse directamente con el fenómeno del *Overdose digital*, conceptualizado en el marco teórico de esta tesis como una sobreexposición algorítmica que desgasta los procesos subjetivos y emocionales de los jóvenes.

El uso para el estudio (**34.3%**) aparece en tercer lugar, indicando que si bien las pantallas forman parte del entorno educativo, esta no es su función predominante en la vida de los estudiantes. Esto coincide con lo observado en las sesiones de clase: el celular y otros dispositivos están presentes durante toda la jornada escolar, pero no siempre con un propósito pedagógico claro.

¹⁸ Las respuestas no son excluyentes (es decir, una persona pudo haber mencionado más de un uso), por eso la suma total supera los 35.

Por último, la categoría de “relación social” (**22.9%**), que refiere a interacciones sociales, refuerza lo dicho por Pierre Lévy cuando señala que las redes no solo conectan información, sino también afectos, vínculos y formas de comunidad. No obstante, como advierte David Buckingham, el problema no es estar conectados, sino no reflexionar sobre cómo y por qué nos conectamos.

Esta primera pregunta, por tanto, no solo entrega datos cuantitativos, sino que abre la puerta a una comprensión más profunda de las subjetividades digitales que habitan los estudiantes. En diálogo con Castells, podríamos afirmar que la rutina digital está moldeada por una lógica de red que entrelaza ocio, dependencia y exposición en un solo tejido cotidiano.

2) ¿Qué es lo que más disfrutas y valoras de estar conectado?

Categoría	Cantidad de respuestas	Porcentaje (%)
Ocio	33	94.3%
Estudio	6	17.1%
Relación social	20	57.1%
Total de participantes	35	

La categoría “ocio” domina ampliamente con un **94.3%**, mostrando que el espacio digital se configura, para la mayoría de los estudiantes, como un lugar de recreación y disfrute. Esta cifra, aún mayor que la registrada en la pregunta anterior, confirma que lo digital no es un apéndice de lo cotidiano, sino un terreno de placer y evasión que se habita con intensidad. Esta presencia tan alta del ocio nos obliga a preguntarnos, como plantea Buckingham (2008), si los entornos digitales están modelando formas de participación más pasivas, centradas en el consumo de contenidos, o si ese “disfrute” también puede dar lugar a procesos de apropiación crítica.

La relación social, mencionada por el **57.1%** de los estudiantes, aparece como una dimensión afectiva clave. Esto coincide con las reflexiones desarrolladas en el capítulo de caracterización, donde varios estudiantes afirmaron que lo que más disfrutaban de estar conectados es “hablar con sus amigos”. Sin embargo, como también se evidenció en las

sesiones, muchas de estas interacciones no ocurren en espacios íntimos de conversación, sino en comentarios de publicaciones o reacciones a memes, lo cual puede reducir la profundidad de los vínculos y reforzar una lógica de validación pública. Aquí, la categoría de relación social no puede desligarse de la necesidad de afecto y reconocimiento en red, conceptos centrales en esta tesis al hablar de validación afectiva.

El estudio, con apenas un **17.1%**, vuelve a ocupar un lugar marginal, evidenciando una tensión entre lo que la escuela espera del entorno digital y lo que los estudiantes realmente hacen en él. Tal como advierte Castells (2001), el problema no es solo el acceso a la tecnología, sino su significado dentro de los circuitos sociales: en este caso, claramente más ligado al entretenimiento y las relaciones afectivas que al aprendizaje formal.

En resumen, esta pregunta refuerza una idea fundamental: **la conexión no es solo técnica, sino emocional**. Por ello, la alfabetización digital crítica no debe centrarse únicamente en enseñar a usar herramientas, sino en abrir espacios para comprender qué buscan, qué encuentran y qué desean los jóvenes cuando habitan el mundo digital.

3) ¿En que momento sientes que el uso de lo digital te ayuda o acompaña más?

Categoría	Cantidad de respuestas	Porcentaje (%)
Ocio	22	62.9%
Estudio	15	42.9%
Relación social	14	40.0%
Total de participantes	35	

Esta pregunta se enfoca no en el uso general, sino en la función afectiva o instrumental que lo digital cumple en los momentos importantes de la vida cotidiana. A diferencia de las anteriores, aquí se vislumbra un leve reequilibrio: el ocio sigue siendo el contexto principal de acompañamiento digital (**62.9%**), pero el estudio (**42.9%**) y las relaciones sociales (**40.0%**) toman una relevancia mayor en términos de **utilidad percibida**.

Este cambio sugiere que, si bien el ocio es el motor principal del uso digital, los estudiantes también identifican momentos donde la tecnología tiene un rol de apoyo o contención. Como ha propuesto Pierre Lévy, las tecnologías digitales no solo amplifican las capacidades cognitivas, sino también las emocionales, actuando como espacios de expresión, consulta y sostén simbólico.

El dato más interesante es que la relación social disminuye respecto a la pregunta anterior (57.1% a 40%), lo que podría indicar que los vínculos digitales no siempre son experimentados como acompañamiento real, sino más como interacción superficial o entretenimiento compartido.

Este hallazgo respalda lo observado en la caracterización y en los talleres: **los estudiantes valoran la red como espacio de compañía, pero también reconocen sus límites para contener emocionalmente en situaciones de soledad o vulnerabilidad.** Aquí aparece, de nuevo, la importancia de una alfabetización digital crítica que permita leer los afectos digitales no solo como presencia, sino también como ausencia o ilusión de compañía, tal como lo ha advertido Buckingham al subrayar la necesidad de comprender los afectos en red como parte de la experiencia educativa y no como su negación.

4) ¿Cuáles aspectos del uso te generan incomodidad, duda o cansancio?

Categoría	Cantidad de respuestas	Porcent aje (%)
Overdose digital	25	71.4%
Discursos de oposición	12	34.3%
Tratamiento de datos personales	12	34.3%
Total de participantes	35	

Esta pregunta permite explorar no solo lo que los estudiantes disfrutan del entorno digital, sino también sus malestares, tensiones y preocupaciones, conectando directamente con el eje reflexivo de esta investigación. El resultado es contundente: el **71.4%** expresa malestar con el uso excesivo o dependiente de lo digital, es decir, reconocen los síntomas de

lo que esta tesis ha conceptualizado como Overdose digital. Esto valida empíricamente el concepto trabajado durante las sesiones, demostrando que la fatiga, la ansiedad o el agotamiento mental derivados del uso constante del celular y las redes no son una hipótesis impuesta, sino una experiencia reconocida por los propios jóvenes.

En segundo lugar, el **34.3%** menciona incomodidades con los discursos de odio, oposición o juicio constante en internet, lo cual se alinea con los debates sostenidos sobre cancelación, funas y tensiones en la opinión pública digital. Estas respuestas reflejan una conciencia emergente sobre las dinámicas hostiles que se reproducen en redes sociales, muchas veces en nombre de la autenticidad o la libertad de expresión, pero que terminan por afectar el bienestar emocional.

Finalmente, un porcentaje similar (**34.3%**) se refiere al tratamiento de los datos personales, lo que indica una preocupación por la privacidad y el control sobre la información. Este hallazgo es coherente con las sesiones dedicadas al análisis de cookies, perfilamientos y el caso de Cambridge Analytica. Que esta inquietud haya sido interiorizada por más de un tercio de los participantes demuestra que la alfabetización digital crítica no solo fue comprendida conceptualmente, sino también aplicada a su experiencia cotidiana.

Como señalan Castells y Buckingham, las tecnologías no son neutrales: su uso reproduce estructuras de poder, pero también abre espacios de conciencia y transformación. Las respuestas aquí recogidas revelan que, incluso en su juventud, los estudiantes comienzan a identificar cómo el mundo digital afecta su salud mental, sus relaciones y su derecho a la intimidad. Esa es, en última instancia, la base para una pedagogía crítica del entorno digital.

5) ¿Qué tipo de relación con lo digital te gustaría construir en el futuro?

Categoría		Cantidad de respuestas	Porcentaje (%)
Reducción de tiempo de uso	de	25	71.4%
No sabe		9	25.7%
Otros		3	8.6%

Total de 35
participantes

Esta pregunta buscó abrir un espacio de proyección, permitiendo a los estudiantes imaginar un vínculo distinto con la tecnología, después de haber reflexionado durante la propuesta pedagógica. El resultado mayoritario revela una intención clara: el **71.4%** manifestó su deseo de reducir el tiempo que pasan conectados, lo que indica una toma de conciencia sobre los efectos del uso excesivo y un reconocimiento tácito del Overdose digital.

Aunque esta reducción no necesariamente implica un rechazo de la tecnología, sí sugiere que los jóvenes buscan un mayor equilibrio, más autonomía frente a los impulsos de conexión constante y un tipo de relación menos compulsiva con sus dispositivos. Esto reafirma que, si bien viven en el entorno digital, no lo hacen sin tensiones, y muchos de ellos reconocen la necesidad de transformar sus hábitos.

Por otro lado, un **25.7%** respondió que no sabía qué tipo de relación le gustaría construir o dejó la pregunta en blanco, lo que puede leerse como una dificultad para imaginar alternativas al modelo actual de conectividad. Este dato señala la urgencia de seguir abriendo espacios pedagógicos para pensar lo digital más allá de la lógica del consumo, como lo propone Buckingham: educar no para adaptarse, sino para cuestionar y transformar.

Finalmente, en las respuestas agrupadas como **“otros” (8.6%)**, se encuentran menciones a un uso más selectivo, centrado en el aprendizaje o el trabajo creativo, lo cual apunta a una visión instrumental y funcional que, aunque minoritaria, muestra otras formas posibles de habitar lo digital.

En conjunto, esta última pregunta actúa como una puerta hacia el futuro: no como cierre, sino como invitación a que la alfabetización digital crítica continúe, permitiendo a los jóvenes tomar decisiones más conscientes sobre su vida en red.

Conclusiones

En un contexto donde la digitalidad atraviesa todas las dimensiones de la vida cotidiana, la alfabetización digital dominante (de corte instrumental) resulta insuficiente para comprender los desafíos contemporáneos que enfrentan los jóvenes. Enseñar a “usar” las tecnologías sin problematizar su lógica de funcionamiento, sus efectos afectivos y sus implicaciones políticas, deja fuera aspectos esenciales de la formación ciudadana en la era digital. Esta investigación se propuso cuestionar ese enfoque limitado y desarrollar una propuesta de alfabetización digital crítica, entendida como un proceso de reflexión, autoconocimiento y acción ética frente al ecosistema digital. Para ello, se implementó una práctica pedagógica situada en el Instituto Pedagógico Nacional, con estudiantes de grado décimo, a partir de una metodología cualitativa basada en la etnografía virtual, la observación participante, el análisis de producciones estudiantiles y una encuesta con preguntas abiertas aplicada al finalizar el proceso.

Caracterizar las formas en que los estudiantes interactúan con el entorno digital permitió observar que el uso de pantallas está completamente naturalizado en su cotidianidad. La mayoría afirma usarlas con fines académicos, pero en la práctica su uso se orienta sobre todo al ocio, la comunicación afectiva y la evasión emocional. Durante las clases, se evidenciaron múltiples formas de sobreexposición, necesidad de validación y consumo compulsivo. Esta caracterización fue clave para identificar patrones de dependencia y construir un diagnóstico situado de las formas en que los jóvenes habitan lo digital.

Construir un marco teórico desde los aportes de Pierre Lévy, Manuel Castells y David Buckingham permitió fundamentar la necesidad de una alfabetización digital crítica. Desde la inteligencia colectiva hasta la construcción de identidades en red, estos autores permitieron comprender que lo digital no es solo un conjunto de herramientas, sino un entorno simbólico y político que configura formas de subjetividad. Este marco teórico orientó la propuesta pedagógica y sirvió de base para interpretar las respuestas de los estudiantes desde una perspectiva crítica, afectiva y contextualizada.

Nombrar y describir el fenómeno de Digital Overdose resultó clave para dar sentido a los malestares expresados por los estudiantes. El Overdose no es solo exceso de tiempo

frente a pantallas, sino una saturación subjetiva: el algoritmo que impone ritmos, la necesidad de visibilidad constante, la ansiedad de no estar al día. Nombrar este fenómeno permitió a los estudiantes reconocerlo en sí mismos y en su entorno, y abrió el camino para hablar del malestar digital sin culpa ni vergüenza, sino desde una mirada crítica y colectiva.

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica desde la pedagogía crítica permitió abrir espacios de diálogo sobre el uso de plataformas, el tratamiento de datos, la censura, los discursos de odio y las emociones digitales. Las sesiones buscaron no imponer respuestas, sino propiciar preguntas: ¿quién decide qué vemos?, ¿por qué nos sentimos así al publicar?, ¿qué implican las condiciones de uso que aceptamos sin leer? La implementación demostró que es posible fomentar habilidades críticas, como la gestión ética de la información, la empatía digital y el pensamiento autónomo, incluso en espacios escolares atravesados por la lógica del rendimiento.

Evaluar la pertinencia de estas habilidades mostró resultados esperanzadores. La encuesta final reveló que la mayoría de los estudiantes desea reducir su tiempo en línea y construir una relación distinta con lo digital. Reconocieron molestias, dudas y contradicciones en su uso cotidiano, y valoraron los espacios que les permitieron hablar de ello sin juicio. Aunque las transformaciones profundas requieren más tiempo, esta propuesta permitió encender preguntas, habilitar la conciencia y poner en marcha procesos de autocomprensión que son fundamentales para una educación digital verdaderamente crítica.

Cerrar esta investigación no es fácil, porque implica reconocer que pensar la digitalidad desde la escuela es tan urgente como desafiante. No se trata solo de actualizar contenidos o enseñar a usar nuevas herramientas, sino de asumir que nuestros estudiantes ya viven en lo digital, lo habitan, lo sufren, lo disfrutan y lo padecen. La escuela, por su parte, sigue llegando tarde a esa conversación, anclada muchas veces en una idea nostálgica de educación que desconfía del presente y teme al futuro. Proponer una alfabetización digital crítica no fue sencillo: implicó cuestionar marcos establecidos, sostener tensiones, escuchar más que hablar y abrir espacios donde antes solo había normas. Fue difícil, sí. Pero también necesario. Porque si la escuela no se atreve a pensar el mundo digital con sus estudiantes, desde sus emociones, contradicciones y potencias, alguien más lo hará —y no siempre con fines educativos. La escuela, entonces, no puede seguir al margen: debe convertirse en un

espacio para comprender, acompañar y transformar la vida digital, no desde el miedo o el control, sino desde la escucha, el cuidado y la reflexión compartida.

Bibliografía

- Area, M. (2023). La digitalización y el profesorado universitario. Miradas más allá de la experiencia pandémica. En R. Cabello, & S. Lago, *Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital* (págs. 215 - 228). Buenos Aires: CLACSO.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023, 2 de marzo). *Distrito superó cifra histórica de entrega de tabletas a estudiantes*. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/distrito-supero-cifra-historica-de-entrega-de-tabletas-estudiantes>
- Area, M., Gros, B., & Marzal, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Artopoulos, A., Duarte, J., & Rivoir, A. (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje. *Propuesta Educativa*, 25 - 44.
- Avello, R., López, R., Cañedo, M., Álvarez, H., Granados, J., & Obando, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 4 - 11.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Cabrera, P. (2005). *Nuevas tecnologías y exclusión social: Un estudio sobre las posibilidades de las TIC en la lucha por la inclusión social en España*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.

- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 1 - 13.
- Da Silva, M. (2018). *Apropiación de las TIC en la infancia y su impacto en la comunidad: posibilidades y límites del modelo educativo Quinta Dimensión en un contexto de vulnerabilidad social en Uruguay*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. eLearn Center (eLC).
- García, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 66 - 81.
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. *Revista de investigación educativa* 23, 24 - 44.
- Garrido, J. (2018). Intención y práctica con TIC en formadores de profesores: congruencias, colisiones y autoeficacia. *Estudios Pedagógicos*, 253 - 269.
- Garrido, J. (2018). Intención y práctica con TIC en formadores de profesores: Congruencias, colisiones y autoeficacia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 253 - 269.
- Gértrudix, F., Gálvez, M., Elías, S., & Durán, J. (2016). Alfabetización digital, competencias mediáticas y open Data. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 113 - 121.
- Hine, C. (2004). *Etmografía Virtual*. Londres: UOC.
- Jácome, S., & Sánchez, M. (2023). Autopercepción de la alfabetización digital en la comunicación y gestión del conocimiento. *Uisrael*, 73 - 96.
- Levratto, V. (2017). La alfabetización digital en las comunidades originarias Huarpe y Ranquel: Programa Escuelas Públicas Digitales de San Luis, Argentina. Un estudio de caso. *Información, cultura y sociedad*, 95 - 110.
- Levy, P. (1995). *¿Qué es lo virtual?* París: Découverte.
- Levy, P. (2007). *CIBERCULTURA: Informe al Consejo de Europa*. España: Anthropos.

- Massara, B. (2023). De la educación virtual a la presencialidad: la cuestión de la inclusión en la formación superior. En R. Cabello, & S. Lago, *Cultura, ciudadanía y educación en el entorno digital*. (págs. 229 - 242). Buenos Aires: CLACSO.
- Morales, F. d., & Castellanos, D. d. (2023). La apropiación tecnológica infantil. Un ecosistema tecno-educativo en la escuela comunitaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14 - 26.
- Morales, S. (2019). Derechos digitales y regulación de Internet. En A. Rivoir, & M. Morales, *Tecnologías digitales: Miradas críticas de la apropiación de América Latina* (págs. 38 - 51). CLACSO.
- Mosquera, J. (2018). Tecnología y desigualdad social: reproducción o disminución de la brecha social. En M. Díaz, J. Villota, & M. Gómez, *Tecnología, sociedad y educación: desafíos de las TIC en el desarrollo social y sus implicaciones en la práctica educativa* (págs. 133 - 164). Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Moyano, R. (2020). Brecha social y brecha digital. Pobreza, clima educativo del hogar e inclusión digital en la población urbana de Argentina. *Signo Y Pensamiento*, 39 - 72.
- Renan, V. (2019). *El capitaloceno: Crisis civilizatoria, imperialismo ecológico y límites naturales*. Bogotá: Teoría & Praxis.
- Renzo, M. (2023). Condiciones estructurales de la brecha educativa y de la brecha digital en Argentina (2011 - 2020). En C. Roxana, & L. M. Silvia, *Cultura, ciudadanía y educación en el entorno digital*. (págs. 167 - 181). CLACSO.
- Reza, R., Guemez, M., Reza, C., Martinez, G., & Zamudio, A. (2023). Estudiantes de secundaria y uso de redes sociales: aprendizaje y conocimiento, emociones y entretenimiento. *Uisrael*, 14 - 35.
- Tiscar, L. (2009). Alfaetizar en la cultura digital. En N. A. Felipe Zayas, *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.
- Travieso, J., & Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOCPapers: Revista sobre la sociedad del conocimiento*.

UNICEF. (2020, agosto 21). *Con tabletas y planes de datos se facilita la conexión entre docentes y estudiantes en la Amazonía ecuatoriana.*
<https://www.unicef.org/ecuador/historias/con-tabletas-y-planes-de-datos-se-facilita-la-conexi%C3%B3n-entre-docentes-y-estudiantes-en-la>

WSS Playground & Xemono. (2022). *Needy Girl Overdose* (Videojuego para PC). Steam.

X. (16 de 4 de 2025). *Hashtag #shtwt*. Obtenido de X: X.com