



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y Trabajo
Social**

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Educación Social

**Pedagogía social antifascista para la
alfabetización mediática de jóvenes
universitarios.**

Presentado por:

María Pérez Calvo

Tutelado por:

Eduardo Fernández Rodríguez

Valladolid, 20 de junio de 2024

Resumen: El auge de los extremismos de ultraderecha en Europa de la mano del aumento de hechos conocidos registrados como delitos de odio en España durante los últimos años indica la existencia de una problemática real que está afectando a la globalidad social. Las estadísticas muestran un aumento de la intención de voto a estos partidos entre la población joven (18-24 años). Estos datos coinciden con la etapa vital actual de mayor porcentaje de utilización de las TIC. Las redes sociales se llenan de mensajes de odio discriminatorios contra diferentes colectivos, constituyendo una de las vías principales para estos jóvenes de difusión y acceso a información no contrastada e ideológicamente sesgada. En consecuencia se presenta en este trabajo de fin de grado una propuesta de intervención con el colectivo de jóvenes universitarios que tiene como objetivo llevar a cabo una alfabetización mediática que permita realizar un uso adecuado e informado de las nuevas tecnologías dentro de la hiperconectividad en la que se desenvuelven socialmente. Esta propuesta se basará en los principios de la pedagogía social antifascista como alternativa dentro de los modelos actuales educativos impregnados por los principios neoliberales y neocapitalistas que reproducen las desigualdades sociales.

Palabras clave: alfabetización mediática, TIC, redes sociales, medios de comunicación, antifascismo, pedagogía social, jóvenes universitarios.

Abstract: The rise of far-right extremism in Europe in addition to the increase in the number of known hate crimes in Spain in recent years indicates the existence of a real problem that is affecting society. Statistics show an increase in voting intention for these parties among the young population (18-24 years old). These data coincides with the current stage of life when the percentage of ICT use is at its highest. Social networks are full of discriminatory hate messages against different groups, constituting one of the main channels for these young people to disseminate and access unverified and ideologically biased information. Consequently, this final degree project presents a proposal for intervention with the group of young university students that aims to carry out a media Literacy that allows them to make an appropriate and informed use of new technologies within the hyperconnectivity in which they develop socially. This proposal will be based on the principles of antifascist social

pedagogy as an alternative within the current educational models impregnated by neoliberal and neocapitalist principles that reproduce social inequalities.

Keywords: media literacy, ICT, social networks, media, antifascism, social pedagogy, young university students.

Índice:

1.	INTRODUCCIÓN	7
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	8
2.1.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
2.2.	OBJETIVOS	8
2.2.1.	OBJETIVO GENERAL.....	8
2.2.2.	OBJETIVOS SECUNDARIOS	8
3.	JUSTIFICACIÓN	10
4.	MARCO TEÓRICO.....	13
4.1.	PEDAGOGÍA SOCIAL ANTIFASCISTA: QUÉ ES Y POR QUÉ ES NECESARIA 13	
4.2.	JÓVENES HIPERCONECTADOS.....	17
4.3.	EXPERENCIAS RELEVANTES.....	22
4.4.	EL PUNTO DE ENCUENTRO.....	26
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	27
5.1.	INTRODUCCIÓN	27
5.2.	OBJETIVOS	27
5.3.	CONTENIDOS	28
5.4.	METODOLOGÍA.....	29
5.5.	RECURSOS.....	29
5.6.	TEMPORALIZACIÓN.....	29
5.7.	EVALUACIÓN	30
5.8.	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	31
6.	CONCLUSIONES	37
7.	REFERENCIAS.....	39
7.1.	BIBLIOGRAFÍA	39

8.	ANEXOS	46
8.1.	ANEXO I	46
8.2.	ANEXO II	46
8.3.	ANEXO III	47
8.4.	ANEXO IV	48
8.5.	ANEXO V	50

1. INTRODUCCIÓN

Ante el auge de los extremismos de ultraderecha en la actualidad, concretamente podemos observar cómo, la intención de voto a VOX en el barómetro del CIS de Mayo de 2023 (2023a), recae un 12'5%, el porcentaje más alto, entre la población de 18-24 años, se ve como una necesidad abordar desde la pedagogía social antifascista esta problemática. Más en concreto, se considera Internet como una de las vías principales de difusión y acceso a información no contrastada e ideológicamente sesgada por parte de este segmento de la población.

La observación del comportamiento y la gestión de este tipo de información obtenida a través de la red entre la población joven, el aumento de votos a partidos de ultraderecha, la proliferación de comentarios racistas, machistas o xenófobos en las redes sociales... empujan a considerar la necesidad de llevar a cabo una intervención al respecto en busca del bien común.

En primer lugar, en la estructura de este trabajo, se ahondará en las características y rasgos de una pedagogía social antifascista. Es decir, se tratará de definir en qué consiste, cómo se define y qué conforma una pedagogía social que se denomine antifascista. Posteriormente, se realizará un estudio del concepto de “jóvenes hiperconectados” y de las problemáticas relacionadas con este colectivo.

Una vez definidos estos conceptos y habiendo ahondado en sus características y problemáticas relacionadas, se analizarán las diferentes propuestas que se han llevado a cabo al respecto desde el campo de la intervención sociocomunitaria. La finalidad será determinar los aspectos que puedan servir como referente en la propuesta de intervención.

Finalmente, se llevará a cabo una propuesta de intervención que sirva como base para futuras actuaciones desde el campo de la educación social que tengan como objetivo la alfabetización digital de este sector de la población, basándose en una pedagogía social antifascista.

La estudiante encuentra su principal motivación para llevar a cabo este trabajo en dos pilares fundamentales. En primer lugar, como usuaria frecuente de Internet y consumidora de información en redes sociales que desarrolla a diario ese proceso de filtración crítica de la información recibida. En segundo lugar, como persona conectada a los movimientos en defensa del bien común y de los derechos de todas las personas de la ciudad de Valladolid. Lo que observa en su uso diario de las redes sociales le lleva a considerar cada vez más necesaria una alfabetización digital eficiente.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La problemática que se va a abordar en este trabajo es el aumento entre la población joven universitaria (18-24 años) de pensamientos y comportamientos relacionados con el aumento de la presencia de la ultraderecha en Internet (CIS, 2023^a). Para ello, se trabajará desde una pedagogía social antifascista que busca el bien común, una pedagogía que persiga una educación en igualdad e inclusión, basada en la justicia social y los derechos humanos.

Las redes sociales y los medios de comunicación en línea conforman actualmente la principal vía de acceso de los jóvenes a la información. Internet ha permitido que el flujo de información y la comunicación de un lado al otro del mundo crezcan exponencialmente, pero esto se convierte en un arma de doble filo. Las *fake news*, los sesgos ideológicos de los diferentes medios, los insuficientes mecanismos de verificación de la información requieren en el consumidor de Internet un pensamiento crítico y una alfabetización digital.

Para llevar a cabo este proceso de alfabetización digital con jóvenes universitarios se partirá desde las bases de una pedagogía social antifascista basada en la persecución del bien común. Se tratará así de frenar y evitar la proliferación de comportamientos, pensamientos e informaciones racistas, machistas y xenófobas entre este segmento de la población. De esta forma, se siembra una semilla de cambio social, dado que los jóvenes viven en sociedad, y pueden constituir ese motor para la transformación de toda la sociedad en general.

2.2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo se dividen en un objetivo general y cuatro objetivos secundarios.

2.2.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta de alfabetización mediática con jóvenes universitarios a través de una pedagogía social antifascista.

2.2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

Además del objetivo general, se plantean los siguientes objetivos secundarios:

- Definir las características de una pedagogía social antifascista.

- Determinar las problemáticas relacionadas con los jóvenes universitarios hiperconectados.
- Analizar experiencias que sirvan como referentes en el campo de la intervención sociocomunitaria.
- Realizar propuestas de futuro desde la educación social en el campo de la alfabetización mediática.

3. JUSTIFICACIÓN

Según datos de 2022, el 99,7% de los hombres y el 99,1% de las mujeres de entre 16 y 24 años en España han utilizado Internet de forma frecuente, al menos una vez a la semana, durante los últimos tres meses (INE, 2022). Esto los convierte en la franja poblacional más activa en la red, convierte al medio digital en su nuevo hábitat, lo que requiere atención en el desarrollo de sus competencias digitales (LOMLOE, 2020).

Por su parte, los medios digitales han pasado a ser uno de los bienes principales de socialización en la sociedad moderna, promoviendo actitudes y formas de conducta que aportan un cierto valor a la sociedad. Se han transformado en un laboratorio de construcción de la identidad y personalidad de los individuos. Han saturado todos los espacios vitales y, en el caso de los jóvenes, han llegado a sustituir el liderazgo moral de antiguas instituciones, siendo la referencia a través de la cual comprenden la vida y la cultura (Hidalgo, 2019). Esta penetración de las nuevas tecnologías y los medios digitales en la vida de las personas suscita nuevas necesidades educativas (Contreras y Gros, 2006).

Datos del CIS recogidos en 2023 señalan que un 34,3% de la población utiliza las redes sociales como medio para informarse sobre asuntos políticos y relacionados con las campañas electorales (CIS, 2023b). Se observa pues la relevancia del medio digital en la formación de la opinión política de la sociedad. Las redes sociales, más en concreto Twitter (ahora X), suponen uno de los principales espacios principales de interacción política en España. Especialmente resalta la influencia en las redes sociales de populismos y movimientos de extrema derecha, jugando estas un rol fundamental en la difusión de sus mensajes (Aira et al, 2021).

Esto trae consigo un aumento de la difusión entre la población joven, usuarios mayoritarios de las redes sociales, de mensajes de odio, racistas, machistas y xenófobos en muchas ocasiones justificados en informaciones no verificadas. La velocidad de la información en Internet favorece la difusión de noticias falsas, además de favorecer la manipulación intencional y sistemática de la información (Suárez-Álvarez et al, 2021).

Por otra parte, durante los últimos años este aumento de la ultraderecha se materializa en el número de agresiones y delitos de odio sufridos por diferentes colectivos. Los datos del Ministerio de Interior (2022) que se reflejan en la Tabla 1 permiten observar un incremento en los hechos conocidos registrados como delito de odio en España.

Tabla 1

Hechos conocidos registrados como delitos de odio en España en 2022 según tipología

Hechos conocidos registrados como delitos de odio en España	Porcentaje de incremento de 2021 a 2022
Antigitanismo	22,22%
Antisemitismo	18,18%
Razones de sexo o género	76,64%
Racismo o xenofobia	18,15%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Ministerio de Interior (2022). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Gobierno de España

En el caso de los delitos por racismo o xenofobia, pese a que el incremento igual no es tan notorio como en otros casos, es importante resaltar que constituyen el 43,50% total de todos los hechos conocidos. Este total es de 1896 hechos durante 2022, un 3,72% más que el año anterior.

Es por tanto necesario, para evitar la discriminación y la vulneración de los derechos humanos de las personas afectadas por estas ideologías, realizar una intervención que incida en la alfabetización digital y mediática favoreciendo el buen uso de las redes sociales desde una perspectiva de igualdad, justicia social y búsqueda del bien común.

Respecto a las competencias que se trabajan en el presente trabajo, basándonos en lo establecido por la Universidad de Valladolid en el documento de Graduado de Educación Social (2009), encontramos:

- G1: Capacidad de análisis y síntesis. Se trata de favorecer la capacidad de los jóvenes de desarrollar un pensamiento crítico y de segregar y analizar las informaciones que reciben.
- G5: Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional. De suma importancia en la sociedad actual, puesto que se busca el aprendizaje del uso seguro, responsable y crítico de las tecnologías digitales para la participación en la sociedad.

- G8: Capacidad crítica y autocrítica. Se busca que los jóvenes universitarios tengan la habilidad de reflexionar sobre la información que reciben y cómo gestionarla de forma veraz y eficaz.
- G10: Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad. Se persigue comprender y respetar la forma en que las ideas y los significados se expresan en diferentes culturas.

4. MARCO TEÓRICO

En este apartado se va a tratar el concepto de pedagogía social antifascista con profundidad, analizando sus características y qué la define. Posteriormente, se analiza el concepto de jóvenes hiperconectados y todos los problemas asociados a la hiperconexión, para finalmente analizar diferentes experiencias similares que puedan servir de base para la propuesta de intervención.

4.1. PEDAGOGÍA SOCIAL ANTIFASCISTA: QUÉ ES Y POR QUÉ ES NECESARIA

Tras las turbulencias económicas que tuvieron lugar en las décadas de los 70 y los 80 emerge un nuevo modelo de regulación de las economías capitalistas que pasa a denominarse neoliberalismo. Este modelo, caracterizado por reducir al mínimo la intervención del Estado en los asuntos económicos, apoyándose en pilares como la privatización y la desregulación, aunque no se instauró completamente con todos los valores del viejo capitalismo dado que ciertos mecanismos de gestión pública instaurados tras la Segunda Guerra Mundial, ha marcado desde entonces el funcionamiento de la economía a nivel mundial (Recio, 2009). Visto desde el prisma de la economía estaríamos pues hablando de un neocapitalismo.

Pero esto no solo tiene impacto en el ámbito económico, sino que repercute en todos los ámbitos de lo social. El neocapitalismo, en su devaluación de la democracia, incuba un incremento de la desigualdad a través de la demolición de las políticas sociales, alimentándose del descontento de las clases medias y de la precariedad y pérdida de poder adquisitivo de gran parte de los trabajadores (Desviat, 2020). Esto genera un auge de las políticas y partidos de ultraderecha, como se ha venido observando en Europa durante los últimos meses. La influencia de este modelo llega hasta el ámbito de la educación, puesto que este fenómeno, surgido en Estados Unidos y que rápidamente se ha extendido a todos los rincones del mercado económico globalizado, se impregna en los sistemas educativos públicos (Martínez, 2013).

La alternativa que encontramos a este modelo neoliberal o neocapitalista sería un modelo que tiene como base económica y social la búsqueda del bien común, apoyándose en el altruismo, la solidaridad, los derechos humanos y la ecología ético-crítica. Esto solo puede fundamentarse desde una perspectiva anticapitalista, antineoliberal y antifascista (Díez, 2022a). Por tanto, será necesaria una pedagogía social antifascista para contrarrestar los efectos del modelo neoliberal o neocapitalista que empapa la educación, con el consecuente neofascismo en alza en nuestro país.

Si se observa la Tabla 2, presenta los hechos esclarecidos de delitos de odio en España durante los años 2020, 2021 y 2022. Podemos observar una clara tendencia al alza, principalmente en los delitos de racismo/xenofobia, de antisemitismo, aporofobia y los relacionados con la orientación sexual y la identidad de género, todos ellos relacionados con la ideología de ultraderecha. Esta ideología, a grandes rasgos, a nivel Europa, se basa en el ensalzamiento y la búsqueda de la vuelta a los valores tradicionales conservadores, la defensa de la familia tradicional, la homofobia, el rechazo al feminismo, la xenofobia, el racismo, la islamofobia, la crítica al multiculturalismo y consecuente rechazo a la inmigración, vista como invasión, y, en general, una visión de la sociedad basada en ley y orden (Forti, 2023).

Tabla 2

Evolución de hechos esclarecidos de delitos de odio en España entre 2020 y 2022

HECHOS ESCLARECIDOS DELITOS DE ODIO	2020	2021	2022	%Esclare.
ANTIGITANISMO	14	16	16	72,73%
ANTISEMITISMO	1	4	17	130,77%
APOROFOBIA	9	5	11	64,71%
CREENCIAS O PRÁCTICAS RELIGIOSAS	25	36	36	76,60%
DELITOS DE ODIO CONTRA PERSONAS CON DISCAPACIDAD	26	20	17	73,91%
DISCRIMINACIÓN GENERACIONAL	8	11	6	40,00%
DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE ENFERMEDAD	10	14	8	72,73%
DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE SEXO/GÉNERO	75	79	100	52,91%
IDEOLOGÍA	161	169	116	47,35%
ORIENTACIÓN SEXUAL E IDENTIDAD DE GÉNERO	212	314	309	67,32%
RACISMO/XENOFOBIA	386	465	536	70,99%
TOTAL DELITOS	927	1133	1172	65,26%
INFRAC. ADM. Y RESTO INCIDENTES	0	0	3	4,11%
TOTAL DELITOS E INCIDENTES DE ODIO	927	1133	1175	62,87%

Fuente: Ministerio del Interior (2022). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Gobierno de España

Se ha mencionado la necesidad de una pedagogía social antifascista, pero ¿en qué consiste? Esta pedagogía social debe construirse a través de diferentes pedagogías radicales, que como su propio nombre indica vayan directamente a la raíz de problema, según lo planteado por Enrique Javier Díez (2022b). En primer lugar, se compone de una pedagogía crítica, que actúe frente al adoctrinamiento facilitando el desarrollo de la autonomía de pensamiento del alumnado. Debe contener también una pedagogía de los derechos humanos, que deben conocerse, comprenderse y acompañarse del análisis de las estrategias que ayuden a extender su cumplimiento universalmente.

Forma parte de esta pedagogía social antifascista una pedagogía laica presente a través del respeto a la libertad de conciencia, favoreciendo de esta forma una educación libre de creencias

religiosas, tanto en el trato al educando, como en el contenido que se imparte. Se conforma también a través de una pedagogía feminista que hará necesaria la presencia de una perspectiva de igualdad entre hombres y mujeres para contrarrestar el relato victimista del neomachismo producto de la postura antifeminista de estas corrientes. La pedagogía feminista se presenta como una visión de la educación que vislumbra una educación en la que educador y educandos trabajan de forma conjunta para lograr metas tanto individuales como colectivas haciendo énfasis en los valores del feminismo en el proceso de enseñanza (McCusker, 2017).

Necesario componente también el de la pedagogía del apoyo mutuo que base la vida sobre los pilares de la cooperación y la solidaridad. Ya en 1892 Kropotkin (2017) afirma la posibilidad de conseguir el bienestar para todos a través de la prosperidad individual y colectiva. Está asentada la concepción antropológica negativa de la que ya hablaba Hobbes en 1651 (2018) de que los hombres, sin un Estado fuerte y autoritario caerían en la guerra y el enfrentamiento, pero la realidad es que podemos encontrar varias agrupaciones humanas a lo largo de la historia, formadas de forma libre e independientes de la intervención de cualquier ley que logran ejecutar cosas mejores que las ejecutadas bajo un gobierno (Kropotkin, 2017). Todo esto no sería posible sin el apoyo mutuo, fundamental en las relaciones humanas desde el principio de los tiempos, siendo base de nuestras concepciones éticas y garantía de evolución para el género humano (Kropotkin, 2016).

La pedagogía de la inclusión también aparece como una de estas pedagogías radicales, apostando por reformas que ayuden a la mayor y mejor atención positiva a toda la diversidad presente entre los educandos. Pese a que la educación por sí misma no puede asumir el reto de acabar con la exclusión debido a lo multifactorial de este fenómeno, puede contribuir a combatirla a través de medidas que traten de corregir esa desigualdad. Para ello son tres los elementos que debe perseguir una pedagogía de la inclusión: la lucha por la igualdad de oportunidades, el desarrollo de una mirada crítica y esperanzadora y el servicio al bien común (Martín, 2020).

Esto se acompaña de una pedagogía de lo esencial, que prioriza saberes fundamentales vinculados con la vida que acompañen a los saberes académicos impartidos en la escuela. Esto va directamente vinculado a la pedagogía de la evaluación democrática que trabaja desde el error como oportunidad de aprendizaje en vez de como causa de sanción o calificación negativa. Se busca potenciar el deseo de aprender por encima del afán por aprobar, la evaluación se coloca al servicio del aprendizaje y pretende favorecer de esta forma los espacios

de participación y diálogo, favoreciendo procesos de autoevaluación, además del desarrollo del pensamiento libre y autónomo (Castillo y Colmenares, 2017).

Otra de las pedagogías radicales que conforman esta pedagogía social antifascista, y una de las más relevantes para este trabajo, es la pedagogía digital crítica, persiguiendo la recuperación de la soberanía digital de los individuos. Se trata de favorecer el tránsito de la reproducción a la construcción de conocimiento a través de las TIC (Carmona e Ibáñez, 2011). Se apoya igualmente en una pedagogía lenta, es decir, una pedagogía que trabaje de forma profunda y reposada destinando tiempo a la reflexión, la contemplación y el disfrute en el aprendizaje, involucrando más al educando. La educación requiere paciencia y tranquilidad, pues aprender es un proceso de comprensión que requiere de lentitud (Domènech, 2014).

Debe por supuesto conformarse con una pedagogía intercultural, antirracista y decolonial, que apueste por la no exclusión y otorgue a la diferencia cultural el valor que tiene. Se basa en un enfoque holístico que busca la inclusión desde el respeto y desde los valores de la diversidad cultural, con diferentes objetivos: incrementar la equidad en el ámbito de la educación; superar el racismo; acabar con la discriminación y la exclusión; favorecer la competencia intercultural y la comunicación; y apoyar el cambio social. Los dos pilares fundamentales sobre los que se apoyará esta pedagogía son los derechos humanos y el principio de justicia social (Artavia y Cascante, 2009). Es por esto por lo que esta pedagogía antifascista debe incluir también una pedagogía de la justicia social, que eduque en igualdad sobre la premisa de que la desigualdad no es natural y trae consecuencias negativas a nivel social, siendo el capitalismo la principal fuente de desigualdad material dentro de la sociedad, además de interferir igualmente en la problemática de otras desigualdades como el género o el origen (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

Dentro de esta decadencia que este modelo socioeconómico produce, debe formar parte de esta pedagogía social antifascista la pedagogía ecosocial del decrecimiento. Se debe incidir en aprender a cubrir las necesidades propias y sociales sin comprometer la expansión de la vida, a través de un modelo social económico acorde. El decrecimiento supone una transición hacia un tipo de economía sustentable, lo que implica deconstruir la economía actual al mismo tiempo que se constituye una nueva racionalidad productiva. Esto requiere cuestionar el pensamiento, la ciencia, la tecnología y las instituciones actuales. No es viable mantener la economía actual, en crecimiento, cuando su fuente de alimentación es una naturaleza finita. La pedagogía ecosocial del decrecimiento debe pues llevar a cabo un proceso de deconstrucción de la economía y de reconstrucción de una nueva racionalidad ambiental (Leff, 2012).

Necesaria también la pedagogía democrática, que basa la educación en el aprendizaje de la democracia y la participación. Esto tiene como base los postulados de Paulo Freire que sustentan lo proyectos de Educación de Adultos, en los cuales las personas participan en los procesos de toma de decisiones respecto a su aprendizaje: organización, gestión de los centros y de las actividades (Flecha, 2004). De igual forma, se basa en la pedagogía de la desobediencia, siempre que esta sea crítica y cívica. Consiste en rechazar la indiferencia ante la desigualdad, la insolidaridad, el egoísmo y el odio. Esta pedagogía podría considerarse una contrapedagogía institucional que rechaza la pedagogía institucional de escolarización basada en seguir la normal y la rutina a través de procesos de sumisión y obediencia ciega (Martínez, 2014).

A través de todas estas pedagogías radicales se conforma una pedagogía social antifascista que empuja a repensar el orden social actual buscando alternativas que conduzcan a una educación coherente con el modelo social que se pretende construir, es decir, inclusiva, justa, equitativa... La piedra angular de todas estas pedagogías radicales y, en consecuencia, de esta pedagogía social antifascista es el pensamiento crítico. Se observan estudiantes que llegan a la universidad con miedo a pensar, o asumiendo que ni siquiera será necesario hacer más que retener información y volcarla en un examen. Y lo que encuentran no se aleja mucho de sus expectativas, puesto que actualmente la Universidad no fomenta el pensar independiente de su alumnado (Hooks, 2022). Se genera así una sociedad acrítica que supone un caldo de cultivo para la rápida expansión de pensamientos racistas, xenófobos, machistas...

4.2. JÓVENES HIPERCONECTADOS

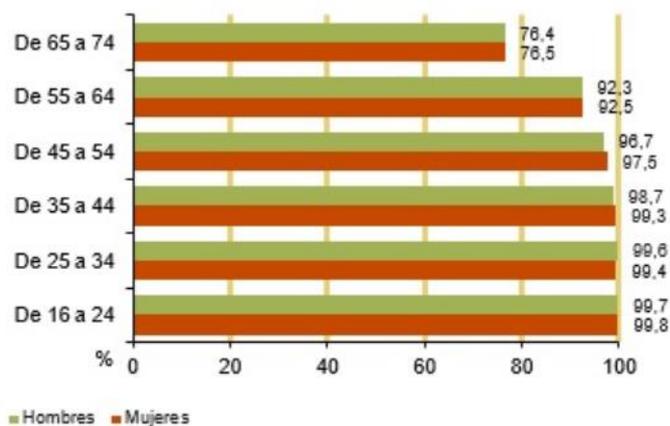
Los jóvenes hiperconectados son aquellos que se encuentran inmersos en un entramado tecnomediático, es decir, son capaces de llevar a cabo diversas prácticas como comunicación a través del correo electrónico, uso y manejo de redes sociales, uso de dispositivos multimedia, manejo y conocimientos sobre creación de webs, blogs... (Gutiérrez y Prádena, 2020). La incorporación de las TICs en la última década a la vida cotidiana ha naturalizado esta hiperconectividad hasta el punto de, entre los más jóvenes, transformar las formas de comunicación y de relación. Las relaciones sociales pasan pues en la actualidad por la mediación tecnológica, vivimos la era de la hiperconexión (Cáceres y Morales, 2014).

Como se ha mencionado anteriormente, las tasas de acceso a Internet de los jóvenes son elevadas, como se puede observar en la Figura 1 que arroja que un 99,7% de los hombres y un

99,8% de las mujeres de entre 16 y 24 años han utilizado Internet durante los últimos tres meses (siendo los datos de 2022).

Figura 1

Uso de Internet en los últimos tres meses. 2022



Fuente: INE (2022). Población que ha usado Internet en los últimos tres meses por grupos de edad. Serie 2017-2022. INE

Estos datos los presuponen como una de las franjas de edad más expuesta a las ventajas, pero también a los riesgos que supone la constante conectividad que ofrece Internet.

¿Cómo se comportan los jóvenes en Internet? Reig y Vilches (2013) diferencian tres formas de participación básicas que los jóvenes llevan a cabo en los nuevos medios. En primer lugar, *hanging out*, el pasar el tiempo por pasarlo. Este proceso forma parte del proceso de socialización natural de los jóvenes, que recurren a estas herramientas digitales para aumentar o enriquecer el tiempo que pasan con sus iguales. Este uso es el más común entre los jóvenes y supone una de las fuentes de preocupación en torno a los medios digitales más frecuente. La segunda forma de participación es el *messing around*. Este darle vueltas se refiere a un uso de las tecnologías que va más allá del uso anterior. Internet se convierte en fuente de información para explorar intereses, tanto personales como profesionales y académicos, que van más allá de la mera socialización. La última forma de participación sería el *geeking out*, la menos común, pero que llevan a cabo algunos jóvenes que tienen como objetivo convertirse en expertos en aquello que verdaderamente les apasiona. Las TIC se convierten en instrumento de aprendizaje y de transmisión de conocimientos especializados.

Donde algunas posturas teóricas ven una suerte de equilibrio entre peligros y beneficios del uso de las redes, las nuevas tecnologías y este estado de hiperconexión entre la población

joven, otros autores van un paso más allá y hablan de los futuros distópicos a los que las nuevas tecnologías nos pueden conducir si se hace un mal uso de ellas. Es el caso de Byung-Chul Han (2018) que presenta una visión del individuo dentro de una masa digitalizada en la cual el respeto y la distancia desaparecen simultáneamente. La masa social pasa a conducirse según lo individual. Se abandona lo terrenal, lo propio, en definitiva, la comunidad, aquello que aporta al individuo en parte su identidad. Los jóvenes consumidores tecnológicos, en la distopía del filósofo surcoreano, están incondicionalmente entregados a la tecnología en tanto que llegan a convertirse en objetos pasivos. La solución para evitar estos pronósticos pasaría por promover, como ya se ha mencionado, la capacidad crítica del joven consumidor (Gil-Ruiz y Hernández-Herrera, 2023).

Se menciona el concepto de hiperconectados en referencia a los jóvenes, pero ¿qué implica la hiperconectividad? De lo visto se puede extraer que una de las características de la época actual es la hiperconectividad en lo digital. Esto supone que la tecnología nos brinda numerosas posibilidades de desplazamiento y de comunicación hasta el punto de lograr una suerte de omnipresencia humana. De esta forma se puede encontrar, acceder y conocer cualquier información que se desee. La utilización de las redes digitales de información hace posible “estar en todos lados”, lo que supone una transformación de la esencia del ser humano, lo que implica una verdadera revolución de las relaciones sociales y con el entorno (Raffo, 2021).

Esta revolución de las TIC y las redes sociales impacta de lleno generando cambios sustanciales en los medios de comunicación y en los procedimientos de participación ciudadana y acción política. Supone igualmente un reto en el campo de lo educativo, en tanto que el contexto de aprendizaje ya no es el mismo, la tecnología entra en juego y se hace necesario reflexionar acerca de cómo esta empapa todos los ámbitos de la vida de las personas que la utilizan, sus espacios, tiempos y contextos. Como se ha mencionado, la forma en la que los individuos se comunican, la forma en que se divierten, en que llevan a cabo su (auto)aprendizaje... Internet se ha convertido pues en un elemento fundamental para entender la vida en la actualidad (Blanco, 2012).

Respecto a los dispositivos, la existencia de los nuevos teléfonos inteligentes, que incluyen diversas opciones de entretenimiento, permiten comunicarse, hacer compras por internet y acceder a información en tiempo real, lleva a la sociedad, especialmente a los jóvenes, hacia un estilo de vida online, hasta el punto de que estar conectado se vuelve una necesidad (Páez y Robayo, 2022). Se calcula que alrededor del 78% de la población mundial posee un dispositivo móvil inteligente. Las múltiples posibilidades que ofrece tanto de comunicación como de

participación en la sociedad explicarían este incremento del 102% de uso de móviles inteligentes en España. Esto ha derivado en múltiples ventajas, como ya se ha mencionado, pero también en resultados negativos para el estado de salud de los usuarios, como es el caso del conocido como tecnoestrés, o la nomofobia (miedo a no poder utilizar el teléfono móvil). El alumnado universitario es uno de los sectores que despunta en el uso de estos dispositivos, por lo cual serían uno de los sectores de población en riesgo de sufrir este tipo de problemáticas. Concretamente, los alumnos de España e Italia son los que poseen una menor autopercepción del uso problemático que puede acarrear el móvil inteligente (Roig-Vila et al, 2023).

Otra problemática que surge dentro de esta conexión constante, en el punto en el que se obtiene información en tiempo real de forma continua, es el de las *fake news*. Este concepto refiere a la divulgación de noticias falsas que causan desinformación. Las redes sociales, al permitir a los usuarios producir y consumir contenido simultáneamente, son un caldo de cultivo idóneo para este contenido engañoso o falso. La hiperconectividad causa que este contenido se multiplique y difunda en cuestión de segundos. Estas cobran gran relevancia a la hora de hablar de temas políticos e ideológicos en tanto que están íntimamente ligadas a las campañas políticas por la forma que tienen de incidir en cómo los individuos que conforman la sociedad ven la realidad.

Una democracia, para funcionar bien, requiere de una opinión pública bien informada (Sentí, 2022). Los mecanismos de desinformación que actúan sobre la sociedad aumentan de forma exponencial las posibilidades de que los procesos de toma de decisiones en el ámbito de la sociopolítica no sean eficientes y generen consecuencias adversas. Las redes sociales se han convertido, como se ha mencionado, en la herramienta idónea para difundir la desinformación. Son cuatro los factores de relevancia para la desinformación. En primer lugar, el contexto, puesto que se intensifica la desinformación en la época previa y durante los procesos electorales o procesos de toma de decisiones democráticas de relevancia. La audiencia también es un aspecto relevante en el proceso de la desinformación, puesto que se tiene en cuenta el sector concreto al que se pretende influir. Las narrativas sobre las que tratan las *fake news* tampoco son causales, sino que inciden en las tensiones existentes dentro de la sociedad para lograr una mayor efectividad. Finalmente, respecto al formato, la desinformación se expande a través de diferentes tipologías de mensaje para poder llegar a diferentes perfiles de público objetivo (Tuñón, 2021).

Por tanto, se puede decir que la desinformación no es únicamente estar mal informado, sino que recalca igualmente en el bienestar intelectual general de una sociedad. La realidad es

que, aunque se realice posteriormente una corrección mostrando la falsedad de la noticia y aportando el conocimiento de la verdad al respecto, una parte de esa desinformación ya ha calado en el conjunto social y lo ha influenciado. Vivimos pues en el mundo de la posverdad (Lewandowsky et al, 2017). Es la posverdad la que determina actualmente la opinión pública y define qué es la realidad, contribuyendo a sociedades autoritarias. Los “líderes” manejan al rebaño que conforma la sociedad, que ya no piensa y decide con libertad basándose en las informaciones objetivas, que han perdido el valor (Ceacero, 2017).

Estas *fake news* no son un fenómeno nuevo, ya los medios de comunicación difundían noticias falsas antes de la llegada y expansión de Internet, pero lo que sí que es novedad es su rápida y gran difusión. Las noticias falsas actuales son, en un principio, peligrosas a causa de su apariencia de verdad, pero, sobre todo, por el hecho de que apelan a sistemas de valores y factores identitarios. Es decir, el éxito de las *fake news* se condiciona a un grupo concreto en tanto que esta encaja con sus valores, independientemente de la veracidad del contenido. Siempre y cuando parezca verdadera y apele a los sentimientos e identidad de los individuos, será una información aceptada (Barrientos-Báez et al, 2022).

Todos estos cambios y nuevas situaciones requieren de un proceso de alfabetización mediática para ayudar a los individuos a alcanzar objetivos personales y colectivos dentro del entorno multidimensional y en constante cambio propio de la sociedad hiperconectada. Se reconoce la necesidad de implementar programas en todos los niveles educativos para comprender el funcionamiento de los medios de comunicación para posteriormente desarrollar, como usuarios, una conciencia crítica respecto a las funciones que los medios deben ejercer. Esta alfabetización mediática requiere del desarrollo de capacidades, actitudes y conocimientos necesarios para el correcto uso de los medios y de todos aquellos formatos que permiten generar, publicar y transmitir información en la sociedad en red. Esta alfabetización digital requerirá acercarse a los medios de forma integral desde una perspectiva crítica (Ramos-Palacios, 2020).

El concepto de alfabetización también muta pues con la llegada de las nuevas tecnologías al día a día de la sociedad. La alfabetización clásica entendida como antónimo del analfabetismo se expande a la vez que se desgrana en múltiples alfabetizaciones. La alfabetización mediática o la digital ya mencionadas son parte de esta fragmentación, igual que la alfabetización informacional, igualmente relevante para este trabajo. La alfabetización informacional se podría definir como la capacidad del individuo de pensar de forma crítica y emitir opiniones previamente razonadas al respecto de cualquier información que podamos

encontrar o utilizar (Sales, 2020). El objetivo es que los estudiantes, independientemente de cuál sea su disciplina académica, obtengan autonomía para manejar la información y para adquirir nuevas habilidades cognitivas aprovechando los beneficios del mundo de Internet (Pinto, 2008).

Cuando se habla de alfabetización irremediablemente aparece en la escena de la pedagogía el nombre de Paulo Freire (2012). El pedagogo de origen brasileño llevó a cabo en su país programas de alfabetización, en el sentido más clásico de la palabra, teniendo esto como resultado la llamada alfabetización crítica. Los principios en los que se basa pueden ser trasladados a las alfabetizaciones actuales que surgen en torno a los medios y las nuevas tecnologías. Es importante tener en cuenta en la búsqueda de la adquisición del pensamiento crítico y las competencias digitales por parte de los educandos el concepto de educación bancaria como proceso a evitar. La educación bancaria es aquella que define Freire como la educación en la que el educador vuelca todos sus conocimientos sobre los educandos que son considerados como contenedores vacíos. Es una educación vertical que se contrapone a la educación dialógica, basada en una relación más horizontal educador-educando.

Por tanto, la alfabetización, sea mediática, digital o clásica, desde la perspectiva de la pedagogía social antifascista que se está planteando en este trabajo, y de la cual ya se han mencionado los distintos principios que la conforman a través de las pedagogías radicales que la componen, debe basarse en estos principios críticos y dialógicos que buscan una educación en la cual el educando no es una figura sumisa que únicamente recibe y repite información por parte del educador, sino que debe involucrarse completamente en su propio proceso de aprendizaje (Pinto, 2008).

4.3. EXPERENCIAS RELEVANTES

La educación requiere del entorno, y el entorno de los jóvenes hiperconectados gira alrededor de los medios de comunicación. Esta es la premisa de la que parten experiencias como la llevada a cabo por De la Fuente et al (2019). Centrándose en contextos no formales, y en población joven, pretenden analizar los procesos de alfabetización mediática que se suceden. Este análisis conduce a la necesidad de establecer una metodología para la educación mediática que no se limite únicamente a la alfabetización funcional, sino que fomente prácticas y discursos propios de los contextos socioculturales de la población joven. Se busca un aprendizaje colaborativo y abierto basado en la cultura participativa y la colectividad.

Muchas de las experiencias actuales que se realizan de alfabetización en las nuevas tecnologías con población joven emplean las narrativas transmedia. Esta técnica consiste en contar una historia a través de diferentes formatos, involucrando de esta forma al espectador que adquiere un papel activo en el proceso. Para algunos autores como Scolari (2018), el uso de las narrativas transmedia no es una simple herramienta, sino que implica el ir un paso más allá de la alfabetización mediática, hablando de la alfabetización transmedia. Establece una comparativa entre la alfabetización, la alfabetización mediática y la alfabetización transmedia, situando esta última como un paso más allá. La comparativa se refleja en la Tabla 3:

Tabla 3

Tabla comparativa entre alfabetización, alfabetización mediática y alfabetización transmedia

	ALFABETIZACIÓN	ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA
Semiótica de los medios (lenguaje)	Texto verbal (leer/escribir)	Multimodal	Multimodal
Soportes de medios	Libros y textos impresos	Impreso, audiovisual y digital	Redes digitales, medios interactivos (transmedia)
Objetivo de la acción	Desarrollar lectores y escritores críticos	Desarrollar consumidores y productores críticos	Desarrollar prosumidores críticos
Interpelación del sujeto	Como un analfabeto	Como un consumidor de medios pasivo	Como un prosumidor
Dirección de la acción	De arriba hacia abajo	1. Arriba-abajo 2. Abajo-arriba	1. Abajo-arriba 2. Arriba-abajo
Entorno de aprendizaje	Formal (colegio)	Formal (colegio), no formal e informal	De lo informal a lo formal (colegio)

Rol del profesor	Autoridad del conocimiento, mediador entre el texto y el alumno	Mediador del conocimiento, creador de experiencias de aprendizaje con los medios	Facilitador del conocimiento, traductor cultural
Referencias teóricas	Lingüísticas	Estudios de los medios, estudios culturales	Estudios de los medios, estudios culturales

Fuente: Scolari, C.A. (2018). Introduction: from Media Literacy to Transmedia Literacy. En Scolari, C.A. (Ed.), *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (12-20). Traducción propia

Rodríguez y Molas (2013) por su parte consideran que las narrativas transmedia, empleadas como instrumento de alfabetización digital dentro de la educación formal, permite incorporar nuevas configuraciones de los medios que los estudiantes están acostumbrados a utilizar en su día a día a la práctica escolar. Se parte de la hipótesis de que las narrativas transmedia constituyen una buena herramienta para facilitar que los estudiantes se impliquen de forma activa. Además, atiende, en sus diferentes niveles, a destrezas emocionales e intelectuales, contribuyendo a poner en práctica competencias interpretativas o analíticas que fomenten un uso de las distintas tecnologías satisfactorio y correcto. Se busca también la comprensión, apropiación y remediación de contenidos con un componente motivacional, logrado a través de la interpelación directa a la actividad propia de los estudiantes.

En referencia a experiencias de alfabetización digital y uso de las narrativas transmedia dentro del sistema educativo de Venezuela, Hernández (2020) señala en las experiencias llevadas a cabo la necesidad de diferenciar moral y pedagógicamente entre las situaciones en las que los jóvenes generan contenido en las redes sociales guiados por la emoción o el egocentrismo sin más objetivo que lograr influencia digital, que conducen a narrativas transmedia construidas sobre desinformación, rumores, *fake news*... de las situaciones en las que los info-estudiantes, conectados a las redes sociales, son capaces de generar contenidos que tienen como base principios morales previamente internalizados. Para que se den estas segundas situaciones es necesario emplear una pedagogía que enseñe a gestionar la emoción y la razón persiguiendo unos propósitos educativos y culturales.

Si se pone el foco más en experiencias llevadas a cabo con jóvenes universitarios, Ribero et al (2019) llevan a cabo una experiencia de narrativa transmedia en la formación disciplinar de estudiantes de educación superior en Bogotá. Se basa en el proyecto europeo Transmedia

Literacy creado en 2015. Este proyecto profundiza en las competencias transmediáticas, en las estrategias de aprendizaje informal y en las pautas para poder desarrollar ambas dentro de las aulas. Como es característico en el uso de las narrativas transmedia, el estudiante es considerado un prosumidor, lo que conlleva a la utilización de una metodología de aprendizaje horizontal. Los autores realizan un estudio para medir el impacto de las mediaciones pedagógicas transmediales en estudiantes de estos programas. Tras la realización de cinco fases en el proceso de investigación, obtuvieron los siguientes resultados. Se demuestra que el proceso, desde el punto de vista pedagógico, traspasa los espacios escolares. El educador se transforma en la persona que media la información y que debe motivar y abrir espacios de interacción para que el educando por sí mismo continúe el camino consolidando el proceso.

Otra experiencia llevada a cabo, en este caso con estudiantes universitarios en el territorio español, más en concreto estudiantes del Grado de Educación Social. Llevado a cabo por Gutiérrez et al (2017), parte de la necesidad de construir una educación universitaria basada en el desarrollo de culturas participativas entre los estudiantes. De esta forma el alumnado es animado a abandonar el rol pasivo de receptores de la información para establecer conexiones entre lo recibido y contenidos mediáticos encontrados en los medios a través del uso de las tecnologías. Dentro de las diferentes formas en las que la narrativa transmedia puede emplearse dentro de la educación, se basan en la idea de transalfabetización. Este concepto hace referencia a la capacidad de leer, escribir e interactuar a través de las diversas y múltiples plataformas, medios y herramientas. El punto de mira no se sitúa tanto en la enseñanza de aspectos tecnológicos como en los actores y el uso contextual que realizan de las tecnologías.

Esta experiencia en concreto puso el foco de estudio en las posibilidades que las narrativas transmedia ofrecen para iniciar dentro de las aulas universitarias procesos de producción de contenidos abiertos, participativos y creativos desde una perspectiva basada en el empoderamiento social y el desarrollo comunitario. Se combina en la actividad propuesta de narrativas transmedia una parte de participación guiada sumada a una parte de apropiación participativa. El desarrollo de la actividad se componía de seis pasos que se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4

Pasos seguidos en la implementación del diseño propuesto por Gutiérrez et al (2017)

Paso 1	Selección de la narrativa.
--------	----------------------------

Paso 2	Análisis de las características transmedia: expansión vs. profundidad; continuidad vs. multiplicidad; inmersión vs. extraibilidad; construcción de mundos; serialidad; subjetividad; realización.
Paso 3	Coanálisis de las narrativas seleccionadas.
Paso 4	Autoanálisis del comportamiento de consumo cultural.
Paso 5	Ampliación de la narrativa transmedia a través de una producción propia repensando diversos aspectos relacionados.
Paso 6	Exposición de la narrativa transmedia y debate con el resto de los grupos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Gutiérrez Pequeño, J.M.; Fernández Rodríguez, E.; de la Iglesia Atienza, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, n°57, 81-95

Son varias las conclusiones a las que conduce esta experiencia. Primeramente, cómo la elección de temas nos ayuda a realizar un estudio de cómo el entramado tecnomediático configura imaginarios diferentes a nivel afectivo, cultural y político. Por otra parte, el diseño y creación de proyectos educativos transmedia permite la configuración de una ecología educativa nueva dentro de la universidad. Finalmente, las narrativas transmedia pueden considerarse herramientas para impulsar el rol activo de los individuos y el papel de los medios e internet como instrumentos de empoderamiento social y ciudadano.

4.4. EL PUNTO DE ENCUENTRO

¿Qué une todos estos elementos? Ya en la justificación del presente trabajo se fundamentan las razones por las que es necesaria una actuación pedagógica respecto a la proliferación de ideas racistas, machistas y, en general, afines a los partidos de ultraderecha europeos. Se observa de igual forma cómo se pueden establecer conexiones entre esta situación y diversas problemáticas asociadas a la hiperconectividad característica de la actual sociedad de la información. En ambas situaciones se observa una incidencia fundamental en el caso de los jóvenes. Se considera pues necesaria una intervención al respecto, basada en las premisas de la pedagogía social antifascista para socialmente lograr los resultados deseados.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este punto se van a establecer, en primer lugar, los objetivos de la intervención, muy en la línea de los objetivos generales presentados en este trabajo. Posteriormente se tratarán los contenidos que van a aparecer en las actividades que se realizarán. Seguido de esto, la metodología empleada, los recursos y la temporalización de las actividades.

5.1. INTRODUCCIÓN

Con todo lo que se ha tratado en este marco teórico, se observa el instrumento de las narrativas transmedia como el ideal para desarrollar en los educandos ese papel de prosumidor que los enfoca hacia una personalidad más involucrada y participativa. Estos rasgos que se desarrollan entre los individuos promueven una forma de ser más activa que se inclina a un rol más participativo dentro de la sociedad y a una mayor implicación. Si se desarrolla este instrumento sobre las bases de una pedagogía social antifascista, inculcando en valores feministas, antirracistas... se completa el objetivo de lograr en el educando un pensamiento crítico y una visión a través de un prisma del bien común, aplicable a su uso de las redes y las nuevas tecnologías. Todo esto se realiza teniendo en cuenta las diversas problemáticas que se han observado en la sociedad de la hiperconexión, concretamente en el caso de los jóvenes hiperconectados.

Todo girará en torno a la elaboración en grupos de una narrativa transmedia, a través de sesiones en las que se irán trabajando diferentes aspectos relacionados con esta estructura y con las temáticas seleccionadas, todas ellas relacionadas con temas sociales que actualmente suponen problemáticas para determinados colectivos. Estas sesiones tendrán una duración de 100 minutos. Finalmente, en los últimos apartados encontramos el método de evaluación que se llevará a cabo y las tablas explicativas de cada una de las actividades en las que se recogen todos los datos relacionados con los apartados previos.

5.2. OBJETIVOS

Si se agrupan los objetivos de las diferentes actividades que conforman la propuesta de intervención se encuentran:

- Identificar y comprender situaciones racistas: al ser el punto de partida de la narrativa, y el eje central de la temática de esta, el racismo, se espera que los educandos, a través de las diferentes búsquedas de información que realicen para las diferentes actividades,

sean capaces de reconocer, comprender las causas radicales y sensibilizarse con la problemática del racismo.

- Encontrar los puntos en común de la discriminación racista con la aporofobia, el machismo y la LGTBIfobia: se espera que los educandos vayan más allá y sean capaces de analizar profundamente el racismo en la sociedad y cómo establece relaciones con otras problemáticas de discriminación en colectivos que se ven doblemente afectados.
- Fomentar la creatividad en los educandos: se pretende dotar a los educandos de herramientas creativas para la transmisión de mensajes y difusión de conocimiento. Concretamente, el trabajo con el espacio sonoro a través del podcast; el trabajo con lo visual a través del contenido en redes y la contracampaña publicitaria; y el trabajo con lo oral a través de la narrativa literaria.
- Dotar de diferentes herramientas de expresión y de difusión de contenido a los educandos: al igual que todas estas herramientas ayudan a fomentar la creatividad en los educandos, los dotan de herramientas diferentes para transmitir conocimiento o difundir ideas clave.
- Fomentar el contenido de calidad e informado: se pretende que los educandos desarrollen la capacidad crítica de discernir el contenido de calidad, verificado e informado, e incluso de generar este tipo de contenido.

5.3. CONTENIDOS

Los contenidos que se van a trabajar en las diferentes actividades que constituyen la propuesta de intervención son los siguientes:

- Qué es el racismo y cómo lo identificamos en publicidad.
- Cuáles son las relaciones del racismo con la aporofobia, el machismo y la LGTBIfobia.
- Edición y creación de imágenes.
- Creación y difusión de podcast.
- Creación y difusión de contenido en Instagram, X y TikTok.
- Creación de narrativas literarias en formato de cuento.

5.4. METODOLOGÍA

La metodología que se va a emplear en esta propuesta de intervención es la metodología transmedia. Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, la herramienta de las narrativas transmedia es un excelente instrumento para fomentar una alfabetización informacional, mediática y digital en los educandos. Además, el trabajo en grupo de forma autónoma favorece el autoaprendizaje y desarrolla el pensamiento crítico en lo que a la selección de información en redes e internet en general refiere.

5.5. RECURSOS

Los recursos necesarios para llevar a cabo esta propuesta de intervención son:

- Recursos espaciales.
 - Sala de clase.
- Recursos materiales.
 - Mesas.
 - Sillas.
 - Ordenadores.
 - Móviles/grabadoras.
 - Proyector.
 - Pantalla.
- Recursos humanos.
 - Educador.

5.6. TEMPORALIZACIÓN

Las actividades que conforman esta propuesta de intervención se han diseñado para tener lugar en nueve sesiones. Estas sesiones, al igual que en la universidad, tendrán lugar dos veces por semana, con una duración de 100 minutos.

Tabla 5

Temporalización de la propuesta de intervención

Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9
Introducción y punto de partida.								
	El racismo en la publicidad.	El racismo en la publicidad.						
			El racismo y la aporofobia.	El racismo y la aporofobia.				
					El racismo y el machismo.	El racismo y el machismo.		
							El racismo y la LGTBIfobia.	El racismo y la LGTBIfobia.

Fuente: elaboración propia.

5.7. EVALUACIÓN

La evaluación de la propuesta, actividad por actividad, se encuentra señalada en las tablas de descripción de las actividades que se encuentran más adelante. La propuesta general se evaluará de la siguiente manera:

- En el momento inicial: a través del cuestionario de expectativas y conocimientos previos.
- Durante el desarrollo: a través de la observación y las rúbricas individuales de cada una de las actividades.
- Al finalizar: se realiza una autoevaluación oral por parte de los alumnos, incluyendo la propuesta de mejora. Se hace la media de la nota obtenida en las rúbricas de evaluación de las actividades 2, 3, 4 y 5. Esta suma conformará un 80% de la nota final, que se

complementará con un 20% de actitud, participación e implicación durante toda la propuesta.

5.8. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades que conforman la propuesta de intervención pasarán a recogerse en las siguientes tablas.

Tabla 6*Primera actividad de la propuesta*

Título de la actividad		Nº Actividad	Sesión
Introducción y punto de partida.		1	1
Objetivos	Contenidos		
<p>Introducir la propuesta a los educandos.</p> <p>Formar los grupos de trabajo.</p> <p>Realizar una evaluación inicial de conocimientos y expectativas.</p> <p>Visionado del corto que constituye el punto de partida para la construcción de la narrativa transmedia.</p>	<p>Objetivos de la propuesta.</p> <p>Temporalización de la propuesta.</p> <p>Metodologías que se van a emplear.</p> <p>Evaluación de la propuesta.</p> <p>Cortometraje “Héroes de hoy” (https://www.youtube.com/watch?v=Ok2ddm_BlpU).</p>		
Descripción actividad			
<p>En primer lugar, el educador explicará a los educandos en qué va a consistir la propuesta de intervención (objetivos, temporalización, metodologías y evaluación).</p> <p>Posteriormente, se van a organizar los grupos de trabajo en los que se van a ir desarrollando las siguientes actividades. Se organizarán grupos de entre 2 y 3 personas. Serán los propios educandos los que organicen los grupos.</p> <p>A continuación, se visionará el cortometraje “Héroes de hoy”, un cortometraje sobre el problema del racismo, que servirá como punto de partida para la expansión de las narrativas transmedia que se irán construyendo en los diferentes grupos.</p> <p>Tras finalizar, los educandos realizarán una pequeña reflexión personal en voz alta acerca del mensaje del cortometraje y la actualidad de la problemática que muestra, con la posibilidad de generar un diálogo entre ellos.</p> <p>Finalmente, se pasará a cada uno de los educandos una hoja con preguntas detalladas en el apartado de evaluación para determinar el nivel inicial de conocimientos y expectativas respecto a la propuesta. Los educandos rellenarán en ese momento las hojas que serán recogidas por el educador.</p>			
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización	
Todos juntos en clase.	Mesas. Sillas Ordenador. Proyector y pantalla.	Explicación de la propuesta.	30 minutos.
		Organización de los grupos.	5 minutos.
		Visionado de “Héroes de hoy”	5 minutos.
		Reflexiones y debate.	30 minutos.
		Cuestionario de conocimientos y expectativas previas.	30 minutos.
Instrumentos de evaluación			
<p>En esta primera sesión se realiza una evaluación inicial en la que se pretende conocer los conocimientos previos de los educandos respecto a lo que se va a tratar en la propuesta de intervención y las expectativas que esta les genera. Se realizará a través de 4 preguntas (incluidas en Anexo I) que rellenarán de forma individual durante el tiempo destinado a ello en esta sesión.</p>			

Fuente: elaboración propia

Tabla 7*Segunda actividad de la propuesta*

Título de la actividad		Nº Actividad	Sesión
El racismo en la publicidad.		2	2 y 3
Objetivos		Contenidos	
Identificar el racismo en campañas publicitarias. Crear contrapropuestas a mensajes racistas en publicidad. Desarrollar la capacidad de expresión a través de lo gráfico.		Ejemplos de posters publicitarios con mensajes racistas. Edición y creación de imágenes.	
Descripción actividad			
<p>En primer lugar, el educador explicará a los educandos en qué va a consistir la primera actividad: a través de la edición y elaboración gráfica, identificar y responder con contrapropuestas a campañas publicitarias racistas.</p> <p>El educador mostrará tres ejemplos de imágenes publicitarias que incluyan algún elemento considerado racista.</p> <p>Cada grupo deberá elegir una imagen publicitaria, bien de las mostradas por el educador, bien de elección propia, y a través de la edición o reelaboración crítica de la misma, responder al mensaje racista transformándolo para que deje de serlo. El resultado final debe ser, bien esa misma imagen publicitaria inicial editada, bien una nueva imagen publicitaria que constituya una clara respuesta a la inicial.</p> <p>Al final de la segunda sesión, cada grupo expondrá delante del resto de sus compañeros la campaña que han elegido, por qué consideran que es racista, la imagen final que han elaborado y cómo han desarmado o contestado al mensaje racista inicial. El resto de grupos deben dar <i>feedback</i> a las propuestas de sus compañeros, mostrando acuerdo o desacuerdo y justificando su postura.</p>			
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización	
Inicialmente todos juntos en la sala de ordenadores. Tras las explicaciones del educador, en grupos en la sala de ordenadores.	Mesas. Sillas Ordenadores. Proyector y pantalla.	Explicación de la actividad.	5 minutos.
		Ejemplos de campañas racistas.	20 minutos.
		Trabajo en grupo de elaboración de las imágenes.	100 minutos.
		Presentaciones y debate.	75 minutos.
Instrumentos de evaluación			
La evaluación de esta actividad se llevará a cabo a través de una rúbrica con cinco indicadores medidos entre el 1 y el 4. La rúbrica se encuentra en el Anexo II.			

Fuente: elaboración propia

Tabla 8*Tercera actividad de la propuesta*

Título de la actividad		Nº Actividad	Sesión
El racismo y la aporofobia.		3	4 y 5
Objetivos		Contenidos	
<p>Encontrar relaciones entre el racismo y la aporofobia.</p> <p>Desarrollar la capacidad expresiva a través del formato sonoro.</p> <p>Aprender a difundir relatos sonoros a través de internet.</p>		<p>Relaciones entre racismo y aporofobia.</p> <p>Creación de podcast.</p> <p>Difusión de información sonora a través de plataformas online.</p>	
Descripción actividad			
<p>En primer lugar, el educador explicará a los educandos la segunda expansión de la narrativa transmedia: creación de un relato sonoro a través de la elaboración de un podcast sobre la relación racismo-aporofobia.</p> <p>Cada grupo deberá realizar una investigación acerca de la relación que pueda darse entre el racismo y la aporofobia.</p> <p>A continuación se realiza una puesta en común con debate de la información recabada por los grupos para retroalimentarse y ampliar lo obtenido.</p> <p>Con toda la información obtenida, cada grupo grabará con su móvil o con una grabadora un podcast de entre cinco y diez minutos en el que se tratará esta temática.</p> <p>Posteriormente, cada grupo debe subir el podcast que ha elaborado a www.rss.com y enviar el enlace por correo electrónico al educador.</p>			
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización	
<p>Inicialmente todos juntos en la sala de ordenadores.</p> <p>Tras las explicaciones del educador, en grupos en la sala de ordenadores.</p>	<p>Mesas.</p> <p>Sillas</p> <p>Ordenadores.</p> <p>Móviles o grabadoras.</p>	Explicación de la actividad.	5 minutos.
		Búsqueda de información.	50 minutos.
		Puesta en común y debate sobre la relación racismo-aporofobia.	45 minutos.
		Trabajo en grupo de elaboración del podcast y subida a internet.	100 minutos.
Instrumentos de evaluación			
<p>La evaluación de esta actividad se llevará a cabo a través de una rúbrica con indicadores medidos entre el 1 y el 4. La rúbrica se encuentra en el Anexo III.</p>			

Fuente: elaboración propia

Tabla 9*Cuarta actividad de la propuesta*

Título de la actividad		Nº Actividad	Sesión
El racismo y el machismo.		4	6 y 7
Objetivos		Contenidos	
<p>Encontrar relaciones entre el racismo y el machismo.</p> <p>Desarrollar la capacidad expresiva a través de los diferentes formatos de las redes sociales (Instagram, X y TikTok).</p> <p>Fomentar la creación de contenido verificado e informativo en redes sociales. (Instagram, X y TikTok).</p> <p>Discernir la información de calidad en redes sociales (Instagram, X y TikTok).</p>		<p>Relaciones entre machismo y racismo.</p> <p>Cuál es la información de calidad en redes sociales (Instagram, X y TikTok).</p> <p>Creación de contenido en diversos formatos en redes (Instagram, X y TikTok).</p>	
Descripción actividad			
<p>En primer lugar, el educador explicará a los educandos la tercera expansión de la narrativa transmedia: creación de contenido sobre la relación entre el racismo y el machismo en redes sociales, más en concreto, Instagram, X y TikTok.</p> <p>Posteriormente, en grupos, realizarán una lluvia de ideas de situaciones en las que crean que se producen conductas en las que se entrelaza racismo con machismo.</p> <p>Con las diferentes situaciones, e información verificada al respecto, el grupo deberá crear una cuenta y un contenido informativo determinado en tres redes sociales: una cuenta de Instagram en la que se suba un post múltiple; una cuenta de X en la que se cree un hilo de al menos 8 post de información; y un TikTok de 1 minuto.</p> <p>Todos los grupos deberán seguir en las tres redes sociales las cuentas</p>			
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización	
<p>Inicialmente todos juntos en la sala de ordenadores.</p> <p>Tras las explicaciones del educador, en grupos en la sala de ordenadores.</p>	<p>Mesas.</p> <p>Sillas</p> <p>Ordenadores.</p>	Explicación de la actividad.	5 minutos.
		Lluvia de ideas.	10 minutos.
		Creación de contenidos en Instagram, X y TikTok.	85 minutos.
Instrumentos de evaluación			
<p>La evaluación de esta actividad se llevará a cabo a través de una rúbrica con indicadores medidos entre el 1 y el 4. La rúbrica se encuentra en el Anexo IV.</p>			

Fuente: elaboración propia

Tabla 10*Quinta actividad de la propuesta*

Título de la actividad		Nº Actividad	Sesión
El racismo y la LGTBIfobia.		5	8 y 9
Objetivos		Contenidos	
<p>Encontrar relaciones entre el racismo y la LGTBIfobia.</p> <p>Desarrollar la capacidad expresiva a través de la narrativa literaria.</p> <p>Fomentar la creatividad a través de la elaboración de contenido literario.</p>		<p>Relaciones entre machismo y homofobia.</p> <p>Creación de narrativa literaria.</p>	
Descripción actividad			
<p>En primer lugar, el educador explicará a los educandos la cuarta expansión de la narrativa transmedia: creación de una narrativa literaria acerca de la relación entre el racismo y la homofobia.</p> <p>Posteriormente, de forma individual reflexionarán acerca de ejemplos en los que crean que se produce una doble discriminación racista y LGTBIfóbica.</p> <p>Una vez situados en los grupos de trabajo, deberán compartir las reflexiones individuales que han realizado, y a partir de una situación generar una narrativa literaria en formato de cuento de entre cinco o diez páginas.</p> <p>Una vez terminado el trabajo, cada grupo leerá su relato para el resto de la clase.</p> <p>Finalmente, los educandos realizarán individualmente una pequeña reflexión de autoevaluación de su papel en la propuesta y de la propuesta en sí, que se compartirá en grupo.</p>			
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización	
<p>Inicialmente todos juntos en la sala de ordenadores.</p> <p>Tras las explicaciones del educador, en grupos en la sala de ordenadores.</p>	<p>Mesas.</p> <p>Sillas</p> <p>Ordenadores.</p>	Explicación de la actividad.	5 minutos.
		Reflexión individual.	10 minutos.
		Creación de la narrativa literaria.	55 minutos.
		Lectura en alto.	15 minutos.
		Autoevaluación.	15 minutos.
Instrumentos de evaluación			
<p>La evaluación de esta actividad se llevará a cabo a través de una rúbrica con indicadores medidos entre el 1 y el 4. La rúbrica se encuentra en el Anexo V. Además se llevará a cabo una autoevaluación de los educandos sobre su papel en la propuesta y sobre la propuesta en sí.</p>			

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha presentado una problemática real que afecta a la globalidad social desgastando la convivencia, generando nuevos conflictos y ahondando y recrudeciendo las desigualdades presentes en las sociedades actuales. Se ha llevado a cabo una propuesta de intervención basada en los principios de la pedagogía social antifascista y centrada en los jóvenes universitarios, empleando una metodología transmedia. Podría surgir la siguiente cuestión: ¿es la Educación Social la disciplina adecuada para trabajar esta temática?

Aludiendo a la definición de Educación Social establecida por la Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2007), desde esta profesión se debe facilitar la incorporación del educando a la diversidad de las redes sociales, y su promoción cultural y social. La propuesta de intervención que aparece en este trabajo se enmarca dentro de esta concepción de la disciplina en tanto que constituye una transmisión de contenidos culturales, en forma de herramientas conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social, aplicables al espacio social en el que vive, y convive, el educando.

Tomando como referencia del desempeño profesional de la figura del educador y la educadora social el Código Deontológico de esta disciplina (ASEDES y CGCEES, 2007), la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo se alinea especialmente con los siguientes principios:

- Principio de respeto a los Derechos Humanos: como profesional de la Educación Social se ha de actuar en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, algo completamente alineado con la pedagogía social antifascista y las pedagogías radicales que la conforman, que sirven de base para la propuesta socioeducativa.
- Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa: se respetará la autonomía y libertad de los educandos fomentando su desarrollo como prosumidores del conocimiento, dotándolos de un rol activo y participativo en la sociedad.
- Principio de justicia social: se debe actuar siempre bajo el objetivo del pleno e integral desarrollo y bienestar de las personas y la comunidad, interviniendo en la globalidad de la vida cotidiana, acentuando las situaciones que provocan desigualdad o riesgo de marginación. En esta propuesta de intervención se atiende a una problemática que

afecta a la totalidad social basándose en principios de igualdad y búsqueda del bien común, a través de pedagogías como la pedagogía de la justicia social.

- Principio de la acción socioeducativa: una de las funciones básicas del educador social consistirá en facilitar al educando el protagonismo en su propia vida. Como se ha mencionado, esta propuesta de intervención se basa en principios pedagógicos y en metodologías que buscan ese empoderamiento personal y ese rol activo en la sociedad.

En definitiva, la Educación Social, como disciplina de transformación y mejora social, se considera que debe intervenir en este tipo de situaciones sociales con intervenciones directas basadas en principios pedagógicos que busquen el bien común y la eliminación de las desigualdades, desligándose de los patrones educativos y socioeconómicos que reproduzcan las injusticias crecientes a nivel social, y que promuevan el empoderamiento personal y la participación en comunidad de los educandos. Finalmente, no se debe olvidar la era digital que tiene lugar. No se puede pretender una transformación social desligada de factores tan relevantes como las nuevas tecnologías y formas de obtención y transmisión de conocimiento, más cuando está demostrado la gran influencia que tienen en la vida de los individuos hasta convertirse en la vía de desenvolvimiento social de estos.

7. REFERENCIAS

7.1. BIBLIOGRAFÍA

Aira, T.; Guerrero-Solé, F.; Mas-Manchón, L. (2021). El impacto de la ultraderecha en Twitter durante las elecciones españolas de 2019. *Cuadernos.info*, 51. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/cinfo/n51/0719-367X-cinfo-51-223.pdf>

Artavia, C; Cascante, L. (2009). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, n°1, 53-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114416005.pdf>

Asociación Estatal de Educación Social, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2007). *Documentos profesionalizadores: definición de Educación Social; Código Deontológico del educador y la educadora social; Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Asociación Estatal de Educación Social. Recuperado de: <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>

Barrientos-Báez, A.; Caldevilla-Domínguez, D.; Yezers'ka, L. (2022). Fake news y posverdad: relación con las redes sociales y fiabilidad de contenidos. *Fonseca, Journal of Communication*, n°24, 149-162. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/fjc.28294>

Blanco, A. (2012). Una sociedad hiperconectada. En Martín Patino, J.M. (Ed.), *Informe España 2012: una interpretación de su realidad social* (241-286). Recuperado de: <https://blogs.comillas.edu/informeesspana/wp-content/uploads/sites/93/2019/05/IE2012Cap4.pdf>

Cáceres Zapatero, M.D.; Morales Corral, E. (2014). Juventud hiperconectada. Comunicación y sociabilidad virtual. Estudio de caso sobre desconexión de medios durante 24 horas en jóvenes universitarios españoles. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7(2), Artículo 7. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>

Carmona Fernández, J.J.; Ibáñez Luque, L. (2011). Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, n°14, 81-96. Recuperado de: <http://www.aufop.com>

Castillo, N.M.; Colmenares, M. (2017). Contrato pedagógico: imaginario social en la práctica democrática evaluativa. *Praxis Pedagógica*, n°17, 39-62. Recuperado de: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1479>

Ceacero, J. (2017). La posverdad en educación. En Ceacero, J. (Coord.), *Libre Pensamiento* (61-72). Recuperado de: <https://archivo.librepensamiento.org/wp-content/uploads/2017/08/LP-090.pdf>

CIS (2023a). *Barómetro de mayo 2023. Avance de resultados. Tabulación por variables sociodemográficas*. Recuperado de: https://datos.cis.es/pdf/Es3405sdMT_A.pdf

CIS (2023b). *Preelectoral elecciones generales 2023*. Recuperado de: https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3400_3419/3411/Marginales/es3411mar_Muestra_global.pdf

Contreras, D.; Gros, B. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°42, 103-125. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a06.pdf>

De la Fuente Prieto, J.; Lacasa Díaz, P.; Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, n°74, 172-196. Recuperado de: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>

Desviat, M. (2020). Neoliberalismo, nueva extrema derecha y el sufrimiento psíquico. En Bravo, O.A. (Ed.), *Las nuevas derechas. Un desafío para las democracias actuales* (101-125). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Walter-Kohan/publication/347335543_Las_nuevas_derechas_un_desafio_para_las_democracias_actuales/links/602a540da6fdcc37a8298e43/Las-nuevas-derechas-un-desafio-para-las-democracias-actuales.pdf#page=103

Díez Gutierrez, E.J. (2022a). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro Editorial.

Díez Gutiérrez, E.J. (2022b). Pedagogía antifascista: una educación inclusiva, democrática y del bien común ante el auge del fascismo y la xenofobia. *Revista Currículum*, n°35, 55-76. Recuperado de: [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/31572/Q_35_%20\(2022\)_03.pdf?sequence=6](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/31572/Q_35_%20(2022)_03.pdf?sequence=6)

Domènech Francesch, J. (2014). *Elogio de la educación lenta*. Graó. Recuperado de: <http://jurecsanjusto.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/Elogio-de-la-educaci%C3%83%C2%B3n-lenta.pdf>

Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n°18, 27-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212724>

Forti, S. (2023). Afinidades y diferencias. Una cartografía de fuerzas y discursos de ultraderecha en Europa. En Sanahuja, J.A. y Stefanoni, P. (Eds.), *Extremas derechas y democracia: perspectivas iberoamericanas* (37-60). Recuperado de: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2023/04/Libro-Extremas-Derechas.pdf>

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.

Gil-Ruiz, F.J.; Hernández-Herrera, M. (2023). Ron da error: el consumo digital de los jóvenes a la luz de las tesis de Byung-Chul Han. *Palabra Clave*, n°26. Recuperado de: <https://doi.org/10.5294/pacla.2023.26.3.3>

Gutiérrez Pequeño, J.M.; Fernández Rodríguez, E.; de la Iglesia Atienza, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, n°57, 81-95. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3108>

Gutiérrez Pequeño, J.M.; Prádena, Y. (2020). Jóvenes universitarios y contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. En Valero-Matas, J.A., Coca Jiménez, P. (Coord.), *Educación, Ciudadanía y Ciencia en el siglo XXI*, 51- 66. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/40995/EdUVa-Educacion-Ciudadania-Ciencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=51>

Han, B.-C. (2018). *La sociedad del cansancio*. Herder. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k12c>

Hernández Díaz, G. (2020). Pedagogías digitales y narrativas transmedia. *Estudios venezolanos de comunicación*, n°192, 141-156. Recuperado de: https://comunicacion.gumilla.org/wp-content/uploads/2020/11/COM_2020_192.pdf

Hidalgo Toledo, J. (2019). Jóvenes hipermediales: hipermediatización del Yo y las juventudes hiperconectadas. En Barredo Ibáñez, D.; Cunha, M.R. e Hidalgo Toledo, J. (Eds.),

Jóvenes, participación y medios de comunicación digitales en América Latina (17-45).

Recuperado de: <http://cuadernosartesanos.org/2019/cac156.pdf#page=17>

Hobbes, T. (2018). *Leviatán: o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil* (Trad. Carlos Mellizo). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1651).

Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico. La educación como epicentro de la libertad. Derribar los muros de nuestra imaginación porque lo que no podemos imaginar, no puede llegar a ser*. Rayo Verde Editorial.

INE (2022). *Población que usa Internet de manera frecuente (al menos una vez a la semana)*. Recuperado de: https://www.ine.es/jaxiPx/Datos.htm?path=/t00/mujeres_hombres/tablas_2/10/&file=C5G1.pX

Kropotkin, P. (2016). *El apoyo mutuo: un factor de evolución* (Trad. Luis Orsetti). Pepitas de Calabaza. (Trabajo original publicado en 1902).

Kropotkin, P. (2017). *La conquista del pan* (Trad. León-Ignacio). Penguin Clásicos. (Trabajo original publicado en 1892).

Leff, E. (2012). Decrecimiento o deconstrucción de la economía: hacia un mundo sustentable. *Revista Polis*, n°21. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/2862>

Lewandowsky, S.; Ecker, U.K.H.; Cook, J. (2017). Beyond Misinformation: Understanding and coping with the post-truth era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. Recuperado de: <https://api.research-repository.uwa.edu.au/ws/files/22250770/Lewandowsky.2017.JARMAC.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Martín, X. (2020). Una pedagogía a favor de la inclusión. *Revista de Educación Social*, n°30. Recuperado de: http://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/pedagogiainclusion_res_30.pdf

Martínez Bonafé, J. (2014). Pedagogía de la desobediencia. *Foro de Educación*, n°12, 17-19. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.017.001>

Martínez Rodríguez, F.M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la carta de la tierra y la economía social*. Biblioteca Universitaria.

McCusker, G. (2017). A feminist teacher's account of her attempts to achieve the goals of feminist pedagogy. *Gender and Education*, n°29, 445-460. Recuperado de: <https://e-space.mmu.ac.uk/618500/1/F%3A%5CConferences%5CFINAL%20GAE.pdf>

Méndez-Núñez, Á.; Murillo, F.J. (2017). Reivindicando la Labor Intelectual y Trasformativa del Profesorado en una Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, n°6, 383-399. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>

Ministerio del Interior (2022). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Gobierno de España. Recuperado de: https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2022/Informe_Evolucion_delitos_odio_2022.pdf

Páez Torres, M.; Robayo Pinzón, O.J., (2022). La generación hiperconectada. *Revista Divulgación Científica Universidad del Rosario*, n°6. Recuperado de: <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/2ce225a4-20fc-45f8-9871-0f0c5793a8c5/content>

Pinto Molina, M. (2008). Alfabetización informacional y e-learning: diseño de tutoriales y cursos on-line para la alfabetización informacional. En Gómez Hernández, J.A.; Calderón Rehecho, A.; Magán Wals, J.A. (Coord.), *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas* (87-118). Recuperado de: <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/d7abb937-3975-40c0-ad08-5633d6369a81/content>

Raffo Tironi, M. (2021). Mundo circundante en Heidegger: índices teóricos para una aproximación a una idea de “habitar” en la hiperconectividad digital. *Revista de Filosofía*, n°12, 223-245. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjNpZ6atKWCAxWqRaQEHVWgBvUQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F8348130.pdf&usg=AOvVaw3yEGAsQ5t8RIYEVsLXnPF6&opi=89978449>

Ramos-Palacios, W.F. (2020). La alfabetización mediática: Reflexiones y perspectivas. *Revista Conectividad*, n°1, 1-14. Recuperado de: <https://revista.ister.edu.ec/ojs/index.php/ISTER/article/view/7/11>

Recio Andreu, A. (2009). La crisis del neoliberalismo. *Revista de Economía Crítica*, n°7, 96-117. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/256671/revcocri_a2009n7p96iSPA.pdf

Reig, D.; Vilches, L.F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2pbQCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA118&dq=hiperconectividad&ots=3eaa5d5GnG&sig=bpQbAWU-cgCIQAjHs6or5V3eAXw#v=onepage&q&f=false>

Ribero Salazar, F.; Pérez Barrera, H.; Rodríguez Ruiz, M. (2019). La narrativa transmedia como apoyo pedagógico para la formación disciplinar de los estudiantes en la educación superior. *Correspondencias y análisis*, n°10. Recuperado de: <https://doi.org/10.24265/cian.2019.n10.04>

Rodríguez Illera, J.L.; Molas Castells, N. (2013). La narrativa transmedia como alfabetización digital. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (123-134). Recuperado de: <http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>

Roig-Vila, R.; López-Padrón, A.; Urrea-Solano, M. (2023). Dependencia y adicción al smartphone entre alumnado universitario: ¿mito o realidad? *Revista de educación Alteridad*, n°18, 34-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.03>

Sales, D. (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación*, n°23. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>

Scolari, C.A. (2018). Introduction: from Media Literacy to Transmedia Literacy. En Scolari, C.A. (Ed.), *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (12-20). Recuperado de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_en.pdf

Sentí Navarro, C. (2022). El fenómeno de la desinformación como amenaza a los sistemas democráticos y la complejidad de su tratamiento. *Gladius et Scientia. Revista de Seguridad del CESEG*, (3). <https://doi.org/10.15304/ges.3.8505>

Suárez-Álvarez, R., Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T. (2021). Credibilidad de los contenidos informativos en tiempos de fake news: Comunidad de Madrid. *Cuadernos.info*, n°49. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/cinfo/n49/0719-367X-cinfo-49-192.pdf>

Tuñón, J. (2021). Desinformación y Fake News en la Europa de los populismos en tiempos de pandemia. En Elías, C.; Teira, D. (2021). *Manual de periodismo y verificación de noticias en la era de las fake news*, 249-283. Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EditorialUNED-aa-FILO-Mperiodismo-0010/Jorge_Tunon.pdf

Universidad de Valladolid (2009). *Graduado en Educación Social*. Recuperado de: [https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaEDUCACIONSOCIAL\(v5\).pdf](https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaEDUCACIONSOCIAL(v5).pdf)

8. ANEXOS

8.1. ANEXO I

En el Anexo I se incluyen las cuatro preguntas que se realizarán en el cuestionario inicial para saber los conocimientos y expectativas previas con las que parten los estudiantes.

- ¿Qué es una narrativa transmedia?
- ¿Tienes experiencia previa elaborando contenido de tipo podcast, creación o edición de imágenes, producción de narrativa literaria o creación de contenido en redes sociales?
Si es así, cuenta las experiencias en cada una.
- ¿Qué problemáticas asociadas crees que van ligadas al racismo?
- ¿Cuáles son tus expectativas finales con esta propuesta?

8.2. ANEXO II

En el Anexo II se incluye la rúbrica de evaluación de la Actividad 2, en la que se evaluarán un total de cinco indicadores con notas entre 1 y 4.

Tabla 11

Rúbrica de evaluación de la Actividad 2

CRITERIOS	4	3	2	1
Trabajo en grupo.	El grupo ha trabajado de forma eficiente y coordinada aprovechando el tiempo de clase.	El grupo ha trabajado de forma adecuada aprovechando el tiempo de clase.	El grupo ha trabajado en el tiempo de clase pero de forma individual y no coordinada.	El grupo no ha aprovechado el tiempo de trabajo en clase.
Creatividad.	El trabajo final demuestra creatividad en la idea y ejecución de la imagen.	El trabajo final demuestra únicamente creatividad en la	El trabajo final demuestra únicamente creatividad en la idea de la imagen.	El trabajo final no demuestra creatividad ni en la idea ni en la

		ejecución de la imagen.		ejecución de la imagen.
Fundamento teórico.	La fundamentación teórica de la contracampaña es excelente.	La fundamentación teórica de la contracampaña es buena.	La fundamentación teórica de la contracampaña es aceptable.	No hay fundamentación teórica en la contracampaña.
Participación en el debate final.	El grupo ha participado activamente y con argumentos teóricos en el debate final.	El grupo ha participado en el debate final.	El grupo apenas ha intervenido en el debate final.	El grupo no ha intervenido en el debate final.
Sensibilización con el tema.	El grupo muestra una gran sensibilidad con la problemática del racismo.	El grupo muestra sensibilidad con la problemática del racismo.	El grupo apenas muestra sensibilidad con la problemática del racismo.	El grupo no muestra sensibilidad con la problemática del racismo.

Fuente: elaboración propia

8.3. ANEXO III

En el Anexo III se incluye la rúbrica de evaluación de la Actividad 3, en la que se evaluarán un total de cinco indicadores con notas entre 1 y 4.

Tabla 12

Rúbrica de evaluación de la Actividad 3

CRITERIOS	4	3	2	1
Trabajo en grupo.	El grupo ha trabajado de forma eficiente y	El grupo ha trabajado de forma adecuada	El grupo ha trabajado en el tiempo de clase	El grupo no ha aprovechado el

	coordinada aprovechando el tiempo de clase.	aprovechando el tiempo de clase.	pero de forma individual y no coordinada.	tiempo de trabajo en clase.
Creatividad.	El trabajo final demuestra creatividad en la idea y ejecución del podcast.	El trabajo final demuestra únicamente creatividad en la idea del podcast.	El trabajo final demuestra únicamente creatividad en la ejecución del podcast.	El trabajo final no demuestra creatividad ni en la idea ni en la ejecución del podcast.
Fundamento teórico.	La fundamentación teórica del podcast es excelente.	La fundamentación teórica del podcast es buena.	La fundamentación teórica del podcast es aceptable.	No hay fundamentación teórica del podcast.
Participación en el debate final.	El grupo ha participado activamente y con argumentos teóricos en el debate.	El grupo ha participado en el debate.	El grupo apenas ha intervenido en el debate.	El grupo no ha intervenido en el debate.
Sensibilización con el tema.	El grupo muestra una gran sensibilidad con la problemática del racismo y la aporofobia.	El grupo muestra sensibilidad con la problemática del racismo y la aporofobia.	El grupo apenas muestra sensibilidad con la problemática del racismo y la aporofobia.	El grupo no muestra sensibilidad con la problemática del racismo y la aporofobia.

Fuente: elaboración propia

8.4. ANEXO IV

En el Anexo IV se incluye la rúbrica de evaluación de la Actividad 4, en la que se evaluarán un total de cinco indicadores con notas entre 1 y 4.

Tabla 13*Rúbrica de evaluación de la Actividad 4*

CRITERIOS	4	3	2	1
Trabajo en grupo.	El grupo ha trabajado de forma eficiente y coordinada aprovechando el tiempo de clase.	El grupo ha trabajado de forma adecuada aprovechando el tiempo de clase.	El grupo ha trabajado en el tiempo de clase pero de forma individual y no coordinada.	El grupo no ha aprovechado el tiempo de trabajo en clase.
Creatividad.	El trabajo final demuestra creatividad en la idea y ejecución del contenido en redes.	El trabajo final demuestra únicamente creatividad en la idea del contenido en redes.	El trabajo final demuestra únicamente creatividad en la ejecución del contenido en redes.	El trabajo final no demuestra creatividad ni en la idea ni en la ejecución del contenido en redes.
Fundamento teórico.	La fundamentación teórica del contenido en redes es excelente.	La fundamentación teórica del contenido en redes es buena.	La fundamentación teórica del contenido en redes es aceptable.	No hay fundamentación teórica del contenido en redes.
Lluvia de ideas en grupos.	Todos los participantes del grupo han participado de forma activa en la lluvia de ideas.	La mayoría de los participantes del grupo han participado de forma activa en la lluvia de ideas.	Algún participante del grupo ha participado de forma activa en la lluvia de ideas.	Ningún participante del grupo ha participado de forma activa en la lluvia de ideas.

Sensibilización con el tema.	El grupo muestra una gran sensibilidad con la problemática del racismo y el machismo.	El grupo muestra sensibilidad con la problemática del racismo y el machismo.	El grupo apenas muestra sensibilidad con la problemática del racismo y el machismo.	El grupo no muestra sensibilidad con la problemática del racismo y el machismo.
------------------------------	---	--	---	---

Fuente: elaboración propia

8.5. ANEXO V

En el Anexo V se incluye la rúbrica de evaluación de la Actividad 5, en la que se evaluarán un total de cinco indicadores con notas entre 1 y 4.

Tabla 14

Rúbrica de evaluación de la Actividad 5.

CRITERIOS	4	3	2	1
Trabajo en grupo.	El grupo ha trabajado de forma eficiente y coordinada aprovechando el tiempo de clase.	El grupo ha trabajado de forma adecuada aprovechando el tiempo de clase.	El grupo ha trabajado en el tiempo de clase pero de forma individual y no coordinada.	El grupo no ha aprovechado el tiempo de trabajo en clase.
Creatividad.	El trabajo final demuestra creatividad en la idea y ejecución del cuento.	El trabajo final demuestra únicamente creatividad en la idea del cuento.	El trabajo final demuestra únicamente creatividad en la ejecución del cuento.	El trabajo final no demuestra creatividad ni en la idea ni en la ejecución del cuento.
Fundamento teórico.	La fundamentación	La fundamentación	La fundamentación	No hay fundamentación teórica del relato.

	teórica del relato es excelente.	teórica del relato es buena.	teórica del relato es aceptable.	
Autoevaluación final.	El educando participa activamente en la autoevaluación realizando una reflexión profunda y dando propuestas de mejora.	El educando participa activamente en la autoevaluación realizando una reflexión adecuada.	El educando participa reticentemente en la autoevaluación realizando una reflexión pobre.	El educando no participa en la autoevaluación.
Sensibilización con el tema.	El grupo muestra una gran sensibilidad con la problemática del racismo y la LGTBIfobia.	El grupo muestra sensibilidad con la problemática del racismo y la LGTBIfobia.	El grupo apenas muestra sensibilidad con la problemática del racismo y la LGTBIfobia.	El grupo no muestra sensibilidad con la problemática del racismo y la LGTBIfobia.

Fuente: elaboración propia