

10, 11 e 12 de novembro de 2025

POLITÉCNICO DO PORTO / ISCAP
PORTO - PORTUGAL



**DEL ANÁLISIS A LA ACCIÓN: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMATICAL
COMO HERRAMIENTA DE EMPODERAMIENTO PARA JÓVENES CUBANOS
DESDE LAS BIBLIOTECAS**

Ramón Alberto Manso Rodríguez, Centro de Investigación Cultural Samuel Feijóo, 0000-0001-8745-0335, Cuba, mansoram@gmail.com

María Pinto Molina, Facultad de Comunicación y Documentación, Universidad de Granada, 0000-0002-3199-4509, España, mpinto@ugr.es

Luisbey Martínez Alberich, Centro de Investigación Cultural Samuel Feijóo, 0000-0003-4896-6990, Cuba, luisbeymartinez@gmail.com

Eje: Impacto Social

1 Introducción

En un contexto donde los jóvenes están expuestos constantemente a flujos de información digital, se vuelve imprescindible fortalecer sus competencias en alfabetización mediática e informatacional. Esta iniciativa se presenta como una experiencia formativa dirigida a estudiantes universitarios en Cuba, con el objetivo de promover el uso crítico, ético y consciente de medios, fuentes de información y datos, como alternativa para hacerle frente a la desinformación.

Diversos estudios internacionales y regionales evidencian limitaciones en las competencias críticas de los jóvenes universitarios frente a la desinformación digital. Por ejemplo, Baliou, Lazou y Panagiotou (2022) y Pérez-Escoda *et al.* (2022) documentan bajos niveles de verificación activa en estudiantes de nivel superior, mientras que en el contexto cubano, Presser *et al.* (2024) muestran que menos del 30% de los estudiantes de Ciencias de la Información lograron identificar correctamente contenidos manipulados sobre Cuba en redes sociales.

Esta problemática adquiere mayor relevancia si se considera que la desinformación no solo

afecta la formación académica de los estudiantes, sino que también incide en su participación social y política, así como en la defensa de la soberanía cultural e informativa. Ante este escenario, resulta imperativo implementar estrategias que fortalezcan el pensamiento crítico, la verificación de fuentes y la autorregulación del consumo informativo en entornos digitales.

El programa se basó en talleres participativos realizados desde la biblioteca, empleando metodologías cualitativas centradas en el análisis de contenido, *fact-checking*, evaluación de fuentes, lectura crítica de imágenes y alfabetización en datos. La evaluación del impacto y de la apropiación de competencias clave, se realizó mediante observaciones directas, testimonios de los participantes y análisis de los productos generados durante los talleres.

Los resultados obtenidos permiten comprobar la adquisición de las habilidades de verificación crítica, el discernimiento informativo y el manejo ético de datos confirmando el valor de este tipo de intervenciones. Además, se reflexiona sobre el papel de los profesionales de la información como mediadores esenciales en la educación para una ciudadanía digital críti-

ca. A modo de conclusión, se reafirma que esta propuesta formativa de alfabetización integrada, ofrece un modelo de intervención flexible y replicable en otros contextos educativos y socioculturales similares.

2 Alfabetización Mediática e Informacional: en contexto

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, pasando de enfoques centrados en la mera transmisión de conocimientos técnicos a visiones integrales que combinan habilidades cognitivas, técnicas y éticas. En la actualidad, la AMI se concibe como un conjunto de competencias fundamentales que permiten a los individuos acceder, analizar, evaluar críticamente, utilizar, crear y comunicar contenidos en diversos formatos, en un entorno informativo cada vez más complejo, marcado por la digitalización, la conectividad y la proliferación de desinformación (UNESCO, 2024).

Para facilitar la comprensión de las principales definiciones de AMI propuestas por diferentes autores, se presenta la siguiente tabla comparativa (cuadro 1). Esta síntesis permite identificar similitudes y diferencias entre las perspectivas teóricas, destacando los enfoques más relevantes en el contexto de esta investigación. Como se observará, las definiciones varían en función del alcance y propósito específico de cada autor, pero convergen en subrayar la importancia de desarrollar competencias críticas para navegar en el complejo ecosistema informativo actual.

La comparativa permite reconocer tanto los puntos comunes como las diferencias entre las definiciones revisadas, y justifica la elección del modelo de la UNESCO (2024) como base estructural para la estrategia propuesta, donde se concibe la AMI como un conjunto de competencias esenciales para el ejercicio de una ciudadanía activa, crítica y resiliente en la sociedad del conocimiento. Este enfoque enfatiza no solo el acceso y uso eficiente de la información, sino también la capacidad de evaluarla críticamente, crear contenidos éticos, y comprometerse con los valores democráticos en entornos digitales.

Cuadro 1: Resumen sobre definiciones de AMI

Autor(es)	Aportación principal
García, Contreras y Pérez (2018)	Propusieron una visión tridimensional de la AMI: técnica, cognitiva y actitudinal.
Buckingham (2019)	Defendió la alfabetización mediática como práctica educativa crítica, orientada a comprender ideología, poder y representación en los medios.
Ndungu (2024)	Planteó la AMI como un ecosistema que incluye literacidades informacional, digital, noticiosa, y de Inteligencia Artificial (ética, algoritmos, datos).
Díaz y Martín-Vicario (2024)	Enfatizaron la necesidad de integrar la verificación de contenidos como competencia esencial frente a la desinformación algorítmica.
UNESCO (2024)	Reafirmó la AMI como competencia clave del siglo XXI, abogando por un enfoque holístico que abarque medios, ética, ciudadanía digital y justicia social.
Pinto et al. (2024)	La reconocen como una alfabetización múltiple, donde los ciudadanos adquieren formación y capacidades para hacerle frente a los retos de gestión de la información académica, científica, noticiosa y social.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Sobre los efectos de la alfabetización mediática e informacional, Hussain y Phulpoto (2024) reconocen que dicha formación permite, a los ciudadanos, empoderarlos en diversos aspectos de la vida, entre ellos, mejores oportunidades profesionales, y de las habilidades digitales, mayor participación social en debates y actividades en línea y les facilita el acceso a recursos y servicios en líneas. Específicamente sobre los jóvenes, refieren Park y Kwon (2018), que los estudiantes formados en AMI presentan un mejor rendimiento académico y son más hábiles en el pensamiento crítico y la resolución de problemas, criterio también compartido, por Gallesse-Pardo et al. (2025), en su estudio.

A propósito de lo anteriormente expresando, definen entonces estos autores, Gallesse-Pardo et al. (2025), al empoderamiento en los jóvenes estudiantes, como el proceso a través del cual estos desarrollan autonomía, pensamiento crítico y habilidades investigativas en

contextos educativos significativos. Resultando evidente, que los esfuerzos desde las bibliotecas se deben encaminar a desarrollar programas y acciones de alfabetización mediática e informacional.

Mostrar la validez de este proceder, resulta esencial, no obstante en un estudio realizado por Pinto et al. (2024) se evidencio que existe pocas referencias que visualicen la incorporación de programas de formación en habilidades en media y datos y su evaluación, en el contexto bibliotecario. Resultando referentes en este sentido los estudios de Guo y Goh (2015); Squibb (2017); Iqbal (2021); Kozlowska-Barrios (2023), donde se reconocen como sus principales aportaciones, la medición de habilidades para interpretar de manera crítica los mensajes mediáticos, el saber discernir entre fuentes confiables y no confiables, el comprender cómo los medios de comunicación pueden influir en la percepción y la opinión pública, la capacidad para la creación de contenidos mediáticos y el uso ético de la información y los medios de comunicación.

Refiere Pinto et al. (2024) que la formación desde la biblioteca y la implicación de los profesionales con acciones formativas dirigidas, contribuyen a la optimización de la adquisición de competencias AMI en el estudiantado universitario. De ahí la necesidad de que los bibliotecarios se impliquen en la implementación de instrumentos evaluadores para mejorar los procesos formativos, desarrollando herramientas eficaces de evaluación y diagnóstico, que permitan reconocer el impacto de las mismas.

Iqbal (2021), con respecto a los procesos de evaluación del aprendizaje en AMI, advierten de su importancia, pues permiten conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes, mejorar con ello los programas de instrucción y permiten medir el éxito de los mismos.

Por tanto, si bien se reconoce el papel de las bibliotecas en el desarrollo de acciones de alfabetización informacional, se requiere hoy en día esta labor complementarla con otras alfabetizaciones emergentes, como la mediática y en datos y aparejado este proceso de

formación, instrumentar mecanismos de evaluación de impacto de dichas acciones, así como divulgar dichas experiencias en foros o artículos científicos que visibilicen el papel de esta institución como agente esencial en el empoderamiento de los ciudadanos.

En el contexto latinoamericano, recientes investigaciones han evidenciado la necesidad de articular las competencias de alfabetización mediática e informacional con enfoques situados, inclusivos y centrados en la acción ciudadana. Ferreras Rodríguez (2025) analiza cómo las organizaciones de verificación integradas en la red *Latamchequea* han impulsado intervenciones educativas efectivas, dirigidas especialmente a jóvenes y actores sociales clave. Por su parte, la UNESCO (2023) ha documentado más de 50 iniciativas regionales de AMI, muchas de ellas desde bibliotecas públicas y escolares, consolidando a estos espacios como entornos formativos estratégicos. En Cuba, Suárez (2025) expone el programa *Proami*, desarrollado en la Universidad de La Habana, como experiencia formativa aplicada que combina talleres de verificación digital y reflexión crítica sobre la desinformación.

Señala Jiménez (2025) que países como México, Argentina, Colombia y Perú, entre otros, implementan estrategias diferenciadas para cada sector, señala particularmente que para los jóvenes, se realizan acciones para el desarrollo de competencias digitales mediante plataformas educativas, creación de contenidos multimedia y análisis crítico de información, las que se articulan mediante talleres, proyectos colaborativos y metodologías adaptadas, fomentando así una participación activa y crítica en el ecosistema digital.

Ahora bien, desde una mirada crítica, Pérez (2025), insiste en la urgencia de políticas públicas de alfabetización informacional y mediática que reconozcan el papel formador de las bibliotecas y el compromiso de los profesionales de la información. Todo ello reafirma la necesidad de modelos integrados de AMI que contemplen el contexto sociopolítico latinoamericano, con énfasis en el pensamiento crítico, la ética informacional y el empoderamiento comunitario.

El análisis de estas experiencias regionales, ofrecen lecciones clave para el diseño de una estrategia de AMI contextualizada, entre ellas, que se debe considerar, el priorizar actividades prácticas y participativas, la adaptación de la metodología a las limitaciones tecnológicas locales, y la promoción de la colaboración entre múltiples actores, incluyendo comunidades locales, medios estatales y universidades, pues como bien señala Cabrera *et al.* (2023), la adaptación contextualizada de estos modelos garantiza su pertinencia y efectividad, asegurando que respondan a las necesidades educativas y comunicativas específicas del entorno local.

Por tanto, estos enfoques respaldan la pertinencia de implementar experiencias locales como la a desarrollar en Santa Clara (Cuba), como parte de una red latinoamericana emergente de prácticas educativas transformadoras desde las bibliotecas.

3 Metodología

El enfoque de investigación empleado es cualitativo, de tipo descriptivo. La elección de este enfoque metodológico mixto ha permitido triangular información cuantitativa y cualitativa, ofreciendo una visión más rica y matizada de las competencias, percepciones y prácticas de los jóvenes en el complejo ecosistema digital actual.

Para el estudio se empleó como población los jóvenes residentes en la ciudad de Santa Clara, Cuba, utilizando un muestreo no probabilístico por oportunidad, a partir de una convocatoria a participar en talleres de formación, sobre la temática, a desarrollarse en la Biblioteca Provincial Martí, resultando seleccionados con este fin los 39 jóvenes participantes en los encuentros.

Como instrumentos de recolección de datos se emplearon: una encuesta diagnóstica (previa al taller, con tipo de preguntas Likert (1–5)), una guía de observación (durante el taller), un diario reflexivo del participante (final del taller) y finalmente una rúbrica de evaluación de productos, para evaluar la aplicación práctica de las competencias (Ver Anexo 1).

Estos instrumentos fueron elaborados por los investigadores sistematizando las prácticas propias y lo referenciado en la literatura (Guo y Goh, 2015; Pinto y Guerrero, 2017; Squibb, 2017; Iqbal, 2021; Kozlowska-Barrios, 2023).

Una vez culminada la fase de recolección de datos, se procedió a su procesamiento y análisis sistemático, siguiendo los principios del enfoque mixto de la investigación. Este proceso se dividió en etapas diferenciadas para los datos cuantitativos y cualitativos, culminando en una fase de triangulación metodológica que permitió integrar los hallazgos y obtener una comprensión más robusta del fenómeno de estudio.

Los datos colectados fueron analizados empleando Microsoft Excel, aprovechando sus funciones para la organización, depuración y cálculo de estadísticas descriptivas. Adicionalmente, para un análisis más profundo y la identificación de patrones complejos en los datos cuantitativos, se empleó la herramienta de inteligencia artificial DeepSeek. Esta herramienta facilitó la exploración de correlaciones y tendencias que podrían no ser evidentes con métodos estadísticos tradicionales, contribuyendo a una comprensión más matizada de las respuestas de los estudiantes.

Los datos cualitativos, fueron sometidos a un análisis temático. Este método fue seleccionado por su flexibilidad y capacidad para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos, permitiendo explorar las percepciones, experiencias y significados de los participantes en profundidad.

Este enfoque integrado fortaleció la validez interna y la credibilidad de los resultados del diagnóstico, proporcionando una base sólida y multidimensional para la identificación de las necesidades formativas y el diseño de la estrategia de AMI.

4 Resultados

Una de las funciones esenciales de las bibliotecas públicas es apoyar la enseñanza, el aprendizaje y el descubrimiento a lo largo de la vida, en la comunidad donde se asienta. Como resultado de ello se deben diseñar e

implementar programas enfocados en lograr que sus usuarios puedan encontrar, localizar, acceder y evaluar críticamente información, datos y hacer un uso ético de los mismos. Con este propósito, se ofreció en la Biblioteca Pública Martí, de la ciudad de Santa Clara, Cuba, el taller “Alfabetización Mediática e Informacional en la Era Digital”, durante el mes de abril y con una frecuencia de seis encuentros. En el cuadro 2 se presentan los contenidos abordados.

Cuadro 2: Temas y Actividades de AMI realizadas

Sección	Tema	Actividades	Instrumentos
1	Introducción a la AMI	Dinámica inicial, encuesta diagnóstica, debate guiado	Encuesta diagnóstica
2	Evaluación de fuentes y noticias falsas	Ánalisis de casos, ejercicios de fact-checking	Guía de observación
3	Lectura crítica de imágenes y videos	Ánalisis de imágenes manipuladas, creación de memes responsables	Guía de observación. Diario reflexivo
4	Alfabetización en datos	Interpretación de gráficos, detección de sesgos	Guía de observación, Diario reflexivo
5	Producción de contenidos críticos	Creación de infografías/videos con información verificada	Rúbrica de evaluación
6	Cierre y reflexión	Presentación de trabajos, diario reflexivo	Diario reflexivo, Rúbrica

Fuente: Elaboración propia (2025).

Antes de iniciar el análisis detallado de los resultados por instrumento, se caracterizó el perfil sociodigital de los participantes, con el propósito de contextualizar sus prácticas informacionales y su grado de familiaridad con tecnologías digitales. El grupo estuvo conformado por 39 jóvenes universitarios, con edades comprendidas entre los 19 y 23 años, en su mayoría estudiantes de Ciencias Sociales y Humanísticas. Un 92% declaró utilizar redes sociales al menos una vez al día, siendo *Facebook*, *WhatsApp*, *Telegram* e *Instagram* las plataformas más frecuentes. No obstante, solo un 18% afirmó seguir páginas de verifi-

ción o medios de comunicación alternativos, lo cual evidencia una dependencia de canales informales para documentarse. Este patrón confirma lo planteado por Presser *et al.* (2024) sobre la escasa exposición de los jóvenes cubanos a contenidos verificados, y refuerza la pertinencia de implementar programas AMI desde espacios no formales como las bibliotecas.

4.1 Encuesta diagnóstica inicial

La fase diagnóstica inicial, tuvo como objetivo general, el reconocimiento del estado actual de las competencias en AMI del grupo de jóvenes participantes en las acciones formativas, en particular su capacidad para acceder, identificar, verificar y evaluar fuentes de información, datos e imágenes y su uso.

Los resultados de la aplicación del instrumento diseñado para esta fase, dio como resultado, que el 68% de los jóvenes declararon que rara vez o nunca verificaban la fuente de las noticias que consumían, mientras que un 54% manifestaron desconocer estrategias para identificar imágenes o datos manipulados.

Considerando el estudio inicial se perfilaron los temas y actividades a desarrollar durante las sesiones de alfabetización mediática e información.

4.2 Análisis de las sesiones de AMI

Las sesiones prácticas (sesiones 2, 3 y 4), evidenciaron una participación progresivamente más activa. Según la guía de observación, al finalizar el ciclo de talleres, resaltan como elementos distintivos que:

- El 82% de los participantes argumentaba sus opiniones con evidencia.
- El 77% identificaba con facilidad noticias falsas en los ejercicios propuestos.

De manera particular, en cuanto al conocimiento y uso de herramientas de verificación, se evidenció que solo un 25% de los jóvenes estaba familiarizado con al menos una herramienta o sitio web especializado en *fact-checking* (ej., verificadores de imágenes, bases de datos de desmentidos). Más alarmante

aún, solo un 10% reportó utilizar estas herramientas de manera regular para verificar contenido.

Gráfico 1: Resultados de la Observación durante los talleres



Fuente: Elaboración propia (2025).

Por lo general, la mayoría de los jóvenes (65%) recurre a métodos informales de verificación, como "buscar en Google" (sin criterios específicos de fuente) o "preguntar a un amigo que sepa del tema". Mediante el Diario reflexivo se corroboró esta observación, donde varios jóvenes expresaron desconocimiento sobre estas herramientas o la percepción de que su uso era "complicado" o "llevaba mucho tiempo". Uno de los jóvenes manifestó que: "Sé que existen sitios para verificar, pero no sé cuáles son ni cómo se usan. Normalmente, si me da mucha desconfianza, simplemente lo ignoro o no lo comarto." Evidenciado una clara brecha entre la necesidad de verificación y la posesión de las habilidades y herramientas para llevarla a cabo.

De forma general, se percibió un incremento en la participación colaborativa, especialmente en las sesiones 4 y 5, donde se propusieron dinámicas de trabajo grupal.

4.3 Diario reflexivo final

Los registros escritos indicaron que el 85% de los participantes percibieron una mejora relevante en su capacidad de análisis crítico de la información. Entre los aspectos destacados por los jóvenes, sobresalen el aprendizaje de herramientas de verificación y la reflexión sobre el impacto social de la desinformación.

Se debe destacar, que al ser jóvenes nativos digitales (edad 19-23 años), les otorga una

familiaridad innata con la tecnología, facilitando la adaptación a herramientas y plataformas digitales para la verificación y el análisis. Mostrando de manera general interés en la temática, lo que implica una potencial motivación intrínseca para mejorar sus competencias AMI.

Muy importante, es el reconocimiento de que la habilidad para argumentar constructivamente o para buscar activamente perspectivas diversas fuera de sus "burbujas" personales constituya un desafío a reforzar en su formación.

4.4 Rúbrica de evaluación de productos finales

Durante los talleres, los jóvenes produjeron una diversidad de materiales informativos con enfoque crítico, entre ellos: infografías educativas sobre noticias falsas, cápsulas audiovisuales sobre verificación de imágenes en redes sociales, y carteles con mensajes de sensibilización sobre el consumo informativo ético. Estos productos no solo demostraron la apropiación de competencias AMI, sino que fueron presentados públicamente en la biblioteca al cierre del ciclo formativo.

Los trabajos producidos (infografías, videos breves) alcanzaron puntuaciones promedio superiores a 4 en los criterios de claridad del mensaje y uso adecuado de fuentes verificadas. Estos resultados confirman la capacidad adquirida para transformar la información en contenidos propios, éticos y comprensibles.

Como resultado de la triangulación de los instrumentos aplicados, se observó una evolución significativa en las competencias críticas de los participantes. Tras el ciclo formativo, se identificó una mejora del 46% en el uso de criterios objetivos de evaluación de fuentes, y un aumento del 37% en la confianza para debatir públicamente sobre la veracidad de contenidos digitales. Asimismo, el uso de herramientas como *TinEye* o *Google Reverse Image* pasó de un conocimiento casi nulo (10%) a un uso incipiente pero activo en el 41% de los participantes. Esta mejora es coherente con los hallazgos de Pinto *et al.* (2024), quienes

documentan que las metodologías participativas promueven una apropiación más profunda y práctica de las competencias AMI.

De manera particular, la evaluación de estos productos mediante rúbricas evidenció creatividad, uso responsable de fuentes y claridad comunicativa, reforzando su valor como resultados tangibles del proceso formativo. A través de las mismas se observó una evolución en el nivel de desempeño de los participantes:

- Un 72% logró integrar elementos de verificación en sus discursos digitales.
- El 65% utilizó referencias contrastadas en sus productos finales.

Los diarios reflexivos también reflejaron una mayor conciencia sobre los efectos sociales de la desinformación, señalando como aprendizajes clave:

- El uso de herramientas como *Google Reverse Image* o *TinEye*.
- La importancia de contrastar opiniones en redes sociales.
- El compromiso con una comunicación responsable.

Más allá de los aprendizajes técnicos, los registros cualitativos (diarios reflexivos y observaciones) permitieron identificar aprendizajes significativos en el plano ético y actitudinal. Los participantes expresaron mayor sensibilidad ante la circulación irresponsable de contenidos, así como una creciente disposición a actuar como agentes de cambio dentro de sus círculos sociales, ejemplo de ello, uno de los jóvenes asistente manifestó que: “*Antes compartía sin pensar. Ahora intento verificar y explicar a otros por qué algo puede ser falso*”. Este tipo de transformación coincide con lo descrito por Gallesse-Pardo *et al.* (2025) respecto al empoderamiento juvenil como un proceso de toma de conciencia crítica y agencia informativa.

No obstante los avances, algunos desafíos persisten. En particular, se constató cierta resistencia a asumir roles activos en la confrontación de contenidos falsos, motivada por el miedo a represalias o conflictos en redes sociales. Este comportamiento reafirma lo expuesto por Pérez (2025) sobre las limitacio-

nes estructurales de la participación ciudadana digital en contextos latinoamericanos, donde la presión social y la censura informal operan como frenos a la acción crítica. Igualmente, la escasa conectividad y la falta de familiaridad con terminología técnica limitaron la apropiación plena de ciertas herramientas de verificación, lo que sugiere la necesidad de adaptar los contenidos a un nivel aún más accesible.

5 Discusión

Se identifica en el estudio, que los jóvenes participantes presentan en el inicio de la propuesta formativa, dificultades considerables para identificar formas sofisticadas de desinformación (ej., descontextualización, manipulación sutil), así como la aplicación de criterios de evaluación de fuentes y la distinción entre hechos y opiniones sesgadas, representando estas áreas la necesidad de un fortalecimiento práctico.

Evidencia también, la carencia de habilidades y uso de herramientas de verificación. Existiendo un marcado desconocimiento y un uso muy limitado de herramientas y metodologías de *fact-checking*. Se corroboró que la verificación se realiza de manera informal o no se realiza en absoluto, priorizando la inmediatez sobre la rigurosidad. Por tanto, es recomendable en este sentido, profundizar en las barreras tecnológicas y culturales que afectan el uso regular de herramientas de *fact-checking*, como el desconocimiento, la percepción de complejidad y la falta de conectividad.

Otra regularidad detectada, que la mayoría asume una participación digital más pasiva que proactiva. A pesar de ser conscientes del problema, la mayoría de los jóvenes adopta una postura pasiva ante la desinformación, evitando la confrontación o la corrección pública. Su rol como “consumidores” supera ampliamente su percepción y acción como “agentes” activos en la construcción de un ecosistema informativo saludable. Por tanto, ante esa actitud pasiva, es pertinente explorar la relación entre alfabetización mediática y

participación ciudadana, como alternativa para reforzar un accionar más enérgico.

Existencia de desafíos en la aplicación ética. Aunque reconocen principios éticos básicos en la difusión de información, la práctica en el entorno digital (especialmente en RRSS) no siempre es rigurosa, evidenciando una brecha entre el conocimiento formal y la aplicación contextual de la responsabilidad informacional.

Estos elementos, promovieron la necesidad del desarrollo de acciones de formación formal y práctica, pues evidentemente, la mayor parte de las habilidades mediáticas e informacionales las adquieren de forma autodidacta, lo que genera inconsistencias y lagunas. Se evidencia una clara necesidad de una formación estructurada y sistemática que trascienda lo teórico.

De manera general, la capacitación práctica en técnicas y herramientas de verificación, favoreció el fomento del uso sistemático de métodos y herramientas avanzadas de *fact-checking* para la identificación y evaluación de la información, el fortalecimiento del pensamiento crítico y el discernimiento de sesgos, al desarrollar la habilidad para analizar información compleja, reconocer sesgos intrínsecos y diferenciar hechos de opiniones, incluso en narrativas sutilmente manipuladas, la promoción de la participación proactiva en la mitigación de la desinformación, incentivando la corrección constructiva, el reporte de contenido falso y el liderazgo en la difusión de información veraz. Así como, la integración de la ética en la práctica diaria de la difusión de información, subrayando la responsabilidad en la creación y el intercambio de contenidos, más allá de la mera evitación de la falsedad.

Estos hallazgos coinciden con estudios como los de Hussain y Phulpoto (2024) y Park y Kwon (2018), que destacan la efectividad de las intervenciones formativas en el fortalecimiento de competencias mediáticas. En línea con Pinto et al. (2024), se observa que la combinación de metodologías activas y evaluaciones continuas potencia la apropiación significativa de los aprendizajes.

Un aspecto clave de la experiencia fue el protagonismo asumido por los profesionales de la información, quienes actuaron como facilitadores del aprendizaje, diseñadores de materiales, guías metodológicos y evaluadores. Su presencia durante todo el ciclo formativo permitió establecer vínculos de confianza con los participantes, personalizar las estrategias pedagógicas y modelar buenas prácticas de uso crítico de la información.

Se destaca entonces, que el profesional de la información, debe asumir un rol proactivo, como agente de cambio cultural en contextos marcados por la desigualdad digital. Para ello, Pinto et al. (2024), insisten en que la formación bibliotecaria debe incluir no solo competencias informacionales, sino capacidades docentes, evaluativas y comunicativas para responder a las demandas de una ciudadanía digital crítica. Por tanto, esta experiencia, corrobora que el bibliotecario no es un mero transmisor de contenidos, sino un mediador clave en procesos de empoderamiento social a través de la alfabetización mediática e informacional.

Sobre este aspecto, la UNESCO (2024) refiere que resulta clave, para garantizar la eficacia y sostenibilidad de las intervenciones, que los bibliotecarios se impliquen de manera activa en el diseño de actividades, el acompañamiento reflexivo de los participantes y la gestión de contenidos confiables. Asumiendo entonces, que en el contexto actual, la figura del profesional de la información se perfila como agentes necesarios para una educación crítica, ética y comprometida frente a los desafíos de la desinformación y la manipulación digital.

Estos resultados están en consonancia con experiencias en América Latina, donde diversas investigaciones resaltan la eficacia de talleres participativos y actividades de verificación como herramientas para el aprendizaje significativo. En especial, los programas documentados por Ferreras (2025) y UNESCO (2024) evidencian que los entornos bibliotecarios, cuando son gestionados por profesionales capacitados, pueden convertirse en verdaderos laboratorios de ciudadanía crítica. Del

mismo modo, propuestas como las de Baratz (2022) y Bustos Cruz *et al.* (2023) demuestran que incluso acciones cotidianas en las bibliotecas —como recomendaciones breves, análisis colectivo de noticias o entrega de guías— pueden tener un impacto formativo importante. Este estudio se suma así a un cuerpo creciente de experiencias que promueven la apropiación crítica de la información desde lo local, lo cultural y lo comunitario.

El enfoque desde las bibliotecas públicas demuestra su potencial transformador al actuar como espacios alternativos de formación ciudadana crítica, más allá del aula tradicional. De ahí que el rol del bibliotecario como mediador debe ser fortalecido mediante formación pedagógica y comunicativa, dotándolo de estrategias para promover aprendizajes activos.

Asimismo, el estudio reconoce la pertinencia de concebir la alfabetización mediática e informacional como un proceso integral, que va más allá del acceso a contenidos y se orienta al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la conciencia ética en el uso de la información. Sin embargo, se identificaron limitaciones derivadas de la duración relativamente breve del programa, lo que sugiere que procesos más prolongados podrían favorecer la consolidación de las habilidades adquiridas.

6 Consideraciones Finales

La experiencia desarrollada en la Biblioteca Provincial Martí demuestra que los programas de alfabetización mediática e informacional pueden convertirse en estrategias efectivas de empoderamiento juvenil en contextos educativos cubanos, dotándolos de herramientas para el análisis, la verificación y la creación responsable de contenidos.

De los resultados obtenidos se puede concluir que:

- La formación orientada a la identificación de noticias falsas, el análisis crítico de imágenes y la interpretación de datos contribuye al fortalecimiento de competencias clave para la ciudadanía digital.

- El uso de metodologías participativas y la evaluación continua fomentan la implicación activa de los jóvenes y facilitan aprendizajes sostenibles.
- El acompañamiento de los profesionales de la información resulta esencial como mediadores y facilitadores de estos procesos.

Por todo lo anterior, se recomienda replicar y adaptar este modelo de intervención en otras bibliotecas y entornos educativos, ampliando la duración de los programas y profundizando en el seguimiento a medio plazo de los aprendizajes alcanzados.

Finalmente, resulta necesario destacar, que la alfabetización mediática e informacional no debe ser una acción aislada, sino parte de una política pública integrada para el desarrollo de ciudadanía crítica, digital y ética.

7 Referencias

Baliou, A., Lazou, C., Panagiotou, N. (2022a). Generation Z: media consumption and MIL. *imedlem*, 6(11), 455-476. <https://doi.org/10.53791/imdelem.1187245>

Baratz. (2022). 18 grandes ideas para favorecer la alfabetización mediática desde el mostrador de la biblioteca. Comunidad Baratz. <https://www.comunidadbaratz.com/blog/18grandes-ideas-para-favorecer-la-alfabetizacion-mediatica-desde-el-mostrador-de-la-biblioteca/>

Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: Fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Culture and Education*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>

Bustos Cruz, M. J., Peña, J. M., & Tapia, L. F. (2023). Alfabetización mediática y aprendizaje informal en Latinoamérica: Revisión de literatura. *Lumina*, 27(2), 195-212. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v27.40451>

Cabrera Castiglioni, M., Canzani Cuello, J., Saraiva Cruz, I. (2023). Pautas de alfabetización informacional y mediática en contextos de desinformación: Su proceso de elaboración. In-

formatio, 28(2), 126-141. <https://doi.org/10.35643/info.28.2.15>

Díaz, J. B., Martin-Vicario, L. (2024). Alfabetización mediática en un mundo hiperconectado: De las redes sociales a la Inteligencia Artificial. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1241>

Ferreras Rodríguez, E. M. (2025). Propuestas de alfabetización mediática desde el fact checking profesional en Latinoamérica. *Revista de Comunicación*, 24(1), 205–228. <https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3777>

Gallesse-Pardo, N. P., Caparachin Reyes, D. A. y Rojas-Munive De Huali, G. E. (2025). Empoderamiento estudiantil en la era digital. Una revisión narrativa. *Maestro y Sociedad*, 22(2), 1270-1282. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>

García-Ruiz, R., Contreras-Pulido, P., Pérez-Escoda, A. (2018). Educar para los nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/17049>

Guo, Y. R., and Goh, D. H. L. (9-12 December 2015). Evaluating Library Escape: A Prototype Information Literacy Game. *Digital Libraries: Providing Quality Information*, 17th International Conference on Asia-Pacific Digital Libraries, Seoul, Korea. (pp. 302-303). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-27974-9>

Hussain, N., Phulpoto, S., (2024). Digital Literacy: Empowering Individuals in the Digital Age. *Assyfa Learning Journal*, 2(2), 70-83. <https://doi.org/10.61650/alj.v2i2.231>

Iqbal, S. (2021). The Assessment of Information Literacy Instruction (ILI) in University Libraries of Pakistan. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), 5912, 1-15. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/5912>

Kozlowska-Barrios, A. (2023). Media and information literacy (MIL) in library classrooms: Content analysis of news evaluative criteria in instructional worksheets and checklists. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(3), 102680. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102680>

Jiménez González, A. (2025). Prácticas de Alfabetización Mediática e Informacional en el con- texto latinoamericano. Trabajo de Fin de Grado. Dpto. Ciencias de la Información, Universidad Central de Las Villas.

Ndungu, M. W. (2024). Integrating basic artificial intelligence literacy with media and information literacy in higher education. *Journal of Information Literacy*, 18(2), 122-139. <https://doi.org/10.11645/18.2.641>

Park, E., Kwon, M. (2018). Health-Related Internet Use by Children and Adolescents: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 20(4), e120. <https://doi.org/10.2196/jmir.7731>

Pérez, A. (2025). Alfabetización mediática e informacional y formación ciudadana en América Latina: Revisión de literatura. *Revista Educación*, 44(1), 520–532.

Pérez-Escoda, A. (2022). Alfabetización digital para combatir las fake news: Estrategias y carencias entre los/as universitarios/as. *Prisma Social: revista de investigación social*, 38, 221-243. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/62f311104e23c75d61e7bcf0?lang=en>

Pinto, M., Guerrero-Quesada, D. (2017). Cómo perciben las competencias informacionales los estudiantes universitarios españoles: un estudio de caso. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 73 (31), 213-236. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57854>

Pinto, M. et al. (2024). Assessing information, media and data literacy in academic libraries: Approaches and challenges in the research literature on the topic. *The Journal of Academic Librarianship*, 50, 102920. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102920>

Presser, N. H., Pacios, A. R., Silva, A. B. da. (2024). La desinformación en los alumnos que llegan a la universidad en las titulaciones relacionadas con la Information Science. Los casos de Brasil, Cuba y España. *Revista General de Información y Documentación*, 34(2), 343-361. <https://doi.org/10.5209/rgid.95345>

Suárez, Y. (2025). La alfabetización mediática e informacional en el mundo educacional cubano: Apuntes críticos. *Cuban Studies Institute*. <https://cubanstudiesinstitute.us/espanol/la-alfabetizacion-mediatica-e-informacional-en->

el-mundo-educacional-cubano-apuntes-criticos-1/	8.2 Plantilla de Guía de Observación	
Squibb, S.D. (2017). Be aware: Elevate your news evaluation: Emphasizing media literacy, one library's initiative. <i>College & Research Libraries News</i> , 78(10), 541-545. https://doi.org/10.5860/crln.78.10.541	Objetivo: Registrar actitudes, habilidades y niveles de participación de los estudiantes durante los talleres.	
UNESCO. (2023). <i>Mapeo de iniciativas de alfabetización mediática e informacional en Iberoamérica</i> . https://www.unesco.org/es/articles/mapeo-de-iniciativas-de-alfabetizacion-mediatica-e-informacional-en-iberoamerica-2023	Instrucciones: Use la escala del 1 al 4 para evaluar cada criterio.	
UNESCO. (2024). <i>Alfabetización mediática e informacional para la comunicación y el desarrollo sostenible</i> . https://www.unesco.org/es/media-information-literacy/global-communication-learning	Escala: 1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Frecuentemente, 4 = Siempre	
8 Anexos		

Instrumentos empleados en el estudio

8.1 Plantilla de Encuesta Diagnóstica

Objetivo: Evaluar el nivel inicial de competencias en alfabetización mediática e informacional.

Instrucciones: Responde marcando la opción que mejor describa tu situación.

Escala: 1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Frecuentemente, 5 = Siempre

ítem	Nivel de competencia
Leo noticias a través de redes sociales como Facebook, WhatsApp o Telegram.	1 2 3 4 5
Verifico la fuente antes de compartir una noticia en internet.	1 2 3 4 5
Reconozco cuándo una noticia puede ser falsa o manipulada.	1 2 3 4 5
Identifico si una imagen ha sido alterada digitalmente.	1 2 3 4 5
Interpreto correctamente gráficos o estadísticas simples.	1 2 3 4 5
Uso datos confiables para respaldar mis opiniones o trabajos.	1 2 3 4 5

Comportamiento observado	Valoración	Observaciones adicionales
Participa activamente en las discusiones.		
Argumenta sus opiniones con evidencia.		
Colabora efectivamente en su grupo.		
Identifica noticias falsas con facilidad.		
Muestra pensamiento crítico al analizar imágenes o datos.		

8.3 Plantilla de Fact-Checking

Objetivo: Guiar la verificación de una noticia o contenido informativo.

Título del contenido a verificar:	
Fuente original:	
¿Cuáles son los hechos principales que se presentan?	
¿La fuente es confiable?	Sí / No ¿Por qué?
¿Se puede confirmar la información en otros sitios verificados?	Sí / No ¿Cuáles?
Conclusión: ¿Es verdadera, falsa o dudosa?	

8.4 Diario reflexivo del participante

Objetivo: Evaluar percepción del aprendizaje y apropiación de competencias.

Guía de escritura:

- ¿Qué aprendí hoy sobre medios y datos?
- ¿Cómo aplicaré este conocimiento en mi vida cotidiana?
- ¿Qué me resultó más desafiante y por qué?

8.5 Rúbrica de evaluación de productos

Objetivo: Evaluar la aplicación práctica de las competencias.

Criterios:

- Claridad del mensaje.
- Uso adecuado de fuentes y datos.
- Coherencia visual y textual.
- Creatividad y originalidad.