

DISCURSO DE ODIOS EN LA PRENSA DIGITAL. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN ALUMNADO DE SECUNDARIA

José Luis Zorrilla Luque¹
Carmen Rosa García Ruiz²
Universidad de Málaga

Ángel Hernando Gómez³
Universidad de Huelva

Recibido 27/07/2021 Aceptado 03/11/2021

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer cómo la práctica docente puede contribuir a la alfabetización mediática de alumnado de educación secundaria desde la literacidad crítica. Se emplea la metodología investigación-acción participativa para comprender el contexto educativo y transformarlo. Desde una concepción sociocrítica, se requiere del alumnado comentar y valorar noticias, leer las opiniones publicadas, detectar comentarios de odio, analizarlos y elaborar un contrarrelato que le permita construir una ciudadanía comprometida con valores cívicos y éticos. Los resultados obtenidos manifiestan que la alfabetización mediática inicia al alumnado en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva y que cuestiona los discursos de odio; lo empodera en el aula, al ser capaz de entender y opinar sobre una información de actualidad.

ABSTRACT

The objective of this research is to know how teaching practice can contribute to the media literacy of secondary school students from critical literacy. The action research methodology is used to understand the educational context and transform it. From a socio-critical conception, students are required to comment and value news, read the opinions of readers, detect hate comments, analyze them and prepare a counter-narrative that allows them to build a citizenship committed to civic and ethical values. The results obtained show that media literacy initiates students in the exercise of an active, reflective citizenship that questions hate speech; empowers him in the classroom, being able to understand and comment on current information..

1. joseluiszorrillaluque@uma.es

<http://orcid.org/0000-0002-8879-9413>

2. crgarcia@uma.es

<http://orcid.org/0000-0002-7937-8131>

3. angel.hernando@dpsi.uhu.es

<http://orcid.org/0000-0002-6414-5415>

DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2021.25.007>

PALABRAS CLAVE

Discurso de odio; prensa digital; alfabetización mediática; ciudadanía crítica; contrarrelato.

KEYWORDS

Hate speech; digital media; media literacy; critical citizenship; counter narrative.

1. INTRODUCCIÓN

Los espacios de participación abiertos en la prensa digital permiten intervenir a las audiencias con la construcción de noticias y crear estados de opinión que pueden colocar en el foco de atención cuestiones que preocupan a la ciudadanía. Quienes utilizan estos espacios los aprovechan para generar prácticas discursivas fundamentadas en el odio y en el rechazo a determinados colectivos sociales (Fernández-Smith, 2017). La educación para la ciudadanía crítica y reflexiva, desde la alfabetización mediática y la literacidad crítica, ligada a la enseñanza de contenidos sociales (Tosar y Santisteban, 2016), se impone como una exigencia democrática y debe ser un objetivo del profesorado.

El periodismo digital surge a finales del siglo XX y su recorrido está relacionado con el desarrollo de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Castells, 2003) produciéndose una vinculación entre desarrollo económico, tecnológico y auge de internet, con el avance constante del ciberperiodismo. En esta sociedad del conocimiento resulta indispensable abordar el pensamiento crítico desde el ámbito educativo (Santisteban y González, 2013; Ross, 2013).

1.1. La prensa digital: espacio de comunicación e interacción

Internet y la era digital suponen una auténtica revolución en los medios de comunicación. La prensa digital y las tecnologías de la información y la comunicación revolucionan la forma de contar noticias, redactadas en tiempo real y completadas en línea, como hiperlector o hiperlectora que accede a la información desde cualquier lugar y momento, permitiéndole interactuar, comentar, participar y opinar en vivo y en directo (Cabrera, 2009).

El periodismo digital brinda la posibilidad de pasar de recibir información consumida de manera unidireccional, a ser agente participante activo que comenta las noticias, algo propio de una ciudadanía prosumidora (García-Ruiz, Ramírez, Rodríguez-Rosell, 2014). Las audiencias, antes silenciadas, ahora toman la voz y se dejan oír, siendo empoderadas. Fernández-Beaumont (2010: 15) sostiene que “el viejo consumidor de medios es pasivo, predecible, aislado y silente; mientras que el nuevo es activo, migratorio, está conectado socialmente, es ruidoso y público”. Boyd y Ellison (2007) afirman que con la participación de los usuarios se consigue aumentar la calidad de las intervenciones. La relación umbilical medio digital-lector parece fortalecida, es una condición casi de supervivencia mediática (Paulussen, Heinonen y Domingo, 2007; Domingo, Quandt, Heinonen, Paulussen, Singer y Vujnovic, 2008).

Se crean formas de participación como foros, comentarios en línea, chats y encuestas (Lee, 2012; Thurman, 2008; Thurman y Hermida, 2010) que permiten la interactividad, quien los lee adquiere un papel más activo y protagonista gracias a las tecnologías de comunicación digital interactivas (Verón, 2012), con comentarios y aportaciones a la noti-

cia publicada (Aparici y García-Marín, 2018), dentro de una comunicación horizontal entre personas desconocidas.

La única exigencia para participar en estos espacios es el registro, con una identidad real o inventada, en la base de datos del periódico digital, creando una cuenta vinculada a una dirección de correo electrónico. Esto supone una gran diversidad de perfiles de usuarios que democratiza la participación aportando una heterogeneidad de visiones. Las intervenciones fluctúan entre las que presentan un elevado grado de elaboración y análisis, junto con breves comentarios repletos de errores ortográficos y carentes de una estructura coherente. Pero existe el peligro de que quienes los utilizan aprovechen esta oportunidad para expandir un discurso de odio contra determinados colectivos sociales (Mancera, 2009; Ruiz, Masip y Mico, 2010) vociferando ideas machistas, racistas, xenóforas, homófobas, etc. (Santana, 2015).

Escudándose en el anonimato, un grupo reducido de personas se adueñan y condicionan la evolución natural del debate en la nueva ágora de discusión. Shepard (2011) afirma que en torno al 1% de las intervenciones recurren a insultos y expresiones contra la dignidad de las personas, llegando a conseguir que otras personas decidan mantenerse al margen y no participar. Gunther y Storey (2003) analizan cómo este grupo minoritario puede condicionar la opinión de otras personas. Hsueh, Yogeewaran y Malinen (2015) y Nauroth, Gollwitzer, Bender y Rothmund (2015) abordan la influencia que causan los comentarios que atacan a individuos o colectivos sociales, colocándolos en el punto de mira, de manera continuada y sistemática.

Lee (2005) establece tres categorías con las que identifica los comportamientos que adoptan las personas en sus intervenciones:

- “Competitivas-dominantes”, personas que propagan el odio, que necesitan ser visibles y publican sus ideas sin limitaciones.
- “Estrategias de cooperación e integración”, abogan por el respeto y rechazan los comentarios que insultan, denigran y son irrespetuosos.
- “Estrategias de apartamiento”, no responden a los insultos y vejaciones, toman un cómodo distanciamiento de las intervenciones que polarizan la discusión.

Mitchelstein y Boczkowski (2018) establecen tres formas de interactividad: lector o lectora de la noticia, persona que comparte el contenido y usuario que realiza un comentario. Esta participación fluctúa entre las referencias inexactas e intencionadamente falsas (Moreno, 2017), con las que permiten una mayor reflexión.

Inicialmente las intervenciones no estaban sujetas a ningún tipo de control que garantizase el carácter democrático de los comentarios (Ruiz, Domingo, Micó, Díaz-Noci, Meso y Masip, 2011). Actualmente, se utilizan diferentes mecanismos para alcanzar un equilibrio entre la libertad de expresión y el código ético del periódico (Ots y Karlsson,

2012). Uno de ellos es la aplicación de programas que detectan términos ofensivos e insultantes con el objeto de que no sean publicados. Otros permiten la actuación de personas que denuncian la violencia verbal ejercida con comentarios agresivos (Fuentes y Alcaide, 2008). A ello se suma la intervención de los correctores de las noticias que son responsables del seguimiento de los mensajes que se publican, y deciden en último término su retirada. Todas estas medidas son complementarias y entre ellas se gana en limpieza discursiva con una mayor capacidad de argumentación y en el carácter democrático de los comentarios publicados.

1.2. Discursos de odio

En octubre de 1997 el Consejo de Europa define discurso de odio como “toda forma de expresión que difunda, incite, promueva o justifique el odio racial, xenofobia, anti-semitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia (...)”, son comentarios cimentados en el desprecio y la animadversión hacia personas o colectivos a los que se desea el mal pudiendo llegar a generar un clima de hostilidad que propicie actos discriminatorios o ataques violentos (Cabo y García, 2016).

El discurso de odio es un acto de comunicación intimidatorio en el que el emisor ataca al receptor intentando crear un espacio en el que su víctima, individual o colectiva, quede marginada, apartada o simplemente rechazada (Santiago, 2005). Las intervenciones intentan cuestionar, desestabilizar y erosionar la sociedad plural y tolerante, respetuosa con la diferencia, en la que conviven múltiples sensibilidades y posicionamientos. Quienes propagan el odio aprovechan acontecimientos en los que están involucrados grupos minoritarios y actúan rápidamente para movilizar a sectores de la opinión pública. Machismo, racismo, xenofobia, islamofobia, aporofobia, transfobia, homofobia se hacen visibles en la prensa digital y en las redes sociales a través de insultos, amenazas y comentarios denigrantes (Jubany y Roiha, 2018).

En los hilos de comentario se publican intervenciones de todo tipo, discursos de odio y discursos que incitan al odio, se acuña la expresión ciberodio y relacionado con ello aparecen los términos *hater* y *troller*. *Hater* es un término inglés que se traduce como “persona que odia, odiador”, es un individuo que, a través de internet, ataca a personas o colectivos a los que desprecia por su origen étnico, religión, orientación sexual, género (Reagle, 2015). Un troll también agrede, pero lo hace para sentirse protagonista y centro de atención de otros usuarios de internet, persigue la provocación y busca la diversión ante la reacción que provocan sus comentarios pretendiendo condicionar la participación de los demás (Buckels, Trapnell, Paulhus, 2014). Internet acoge cotidianamente estas prácticas y las investigaciones nos muestran que quienes las ejercen presentan perfiles diferenciados y se manifiestan de forma distinta según la plataforma (Bishop, 2014). Más preocupante es el papel que juegan en la difusión de fake news y en la manipulación de

la opinión pública para desempeñar un rol político cada vez más acentuado (Calvo y Aruguete, 2020).

Si no se hacen visibles las respuestas a los discursos de odio, los *haters* pueden apropiarse del espacio de participación y creer y hacer creer que su argumentación, por carente de respuesta o réplica, tiene razón. Por ello se impone participar en la construcción de otra narrativa, cargada de legitimidad, de información veraz que muestre que el relato al que responde está repleto de intencionalidad con datos no reales y manipulados, si se diese el caso. Conseguir un activismo discursivo dota a la sociedad de salud democrática, ejerciendo el derecho a la participación ciudadana y defendiendo valores constitucionales (García-Juanatey y Tarragona, 2020).

La construcción y difusión de un discurso de odio encierra como finalidad influir en la opinión pública mediante la manipulación de la información con una argumentación falsa e interesada. Los participantes en los foros de noticias construyen su comentario desde su posicionamiento ideológico y al amparo de sus prejuicios sociales y culturales. Casado (2011) sostiene que la redacción de estos comentarios son una manipulación lingüística interesada que pretende crear un estado de opinión que rechace y discrimine a determinados grupos sociales, con la finalidad de señalarlos y colocarlos en el punto de mira de una parte de la sociedad.

Hay que insistir en la importancia de la libertad de expresión, pero su defensa no debe amparar el insulto denigrante, ni la libertad de agresión hacia otras personas (Sáez, 2003). Ejercer el derecho a la participación, ser ciudadanía crítica y reflexiva exige conocer unas reglas éticas de participación (García, 2012), saber argumentar y construir un discurso basado en premisas veraces y válidas, alejadas del desprecio y el odio. Ferré-Pavía (2014) y Pérez, Simelio, Tejedor y Marín (2015) defienden la capacidad de conversación democrática de la ciudadanía basada en el respeto al otro.

Los comentarios de odio aglutinan y cohesionan a quienes los producen-emiten, por lo que se impone contrarrestarlos mediante las intervenciones de una ciudadanía prosumidora, reflexiva, crítica y democrática. La indiferencia anima a quienes propagan el odio, la postura combativa los debilita, pero sobre todo ayuda a no seguir sumando adeptos. Gagliardone, Gal, Alves y Martínez (2015) argumentan que el discurso de odio deshumaniza a ciertos colectivos, a los que trata de negar su pertenencia a la ciudadanía en condiciones de igualdad, lo que puede desembocar en la justificación de su discriminación y rechazo.

1.3. Alfabetización mediática como estrategia contra los discursos de odio

La alfabetización mediática es la formación que debe recibir la ciudadanía en este nuevo sistema de comunicación donde se produce una ingente cantidad de datos por parte de personas muy diversas y con intereses muy distintos (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015). Ser capaz de procesar de manera crítica esa información es una necesidad que tie-

ne la sociedad, ser eficiente en su uso es garantía de éxito. Tener criterio propio para desechar aquello que no tiene calidad, que pretende confundir o simplemente que es falso, ayuda a avanzar y progresar. La formación en y sobre los medios debe convertirse en una preocupación de instituciones y gobiernos (Kellner & Share, 2007).

La alfabetización mediática se encuentra estrechamente ligada a la alfabetización digital e informacional, conceptos que presentan similitudes y diferencias pero que coinciden en reconocerla como la capacidad de buscar, comprender, evaluar y utilizar información de varias fuentes digitales, conectándolo con el desarrollo de pensamiento crítico (Koltay, 2011). La práctica de la alfabetización mediática, digital e informacional implica poner en uso las redes sociales y la prensa digital para conocer cómo nos representamos en esos espacios de participación y qué identidades entran en conflicto.

Las prácticas de alfabetización mediática y digital nos conducen a plantearnos que la participación en redes sociales y prensa digital se realice desde la necesidad de educar para una ciudadanía democrática y crítica. Choi (2016) utiliza cuatro categorías que construyen la ciudadanía digital: como ética, como alfabetización mediática e informacional, como participación/compromiso, como resistencia crítica. Un trabajo que acentúa la necesidad de educar a una ciudadanía digital desde principios éticos y democráticos.

La alfabetización mediática tiene como finalidad capacitar al alumnado para procesar la información que le llega desde diferentes medios de comunicación. Para que sea autónomo en la toma de decisiones, ha de informarse y estar formado comunicativamente. No obstante, lo importante no es la capacitación para producir mensajes sino los valores éticos y cívicos desde los que los producirá e interpretará. En tal caso, educar para ejercitar el pensamiento crítico y reflexivo (Ross, 2004), se convierte en una premisa para garantizar una convivencia democrática y pacífica.

Las investigaciones nos señalan que el alumnado cuenta con escasa capacidad crítica para analizar discursos de odio y elaborar contrarrelatos, señalando la necesidad de abordarlos en el aula para educar en una ciudadanía democrática (Izquierdo, 2019). Nuestra investigación viene a mostrar que el alumnado de educación secundaria obligatoria puede leer noticias de prensa, entender lo que se cuenta, leer los comentarios generados por parte de otras personas y ser capaz de construir una opinión propia, redactarla de manera correcta y publicarla en ese mismo espacio (Zorrilla-Luque, 2019). Una práctica docente consciente de su importancia, como la que es objeto de investigación en este artículo, parte de la idea que el alumnado, ha de responder a quienes atenten contra la dignidad de las personas, si así lo considera y cree que es su deber. Para ello necesita conocer el funcionamiento, lenguaje y reglas del periodismo digital. Desde la práctica docente se pretende capacitar mediáticamente y educar a una ciudadanía digital emergente que se posiciona de manera activa y militante en la defensa de valores cívicos y ciudadanos.

Consideramos que la ciudadanía hay que ejercerla, no solo estudiarla, una ciudadanía crítica y reflexiva exige tener claras las ideas sobre los problemas que afectan a la socie-

dad. Defender los valores democráticos de respeto, justicia social e igualdad hará que el alumnado de secundaria participe de forma activa en esos medios construyendo su identidad ciudadana.

2. PROBLEMA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Buena parte de las aulas de educación secundaria representan un microuniverso en el que conviven adolescentes con identidades múltiples. La cuestión de género y la diversidad cultural están representadas en ellas de forma natural y en los debates de clase son habituales las argumentaciones que sustentan discursos de odio. El alumnado no muestra interés por las noticias de actualidad, no ve informativos ni lee prensa, comparte opiniones formadas en sus entornos y en unas redes sociales que se nutren de relatos dirigidos contra diferentes colectivos sociales para insultarlos, denigrarlos y discriminarlos. Una práctica docente que quiera abordar este problema de aula e investigar sobre él, puede recurrir a organizar el currículum en torno a cuestiones controvertidas (Hess, 2004), utilizando la prensa digital para entender los cambios constantes y acelerados que experimenta la sociedad y poder convivir con la incertidumbre.

La investigación pretende conocer cómo se puede contribuir, desde la práctica docente a la alfabetización mediática del alumnado desde la literacidad crítica (Llusá y Santisteban, 2017). Para ello se realiza un análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2002) de las intervenciones que generan quienes los leen en los espacios de comentario de noticias, con la intención de detectar mensajes de odio, deconstruirlos desde un posicionamiento crítico (Santisteban, 2017) y crear un contrarrelato que desmonte dicho discurso de rechazo (Tuck y Silverman, 2016). La práctica permite que el alumnado consuma información y produzca contenidos (García-Ruiz et al., 2014), elaborando su propio comentario y haciéndolo público, con la finalidad de evidenciar participaciones ofensivas y excluyentes que atentan contra la dignidad de las personas.

La investigación se diseña a partir de la preocupación del docente por un alumnado con actitudes machistas y racistas, sin interés por aprender ni hábitos de trabajo. La pregunta inicial de la investigación que se plantea es conocer si puede conducirlo a cuestionar sus ideas y comportamientos. Para ello diseña una práctica educativa que le haga reflexionar sobre estereotipos asumidos como verdades inamovibles, con la prensa digital como recurso para aumentar su interés por la información de actualidad. El objetivo general de la investigación es conocer si la deconstrucción de discursos de odio publicados en los espacios de comentario de noticias en prensa digital mejora la alfabetización mediática de estudiantes de secundaria. Preguntas, supuestos y objetivos específicos quedan reflejados en la Tabla 1, señalando categorías y subcategorías para la recolección de datos y su análisis:

Preguntas: Con un proyecto de intervención basado en los principios de una Educación para la Ciudadanía democrática y crítica, el alumnado:

- ¿Reconocerá comentarios machistas y racistas?
- ¿Interiorizará principios de respeto que rechacen cualquier forma de discriminación e intolerancia?

Supuesto: La selección de contenidos informativos es un elemento clave para la implicación del alumnado, en la medida en que sea relevante para este. El análisis de noticias puede ser una oportunidad para que detecte argumentaciones machistas y racistas y reconocerlas como discursos de odio. Le permitirá identificar que en su contexto cotidiano utiliza expresiones que pueden ofender a otros y tomar conciencia de la necesidad de rechazar toda forma de discriminación e intolerancia.

Objetivo 1: Analizar si la selección de contenidos es relevante para el alumnado, le permite reconocer discursos de odio y aumenta su interés por estar informado.

Categoría 1: Detección de discursos de odio en prensa digital

Subcategoría 1: Valoración de sesgos machistas y racistas en comentarios de prensa digital.

Objetivo 2: Conocer si toma conciencia de la necesidad de rechazar toda forma de discriminación e intolerancia.

Categoría 2: Reconocimiento del uso de expresiones propias que incitan al odio.

Subcategoría 2: Defensa de posiciones contrarias a discursos de odio.

Preguntas: La prensa digital, como recurso, con una selección de noticias que abordan problemas sociales relevantes y generan comentarios de odio

- ¿Aumentará el interés del alumnado por estar informado y se preocupará por la difusión de esos discursos?
- ¿Será consciente de la necesidad de participar y construir una respuesta crítica desde principios y valores éticos?

Supuesto: La difusión de discursos de odio puede generar preocupación e interés por participar en su deconstrucción y elaborar una respuesta desde valores éticos y cívicos. De esta forma el alumnado se convierte en agente autónomo, capacitado y responsable en cuanto al consumo de la información, participando en la vida pública para desmontar discursos machistas y racistas.

Objetivo 3: Describir y analizar las argumentaciones que realiza el alumnado en la elaboración de sus contrarrelatos para desactivar los discursos machistas y racistas.

Categoría 3: Deconstrucción de discursos de odio.

Subcategoría 3: Creación de contrarrelatos.

Tabla. 1. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

3. FUENTES Y METODOLOGÍA

La opción metodológica elegida es la investigación-acción participativa, desde un enfoque socio-crítico, al confluir el rol docente con el de investigador, con una doble intención (Melero, 2011): mejorar la práctica docente a la vez que se investiga sobre ella y la población involucrada, para transformar la situación-problema señalada. Esta estrategia sigue el ciclo de la espiral de Lewin (1946) que se fundamenta en los siguientes pasos: analizar la práctica con la investigación de la realidad encontrada en el aula; diseñar un plan de actuación; intervenir para profundizar en el conocimiento de la situación-problema y alfabetizar mediáticamente al alumnado con la prensa digital como recurso. Finaliza el proceso con la observación, reflexión y análisis para comprobar la mejora en la práctica docente y el aprendizaje del alumnado (Elliott, 1990 y 2010).

El medio utilizado son los discursos de odio aparecidos en los espacios que la prensa digital crea para comentar las noticias publicadas. El periódico es elpais.com, según datos de comScore, empresa medidora oficial de audiencias del mercado, en mayo de 2019 alcanza 23,23 millones de usuarios, siendo el segundo periódico digital más leído en España.

3.1. Muestra

La investigación se desarrolla en un centro público de Málaga ubicado en un barrio con tasas de desempleo superiores a la media provincial y un elevado porcentaje de población inmigrante, que cuenta con un Plan de Compensación Educativa. El grupo está formado por dieciocho estudiantes de 2º de ESO con edades comprendidas entre los catorce y dieciséis años, de seis nacionalidades y solo cuatro son alumnas. Presentan carencias en las materias instrumentales, está desmotivado, tiene escaso hábito de trabajo y pésimos resultados académicos.

La materia en la que se trabaja es Cambio Social y Género, perteneciente al bloque de asignaturas de libre configuración en Andalucía, elegida por el alumnado frente a Francés por exigir menos esfuerzo. Estos no responden a la propuesta de trabajo, cuando participan en debates recurren a argumentaciones cargadas de estereotipos y prejuicios.

El diseño del plan de actuación es el siguiente: trabajo de cinco noticias a través de elpais.com realizando un análisis crítico de los comentarios de quienes las han leído con la intención de detectar y deconstruir los mensajes machistas y racistas, y elaborar contra-relatos argumentados en base a principios cívicos y éticos.

3.2. Instrumentos y procedimiento de recolección de datos

Los instrumentos de investigación utilizados han formado parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los clasificamos en función a qué tipo de información nos aportan y

aclaremos los procedimientos, adecuados a cada uno ellos, para su aplicación. A grandes rasgos se conciben como herramientas para conocer las ideas del alumnado, favorecer el análisis de los discursos de odio en la prensa digital y valorar el proceso en tiempo real.

A. Conocer las ideas del alumnado.

A.1. Cuestionario inicial uso redes sociales para conocer el grado de conocimiento de la actualidad, detectar comentarios de odio o si ha sido objeto de ellos.

Después de dos trimestres de clases, el docente sabe que este alumnado no tiene interés por la prensa y no ve informativos de televisión, por lo que se les pasa un cuestionario, recogido en la Tabla 2, para conocer si a través del uso que hace de las redes sociales está informado sobre cuestiones de actualidad, detecta comentarios de odio, si ha realizado o recibido comentarios ofensivos o insultantes a través de ellas.

¿Tienes cuenta en alguna red social? ¿Cuál?
¿Has rellenado datos personales en tu perfil? ¿Cuáles?
¿Te informas de la actualidad a través de las redes sociales? Si es así ¿Qué tipo de información?
¿Has compartido noticias que has leído o has recibido? Si es así ¿Has comprobado si eran ciertas?
¿Has comentado noticias en alguna ocasión? ¿Cuáles?
¿Tienes personas agregadas con las que no tengas buena relación?
¿Has bloqueado a alguien la entrada a tu perfil? ¿Por qué?
¿Has tenido alguna vez una mala experiencia en estas redes?
Si ha sido así ¿Qué ocurrió? ¿Qué hiciste al respecto?
Alguno de estos comentarios ¿Los consideraste como insultos o amenazas?
¿Has escrito alguna vez comentarios quejándote sobre alguien?
¿Te has sentido insultado o humillado en alguna ocasión en las redes sociales?
¿Alguna vez has visto que insultan, dañan o humillan a alguien en la red social?

Tabla. 2. Preguntas de la encuesta inicial. Fuente: Elaboración propia

A.2. Diario de aprendizaje del alumnado.

El diario del alumnado recoge sus ideas acerca del contenido trabajado con reflexiones personales. Se completa con un espacio en el que valora la evolución individual y las discusiones grupales, abordando las cuestiones que generan mayor controversia.

A.3. Grupo de discusión.

Las discusiones en grupo permiten conocer qué cuestiones destacan en el progreso de su trabajo, sus diferentes puntos de vista sobre las noticias, los comentarios seleccionados, y cómo acuerdan una respuesta consensuada. En la interacción se exponen ideas,

actitudes y comportamientos que permiten comprender el significado que otorga al discurso de odio. El papel del profesor es de moderador y en algunas ocasiones, siempre que el contenido del debate lo precisa, reconduce las intervenciones si se desvían del objetivo inicial.

A.4. Entrevistas en profundidad.

Las entrevistas en profundidad se realizan con tres estudiantes que han destacado y participado activamente en las sesiones de trabajo. Sin guion escrito, se reflexiona sobre todo lo abordado durante las ocho semanas de trabajo en el aula.

A.5. Cuestionario final para conocer si saben detectar un discurso de odio, quienes lo difunden, con qué argumentos, hacia qué colectivos van dirigidos, si los detectan en su entorno para contrarrestarlos.

Se pretende conocer si han entendido qué es un discurso de odio, quiénes lo difunden, con qué argumentos, hacia qué colectivos va dirigido y si son capaces de detectarlos en su entorno para contrarrestarlos.

B. Favorecer el análisis de los discursos de odio en la prensa digital:

B.1. Plantilla de volcado de comentarios machistas o racistas detectados en la prensa digital.

Cómo queda reflejado en la Tabla 3, los datos a seleccionar, para su posterior análisis, son: número de orden del comentario, hora de publicación, identificación de la autoría, si es un comentario propio o realizado como respuesta a otro, observaciones para anotar aspectos destacables y la redacción de una respuesta a un comentario que propaga el odio, sin publicarlo en el hilo de la noticia.

<i>Orden</i>	<i>Hora</i>	<i>Identificación</i>	<i>Propio. Respuesta</i>	<i>Observaciones</i>
	<i>Comentario:</i>			
	<i>Contrarrelato:</i>			

Tabla. 3. Plantilla volcado de información. Fuente: Elaboración propia

B.2. Selección de noticias abordadas.

Recogidas en la Tabla 4, responden a la actualidad informativa de los meses de marzo a mayo de 2018, conocidas por la amplia cobertura que tuvieron en los medios, generando una opinión entre el alumnado con comentarios machistas y racistas.

<i>Fecha</i>	<i>Titular. Subtítulo</i>
15 marzo	<i>"Quezada es una persona con una frialdad máxima, posesiva, egocéntrica" La Fiscalía pide prisión incondicional para Ana Julia Quezada por el crimen de Gabriel</i>
4 abril	<i>Esclavos humanos en una granja de cerdos La Policía Nacional detiene a una empresaria en Lugo por mantener en condiciones "inhumanas" y "sin ningún derecho laboral" a tres inmigrantes colombianos</i>
11 abril	<i>Machismo a la vuelta de cada esquina Las mujeres sufren acoso callejero y se mueven con miedo entre piropos, miradas, persecuciones y agresiones</i>
27 abril	<i>Por qué los jueces consideran que no hay violación y sí abuso sexual La Audiencia Provincial de Navarra ha condenado a los cinco acusados a nueve años de cárcel por abuso sexual continuado</i>
9 mayo	<i>La víctima de La Manada denuncia la publicación de sus datos personales La demanda fue presentada el día 5 de mayo, cuando un portal de información local publicó su nombre, foto y detalles sobre su vida privada</i>

Tabla. 4. Noticias seleccionadas. Fuente: Elaboración propia

Las noticias generaron 2064 comentarios, de los que el docente selecciona veinte por cada una de ellas, con discursos de odio explícitos o intelectualmente más elaborados, para valorar la capacidad del alumnado para detectarlos.

C. Valorar el proceso en tiempo real: Diario del profesor.

El diario del profesor analiza el proceso de investigación y desarrollo del programa formativo, reflejando los momentos más significativos de la experiencia y orientar la toma de decisiones en ambos procesos.

El trabajo en el aula gira en torno al análisis y valoración de las noticias, selección y deconstrucción de comentarios ofensivos que rebaten tras una puesta en común, para elaborar contrarrelatos basados en principios de respeto e igualdad.

El procedimiento seguido para la recolección de datos se fundamenta en la triangulación, o cruce de la información recogida con los instrumentos de investigación (Cisterna, 2005). Los datos han sido seleccionados por cada categoría y subcategoría señalada, en función a su pertinencia y relevancia, para realizar una integración reflexiva de los mismos. El procedimiento ha tenido carácter inferencial, agrupando las respuestas más relevantes para extraer conclusiones. El análisis de resultados es de carácter descriptivo, centrado en el contenido de la respuesta del alumnado, triangulado a su vez con el marco teórico recogido en la introducción, para dar respuesta a las preguntas de la investigación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presentación de resultados la organizamos en función a los objetivos específicos, las categorías y las subcategorías recogidas en el diseño de la investigación, para proceder a su discusión, organizada en torno a los objetivos.

En relación con la categoría detección de discursos de odio en prensa digital, los resultados nos indican que el alumnado accede a la información a través de las redes sociales, a las que dedica casi cuatro horas diarias. Ninguno recurre a los medios de comunicación tradicionales y nunca ha leído prensa digital. El 80% afirma que las noticias de actualidad no les interesa, centra su atención en las relacionadas con personajes a los que sigue: cantantes, youtubers, deportistas, etc. En cambio, la selección de las noticias y de los comentarios que generaron, permitió a un 40% del alumnado identificar comentarios racistas y machistas, cuando están redactados de forma clara y directa, rallando el insulto o la vejación. En cambio, cuando la construcción del discurso es compleja tan solo tres estudiantes de los dieciocho son capaces de detectarlos.

La investigación muestra que el trabajo con discursos de odio en la prensa digital aumenta el interés del alumnado por la información, el 60% es capaz de leer críticamente la noticia y los comentarios. Como dice G.V.J. “estar informado de lo que ocurre es necesario y con este trabajo me doy cuenta de que hay mucha gente racista y machista que intenta que todos pensemos como ellos, por lo que debemos estar atentos y no permitir que puedan decir lo que quieran sin que nadie les responda”.

En cuanto a la subcategoría valoración de sesgos machistas y racistas en comentarios de prensa digital, los diarios del alumnado ponen de manifiesto que las noticias les han parecido interesantes, que las referentes al niño Gabriel y La Manada las conocían, seguían e incluso comentaban, tanto dentro como fuera del aula. Esto consiguió motivar al grupo y hacerle atractiva la propuesta de trabajo, a la que más del 80% responde de forma satisfactoria siguiendo el diseño marcado: análisis de la información, participación mayoritaria en los debates, volcado en la plantilla y reflexión en su diario. M.M.T. escribe “esta actividad es muy interesante y he trabajado todos los días en clase”.

La categoría reconocimiento del uso de expresiones propias que incitan al odio nos ha permitido conocer que, el alumnado no conocía la expresión discurso de odio pero que en ocasiones han insultado y han recibido insultos en redes sociales, aunque mayoritariamente reconocen que la participación se reduce a simples likes o comentarios superficiales y poco elaborados. M.M.T. sostiene que “cuando he insultado lo hacía para defenderme de quien me atacaba”, llegando a bloquear a usuarios y abandonar grupos en los que interactúa. G.V.J. afirma que “algunas veces he tenido que eliminar a amigos que me molestaban, y también ellos a mí”. En los debates de aula se detectó el uso de estereotipos e ideas preconcebidas, alimentadas desde su entorno próximo. Sus planteamientos frente al machismo y la migración están repletos de argumentaciones simples pero recurrentes, tales como “vienen aquí a quitarnos el trabajo”, “yo no soy racista pero no puede venir a

España tanta gente”, “las ayudas que da el Gobierno deben ser para los españoles antes que para los inmigrantes”, “también hay mujeres que matan a sus parejas”, “muchas veces la mujer va provocando a los hombres”. Comentarios que una vez verbalizados matizan para reconocer que no querían decir lo que suponen que se ha entendido.

Los datos nos muestran que, con relación a la subcategoría defensa de posiciones contrarias a discursos de odio, la práctica docente ha ayudado al alumnado a reconocer actuaciones propias que hieren, molestan o desagradan a otros. Confiesan que muchos de sus comentarios pueden ser machistas y racistas, y reflexionan sobre comportamientos y actitudes que tienen y con las que conviven, reconociendo que pueden hacer daño. “Nunca había leído periódicos y tampoco opiniones de personas que hablan mal de las mujeres y los extranjeros, ahora me doy cuenta de que a veces he dicho cosas a mi compañero H.I. y a otras compañeras que podían molestarle aunque yo no lo hacía con esa intención” (L.C.J.).

Una vez desarrollada la práctica docente, los datos nos indican que, para la categoría deconstrucción de discursos de odio, el alumnado en su totalidad reconoce qué es y contra quiénes se dirigen los discursos de odio. Los consideran una forma de “marginar a alguien por algún motivo, ya sea porque no le gusta algo o no esté de acuerdo. Es expresar lo que piensas pero de una mala forma como insultando y rechazando a otras personas... sin importarle los sentimientos de las personas a las que se lo dice” (T.R.D.). No obstante, el 80% logra identificar los argumentos utilizados para construirlos.

Las entrevistas destacan lo fácil que es insultar sin motivos aparentes y como se sienten los colectivos sobre los que se centra ese ataque. Muestran interés por conocer las causas que llevan a publicar comentarios de odio, no son capaces de ver la ideología que encierran, tampoco se plantean que responda a una estrategia organizada que pretende ocupar el espacio físico de los lectores con discursos repetitivos.

En el caso de la subcategoría creación de contrarrelatos, el análisis de estos nos indica que el grado de argumentación es bajo, el 84% realiza construcciones acríicas tales como “tu comentario es muy machista” o “eso que dices no está bien”. Ideas simples pero coincidentes en su rechazo al machismo y al racismo, algunas con un componente emotivo del tipo “eso no se lo dirías a tu madre o a tu hija” y un recurso constante a la empatía “como te sentirías tú si te dijese eso” (I.G.H.). Solo tres estudiantes de dieciocho consiguen deconstruir y rebatir los mensajes con una respuesta crítica y reflexiva, utilizando una argumentación basada en principios de respeto, tolerancia e igualdad. “El feminismo es la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres, no podemos permitir que existan personas que sigan apartando y discriminando a una persona por su género” (T.R.D.).

El cuestionario final muestra cierto pesimismo entre el alumnado a la hora de contrarrestar estos comentarios, pero al mismo tiempo apunta como podría llegar a conseguirse: “es bastante difícil combatir todos esos comentarios de odio porque son muchísimas personas las que hacen esos ataques... pero cada vez que alguien insulte no tenemos que

quedarnos callados, debemos responder con ideas para que entienda que lo que dice está mal” (F.P.S.).

En la discusión de resultados queremos destacar que, acercarse a la prensa digital desde el análisis de los discursos de odio que generaron las noticias seleccionadas, ha aumentado el interés del alumnado por estar informado, reconociendo su importancia. No obstante, desconocemos si en un futuro llevará a su vida cotidiana la lectura de la prensa digital. En todo caso, la selección de contenidos ha demostrado ser relevante, ha permitido reconocer discursos de odio e iniciarse en un análisis crítico de los mismos. Es necesario señalar que los discursos de odio con un mayor nivel de elaboración son difícilmente reconocibles por el alumnado, lo que nos indica que la competencia lingüística puede jugar un papel importante en la detección, deconstrucción y elaboración de contrarrelatos de odio.

El análisis de los datos nos sugiere que la práctica del docente ha permitido tomar conciencia al alumnado de haber realizado comentarios que consideraba irrelevantes pero que atentaban contra la dignidad de la persona. Este particular ha permitido que reconociera la necesidad de rechazar toda forma de discriminación e intolerancia. En unos casos porque han reconocido haber sido objeto de insultos o haber insultado. En otros porque han descubierto que esas actuaciones se han realizado inconscientemente y de forma involuntaria, reproduciendo aquellas que cotidianamente observan entre iguales, con frases hechas que deshumanizan a quien es diferente.

En las argumentaciones del alumnado detectamos que, para elaborar contrarrelatos y desmontar con ellos discursos machistas y racistas, recurre a comentarios simples en los que la empatía ha jugado un papel relevante. Con escasos elementos críticos para su elaboración, pero otorgando emociones a quienes van dirigidos, han logrado resignificar los mensajes y empoderar a las personas y colectivos otorgándoles sentimientos. Se ha preocupado por entender qué motiva a difundir un discurso de odio, sin llegar a advertir las connotaciones ideológicas y los intereses políticos que los movilizan. La necesidad de contrarrestarlos como un acto de respeto, justicia y equidad requiere ser complementada con el reconocimiento de una ciudadanía crítica.

5. CONCLUSIONES

La investigación que presentamos es un ejemplo de cómo superar el obstáculo principal que señala Izquierdo en la elaboración de contrarrelatos de odio (2019), implementar una práctica docente consciente que acerque al alumnado a interpretar de forma crítica los discursos de odio. Mostramos además que la práctica docente mejora la alfabetización mediática del alumnado, desde el análisis crítico del discurso, y fomenta su interés por la información. Supone un compromiso con la educación para una ciudadanía democrática global, crítica y reflexiva (Castellví, 2019), desde la deconstrucción de discursos de odio y la elaboración de una respuesta, desde principios éticos y cívicos (Tuck y Silverman,

2016), a los comentarios machistas y racistas detectados. El proceso de decodificación de las noticias y los comentarios que realiza el alumnado ofrece información sobre sus concepciones previas, su contexto próximo, si refuerza o cuestiona sus ideas, incluso si llega a silenciar aspectos relevantes.

La prensa digital, como recurso didáctico, se traduce en una actividad motivadora para el alumnado, consigue que participe en los debates de clase y sea autónomo en el ejercicio de sus tareas. Abordar el currículum desde problemas sociales relevantes (Hess, 2004) lo conecta a su realidad próxima, dando sentido al trabajo que realiza, al tiempo que fomenta el desarrollo de su pensamiento crítico. Sin embargo, esta respuesta no tiene continuidad fuera del aula, no es consciente de que responder a los discursos de odio debe hacerse desde la adopción de un compromiso permanente para actuar ante los problemas sociales (Llusà y Santisteban, 2017). Esta actitud cuando exige un esfuerzo fuera de lo meramente académico desaparece (Sant, Casas y Pagès, 2011) por lo que se impone profundizar en actividades para revertir esta situación.

Es necesario trabajar en las aulas de secundaria la alfabetización mediática desde la literacidad crítica. Este alumnado no tiene criterio para distinguir qué información es cierta y cuál puede ser sesgada o falsa. Debe abordarse el análisis crítico del discurso para la formación de un alumnado que analice la información, pregunte por las fuentes, se interese por saber quién genera la noticia, quién la publica y cuál es la intencionalidad del relato. En definitiva, que se cuestione todo aquello que rodea a las informaciones a las que queda expuesto.

Esta investigación supone un compromiso con la educación para una ciudadanía crítica, conseguir que el alumnado de secundaria obligatoria detecte posicionamientos excluyentes, machistas y racistas, y se convierta en un ciudadano reflexivo llegando a ser activo y participativo en su lucha contra discursos que señalan y criminalizan a determinados colectivos sociales. La clave para garantizar esa respuesta se encuentra en la selección de noticias, si consigue llamarles la atención o está relacionada con su dieta informativa estará motivado para trabajarlas.

Junto a la competencia mediática se han trabajado las competencias social y cívica, aprender a aprender y las competencias digital y lingüística de manera transversal. Se ha animado al alumnado a participar en la prensa como una práctica de ciudadanía crítica y reflexiva, entendiendo que deben adoptar una actitud activa a la hora de defender principios y valores de convivencia y respeto, en una sociedad democrática como una ciudadanía depositaria de derechos y deberes.

El diseño metodológico ha presentado limitaciones en la medida que ha querido ser especialmente ambicioso con los objetivos de investigación. En relación con los instrumentos, sería conveniente recurrir a observadores del propio centro y que impartan clase al mismo grupo de estudiantes, implicar a miembros de un mismo departamento didáctico, para que puedan intervenir y valorar una secuencia completa de trabajo, desde la se-

lección de la noticia pasando por el trabajo individual y grupal del alumnado. La información que puedan aportar estos observadores enriquecerá el posterior diseño mejorado para el siguiente ciclo de intervención.

Finalmente, la investigación puede evolucionar hacia el análisis de como el entorno próximo del alumnado influye en la construcción de su identidad ciudadana, cómo contribuye a la formación de su pensamiento social y su relación con la aceptación y/o rechazo de posicionamientos ideológicos machistas, xenófobos y racistas. Otro aspecto destacable será valorar si se decide a participar activamente en la publicación de un contrarelativo en los hilos de comentario de la prensa digital y con qué argumentos lo hará.

REFERENCIAS

- AGUADED, IGNACIO Y ROMERO-RODRÍGUEZ, LUIS. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16 (1), 44-57.
- APARICI, ROBERTO & GARCÍA-MARÍN, DAVID. (2018). Prosumers and emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 55, 71-79. doi.org/10.3916/C55-2018-07
- BISHOP, JONATHAN. (2014). Representations of “trolls” in mass media communication: a review of media-texts and moral panics relating to “internet trolling”. *International Journal of Web Based Communities*, 10 (1), 7-24.
- BOYD, DANAH & ELLISON, NICOLE. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 210-230. doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- BUCKELS, ERIN; TRAPNELL, PAUL & PAULHUS, DELROY. (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, 67, 97-102. doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.016
- CABO, ALEX Y GARCÍA, ANA. (2016). *El discurso del odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- CABRERA, JOSÉ. (2009). Convergencias: tecnologías del contacto. En M. AGUILAR (Eds.), *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 263-276). Anthropos-UAM.
- CALVO, ERNESTO Y ARUGUETE, NATALIA. (2020). *Fake news, trolls y otros encantos: cómo funcionan (para bien y para mal)*. Siglo XXI.

- CASADO, MANUEL. (2011). El poder de las palabras: lenguaje y manipulación. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 134, 162-174.
- CASTELLS, MANUEL. (2003). *La era de la información: el poder de la identidad*. Alianza.
- CASTELLVÍ, JORDI; MASSIP, MARIONA Y PAGÉS, JOAN. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REI-DICS*, 5, 23-41. doi.org/10.17398/2531-0968.05.23
- CHOI, MOONSUN. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44 (4), 565-607. doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549
- CISTERNA, FRANCISCO. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- DOMINGO, DAVID; QUANDT, THORSTEN; HEINONEN, ARI; PAULUSSEN, STEVE; SINGER, JANE & VUJNOVIC, MARINA. (2008). Participatory Journalism Practices in the Media and Beyond. *Journalism Practice*, 2 (3), 326-342. doi.org/10.1080/17512780802281065
- ELLIOTT, JOHN. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- ELLIOT, JOHN. (2010). El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 223-242.
- FERNÁNDEZ-BEAUMONT, JOSÉ. (2010). Medios de comunicación, difusión de valores y alfabetización. En J. M. PÉREZ-TORNERO (Coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales* (pp. 1-20). Universidad de Sevilla.
- FERNÁNDEZ-SMITH, GÉRARD. (2017). Instrumentos lingüísticos de los *Discursos de Odio* en la prensa digital. *Fragmentum*, 50, 99-122.
- FERRÉ-PAVIA, CARME. (2014). *El uso de las redes sociales: ciudadanía, política y comunicación: la investigación en España y Brasil*. Institut de la Comunicació de Bellaterra.
- FUENTES, CATALINA Y ALCAIDE, ESPERANZA. (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. Universidad Internacional de Andalucía.
- GAGLIARDONE, IGINIO; GAL, DANIT; ALVES, THIAGO & MARTÍNEZ, GABRIELA. (2015). *Countering Online Hate Speech. Programme in Comparative Media Law and Policy*. University of Oxford.
- GARCÍA, ELVIRA. (2012). *Cartografía del periodismo participativo. Estudio de las herramientas de participación en la prensa digital de Argentina, Colombia, España, Estados Unidos, Israel, México, Perú, Portugal y Venezuela*. Tirant lo Blanch.

- GARCÍA-JUANATEY, ANA Y TARRAGONA, LAIA (2020). El Observatorio PROXI: un proyecto pionero en la respuesta ciudadana al discurso de odio en línea. En R. Carniel (Coord.), *La comunicació com a eina per a la cohesió social contra el racisme i la intolerància* (pp. 30-35). Observatori Mediterrani de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- GARCÍA-RUIZ, ROSA; RAMÍREZ, ANTONIA Y RODRÍGUEZ-ROSELL, MARÍA DEL MAR. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22 (43), 15-23. doi: 10.3916/C43-2014-01.
- GUNTHER, ALBERT & STOREY, J. DOUGLAS. (2003). The influence of presumed influence. *Journal of Communication*, 53 (2), 199-215. doi.org/10.1093/joc/53.2.199.
- HESS, DIANA. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science & Politics*, 37 (2), 257-261.
- HSUEH, MARK; YOGESWARAN, KUMAR & MALINEN, SANNA. (2015). Leave Your Comment Below: Can Biased Online Comments Influence Our Own Prejudicial Attitudes and Behaviors? *Human Communication Research*, 41, 557-576.
- IZQUIERDO, ALBERT. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS*, 5, 42-55. doi.org/10.17398/2531-0968.05.42
- JUBANY, OLGA Y ROIHA, MALIN. (2018). *Las palabras son armas: discurso de odio en la red*. Universidad de Barcelona.
- KELLNER, DOUGLAS & SHARE, JEFF. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. MACEDO & S.R. STEINBERG (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). Peter Lang Publishing.
- KOLTAY, TIBOR. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33 (2), 211-221. doi.org/10.1177/0163443710393382
- LEE, HANGWOO. (2005). Behavioural Strategies for Dealing with Flaming in an Online Forum. *The Sociological Quarterly*, 46 (2), 385-403. doi.org/10.1111/j.1533-8525.2005.00017.x
- LEE, ALICE. (2012). Online news media in the Web 2.0 era: from boundary dissolution to journalistic transformation. *Chinese Journal of Communication*, 5 (2), 210-226. doi.org/10.1080/17544750.2012.664442.
- LEWIN, KURT. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LLUSÀ, JOAN Y SANTISTEBAN, ANTONI. (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. En R. MARTÍNEZ, R. GARCÍA-MORIS Y C. R. GARCÍA-RUIZ (Eds.), *Investigación en didáctica de las Ciencias*

- Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (196-203). Universidad de Córdoba.
- MANCERA, ANA. (2009). Manifestaciones de descortesía y violencia verbal en los foros de opinión digitales de los diarios españoles. *Discurso & Sociedad*, 3 (3), 437-466.
- MELERO, NOELIA. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- MITCHELSTEIN, EUGENIA & BOCZKOWSKI, PABLO. (2018). Youth, Status and Connections. Explanation of the Incidental Consumption of News in Social Networks. *Revista mexicana de opinión pública*, 24, 131-145. doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.24.61647
- MORENO, PASTORA. (2017). Periodismo digital, paradigma del nuevo panorama interactivo. *Estudios sobre Mensaje Periodístico*, 23 (2), 1299-1317.
- NAUROTH, PETER; GOLLWITZER, MARIO; BENDER, JENS & ROTHMUND, TOBIAS. (2015). Social Identity Threat Motivates Science-Discrediting Online Comments. *PLOS ONE*, 10 (2), 1-26. doi.org/10.1371/journal.pone.0117476
- OTS, MART & KARLSSON, MICHAEL. (2012). Out of control? How online papers are both shaping and being shaped by user generated content. *Romanian Journal. Journalism and Communication*, 7 (1), 51-58.
- PAULUSSEN, STEVE; HEINONEN, ARI; DOMINGO, DAVID & QUANDT, THORSTEN. (2007). Doing It Together: Citizen Participation in the Professional News Making Process. *Observatorio*, 1 (3), 131-154.
- PÉREZ, JOSÉ; SIMELIO, NÚRIA; TEJEDOR, SANTIAGO Y MARÍN, BEATRIZ. (2015). Estudiantes universitarios ante los retos formativos de las redes sociales: el caso de Colombia. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, 21 (1), 509-521.
- REAGLE, JOSEPH M. (2015). *Reading the comments. Likers, haters and manipulators at the bottom of the web*. Mit Press.
- ROSS, E. WAYNE. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En J. KINCHELOE & D. WEIL (Eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Greenwood Press.
- ROSS, E. WAYNE (2013). Spectacle, critical pedagogy and critical social studies education. En J. J. DÍAZ; A. SANTISTEBAN Y A. CASCAJERO (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Universidad de Alcalá de Henares.
- RUIZ, CARLOS; MASIP, PERE Y MICÓ, JOSEP. (2010). Conversación 2.0 y democracia. Análisis de los comentarios de los lectores en la prensa digital catalana. *Comunicación y Sociedad*, 23 (2), 7-39.

- RUIZ, CARLOS; DOMINGO, DAVID; MICÓ, JOSEP; DÍAZ-NOCI, JAVIER; MESO, KOLDO & MASIP, PERE. (2011). Public Sphere 2.0? The Democratic Qualities of Citizen Debates in Online Newspapers. *The International Journal of Press and Politics*, 16 (4), 463-487. doi.org/10.1177/1940161211415849
- SÁEZ, FERRAN. (2003). *Comunicació i argumentació*. Blanquerna.
- SANT, EDDA; CASAS, TERESA Y PAGÈS, JOAN. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 11 (2), 35-56.
- SANTANA, ARTHUR. (2015). Incivility Dominates Online Comments on Immigration. *Newspaper Research Journal*, 36 (1), 92-107. doi.org/10.1177/0739532915580317
- SANTIAGO, JAVIER. (2005). *Principios de comunicación persuasiva*. Arco/Libros.
- SANTISTEBAN, ANTONI Y GONZÁLEZ, GUSTAVO. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. J. DÍAZ, A. SANTISTEBAN Y A. CASCAJERO (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770). Universidad de Alcalá de Henares.
- SANTISTEBAN, ANTONI. (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.
- SHEPARD, ALICE. (2011). Online Comments: Dialogue or Diatribe? *Nieman Reports*, 65 (2), 52-53.
- THURMAN, NEIL. (2008). Forums for citizen journalists? Adoption of user-generated content initiatives by online news media. *New Media & Society*, 1 (10), 139-157. doi.org/10.1177/1461444807085325
- THURMAN, NEIL. & HERMIDA, ALFRED. (2010). Gotcha: How Newsroom Norms are Shaping Participatory Journalism Online. *Web Journalism: A New Form of Citizenship*. Eastbourne: Sussex Academic Press, 46-62.
- TOSAR, BREO Y SANTISTEBAN, ANTONI. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: una investigación en educación primaria. En C. R. García-Ruiz; A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Entinema.
- TUCK, HENRY Y SILVERMAN, TANYA. (2016). *The Counter-Narrative Handbook*. Institute for Strategic Dialogue of London.
- VAN DIJK, TEUN. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athena digital*, 1, 18-24, ([enlace](#)).
- VERON, ELISEO. (2012). La mediatización, ayer y hoy. En M. Carlon y A. Fausto (Eds.), *Las políticas de los internautas. Nuevas formas de participación* (pp. 9-15). La Crujía.

ZORRILLA-LUQUE, JOSÉ. (2019). Discurso de odio en la prensa digital. Educación mediática en alumnado de Secundaria. En *Seminario CIVES: Construyendo Ciudadanía Social: desafíos del siglo XXI* (pp. 109-117). Fundación Educativa y Asistencial CIVES.