

LITERACIDAD CRÍTICA Y CIUDADANÍA DIGITAL. DESINFORMACIÓN Y SESGOS DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y DE HISTORIA

CRITICAL LITERACY AND DIGITAL CITIZENSHIP: MISINFORMATION AND
GENDER BIAS IN THE TRAINING OF PRIMARY AND HISTORY TEACHERS

*David Aceituno Silva (✉)
Carolina Chávez Preisler
Paula Subiabre Vergara
Instituto de Historia.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.*

Resumen

La forma como las personas se informan ha cambiado drásticamente en los últimos años dada la predominancia del mundo digital, afectando incluso a la ciudadanía y su participación. En esta investigación analizamos las habilidades de literacidad crítica digital y los sesgos en el profesorado en formación de primer año de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de Pedagogía en Educación Básica de una universidad en Chile respecto a la ciudadanía digital. La metodología es de tipo cualitativa, mediante una tarea de desempeño, con una muestra de veinte estudiantes bajo un diseño comparativo. Los resultados indican que las habilidades más desarrolladas son buscar información en fuentes y las menos adquiridas corresponden a detenerse y evaluar. Junto a ello, se evidencia que existen algunos sesgos de género y diferencias entre estudiantes de ambas carreras en el desarrollo de las habilidades estudiadas.

Palabras clave: Educación ciudadana; alfabetización digital; formación docente; desinformación; sesgos de género.

Abstract

Research on critical literacy, which initially emerged from the field of linguistics, has systematically addressed evolving communication needs and challenges in multimodal environments. Technological acceleration, marked by the advent of generative artificial intelligence, social media, and the virtualization of communication, presents urgent challenges posed by new languages and forms of interaction. In this context, contemporary scholarship focuses on understanding how meaning is constructed and interpreted in Web 3.0, where interactivity, participation, and the decentralization of information is fundamental.

This qualitative study analyzes digital critical literacy skills and the presence of gender biases in a sample of twenty first-year pre-service teachers from the History, Geography, and Social Sciences (HHGCS) Pedagogy programs and the Primary Education (PE) program at a Chilean university. The research is situated within the challenges that hypermediality poses for digital citizenship, where misinformation and biases, particularly gender biases, represent a risk to democratic coexistence.

(*) Autor para correspondencia:

Instituto de Historia
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
P.º Valle 396, Viña del Mar, Chile
Correo de contacto: david.aceituno@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 01.07.2025
ACEPTADO: 15.11.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1766

The theoretical framework is based on the concepts of digital citizenship, digital civic reasoning, and the SIFT (Stop, Investigate the Source, Find better coverage, Trace) information evaluation strategy proposed by Caulfield and Wineburg (2023), to which this study adds the skill of "Evaluate." Methodologically, a comparative case study design was employed, using the think-aloud technique while participants carried out a performance task. This task involved searching for and evaluating information on a controversial gender situation related to the "Tradwife" movement.

The results reveal significant deficiencies in digital literacy skills. In evaluating reliable sources, no student reached an advanced level. Sixty percent of PE students and 30% of HHGCS students were at a basic level, as they used superficial criteria to judge the reliability of information. An emergent finding was the uncritical use of the generative AI summary provided by Google.

When applying the SIFT strategy, the most developed skill was “Find better coverage,” while “Stop” and “Evaluate” were the least mastered. Differences were observed between programs: HHGCS students demonstrated an overall higher performance than PE students, suggesting a positive influence of their specific training in working with historical and social sources.

Regarding gender biases, while the majority of the students rejected the premise of the “Tradwife” movement as a solution to the double workday, confirmation biases and a limited understanding of the underlying ideologies were evident. Female students and those male students with a stronger feminist self-identification showed greater personal engagement and a deeper understanding of the structural nature of the gender problem.

In conclusion, the study underscores the urgent need to strengthen training in digital critical literacy and citizenship within teacher education programs, integrating the analysis of misinformation and gender biases. The performance differences between programs suggest the importance of the specific curriculum, projecting future research to evaluate the progression of these skills throughout the training and the educational trajectories of the highest-performing students.

Keywords: Civic education; Digital literacy; Media literacy; Teacher education; Disinformation; Gender bias.

1. Introducción

Los medios de comunicación están cada vez más presentes en la vida de las personas; la hiperconectividad a la que estamos sometidos tras la emergencia de internet, y en especial las redes sociales, han ido cambiando por completo la forma en que nos relacionamos (Benalcázar & Enríquez, 2024). En consecuencia, los espacios tradicionales de relación interpersonal han ido trasladándose al mundo virtual, generando nuevas formas de relación, lenguajes, símbolos y vínculos (Paniagua & Gómez, 2012).

Este proceso de digitalización no solo ha transformado las interacciones personales, sino que también amplía las posibilidades de uso del entorno virtual, dando lugar a dinámicas que trascienden lo meramente relacional. En efecto, la multimodalidad que ofrece el mundo digital ha permitido que este sea también un espacio para intercambios comerciales, culturales, y también políticos.

Este nuevo escenario global de los medios y el flujo de contenidos en línea no solo afecta cómo se comunica la política, sino también cómo se construye y cómo se relacionan los ciudadanos con ella (Area & Pessoa, 2012; Castellví et al., 2021; Slimovich, 2020). De ahí la importancia de indagar sobre qué es lo que ocurre y cómo se configuran estos nuevos espacios de interacción ciudadana, pues en ellos se construyen discursos, se disputan significados y se definen agendas que influyen en la toma de decisiones colectivas y en la construcción de la democracia.

Los desafíos que plantea la hipermediatización y el uso político de los medios de comunicación llevado a un extremo, han generado una creciente preocupación durante los últimos años, dado que sus efectos pueden ser cruciales para la salud de las democracias actuales. Por una parte, internet y las redes sociales favorecen la viralización de discursos cada vez más radicales que se sustentan en la desinformación, por lo que durante los períodos electorales suelen surgir ideas cada vez más polarizadas o extremas. A su vez, la manipulación de la información ha traído ventajas electorales a aquellos grupos que difunden *fake news* (noticias falsas) o discursos de odio con fines políticos, sin considerar los efectos negativos que ello implica para la ciudadanía (Amorós, 2018; Cingolani & Fernández, 2017; Esser & Strömbäck, 2014; McGrew et al., 2017; Ward, 1989).

En este sentido, reflexionar acerca de la necesidad que plantean las nuevas alfabetizaciones es urgente. Así, por ejemplo, los estudios sobre literacidad crítica, que surgen de la investigación lingüística, han ido abordando sistemáticamente las nuevas necesidades y problemas de comunicación que plantean los espacios multimodales. La aceleración y el surgimiento de las tecnologías generativas, las redes sociales y la virtualización de la comunicación plantean desafíos sobre los nuevos lenguajes y formas de comunicación (Jones & Hafner, 2021). Las

investigaciones más recientes buscan entender cómo se lee en contextos de la web 3.0, donde la interactividad, la participación y la descentralización de la información son fundamentales, especialmente cuando surgen nuevas formas de narración (Twitter, TikTok), o de aprendizajes como son el M-learning o los videojuegos (Lankshear & Knobel, 2011).

Otras investigaciones, como las de ciencia sociales o la enseñanza de la historia, abordan aspectos educativos, políticos y ciudadanos, donde los contextos digitales se entienden no solo como un espacio de entretenimiento, sino también como un campo de debate político, social, económico y hasta electoral (Area & Pessoa, 2012). Los estudios, tanto para el mundo anglosajón (Caulfield & Wineburg, 2023) como para el iberoamericano (Aceituno, 2024, 2025a; Castellví et al., 2021) han indagado en la necesidad de una nueva alfabetización crítica digital para la formación ciudadana, entendiendo que las personas se informan y participan cada vez más a través de estos medios y se ven enfrentadas de manera sistemática a la desinformación o las noticias falsas con fines electorales.

Este problema ha alcanzado tal grado de urgencia que el año 2025 ha sido designado como el Año Europeo de la Educación para la Ciudadanía Digital, siendo los propósitos de esta iniciativa: establecer objetivos comunes, intercambiar prácticas y definir una hoja de ruta para el futuro. Se considera central la búsqueda de una mayor conciencia por parte del estudiantado frente a los efectos de las tecnologías digitales, para desarrollar habilidades con la finalidad de aprovechar los beneficios de estos nuevos entornos y reconocer sus desventajas (Council of Europe, 2025). El resto del mundo también ha estado preocupado por esta situación (Bradshaw & Howard, 2019) y Chile no ha estado ajeno a la necesidad de fortalecer las competencias para una ciudadanía digital (Secretaría General de Gobierno de Chile [Segegob] Mineduc [Ministerio de Educación], 2024).

Uno de los aspectos centrales en estos contextos de hipermediatización política y que afecta a una ciudadanía con enfoque de género, son los sesgos. Es decir, las tendencias o inclinaciones inconscientes que pueden llevar a tratar a personas de manera desigual basándose en su género, a menudo reforzando estereotipos y prejuicios. Estos se hacen presentes en el espacio comunicativo virtual y son afectados por la desinformación en redes sociales e internet, donde existen grupos que buscan profundizar la polarización con fines políticos, con el peligro de provocar importantes retrocesos en los logros alcanzados en las sociedades democráticas actuales y en la igualdad entre hombres y mujeres (Vergara, 2023).

En esta investigación se propone que para el desarrollo de la ciudadanía digital es clave la formación de habilidades específicas, tanto en docentes como estudiantes (Brodsky et al., 2021; McGrew, 2021; Rowley et al., 2015; Ziv & Bene, 2022), lo que ha implicado reflexionar sobre tareas de alfabetización mediática e informacional (Prasetyo et al., 2021). En este

estudio nos hemos planteado dar respuesta a la pregunta ¿Cómo enfrentan las y los docentes en formación un contenido digital controversial relacionado con temas de género?

Esto con el objetivo de analizar las habilidades de literacidad crítica digital y los sesgos de género en el profesorado en formación de primer año de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de Pedagogía en Educación Básica de una universidad en Chile. Para ello se utilizan las propuestas de McGrew (2021) y Caulfield y Wineburg (2023), que proponen el uso de la estrategia denominada “pensar en voz alta” y las habilidades requeridas para desarrollar el razonamiento ciudadano digital. Realizamos un estudio de caso comparado, con el fin de reconocer las similitudes y diferencias en el desarrollo de las habilidades en estudiantes de dos carreras de formación de profesores. Participan diez profesores/as en formación de cada carrera, lo que significa un total de 20 participantes; una muestra adecuada para este tipo de investigaciones, según se indica en McGrew (2021).

2. Marco teórico y conceptual

Para comprender de mejor manera la relación entre medios de comunicación y literacidad crítica, mediática y su relación con la formación ciudadana digital, es importante conocer algunos conceptos centrales, que además son fundamentales para ver cómo se desarrolla el razonamiento ciudadano digital que evaluaremos en el estudio. A su vez, presentamos aquellos aspectos más relevantes para entender cuestiones referidas a la desinformación y los sesgos en espacios virtuales, especialmente aquellos que están vinculados al género y que propondremos también en la estrategia de investigación.

2.1. Cambios en los medios de comunicación, su influencia en la política y la formación de ciudadanos. El surgimiento de lo hipermediático

La masificación de la cultura, vinculada primordialmente a los procesos de modernización que se dan desde el siglo XIX y principios del XX, provocaron cambios sustanciales en la forma en que la gente comienza a consumir, en sentido capitalista, el ocio y la cultura en general. La disposición de más tiempo libre, producto de los avances en la legislación laboral, entre otras cosas, y una mayor capacidad de consumo, provocaron que los sectores que antes no podían disfrutar de la música, el arte o los espacios de esparcimiento como balnearios y otros, accedieran a un nuevo contexto denominado cultura de masas, donde surgen manifestaciones distintas o complementarias a las de la élite (Hung, 2022; Rinke, 2002).

Será en este contexto también en que se desarrollará la publicidad que cada vez más aprovechará el surgimiento de nuevos consumidores, como la emergente clase media. Así, la

prensa, la radio y, posteriormente, la televisión, comenzarán a tener una fuerte influencia en la forma en que las personas se acercan al mundo (Martín-Barbero, 1991).

Este ecosistema de medios se fue desarrollando, adquiriendo y penetrando cada vez más en la sociedad, haciendo necesario que especialistas buscaran comprender cómo funcionaban e influían en las personas. Así, la semiótica comenzó a ocuparse no solo del contenido, o de los signos como unidades mínimas, centrales de su análisis, “sino que trasciende la preocupación por el contenido con su preocupación por las condiciones de lectura de los mensajes, trasciende la preocupación por los signos y por sus sistemas al ocuparse de las unidades superiores del discurso” (Moragas, 1985, p. 8).

La situación comienza a complejizarse cuando la política “descubre” el marketing y comienza a ver los efectos que una campaña bien diseñada (ahora de televisión) podía tener en sus electores. Nace así un vínculo estrecho entre los avances publicitarios, el aprendizaje sobre los efectos de los medios y el interés por influir en las personas a través de los medios masivos. Esta política mediatizada, como se define, alcanzará su máxima expresión con la emergencia de nuevos medios, gracias al avance tecnológico, en especial el surgimiento de las redes sociales en internet y el acceso que se tiene a ellos a través de equipos. Acá el esfuerzo está puesto en la capacidad que tienen estos medios por captar la atención, entendiendo que el aumento de la información y el acceso a ella genera una verdadera economía de la atención (Franck, 2019; Lanham, 2006; Vettehen & Schaap, 2023). Por tanto, los políticos buscan competir también por mayor grado de atención en estos espacios virtuales, pasando de una política mediatizada a una hipermediatizada, donde la cantidad de posibilidades se multiplica a través de las diferentes esferas de comunicación digital (Carlón, 2020; Hidalgo & Ramírez, 2021).

2.2. Nuevas formas de alfabetización y los desafíos de la ciudadanía digital: de literacidad crítica a la mediática y digital

Para comprender cómo los medios influyen en las personas es necesario entender que la alfabetización tradicional muchas veces no es suficiente para afrontar los nuevos escenarios de hipermediatización. Actualmente estaríamos viviendo una nueva etapa del capitalismo, en la que las relaciones de producción han invertido la relación entre los mundos material y mental, de modo que el reino de las ideas es ahora la fuerza económica impulsora. De esta manera, páginas como YouTube, Twitch, Instagram, TikTok y la mayoría de la prensa digital, tienen por propósito captar la atención de los usuarios, con el fin de atraer clientes a la publicidad que las sostiene, de ahí que los *likes* y las visualizaciones sean el motor con el que se mueven las publicaciones presentes en estos espacios, y para hacerlo muchas veces comunican distorsionando la realidad, por el mero hecho de generar una reacción en las personas. ¿Cómo es posible entonces aprender a comunicarse e informarse en estos nuevos espacios?

Es por esto por lo que se necesita una nueva alfabetización o literacidad (Alfaro et al., 2021; Lankshear & Knobel, 2011), pues no basta solo con la comprensión de lo que se lee, que en algunos casos es relevante, sino que se requieren herramientas que ayuden a distinguir entre la cantidad de formas de medios que existen para decir algo y las intenciones que existen detrás de dicha información:

Literacy es una palabra que puede expresar la adquisición y posesión de habilidades para leer y comprender el mundo y que, con la transición de los mensajes en formato impreso a los formatos audiovisuales, alienta la posibilidad de una *media literacy*. En este sentido, se propone recuperar algunas diferencias significativas entre la idea de una alfabetización informacional y la alfabetización mediática, para dar paso entonces a los alfabetismos como una posibilidad práctica para conocer aquello que se aprende en las prácticas cotidianas. La alfabetización informacional acentúa la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información; mientras que la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan esas funciones y comprometerse razonalmente con los medios para la autoexpresión. (Corona-Rodríguez, 2021, p. 4)

Así se entremezcla la necesidad de una alfabetización crítica de los nuevos contenidos con la alfabetización mediática, tensionada por la hipermediatización. De aquí surgen estudios específicos que incorporan lo político y ciudadano en el debate, o lo que se ha llamado ciudadanía digital, ciudadanía crítica digital, alfabetización crítica mediática e informacional o razonamiento ciudadano digital.

La alfabetización ciudadana digital implica aprender a utilizar los espacios virtuales, lo que a su vez requiere de nuevos conocimientos, actitudes y habilidades para saber usar y manejar de manera autónoma las tecnologías (Mineduc & Segegob, 2024; Sánchez-Fuster et al., 2024). En la actualidad las personas están sometidas a estos hipermedios, conectadas y constantemente buscando ser influenciadas por lo que se ve en sus teléfonos móviles y computadores personales, tanto desde un punto de vista económico (que consumen determinados productos) como cultural, lo que hace que repliquen comportamientos que se transforman en tendencias (*trends*).

La desinformación avanza rápidamente por las redes, utilizando todas las herramientas que ofrecen los algoritmos de cada una de las plataformas de redes sociales, haciendo casi imposible detenerla o contrastar su influencia de manera eficiente (Aceituno, 2024, 2025a, 2025b; Warzel, 2021). En este sentido, se busca desarrollar nuevas estrategias que vayan más allá de la formación ciudadana, entendiendo que los espacios virtuales, tal como lo ha hecho

ver la alfabetización mediática, tienen códigos, lenguajes propios y nuevas demandas para las y los ciudadanos.

Surge así la ciudadanía digital y la ciudadanía digital crítica (Delgado-Rojas et al., 2022; Triviño, 2020). Ambas se han ido desarrollando al alero de miradas interdisciplinarias sobre los efectos en el aprendizaje y la participación en espacios virtuales, incorporando en algunos casos aspectos del pensamiento histórico y crítico como es el razonamiento ciudadano digital (Aceituno, 2024, 2025a, 2025b).

La investigación en didáctica de la historia ha planteado estudios muy relevantes al respecto como, por ejemplo, los trabajos realizados por Caulfield (2017) o Caulfield y Wineburg (2023), quienes definen el razonamiento ciudadano digital como aquel en el que interactúan el conocimiento sobre alfabetización digital y crítica y los métodos y habilidades del historiador/a (Breakstone et al., 2021; McGrew, 2020, 2021; McGrew & Byrne, 2020). Además, se incluyen alternativas concretas de trabajo para el desarrollo de habilidades, como la estrategia SIFT¹ (Caulfield & Wineburg, 2023), que se utilizará para analizar los resultados de esta investigación. Los autores consideran cuatro aspectos del razonamiento ciudadano digital útiles para el análisis de contenido ciudadano en línea: detenerse, investigar la fuente, buscar mejor cobertura y rastrear afirmaciones, citas y medios hasta su contexto original. Además, hemos incluido la habilidad de evaluar, pertinente a esta investigación y a la disciplina específica.

Así, detenerse implica que, antes de interactuar con una fuente, la persona ha de tomarse un momento para reflexionar considerando preguntas como: ¿cuál es tu reacción inicial a esta información?, ¿es demasiado buena para ser verdad?, ¿te sientes impulsado a compartirla inmediatamente? Detenerse y considerar estas preguntas puede ayudar a evitar la propagación de información errónea.

La habilidad de investigar la fuente implica saber quién está detrás de la información, planteando preguntas como: ¿es una fuente confiable?, ¿cuál es su reputación?, ¿tiene algún sesgo conocido? Investiga la fuente en sí misma, no solo el artículo o publicación.

Respecto de esta habilidad, McGrew et al. (2017) llevan a cabo una investigación con jóvenes de secundaria e indican que la mayoría tiene dificultades para identificar las publicaciones patrocinadas y entender quién era responsable de su contenido. Por otra parte, buscar una mejor cobertura implica revisar la misma información en otras fuentes más confiables y, si otras fuentes confiables están reportando lo mismo, esto puede validar la información original. Si hay mucha diferencia en la información, es necesario investigar más a fondo. En el mismo

¹ SIFT por sus siglas en inglés: Stop, Investigate the Source, Find better coverage, and Trace claims, quotes, and media to the original context.

estudio, los resultados reportan que la mayoría de las y los jóvenes, en lugar de investigar lo que otras fuentes tenían que decir, limitó sus conclusiones al mismo artículo.

La habilidad de rastrear información significa buscar instancias para asegurarse de que las afirmaciones, citas y medios utilizados en la fuente original no hayan sido sacados de contexto, manipulados o mal interpretados.

Finalmente, la evaluación implica leer críticamente la información, identificando los motivos o finalidades de por qué se publica dicha información, con el fin de saber: ¿cuál es la finalidad de la información?, ¿es para informar, enseñar, vender, entretenér o persuadir?, ¿los autores/patrocinadores dejan claras sus intenciones o propósitos?, o ¿cuáles son las perspectivas contrapuestas?

2.3. Desinformación y sesgos en espacios virtuales

Entre los aspectos más estudiados últimamente respecto a los contenidos *online* destaca el de la desinformación (Aceituno & Izquierdo, 2024; McGrew et al., 2017). La desinformación no es un fenómeno nuevo; históricamente ha existido como un mecanismo útil, especialmente en política o cuando se busca desprestigiar a otras personas, grupos o inclusive empresas. La desinformación puede definirse como la creación, difusión o promoción intencionada de información falsa, inexacta o engañoso, con el objetivo de influir en la opinión pública y de esta manera obtener beneficios políticos o económicos, o desestabilizar a individuos, instituciones o sociedades enteras (Finger & Wagner, 2022; Grieve & Woodfield, 2023). La desinformación puede ser de diverso tipo, tales como: noticias falsas, que simulan contenido periodístico o científico; contenido manipulado, especialmente imágenes videos o audios; contextos falsos, donde existe algo de contenido veraz, pero que se presenta en contextos falsos, o tergiversación de contenidos y el uso de memes o sátiras que buscan viralizar contenido falso mediante el humor. También se encuentra la *misinformation*, es decir, información falsa, incompleta o equivocada que se comparte por error, sin intención de generar un daño a otros.

Respecto a los sesgos, estos pueden entenderse como "filtros" a través de los cuales se procesa la información, influenciados por hechos, principios o valores preexistentes. Existen al menos dos tipos de sesgos, el de confirmación, que se refiere a la tendencia a buscar información que confirme las creencias previas de una persona e ignorar o resistir la evidencia que podría contradecirlas, y el sesgo de desconfirmación, que implica ignorar activamente la información que desmiente las creencias preexistentes (Finger & Wagner, 2022). Cuando estos sesgos son persistentes o se generan "bucles de estereotipos" sin ser desafiados, pueden mantener las divisiones y la polarización en los discursos sociopolíticos. En el ámbito de la psicología política, estos sesgos están asociados con el razonamiento motivado, donde la cognición está impulsada

por factores no racionales, incluyendo efectos de actitudes previas que influyen en cómo las personas evalúan los argumentos sobre un tema (Finger & Wagner, 2022).

De aquí que los sesgos de género son muy relevantes de identificar, ya que pueden no solo llevar a que las personas hagan juicios equivocados, sino que las pueden afectar política y socialmente. Para el estudio de los sesgos es importante entender que existen significados sociales, que se refieren al contenido semiótico asociado a diversas acciones, inacciones o estados dentro de un contexto particular (Lessig, 1995).

Desde una perspectiva de género, también se ha denunciado el aumento de la violencia de género, la misoginia digital y la proliferación de discursos de odio. Este tipo de ataques tienen el propósito de exponer y vulnerar la intimidad de las personas con la finalidad de restarlas del espacio digital y por tanto del espacio político (Vergara, 2023). En especial, son discursos dirigidos a mujeres y disidencias que participan en política y se presentan públicamente como feministas. Este tipo de ataques tienen el propósito de exponer y vulnerar la intimidad de las personas con la finalidad de restarlas del espacio digital y por tanto del espacio político (Ananías & Vergara, 2019).

Por otra parte, los entornos digitales reproducen los mismos estereotipos tradicionales presentes en la sociedad, algo que se refleja especialmente en la feminización de determinados espacios y la proliferación de ejemplos de masculinidad hegemónica que reafirman una visión estereotipada de los géneros (Farhane, 2024). De acuerdo con Prado (2024), a medida que se avanza en la igualdad de género, se evidencia un repliegue antifeminista digital e incluso una banalización de la violencia, que ha permitido la proliferación de subculturas que buscan detener el cambio experimentado por las mujeres y sus derechos, evidenciando una legitimidad de posiciones extremas de discursos antiigualdad de género que se creían impensados (Ungo, 2020).

Un ejemplo reciente es el movimiento *Tradwife* (proveniente del inglés y traducido literalmente como “mujer tradicional”), una subcultura de redes sociales que se caracteriza por promover el retorno a los roles de género tradicionales y la exaltación de valores como el cuidado de los hijos y del marido, las labores de la casa y la presencia de la mujer en el espacio privado. Las *tradwives* como *influencers* utilizan diferentes plataformas digitales para mercantilizar y (re)producir ideologías de derecha, mediante la exposición de sus vidas y actividades cotidianas, mostrando una mirada idílica de los roles tradicionales. Con esta finalidad, ofrecen una perspectiva de la elección personal dentro de marcos patriarcales y antifeministas que proliferan a través de sus seguidores/as en las redes (Sykes & Hopner, 2024). Este movimiento ha generado un péndulo, evidenciando posturas polarizadas de quienes adhieren a esta subcultura y quienes la atacan, por considerarla un retroceso social. Estos nuevos fenómenos

evidencian la importancia de analizar cómo se comportan las y los estudiantes en formación ante problemáticas de género vinculadas a entornos digitales. Por lo anterior, se ha elegido la subcultura *Tradwife* para elaborar una situación conflictiva a través de la que el estudiantado pueda desarrollar la búsqueda en redes sociales.

En este contexto, desarrollar un estudio que aborde la literacidad crítica y la ciudadanía digital resulta especialmente relevante en la formación de profesores y profesoras. Los procesos educativos no pueden permanecer ajenos a las transformaciones mediáticas ni a los desafíos que supone la hipermediatización para la construcción del conocimiento y el ejercicio ciudadano. La formación docente, en particular, requiere incorporar herramientas conceptuales y didácticas que permitan a futuros educadores y educadoras reconocer, analizar y enfrentar fenómenos como la desinformación, los sesgos y la violencia digital. De este modo, fortalecer la alfabetización crítica del entorno digital no solo contribuye a mejorar las prácticas pedagógicas, sino que también promueve la formación de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con la democracia en contextos altamente mediatizados. De acuerdo a Santisteban et al. (2025), el profesorado en formación es el agente de cambio, la esperanza de la educación y la democracia ante los desafíos que nos imponen los entornos digitales.

3. Metodología

La investigación es de tipo cualitativa, especialmente interpretativa-hermenéutica (Cerezal & Fiallo, 2002). Los resultados surgen de la hermenéutica de textos, pero se prefiere en algunos casos expresarlos gráficamente con la finalidad de analizarlos comparativamente. El diseño de investigación corresponde a un estudio de caso comparativo (Simons, 2011), donde se comparan dos carreras de formación de profesores. Los casos son un grupo de diez estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y diez estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. La muestra es heterogénea y por conveniencia (Flick, 2015), la cual tiene representación de género, pero además es adecuada al tipo de estudio que busca conocer las habilidades de futuros profesores, por tanto, son informantes claves. Pedagogía en Historia está conformada por un 40 % de estudiantes mujeres y un 60 % de hombres, mientras que Pedagogía en Educación Básica la constituyen un 70 % de mujeres y un 30 % de hombres. Los criterios de inclusión aplicados fueron: estudiantes de primer año de formación docente, participación voluntaria en el ejercicio y firma del consentimiento informado.

Para recoger información se aplicó la técnica *think-aloud* o pensar en voz alta (Ericsson & Simons, 1993), documentos (mallas curriculares de cada carrera) y un cuestionario. La técnica *think-aloud* ha sido utilizada en diversas áreas, tanto de ciencias básicas como humanidades

(Shanahan et al., 2011; Wineburg, 1991). Esta técnica cualitativa es adecuada, ya que se entregó a las personas participantes una búsqueda HATS (History Assessments of Thinking) elaborada por el equipo de investigación, considerando las propuestas de Breakstone (2013). La situación que activó la búsqueda de información incluyó un tema digital controversial, donde se plantea una situación que involucra una problemática de género:

Imagine que usted está revisando redes sociales y se encuentra con la siguiente situación:

Los estudios recientes dan cuenta de las dificultades que enfrentan las mujeres modernas dadas las altas exigencias del mundo laboral y familiar. Por ejemplo, un 65 % de las madres chilenas debe sacrificar el tiempo con su familia para progresar laboralmente, a diferencia de un 52 % de las mujeres sin hijos. Además, el 47 % de las madres afirma sentirse estresada (El Mostrador). A esto, cabe agregar que existe una “doble jornada laboral” por lo que se afirma que “el movimiento *tradwife* podría aportar a superar los problemas de la vida moderna de las mujeres”. ¿Qué piensas de esta afirmación?

Posterior a la presentación de la tarea se les explicó a las y los participantes que debían realizar la búsqueda mientras se grababa la pantalla, poniendo especial atención a los resultados del SERP (Search Engine Results Page - Página de resultados del buscador) y la síntesis de Inteligencia Artificial (IA) (para el caso de búsqueda de Google). Durante este proceso, y con ayuda de un/a entrevistador/a, las y los participantes describen en voz alta las acciones realizadas, con el fin de verbalizar las habilidades desplegadas para resolver la tarea solicitada. La técnica “pensar en voz alta” permite un metaanálisis que, según los estudios, no altera sustancialmente los procesos de pensamiento de las y los participantes (Taylor & Dionne, 2000), ya que se somete a una tarea similar en tiempo y espacio a lo que cotidianamente observan en redes. De este modo fue posible identificar con mayor precisión las habilidades que utilizaban. Para resolver la tarea se les asignó un tiempo mínimo de ocho y un máximo de diez minutos, además de proporcionar a cada participante un notebook con acceso a internet para desarrollar la búsqueda.

Los resultados fueron analizados en ATLAS.ti, mediante codificación libre a partir de la lectura de los textos (*bottom up*). La rúbrica de desempeño se basa en el trabajo realizado por Caulfield y Wineburg (2023), adaptado para evaluar por niveles, ya que se establece solo el nivel superior en el trabajo original. En algunos casos el análisis de los resultados fue expresado a través de análisis descriptivo representado en gráficos, siguiendo la estructura sugerida por el estudio original realizado por McGrew (2021). La primera etapa tiene por objetivo reconocer habilidades vinculadas a la búsqueda de información confiable reconociendo niveles de

desempeño. La segunda etapa tiene como propósito analizar la estrategia SIFT y las habilidades de detenerse, investigar, buscar, rastrear, además de la habilidad de evaluar, considerando tres niveles de desempeño. El tercer apartado de los resultados tiene por objetivo el análisis de la perspectiva feminista y los sesgos de género.

Se incluyó, además, un cuestionario con el propósito de determinar la autoidentificación feminista del estudiantado y su grado de conocimiento sobre este movimiento. El cuestionario fue una adaptación del instrumento propuesto por Folgueiras et al. (2024), del cual se tomaron dos preguntas, complementadas con tres preguntas dicotómicas creadas por el equipo investigador. Las preguntas utilizadas para la investigación fueron las siguientes:

a. Indica con cuál de las siguientes afirmaciones te identificas. Solo puedes marcar una:

1. No me considero feminista y creo que el feminismo merma las relaciones entre hombres y mujeres.
2. No me considero feminista.
3. No me considero feminista, pero estoy de acuerdo con la igualdad entre hombres y mujeres.
4. Estoy de acuerdo con la mayoría de los objetivos feministas, pero no me considero feminista.
5. En privado me considero feminista, pero no me llamo a mí mismo/a feminista delante de las demás personas.
6. Me considero feminista, pero no estoy activo/a en el movimiento feminista.
7. Me considero feminista y estoy activo/a en el movimiento feminista.

b. Indica con cuál o cuáles de las siguientes afirmaciones te identificas. Puedes marcar todas las que quieras:

1. El feminismo defiende el fin de la subordinación de las mujeres y otras identidades de género no normativas que han estado sometidas históricamente.
2. El feminismo es lo mismo que el machismo, pero a la inversa.
3. El feminismo busca un cambio en el sistema social y cultural.
4. El feminismo está en contra de los hombres.
5. El feminismo opriime a los hombres.
6. El feminismo es un movimiento únicamente de mujeres.
7. Los feminismos imponen las ideas a otras mujeres.
8. Según el feminismo, la mujer es superior al hombre.

c. ¿Conocías, previamente, el movimiento *Tradwife*?

Sí

No

d. En tu formación de pregrado, ¿tuviste o has tenido clases de ciudadanía?

Sí

No

e. En tu formación de pregrado, ¿tuviste o has tenido clases vinculadas a temas de género?

Sí

No

Las preguntas seleccionadas se consideraron pertinentes para abordar los objetivos del estudio. Las dos primeras permitieron explorar tanto la autopercepción en torno al feminismo como las representaciones sociales asociadas a este, aspectos que posteriormente se vincularon con la realización de la tarea. Las tres preguntas dicotómicas se incluyeron con el fin de contextualizar las percepciones y conocimientos del estudiantado, considerando variables formativas y culturales.

4. Resultados

A continuación, analizaremos los resultados obtenidos mediante la técnica “pensar en voz alta” y el cuestionario. Si bien la estrategia y sus resultados son cualitativos, algunos fueron expresados en gráficos para resaltar las comparaciones y una mejor visualización.

4.1. Indagación en fuentes

Cuando planteamos en nuestro primer objetivo indagar las habilidades vinculadas a la búsqueda de información confiable reconociendo niveles de desempeño, el análisis de los resultados permitió evidenciar cómo el estudiantado indaga en fuentes. Para analizar las habilidades de literacidad crítica y alfabetización digital se consideró la propuesta de McGrew (2021), en la que se establece que una habilidad relevante para la búsqueda de información en redes es el uso de fuentes fiables. Por ello, una primera categoría de análisis fue identificar los niveles de desempeño considerando la graduación y descripción que se expone en la Tabla 1.

Tabla 1

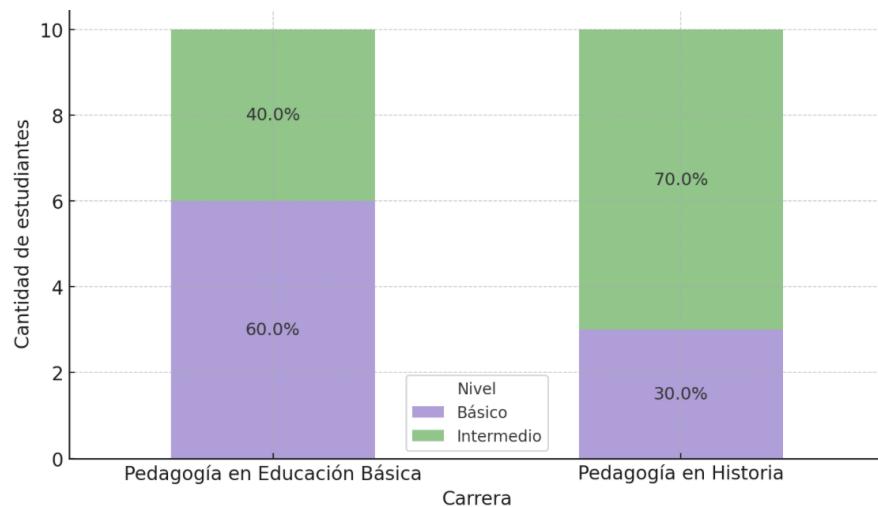
Niveles de desempeño en la búsqueda de fuentes

Nivel	Puntos
Básico: El/la participante no consultó fuentes fiables que arrojaron luz sobre la pregunta o consulta y expresa confianza en fuentes cuestionables.	0
Intermedio: El/la participante consultó fuentes fiables que arrojaron luz sobre la pregunta, pero no tomó medidas adicionales para verificar su fiabilidad.	1
Avanzado: El/la participante consultó fuentes fiables que arrojaron luz sobre la pregunta y tomó medidas adicionales para verificar su fiabilidad.	2

El análisis de las tareas de desempeño permite reconocer que el estudiantado, tanto de Pedagogía en Educación Básica como de Pedagogía en Historia, buscan fuentes en los niveles básico e intermedio. Estos resultados se exponen en el gráfico 1.

Gráfico 1

Niveles de desempeño en la búsqueda de fuentes



En la Figura 1 se observa que ningún estudiante alcanza un nivel avanzado en la búsqueda de fuentes, dado que, si bien algunos o algunas visitan sitios confiables, no toman medidas adicionales para verificar las razones de su elección. Un 60 % de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica se sitúan en el nivel básico y un 30 % del estudiantado de Pedagogía en Historia.

Un ejemplo de ello lo proporciona Pilar (los nombres son ficticios con fines de anonimización), estudiante de Pedagogía en Historia, cuando realiza la búsqueda en Google y elige un enlace de la página “Equipos y talento”, donde hay un reportaje de 2018 titulado “Los desafíos a los que se enfrentan las mujeres en el mercado laboral”. Al preguntarle “¿por qué elegiste esa página

en particular?”, Pilar fundamenta: “Porque vi que esta es más seria que las demás, no tenía la palabra blog. Eso lo supe cuando la abrí, además están numeradas todas las diferencias: qué sería la diferencia salarial, oportunidades, todo eso”. Si bien Pilar tiene una noción de que hay fuentes más fiables que otras, en ningún momento se formula preguntas ya que su argumento se limita a indicar que es más confiable porque no es un blog.

En el nivel intermedio, el estudiantado consulta páginas fiables de repositorios o revistas científicas, sitios ministeriales como la Dirección del Trabajo o el Ministerio de la Mujer, el INE (Instituto Nacional de Estadísticas), Amnistía Internacional y el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

Encontramos diferencias entre los niveles de desempeño de las carreras porque la mayoría del estudiantado de Educación Básica (un 60 %) se sitúa en nivel básico, y solo un 40 % en nivel intermedio, mientras que en Pedagogía en Historia la situación es inversa. Esto quiere decir que un 30 % está en el nivel básico y un 70 % en el nivel intermedio. Esta diferencia en parte se explica por el grado de especialización en la formación para profesor de Educación Media, y el foco específico en el uso de fuentes, que es ratificado en el estudio.

En la búsqueda de fuentes aparece un elemento emergente que es el uso de la IA (Inteligencia Artificial) a través del resumen generativo de Google, ya que ningún estudiante busca información directamente en buscadores de GenIA (Inteligencia Artificial Generativa). Se denomina emergente porque es una herramienta disponible desde 2024 y no ha sido considerada en las investigaciones previas que se han documentado para este trabajo. Aquí se considerará el empleo de la IA como una fuente de información, la cual será fiable dependiendo de la forma como la utilice el estudiantado. En este escenario, y considerando la evidencia empírica y el trabajo de McGrew (2021), se establecen tres niveles de desempeño, los que se exponen en la Tabla 2.

Tabla 2

Niveles de desempeño en el uso de la IA

Nivel	Puntos
Básico: Lee el resumen generativo de la IA sin cuestionarse la procedencia de la información y su fiabilidad.	0
Intermedio: Lee el resumen generativo de la IA y rastrea la información, mediante búsqueda en Google o a través del enlace de la IA.	1
Avanzado: Lee el resumen generativo de la IA y rastrea la información, mediante búsqueda en Google o a través del enlace de la IA. Se cuestiona sobre la fiabilidad de la información y hace otras búsquedas para tener mayor seguridad.	2

El uso de IA para buscar información fue empleado por el 90 % del estudiantado de Educación Básica en el nivel básico y por el 30 % del estudiantado de Pedagogía en Historia, lo que se divide en un 20 % en nivel básico y un 10 % en nivel intermedio. Jorge provee un ejemplo de utilización de IA en nivel básico. Él busca en Google qué es *Tradwife*, lee la información generada por IA y comenta: “Honestamente a mí como que, suelo confiar en la primera parte nomás, no suelo ir más abajo, me da un poco de flojera”. Matías es el único estudiante de la muestra que utiliza la IA en un nivel 1, quien además explicita cómo debiese ser su uso: “Ahí te aparece lo de la IA (...), pero igual es importante ver (...) fuentes, o links, mejor dicho, más fuentes. Pero igual hay que ver, investigar por cuenta propia, porque esa es la IA resumen de páginas que ya existen”.

4.2. Estrategia SIFT

Como segundo objetivo nos planteamos analizar la estrategia SIFT y la habilidad de evaluar según niveles de desempeño. La estrategia SIFT propone que, para analizar información de redes sociales, las personas deberían considerar las siguientes habilidades: detenerse, investigar la fuente, buscar mejor cobertura, rastrear afirmaciones, citas y medios hasta su contexto original. Además, hemos considerado la evaluación, que en este caso se refiere a identificar los motivos o finalidades de por qué se publica la información. En la Tabla 3 se describen los niveles de desempeño de las habilidades.

Tabla 3

Niveles de desempeño de habilidades SIFT y de evaluación

Etapas de la literacidad digital		0	1	2
Buscar	Busca solo en una fuente.	Busca en más de una fuente, pero no valida la información al comparar.	Busca en otras fuentes más confiables. Si hay mucha diferencia en la información, investiga más a fondo.	
Detenerse	No se detiene un tiempo para reflexionar antes de la búsqueda.	Antes de interactuar con una fuente, se toma un momento, pero solo para preguntas sobre lo que debe hacer (procedimiento).	Antes de interactuar con una fuente, se toma un momento para reflexionar y/o hace otras consultas previas.	
Evaluar	No identifica ideología o	Reconoce ideología de los sitios o del movimiento	Reconoce la ideología de los sitios o del movimiento	

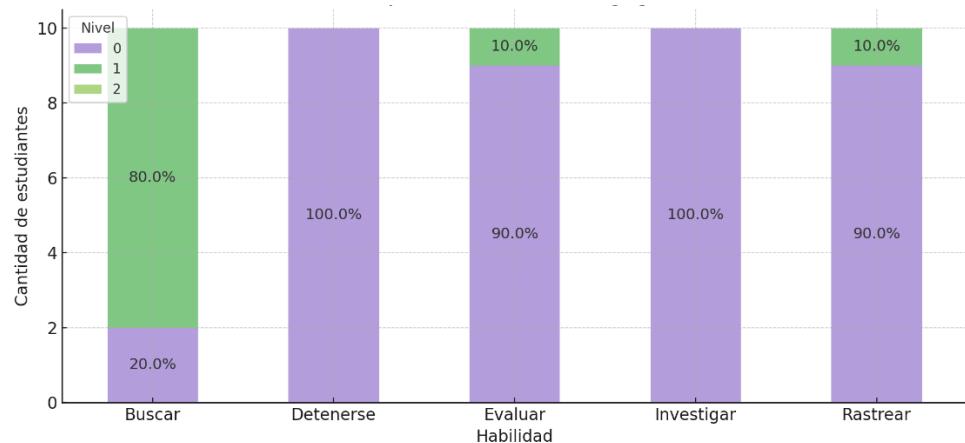
	motivos de publicación en la información que busca.	<i>Tradwife</i> , pero no reconoce las finalidades de la publicación.	<i>Tradwife</i> , identificando los motivos o finalidades de por qué se publica la información.
Investigar	No señala nada acerca de la fuente.	Indica algunos aspectos de la fuente, pero no da indicaciones de la calidad del artículo o publicación.	Investiga la fuente en sí misma, no solo el artículo o publicación y lo señala.
Rastrear	No indica nada de la fuente.	Da indicaciones sobre el contexto de la fuente, pero no lo relaciona con sesgos o desinformación.	Asegura que las afirmaciones, citas y medios utilizados en la fuente original no hayan sido sacados de contexto, manipulados o mal interpretados.

Nota. Adaptado del modelo SIFT (Caulfield & Wineburg, 2023).

El análisis de los resultados permite reconocer que existen diferencias importantes en el desarrollo de habilidades del estudiantado de las dos carreras. Para ambos casos la habilidad más alcanzada es la de buscar información y la menos adquirida es detenerse. En el Gráfico 2 se exponen los resultados de Pedagogía en Educación Básica y en el Gráfico 3 de Pedagogía en Historia.

Gráfico 2

Niveles de desempeño por habilidad en Pedagogía en Educación Básica



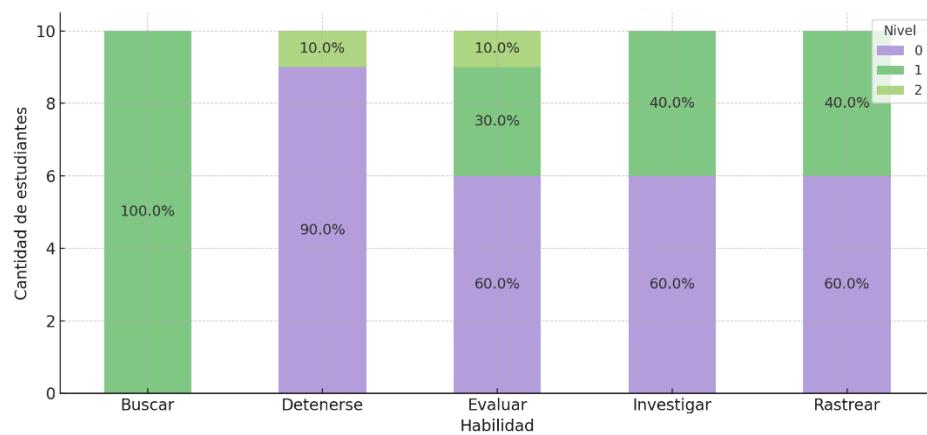
Los resultados del Gráfico 2 indican que el estudiantado posee habilidades de razonamiento digital descendidas, ya que la mayoría se encuentra en un nivel básico, con excepción de la habilidad de buscar. Además, en las habilidades de detenerse e investigar el 100 % alcanza un nivel inferior, mientras que en evaluar y rastrear solo un 10 % alcanza el nivel avanzado. Por

ejemplo, Andrea busca información en un nivel intermedio cuando declara: “Lo primero que hice fue buscar las dificultades que tienen las mujeres modernas en el mundo laboral y ahora me encontré con un concepto que no entendí, lo estoy buscando para saber qué es, de qué se trata”.

Andrea busca en más de una fuente, pero lo hace para obtener más información conceptual, no para comprobar la fiabilidad de la primera fuente o contrastar con otras.

Gráfico 3

Niveles de desempeño por habilidad en Pedagogía en Historia



Los resultados del Gráfico 3 indican que el estudiantado de Pedagogía en Historia desarrolla diferentes habilidades de razonamiento digital, pero muy pocos lo hacen en un nivel avanzado; la mayoría se sitúa en nivel intermedio. Así, la habilidad más desarrollada corresponde a la de buscar información, donde el 100 % de ellos y ellas lo hace en un nivel intermedio. Mientras que la habilidad más disminuida corresponde a detenerse: solo un estudiante (10 %) lo hace, y además en el nivel destacado. La habilidad de evaluar es la que posee mayor diversidad, aquí un 60 % alcanza el nivel básico, un 30 % el intermedio y un 10 % el nivel avanzado. Y las habilidades de investigar y rastrear tienen los mismos resultados, alcanzando un 60 % el nivel básico y un 40 % el nivel intermedio.

En el análisis cualitativo se ejemplifican las habilidades de detenerse y evaluar en nivel avanzado, dado que son una excepción en los resultados de investigación. Pablo es el único estudiante que desarrolla todas las habilidades de búsqueda de información digital. Por ejemplo, la habilidad de detenerse, que queda de manifiesto en la siguiente interacción:

Pablo: Tengo que asumir que esto yo ya lo vi, ¿no? Lo vi en El Mostrador. No lo vi como en un posteo.

Investigador: No, esto tú lo viste en redes sociales.

Pablo: Pero ¿redes sociales de El Mostrador? Porque podría revisar si es que lo hicieron ellos.

Investigador: Claro, podría ser.

Pablo: Lo primero que voy a buscar yo es sobre qué es el movimiento *Tradwife*, porque yo tengo una idea de lo que es, pero es más que nada de redes sociales burlándose del movimiento. No sé realmente lo que es, fuera de como que las mujeres usan esos vestidos de los años 60. Lo primero sería saber qué es un movimiento *Tradwife* (...) Además, buscaría ¿Dónde está? Aquí, la doble jornada laboral. Y el 47% de las madres afirma sentirse estresada (...)

Pablo, a diferencia de las y los demás profesores en formación que forman parte de la muestra, se dedica a analizar la tarea y plantearse preguntas sobre su contenido y las fuentes, es decir, desarrolla la habilidad de detenerse.

En el nivel avanzado de la habilidad evaluar se encuentra Matías. Él destaca en todas las habilidades de búsqueda de información digital, a excepción de detenerse. La habilidad de evaluar la desarrolla en un nivel avanzado. Esto se puede reconocer en la siguiente interacción:

Descripción de la investigadora: Matías vuelve a la pregunta y compara con el documento que lee, reconociendo las ideologías que están presentes en el movimiento: político y económico, y considerando la rentabilidad económica de las *tradwives* a través de redes sociales.

Matías: La pregunta como tal es... El movimiento *Tradwife* podría aportar a superar los problemas de la vida moderna de las mujeres. Y acá lo que te está diciendo antes de eso, primero te explica lo que es, pero aparte, acá te pone primero como el ámbito político, que tiene connotaciones súper conservadoras, y después te pone el tema económico.

Matías evalúa las fuentes que consulta, pero esto no lo logra solo cuestionando la ideología de la situación digital controversial sino también comparando la situación descrita con la información fiable que busca en internet.

4.3. Perspectiva feminista y sesgos de género

Junto a la realización del ejercicio, las y los estudiantes respondieron un cuestionario sobre adscripción al feminismo y nivel de conocimiento respecto de este movimiento, con el objetivo

de indagar posibles diferencias en la ejecución de la tarea, en función de sus perspectivas y saberes al respecto. De esta manera abordamos el tercer objetivo, que es el análisis desde una perspectiva feminista y los sesgos de género. Los resultados de este cuestionario se presentan en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4

Grado de identificación con el feminismo

Grado de identificación con el feminismo	F	M
No me considero feminista y creo que el feminismo merma las relaciones entre hombres y mujeres.	0	0
No me considero feminista.	0	0
No me considero feminista, pero estoy de acuerdo con la igualdad entre hombres y mujeres.	5	2
Estoy de acuerdo con la mayoría de los objetivos feministas, pero no me considero feminista	1	5
En privado me considero feminista, pero no me llamo a mí mismo/a feminista delante de las demás personas.	0	0
Me considero feminista, pero no estoy activo/a en el movimiento feminista.	5	2
Me considero feminista y estoy activo/a en el movimiento feminista.	0	0

Se puede apreciar que la gran mayoría del estudiantado está de acuerdo con la igualdad de género y los preceptos del feminismo, sin embargo, el 65 % de las y los participantes no se identifica con este movimiento. La mayor parte de los estudiantes hombres considera que está de acuerdo con los objetivos feministas, pero no se considera feminista, mientras que el grupo de mujeres está dividido entre las opciones opuestas de estar de acuerdo con la igualdad entre hombres y mujeres y considerarse feminista, aunque no se esté activa en el movimiento feminista. Una mayor cantidad de estudiantes mujeres se identifica como feminista.

Tabla 5

Conocimiento sobre el movimiento feminista

¿Cuál de las siguientes afirmaciones consideras correcta?	M	H
El feminismo defiende el fin de la subordinación de las mujeres y otras identidades de	6	2

género no normativas

El feminismo es lo mismo que el machismo, pero a la inversa	0	0
El feminismo busca un cambio en el sistema social y cultural	10	8
El feminismo oprime a los hombres	0	0
El feminismo es un movimiento únicamente de mujeres	2	1
El feminismo impone ideas a otras mujeres	1	2

Según el feminismo, la mujer es superior al hombre

0 0

La mayor parte del estudiantado parece tener conocimientos sobre las finalidades del movimiento feminista, ya que opta principalmente por las opciones que lo relacionan con el fin de la subordinación de las mujeres y otras identidades de género y con buscar un cambio en el sistema social y cultural, aunque los estudiantes hombres eligen estas opciones en menor medida que las mujeres. Igualmente, algunos estudiantes (3 hombres y 3 mujeres) poseen ideas sesgadas sobre el feminismo, ya que escogen opciones como “el feminismo es un movimiento únicamente de mujeres” y el “feminismo impone ideas a otras mujeres”. Esto expresa un grado de desconocimiento de algunos de sus postulados.

Los niveles de identificación con la igualdad de género y el conocimiento de los fines del movimiento feminista se condicen con el desarrollo de la tarea, ya que la totalidad del estudiantado luego de realizar la búsqueda reconoce que el movimiento *Tradwife* no soluciona los problemas de estrés y ansiedad que conlleva la doble jornada laboral, y en general enfatizan en la importancia de repartir las tareas del hogar y los cuidados entre hombres y mujeres. Sin embargo, como se indicó en el apartado anterior, reconocen escasamente la ideología del movimiento *Tradwife*, teniendo dificultades para asociarlo a la ultraderecha, la heteronormatividad tradicional, el antifeminismo y la monetización en línea.

Por otra parte, se puede observar que la mayor parte del estudiantado aborda la tarea incurriendo en sesgos de confirmación, ya que, pese a que realizan la indagación, tienen una idea preconcebida de lo que es el movimiento *Tradwife* y la doble jornada laboral, construyendo sus respuestas a partir de sus ideas previas y no tanto con la información encontrada en la búsqueda. En efecto, algunos/as estudiantes lo explicitan:

Porque lo que yo quiero es luego responder la cosa aquí que dice, ¿qué piensas de esta afirmación? Yo la podría responder sin, al menos yo consideraría correcto responderla sin siquiera buscar, porque es un tema que gran parte de mi familia tiene una posición, que es hiper en contra de las *Tradwives*. (Pablo)

Junto con esto, se observaron algunas diferencias entre estudiantes hombres y mujeres al enfrentarse a esta problemática de género, ya que en su mayoría las estudiantes mujeres expresaron un mayor involucramiento con el tema, asumiéndolo como un problema social que les compete en lo personal. Esto lo expresaron principalmente cuando se les preguntó por las emociones o sentimientos que les había provocado la tarea, aludiendo a que les provocó extrañeza, incomodidad y rabia. Así lo señala Sofía: “Más que nada, no sé, cómo lata, no sé cómo decirlo, pero no la tarea, sino el pucha (sic), saber, el porcentaje, darme cuenta que es como real, y decir como puta que lata, ser mujer como en un sistema así”.

Por el contrario, algunos hombres, pese a coincidir con sus compañeras en que la doble carga laboral es un problema social relevante, señalaron que la opción por la vida doméstica que ofrece el movimiento *Tradwife* era una decisión de cada mujer, y una alternativa que podría ser viable en algunos casos. Tal es la postura de Jaime:

Y qué pienso de esto... bueno, siento que es una situación bien personal como que, en mi parte siento que los dos extremos no deberían ser, o sea como muy personal... pero al fin y al cabo es lo que cada mujer quiere hacer como en su contexto también. (Jaime)

En este discurso se observa que para este grupo de estudiantes los problemas de género siguen siendo un problema de mujeres y no reflejo de una situación estructural de desventaja en la que este colectivo debe desarrollarse laboralmente.

Otros estudiantes hombres, en cambio, aunque no se identifican personalmente con la problemática, sí la asocian a un problema estructural que involucra a toda la sociedad. En concreto, asocian al movimiento *Tradwife* con un retroceso social, con la ideología conservadora y de ultraderecha, o como reflejo del sistema patriarcal. Consecuentemente con este punto de vista, estos estudiantes se identificaron con algunos de los principios del feminismo, expresados en la encuesta con los ítems: “Estoy de acuerdo con la mayoría de los objetivos feministas, pero no me considero feminista” y “me considero feminista, pero no estoy activo/a en el movimiento feminista”, al igual que asociaron el movimiento feminista con “el feminismo busca un cambio en el sistema social y cultural”. Son justamente estos estudiantes los que reconocen la ideología en el movimiento. Esto sugiere que la mayor autoidentificación y conocimiento del movimiento feminista permite comprender críticamente las problemáticas vinculadas al género y tomar posturas más contundentes a favor de la igualdad de género.

5. Conclusiones

La investigación se articuló en torno a las preguntas: ¿Cómo se enfrentan a un contenido digital controversial que incluye temas de género profesores y profesoras en formación?, ¿qué habilidades utilizan en la evaluación de contenido en redes? y ¿en qué medida actúan los sesgos y las miradas feministas en su evaluación de contenidos? Para responder, se analizaron las habilidades de ciudadanía digital propuestas por McGrew (2021) respecto del uso de fuentes y de Caulfield y Wineburg (2023) sobre la estrategia SIFT. Además, se analizaron los sesgos de género presentes en el desempeño y la argumentación del estudiantado.

Sobre el uso de fuentes, los resultados indican que el estudiantado tiene dificultades para buscar información en fuentes confiables, pues lo hacen en nivel básico e intermedio y ninguno alcanza el nivel avanzado. Esta situación es mucho más imperante en Pedagogía en Educación Básica que en Pedagogía en Historia. Los resultados se condicen con la investigación de McGrew et al. (2018), en que la mayoría de los y las participantes presentan dificultades para buscar información que sea confiable. También, llama la atención los argumentos que el estudiantado, en nivel básico, utiliza para defender la fiabilidad y confiabilidad de la fuente. Estos tienen relación con aspectos superficiales, como por ejemplo “es confiable porque no es un blog” o “es confiable porque está en Scielo”. Además, cabe agregar que no existe un cuestionamiento respecto a la fiabilidad a través de preguntas como: ¿A quién pertenece la página? ¿Es confiable? ¿Quién escribe el artículo?, preguntas esenciales en el uso e interpretación de fuentes (Wineburg, 1991).

Uno de los hallazgos inéditos de esta investigación respecto de las precedentes que se han consultado es el uso de la IA. En el ejercicio se les entregó un computador con acceso a internet, pero no se les indicó dónde tenían que buscar información. Todos y todas abrieron el buscador de Google y ninguno accedió directamente a algún buscador de IA, como ChatGPT. Sin embargo, muchos de ellos y ellas utilizaron el resumen generativo de la IA. La mayoría hace un uso extractivo de información, sin ningún cuestionamiento crítico, pero hay un profesor en formación (Matías) que lo hace para obtener una síntesis de información, así como también para rastrearla y cuestionar su procedencia. Este hallazgo permite proponer tres niveles de uso de IA e incorporarlo como parte del razonamiento digital.

Sobre la aplicación de la estrategia SIFT, los resultados indican que el estudiantado desarrolla habilidades de razonamiento digital de forma heterogénea. La habilidad más desarrollada es la de buscar información y la menos alcanzada es la de detenerse y evaluar información. Llama la atención, nuevamente, que los resultados entre ambas carreras sean dispares y también que en Pedagogía en Historia haya dos estudiantes (Matías y Pablo) que desarrollan la mayoría de

las habilidades de ciudadanía y razonamiento digital y, en algunos casos, lo hagan además en el nivel avanzado.

A partir de los casos de Matías y Pablo surgen algunas proyecciones de esta investigación, las que permiten responder a preguntas como: ¿Cuáles son las trayectorias educativas del estudiantado que obtiene un desarrollo avanzado de las habilidades de razonamiento digital? o ¿Cómo se relacionan las habilidades de razonamiento digital?, suponiendo que podría existir una interrelación entre ellas y sus niveles de desempeño.

Las diferencias significativas entre las carreras conducen a la revisión del proceso formativo, ya que se piensa que es uno de los factores que puede explicar la desigualdad, pero no el único. En Pedagogía en Educación Básica el plan de estudios reporta que en primer año solo tienen una asignatura dividida en tres módulos donde se aborda la construcción del conocimiento histórico y la búsqueda e interpretación de fuentes. Esto se diferencia de lo que ocurre en Pedagogía en Historia, donde en el primer semestre hay dos asignaturas que trabajan estos temas: *Problemas y Métodos de la Historia* y *Teoría y Pensamiento de la Historia*.

También, y dadas las diferencias significativas entre ambas carreras, se piensa en otra proyección de la investigación: evaluar las habilidades de razonamiento digital ciudadano en diferentes niveles de la carrera de Pedagogía en Historia con el objetivo de reconocer las principales diferencias y la progresión de habilidades.

Con respecto al posicionamiento de género del estudiantado en formación, es posible señalar que existe una aceptación de la igualdad de género y algunos postulados del feminismo, pero no una adscripción a este. Esto concuerda con el reconocimiento por parte de las y los estudiantes de que el movimiento *Tradwife* no soluciona problemas vinculados a la doble jornada laboral, pero no problematizan respecto de la postura ideológica que transmite esta subcultura (Sykes & Hopner, 2024), que es fuente de reproducción de estereotipos de género tradicionales en los medios virtuales (Farhane, 2024). Por otra parte, la mayoría del estudiantado aborda la tarea incurriendo en sesgos de confirmación (Finger & Wagner, 2022), ya que construye sus respuestas a partir de ideas previas.

Finalmente, se observaron diferencias de género en el posicionamiento con la tarea, ya que las estudiantes mujeres y los estudiantes hombres con mayor autoidentificación feminista mostraron una relación más personal con la problemática de género presentada en la tarea, lo que evidencia la importancia de introducir problemáticas sociales vinculadas al género en entornos mediáticos en la formación de profesorado.

Agradecimientos:

Este estudio fue financiado gracias al Proyecto PUCV VINCI-DI Regular 2025 039.719/2025 y al Proyecto Posdoctoral PUCV Semestre-2 2024.

Agradecemos el aporte de los/as estudiantes e investigadores/as del Laboratorio de Didáctica de la Historia y la ciudadanía del Instituto de Historia. PUCV. <https://labdhyc.cl/>

6. Referencias

- Aceituno, D. (2024). Razonamiento ciudadano en redes y la economía de la atención. Desafíos actuales y futuros para la enseñanza de la Historia en Chile y América Latina. *Educación y Humanismo*, 26(46), 82-102. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6649>
- Aceituno, D. (2025a). Ciudadanía digital y política en tiempos de fakenews. Los desafíos para la formación de profesores de historia y ciencias sociales. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 16, 11-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.11>
- Aceituno, D. (2025b). Evaluando contenido online. Estrategias para distinguir información falsa y su vínculo con el aprendizaje de la historia. *IBER. 118. Ciudadanía, Redes Sociales y Fake New*, 118, 35-43.
- Aceituno, D., & Izquierdo, J. (2024). Historia pública, fake news y ciudadanía democrática tras el estallido social en Chile: análisis y desafíos a partir de la enseñanza de la Historia. En J. Ortega, J. Sánchez, & N. González (Eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global* (pp. 70-77). Octaedro.
- Alfaro, A. Claro, M., Rosemberg, F., & Santana, L. (2021). *Ciudadanía digital en América Latina. Revisión conceptual de iniciativas*. CEPAL.
- Amorós, M. (2018). *Fake news: la verdad de las noticias falsas*. Plataforma Editorial.
- Ananías, C., & Vergara, K. (2019). Violencia en internet contra feministas y otras activistas chilenas. *Revista Estudios Feministas*, 27(3), e58797. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358797>
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Benalcázar, A., & Enríquez, C. (2024). El impacto de las redes sociales en las relaciones humanas en la modernidad líquida. *Religión*, 9(41), e2401257. <https://doi.org/10.46652/rgn.v9i41.1257>

- Bradshaw, S., & Howard, P. (2019). *The Global Disinformation Order: 2019 Global Inventory of Organised Social Media Manipulation. Working Paper*. Project on Computational Propaganda. <https://demtech.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/12/2019/09/CyberTroop-Report19.pdf>
- Breakstone, J. (2013). History assessments of thinking: design, interpretation, and implementation [Tesis de doctorado, Universidad de Stanford]. Stanford Digital Repository. <https://purl.stanford.edu/nt301xp3169>
- Breakstone, J., Smith, M., Connors, P., Ortega, T., Kerr, D., & Wineburg, S. (2021). Lateral reading: College students learn to critically evaluate internet sources in an online course. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 2(1). <https://doi.org/10.37016/mr-2020-56>
- Brodsky, J., Brooks, P., Scimeca, D., Todorova, R., Galati, P., Batson, M., Gross, R., Matthews, M., Miller, V., & Caulfield, M. (2021). Improving college students' fact-checking strategies through lateral reading instruction in a general education civics course. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 6(1), Art. 23. <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00291-4>
- Carlón, M. (2020). ¿El fin de la retransmisión de la historia? Hipermediatización y circulación del sentido en los acontecimientos contemporáneos. *Primer Simposio Internacional de Pesquisas Em Midiatização*, 179-203. https://semioticaderedes-carlon.com/wp-content/uploads/2024/03/Libro-Lo-Contemporâneo_final-180-205.pdf
- Castellví, J., Tosar, B., & Santisteban, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 14(2), e905. <https://doi.org/10.5565/REV/JTL3.905>
- Caulfield, M. (2017). *Web Literacy for Student Fact-Checkers*. Creative Commons Attribution. <Https://Pressbooks.Pub/Webliteracy/Front-Matter/Web-Strategies-for-Student-Fact-Checkers/>

Caulfield, M., & Wineburg, S. (2023). *Verified: How to think straight, get duped less, and make better decisions about what to believe online*. The University of Chicago Press.

<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226829845.001.0001>

Cerezal, J., & Fiallo, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. San Marcos.

Cingolani, G., & Fernández, M. (2017). Después del fin. Una perspectiva no-antropocéntrica sobre la post-tv, el post-cine y youtube. *Revista de Comunicación*, 20(4), 1165-1171.

<https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.13>

Corona-Rodríguez, J. M. (2021). La importancia de la Alfabetización Mediática Informacional en el contexto pandémico: propuesta de actualización y nuevas preguntas. *Diálogos Sobre Educación*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.979>

Council of Europe. (2025). *European year of digital citizenship education 2025: A comprehensive guide*. https://south.euneighbours.eu/wp-content/uploads/2025/01/Re_Guide_European-Year-of-DCE-2025.pdf

Delgado-Rojas, H., Estrada-Tello, M., Rojas-Loayza, A., Cárdenas-Vergara, N., & Cangalaya-Sevillano, L. (2022). El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana. *Investigación Valdizana*, 16(3), 151-159. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1509>

Ericsson, A., & Simons, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. MIT Press.

<https://doi.org/10.7551/mitpress/5657.001.0001>

Esser, F., & Strömbäck, J. (2014). *Mediatization of Politics*. Palgrave MacMillan.

<https://doi.org/10.1057/9781137275844>

Farhane, N. (2024). Ser o no ser influencer: consecuencias psicosociales en la adolescencia desde una perspectiva feminista. En C. Prados (Ed), *Igualdad de género en entornos digitales. Desafíos Educativos* (pp. 31-52). Dykinson.

<https://doi.org/10.2307/jj.17381590.6>

Finger, A., & Wagner, M. (2022). *Bias, Belief, and Conviction in an Age of Fake Facts*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003187936>

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

- Folgueiras, P. Comet, M. Rosales, A., & Subiabre, P. (2024, 9 de octubre). Encuesta sobre la participación sociopolítica de jóvenes de 18 a 35 años desde una perspectiva de género. [Cuestionario]. Facultad de Educación, Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/215916>
- Franck, G. (2019). The economy of attention. *Journal of Sociology*, 55(1), 8-19. <https://doi.org/10.1177/1440783318811778>
- Grieve, J., & Woodfield, H. (2023). *The Language of Fake News*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009349161>
- Hidalgo, J., & Ramírez, L. (2021). Comunicación hipermediática y jóvenes. *Sintaxis*, 83-95. <https://doi.org/10.36105/stx.2021edesp50aniv.05>
- Hung, J. (2022). Mass Culture. En N. Rossol, & B. Ziemann (Eds.), *The Oxford Handbook of the Weimar Republic* (pp. 608-628). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198845775.013.25>
- Jones, R., & Hafner, C. A. (2021). *Understanding Digital Literacies A Practical Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177647>
- Lanham, R. (2006). *The Economics of Attention. Style and Substance in the Age of Information*. The University of Chicago Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Open University Press.
- Lessig, L. (1995). The Regulation of Social Meaning. *University of Chicago Law Review*, 62(3), 943-1045. <https://doi.org/10.2307/1600054>
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili, S. A.
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers and Education*, 145, Art. 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>
- McGrew, S. (2021). Challenging approaches: Sharing and responding to weak digital heuristics in class discussions. *Teaching and Teacher Education*, 108, Art. 103512. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103512>

McGrew, S., & Byrne, V. (2020). Who Is behind this? Preparing high school students to evaluate online content. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(4), 457-475.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1795956>

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., & Wineburg, S. (2017). The Challenge That's Bigger than Fake News: Civic Reasoning in a Social Media Environment. *American Educator*, 4(3), 4-9.

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Ciudadanía Digital para los desafíos de las comunidades educativas*. Mineduc. <https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Ciudadania-Digital-Mineduc-2023.pdf>

Ministerio Secretaría General de Gobierno de Chile (SEGOB) y Ministerio de Educación (MINEDUC). (2024). *Plan Ciudadanía y Alfabetización Digital*. Segegob. <https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/08/Plan-Ciudadania-y-Alfabetizacion-Digital.pdf>

Moragas, M. (1985). *Sociología de la comunicación de masas, Tomo II*. Gustavo Gilli.

Paniagua, F., & Gómez, B. (2012). Hacia la comunicación 2.0. El uso de las redes sociales por parte de las universidades españolas. *Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 346-364.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.473>

Prado, C. (2024). *Igualdad de género en entornos digitales. Desafíos educativos*. Dykinson.

Prasetyo, W., Naidu, N., Tan, B., & Sumardjoko, B. (2021). Digital citizenship trend in educational sphere: A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(4), 1192-1201.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21767>

Rinke, S. (2002). *Cultura de masas: reforma y nacionalismo in Chile 1910-1931*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Rowley, J., Johnson, F., & Sbaffi, L. (2015). Students' trust judgements in online health information seeking. *Health Informatics Journal*, 21(4), 316-327.
<https://doi.org/10.1177/1460458214546772>

Sánchez-Fuster, M., López-García, A., & Monteagudo-Fernández, J. (2024). *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia*. Editorial Octaedro.
<https://doi.org/10.36006/90033-1>

Santisteban, A., Casellví, J y González-Monfort, N. (2025). Literacidad crítica digital: un decálogo para la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber*, 118, 16-22

Shanahan, C., Shanahan, T., & Misischia, C. (2011). Analysis of Expert Readers in Three Disciplines. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 393-429.
<https://doi.org/10.1177/1086296X11424071>

Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Morata.

Slimovich, A. (2020). Instagram y política. Mediatisación y circulación en los perfiles de Cristina Fernández de Kirchner y Mauricio Macri. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (112), 177-203. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi112.4101>

Sykes, S., & Hopner, V. (2024). Tradwives: right-wing social media influencers. *Journal of Contemporary Ethnography*, 53(4), 453-487.
<https://doi.org/10.1177/08912416241246273>

Taylor, K., & Dionne, J. (2000). Accessing problem-solving strategy knowledge: The complementary use of concurrent verbal protocols and retrospective debriefing. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 413-425. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.413>

Triviño, L. (2020). *Literacidad crítica feminista para la educación ciudadana. El videoclip "Formation" de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/20961>

Ungo, U. (2020). De la resistencia cultural a la reacción patriarcal: feminismo y crisis global en el siglo XXI. *Las Torres de Lucca*, 9(17), 43-77.

Vergara, K. (2023). *Violencia política sexual y digital en Chile. Experiencias, contextos y nuevas manifestaciones*. Editorial Asociación por los derechos civiles.

Vettehen, P., & Schaap, G. (2023). An attention economic perspective on the future of the information age. *Futures*, 153, Art. 103243.

<https://doi.org/10.1016/j.futures.2023.103243>

Ward, K. (1989). *Mass Communications and the Modern World*. MacMillan Education.

<https://doi.org/10.1007/978-1-349-19771-2>

Warzel, C. (2021, February 18). *Don't Go Down the Rabbit Hole. Critical thinking, as we're taught to do it, isn't helping in the fight against misinformation*. The New York Times.

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

Ziv, N., & Bene, E. (2022). Preparing College Students for a Digital Age: A Survey of Instructional Approaches to Spotting Misinformation. *College & Research Libraries*, 83(6), 905-925. <https://doi.org/10.5860/crl.83.6.905>