

SABER UNIVERSITARIO

Nº 16, julio-diciembre 2026



Nº 16

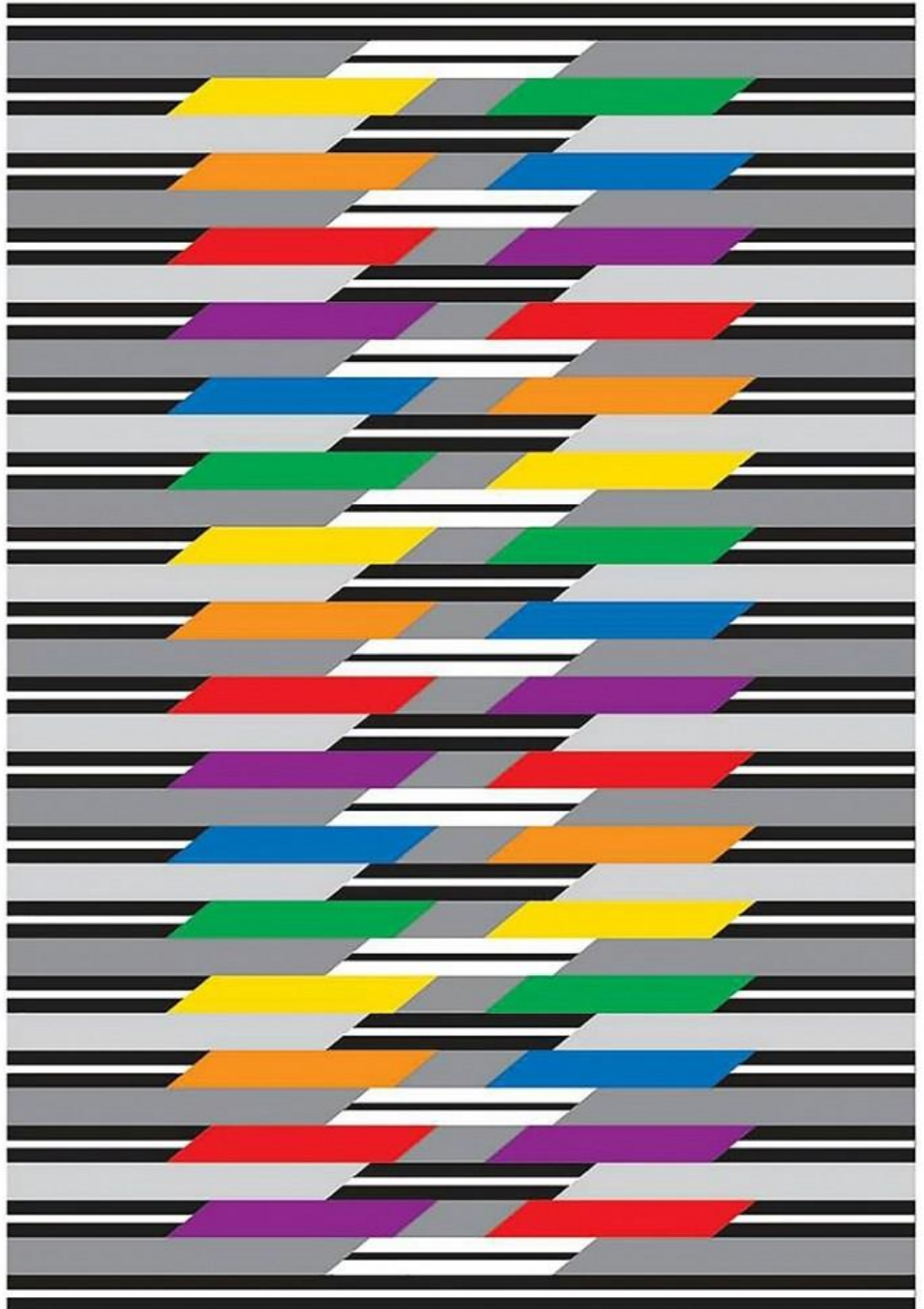


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Ordenara Gil-Albert Almeida
Rector

Mairett Cermeño Medina
Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 16, julio-diciembre 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Pensamiento crítico en la sociedad líquida: desafíos pedagógicos frente a la inmediatez

Pedro Miguel Diaz Muñoz

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Maturín, Venezuela

diazpedro7814@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7707-5401>

Resumen

Este ensayo examina qué ocurre con el pensamiento crítico cuando el entorno informativo recompensa la reacción rápida y debilita las condiciones temporales del juicio. A partir de una revisión documental de literatura hispanoamericana reciente, complementada con un estudio sobre tiempo digital y enseñanza del pensamiento crítico, se sostiene que la formación crítica no puede reducirse a una habilidad cognitiva transferible, porque depende de condiciones relacionales y temporales que la inmediatez erosiona. Se analizan tres planos: la liquidez como marco que tensiona el currículo, la inmediatez digital y sus efectos sobre la verificación y el examen de supuestos, y la mediación docente basada en el diálogo y en el diseño deliberado de pausas. El texto propone orientaciones didácticas y señala límites y líneas de investigación para el contexto hispanoamericano.

Palabras clave: pensamiento crítico, modernidad líquida, inmediatez digital, pedagogía crítica, desinformación, educación superior

Abstract

This essay examines what happens to critical thinking when the information environment rewards rapid reaction and weakens the temporal conditions of judgment. Based on a review of recent Latin American literature, supplemented by a study on digital time and the teaching of critical thinking, it argues that critical training cannot be reduced to a transferable cognitive skill because it depends on relational and temporal conditions that immediacy erodes. Three levels are analyzed: liquidity as a framework that strains the curriculum, digital immediacy and its effects on the verification and examination of assumptions, and teacher mediation based on dialogue and the deliberate design of pauses. The text proposes didactic guidelines and points out limitations and lines of research for the Latin American context.

Keywords: critical thinking, liquid modernity, digital immediacy, critical pedagogy, disinformation, higher education

Introducción

La expresión sociedad líquida se ha vuelto tan frecuente en el discurso pedagógico que corre el riesgo de funcionar como etiqueta decorativa, útil para abrir una conferencia y poco eficaz para orientar una decisión de aula. Bauman la propuso para describir un orden social donde los marcos estables que daban forma a la vida moderna pierden consistencia. La lectura que de ello se hace desde la filosofía y la educación hispanoamericanas subraya que, mientras avanzan la globalización, la innovación tecnológica y nuevas formas de relación personal y social, se debilitan los paradigmas sólidos de la sociedad moderna (Chapsal, 2022). Lo que este ensayo se propone es más acotado que ese diagnóstico general: examinar qué le sucede al pensamiento crítico cuando el entorno informativo premia la rapidez de la reacción sobre la lentitud del juicio, y qué decisiones pedagógicas se desprenden de esa constatación.

El texto adopta la forma de ensayo crítico y se apoya en una revisión documental. El corpus está formado por estudios en español publicados entre 2022 y 2026, a los que se suma un artículo en inglés sobre pensamiento crítico y tiempo digital, incorporado por su pertinencia conceptual. No se presentan datos empíricos propios. Los hallazgos de otras investigaciones se emplean como evidencia para sostener una tesis: el problema pedagógico central no es la falta de información ni de tecnología, sino el deterioro de las condiciones temporales y relacionales en que el juicio se forma, y esas condiciones pueden, en parte, diseñarse.

La literatura regional permite documentar el fenómeno en contextos muy distintos, desde la universidad mexicana hasta las aulas de secundaria latinoamericanas y el ingreso a la educación superior en Brasil, Cuba y España. Esa diversidad no autoriza generalizaciones fáciles, pero sí muestra que la tensión entre velocidad y juicio atraviesa sistemas educativos con recursos y tradiciones diferentes.

El argumento se organiza en tres apartados. El primero discute cómo la metáfora de la liquidez se ha traducido, a veces de manera problemática, en exigencias curriculares de adaptabilidad y utilidad inmediata. El segundo analiza la inmediatez digital a partir de evidencia sobre verificación de información y examen de supuestos. El tercero propone una respuesta pedagógica fundada en el diálogo freireano y en el diseño deliberado de pausas. Cierran el trabajo unas conclusiones que recogen los límites del enfoque.

La liquidez como marco: entre la adaptabilidad y la formación del juicio

Chapsal (2022) reconstruye el pensamiento de Bauman para sostener que, en una sociedad atravesada por la publicidad y el consumo, la educación adquiere un valor fundamental: formar personas conscientes de sí mismas. En la misma línea, el autor sugiere que una de las grandes tareas educativas actuales consiste en promover el pensamiento analítico y crítico, más que transmitir una información que ya está al alcance de cualquiera en la web. Es una afirmación sensata, aunque deja abierta la pregunta decisiva, que es cómo se promueve ese pensamiento en un entorno que lo desalienta.

La respuesta que con más facilidad se ofrece desde las políticas educativas procede de una inferencia tentadora. Si el entorno cambia sin cesar, la escuela debería ser flexible; si la información circula sin pausa, el saber debería ser portátil y de rápida caducidad. El razonamiento parece prudente, pero desliza una confusión entre describir el mundo y prescribir la institución. Un sistema educativo que se limita a imitar la fluidez que lo rodea renuncia precisamente a lo que podría ofrecer como contrapeso. La liquidez es una condición de partida que hay que comprender, no un programa que haya que replicar.

El modo en que se concibe el pensamiento crítico decide si esa tarea es viable. Martínez Mares y Risco Lázaro (2023) observan que se trata de una capacidad muy demandada entre el alumnado universitario para la cual existen pocas herramientas, y plantean que parte del problema puede deberse al enfoque industrial y tecnológico de los currículos vigentes. Su discusión acerca de si el pensamiento crítico es una habilidad o una actitud, y su defensa de esta segunda lectura, no es una cuestión meramente terminológica. Una habilidad puede enumerarse, certificarse y trasladarse de un curso a otro, de modo que encaja bien con la lógica de lo portátil y lo medible. Una actitud, en cambio, requiere continuidad, repetición y un clima institucional que la sostenga, condiciones difíciles de producir cuando todo se evalúa por resultados inmediatos.

Hay indicios de que el campo se inclina hacia la primera concepción. La revisión sistemática de Libreros Castro y Benavides Franco (2025), centrada en la educación secundaria y media de América Latina entre 2020 y 2024, analizó 32 artículos y halló que las estrategias didácticas más frecuentes fomentan habilidades de orden cognitivo-analítico, mientras que las orientadas a dimensiones emocionales, críticas y sociales se aplican con menor frecuencia. El dato debe leerse con cautela, porque una revisión de este tipo refleja lo que se publica y no necesariamente lo que ocurre en las aulas. Aun así, resulta coherente con la hipótesis de que el pensamiento crítico se enseña, en buena medida, como un repertorio de operaciones mentales desligado del vínculo social y de la disposición afectiva que las sostiene.

Desde la filosofía, Blázquez Piqueras (2022) lee el presente a partir de Byung-Chul Han y describe una educación sometida a una complejidad sin precedentes por la digitalización y la aceleración, en un mundo que se percibe en progreso y, sin embargo, enferma de exceso de positividad. La autora sostiene que una pedagogía que opera mediante el placer y las relaciones en red, afines e incorpóreas, elimina la negatividad. La observación es valiosa para este debate. La duda metódica, el desacuerdo argumentado y la revisión de las propias creencias son experiencias negativas en sentido estricto: incomodan, frenan y exigen sostener una pregunta sin resolverla de inmediato. Un entorno que premia lo agradable y lo afín dificulta justamente esas experiencias. Con todo, Blázquez Piqueras (2022) no concluye en el pesimismo, porque ve en la educación el lugar donde puede surgir la posibilidad de transformación y asigna a la filosofía en el aula un papel decisivo.

De este primer apartado se desprende una idea que ordenará el resto del ensayo. La liquidez no vuelve imposible el pensamiento crítico, pero modifica las condiciones en que se forma, y lo hace de manera más intensa sobre sus componentes lentos: la actitud, la disposición a dudar, la capacidad de detenerse. Para precisar cómo ocurre ese desgaste conviene mirar la inmediatez digital con mayor detalle.

Inmediatez digital: verificar, suponer, inferir

Peñaloza Catalán y Romero Villagómez (2026) describen el ecosistema de las redes sociales como un espacio dominado por la inmediatez, la emocionalidad y la posverdad, donde gran parte del contenido circula sin filtros editoriales ni procesos de verificación, lo que multiplica las posibilidades de manipulación. Su investigación, desarrollada en una universidad pública mexicana mediante una encuesta a 546 docentes y entrevistas a 13 de ellos, ofrece una imagen matizada. YouTube resultó la plataforma más usada con fines académicos, con un 49 %, mientras que un 28 % declaró no utilizar ninguna red social. Los profesores mostraron mayor dominio de elementos del pensamiento como el propósito y la perspectiva, con un 88 %, y menor dominio de los supuestos, con un 75 %. Varios entrevistados invocaron «fuentes académicas» sin precisar cuáles, y algunos confundieron las redes sociales con herramientas como Google Scholar, Moodle o Microsoft Teams.

Dos lecturas son posibles. La primera, optimista, destaca que la mayoría del profesorado reconoce la necesidad de validar la información que consulta. La segunda, más inquietante, advierte que el elemento más débil es el que exige más tiempo. Advertir un supuesto implícito supone detenerse en lo que un mensaje da por sentado, y la inmediatez empuja a atender lo que el mensaje dice, no lo que presupone. Esta interpretación excede lo que los autores afirman y debe tomarse como hipótesis, pero se articula bien con sus datos: quienes enseñan a pensar críticamente tampoco están exentos de la presión del entorno, y la vaguedad con que nombran sus fuentes sugiere criterios aún poco explicitados.

Si esto sucede con docentes que cuentan con formación avanzada, cabe preguntarse por quienes ingresan a la universidad. El estudio de Presser et al. (2024), realizado con 428 estudiantes de primer año de titulaciones afines a la Ciencia de la Información en 16 universidades de Brasil, Cuba y España, encontró que un alto porcentaje presentaba déficits para reconocer noticias falsas recibidas por redes sociales y que no empleaba criterios de contenido o de contexto para otorgarles credibilidad. Más del 36 % confiaba en sus conocimientos y opiniones previos. Algo más de la mitad, el 61,9 %, afirmó verificar la información en su fuente original; el 34,8 % la ignoraba de forma pasiva, y el 31,5 % reconoció haber compartido algún tipo de desinformación. Los datos no permiten atribuir estas conductas a la inmediatez, pues el estudio no la mide, pero describen con nitidez el terreno donde actúa: criterios débiles, apoyo en la opinión previa y una circulación que se alimenta también de quienes saben, al menos en parte, que deberían comprobar.

La investigación sobre alfabetización mediática añade un matiz importante. López-González et al. (2023) parten de que la alfabetización mediática e informacional parece necesaria para formar una ciudadanía capaz de usar la información de manera crítica, y de que la expansión de la desinformación, en especial a través de los medios sociales, obliga a examinar de qué modo esa formación contribuye realmente al pensamiento crítico. Su revisión sistemática de la literatura científica sitúa así la discusión en el terreno adecuado: no basta con afirmar que la educación mediática es deseable, hay que averiguar qué tipo de enseñanza produce juicio y cuál solo produce familiaridad con las plataformas. En una línea cercana, Pérez-Escoda et al. (2024) estudian las percepciones de universitarios sobre alfabetización digital, redes y noticias falsas, y parten del reconocimiento de que la proliferación de dispositivos y la digitalización de la información han favorecido un fenómeno de alcance global.

Falta, sin embargo, una dimensión que esas investigaciones tocan de manera lateral: el tiempo. Kerruish (2024), desde un marco postdigital inspirado en Stiegler, argumenta que el tiempo digital contemporáneo se encuentra industrializado y propone recuperar el *otium*, entendido como tiempo no instrumental, como condición de la reflexión crítica. Según su análisis, estrategias de superposición de capas, interrupción y creación de zonas no instrumentales pueden sostener la reflexión que el pensamiento crítico requiere. La autora observa además que los beneficios de la enseñanza digital del pensamiento crítico suelen estar ligados a la sociabilidad y la interactividad que las tecnologías hacen posible, y que las dificultades se presentan a menudo como deficiencias de los estudiantes, los docentes, las instituciones o las propias tecnologías. Esta última advertencia protege de una lectura simplista de los datos anteriores. Que muchos estudiantes compartan información sin verificarla no prueba una carencia individual de carácter: puede indicar que el entorno de trabajo que se les ofrece, rápido y continuo, no concede espacio para otra conducta.

Tomados en conjunto, los estudios permiten identificar tres efectos pedagógicamente relevantes de la inmediatez. El primero es que la verificación se vuelve opcional, algo que se hace cuando se recuerda y no como parte constitutiva de leer. El segundo es que los supuestos permanecen invisibles, porque examinarlos exige una pausa que el flujo de contenidos no ofrece. El tercero es que compartir se convierte en un acto casi reflejo, previo a cualquier juicio. Ninguno de estos efectos se corrige únicamente con más información sobre desinformación. Requieren intervenir en la forma como se organiza el trabajo en el aula.

Diálogo y pausa como diseño pedagógico

La tradición freireana ofrece un punto de partida que no ha perdido vigencia, aunque el escenario tecnológico sea otro. Moreira Cedeño et al. (2023) revisan los fundamentos filosóficos de la pedagogía crítica de Freire a partir de tres ejes: la relación entre oprimido y opresor, la deshumanización y la alfabetización como vía para superarla, y el contraste entre educación bancaria y educación liberadora. Cabe sostener, como interpretación propia, que la abundancia digital no supera la lógica bancaria sino que puede intensificarla: un flujo

continuo de contenidos depositados en un receptor que los consume sin interrogarlos reproduce, con otros medios, la relación pasiva que Freire cuestionaba. De ahí que la crítica pedagógica del presente no pueda limitarse a incorporar dispositivos; debe preguntarse por el tipo de relación que esos dispositivos instauran.

Canedo Chávez (2023) avanza en esa dirección al plantear la necesidad de un cambio paradigmático en la educación bajo la directriz de Freire. Subraya que los docentes, además de poseer conocimientos especializados, deben promover una comunicación dialógica con los estudiantes, y reconoce que las tecnologías digitales democratizan el acceso al conocimiento, pues muchas personas, sin importar su estrato social, acceden a información por medio de sus teléfonos móviles. Ambas ideas, puestas juntas, redefinen la función docente. Si el acceso a la información ya no es un privilegio del aula, el valor del profesor se desplaza hacia la mediación: ayudar a formular preguntas, a contrastar versiones, a sostener una conversación en la que las respuestas se pongan a prueba. La dialogicidad deja de ser un ideal ético para convertirse en una competencia didáctica específica de un tiempo saturado de información.

Esa competencia puede concretarse, y aquí el ensayo avanza propuestas que derivan de la evidencia revisada pero que no han sido sometidas a prueba en los estudios citados. La primera es introducir demoras deliberadas en las actividades de análisis. Ante una afirmación polémica, por ejemplo, se pide una primera lectura individual y se aplaza la discusión hasta la sesión siguiente, de modo que el estudiante deba escribir qué da por supuesto el enunciado antes de aceptarlo o rechazarlo. El ejercicio apunta al punto débil identificado por Peñaloza Catalán y Romero Villagómez (2026), los supuestos, y traduce en práctica concreta la idea de zona no instrumental de Kerruish (2024).

La segunda propuesta es convertir la verificación en rutina previa a la difusión. Si los datos de Presser et al. (2024) muestran que una parte considerable de los estudiantes reconoce haber compartido desinformación y que otra tiende a ignorarla sin intervenir, el aula puede establecer una norma sencilla: ningún material se incorpora a un trabajo o se comenta en clase sin que quien lo trae explique su origen, su fecha y el criterio por el cual lo considera fiable. La norma no elimina el error, pero desplaza la verificación desde la excepción hacia la costumbre, que es precisamente lo que una actitud necesita.

La tercera propuesta recoge la sugerencia de Martínez Mares y Risco Lázaro (2023) de acudir al texto literario como recurso para formar el pensamiento crítico como actitud. Un texto literario no se rinde a una lectura veloz, admite interpretaciones en conflicto y obliga a sostener la ambigüedad, tres rasgos opuestos a la lógica del titular. La lectura lenta, acompañada de escritura argumentativa y de reescritura, produce además evidencia visible del proceso de pensamiento, algo que la mera respuesta rápida no deja ver.

La cuarta propuesta atiende a la dimensión que la revisión de Libreros Castro y Benavides Franco (2025) encuentra menos trabajada, la emocional, crítica y social. Seminarios en los

que se asigna a los participantes defender la posición contraria a la propia, debates con reglas explícitas de réplica y trabajos colectivos de análisis de casos reales de desinformación exigen que el estudiante sienta, y no solo conozca, el costo de equivocarse ante otros. Se trata de recuperar la negatividad que Blázquez Piqueras (2022) echa en falta, en un formato que la institución puede sostener.

Ninguna de estas propuestas depende de renunciar a la tecnología, y conviene precisarlo para evitar una lectura nostálgica. Kerruish (2024) señala que las ventajas de la enseñanza digital del pensamiento crítico residen en gran medida en la sociabilidad y la interactividad que habilita. Foros asincrónicos que obligan a responder con argumentos, tareas colaborativas que dejan huella del razonamiento y el propio acceso ampliado a fuentes, subrayado por Canedo Chávez (2023), pueden convertirse en aliados si se diseñan con una finalidad formativa clara. El problema no es lo digital sino la ausencia de intención pedagógica en su uso.

Queda el asunto de la formación docente, que atraviesa todo el planteamiento. Peñaloza Catalán y Romero Villagómez (2026) concluyen que las instituciones de educación superior deberían integrar en sus programas de formación docente estrategias de alfabetización digital crítica, sobre la base de que el pensamiento crítico es una práctica profesional del docente y no solo una meta para los estudiantes. La observación tiene consecuencias prácticas. Un profesor que no explicita sus propios criterios de fiabilidad difícilmente puede enseñarlos, y un profesor sometido a cargas de trabajo que impiden la lectura pausada de los trabajos estudiantiles difícilmente puede sostener las dinámicas aquí propuestas. Es una limitación estructural que ninguna estrategia de aula resuelve por sí sola y que debe discutirse como política institucional.

Conclusiones

El recorrido realizado permite sostener que la inmediatez no destruye el pensamiento crítico, pero desplaza las condiciones en que este se forma y pone en desventaja a sus componentes más lentos. La evidencia reunida en el ámbito hispanoamericano sugiere que la verificación tiende a ser una práctica ocasional, que los supuestos de los mensajes son los elementos menos examinados incluso entre docentes universitarios, y que la enseñanza del pensamiento crítico se concentra en habilidades cognitivo-analíticas más que en dimensiones emocionales, críticas y sociales. Estas tres constataciones apuntan en la misma dirección: el pensamiento crítico entendido solo como habilidad transferible resulta insuficiente frente a un entorno que fragmenta el tiempo y premia la reacción.

La alternativa pedagógica que se ha delineado combina dos apuestas. La primera es la dialogicidad de raíz freireana, que sitúa al docente como mediador de preguntas y no como proveedor exclusivo de información. La segunda es el diseño deliberado de pausas, demoras, rutinas de verificación y lecturas lentas que recuperen, dentro de la institución, algo del tiempo no instrumental que la cultura digital tiende a industrializar. Ambas apuestas se

complementan, porque el diálogo necesita tiempo para ser algo más que un intercambio de opiniones y la pausa necesita interlocutores para no quedar en simple aislamiento.

El ensayo tiene límites que conviene reconocer. No aporta datos empíricos propios, trabaja con un corpus reducido y heterogéneo, y varias de las investigaciones citadas describen conductas sin medir la inmediatez como variable, de manera que la relación causal entre velocidad del entorno y debilidad del juicio permanece como hipótesis plausible y no como hecho demostrado. Además, un estudio central para el argumento temporal está escrito en inglés y procede de un contexto distinto, lo que exige prudencia al trasladar sus planteamientos.

Esos límites señalan líneas de trabajo. Resulta necesario evaluar, en aulas hispanoamericanas concretas, el efecto de diseños con respuesta diferida y de rutinas de verificación sobre la identificación de supuestos y sobre la conducta de difusión. También lo es indagar cómo perciben los estudiantes estas intervenciones y qué condiciones institucionales las hacen sostenibles. Sin esa evidencia, las propuestas aquí formuladas seguirán siendo orientaciones razonables, no resultados. Con ella, la discusión sobre pensamiento crítico y sociedad líquida podría dejar de depender de metáforas y apoyarse en prácticas observables.

Referencias

- Blázquez Piqueras, M. (2022). Psicopolítica y educación en la nueva era. (Breve anatomía del «paradigma neurológico»). *Laguna. Revista de Filosofía*, (51), 83-101. <https://doi.org/10.25145/j.laguna.2022.51.05>
- Canedo Chávez, R. F. (2023). Tecnología digital y ruptura paradigmática en educación: Una crítica, a la luz de la pedagogía de Paulo Freire. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 788-797. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1488>
- Chapsal, M. (2022). Diagnósis del hombre actual: La propuesta de Zygmunt Bauman. *Revista de Filosofía UCSC*, 21(1), 9-37. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2022.21.01.01>
- Kerruish, E. (2024). Postdigital teaching of critical thinking in higher education: Non-instrumentalised sociality and interactivity. *Postdigital Science and Education*, 6, 551-570. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00456-6>
- Libreros Castro, J., y Benavides Franco, A. (2025). Estrategias didácticas de fomento del pensamiento crítico en la escuela latinoamericana: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(3), 485-510. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.3.832>
- López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L., y Faure-Carvallo, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: Una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 399-422. <https://doi.org/10.4185/rlds-2023-1939>

- Martínez Mares, S., y Risco Lázaro, A. (2023). El desarrollo del pensamiento crítico como actitud en la enseñanza universitaria: El texto literario como recurso. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 965-974. <https://doi.org/10.5209/rced.86937>
- Moreira Cedeño, S. A., Monroy Villón, A. E., y Cevallos Velez, L. R. (2023). Fundamentos filosóficos de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Alternancia. *Revista de Educación e Investigación*, 5(9), 77-87. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v5i9.1105>
- Peñaloza Catalán, V. M., y Romero Villagómez, C. (2026). Pensamiento crítico docente ante la información digital: Análisis de validez y confiabilidad en el uso académico de redes sociales. *Didac*, (87), 27-45. https://doi.org/10.48102/didac.2026..87_ENE-JUN.293
- Pérez-Escoda, A., Llovet, C., Borau-Boira, E., y Martínez-Otón, L. (2024). Alfabetización digital, redes, y fake news: Percepciones entre universitarios. *index.Comunicación*, 14(2), 137-164. <https://doi.org/10.62008/ixc/14/02Alfabe>
- Presser, N. H., Pacios, A. R., y Bernades da Silva, A. (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>

Síntesis curricular

Pedro M. Díaz, Muñoz. Profesor de ciencias sociales, mención geografía e historia (UPEL-IPM), 2000. Especialista y magister en planificación y evaluación de la educación (CIPPSV) 2005 y 2007. Actualmente, en desarrollo de tesis del doctorado en educación en la UPEL – IPMALA. Facilitador en el área de metodología de investigación y seminario de trabajo especial de grado en la UNESR y la UBV.