

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Pensamiento crítico frente a la desinformación en bachillerato: revisión sistemática y propuesta interdisciplinaria para la alfabetización mediática

Critical thinking in the face of misinformation in upper secondary education: A systematic review and an interdisciplinary proposal for media literacy

Christofer Alberto Hurtado Bajaña

Christoferalhuba85@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5246-5786>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Dani Fabian Tigre Cisneros

d.ani.tc@ouklook.com
<https://orcid.org/0009-0004-0631-4489>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Ofelia Ileana Mindiola Roca

ileanaminroc@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-5341-3035>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Fernanda Rosaly Cuesta Aguayo

fernandacuesta1988@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-8422-2369>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

María Isabel Barrera Peralta

isbethl@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-4486-7165>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6076>

Artículo recibido: 06 de febrero de 2026.
Aceptado para publicación: 23 de junio de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

**Redilat**
Red de Investigadores
Latinoamericanos

**LATAM**
Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6076>

Pensamiento crítico frente a la desinformación en bachillerato: revisión sistemática y propuesta interdisciplinaria para la alfabetización mediática

Critical thinking in the face of misinformation in upper secondary education: A systematic review and an interdisciplinary proposal for media literacy

Christofer Alberto Hurtado Bajaña¹

Christoferalhuba85@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5246-5786>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Ofelia Ileana Mindiola Roca

ileanaminroc@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-5341-3035>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Fernanda Rosaly Cuesta Aguayo

fernandacuesta1988@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-8422-2369>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

María Isabel Barrera Peralta

isbethl@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-4486-7165>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Dani Fabian Tigre Cisneros

d.ani.tc@ouklook.com
<https://orcid.org/0009-0004-0631-4489>
Unidad Educativa Naranjito
Naranjito – Ecuador

Artículo recibido: 06 de febrero de 2026. Aceptado para publicación: 23 de junio de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo examina estrategias educativas interdisciplinarias dirigidas a fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de bachillerato frente a la desinformación. La investigación se realizó mediante una revisión sistemática de literatura, organizada de acuerdo con la estructura PRISMA 2020, a partir de búsquedas efectuadas en Scopus, SciELO, ERIC y Redalyc. A partir de un conjunto inicial de 3562 registros, se aplicaron criterios de depuración, cribado, elegibilidad e inclusión que permitieron seleccionar finalmente 33 artículos científicos publicados entre 2020 y 2026. La presentación de los resultados se organizó en torno a cinco ejes: alfabetización mediática, informacional y digital; evaluación crítica de la información; estrategias educativas interdisciplinarias;

¹ Autor de correspondencia.


uso de recursos activos, lúdicos y digitales; y rol docente e institucional. Los resultados indican que el desarrollo del pensamiento crítico no depende solo de la exposición constante a la tecnología, sino de actividades pedagógicas orientadas a enseñar cómo buscar, contrastar, verificar, argumentar y comunicar información con responsabilidad. Como aporte, se propone Verificar antes de compartir, una ruta pedagógica interdisciplinaria para trabajar la desinformación desde Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Inglés y Filosofía.

Palabras clave: pensamiento crítico, desinformación, bachillerato, alfabetización mediática, estrategias interdisciplinarias

Abstract

This article analyzes interdisciplinary educational strategies aimed at strengthening critical thinking in the face of misinformation among upper secondary school students. A systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 framework, with searches carried out in Scopus, SciELO, ERIC, and Redalyc. From an initial set of 3,562 records, screening, eligibility, and inclusion criteria were applied, resulting in a final corpus of 33 scientific articles published between 2020 and 2026. The findings were organized into five thematic areas: media, information, and digital literacy; critical evaluation of information; interdisciplinary educational strategies; active, game-based, and digital resources; and the role of teachers and institutional conditions. The results show that critical thinking is not developed merely through frequent use of technology, but through guided educational activities that teach students to search for, compare, verify, argue, and communicate information responsibly. As a contribution, the study proposes Verify Before Sharing, an interdisciplinary pedagogical pathway for addressing misinformation through Language Arts, Natural Sciences, Social Studies, Technology, English, and Philosophy.

Keywords: critical thinking, misinformation, upper secondary education, media literacy, interdisciplinary strategies

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Hurtado Bajaña, C. A., Mindiola Roca, O. I., Cuesta Aguayo, F. R., Barrera Peralta, M. I., & Tigre Cisneros, D. F. (2026). Pensamiento crítico frente a la desinformación en bachillerato: revisión sistemática y propuesta interdisciplinaria para la alfabetización mediática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (3), 1949 – 1971.
<https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6076>

INTRODUCCIÓN

La desinformación representa uno de los retos más complejos de la vida digital actual, sobre todo para los adolescentes que se encuentran cursando el bachillerato. En sus espacios cotidianos circulan noticias falsas, imágenes sacadas de contexto, videos editados, titulares exagerados, cadenas de mensajería, publicaciones virales y contenidos creados o alterados mediante recursos digitales. El problema no consiste únicamente en recibir información incorrecta, sino también en cómo esta influye en la manera en que los jóvenes forman sus opiniones, valoran la confianza de las fuentes, intervienen en conversaciones públicas y toman decisiones sobre asuntos sociales, científicos, culturales o personales. Madrid (2024) advierte que la desinformación se ha instalado como un riesgo global por su capacidad para debilitar la confianza pública y aumentar la polarización social.

En el bachillerato, este fenómeno requiere especial atención, pues los estudiantes ya no reciben información de forma pasiva: buscan, comentan, comparten, editan, reaccionan y crean contenidos en diversos espacios digitales. A menudo reconocen las plataformas que usan, pero no siempre cuentan con criterios suficientes para revisar el origen de una publicación, identificar la intención del mensaje o verificar si una afirmación tiene sustento. Esta situación plantea un reto pedagógico claro: la escuela no debe limitarse a advertir sobre las noticias falsas, sino enseñar procedimientos concretos para leer, contrastar y decidir con mayor cuidado.

La alfabetización mediática, informacional y digital constituye una base clave para enfrentar este problema. Según la UNESCO (2026), esta formación ayuda a comprender el ecosistema comunicativo actual, analizar mensajes, reconocer información engañosa y actuar responsablemente en entornos digitales. Sin embargo, la alfabetización mediática e informacional no consiste solo en enseñar a usar plataformas o buscar datos en internet. Su sentido educativo es más amplio: formar estudiantes capaces de preguntarse quién produce la información, qué evidencia presenta, qué intereses puede incluir, qué voces omite y qué consecuencias tendría compartirla sin verificar.

El pensamiento crítico ocupa, por tanto, un lugar central dentro de esta formación. No se trata de fomentar una duda permanente ni de enseñar a desconfiar de todo, sino de desarrollar una duda razonada que permita revisar evidencias antes de aceptar una afirmación. Un estudiante demuestra pensamiento crítico cuando diferencia hechos de opiniones, reconoce sesgos, compara fuentes, detecta contradicciones y sostiene una postura con argumentos. Frente a la desinformación, esta capacidad es indispensable, pues muchos contenidos engañosos no se presentan como mentiras evidentes, sino como mensajes parcialmente verdaderos, emocionalmente atractivos o con apariencia de autoridad.

Los cambios tecnológicos recientes han hecho más complejo el problema. La inteligencia artificial generativa, la edición audiovisual, los filtros, los montajes y la rápida circulación de contenidos permiten crear mensajes cada vez más convincentes. Bastantes et al. (2025), sostienen que la alfabetización mediática e informacional puede responder educativamente a la desinformación cuando se aborda desde la verificación, el análisis de mensajes y la responsabilidad comunicativa. Esta perspectiva es pertinente en bachillerato, ya que los estudiantes necesitan aprender a revisar textos, imágenes, audios y videos antes de aceptarlos o compartirlos.

La desinformación tampoco pertenece a una sola asignatura. Puede aparecer en una noticia sobre salud, en un video sobre cambio climático, en una publicación histórica manipulada, en un discurso político, en una estadística mal presentada, en una traducción incompleta o en un contenido viral diseñado para provocar miedo o enojo. Por ello, su tratamiento educativo requiere una mirada interdisciplinaria. Lengua y Literatura fortalece la comprensión lectora y la argumentación; Ciencias Naturales permite valorar evidencias; Ciencias Sociales ayuda a analizar fuentes y contextos;

Tecnología orienta la búsqueda y producción de información; Inglés abre el acceso a contenidos globales; y Filosofía contribuye al análisis de razonamientos y falacias.

Esta necesidad se relaciona con los enfoques actuales sobre competencias escolares. OECD (2023), Al analizar los resultados de PISA 2022, se resalta la importancia de formar estudiantes capaces de aplicar conocimientos, resolver problemas y desenvolverse en contextos complejos. Aunque este enfoque no aborda solo la desinformación, permite entender que la educación actual debe superar la simple memorización de contenidos. En sociedades saturadas de información, la escuela debe formar capacidades para interpretar, contrastar, argumentar y tomar decisiones basadas en evidencias.

A pesar de esta urgencia, aún existe una distancia entre reconocer la importancia del pensamiento crítico y trabajarlo de forma sistemática en el aula. Con frecuencia se pide a los estudiantes investigar, consultar fuentes o elaborar trabajos, pero no siempre se les enseña a buscar información, valorar la confiabilidad de un sitio, comparar versiones o justificar la elección de una fuente. Esta brecha vuelve la investigación escolar vulnerable a la copia, la repetición de contenidos y la aceptación de información superficial. Por ello, el pensamiento crítico debe enseñarse como una práctica guiada, no como una expectativa general.

La literatura revisada muestra que las estrategias más prometedoras integran alfabetización mediática, evaluación de fuentes, lectura crítica, análisis de evidencias, argumentación, producción responsable de contenidos y acompañamiento docente. También muestra que el trabajo frente a la desinformación exige actividades sostenidas, no solo intervenciones aisladas. En este marco, resulta pertinente plantear propuestas pedagógicas que permitan al estudiante practicar la verificación, revisar sus criterios y comprender que compartir información implica una responsabilidad ética y ciudadana.

Este artículo analiza, mediante una revisión sistemática, estrategias educativas interdisciplinarias dirigidas a fortalecer el pensamiento crítico frente a la desinformación en estudiantes de bachillerato. A partir de esta revisión, el estudio busca identificar enfoques, recursos, áreas curriculares y condiciones pedagógicas que ayuden a diseñar una respuesta educativa aplicable al contexto escolar. Su relevancia radica en comprender que enfrentar la desinformación no consiste solo en detectar noticias falsas, sino en formar jóvenes capaces de leer con atención, contrastar información, argumentar con evidencia y participar responsablemente en entornos digitales.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló como una revisión sistemática de literatura, con enfoque cualitativo-documental y alcance analítico. Este diseño permitió identificar, seleccionar y analizar investigaciones científicas relacionadas con estrategias educativas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico frente a la desinformación en estudiantes de bachillerato o niveles escolares equivalentes. La revisión no incluyó intervención directa en aula ni aplicación de instrumentos a estudiantes; por tanto, los resultados provienen del análisis de artículos científicos revisados en texto completo.

El proceso se organizó de acuerdo con la estructura PRISMA 2020, utilizada para ordenar las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios en revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). Esta guía permitió transparentar la ruta seguida para conformar el corpus documental, precisar los criterios de selección y evitar una incorporación arbitraria de fuentes.

La búsqueda bibliográfica se realizó en Scopus, Redalyc, SciELO y ERIC, bases seleccionadas por su relación con investigaciones educativas, sociales, comunicacionales y pedagógicas. Se emplearon descriptores en español e inglés, combinados con operadores booleanos, vinculados con pensamiento crítico, desinformación, noticias falsas, alfabetización mediática, alfabetización informacional,

alfabetización digital, ciudadanía digital, secundaria y bachillerato. La búsqueda consideró publicaciones científicas comprendidas entre 2020 y 2026, periodo definido para recuperar estudios recientes sobre formación escolar en contextos digitales marcados por la circulación de información engañosa.

Tabla 1

Estrategia de búsqueda documental

Base de datos	Descriptorios utilizados	Resultados obtenidos
ERIC	"critical thinking" AND "misinformation"; "media literacy" AND "secondary education"; "fake news" AND "high school students"; "information literacy" AND "students"	512
SciELO	"pensamiento crítico" AND "desinformación"; "alfabetización mediática" AND "estudiantes"; "noticias falsas" AND "educación"; "alfabetización informacional" AND "secundaria"	710
Redalyc	"pensamiento crítico" AND "noticias falsas"; "desinformación" AND "educación secundaria"; "alfabetización mediática" AND "bachillerato"; "ciudadanía digital" AND "pensamiento crítico"	860
Scopus	"critical thinking" AND "fake news"; "misinformation" AND "secondary education"; "media literacy" AND "high school students"; "information literacy" AND "misinformation"	1480
Total inicial		3562

Fuente: elaboración propia.

Los criterios de inclusión consideraron artículos científicos publicados entre 2020 y 2026, escritos en español o inglés, con acceso a texto completo y relación directa con pensamiento crítico, desinformación, noticias falsas, alfabetización mediática, informacional o digital, ciudadanía digital o estrategias educativas aplicables a secundaria, bachillerato o niveles escolares cercanos. También se incluyeron estudios con aportes interdisciplinarios desde áreas como Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Inglés, Filosofía u otros campos vinculados con la lectura crítica, la evaluación de fuentes y la verificación de información.

Se excluyeron documentos duplicados, textos sin acceso completo, registros con información bibliográfica insuficiente, publicaciones fuera del periodo establecido, trabajos no académicos y estudios centrados únicamente en periodismo, comunicación política, inteligencia artificial o medios digitales sin relación educativa directa. También se descartaron investigaciones sin aportes claros sobre estrategias pedagógicas, pensamiento crítico, alfabetización mediática o formación escolar, así como estudios alejados del objetivo de la revisión.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión aplicados en la revisión

Tipo de criterio	Criterio aplicado
Inclusión	Artículos científicos publicados entre 2020 y 2026 para la conformación del corpus sistemático.
Inclusión	Estudios en español o inglés.
Inclusión	Documentos con texto completo disponible.
Inclusión	Investigaciones relacionadas con pensamiento crítico, desinformación, noticias falsas, alfabetización mediática, informacional o digital.
Inclusión	Estudios vinculados con secundaria, bachillerato, adolescentes o contextos escolares equivalentes.
Inclusión	Trabajos con aportes sobre estrategias educativas, interdisciplinariedad, ciudadanía digital, evaluación de fuentes o lectura crítica.
Exclusión	Documentos duplicados o sin información bibliográfica suficiente.
Exclusión	Textos sin acceso completo.
Exclusión	Estudios centrados solo en comunicación política, periodismo o inteligencia artificial sin aplicación educativa.
Exclusión	Publicaciones sin metodología clara o sin aporte pedagógico pertinente.
Exclusión	Investigaciones alejadas del objetivo de la revisión.

Fuente: elaboración propia.

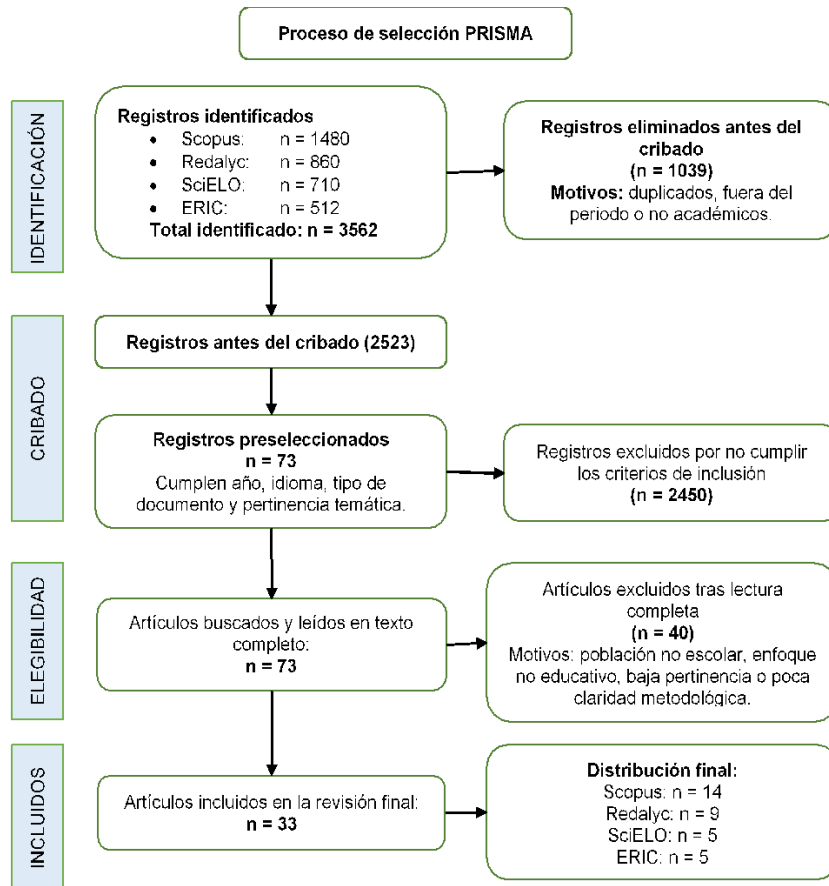
La selección documental siguió una depuración progresiva. En la fase de identificación se localizaron 3562 registros en las cuatro bases consultadas. Antes del cribado se eliminaron 1039 registros por duplicidad, ubicación fuera del periodo definido, ausencia de carácter académico o falta de pertinencia inicial. De este modo, quedaron 2523 documentos para revisión preliminar. Durante el cribado se revisaron títulos, subtítulos, palabras clave y resúmenes, y se excluyeron 2450 registros que no cumplían los criterios establecidos o se alejaban del objetivo del estudio. Posteriormente, 73 artículos pasaron a lectura completa.

En la fase de elegibilidad se revisaron los 73 artículos completos, considerando objetivo, metodología, población, nivel educativo, estrategia abordada, resultados y aporte al tema central. En esta etapa se excluyeron 40 artículos por baja pertinencia, población no escolar, enfoque no educativo, ausencia de una estrategia clara o poca solidez metodológica. Finalmente, el corpus quedó conformado por 33 artículos científicos: 14 procedentes de Scopus, 9 de Redalyc, 5 de SciELO y 5 de ERIC.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios según PRISMA 2020

Fuente: Elaboración propia con base en Page et al. (2020).



La información de los estudios incluidos se organizó en una matriz de análisis documental. En ella se registraron autor, año, título, base de datos, país, objetivo, metodología, población o contexto educativo, estrategia educativa, resultados principales y aporte al estudio. Esta matriz permitió comparar los artículos de forma ordenada y evitar que la revisión se limitará a una suma de resúmenes individuales.

El análisis se realizó mediante lectura comparativa y codificación temática. Primero se identificaron ideas recurrentes en los artículos, como alfabetización mediática, evaluación de fuentes, pensamiento crítico, noticias falsas, interdisciplinariedad, recursos digitales, estrategias activas, mediación docente y condiciones institucionales. Luego, esas ideas se agruparon según su relación con el objetivo de la revisión y su presencia reiterada en el corpus. A partir de este procedimiento emergieron cinco ejes temáticos: alfabetización mediática, informacional y digital; pensamiento crítico y evaluación de la información; estrategias educativas interdisciplinarias; recursos activos, lúdicos y digitales; y rol docente junto con condiciones institucionales. Estos ejes permiten organizar los resultados de manera integrada y construir una base pedagógica para la propuesta dirigida al bachillerato.

RESULTADOS

El análisis de los artículos incluidos permitió agrupar los hallazgos en cinco ejes temáticos relacionados con el fortalecimiento del pensamiento crítico frente a la desinformación en estudiantes de bachillerato. Estos ejes no funcionan como apartados independientes, sino como dimensiones

complementarias de un mismo problema educativo: aprender a buscar información, valorar su confiabilidad, contrastar evidencias, reconocer sesgos, argumentar con claridad y participar responsablemente en entornos digitales. La organización de los resultados permite identificar estrategias educativas interdisciplinarias para abordar la desinformación desde una perspectiva formativa, crítica y aplicable al aula.

Tabla 4

Ejes de análisis derivados de los artículos incluidos

Eje de análisis	Artículos relacionados	Aporte principal
Alfabetización mediática, informacional y digital	Romero y Tejedor (2025); Hernández et al. (2024); Duque y Sánchez (2022); Corona (2021); Carias et al. (2021); Escoda y Herrero (2025); Pallarés et al. (2025); Sobradillo y Sánchez (2025)	Explican que enfrentar la desinformación requiere comprender cómo se produce, circula, valida y comparte la información en entornos digitales.
Pensamiento crítico y evaluación de información	Ripoll y Matos (2020); Castells et al. (2022); Johnston (2020); Crespo et al. (2022); Curie y Rosa (2022); Diz et al. (2023); García et al. (2024); McDonough et al. (2024); Saez (2025a, 2025b)	Muestran que los estudiantes necesitan criterios claros para distinguir información confiable, opiniones, sesgos, errores y contenidos engañosos.
Estrategias educativas interdisciplinarias	Estigarribia et al. (2022); Puig et al. (2021); Tura et al. (2023); Delaney et al. (2022); Maree y Haddon (2025); Fekete (2020); Mora (2026); Afrilyasanti et al. (2025); McDonough et al. (2024)	Relacionan el pensamiento crítico con ciencias, lengua, estudios sociales, ciudadanía, inglés, historia y filosofía.
Recursos activos, lúdicos y digitales	Capecchi et al. (2024); Torres (2025); Espinosa y Eguia (2025); Farbod et al. (2024); Orosz et al. (2024); Krakowski et al. (2025); Carias et al. (2021); Sobradillo y Sánchez (2025); Afrilyasanti et al. (2025)	Presentan juegos, plataformas, debates, radio escolar, intervenciones breves y herramientas digitales para trabajar la desinformación de forma práctica.
Rol docente y condiciones institucionales	Pallarés et al. (2025); Escoda y Herrero (2025); Saez (2025a, 2025b); Tura et al. (2023); Goodman y Ord (2025); Hernández et al. (2024); Romero y Tejedor (2025)	Señalan que el trabajo frente a la desinformación necesita docentes preparados, criterios claros y actividades sostenidas institucionalmente.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis temático de los estudios incluidos.

Alfabetización mediática, informacional y digital como base formativa

La alfabetización mediática, informacional y digital aparece como la base más amplia para enfrentar la desinformación en bachillerato. Los estudios revisados coinciden en que el problema no se limita al uso frecuente de internet, sino a la capacidad de comprender cómo se produce, circula y valida la información. Corona (2021), Duque y Sánchez (2022) y Romero y Tejedor (2025) ubican esta alfabetización como una competencia necesaria para vivir en entornos donde las noticias falsas, los rumores, los contenidos manipulados y las publicaciones virales se difunden con rapidez.

Romero y Tejedor (2025) señalan que la desinformación afecta la convivencia, la participación ciudadana y la confianza social, más allá del acceso individual a contenidos. Desde esta perspectiva, los estudiantes de bachillerato no deben verse sólo como receptores de información, pues también comentan, comparten y producen mensajes en espacios digitales. La alfabetización mediática debe enseñar a reconocer si una publicación informa, persuade, exagera, manipula o busca una reacción emocional inmediata. Esta competencia es relevante cuando el estudiante interactúa diariamente con titulares, videos, memes, cadenas y mensajes breves.

La revisión también ayuda a distinguir entre saber usar herramientas digitales y comprender críticamente la información. Duque y Sánchez (2022) y Corona (2021) coinciden en que manejar plataformas digitales no significa saber evaluar información. Un estudiante puede usar redes sociales, editar imágenes o buscar respuestas con rapidez, pero tiene dificultades para reconocer fuentes dudosas, afirmaciones sin evidencia o imágenes fuera de contexto. En esa misma línea, Hernández et al. (2024) destacan la necesidad de evaluar estas competencias con criterios claros, para que la alfabetización mediática no se reduzca a una intención general dentro del currículo.

Algunas estrategias muestran que la alfabetización mediática puede desarrollarse mediante la producción responsable de contenidos. Carias et al. (2021) resaltan el valor de la radio educativa, ya que exige buscar datos, seleccionar fuentes, organizar ideas y comunicar con responsabilidad. Saez (2025b), por su parte, vincula la alfabetización informacional con el pensamiento crítico al mostrar que investigar exige decidir dónde buscar, qué resultados revisar, qué información aceptar y cuál descartar. En ambos casos, el estudiante no solo recibe información: aprende a construir mensajes sustentados y a tomar decisiones durante la búsqueda.

Los estudios recientes insisten en que la escuela debe responder a las formas actuales de consumo de información. Sobradillo y Sánchez (2025) plantean que los centros educativos pueden ser espacios dinámicos para la alfabetización mediática e informacional, mientras Escoda y Herrero (2025) vinculan la desinformación con una educación más crítica, sostenible y responsable. Pallarés et al. (2025) añaden una condición clave: la formación docente. Si los profesores no están suficientemente preparados para analizar fuentes, sesgos y contenidos digitales, difícilmente podrán guiar a sus estudiantes en procesos sostenidos de verificación.

Pensamiento crítico y evaluación de la información

Los estudios del segundo eje muestran que el pensamiento crítico no aparece automáticamente por el uso cotidiano de internet. Johnston (2020), Curie & Rosa (2022), Diz et al. (2023) y García et al. (2024) evidencian que los adolescentes pueden manejarse con facilidad en entornos digitales, pero tener dificultades para valorar la confiabilidad de una fuente, diferenciar hechos de opiniones o reconocer contenidos manipulados. Esta distinción es importante porque separa la habilidad tecnológica de la competencia crítica: saber navegar o compartir información no implica necesariamente saber evaluarla.

Ripoll y Matos (2020) señalan que la fiabilidad de la información requiere criterios de revisión, sobre todo en entornos digitales donde los contenidos circulan con rapidez. La desinformación no siempre aparece como una mentira evidente; a menudo mezcla datos reales, titulares llamativos, imágenes fuera de contexto y argumentos aparentemente sólidos. Castells et al. (2022) complementan esta idea al mostrar que el razonamiento adolescente frente a noticias falsas se relaciona con la comprensión lectora y la capacidad de justificar una postura. Por ello, leer críticamente es una condición previa para evaluar información.

Desde el área científica también se observan dificultades relevantes. Crespo et al. (2022) analizaron cómo los estudiantes de secundaria valoran la información científica en internet y hallaron que aplican algunos criterios de fiabilidad, aunque no siempre de forma suficiente. Este hallazgo es importante porque la desinformación científica puede influir en decisiones sobre salud, ambiente, tecnología o vida cotidiana. Cuando los estudiantes no distinguen entre evidencia, opinión, datos incompletos o explicaciones sin respaldo, pueden aceptar contenidos que parecen rigurosos, pero no resisten una revisión cuidadosa.

La evaluación de información en línea requiere enseñanza explícita. McDonough et al. (2024) muestran que estudiantes de secundaria que aprenden inglés como lengua adicional pueden fortalecer su capacidad para revisar contenido, fuente y contexto cuando reciben orientaciones claras. Saez (2025a, 2025b) aporta en una línea semejante al estudiar dispositivos de enseñanza para buscar y seleccionar información sobre problemas sociales. Sus trabajos muestran que investigar no debería plantearse como una consigna general para el estudiante, sino como un proceso guiado que incluye preguntas, búsqueda, comparación, selección y justificación.

Este eje muestra que el pensamiento crítico frente a la desinformación integra habilidades relacionadas: comprender textos, valorar fuentes, identificar intenciones, reconocer sesgos, contrastar evidencias y justificar posturas. La literatura revisada muestra que estas habilidades pueden desarrollarse mediante tareas concretas: comparar titulares, revisar autores, contrastar datos, analizar imágenes, discutir evidencias y explicar por qué una información es más confiable que otra. La evaluación crítica requiere práctica, no solo advertencias generales.

Estrategias educativas interdisciplinarias

Las estrategias interdisciplinarias son necesarias porque la desinformación atraviesa distintos campos del conocimiento. No aparece solo en noticias políticas o publicaciones digitales, sino también en temas científicos, históricos, sociales, ambientales, culturales y ciudadanos. Por eso, los estudios revisados muestran que el pensamiento crítico se fortalece cuando los estudiantes analizan problemas reales desde varias áreas. Esta articulación no implica unir asignaturas de forma superficial, sino usar distintas herramientas para comprender un mismo fenómeno informativo.

En Ciencias Naturales, Estigarribia et al. (2022) proponen una secuencia de enseñanza sobre COVID-19 como cuestión sociocientífica en un contexto de infodemia. Su estudio muestra que los temas científicos actuales permiten trabajar evidencia, comunicación, incertidumbre y confianza en las fuentes. Puig et al. (2021) también analizan la relación entre ciencia y noticias falsas, mostrando que el aula puede enseñar a diferenciar conocimiento científico de afirmaciones sin respaldo. Tura et al. (2023) refuerzan este eje al ofrecer herramientas para diseñar actividades de pensamiento crítico en clases de ciencias.

Las Ciencias Sociales y la Historia aportan otra dimensión al problema. Delaney et al. (2022) vinculan noticias falsas, racismo y lectura crítica en una clase de intervención lectora, lo que permite observar cómo la desinformación puede relacionarse con discursos sociales sensibles. Maree y Haddon (2025) trabajan el pensamiento crítico mediante temas controvertidos, mientras Fekete (2020) relaciona las competencias globales con la capacidad de formar opiniones independientes frente a noticias falsas, nacionalismos y conflictos sociales. En estos estudios, el análisis de fuentes, contextos e intereses ocupa un lugar central.

La Filosofía y el Inglés también ofrecen posibilidades formativas. Mora (2026) muestra que el estudio de problemas filosóficos puede motivar habilidades de pensamiento crítico relacionadas con la revisión de razonamientos, pruebas y supuestos. Afrilyasanti et al. (2025), desde el inglés como lengua

extranjera, muestran que los enfoques multimodales fortalecen la creatividad y la alfabetización crítica. En estos casos, la desinformación se aborda con textos, imágenes, videos, discursos digitales y contenidos culturales que exigen leer más allá de lo literal.

La revisión muestra que la interdisciplinariedad permite abordar la desinformación con mayor profundidad, porque cada asignatura aporta una forma distinta de análisis. Lengua fortalece la comprensión y la argumentación; Ciencias Naturales enseña a valorar evidencias; Ciencias Sociales ayuda a leer fuentes y contextos; Inglés facilita el acceso a contenidos globales; Filosofía aporta al análisis de razonamientos; y Tecnología favorece la búsqueda, comparación y producción de información. Esta integración convierte el pensamiento crítico en una práctica escolar compartida, no en una habilidad aislada de una sola asignatura.

Recursos activos, lúdicos y digitales para fortalecer la lectura crítica

Los recursos activos, lúdicos y digitales son apoyos relevantes cuando permiten practicar el pensamiento crítico en situaciones concretas. Capecchi et al. (2024) muestran que una plataforma gamificada puede apoyar actividades educativas sobre noticias falsas en redes sociales. En su trabajo, Torres (2025) analiza la relación entre gamificación y desinformación, y destaca los retos de representar este problema de forma crítica. Ambos estudios coinciden en que el valor del juego no está en entretener por sí mismo, sino en situar al estudiante ante decisiones, señales de alerta, contraste de fuentes y discusión de evidencias.

El uso de herramientas digitales requiere intención pedagógica. En la publicación de Espinosa y Eguía (2025) se muestra que los recursos lúdicos pueden favorecer la alfabetización mediática si provocan participación, análisis y producción de contenido. En cambio, en los trabajos de Farbod et al. (2024) y Orosz et al. (2024) aportan evidencia sobre intervenciones breves dirigidas a fortalecer el juicio crítico frente a contenidos de redes sociales. En la publicación hecha por Krakowski et al. (2025) complementan esta línea al estudiar estrategias de debate escolar frente a la vulnerabilidad ante la desinformación. Todos estos trabajos muestran que las intervenciones más útiles enseñan a detenerse, revisar y justificar.

Algunos estudios incorporan medios escolares y recursos expresivos. Carias et al. (2021) presentan la radio educativa como una herramienta para fortalecer la alfabetización mediática, ya que convierte a los estudiantes en productores de información. Afrilyasanti et al. (2025), aportan una experiencia de proyectos interdisciplinarios vinculados con recursos audiovisuales y atención-concentración. Estas propuestas muestran que los productos comunicativos pueden convertirse en espacios de aprendizaje cuando exigen seleccionar fuentes, organizar mensajes, cuidar el lenguaje y asumir responsabilidad frente al contenido difundido.

En el artículo presentado por Sobradillo y Sánchez (2025) amplían esta mirada al considerar los centros educativos como espacios dinámicos para trabajar alfabetización mediática e informacional mediante experiencias orientadas por periodistas. Afrilyasanti et al. (2025) refuerzan la importancia de lo multimodal al mostrar que los estudiantes no solo leen textos escritos, sino también imágenes, videos, audios, memes y publicaciones digitales. Esta perspectiva es importante porque gran parte de la desinformación actual circula en formatos breves, visuales y emocionalmente atractivos, no solo en noticias extensas.

Los estudios revisados indican que los recursos activos y digitales son útiles cuando exigen observar, comparar, preguntar, verificar, argumentar, producir y revisar. Una plataforma, juego, podcast, debate o campaña escolar puede ser formativa si responde a objetivos claros. Si solo se usa como recurso

llamativo, su aporte disminuye. La evidencia sitúa su valor en la práctica guiada del pensamiento crítico, no en la novedad de la herramienta.

Rol docente y condiciones institucionales

El quinto eje muestra que el trabajo frente a la desinformación depende en gran medida de la mediación docente y de las condiciones institucionales. El acceso a información digital no reduce la importancia del profesor; al contrario, la vuelve más necesaria. Los estudiantes pueden encontrar miles de contenidos en pocos segundos, pero necesitan orientación para formular preguntas, seleccionar fuentes, comparar evidencias y justificar conclusiones. En este sentido, el docente cumple una función de guía intelectual, no de simple transmisor de advertencias sobre noticias falsas.

En el estudio realizado por Pallarés et al. (2025) identifican la formación docente como una condición sensible. Su estudio muestra que futuros docentes de secundaria no siempre recuerdan haber recibido una formación sólida en alfabetización mediática, aunque se espera que enseñen a sus estudiantes a enfrentar la desinformación. También destacan la necesidad de una educación crítica y responsable, sostenida más allá de acciones aisladas. Estos hallazgos sugieren que la escuela requiere docentes preparados y proyectos institucionales estables y no actividades ocasionales.

Buscar y seleccionar información requiere acompañamiento. En los estudios presentados por Saez (2025a, 2025b) muestra que muchos estudiantes necesitan orientación para formular preguntas, elegir fuentes, valorar información útil y construir explicaciones propias. Tura et al. (2023) muestran que el pensamiento crítico debe concretarse en actividades observables, con criterios para valorar análisis, comparación, uso de evidencias y postura. Si la evaluación solo califica el producto final, se pierde el proceso seguido por el estudiante para llegar a una conclusión.

En la investigación realizada por Goodman y Ord (2025) advierten que muchas habilidades para identificar desinformación se aprenden informalmente fuera de la escuela. Este hallazgo no reduce el papel de la educación formal; al contrario, evidencia una oportunidad pendiente. Si la escuela no enseña procedimientos claros de verificación, los estudiantes aprenden por ensayo y error, con criterios incompletos o inestables. En el trabajo realizado por Hernández et al. (2024) refuerzan esta necesidad al destacar la importancia de instrumentos para evaluar competencias mediáticas, informacionales y digitales.

La publicación realizada por Romero y Tejedor (2025) permite cerrar este eje desde una mirada social más amplia. La desinformación afecta la convivencia, la participación y la confianza pública; por ello, su abordaje escolar no debe reducirse a una habilidad técnica. En bachillerato, evaluar información implica ciudadanía digital, responsabilidad comunicativa y participación democrática. Los resultados muestran que este trabajo exige docentes preparados, criterios compartidos, actividades planificadas y una institución que valore la lectura crítica en la formación integral.

Síntesis de los resultados

La revisión muestra que el pensamiento crítico frente a la desinformación requiere una formación sostenida, interdisciplinaria y práctica. Los estudios incluidos evidencian que no basta con pedir a los estudiantes verificar información; es necesario enseñarles cómo hacerlo, con qué criterios y en qué situaciones. Alfabetización mediática, lectura crítica, evaluación de fuentes, análisis de evidencias, argumentación y responsabilidad comunicativa aparecen como dimensiones de una misma competencia formativa.

También se observa que las estrategias más pertinentes acercan el problema a experiencias reales de consumo informativo. Analizar noticias falsas, comparar publicaciones, revisar datos científicos,

debatir temas controvertidos, producir contenidos responsables o verificar información antes de compartirla permite practicar el pensamiento crítico, no solo recibirlo como recomendación. La interdisciplinariedad es central porque la desinformación atraviesa problemas científicos, sociales, históricos, culturales, tecnológicos y ciudadanos.

Finalmente, los resultados muestran que enfrentar la desinformación exige condiciones pedagógicas claras: docentes preparados, criterios de evaluación, actividades progresivas y acuerdos institucionales sostenidos. La finalidad no es formar estudiantes desconfiados de todo, sino jóvenes capaces de leer con atención, preguntar con sentido, reconocer sesgos, contrastar información y participar responsablemente en entornos digitales. Esta orientación permite diseñar una propuesta educativa interdisciplinaria para bachillerato.

Propuesta pedagógica

Verificar antes de compartir: ruta interdisciplinaria para fortalecer el pensamiento crítico frente a la desinformación

A partir de la revisión realizada, se plantea *Verificar antes de compartir* como una ruta de trabajo para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato frente a la desinformación. La propuesta busca que los estudiantes no solo reconozcan noticias falsas o contenidos manipulados, sino que aprendan a detenerse, revisar la fuente, contrastar datos, distinguir hechos de opiniones y explicar con argumentos por qué una información puede considerarse confiable, dudosa o engañosa.

La ruta se concibe como un trabajo transversal. Lengua y Literatura contribuye con la comprensión y la argumentación; Ciencias Naturales, con la valoración de evidencias; Ciencias Sociales, con el análisis de fuentes y contextos; Tecnología, con la búsqueda y verificación de información; Inglés, con el acceso a contenidos internacionales; y Filosofía, con la revisión de razonamientos y supuestos. Puede aplicarse durante un parcial, un quimestre o de forma progresiva, mediante noticias, titulares, videos, infografías, textos científicos, podcasts o casos simulados.

Organización general de la propuesta

Tabla 5

Organización general de la propuesta pedagógica

Eje de análisis	Artículos relacionados	Aporte principal
Alfabetización mediática, informacional y digital	Romero y Tejedor (2025); Hernández et al. (2024); Duque y Sánchez (2022); Corona (2021); Carias et al. (2021); Escoda y Herrero (2025); Pallarés et al. (2025); Sobradillo y Sánchez (2025)	Explican que enfrentar la desinformación requiere comprender cómo se produce, circula, valida y comparte la información en entornos digitales.
Pensamiento crítico y evaluación de información	Ripoll y Matos (2020); Castells et al. (2022); Johnston (2020); Crespo et al. (2022); Curie y Rosa (2022); Diz et al. (2023); García et al. (2024); McDonough et al. (2024); Saez (2025a, 2025b)	Muestran que los estudiantes necesitan criterios claros para distinguir información confiable, opiniones, sesgos, errores y contenidos engañosos.
Estrategias educativas interdisciplinarias	Estigarribia et al. (2022); Puig et al. (2021); Tura et al. (2023); Delaney et al. (2022); Maree y Haddon (2025); Fekete (2020); Mora (2026);	Relacionan el pensamiento crítico con ciencias, lengua, estudios sociales, ciudadanía, inglés, historia y filosofía.

	Afrilyasanti et al. (2025); McDonough et al. (2024)	
Recursos activos, lúdicos y digitales	Capecchi et al. (2024); Torres (2025); Espinosa y Eguia (2025); Farbod et al. (2024); Orosz et al. (2024); Krakowski et al. (2025); Carias et al. (2021); Sobradillo y Sánchez (2025); Afrilyasanti et al. (2025)	Presentan juegos, plataformas, debates, radio escolar, intervenciones breves y herramientas digitales para trabajar la desinformación de forma práctica.
Rol docente y condiciones institucionales	Pallarés et al. (2025); Escoda y Herrero (2025); Saez (2025a, 2025b); Tura et al. (2023); Goodman y Ord (2025); Hernández et al. (2024); Romero y Tejedor (2025)	Señalan que el trabajo frente a la desinformación necesita docentes preparados, criterios claros y actividades sostenidas institucionalmente.

Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos de la revisión sistemática.

Fundamento pedagógico

La propuesta se apoya en tres ideas centrales. La primera es la alfabetización mediática, informacional y digital, entendida como la capacidad de leer con atención, reconocer fuentes, comparar versiones e identificar la intención de los mensajes. No se trata solo de usar redes sociales o buscar información con rapidez, sino de aprender a valorar aquello que se lee, se mira y se comparte.

La segunda idea es la práctica guiada del pensamiento crítico. Para que esta habilidad no quede como una consigna general, se trabaja mediante preguntas concretas: quién publica, qué evidencia presenta, qué fuente respalda la información, qué datos faltan y qué consecuencias tendría compartir ese contenido.

La tercera base es la responsabilidad comunicativa. Frente a la desinformación, el estudiante debe aprender a decidir si conviene compartir, corregir, cuestionar, contrastar o descartar una información. Así, el pensamiento crítico se vincula con una ciudadanía digital más cuidadosa.

Desarrollo de la ruta interdisciplinaria

Fase 1. Reconocer el problema informativo

La ruta inicia con el análisis de contenidos cercanos a la vida digital del estudiante: titulares, publicaciones virales, videos breves, cadenas, imágenes fuera de contexto, afirmaciones científicas dudosas o noticias con carga emocional. El propósito no es ridiculizar a quienes creen en desinformación, sino mostrar que cualquiera puede confundirse ante un contenido convincente. Esta fase busca activar una alerta razonada: detenerse, observar y preguntar antes de aceptar o compartir.

Las áreas pueden integrarse desde el inicio. Lengua analiza titular y tono; Tecnología, plataforma y formato; Ciencias Sociales, contexto e intereses; Ciencias Naturales, datos o afirmaciones científicas; y Filosofía, supuestos y lógica del argumento. Como producto inicial, los estudiantes elaboran una ficha breve sobre qué les hizo dudar, qué información faltaba y qué preguntas deberían responder antes de considerar confiable el contenido.

Fase 2. Evaluar fuentes y evidencias

La segunda fase enseña criterios de confiabilidad. Los estudiantes revisan autoría, fecha, fuente original, evidencias, enlaces, citas, imágenes, tono y posibles sesgos. El docente puede usar dos o tres

versiones de una misma noticia para comparar una publicación viral, una nota periodística, un informe institucional o una fuente académica. Esta comparación muestra que la información no vale por parecer convincente, sino por la calidad de las evidencias que la respaldan.

En esta etapa se propone una matriz sencilla de verificación. Los estudiantes responden: ¿quién afirma esto?, ¿qué pruebas presenta?, ¿la fuente tiene autoridad?, ¿aparece en otros medios confiables?, ¿hay datos verificables?, ¿busca informar o provocar una reacción? La actividad puede ser individual, en parejas o en equipos. El producto es un informe breve que clasifica la información como confiable, dudosa, insuficiente o engañosa, justificando cada decisión.

Fase 3. Contrastar información desde varias áreas

La tercera fase fortalece el trabajo interdisciplinario. Cada equipo selecciona un caso de desinformación o información dudosa relacionado con un tema escolar: salud, ambiente, historia, consumo, tecnología, ciudadanía, ciencia, cultura o convivencia. Luego lo analiza desde al menos tres asignaturas. Por ejemplo, una afirmación sobre salud puede revisarse desde Ciencias Naturales, Lengua y Tecnología; una noticia histórica manipulada, desde Estudios Sociales, Filosofía y Lengua; y un contenido viral en inglés, desde Inglés, Tecnología y Ciudadanía.

El valor de esta fase está en mostrar que verificar información no es una acción mecánica, sino un proceso que requiere distintas miradas. Un dato científico necesita evidencia; un discurso social, contexto; una imagen, revisión de origen y edición; y un argumento, análisis de coherencia. Como producto, los equipos elaboran una tabla comparativa de fuentes y una explicación escrita sobre el aporte de cada área al análisis. Esta actividad ayuda a comprender que la desinformación puede parecer sólida desde un solo ángulo, pero pierde fuerza cuando se examina con criterios diversos.

Fase 4. Argumentar y decidir responsablemente

Después de verificar y contrastar, los estudiantes construyen una postura. Esta fase evita terminar en una simple clasificación de “verdadero” o “falso”, porque muchos contenidos son incompletos, exagerados, manipulados o sacados de contexto. El docente orienta una conclusión argumentada: qué puede afirmarse, qué no, qué evidencia respalda la decisión, qué dudas quedan y qué sería responsable hacer con esa información.

La actividad puede ser debate, defensa oral, comentario crítico, carta argumentativa o informe breve. Lengua fortalece el argumento; Filosofía revisa falacias o generalizaciones; Ciencias y Estudios Sociales aportan evidencia contextual; y Tecnología ayuda a presentar la información con claridad. La decisión final responde a una pregunta concreta: ¿compartirías este contenido?, ¿lo corregirías?, ¿lo denunciarías?, ¿buscarías más información?, ¿qué advertencia harías a otros estudiantes? Así, el pensamiento crítico se convierte en acción comunicativa.

Fase 5. Producir contenidos responsables

La última fase propone pasar del análisis de información a la producción de mensajes responsables. Cada equipo elabora un producto comunicativo para la comunidad educativa: podcast, cápsula radial, infografía, video breve, cartel digital, guía de verificación, campaña escolar o presentación interactiva. El producto debe explicar un caso de desinformación, mostrar el análisis realizado y ofrecer recomendaciones para verificar información antes de compartirla. No se busca un material decorativo, sino una comunicación basada en evidencias.

La producción final integra selección de fuentes, escritura, síntesis, diseño, oralidad, uso de recursos digitales y responsabilidad ética. Antes de socializar el producto, cada equipo revisa que su mensaje

evite exageraciones, respete a las personas involucradas, cite fuentes y no reproduzca la desinformación que busca combatir. El cierre puede realizarse mediante una feria de verificación, una jornada de ciudadanía digital o una campaña institucional. Así, el aprendizaje sale del cuaderno y se convierte en acción formativa para la comunidad escolar.

Evaluación de la propuesta

La evaluación debe acompañar todas las fases de la ruta y no limitarse al producto final, porque el aprendizaje principal está en el proceso: cómo el estudiante duda, busca, compara, verifica, argumenta y decide. Por ello, se recomienda evaluación formativa con fichas de análisis, revisión entre pares, defensa oral, rúbricas breves y autoevaluación. El docente debe observar si el estudiante aplica criterios, reconoce límites de la información y justifica sus decisiones con evidencias suficientes.

Tabla 6

Criterios de evaluación de la propuesta pedagógica

Criterio de evaluación	Evidencia principal
Reconocimiento del problema informativo	Identifica señales de duda en titulares, imágenes, videos, mensajes virales o publicaciones digitales.
Evaluación de fuentes	Revisa autoría, fecha, origen, evidencia, intención comunicativa y confiabilidad de la información.
Contraste interdisciplinario	Compara fuentes y analiza el caso desde varias áreas del currículo.
Argumentación crítica	Justifica una postura con evidencias, reconoce límites y evita afirmaciones apresuradas.
Responsabilidad comunicativa	Decide si comparte, corrige, descarta o cuestiona información de forma razonada.
Producción de contenidos	Elabora un podcast, infografía, informe, campaña o recurso comunicativo sustentado en fuentes confiables.
Reflexión sobre el aprendizaje	Explica qué cambió en su forma de buscar, creer, verificar o compartir información.

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios formativos de la propuesta.

Además de la evaluación docente, conviene incluir autoevaluación y coevaluación. En la autoevaluación, el estudiante identifica qué información le cuesta más verificar, qué criterio aprendió a usar mejor y qué haría distinto antes de compartir un contenido. En la coevaluación, los compañeros revisan si el análisis tiene fuentes suficientes, si el argumento es claro y si el producto final comunica sin exagerar. Esta evaluación compartida fortalece la autonomía y responsabilidad frente a los mensajes que circulan en la comunidad escolar.

Condiciones para la implementación

La propuesta requiere tres condiciones básicas. La primera es la coordinación entre áreas, porque la desinformación no debe tratarse como tema exclusivo de Tecnología o Lengua. Cada asignatura aporta desde su saber: evidencias científicas, lectura crítica, análisis histórico, razonamiento lógico, comunicación oral o producción digital. La segunda condición es el tiempo pedagógico. Una charla sobre noticias falsas puede sensibilizar, pero difícilmente desarrollar habilidades estables; se necesitan actividades progresivas, repetidas y vinculadas con situaciones reales del entorno estudiantil.

La tercera condición es la formación docente. Los profesores requieren criterios comunes para seleccionar casos, guiar la verificación, evitar sesgos, moderar debates y evaluar argumentos. También deben manejar temas polémicos con cuidado, para que el aula sea un espacio de análisis y no de confrontación sin fundamento. La institución puede apoyar con bancos de recursos, rúbricas compartidas, proyectos interdisciplinarios, campañas de ciudadanía digital y espacios para socializar productos estudiantiles. Sin estas condiciones, la propuesta puede volverse una actividad aislada y perder continuidad.

Aporte esperado

El aporte principal de “Verificar antes de compartir” es transformar el trabajo frente a la desinformación en una experiencia pedagógica concreta, progresiva e interdisciplinaria. La propuesta permite que el estudiante no solo reciba recomendaciones sobre el uso responsable de internet, sino que practique procedimientos de análisis: observar, preguntar, buscar, comparar, verificar, argumentar y comunicar. Esta ruta responde a los hallazgos de la revisión, que evidencian la necesidad de actividades guiadas, docentes preparados y criterios claros.

En términos formativos, la propuesta busca que los estudiantes de bachillerato desarrollen una relación más responsable con la información. No pretende que duden de todo ni rechacen cualquier contenido digital, sino que aprendan a evaluar antes de aceptar y a pensar antes de compartir. En una sociedad atravesada por noticias falsas, imágenes manipuladas, discursos polarizados y contenidos generados con herramientas digitales, esta competencia es indispensable. Formar estudiantes capaces de verificar información es formar ciudadanos más cuidadosos, argumentativos y responsables dentro y fuera de la escuela.

DISCUSIÓN

La revisión evidencia una tensión central en la educación actual: los estudiantes de bachillerato están rodeados de información, pero esa abundancia no garantiza comprensión crítica. El acceso permanente a redes sociales, buscadores, videos, imágenes y plataformas digitales puede dar la impresión de que los jóvenes dominan el entorno informativo. Sin embargo, los estudios revisados distinguen entre manejar tecnología y evaluar información. Johnston (2020), Curie & Rosa (2022), Diz et al. (2023) y García et al. (2024) coinciden en que los adolescentes pueden desenvolverse bien en espacios digitales y, aun así, tener dificultades para reconocer sesgos, intereses, fuentes dudosas o contenidos diseñados para provocar reacciones rápidas.

Esta diferencia exige revisar cómo la escuela aborda el pensamiento crítico. No basta con pedir a los estudiantes que “verifiquen” o “no crean todo lo que ven”, porque esas recomendaciones son insuficientes sin procedimientos claros. Ripoll y Matos (2020), Castells et al. (2022), Crespo et al. (2022) y McDonough et al. (2024) muestran que evaluar información requiere criterios concretos: autoría, evidencia, intención, contexto, fecha, fuente original y contraste. Así, el pensamiento crítico no surge espontáneamente, sino que debe enseñarse.

La alfabetización mediática, informacional y digital es una condición formativa básica, pero no una solución aislada. Corona (2021), Duque & Sánchez (2022) y Romero y Tejedor (2025) muestran que la desinformación no solo afecta la relación individual con los contenidos, sino también la convivencia, la confianza social y la participación ciudadana. Así, enseñar a evaluar información no solo fortalece una habilidad escolar, sino que forma a los estudiantes más responsables en espacios digitales donde sus decisiones comunicativas pueden influir en otros.

Un punto clave es que la desinformación no se reduce a “noticias falsas” fáciles de identificar. Muchas veces aparece como información incompleta, imágenes fuera de contexto, titulares exagerados, afirmaciones científicas sin respaldo, opiniones presentadas como hechos o contenidos emocionalmente persuasivos. Crespo et al. (2022), Puig et al. (2021) y Estigarribia et al. (2022) muestran que la información científica en internet exige diferenciar evidencia, interpretación, duda razonable y afirmaciones sin sustento.

La interdisciplinariedad aparece como una necesidad, no como un adorno metodológico. La desinformación atraviesa salud, ambiente, historia, política, consumo, ciencia, cultura y convivencia; por eso, las respuestas educativas más sólidas articulan distintas áreas del currículo. En Ciencias Naturales, Puig et al. (2021), Estigarribia et al. (2022) y Tura et al. (2023) muestran el valor de analizar cuestiones sociocientíficas y evidencias. En Ciencias Sociales e Historia, Delaney et al. (2022), Fekete (2020) y Maree y Haddon (2025) permiten trabajar fuentes, contexto, discursos controvertidos y construcción de opiniones.

Desde Lengua, Inglés y Filosofía también se abren posibilidades formativas. Castells et al. (2022) vinculan el razonamiento adolescente ante noticias falsas con comprensión lectora y justificación de posturas, mientras McDonough et al. (2024) muestran que evaluar información en línea puede trabajarse con estudiantes de inglés como lengua adicional. Mora (2026), desde la filosofía, recuerda que pensar críticamente exige revisar supuestos, pruebas y razonamientos. Estos aportes refuerzan que la desinformación requiere lectura, lenguaje, evidencia, contexto y argumentación.

La revisión también permite discutir el papel de las estrategias activas, lúdicas y digitales. Capecchi et al. (2024), Torres (2025), Espinosa & Eguia (2025), Farbod et al. (2024), Orosz et al. (2024) y Krakowski et al. (2025) muestran que juegos, plataformas, debates e intervenciones breves pueden favorecer la revisión crítica de contenidos. Sin embargo, estos recursos no tienen valor pedagógico por sí mismos: su aporte depende de la calidad de las preguntas, la justificación de decisiones y el análisis de errores. Una actividad atractiva puede quedarse en entretenimiento si no exige comparar, verificar y argumentar.

Algo similar ocurre con los productos comunicativos. Carias et al. (2021) y Sobradillo y Sánchez (2025) muestran que la radio escolar, los espacios mediáticos y las experiencias guiadas por comunicadores pueden convertir al estudiante en productor responsable de información. Esta dimensión es importante porque educar frente a la desinformación no debe limitarse a detectar errores ajenos, sino enseñar a crear mensajes propios con cuidado: elegir fuentes, evitar exageraciones, reconocer límites, no reproducir rumores y comunicar con responsabilidad. Allí se conecta pensamiento crítico y ciudadanía digital.

El rol docente es una condición decisiva para sostener este proceso. Pallarés et al. (2025) evidencian que no todos los futuros docentes han recibido formación sólida en alfabetización mediática, aunque se espera que orienten a los estudiantes en un ecosistema informativo complejo. Saez (2025a, 2025b) muestra, además, que buscar y seleccionar información requiere enseñanza, tiempo y acompañamiento. Esto desplaza la responsabilidad del estudiante como único encargado de “saber buscar” y exige revisar planificación docente, criterios de evaluación y acuerdos institucionales.

La escuela no debe adoptar una postura prohibitiva frente a internet ni confiar ingenuamente en la competencia digital juvenil. La opción más formativa está entre ambos extremos: enseñar una duda razonada. El estudiante no debe desconfiar de todo, pero tampoco aceptar contenidos por viralidad, cercanía emocional o repetición. Goodman y Ord (2025) advierten que muchas habilidades para identificar desinformación se aprenden informalmente fuera de la escuela. El bachillerato puede ordenar ese aprendizaje y convertirlo en una práctica más consciente, guiada y evaluable.

En este marco, “Verificar antes de compartir” se justifica como una respuesta pedagógica derivada de los hallazgos revisados. Su estructura permite pasar de la advertencia general sobre noticias falsas a una ruta concreta: reconocer dudas, evaluar fuentes, contrastar información desde varias áreas, argumentar decisiones y producir contenidos responsables. La propuesta no busca formar estudiantes desconfiados ni volver mecánica la verificación, sino promover una relación más cuidadosa con la información. En una vida escolar atravesada por contenidos digitales, ofrece una alternativa viable para trabajar el pensamiento crítico con continuidad.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Esta revisión se desarrolló con estudios localizados en Scopus, Redalyc, SciELO y ERIC. Estas bases permitieron reunir investigaciones educativas, comunicacionales y pedagógicas sobre pensamiento crítico, alfabetización mediática, desinformación y formación escolar. No obstante, la delimitación pudo dejar fuera trabajos de otras bases, repositorios institucionales o revistas especializadas no incluidas en la búsqueda. Esto no debilita el análisis, pero sí delimita el alcance documental de los resultados y la propuesta.

Otra limitación se relaciona con la diversidad de contextos y niveles educativos del corpus. Aunque el artículo se orienta al bachillerato, algunos estudios abordan secundaria, formación docente, adolescentes en general o experiencias educativas cercanas. Se incluyeron porque aportaban elementos transferibles sobre pensamiento crítico, alfabetización mediática, evaluación de fuentes, recursos digitales e interdisciplinariedad. Aun así, su aplicación directa debe considerar edad, currículo, recursos institucionales, cultura digital estudiantil y condiciones pedagógicas de cada institución.

Además, la desinformación es un fenómeno cambiante. Los formatos, plataformas, lenguajes y tecnologías que producen o difunden contenidos engañosos se transforman con rapidez. Por ello, algunos hallazgos pueden requerir actualización permanente, especialmente ante la inteligencia artificial generativa, la manipulación audiovisual, los contenidos automatizados y las nuevas dinámicas de circulación en redes sociales. Esta limitación invita a entender la revisión como una base actual de trabajo, no como una respuesta definitiva.

También debe señalarse que la propuesta “Verificar antes de compartir” fue diseñada desde la revisión documental, pero no aplicada empíricamente en esta fase. Por tanto, el artículo no presenta datos propios sobre su impacto en el aprendizaje, la argumentación, la verificación de fuentes o la responsabilidad comunicativa. Futuras investigaciones deberían implementar en bachillerato, analizar su viabilidad, compararla con estrategias tradicionales y valorar la respuesta de docentes y estudiantes ante actividades interdisciplinarias sostenidas.

CONCLUSIÓN

En relación con el objetivo de analizar estrategias educativas interdisciplinarias para fortalecer el pensamiento crítico frente a la desinformación en bachillerato, la revisión permite concluir que este aprendizaje debe asumirse como una competencia formativa prioritaria. La exposición diaria a contenidos digitales no prepara automáticamente a los adolescentes para evaluar información. Por ello, el bachillerato debe enseñar explícitamente a buscar, contrastar, interpretar y argumentar antes de aceptar o compartir contenidos.

La alfabetización mediática, informacional y digital constituye la base del proceso, pero requiere actividades concretas. Los estudios revisados muestran que no basta con conocer qué es una noticia falsa ni con dominar herramientas tecnológicas. El estudiante necesita reconocer fuentes, revisar

evidencias, identificar intenciones, diferenciar hechos de opiniones y comprender cómo los formatos digitales influyen en la credibilidad. Esta formación permite pasar del uso instrumental de la tecnología a una relación más crítica y responsable con la información.

La interdisciplinariedad aparece como una condición pedagógica necesaria. La desinformación no se limita a un campo del conocimiento; circula en temas científicos, históricos, sociales, culturales, ciudadanos y tecnológicos. Por eso, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Inglés y Filosofía pueden contribuir de forma complementaria. Cada área aporta lectura crítica, valoración de evidencias, análisis de fuentes, revisión de argumentos, comprensión de contextos y producción responsable de mensajes. Esta articulación acerca el aprendizaje a la realidad informativa del estudiante.

Las estrategias activas, lúdicas y digitales son valiosas cuando responden a propósitos claros. Juegos, debates, plataformas, radio escolar, podcasts, análisis de noticias, campañas e infografías pueden fortalecer el pensamiento crítico si exigen observar, comparar, verificar, justificar y comunicar. Su valor no depende de la novedad del recurso, sino del proceso intelectual que promueven. Por ello, la escuela debe evitar actividades llamativas pero superficiales y priorizar experiencias donde se practiquen criterios de verificación y argumentación.

La propuesta “Verificar antes de compartir” recoge estos aportes y los organiza en una ruta aplicable al bachillerato. Su contribución principal es convertir el trabajo frente a la desinformación en una experiencia pedagógica progresiva: reconocer el problema, evaluar fuentes, contrastar desde varias áreas, argumentar decisiones y producir contenidos responsables. Esta ruta permite que el pensamiento crítico no quede como intención general del currículo, sino como práctica visible, enseñable y evaluable en el aula.

Finalmente, el estudio sostiene que formar pensamiento crítico frente a la desinformación implica educar para una ciudadanía digital responsable. No se trata de formar estudiantes que desconfíen de todo, sino jóvenes capaces de detenerse, preguntar, revisar, corregir y decidir con evidencia. En una sociedad donde la información circula rápidamente e influye en emociones, creencias y decisiones, el bachillerato debe formar lectores cuidadosos, comunicadores responsables y ciudadanos preparados para participar en entornos digitales y sociales

REFERENCIAS

Afrilyasanti, R., Basthomi, Y., & Zen, E. (2025). Fostering creativity and critical literacy: transforming EFL classes with engaging critical media literacy integration. *Asian Education and Development Studies*, 14(2), 133–151. doi:10.1108/AEDS-06-2024-0124

Bastantes, E., Vaca, É., Arias, A., Vargas, S., Navas, E., & Bayas, W. (2025). La alfabetización mediática e informacional en los estudiantes: Retos y tendencias. *Universitat Oberta De Catalunya*, 10(11), 524-539. doi:10.23857/pc.v10i11.10656

Capecchi, S., Lieto, A., Patti, F., Pensa, R., Rapp, A., Vernerio, F., & Zingaro, S. (2024). A gamified platform to support educational activities about fake news in social media. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1805-1819. doi:10.1109/TLT.2024.3410088

Carias, F., Hernando, Á., & Marín, I. (2021). La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad. *Revista de Comunicación*, 20(2), 93 - 112. doi:10.26441/rc20.2-2021-a5

Castells, N., Merce, M., Banda, A., Luna, J., & Pérez, E. (2022). El razonamiento de los adolescentes para gestionar las noticias falsas. *EDUCACIÓN XX1*, 25(2), 291–313. doi:10.5944/educxx1.31693

Corona, J. (2021). La importancia de la alfabetización mediática informacional en el contexto pandémico: propuesta de actualización y nuevas preguntas. *Diálogos sobre educación*, 12(22). doi:10.32870/dse.vi22.979

Crespo, D., Bueno, A., & Sánchez, J. (2022). La fiabilidad de la información sobre ciencia de Internet y criterios utilizados para justificarla por parte de estudiantes de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(3). doi:10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i3.3103

Curie, E., & Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. *Comunicar*, 30(73), 87-97. doi:10.3916/C73-2022-08

Delaney, C., Bacon, H., & Matson, S. (2022). From Fake News to Racism: A Study of Change in a Reading Intervention Class. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(5), 419-429. doi:10.1002/jaal.1223

Diz, P., Martín, M., Barriga, P., & Muñiz, J. (2023). Adolescents' vulnerability to disinformation: Its measurement and relationship to critical thinking and moral disengagement. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285). doi:10.22550/REP81-2-2023-04

Duque, N., & Sánchez, J. (2022). Alfabetización Mediática Informacional y Digital: evolución del concepto y perspectivas encontradas. *Revista Colombiana de Educación*(86), 211-232. doi:10.17227/rce.num86-12524

Escoda, A., & Herrero, M. (2025). Practices and Awareness of Disinformation for a Sustainable Education in European Secondary Education. *Sustainability (Switzerland)*, 17(15). doi:10.3390/su17156923

Espinosa, R., & Eguia, J. (2025). Enhancing Media Literacy through two ludic tools. *Observatorio*, 19(5). doi:10.15847/obsOBS19520252698

Estigarribia, L., Torrico, J., Cisnero, K., Wajner, M., & Romano, L. (2022). Co-design of a Teaching-Learning Sequence to Address COVID-19 as a Socio-scientific Issue in an Infodemic Context. *Sci Educ (Dordr)*, 31(6), 1585-1627. doi:10.1007/s11191-022-00362-y

Farbod, A., Pascal, P., & Ulrich, H. (2024). The effectiveness of a virtual learning companion for supporting the critical judgment of social media content. *Education and Information Technologies*, 29, 12797–12830. doi:10.1007/s10639-023-12275-6

Fekete, M. (2020). Global Competences of Hungarian Young People in the Light of New Nationalism. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 26 - 51. doi:10.2478/atd-2020-0009

García, Á., Perdomo, A., Martínez, A., & Fernández, G. (2024). Adolescents and the construction of critical thinking for the management of challenges and fake news in social networks. *Aloma*, 42(1), 59–67. doi:10.51698/aloma.2024.42.1.59-67

Goodman, R., & Ord, J. (2025). Learning to Identify Fake News and Digital Misinformation: Lessons for Educators. *Educational Review*, 77(1), 214-233. doi:10.1080/00131911.2024.2357117

Hernández, J., Castro, M., & Figueroa, S. (2024). Alfabetización Mediática, Informativa y Digital: análisis de instrumentos de evaluación. *Investigación bibliotecológica*, 38(99), 55 - 73. doi:10.22201/iibi.24488321xe.2024.99.58865

Johnston, N. (2020). The World of Fake News: High School Students' Evaluation of Information from Social Media Sites. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 430-450. doi:10.1080/24750158.2020.1821146

Krakowski, K., von, B., & Morisi, D. (2025). Does School Debating Reduce Vulnerability to Misinformation? A Field Experiment in Poland. *The Journal of Politics*. doi:10.1086/735707

Madrid, J. (2024). El Foro Económico de Davos 2024 y el conflicto de la desinformación en el mundo. *El Cotidiano*, 40(244), 107-123. Obtenido de proquest.com/docview/3237802710?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Maree, D., & Haddon, G. (2025). How to teach critical thinking through the navigation of a controversial issue. *set: Research Information for Teachers*(1), 13-23. doi:10.18296/set.1568

McDonough, K., Neumann, H., Corrigan, J., Jimenez, M., & Guerrero, A. (2024). Supporting eal secondary students in thinking critically about online information. *BC TEAL Journal*, 9(1), 33-48. doi:10.14288/bctj.v9i1.593

Mora, R. (2026). Habilidades del pensamiento crítico motivadas por el estudio del problema de Hume y las paradojas de la confirmación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 40, 203-229. doi:10.17163/soph.n40.2026.06

OECD. (5 de diciembre de 2023). The State of Learning and Equity in Education. Obtenido de PISA 2022 Results (Volume I): https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en/full-report.html?utm_source

Orosz, G., Faragó, L., Paskuj, B., & Krekó, P. (2024). Strategies to combat misinformation: Enduring effects of a 15-minute online intervention on critical-thinking adolescents. *Computers in Human Behavior*, 159. doi:10.1016/j.chb.2024.108338

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., . . . Eliz. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 790-799. Obtenido de www.revespcardiol.org/es-declaracion-prisma-2020-una-guia-articulo-S0300893221002748

Pallarés, A., Rosenkranz, I., & Carvallo, A. (2025). Media literacy of pre-service secondary school teachers in Spain. Between memory and reality. *Eduotec*(91), 252–268. doi:10.21556/edutec.2025.91.3507

Puig, B., Anaya, P., & Pérez, J. (2021). “Fake news” or real science? critical thinking to assess information on COVID-19. *Frontiers in Education*, 6. doi:10.3389/educ.2021.646909

Ripoll, L., & Matos, C. (2020). Information reliability: criteria to identify misinformation in the digital environment. *Investigación bibliotecológica*, 34(84), 79 - 101. doi:10.22201/iibi.24488321xe.2020.84.58115

Romero, L., & Tejedor, S. (2025). Noticias falsas, desinformación y alfabetización mediática en Iberoamérica: un debate necesario. *Desde el Sur*, 17(4). doi:10.21142/des-1704-2025-0079

Saez, V. (2025a). Dispositivos de enseñanza para la búsqueda y selección de información en la escuela secundaria. *Praxis educativa*, 29(1), 298 - 316. doi:10.19137/praxiseducativa-2025-290119


Saez, V. (2025b). Enseñar a buscar información sobre problemas sociales: la perspectiva docente. *Entramado*, 21(1). doi:10.18041/1900-3803/entramado.1.11873

Sobradillo, I., & Sánchez, R. (2025). Spanish high schools as dynamic hubs for media and information literacy: the case of inFORMADOS as an educational experience taught by journalists. *Doxa Comunicacion*(41), 469-488. doi:10.31921/doxacom.n41a2865

Torres, A. (2025). Gamificación y desinformación: análisis crítico de sus representaciones y desafíos. *HACHETETEPE*; *Revista científica De Educación Y Comunicación*(31), 1-25. doi:10.25267/Hachetetepe.2025.i31.2206

Tura, L., Bargalló, C., & Prat, B. (2023). Una propuesta para el diseño de actividades que desarrollen el pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1). doi:10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1302

UNESCO. (2026). Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa - Versión electrónica. Obtenido de Plataforma electrónica internacional sobre alfabetización mediática e informativa: <https://www.unesco.org/mil4teachers/en>

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) .