

APROXIMACIÓN A LAS CÁMARAS DE ECO EN REDES SOCIALES. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIA POLÍTICA

SANDRA GARCÍA-SANTAMARÍA
Universidad de Burgos

SONSOLES DIESTE-MUÑOZ
Universidad de Burgos

JAVIER ANTÓN-MERINO
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales se han consolidado como actores estratégicos en el ámbito de la información. Han reemplazado los canales de comunicación tradicionales y transformado, con ello, los procesos de socialización entre sus usuarios, especialmente entre los más jóvenes.

Conscientes de que la generación Z, la primera generación cien por cien digital (Wang et al., 2020), consume contenido de índole social y político, a diario, a través de distintas redes sociales, se ha diseñado una experiencia de innovación educativa que fomenta el desarrollo de competencias transversales para aumentar la conciencia crítica a la hora de informarse y construir posiciones políticas.

El profuso estudio que se ha realizado sobre la incorporación de las redes sociales como actor informativo, y su funcionamiento, pone de relieve su capacidad para la generación de cámaras de eco y consolidación de burbujas de filtro (Sustein, 2001; Pariser, 2012). Esto ha suscitado un debate respecto de sus efectos en la polarización, el impacto que tienen en la generación de posiciones políticas y la pérdida de calidad en el análisis crítico por parte de los usuarios.

Esta iniciativa persigue un doble objetivo. Por un lado, analizar la percepción del alumnado respecto del papel de las redes sociales en su socialización política y construcción de opiniones. Por otro lado, comprobar si la exposición intencionada a contenidos alejados de sus posiciones ideológicas previas tiene la capacidad de romper las dinámicas de cámara de eco que alimentan los algoritmos de estas plataformas.

Esta experiencia educativa se ha diseñado, también, con la intención de transformar el papel del alumnado respecto de su aprendizaje, para ello se ha adoptado un enfoque colaborativo y participativo. El alumnado ha actuado simultáneamente como sujeto y objeto de la investigación, favoreciendo, no sólo la adquisición de habilidades analíticas sino también la co-creación de conocimiento y el aprendizaje colaborativo.

La metodología descansa sobre varios instrumentos, que incluyen un pre-test y un post-test para medir el nivel de conocimiento inicial respecto de las cámaras de eco y los cambios tras la intervención; encuestas de seguimiento, para observar la evolución de la intervención, los cambios registrados en las percepciones, el contenido y el funcionamiento de las redes, así como las reflexiones personales y colectivas en el aula, tanto sobre el experimento en sí como sobre lo observado.

Los estudiantes han documentado los cambios en los contenidos sugeridos por el algoritmo, las emociones que los nuevos contenidos despertaban en ellos y han reflexionado sobre los sesgos de confirmación, las cámaras de eco y la construcción de posiciones políticas.

Los resultados preliminares sugieren que la introducción consciente de disonancia informativa en las redes sociales puede generar un efecto catalizador del pensamiento crítico del alumnado, revelando su potencial pedagógico como herramienta educativa más allá de su ya consolidada función informativa.

2. CONTEXTUALIZANDO LA EXPERIENCIA

2.1. LA IMPORTANCIA DE LAS REDES SOCIALES EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN DIGITAL

Vivimos en una era digital (Van Dijk, 2020) en la que las redes sociales han irrumpido hasta formar parte de nuestra vida diaria (Fuchs, 2014).

De la Hoz, Acevedo y Torres (2015) definen las redes sociales como “plataformas en Internet que facilitan el intercambio de información, la interacción y la colaboración entre sus usuarios; además, abren múltiples opciones para añadir una nueva dimensión a los procesos de aprendizaje y conocimiento” (2015:20).

Esta irrupción de las redes ha derivado, entre otras cosas, en la reestructuración de los modelos de comunicación e información (Romero y Rivera, 2019) y en la evolución de los modelos de consumo de ésta, ya que cada vez se emplean más estos medios para informarse en detrimento de canales tradicionales (Cea-Esteruelas y Vicente-Domínguez, 2021; Catalina-García, Sousa y Cristina Silva Sousa, 2019), lo que no implica necesariamente que se les dé una mayor veracidad (Alcott y Gentzkow, 2017). La información ha sido, hasta la irrupción de las redes sociales, monopolio del periodismo, sin embargo, este se ha roto y actualmente “cualquier persona, con cierto nivel de instrucción y acceso a Internet, puede producir y hacer circular una historia” (Catalina-García, Sousa y Cristina Silva Sousa, 2019:97). De hecho, la relevancia del consumo de información por redes sociales ha llegado hasta el punto de impactar decisivamente en resultados electorales (Bakir y McStay, 2018; Guess, Nyhan y Reifler, 2018). En este contexto, las redes sociales, que tienen entre otras la función de socialización, han pasado a formar parte del desarrollo intelectual y del aprendizaje de los alumnos, siendo parte de este proceso los *influencers* y los creadores de contenido (Marcelo y Marcelo, 2021).

2.2. REDES SOCIALES E INNOVACIÓN DOCENTE

Con la introducción del Plan Bolonia, como recuerdan Rubia-Avi et al.,

“Son cuatro los compromisos que las Universidades españolas han asumido para cumplir con las demandas propuestas:

1. Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura.
2. Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.

3. Apoyo científico y técnico para el desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las comunidades autónomas.

4. Extensión de la cultura universitaria” (2010: 102).

Estos compromisos implican que la labor docente en las universidades debe ir más allá de las clases magistrales, que han sido la norma hasta hace poco. Así, se deben fomentar metodologías activas centradas en el estudiante, promover la adquisición de competencias transversales, favorecer el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje, y propiciar entornos de reflexión que vinculen el conocimiento académico con los retos y las realidades sociales contemporáneas. Esta nueva perspectiva en la educación ha llevado a que la innovación docente que -según la UNESCO, es “un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional” (2016:3)- se haya convertido en un pilar central del sistema educativo.

En este sentido, es preciso tomar consciencia de que la denominada generación Z, que puebla las aulas universitarias, es una generación profundamente atravesada por las redes sociales, siendo éstas parte inherente de su vida (Blomfield, Neira y Barber, 2014; Boyd, 2020). La omnipresencia de las redes sociales en la vida de los alumnos, unida a la necesidad de actualización de la educación, traza un camino directo hacia la necesidad de realizar innovación docente en el marco de las redes sociales. Acomodando esta nueva realidad, se observa la incorporación de las redes sociales en el ámbito educativo universitario. Así, pese a haber nacido como espacios destinados a las relaciones interpersonales, el empleo de las redes sociales ha trascendido esta esfera irrumpiendo como herramientas empleadas también en el ámbito educativo (Gil-Fernández y Calderón-Garrido, 2021; Boss y Krauss, 2022; Lee et al., 2018; Oke y Fernandes, 2020). Sin embargo, estas tienen un gran potencial aún por explorar en la educación (Greenhow, 2011; Manca y Ranieri, 2013).

Uno de los beneficios derivados de la introducción de las redes sociales en el entorno educativo es la ampliación de métodos pedagógicos (Kong, 2021) y la incorporación de los intereses de los propios

estudiantes, que demandan integrar en la enseñanza universitaria nuevas herramientas y modelos (Aguar, Velázquez y Aguiar, 2019).

González-Martínez, Lleixá-Fortuño y Espuny-Vidal (2016) señalan que los alumnos emplean las redes sociales en su vida personal pero no en la vida académica, entre otros factores, por la ausencia de iniciativas por parte de los docentes. Aunque la innovación docente está en constante crecimiento y se han realizado avances en el ámbito de la innovación docente y la sociedad digital (Hervás-Gómez et al., 2023; Pérez-Curiel et al., 2024; Montenegro-Rueda, 2025), aún queda mucho camino por recorrer.

Teniendo en cuenta que la irrupción de las redes sociales ha propiciado un entorno en el que “la realidad informativa puede distorsionarse afectando a derechos como la libertad de expresión, de información y de participación”; y en el que “el flujo de información que se recibe a diario es muy elevado” y “llega sin filtros ni análisis crítico”, resulta importante incrementar la dosis de educación ciudadana, fomentando un pensamiento crítico y plural” (Gavilán, Martínez-Navarro y Fernández-Lores, 2017:63). Por lo tanto, introducir en la enseñanza universitaria dinámicas que fomenten las competencias críticas en el empleo de redes sociales, que permitan a los alumnos tomar conciencia del impacto que las redes sociales tienen sobre su construcción del conocimiento, y vinculen su formación académica como profesionales con su experiencia personal como usuarios, se vuelve extremadamente útil. En esta línea, una propuesta innovadora consiste en diseñar experiencias de aprendizaje que incorporen el análisis crítico del consumo de información en redes sociales.

2.3. CÁMARAS DE ECO

Los sesgos distorsionan nuestra forma de ver el mundo. En el ser humano hay una “tendencia a creer o buscar opiniones e información que confirme lo que ya creemos”, lo que se denominada “sesgo de confirmación” (Acerbi, 2020:99). En relación con esta cuestión, como señalan Mihailidis y Viotty (2017), en muchas ocasiones, los receptores de información y usuarios de redes sociales sólo dan credibilidad a las informaciones que se encuadran dentro de su visión del mundo y no contradicen sus creencias previas. A esto se suma el hecho de que los individuos prefieren consumir opiniones e información de personas con

puntos de vista similares a los propios y con los que están de acuerdo (Gentzkow y Shapiro, 2011).

Cuando hablamos de contenido online, y en relación con lo anterior, existen burbujas de filtro o *filter bubbles* (Praisner, 2012), esto es el fenómeno por el cual los propios algoritmos personalizan el contenido en internet -incluidas las redes sociales- creando un entorno informativo personalizado en base a cada usuario. Estas burbujas son individualizadas, imperceptibles para el usuario y a ellas se accede involuntariamente. Esta realidad, más allá de los aspectos positivos que puede presentar, es, también, un potenciador de sesgos, ya que limita la exposición a puntos de vista disidentes de los propios, reduciendo la diversidad de pensamiento. A esto se suma el hecho de que los individuos prefieren permanecer en estas burbujas de filtro, recibiendo así información que refuerza, en lugar de comprometer su visión del mundo (Seargeant y Tagg, 2016).

Estrechamente interrelacionado está el fenómeno de las cámaras de eco o *echo chambers* (Sustein, 2001; 2007; 2017), metáfora que alude al hecho de que los individuos tienden a agruparse consciente o inconscientemente en “comunidades” que reproducen y refuerzan sus puntos de vista e ideología -en definitiva, su visión del mundo- generando una suerte de “exposición selectiva” (Ramírez-Dueñas y Humanes, 2023). Jamieson y Cappella las definen como un “medio de comunicación cerrado que tiene el potencial de magnificar los mensajes que produce y aislarlos de posibles refutaciones” (2008:76). De este modo, los propios usuarios generan espacios cerrados en los que se exponen de forma reiterada a los mismos puntos de vista, reduciendo su pensamiento crítico, amplificando y confirmando los mensajes y creencias ya compartidas, evitando así disonancias cognitivas (Festinger, 1957; Hartmann et al., 2025). Además, las cámaras de eco tienen efectos perniciosos como la polarización política o la generación del efecto de verdad ilusoria, que hace referencia a la percepción de veracidad que deriva de la exposición a un mensaje constantemente repetido (Jamieson y Cappella, 2008; Bordonada Plou, 2020). Sustein (2017) señala, además, tres potenciales efectos negativos derivados de la ausencia de exposición a

opiniones diversas: la fragmentación social, la desaparición de la pluralidad informativa y la erosión de la libertad de los ciudadanos.

Las cámaras de eco y las burbujas de filtro son fenómenos imbricados, pero distintos. En las cámaras de eco “la exposición a la información políticamente afín es resultado de una elección personal y, por tanto, conductual” (Cardenal et al., 2019:3), mientras que, cuando hablamos de burbujas de filtro, la información viene preseleccionada, no hay una intencionalidad por parte del individuo (Thurman y Schifferes, 2012).

Ante esta realidad, Rivero señala que “podemos tomar una acción consciente de romper esa rutina” siguiendo en redes sociales a “gente nueva por el mero hecho de que estamos en desacuerdo con ellos, o seguir a los políticos que no nos gustan para poder tener una representación más equilibrada del debate político en los mensajes que nos llegan”, algo que señala como poco realista, ya que “no es diferente de pensar que todos estos años podríamos haber leído varios periódicos para poder compensar los sesgos ideológicos que sabemos que tienen cada uno de ellos” (Rivero, 2016). Teniendo esto en cuenta, “cada vez tenemos más posibilidades de seleccionar y personalizar nuestro entorno mediático de forma que es probable que se confirmen esos prejuicios” por lo tanto, “animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias prácticas mediáticas a este respecto, y sobre las fuentes de su propia información y juicios, ayudaría a iluminar las implicaciones” (Buckingham, 2019:219).

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

El papel participante del estudiantado universitario, mediante la incorporación de metodologías activas en el aula, no sólo favorece su autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales-García et al., 2021) sino que consolida la formación de sujetos críticos y se ha demostrado que promueve una mayor responsabilidad respecto de su aprendizaje y un mayor nivel de progreso (Al-Mwzaiji y Alzubi, 2022). Esta experiencia docente se ha desarrollado con estudiantes del Grado en Ciencia Política y Gestión Pública y alumnado del Doble Grado en Derecho y Ciencia Política y Gestión Pública de la Universidad de Burgos, enmarcada en la asignatura de Teoría Política.

Por ello, el principal objetivo de la presente experiencia docente es la incorporación de los estudiantes y la consecución de un rol más activo y participativo, especialmente, respecto de las pruebas de evaluación continua de la asignatura. Las pruebas de evaluación continua han estado guiadas por la innovación docente que se ha desarrollado a lo largo de toda la duración de la asignatura. Estas han consistido en la realización de un pre-test, encuestas de seguimiento, reflexión guiada -personal, en grupo y en el aula-, análisis crítico escrito y un post-test. Con la introducción de pre-test y post-test (Creswell, 2014; Majka, 2024), se buscaba evaluar el impacto de la acción docente y la evolución respecto del conocimiento del alumnado en torno a la existencia y funcionamiento de las cámaras de eco en las redes sociales. Las encuestas de seguimiento, las reflexiones guiadas y el análisis crítico escrito perseguían el desarrollo de una posición crítica respecto de las cámaras de eco y el consumo de información política en las redes.

Siendo conscientes de que la generación Z, es multi-canal, en tanto en cuanto se informa sobre política y aspectos sociales desde diversas fuentes (Wang et al., 2020), y en consonancia con la idea de incorporar activamente al alumnado, en el momento de realizar el pre-test se les preguntó por la red social que más usaban. Tras revisar los datos arrojados, se decidió que la iniciativa se llevaría a cabo en la plataforma de Instagram, red social que todos los alumnos consultados usaban diariamente. Mediante el uso de Instagram, se ha llevado a cabo una experiencia de innovación que ha permitido al estudiantado identificar dinámicas de filtrado de contenidos, sesgos de confirmación, burbujas de filtro y cámaras de eco.

Se ha invitado al alumnado a monitorizar y documentar los contenidos que les sugiere el algoritmo de la plataforma, identificar las fuentes de información y debatir en el aula los mecanismos de filtrado y sesgos informativos que se generan en la red.

Para ello, los alumnos debían ubicar en una escala ideológica del 0 al 10, siendo el 0 lo más a la izquierda y el 10 lo más a la derecha posible, perfiles de medios de comunicación e *influencers* que seguían en sus redes sociales para informarse sobre aspectos políticos. Todos los alumnos proporcionaban el nombre del perfil y lo ubicaban en la escala. Habiendo recabado esos datos, el profesorado participante generó una

única escala, ubicando cada perfil en la media, sin mayor intervención de los datos, ya que se pretendía observar la percepción de los estudiantes respecto de las posiciones de los medios de comunicación e *influencers* a los que hacían referencia. Posteriormente el alumnado comenzaba a seguir cuentas lo más alejadas posibles de las posiciones de los perfiles que ya seguían, se iniciaba así la experiencia educativa.

A lo largo de la experiencia, los estudiantes fueron consultados en el aula mediante cuestionarios y reflexiones guiadas por preguntas estandarizadas para todos los grupos. Las consultas se centraron en la percepción que tenían sobre la influencia de los mensajes y contenidos consumidos en Instagram, tanto en la configuración de sus propias posiciones políticas como en la construcción de las posiciones políticas de otros. Asimismo, se exploraron las emociones que suscitaban los nuevos discursos e ideas incorporadas durante la experiencia.

Los cuestionarios de seguimiento, además, recopilaron información relativa al número y tipo de interacciones, las reconsideraciones realizadas, los cambios observados en el contenido consumido, así como preguntas específicas vinculadas a la influencia de las redes sociales en la formación de posicionamientos políticos.

Este ejercicio ha resultado particularmente valioso para evidenciar la presencia de cámaras de eco en los perfiles del estudiantado, así como para promover la confrontación y eventual desarticulación de sesgos de confirmación y, en última instancia, para contribuir a la ruptura de dichas cámaras. Junto con los cuestionarios, la reflexión guiada en el aula ha demostrado ser especialmente esclarecedora. A través de preguntas abiertas, se indagó sobre la frecuencia y la forma de interacción con nuevos perfiles y con aquellos que los estudiantes ya seguían previamente; también se abordó el contexto en el que consumían dicho contenido -como el momento del día, la hora o el lugar- y las implicaciones de esos factores en la recepción del mensaje. Además, se identificaron elementos comunes en la comunicación política a través de Instagram y se evaluó la capacidad de los estudiantes para detectar la presencia de sesgos de confirmación, en relación con fenómenos como las burbujas de filtro y las cámaras de eco.

Tanto los cuestionarios como las dinámicas de reflexión guiada han demostrado su eficacia para consolidar el conocimiento adquirido y el desarrollo del pensamiento crítico (Tlale-Mkhize y Liebenberg, 2025), objetivos centrales que han guiado esta iniciativa desde su inicio hasta su punto final.

Cabe destacar que, mediante la monitorización de los alumnos del contenido que consumían estos han actuado a la vez como objeto y sujeto de la experiencia docente e investigación derivada⁵⁹. En definitiva, se ha implementado un enfoque metodológico participativo en el que se ha combinado el análisis empírico de las redes sociales con la reflexión crítica de los propios estudiantes sobre sus dinámicas de consumo de contenido político en estas. Esto favorece un aprendizaje más consciente, al implicar activamente a los propios alumnos en la investigación y en la construcción y análisis de sus propios procesos informativos. La implicación de los alumnos como sujetos investigados e investigadores ha supuesto, además, la introducción de un proceso de co-creación de conocimiento promoviendo su implicación en la actividad (Omland, et al., 2025).

4. RESULTADOS

Los resultados del pre-test arrojan una imagen variada respecto de la definición e implicaciones de las cámaras de eco.

Todos los estudiantes indican que tienen más de una red social activa y que hacen uso de estas a diario. Cuando son preguntados respecto de las horas que invierten en estas redes, un alto porcentaje -92%-, pasa más de dos horas cada día consumiendo contenido, y cerca de un tercio admite pasar entre tres y cuatro horas diarias -31%-.

Puede observarse que el alumnado ubica los perfiles políticos que siguen en redes sociales de forma heterogénea a lo largo de toda la escala ideológica, situando los perfiles de *influencers* en posiciones más

⁵⁹ Los estudiantes eran conscientes del desarrollo de la investigación paralela a la experiencia de innovación y consintieron su participación y uso anonimizado de los datos recabados.

radicalizadas que las de los perfiles de medios tradicionales -más centrados en la escala-.

El estudio revela grandes diferencias por sexo. Mientras que las mujeres siguen medios tradicionales e *influencers* que auto perciben más escoreados a la izquierda de la escala ideológica, los hombres muestran el patrón contrario. Atendiendo a las medias de ubicación ideológica de las cuentas de los medios tradicionales, las mujeres siguen perfiles situados en una media de 4,4 frente a una media de 5,9 entre los varones, lo que supone una diferencia de 1,5 puntos. Esta tendencia se magnifica entre los perfiles de *influencers*, donde los datos de las alumnas arrojan una media de 2,9 y los alumnos de 6,2, registrando una distancia de 3,3 puntos en la escala ideológica, entre unas y otros.

Otro dato relevante es el de la distancia ideológica percibida por hombres y mujeres entre las cuentas de medios tradicionales e *influencers*. Los hombres tienen una horquilla de menos de medio punto -0,3- entre las medias que registran para los *influencers* y los medios tradicionales, mientras que las mujeres registran una distancia de 1,5 puntos entre la media de las cuentas personales y de los medios tradicionales.

Todos asumen que existe una cierta influencia de las redes sociales en su construcción de posiciones políticas y casi dos tercios -62%- considera que tienen bastante o mucha influencia.

Los cuestionarios de seguimiento que, como se ha indicado anteriormente, cubren otro tipo de información relevante, arrojan resultados muy esclarecedores para su discusión.

Respecto de la interacción con el nuevo contenido, se les pregunta por el número de veces y por el modo en que conectan con esas ideas y discursos. La mayoría del alumnado interactúa con el nuevo contenido al menos una vez en los primeros veinte días del desarrollo de la experiencia -77%-. Alrededor de un tercio de los estudiantes -31%- interactúa con el contenido compartiéndolo a través de una conversación privada, o bien con compañeros de la carrera o con amigos, otros indican que han comentado la publicación -15%-, si bien la mitad de los estudiantes consideran que el hecho de visualizar ese contenido ya es una forma de interacción con el mismo. Esta última opción no estaba

prevista por el profesorado, que había considerado el consumo como una acción pasiva y no de interacción activa.

En su inmensa mayoría el alumnado indica que sienten frustración o rabia tras haber consumido el nuevo contenido -77%-, y que en muchas ocasiones han sentido la necesidad de comentarlo con compañeros. Estas emociones siguen encabezando los datos a medida que la experiencia se va desarrollando, si bien es cierto, que se van abriendo paso otras emociones como la confusión, la curiosidad o la sorpresa.

Asimismo, la gran mayoría de los alumnos -92%- considera que las redes sociales tienen influencia en las opiniones políticas de los ciudadanos, pero menos de la mitad creen que tienen influencia en sus propias opiniones políticas -46%-. Además, aquellos que estiman que las redes sociales tienen influencia en sus creencias políticas tienden a pensar que esta influencia es menor que la que tienen en el resto de los ciudadanos.

En la segunda encuesta de seguimiento indican que ya han observado un cierto cambio en el algoritmo y que Instagram empieza a presentarles contenido, que no siguen, pero que está alineado con las posiciones de los nuevos perfiles. En este punto conviene reflejar que los estudiantes nos informan de que la página de contenidos ha cambiado poco, pero que notan esos cambios en otro tipo de contenido como los *reels* o el contenido a explorar.

Todos estos resultados se debaten en el aula para que puedan ampliar y profundizar en aquellas cuestiones que consideran relevantes, es aquí donde es especialmente interesante el debate respecto de la influencia en las creencias y posiciones políticas. La disonancia entre la capacidad de las redes sociales para influir en su propia opinión política o en la de otros evoluciona a medida que avanza la experiencia y, aunque sigue existiendo, se va reduciendo. Asimismo, resulta digno de mención el análisis que realizan respecto de las características de la información en redes y de los temas que, a grandes rasgos, presentan perfiles de izquierdas y de derechas. Son conscientes de que muchos de los datos que reciben no han sido contrastados, de que las problemáticas se exponen con un tono sensacionalista con mensajes directos, cortos y con una crítica a la posición contraria e imágenes de alto impacto. Del

mismo modo que indican que, confrontando los discursos e información recibidos a través de perfiles de medios de comunicación e *influencers*, los primeros ofrecen una mayor contextualización.

En la última sesión dedicada a la experiencia docente relatada, los estudiantes contestaron el post-test, en el cual quedó reflejado un aumento en la toma de conciencia respecto de las posibles consecuencias de las cámaras de eco en redes sociales. En esa misma sesión hicieron entrega de su reflexión personal escrita, en la que integraron imágenes de aquel contenido que más les había llamado la atención o que los había llevado a reflexionar críticamente. La mayoría incluyó referencias a contenido que despertó emociones negativas intensas, tales como frustración, enfado o inquietud.

Este ejercicio no solo permitió identificar el impacto emocional del contenido político en las redes sociales y el funcionamiento de las cámaras de eco, sino que también reveló cómo las burbujas de filtro refuerzan la exposición selectiva de los alumnos y dificultan el acceso a perspectivas divergentes.

Los alumnos no solo han sido proactivos en la propia configuración del experimento, llamando la atención sobre aspectos no considerados o sobre elementos a mejorar, sino que también han propiciado un espacio en el que han articulado posiciones divergentes, han enfrentado otras opiniones y han puesto el foco en las redes sociales como elemento clave en su socialización política y en la creciente “polarización” que perciben en el contenido que consumen.

5. DISCUSIÓN

Esta reflexión no sólo es propia de los profesores participantes en la experiencia docente, sino que también se nutre de las reflexiones elaboradas por el estudiantado, en tanto sujeto y objeto de la acción.

En primer lugar, los alumnos manifiestan un uso diario de las redes sociales y son conscientes de consumir contenido con carga política. En general, consideran que los *influencers* tiene posiciones más extremas que los medios tradicionales. El consumo de información en redes sociales evidencia marcadas diferencias entre mujeres y hombres. Al

examinar las diferencias por sexo, los resultados de esta experiencia refuerzan la idea de que los hombres jóvenes tienden a asumir posiciones más conservadoras y a consumir contenido ideológicamente afín, mientras que las mujeres se inclinan hacia posturas y consumos vinculados con la izquierda del espectro político (Cordero, Ramírez-Dueñas y Sánchez, 2025). Esta brecha se acentúa al comparar los perfiles de *influencers* y medios tradicionales. En el caso de los hombres la distancia ideológica entre ambos tipos de perfil es muy pequeña, lo que sugiere una mayor homogeneidad en su consumo, sin embargo, en el caso de las mujeres hay una mayor distancia ideológica percibida entre los medios tradicionales y los *influencers*.

Otro hallazgo significativo de esta experiencia fue la disonancia cognitiva registrada respecto del efecto de las redes sociales en la formación de opiniones políticas. Si bien es cierto que, a medida que avanzaba la experiencia educativa, la influencia detectada sobre uno mismo y el resto se fue reduciendo, los estudiantes continuaban atribuyendo más impacto de las redes en la formación de opiniones de otras personas. Este fenómeno que ya había sido estudiado en la década de los 80 (Davison, 1983) respecto de los medios de comunicación tradicionales, se ha demostrado que se replica en el entorno digital de las redes sociales (Chung y Wihbey, 2022). El *third-person effect* (Davison, 1983) nos lleva a pensar que los medios y redes afectan en la construcción de opiniones, en mayor medida a otras personas que a uno mismo. Resulta particularmente relevante observar como el propio alumnado identificó este sesgo y lo debatió en el aula, construyendo un análisis más crítico respecto del consumo de información y sobre Instagram como canal de información y socialización política.

Esta reflexión crítica permitió que los grupos observasen no sólo el momento en que las cámaras de eco en las que estaban insertos se “rompieron” y comenzaron a ser expuestos a contenido con otras posiciones ideológicas, sino que también pudieron explorar cómo el algoritmo presentaba contenido no seguido tras realizar alguna acción. Este proceso, llevado a cabo por los algoritmos de las redes, coincide con observaciones recientes sobre cómo interacciones mínimas pueden activar

mecanismos de “exposición cruzada” (Ribeiro et al., 2020) y presentar al usuario contenido más radicalizado.

En línea con lo anteriormente expuesto, el estudiantado coincidía en la idea de que cuanto más radical era el contenido que se les presentaba más fuerte era la reacción emocional que generaba en ellos (Lindhom et al., 2024). Independientemente del grado de respuesta emocional, resultó particularmente relevante observar cómo las emociones negativas son más fácilmente reconocibles como respuesta y parecen generar mayor reacción entre ellos (Fan, Zu, Xhao, 2016).

A pesar de todo lo expuesto, el alumnado mantuvo sus posiciones políticas sin grandes variaciones. Desde el inicio de la experiencia la amplia mayoría pensaba que sus ideas no iban a cambiar y esto se mantuvo hasta finalizada la actividad. Cuando eran preguntados sobre si el nuevo contenido les había hecho reflexionar sobre los temas tratados, los porcentajes fueron aumentando a medida que se desarrollaba la acción, pero en ningún caso supuso el cambio de la opinión previa. Esto podría estar relacionado con la idea de que cuando el usuario percibe que tiene libertad para decidir la información que recibe a través de la red, esta gana credibilidad (Sundar, 2008), percepción que también incentivan las redes.

En otro orden de cosas, los estudiantes identificaron unos estándares, una homogeneización en los modelos de comunicación empleados por los distintos perfiles. Estas dinámicas de convergencia comunicativa ya han sido estudiadas a lo largo de varias plataformas (Cinelli et al., 2021; Kaya y Kiliç, 2024; Putri, Purnomo y Khairunissa, 2024), pero fue interesante la toma de conciencia que provocó, surgiendo debates acerca de la calidad informativa y la necesidad de contrastar discursos, aunque supusiera un mayor esfuerzo para el usuario. Las plataformas tienden a estandarizar modelos de comunicación y herramientas generando entornos más homogéneos y terminan por influir en el estilo comunicativo de los usuarios (Kaya y Kiliç, 2024), esta uniformidad del contenido y del enfoque privilegia la aparición de cámaras de eco y su consolidación de forma inconsciente (Putri, Purnomo y Khairunissa, 2024). En este marco, los alumnos sí incidieron en los matices y diferencias encontrados entre los medios de comunicación e *influencers*. Esta diferencia

resulta significativa para reflexionar sobre la construcción de credibilidad y el rol de los emisores en los entornos digitales.

Finalmente, cabe señalar elementos identificados por los propios estudiantes. En primer lugar, plantearon la necesidad de considerar la relación entre visualización e interacción: consumir contenido no implica necesariamente una actitud pasiva, y esta distinción, que fue incorporada en la experiencia, podría ser relevante en futuras investigaciones sobre participación política digital y diferencias entre generaciones.

En segundo lugar, propusieron desarrollar el experimento en múltiples plataformas simultáneamente, con el fin de comparar los estilos de comunicación y niveles de polarización entre redes. Aunque esta alternativa no fue viable en la presente edición por cuestiones logísticas, representa una línea prometedora para futuras implementaciones del estudio.

6. CONCLUSIONES

Como se ha señalado a lo largo de este escrito, las cámaras de eco y las burbujas de filtro son un elemento que puede producir polarización y mermar la capacidad crítica. Las personas que se encuentran en la etapa universitaria en la actualidad han crecido y se han desarrollado intelectualmente con un alto grado de presencia de las redes sociales en su vida diaria, y su ecosistema informativo está depositado en gran medida en estas. Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio ha tratado de aportar conocimiento tanto sobre la percepción que los alumnos tienen del impacto de las redes sociales en su forma de comprender el mundo, como sobre la capacidad de estos de romper las cámaras de eco de forma intencionada.

Relacionado con el primer elemento, los resultados han mostrado que, pese al empleo intenso de las redes sociales, antes del inicio de la experiencia los alumnos consideraban que las redes sociales tenían influencia en la construcción de opiniones políticas de los ciudadanos, pero opinaban que esta influencia era menor en la construcción de la suyas propias, como se ha señalado, esta cuestión tiene que ver con el denominado *third-person effect*. Sin embargo, cabe destacar que está sensación de mayor inmunidad que otros respecto a la influencia de las

redes sociales ha ido reduciéndose conforme se avanza en el experimento, disminuyendo este efecto. Un elemento relevante son las emociones que ha despertado en los alumnos el hecho de someterse al nuevo tipo de contenido. Estas emociones han oscilado desde la rabia o la frustración a la sorpresa o la curiosidad, aunque las primeras se mantuvieron como las predominantes. Este hecho denota una resistencia persistente a asumir contenido que difiere de las opiniones propias.

Sobre la ruptura de las cámaras de eco, a lo largo del experimento, se ha ido viendo cómo estas se quebraban y a los alumnos les empezaba a llegar contenido similar al de las nuevas cuentas que habían comenzado a seguir. Cabe destacar la constatación de que, a diferencia del profesorado, el alumnado considera el mero hecho de visualizar contenido una interacción con el mismo, también lo es el hecho de que los alumnos no han modificado sus posicionamientos tras haber realizado el experimento, habiendo surtido poco efecto la exposición constante a distintos puntos de vista en las redes en sus propias opiniones.

En cualquier caso, más allá del impacto de esta experiencia en el cambio de opiniones de los alumnos, sí que se ha apreciado un incremento de la capacidad crítica del estudiantado. Estos han percibido una menor profesionalidad en la calidad informativa de los *influencers* respecto a los medios de comunicación más tradicionales. También han incrementado su consciencia sobre el impacto de las cámaras de eco en la formación, capacidad crítica y polarización de la población, han ido asumiendo un mayor impacto de estas en sus opiniones a lo largo del experimento, y han sido capaces de identificar el momento en el que la cámara de eco se ha roto. Igualmente, han identificado la tendencia a homogeneizar el contenido en redes sociales. Finalmente, cabe destacar que su posición como objetos y sujetos de la experiencia no solo se materializó durante el desarrollo, sino que fue más allá, participando éstos en la valoración y perfeccionamiento de la actividad.

Por último, hay que señalar que las reflexiones grupales en el aula permitieron ampliar la comprensión sobre fenómenos complejos, como la polarización, la credibilidad informativa y la arquitectura algorítmica de las plataformas; en definitiva, el experimento pone de relieve la relevancia de metodologías participativas para fomentar pensamiento crítico en contextos universitarios.

7. REFERENCIAS

- Acerbi, A. (2020). *Cultural Evolution in the Digital Age*. Oxford University Press
- Aguiar, B.O.; Velázquez, R.M. y Aguiar, J.L. (2019) Teacher's innovation and the use of ICTs in the Higher Education. *Revista Espacios*, 40(2)
- Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). «Social media and fake news in the 2016 election». *Journal of economic perspectives*, n.º 31(2), pp. 211-36. doi: 10.3386/w23089
- Al-Mwzaiji, A and Alzubi, J (2022) Online self-evaluation: the EFL writing skills in focus. *Asian. J. Second and Foreign Language Education*, 7:7. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00135-8>
- Bakir, V. y McStay, A. (2018). Fake news and the economy of emotions: Problems, causes, solutions. *Digital Journalism*, 6(2), pp. 154-175.
- Blomfield Neira, C. J. y Barber, B. L. (2014). Social networking site use: Linked to adolescents' social self-concept, self-esteem, and depressed mood. *Australian Journal of Psychology*, 66(1), pp.56-64.
- Bordonaba Plou, D. (2020). Los peligros de las cámaras eco. Nota crítica de #Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media. *ENDOXÁ*, (45), 249–260. <https://doi.org/10.5944/endoxa.45.2020.22850>
- Boss, S., y Krauss, J. (2022). Reinventing project-based learning: Your field guide to real-world projects in the digital age. *International Society for Technology in Education*
- Boyd, D. (2020). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education / La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Culture and Education*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Cardenal, A. S., Aguilar-Paredes, C., Cristancho, C., y Majó-Vázquez, S. (2019). Echo-chambers in online news consumption: Evidence from survey and navigation data in Spain. *European Journal of Communication*, 34(4), 360-376. <https://doi.org/10.1177/0267323119844409> (Original work published 2019)
- Catalina-García, B., Sousa, J. P., y Cristina Silva Sousa, L.-C. S. (2019). Consumo de noticias y percepción de fake news entre estudiantes de Comunicación de Brasil, España y Portugal. *Revista De Comunicación*, 18(2), 93–115. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A5>

- Cea Esteruelas, N. y Vicente Domínguez, A. M. (2021). “La información de actualidad en las redes sociales: análisis de uso y percepción de credibilidad”. Monograma. Revista Iberoamericana de Cultura y Pensamiento, n.º 8, pp. 103-129. doi: 10.36008/monograma.2021.08.2418. <http://revistamonograma.com>. ISSN: 2603-5839
- Chung, M., y Wihbey, J. (2022). Social media regulation, third-person effect, and public views: A comparative study of the United States, the United Kingdom, South Korea, and Mexico. *New Media & Society*, 26(8), 4534-4553. <https://doi.org/10.1177/14614448221122996>
- Cinelli, M., De Francisci Morales, G., Galeazzi, A., Quattrocioni, W., y Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the national academy of sciences*, 118(9), e2023301118.
- Cordero, G., Ramírez-Dueñas, J. M., y Sánchez, S. (2025). La brecha ideológica de género en la Generación Z en España. *Revista Española De Ciencia Política*, (67), 69–99. <https://doi.org/10.21308/recp.67.03>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- De La Hoz, L. P., Acevedo, D., y Torres, J. (2015). Uso de Redes Sociales en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje por los Estudiantes y Profesores de la Universidad Antonio Nariño, Sede Cartagena. *Formación universitaria*, 8(4), 77-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400009>
- Dutta, S., Arivazhagan R, y Pradeep E. (2025). Breaking the bubble: A case study on the echo chamber effect in Instagram. *Journal of Information Technology Teaching Cases*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/20438869251326279>
- Fan, R., Xu, K., y Zhao, J. (2016). Higher contagion and weaker ties mean anger spreads faster than joy in social media. *arXiv:1608.03656*.
- Festinger L (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*, vol. 2. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fuchs, C. (2014). *Social media: A critical introduction*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446270066>
- García-Morales VJ, Garrido-Moreno A, Martín-Rojas R. (2021). The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Front Psychol*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.616059

- Gavilan, D., Martinez-Navarro, G., y Fernández-Lores, S. (2017). University Students and Informational Social Networks: Total Sceptics, Dual Moderates or Pro-Digitals. *Comunicar*, 25(53), 61–70. Retrieved from <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C53-2017-06>
- Gentzkow, M. y Shapiro, J.M. (2011) Segregación ideológica en línea y fuera de línea, *The Quarterly Journal of Economics*, 126 (4), pp. 1799–1839, <https://doi.org/10.1093/qje/qjr044>
- Gil-Fernández, R. y Calderón-Garrido, D. (2021). El uso de las redes sociales en educación: una revisión sistemática de la literatura científica. *Digital Education Review*, 40, 82-109.
- González Martínez, J., Lleixà Fortuño, Mar, y Espuny Vidal, C. (2016) Social networks and higher education: the attitudes of university students towards the educational use of social networks, back to test. *Education in the Knowledge Society*, 17 (2), pp. 21-38
- Greenhow, C. (2011). Online social networks and learning. *On the horizon*, 19(1),4-12. <https://doi.org/10.1108/10748121111107663>
- Guess, A., Nyhan, B. y Reifler, J. (2018). Selective exposure to misinformation: Evidence from the consumption of fake news during the 2016 US presidential campaign. *European Research Council*, 9.
- Hartmann, D., Wang, S. M., Pohlmann, L., y Berendt, B. (2025). A systematic review of echo chamber research: Comparative analysis of conceptualizations, operationalizations, and varying outcomes. *Journal of Computational Social Science*, 8(2), 52.
- Hervás-Gómez, C. et al. (2023). Conexiones digitales: las tecnologías como puentes de aprendizaje. *Dykinson* <https://investigacion.ubu.es/documentos/659eebf695299d3d0572cb04>
- Jamieson, K.H. y Cappella, J.N. (2008). *Echo Chamber: Rush Limbaugh and the Conservative Media Establishment*. Oxford University Press
- Kaya, S., y Kılıç, B. (2024). The Yearning To Be Everything To Everyone: Examining The Homogenization Of Social Media Platforms In The Context Of Convergence.. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 9(2), 369-390.
- Kong, S. C. (2021). Delivery and evaluation of an e-Learning framework through computer-aided analysis of learners' reflection text in a teacher development course. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16, 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00172-w>

- Lee, M. et al., (2018). How to Respond to the Fourth Industrial Revolution, or the Second Information Technology Revolution? Dynamic New Combinations between Technology, Market, and Society through Open Innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(3), 21. <https://doi.org/10.3390/joitmc4030021>
- Lindholm, J., Eklund, J., Strandberg, K., Carlson, T., y Andersson, S. (2024). Beyond negativity? A laboratory study on emotional responses to populist strategies on social media. *Front. Polit. Sci.* 6:1415403. doi: 10.3389/fpos.2024.1415403
- Majka, M. Understanding the Importance of Pre and Post-Testing in Research and Evaluation.
- Malhotra, P., y Shin, S. Y. (2025). Understanding information credibility evaluation on bounded social media places: A mixed methods study. *Communication Monographs*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/03637751.2025.2455714>
- Manca, S., y Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487–504. doi:10.1111/jcal.12007
- Marcelo García, C. y Marcelo-Martínez, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, XXIX (68), 73-83.
- Mihailidis, P. y Viotty, S. (2017). Spreadable spectacle in digital culture: Civic expression, fake news, and the role of media literacies in “post-fact” society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441-454.
- Montenegro-Rueda, M. (2025). Docencia en la era digital. Experiencias, retos e innovación. Dykinson <https://www.dykinson.com/libros/docencia-en-la-era-digital-experiencias-retos-e-innovacion/9791370060589/>
- Oke, A., y Fernandes, F. A. P. (2020). Innovations in Teaching and Learning: Exploring the Perceptions of the Education Sector on the 4th Industrial Revolution (4IR). *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(2), 31. <https://doi.org/10.3390/joitmc6020031>
- Omland, M., Hontvedt, M., Siddiq, F., Amundrud, A., Hermansen, H., Mathisen, M. A., y Reiersen, F. (2025). Co-creation in higher education: a conceptual systematic review. *Higher Education*, 1-31.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016). Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente” Texto 1: Innovación Educativa. Lima, Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What The Internet Is Hiding From You*. Viking

- Pellicer Jordá, M. T. (2025). *Innovación docente en el aula: Propuestas de actividades novedosas para la docencia*. Egregius editorial
- Pérez-Curiel, C. et al., (2024). *Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las ciencias sociales*. Dykinson
<https://www.dykinson.com/libros/innovacion-pedagogica-y-tecnologias-digitales-en-la-docencia-de-las-ciencias-sociales/9788410706903/>
- Putri, S. D. G., Purnomo, E. P., y Khairunissa, T. (2024). Echo Chambers and Algorithmic Bias: The Homogenization of Online Culture in a Smart Society. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 202, p. 05001). EDP Sciences.
- Ramírez-Dueñas, J. M., y Humanes, M. L. (2023). Exposición selectiva y polarización de audiencias. Un análisis a través del consumo acumulado de información política en España. *Cuadernos.info*, (56), 1-21.
<https://dx.doi.org/10.7764/cdi.55.59797>
- Rivero, G. (2016). *Twitter y la cámara de eco*. Politikon
<https://politikon.es/2016/02/15/twitter-y-la-camara-de-eco/>
- Romero-Rodríguez, L.M., y Rivera-Rogel, D. (2019). *La comunicación en el escenario digital. Actualidad, retos y prospectiva*. Pearson.
- Rubia-Avi, B., Anguita Martínez, R., y Ruíz Requies, I. (2010). Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 96–120.
<https://doi.org/10.14201/eks.5790>
- SEARGEANT, P., y Tagg, C. (2016). The filter bubble isn't just Facebook's fault – It's yours. Retrieved from <https://theconversation.com/the-filter-bubble-isnt-just-facebooks-fault-its-yours-69664>
- Sunstein, C. R. (2007). *Republic.com 2.0*. Princeton: Princeton University Press.
- Sunstein, C. R. (2001). *Republic.com*. Princeton: Princeton University Press.
- Sunstein, C.R. (2017) *Republic. Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton: Princeton University Press.
- Thurman, N., y Schifferes, S. (2012). The future of personalization at news websites: Lessons from a longitudinal study. *Journalism Studies* 13(5–6): 775–790.
- Tlale-Mkhize, M., Liebenberg, J. (2024). Reflective Practice to Foster Critical Thinking among Students. In *International Conference on Multidisciplinary Research* (Vol. 2024, pp. 305-313).
- Van Dijk, J. (2020). *The Network Society* (4th edition). SAGE Publications
- Wang, L., et al. (2020). Digital News Consumption Among Gen Z: The Role of Social Media Use and Political Efficacy; *Journal of Communication*, 70(5), 584-605.