

La alfabetización mediática e informacional en un contexto de desinformación*

Media and Information Literacy in a context of misinformation

Anastasio García-Roca

Universidad de Almería

agr638@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2277-3034>

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Universidad de Almería

jmdeamo@ual.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5680-2921>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.37.99

Fecha de recepción: 10/03/2022
Fecha de aceptación: 18/10/2022



García-Roca, A., y Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2023). La alfabetización mediática e informacional en un contexto de desinformación. *Tejuelo*, 37, 99-128.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>

* Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España titulado “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” (ref. *PGC2018-101457-B-I00*). Asimismo, Anastasio García Roca está apoyado por un contrato postdoctoral Margarita Salas del programa de recualificación del profesorado para el 2021-2023 convocado por la Universidad de Almería (ref. *RR_A_2021_13*) y financiado por el Ministerio Español de Universidades y la Unión Europea con fondos *Next Generation*.

Resumen: La difusión deliberada, masiva y sistemática de desinformación en los medios sociales representa una amenaza importante para los sistemas democráticos, especialmente en sociedades interconectadas donde el flujo instantáneo y constante de datos impregna todas las esferas de la vida pública y privada. Frente a este preocupante fenómeno, se han intensificado los esfuerzos de diferentes organismos nacionales e internacionales cuyo plan de acción prioritario ha consistido en impulsar la formación de sus ciudadanos. Sin embargo, las estrategias maliciosas centradas en la desinformación y en narrativas basadas en trastornos de la información favorecen dinámicas de propagación mucho más virulentas e intensivas que las generadas por programas estatales de alfabetización informacional. En este sentido, diversas investigaciones han puesto en evidencia las carencias formativas de los usuarios ante el fenómeno de nuestro estudio: los relatos políticos exigen Un nivel de alfabetización alto con constantes actualizaciones y continuos cambios. Estos discursos, indescifrables para un sector de la población, quedan difuminados en medio de otro tipo de información (de cuestionable veracidad, procedencia e intencionalidad) mucho más accesible, propagada por las redes sociales.

Palabras clave: desinformación; alfabetización; lectura; formación; educación.

Abstract: The deliberate, massive and systematic spread of disinformation on social media represents a major threat to democratic systems, especially in interconnected societies where the instantaneous and constant flow of data permeates all spheres of public and private life. Faced with this worrying phenomenon, efforts have been intensified by different national and international organizations whose priority action plan has been to promote the training of their citizens. However, malicious strategies focused on disinformation and narratives based on information disorders favor propagation dynamics that are much more virulent and intensive than those generated by state information literacy programs. In this sense, various investigations have highlighted the training deficiencies of users in the face of the phenomenon of our study: political narratives require a high level of literacy with constant updates and continuous changes. These speeches, indecipherable for a sector of the population, are blurred in the midst of other types of information (of questionable veracity, origin and intentionality) much more accessible, propagated by social networks.

Keywords: disinformation; literacy; reading; training; education.

I ntroducción

El universo digital se encuentra en un constante proceso de expansión. Habitamos un mundo caracterizado por el desarrollo vertiginoso y el uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Se habla, además, de una sociedad que se define por la cultura participativa y de la convergencia (tecnológica, mediática y cultural). Esto favorece, en teoría, el tránsito hacia una auténtica sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva, Internet ha posibilitado la confección y ensanchamiento de redes de información sobre las que se estructuran y organizan el flujo de datos y la sociedad en general.

Internet y la red informática mundial (WWW) han introducido nuevos elementos en la configuración de los saberes y de la propia naturaleza textual. La colectividad, la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad (Martín Barbero, 2006; Dussel, 2011) son algunos de los aspectos que han revolucionado la manera de generar, asimilar, transmitir y difundir la información que circula libremente en el

ciberespacio. Los datos son concretados mediante una cultura de creación de contenidos compartidos o colectivos movilizadora por los usuarios que se expande libremente por las redes. De esta forma, se ha potenciado el consumo intensivo de datos en plataformas y redes sociales. Con un simple clic en el teclado del ordenador o dispositivos electrónicos se puede acceder en décimas de segundo a la práctica totalidad de datos atesorados por la Humanidad a lo largo de los siglos. El valor de la información, como indica Baricco (2008, p. 108), reside en la cantidad de páginas a las que pueda remitir y en el tiempo que se tarde en localizarla.

El flujo constante y sin filtros de información en red ha supuesto un reto para la construcción del modelo de sociedad del conocimiento que define la era digital. Vivimos en un contexto en el que el intercambio de información es mucho más rápido que el mismo movimiento físico; en el que no se puede cuantificar la información disponible en la red (y en constante aumento exponencial); en el que el acceso a la información es inmediato y técnicamente sencillo; y en el que la creación, construcción y publicación de contenido es mucho más social y horizontal que nunca.

La hiperinformación, en este sentido, necesita ser procesada por los usuarios para ser transformada en conocimiento. Por ello, se dice que entre la sociedad de la información y la del conocimiento hay un abismo. Aunque el primero se relaciona especialmente con los avances tecnológicos y el segundo con una revolución del ser humano, ambos conceptos teóricos se vinculan con grandes promesas de progreso social, cultural, económico y democrático. Es innegable que Internet promueve la infraestructura ideal para hacerlo posible: siguiendo a la UNESCO, (2005) “la información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento” (p. 19). Y esto solo se consigue a través de una compleja actividad cognitiva de localización, acceso, comprensión y reflexión sobre esos datos. La lectura, desde esta perspectiva, se concibe como un proceso mediante el cual se transforma la información en conocimiento. Por eso, parafraseando a José Antonio Millán (2008, p. 19), la lectura es la llave o vía de acceso al conocimiento en la sociedad de la información.

Desde esta perspectiva, Caro-Valverde (2018, p. 2) recuerda que el concepto de Sociedad del Conocimiento nació con fines democráticos y ahí radica su razón de ser: “ha reivindicado el cultivo de competencias intelectuales en experiencias compartidas donde [...] lo importante no es acumular información sino construir conocimiento”.

A pesar del entusiasmo que puedan generar estas características, existen algunos peligros que afectan a la salud democrática de las sociedades contemporáneas occidentales. La esfera digital ha potenciado de manera exponencial el fenómeno de la desinformación. En el Informe final del HLEG (Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre noticias falsas y desinformación en línea), se define la desinformación como toda forma de información falsa, inexacta o engañosa diseñada, presentada y proporcionada para causar intencionadamente un daño público o con fines lucrativos.

No toda información disponible en la red es verdadera, precisa, actualizada, neutral o comprensible. Es aquí donde hallamos los trastornos de la información (*disorder information*): noticias falsas, bulos, manipulación de información, descontextualización, etc. Desde esta perspectiva, el usuario medio posee un nivel razonable de confianza en su competencia para identificar noticias falsas (Eurometer, 2018). No obstante, cada vez las estrategias semióticas, comunicativas y tecnológicas utilizadas para la distorsión de la información son más sofisticadas y complejas, véanse los *Deepfakes* (Tolosa et al., 2020) y el uso de *bots* (Giachanou et al., 2022): ya no es tan evidente identificarlas.

Esta situación es aún más compleja en conflictos bélicos en los que todas las partes involucradas buscan enmarcar la discusión en sus propios términos y ello, en muchas ocasiones, implica la difusión de desinformación (Lewandowsky et al., 2013; Lanoszka, 2019). Durante la Guerra Fría tanto Estados Unidos como la Unión Soviética crearon agencias para utilizar la información como arma de guerra (Andrés, 2018). No obstante, el contemporáneo escenario informacional caracterizado por la importancia de los contenidos digitales y su

difusión en medios sociales ha resignificado contexto mediático. Parte de las guerras contemporáneas se desarrollan en redes sociales digitales (Taylor, 2013) y los ciberciudadanos juegan un papel importante y no solo como agentes pasivos (Golovchenko y otros, 2018; Choi, 2016).

El nuevo ecosistema de medios ha permitido crear un espacio de sobreinformación e infotoxicación donde se proporcionan noticias intencionadamente manipuladas al servicio de ciertos fines. Se han ido perfeccionando, en este sentido, sofisticados modelos de propaganda centrados en estrategias de distorsión y polarización de la realidad (Rodríguez, 2019). De este modo, se hace cada vez más difícil descubrir, catalogar y combatir los desórdenes informativos (Digital Future Society, 2020); elemento este que propicia, en gran medida, la desconfianza y la falta de cohesión social. Weiss et al. (2020, pp. 3-7) enumeran los principales factores que favorecen la difusión y viralización de este tipo de contenidos:

- *as a result of information overload and “the principle of least effort”*
- *as a result of poisoned public discourse, logical fallacies and overconfidence*
- *as context-independent in a “Post-truth” society*
- *as propaganda/disinformation*
- *as rumor, misinformation, and conspiracy theory*
- *as parody, satire, and political kayfabe*

En la era de la posverdad, se atenúa o aminora la importancia de la veracidad, se trivializa la objetividad de los hechos privilegiando el relato emotivo con el propósito de influir decididamente en la opinión pública. Lo importante, por tanto, no son los hechos objetivos, sino la apelación a los sentimientos, pasiones, afectos, prejuicios y creencias. Se construye así una epistemología basada en las emociones ideológicas y políticas (Del-Fresno, 2019) y se legitima, en palabras de McIntyre (2018), un régimen de supremacía ideológica que desprecia otros modos de pensamiento.

Se trata, por consiguiente, de una clara amenaza para los modelos democráticos liberales. En este sentido, las soluciones institucionales y de los organismos supranacionales se encaminan hacia el arbitraje de mecanismos que, por un lado, garanticen la transparencia y verificación de las noticias que circulan libremente en los medios y, por otro, fomenten la alfabetización informacional (ALFIN) en el seno de comunidades digitales donde los usuarios consumen, crean y comparten especialmente productos multimedia o transmedia, accediendo a una mayor cantidad de medios y canales de comunicación (Rovira-Collado et al., 2021). Los esfuerzos han de realizarse necesariamente en el marco competencial de la ciudadanía digital, donde se persigue la participación de los individuos en una sociedad democrática mediante las TIC de manera informada, segura, ética, libre y responsable. Los procesos de interacción comunicativa y de acceso y distribución de la información en línea deben vincularse, como se ha comentado anteriormente, al desarrollo de sistemas de verificación de datos que contrarresten los desórdenes informativos causados, entre otros instrumentos manipulativos, por las cámaras de eco, las páginas webs falsas, los *bots*...

Una de las raíces del problema lo podríamos ubicar en la falta de formación del usuario: la *Generación Baby Boom* (1949-1968) y la *Generación X* (1969-1980) conformarían los mal denominados inmigrantes digitales (en términos Prenskianos). Estos usuarios no han recibido formación reglada obligatoria vinculada al uso de dispositivos digitales y sus conocimientos se basan en el autoaprendizaje. La generación *milénica* (*milenials*) ha crecido junto con la masificación de Internet y han recibido nociones básicas relacionadas con el uso de dispositivos digital. Finalmente, la *generación Z* (también conocida como *posmilénica* o *centúrica*) no conoce un mundo sin Internet en casa. No obstante, todos ellos se encuentran expuestos a cantidades ingentes de información de diferente procedencia. Mientras que los usuarios veteranos están habituados a la comunicación de los *mass media* (elaborada por especialistas, con cierto rigor periodístico y que siguen una lógica *top-down*), los más jóvenes disocian, de forma peligrosa, las competencias en el uso de dispositivos digitales con la *Alfabetización Mediática e información*.

En cualquiera de los casos, a pesar de la ubicuidad de la sociedad digital, las instituciones educativas se han centrado más en la habilidad en el uso funcional de dispositivos con acceso a Internet, que de la alfabetización o competencia digital. Se trata de una línea de investigación prioritaria vinculadas a las Ciencias Sociales como la lingüística, psicolingüística y la semiología en el análisis de los mensajes y estudio de los discursos; la psicología y la sociología en el análisis del impacto que poseen estos mensajes en el comportamiento y reacciones en los individuos y sociedad respectivamente; las ciencias políticas ya que la intención comunicativa implícita de estos se vincula a la manipulación de ideas y refuerzo pensamientos ideológicos; historia ya que los trastornos de la información no son un fenómeno nacido en la era digital; y, finalmente, la antropología de una forma mucho más holística. Siguiendo a García Canclini et al. (2015, p. 19) “la convergencia de varias disciplinas en el estudio de la lectura [...], proporcionan hoy una visión multidimensional más compleja de los procesos implicados en el acto de leer”.

1. Objetivos

El presente trabajo posee el propósito de indagar en la lectura digital, los trastornos de la información (*information disorders*) y la necesidad e importancia de la Alfabetización Mediática e Informacional como garante de la formación integral de los ciudadanos y la salud democrática de las sociedades contemporáneas. Este objetivo general se articula en los siguientes objetivos operativos:

1. Analizar la naturaleza de la lectura en soporte digital, así como definir y caracterizar al lector digital.
2. Describir las principales manifestaciones de los trastornos de la información: noticias falsas, manipulación de datos, descontextualización de información, ingeniería informativa, bulos, ciberanzuelos. Se incluye en este objetivo las virtudes y peligros de los algoritmos de interés de las principales páginas webs (*Google, Facebook, etc.*).

3. Desarrollar los principales conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el desarrollo de la (Multi)alfabetización Mediática e Informacional.

La consecución de los objetivos planteados permitirá, en primer lugar, reconocer las principales problemáticas y necesidades formativas, así como ofrecer soluciones efectivas para afrontar las necesidades sociales, culturales y educativas de las sociedades de la información (y desinformación). Para ello, se utilizará una abundante bibliografía institucional de diferentes países, investigaciones de relevancia internacional y estudios empíricos recientes que avalen los argumentos utilizados.

2. Lectura (y lector) digital

La revolución tecnológica ha traído consigo un cambio significativo en los modos, comportamientos y hábitos de lectura. Con mayor asiduidad, los jóvenes mantienen contactos con la cultura escrita a través de la pantalla líquida. Gracias al desarrollo de los dispositivos electrónicos, el acto de leer se ha convertido en una práctica comunicativa cotidiana omnipresente en todas las parcelas de nuestra vida pública y privada (Chartier y Scolari, 2019). La participación en redes sociales (acceso a contenidos culturales y de entretenimiento), las conversaciones en aplicaciones móviles, la lectura social en comunidades virtuales, el uso continuo de los motores de búsqueda en Internet... están moldeando nuestra forma de relacionarnos en sociedad. Se habla, en este sentido, de una creciente “textualización” (y “pantallización”) de la interacción social (Iedema y Scheeres, 2003).

Se han ampliado las posibilidades textuales a través de la incorporación de nuevos soportes de lectura con pantallas retroalimentadas. Los dispositivos digitales añaden nuevos modos de interacción que permiten modificar directamente la naturaleza del texto y crear nuevas textualidades. Consecuentemente, el término tradicional de lector “no refleja conceptualmente las nuevas dimensiones o campos de acción específicos de los internautas en el mundo líquido” (Amo

2019, p. 16). El uso restrictivo de esta palabra deja fuera la riqueza de las formas de consumo de los usuarios, más inclinados hacia los productos multimodales e hipermediales y hacia formas de participación más activas y ergódicas. Por ello, las nociones o categorías organizativas y el modelo interpretativo sobre los que se asienta la cultura escrita impresa dejan de ser adecuados, pertinentes o satisfactorios para la descripción y análisis de las texturas electrónicas y de los nuevos procesos de interacción y participación en los espacios digitales. Ni siquiera la concepción epistemológica heredada de cualquier formación disciplinar tradicional permite comprender, tras las revoluciones tecnológicas generadas, qué significa el conocimiento valioso hoy (Pérez, 2012), ni cómo se organiza. Por ello, un análisis de las estrategias de desinformación a gran escala debe partir, necesariamente, de una revisión conceptual de lectura y una descripción de sus rasgos identitarios en la sociedad-red.

La web interactiva, entre otros factores, ha potenciado la emergencia de comunidades virtuales en las que sus miembros se agrupan y afilian con el deseo de seguir ahondando e indagando en los intereses, aficiones, afinidades y gustos que comparten. Son espacios de encuentro dentro de los cuales se trabaja de manera hiperconectada, haciendo uso de las formas participativas de creación de contenido distribuido y de interacción intersubjetiva. En esa compleja estructura de pertenencia donde todos aportan y cooperan (aunque con diferente grado de participación), los productos generados son de carácter multidireccional.

Es precisamente esta naturaleza reticular de la página web – como hipertexto– la que potencia la proliferación y dispersión de textos breves o fragmentos, que dejan de entenderse como partes integrantes de una totalidad para convertirse en unidades textuales independientes organizadas en red. Estas fragmentariedades se materializan, como veremos más adelante, en lexías o bloques de contenido que se asocian mediante enlaces virtuales, que pueden dejar de estar operativos pasado un tiempo. En este proceso de establecer conexiones entre las diferentes fuentes de información o nodos es donde el usuario aprende y colabora.

En esta trama, los nexos adquieren el protagonismo absoluto, ya que son los responsables de que el internauta se desplace libremente, cartografiando o seleccionando un itinerario propio. Promueven una navegación azarosa, inconclusa y discontinua, además de configurar textualidades blandas, líquidas, inestables, dúctiles, móviles, etc., a partir de los fragmentos hiperconectados. A este respecto, Baricco (2008) habla de mutación digital, que conlleva otra manera de llegar y entender el conocimiento o el saber: “la esencia de las cosas no es un punto, sino una trayectoria, [...] no está escondida en el fondo, sino dispersa en la superficie” (p. 111). Aquí radica uno de los rasgos más notables del universo digital: las nuevas texturas buscan y construyen a su lector y le otorgan el poder de decidir y cartografiar su propio mapa de lectura. Este se apropia, en su recorrido personal, de los nodos (o unidades-fragmentos) y los reescribe. Con un simple clic, el usuario se adentra en un nuevo espacio textual que le exige una recepción descentrada, multisequencial y segmentada. El hipertexto, en este sentido, implica una escritura multidimensional y, en principio, una lectura hiperlineal, más abierta e interactiva. En palabras de Pontón (2014), se trata de un tipo de recepción que “genera multiplicidad y simultaneidad a costa de interrumpir el flujo sostenido de un solo discurso o de una sola modalidad de conocimiento” (p. 83).

Ya no es solo lectura, sino también interfaz adaptada para escribir, anotar e investigar. El acto de leer se vincula necesariamente con el propio proceso de escritura. Y esto es debido, en gran parte, a que las palabras en pantalla se convierten, según Goldsmith (2014, p. 11), en un material plástico, en algo que podemos manipular, recortar, difundir mediante correo electrónico, que permite añadir material audiovisual, etc. De esta forma, el lenguaje digital desmantela la estructura jerárquica que ha definido tradicionalmente la relación emisor y receptor.

Se alcanza así, al menos en teoría, una comunidad más igualitaria y horizontal, en la que se desacraliza el rol del autor y se apuesta por relaciones entre los agentes de la comunicación menos unidireccionales. La idea de espacios semiestructurados donde los usuarios hiperconectados crean y manipulan contenidos difumina la

lógica tradicional de poder que regula los modos de producción. Es en este contexto en el que el lector se empodera y apodera del espacio reservado habitualmente al profesional de la información o materia. Deviene, por tanto, parte activa del proceso de creación, ya que, entre otras acciones, altera el texto, interviene en los contenidos, presenta documentos, modifica el estilo discursivo y anota o glosa el texto. Se rompe, en definitiva, la estructura que regula las relaciones verticales de producción.

El receptor, como venimos reiterando, no se conforma ya con consumir simplemente contenidos, sino que colabora en la creación y difusión de estos. Consigue, además, liberarse de cualquier mediación en el acto de comunicación. Por tanto, nos encontramos ante un usuario que abandona, en un contexto tecnológicamente desarrollado, su posición tradicional dentro de la recepción para transformarse en agente activo de creación, difusión o en productor activo de significados. Parafraseando a Aparicio Maydeu (2015, p. 141), nos encontramos ante un nuevo modelo de sociedad en el que sus usuarios, al consumir o gozar de un producto dejan de ser meros observadores para contribuir de manera dinámica y colaborativa en el proceso mismo de creación de contenidos.

3. Literacidades en la sociedad hiperconectada

Con el uso masivo del ordenador personal y la llegada de la *Web 2.0*, se ha hecho necesario el desarrollo de nuevas competencias vinculadas a la lectura en soporte digital. No se trata de un mero cambio de soporte, sino que la lectura en red implica un cambio en la naturaleza misma del texto, la lectura digital, por lo tanto, es:

- *Multimodal* (o multimedia): aunque las revistas, los periódicos o la televisión son fuentes de información que combinan diferentes modos de comunicación: imagen, texto, audio, etc., no obstante, a diferencia de la navegación en red, toda información se encuentra integrada y se combina de forma estratégica para comunicar de forma más eficaz. En la

red, se superpone información seleccionada por el lector con la publicidad emergente, contenido relacionado (basado, además, en los intereses e historial del usuario), novedades deslizándose cada pocos segundos en el encabezado, índice de contenidos de la web, tablas laterales, propuesta de compartir el contenido en redes sociales, comentarios de otros usuarios, créditos y un largo etcétera.

- *Hipertextual*: como se ha visto anteriormente, la navegación en red está basada en la existencia de nodos de información o lexías interconectadas: un texto nos remite a otro de forma indefinida. No existe un centro. El hipertexto electrónico promueve una navegación azarosa, inconclusa, discontinua y fragmentaria por la infinitud de lexías. A este respecto, George. P. Landow (2006) señala que “el *hipertexto* insiste en que lo marginal llene mucho que ofrecer [...]. El centro, igual que la belleza y la relevancia, se encuentran en la mente del que contempla” (p. 165). Se trata de un ejemplo, una filosofía edificante en términos de Richard Rorty: “mantener la conversación en movimiento en lugar de buscar una verdad objetiva”. Por lo tanto, se ofrece un tipo de texto expansivo e infinito, sin inicio ni fin. *Google* y su naturaleza tan líquida y oscura materializan, de algún modo, el proyecto *Xanadú* de Ted Nelson.
- *Personalizada*: los principales buscadores y redes sociales utilizan complejos y oscuros algoritmos que personalizan contenidos relevantes para cada usuario a través de la minería de datos (reacciones previas, ubicación, contactos, horarios, historial de búsqueda, tiempo en la web, etc.) y *big data*. Al usuario se le ofrece contenido directamente relacionado con sus intereses, preocupaciones y objetivos personales. Este algoritmo favorece las conductas adictivas y obsesivas relacionadas con el uso de las redes sociales. No obstante, esto puede derivar a lo que Eli Pariser (2011) denomina *filtro burbuja*, es decir, presenta un potencial riesgo ya que actúa “like a lens, the filter bubble invisibly transforms the world we experience by controlling what we see and don’t see”. Esto podría retroalimentar ideologías e

invisibilizar aquellas ideas conflictivas que difieren de los intereses y posturas del usuario. En este sentido, “everything which bars freedom and fullness of communication sets up barriers that divide human beings into sets and cliques, into antagonistic sects and factions, and thereby undermines the democratic way of life” (John Dewey, 1927).

- *Social*: la lectura digital es, casi por definición, lectura social. Tan solo hay que ver los resultados de diferentes barómetros y estadísticas relacionadas con el uso de Internet. Leemos muchos contenidos compartidos por nuestros amigos y familiares (ya sea emitidos personalmente o difundidos por redes sociales), las noticias de los principales portales de prensa incluyen un apartado de comentarios y debate, se han multiplicado las comunidades de catalogación de lectura, etc. En este sentido, como veremos más adelante, es de lo más acertado el título del libro editado por García-Galera et al. (2016): “si lo vives, lo compartes”.
- *Ubicua, inmediata y actualizada*: una de las grandes fortalezas de Internet es la posibilidad de publicación y acceso de información de forma inmediata. Esto favorece un tipo de lectura en forma de *picoteo* (*Skimming Reading*). Esto promueve, además, la multitarea: utilizar diferentes pestañas, ventanas, programas informáticos, etc. No obstante, en palabras de Alberto Manguel (2014) “la tecnología electrónica es superficial y, como dice la publicidad para un *powerbook*, más veloz que el pensamiento, permitiéndonos el acceso a una infinitud de datos sin exigirnos ni memoria propia ni entendimiento” (p. 13). La evolución de las redes sociales más utilizadas en los últimos años muestran esa evolución hacia lo inmediato: las redes sociales más utilizadas están moviéndose hacia este tipo de comportamiento microlector audiovisual: los clásicos blogs que se caracterizaban por un predominio de texto escrito (reflexiones, opiniones, análisis, historias personales, etc.) han evolucionado en nuevos espacios de afinidad como *Facebook* (lanzada en 2004) que combina imagen y texto, posteriormente a *Twitter* (2006) que limitaba el texto de los

mensajes a 140 caracteres (ahora a 280), *Instagram* (2010) enfocada en imágenes y en el que el texto queda relegado a un segundo plano, *YouTube* solo publica vídeo de corta y media duración y, la más contemporánea, *Tik Tok* (2016) simplifica y minimiza aún más los contenidos y limita el contenido de cada píldora en forma de vídeos de muy corta duración (generalmente menos de un minuto, aunque se aceptan hasta cinco minutos). La tendencia apunta a un tipo de red social integral: en forma de universo alternativo o *Metaverso*.

- *Horizontal y abierta*: Con este tipo de prácticas sociales desaparece la jerarquía entre texto principal y subsidiario. Es, como diría Derrida, el desbordamiento que borra los límites. Se desarrolla una escritura en colaboración en la cual las nociones de autoría, de propiedad intelectual y de creatividad se hallan claramente diferenciadas de las asociadas a la tecnología del papel. No existen, por lo tanto, filtros o límites expresivos (dentro del respeto a las libertades individuales).
- *Integral*: es destacable la tendencia a la creación de un universo paralelo que mediatice las interacciones sociales, laborales y económicas a través de avatares en una experiencia inmersiva y multisensorial (véase el proyecto de *Meta*).

A esto debemos añadir los resultados de investigaciones sociales previas que señalan que el comportamiento lector del usuario red difiere del tradicional. La lectura en red es más superficial, rápida, menos comprensiva, azarosa y multitarea. No obstante, también hallamos diferentes estudios que refutan esta idea. En cualquier caso, en este trabajo no nos detendremos en debates entre apocalípticos e integrados de los nuevos dispositivos virtuales, pero sí que es importante destacar que la lectura digital podría estar modulando nuestra cognición: académicos como Maryanne Wolf (2019) advierten sobre los riesgos de perder la lectura profunda y atenta. Gran parte de los trastornos de la información (*information disorders*), como veremos, se basan en estas lagunas o incompetencias del usuario. Esta realidad del hipertexto

digital también ha conducido a algunos teóricos como Carr (2010) y Han (2014) a hablar de lectura ligera y disgregada, así como de pensamiento superficial, apresurado y desatento. Se argumenta que en el proceso de recepción se privilegia la fragmentariedad frente a la completitud y que la navegación por internet dificulta la comprensión, ya que implica “máxima inconexión semántica” e “inmediatez en detrimento de solidez” (Maydeu 2015, p. 386). Se la define, entonces, como lectura de escaneo de información y de efecto zapeo o salto de un contenido, fuente, medio... a otro (Cassany, 2013; Scolari, 2008).

No obstante, como señala Fernández Mallo (2018), entender la fragmentación a partir de esta perspectiva implica no haber cambiado “la óptica de nuestro instrumento de visión” (p. 25). Los fragmentos no son fracciones de texto inconexas y sin sentido, sino que están hiperconectadas en múltiples redes formando sistemas semióticos complejos. Algunos investigadores, a este respecto, han analizado la manera en que se simultanean y coexisten los textos impresos y aquellos otros nacidos para ser recibidos en pantalla, ya que desarrollan formas distintas de lectura. En este sentido, Rowe (2013) parte de la distinción entre lectura lineal o intensiva, requerida y desarrollada, por ejemplo, por la ficción narrativa, y lectura tabular, centrada en el fragmento en red y la búsqueda de información. En su estudio se llega a la conclusión de que la primera desarrolla habilidades relacionadas con el pensamiento analítico profundo; la otra, las concernientes a la toma de decisiones rápidas en la selección de datos. Desde esta perspectiva, deberían ser concebidas como modos complementarios y no excluyentes de lectura.

Desde esta óptica, la literacidad ha de entenderse más allá de la lectura y la escritura de un texto impreso para abordar y dominar otros lenguajes, otras tecnologías, otras prácticas socioculturales y otros escenarios educativos (Melguizo, 2022). Debe hablarse, entonces, de multiliteracidad o transliteracidad. En este último término se agrupan las competencias que un individuo pone en funcionamiento a la hora de interactuar, así como recibir y producir textos en diferentes plataformas, soportes y medios de comunicación. Integraría, por consiguiente, la

alfabetización digital, es decir, la relacionada con los medios y tecnologías de la comunicación en red.

Debe reconocerse, asimismo, que se produce un ensanchamiento semántico en el término *escritura*, dando cabida a propuestas que consisten en mezclar fragmentos de productos de un solo medio o multimodales (noticias, películas, canciones, libros, etc.). Productor y receptor, por consiguiente, dejan de ser agentes opuestos o autoexcluyentes. En los entornos letrados virtuales, escritor y lector no se ubican de manera independiente en compartimentos estancos, sino que son “participantes que interaccionan” en función de unas pautas de participación absolutamente novedosas con respecto a nuestros esquemas organizativos tradicionales. Son parte de la multitud hiperconectada.

4. Era de la información: en búsqueda de tu atención

Vivimos en un contexto en el que las nuevas tecnologías han condicionado todas las esferas de nuestra vida. Se utilizan conceptos como era digital, de Internet; la sociedad del conocimiento, de la desinformación, de la *infoxicación*, *infodemia*, de la posverdad, de la *infobesidad*; la web semántica, social, la 2.0, 3.0 o, incluso, la 4.0; la cultura participativa, de la convergencia, digital, transmediática; inteligencia y creación colectivas; habitada por *ciberciudadanos*, *knowmads*, nativos (y migrantes) digitales, *prosumidores*; que aprenden a través de nuevas teorías del aprendizaje como el *navegacionismo*, *conectivismo*, Actor Red, *Personal Learning Environment/Network*, etc., son solo algunos de los conceptos teóricos utilizados para analizar el impacto de las nuevas tecnologías en las esferas de la sociedad. Es apreciable que el estudio de la cultura digital se caracteriza por el uso abundante de neologismos y conceptos que, en cierto sentido, se superponen.

La compleja red conceptual que rodea el estudio de la sociedad de la información es solo un síntoma de lo mismo que tratan de definir: vivimos en un mundo caracterizado por la importancia de la gestión de

la información. Este ecosistema es ideal para el desarrollo y propagación de mensajes engañosos, manipulados, imprecisos o erróneos. En la red, en tanto que gran ágora virtual, comparten un mismo espacio los medios de comunicación rigurosos con otros espacios de expresión personal. Esta difuminación resta credibilidad a los primeros en detrimento de los segundos.

No obstante, conviene destacar que la desinformación no nació en la era digital. Los académicos Robert N. Proctor e Iain Boan desarrollaron el concepto de *agnotología* para referirse al estudio de la ignorancia o duda deliberada, provocada culturalmente. R. N. Proctor (2008) utiliza el ejemplo de las estrategias comunicativas empleadas por la industria norteamericana tabacalera de los años 40 que inducían a cuestionar los efectos adversos para la salud pública de sus productos. Una de las expresiones desinformativas más estudiadas son las noticias falsas (*fake news*) y bulos (*hoaxes*), especialmente vinculadas a réditos políticos y económicos. En este sentido, en el informe elaborado por Gartner (2018), la reconocida empresa consultora y de investigación de las tecnologías de la información, sostenía en 2018 que “by 2022, the majority of individuals in mature economies will consume more false information than true information” (s.p.).

La pandemia provocada por la covid-19 o la invasión rusa en Ucrania han facilitado que se haga realidad esta predicción: siguiendo a Salaverría et al. (2020) “el inédito impacto sanitario, social, económico y político de esta pandemia ha multiplicado la desinformación”. Desde esta perspectiva, la Organización Mundial de la Salud advertía de “una sobreabundancia de información -alguna exacta y otra no- que hace difícil que la gente encuentre fuentes dignas de crédito y fiables” (Organización Mundial de la Salud, 2 febrero 2020).

A este respecto, David Dunning, en una entrevista a la BBC (Kenyon 2016), advertía que:

While some smart people will profit from all the information now just a click away, many will be misled into a false sense of expertise. My worry is not that we are losing the ability to make up our own minds, but that it's becoming too easy to do so.

A este contenido premeditadamente desinformativo, hay que sumarle otro tipo de manifestaciones basadas en el desconocimiento del emisor. Robert N. Proctor (2020) destaca que Internet “is helping propagate ignorance –it is a place where everyone has a chance to be their own expert [...] which makes them prey for powerful interests wishing to deliberately spread ignorance”. Un ejemplo, aunque existen infinidad en la red, lo hallamos en la afirmación de Marina Yers (influyente con 1.4 de seguidores en *Instagram*) que indicaba que “El agua deshidrata más que hidrata”. Todo ello se desarrolla en un contexto de posverdad en la que se ha comprobado que los hechos objetivos son menos relevantes y crean un menor impacto en el lectorado que las apelaciones a las emociones o creencias personales. Para ello, se aplican diferentes estrategias narrativas y lingüísticas (ingeniería lingüística y *ciberanzuelos* en sus diferentes modalidades). Esta reacción sensacional en el usuario invita a compartirlo en las plataformas sociales con familiares y amigos con objeto de visibilizar esa realidad (presentada, en ocasiones, como una situación silenciada).

Como se ha señalado anteriormente, esto entraña un importante peligro político, social y económico en temas como migración o datos macroeconómicos o descontextualización (o señalamiento con objeto de poner en funcionamiento la Máquina del Fango, en términos de Umberto Eco) de declaraciones de personalidades políticas. A nivel individual también presenta riesgos personales para los usuarios, véanse las diferentes propuestas e ideas relacionadas con la salud: las vacunas del *Covid-19*, remedios naturales, homeopatía, peligros de 5G, consejos de belleza, etc.

5. Alfabetización Mediática e Informacional

Son numerosos los estudios que denuncian la falta de formación en contextos formales y no formales de aprendizaje ante el fenómeno expansivo de la desinformación (Breakstone et al., 2021; Herrero-Díaz et al. 2019; Johnston, 2020). Como se ha apuntado más arriba, el uso generalizado de las tecnologías digitales de la información y la

comunicación han modificado sustancialmente nuestra forma de interactuar en sociedad. Esto ha influido directamente en el ámbito específico del conocimiento, del aprendizaje y de la cultura. Además de ser una gran ágora, la red es un enorme repositorio de información: se ha democratizado el acceso al conocimiento (o, al menos, a la información). No obstante, esta es, además, su principal desventaja.

La sociedad de la información exige nuevas competencias vinculadas con el acceso, comprensión, uso crítico y evaluación de la información y nuevos medios. Desde esta perspectiva, el concepto de alfabetización, estrechamente vinculado al contexto sociocultural en el que se utilice, requiere de una urgente redefinición conceptual: existen tantas alfabetizaciones como tipologías textuales. La UNESCO propone el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (*Media and Information Literacy*) como propuesta integradora ya que, por separado, “media literacy lacks a full engagement with the nature of digital technology and how digital technology affords users new communicative practices while information literacy has not fully developed a critical approach in the way media literacy has” (Leaning, 2019, p. 4):

Tabla 1

Comparativa de alfabetización informacional y alfabetización mediática.

Alfabetización informacional	Alfabetización mediática
Definir y articular necesidades de información	Entender el papel y las funciones de los medios en sociedades democráticas
Localizar y evaluar información	Entender las condicionantes bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones
Organizar información	Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios
Uso ético de la información	Comprometerse con los medios para la auto-expresión y participación democrática
Comunicar información	Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios
Uso del conocimiento de las TICs para procesar información	

Fuente: Wilson et al. (2011)

En suma, la Alfabetización Mediática e Informacional (a partir de aquí *MIL*) se refiere a las competencias que “permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos” (Wilson y otros, 2016). A este respecto, la UNESCO, en otro documento encargado a diferentes expertos, desarrolla las cinco leyes de la *MIL*:

- **Ley 1:** La información y la comunicación son necesarias para el compromiso de la sociedad y desarrollo sostenible.
- **Ley 2:** Cada ciudadano es creador de contenidos y transmisor de mensajes.
- **Ley 3:** La información no siempre es neutral.
- **Ley 4:** Cada ciudadano tiene el derecho de acceder a la información, saber y comprender.
- **Ley 5:** La *MIL* es un proceso vivo y una experiencia dinámica.

Son destacables los esfuerzos institucionales realizados por diferentes organismos públicos internacionales para la formación del usuario en relación con la *MIL* en forma de manuales para combatir la desinformación, por ejemplo:

- La ONU ha desarrollado diferentes propuestas para formar a los usuarios, por ejemplo, su campaña *#HazUnaPausa*,
- Expertos para la libertad de expresión de la ONU, OSCE, CIDH y la Comisión Africana de Derechos Humanos emitieron en 2017 una Declaración conjunta sobre libertad de expresión y "noticias falsas" (*fake news*), Desinformación y propaganda.
- La UNESCO, como se ha visto, posee diferentes manuales y documentos vinculados a la *MIL*. Además de los ya citados, destaca la *Declaración de Seúl sobre la*

Alfabetización Mediática e Informacional para todos y por todos.

- La Unión Europea también ha reconocido el problema y la Comisión Europea ha elaborado diferentes manuales, declaraciones y propuestas. De ella destaca la guía para luchar contra la desinformación titulada *Un enfoque multidisciplinar a la desinformación*. En este sentido, El Observatorio Europeo de Medios Digitales (EDMO) es un proyecto que apoya a la comunidad independiente que trabaja para combatir la desinformación. También destaca el *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)*.
- La OCDE ha realizado diferentes estudios vinculados a la evaluación de competencias en lectura crítica de *fake news*.
- Otros organismos internacionales también se han centrado en estudiar y analizar los desórdenes informativos y plantear soluciones, por ejemplo: la *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) posee una guía titulada *How To Spot Fake News*; La *American Library Association* (ALA) con diferentes herramientas de formación en lectura crítica frente a manifestaciones desinformativas; La Oficina de Seguridad Informática (OSI) ofrece un manual para detectar y denunciar bulos y *fake news*; diferentes agencias internacionales de verificación de noticias como Red Internacional de Verificación de Datos (IFCN, por sus siglas en inglés).

Existe una gran preocupación internacional por la desinformación ya que pone en peligro a las democracias contemporáneas. Las propuestas institucionales de solución van desde la inacción y confianza ciega en el desarrollo autónomo (y espontáneo) en MIL de los usuarios a la censura explícita de contenidos (o castigo) de la desinformación (amparadas en el argumento de la paradoja de la tolerancia de Karl Popper). Las primeras no están surtiendo efecto y las segundas no son viables por el carácter internacional y abierto de

Internet. De forma paralela, socialmente, se está presionando a las corporaciones tecnológicas para que se responsabilicen de los contenidos que se publican y transmiten en sus plataformas. Las reacciones han sido variadas: recientemente empresas como Meta (propietaria de redes sociales horizontales como *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram* por las que se comparten y difunden contenidos entre usuarios) o *Google* (con utilidades como *Fact Check Explorer*) colaboran con agencias de verificación con objeto de frenar la viralización de contenidos fraudulentos. Además, existe un compromiso explícito por desarrollar algoritmos e inteligencias artificiales que supriman directamente estos contenidos. Cabe cuestionarse si las corporaciones deben decidir qué contenidos se publican y difunden y cuáles no, con todo lo que ello conlleva.

Conclusión

La nueva normalidad ha puesto en evidencia la urgencia de profundizar en el espacio dinámico y emergente de la formación del *translector* en la sociedad de la información. Debe tenerse en cuenta, en primer lugar, la nueva naturaleza de la lectura en la confluencia de formatos tradicionales con nuevas textualidades multimodales e hipermediales con estructuras hipertextuales.

Asimismo, han de desarrollarse propuestas que incidan directamente en la Alfabetización Mediática e Informacional. Se trata de un contexto en el que la información y la comunicación son abrumadoras y se encuentran en constante expansión y transformación. En este sentido, se toman las redes sociales como canales de difusión y fuentes de información y se transmiten bulos y noticias falsas sobre temas sanitarios, políticos y gubernamentales, ante los cuales se hace necesario investigar tanto en su lectura cauta para verificar la información con el contraste documental como en su lectura crítica innovando el papel del comentario textual hacia una vertiente argumentativa que sepa interpretar las tesis y los sentidos profundos de cualquier tipo discursivo para no sucumbir a sus falacias. Además, en este contexto muchos medios de comunicación transmiten mensajes que

requieren una alfabetización científico-académica con capacidad argumentativa suficiente para poder interpretarlos adecuadamente.

La *MIL* destaca por su triple dimensión: cognitiva, instrumental y actitudinal. Su desarrollo es esencial para garantizar una formación integral (intelectual, personal, social y emocional) de los estudiantes. Encaja perfectamente con la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Las grandes fortalezas y expectativas de la sociedad de la información se han visto mermadas por la falta de *MIL* de los usuarios. No solo no se evoluciona hacia la sociedad del conocimiento, sino que se avanza hacia la de la desinformación. Existe una gran preocupación general ante esta realidad, pero no se están planteando auténticas soluciones efectivas. Estas pasan, necesariamente, por la formación del usuario en MIL, bien sea a través de la formación inicial o continua. Solo de ese modo se conseguirá exprimir plenamente las potencialidades que ofrece Internet y minimizar los peligros que presenta.

Referencias bibliográficas

Andrés, R. (2018). Basis of the concept of disinformation as a manipulative practice in political communication and international relations. *Historia y Comunicación Social*, 23(1), 231-244. Doi: <https://doi.org/10.5209/HICS.59843>

Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. Amo (ed.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Madrid: Síntesis.

Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre mutación*. Barcelona: Anagrama.

Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., y Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning:

A national portrait. *Educational Researcher*, 50(8), 505-515. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>

Caro-Valverde, M. T. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-30. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/8>

Carr, N. (2010). *Superficiales, ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Cassany, D. (2013). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación.

Chartier, R., y Scolari, C. A. (2019). *Cultura escrita y textos en red*. Barcelona: Gedisa.

Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607. Doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

Del-Fresno, M. (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El Profesional de la Información*, 28(3). Doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>

Dewey, J. (1927). *Public and Its Problems*. Athens: Swallow Press.

Digital Future Society (2020). *Cómo combatir la desinformación: Estrategias de empoderamiento de la ciudadanía digital*. Recuperado de: <https://bit.ly/3p9MxrQ>

Dussel, I. (2011). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.

Eurobarometer (Ed.) (2018). *Fake news and disinformation online*. Doi: <https://doi.org/10.2759/559993>

European Commission (2018). A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High Level Group on Fake News and Online Disinformation. *Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology*. Recuperado de: <http://bit.ly/2Ponxcl>

European Commission (Ed.) (2018). *Action Plan against Disinformation*. EEAS – European External Action Service – European Union. Recuperado de: <https://bit.ly/3wuVw86>

Fernández-Mallo, A. (2018). *Teoría general de la basura (cultura, apropiación, complejidad)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

García-Canclini, N., Gerber, V., López, A., Nivón, E., Pérez, C., Pinochet, C., Winocur, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Barcelona: Ariel.

García-Galera, M. C., Fernández, C., Hoyo, M., Monferrer, J. M., y Olmo, J. (2016). *Si lo vives lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Barcelona: Ariel

García-Roca, A. (2021). La Fundación SCP en el desarrollo de la alfabetización académica, fomento de la lectura y la escritura creativa. *Publicaciones*, 51(1), 20-28. Doi: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16488>

García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, 48, 94-114. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.48.1743>

García-Roca, A. (2021). Los Creepypasta como textualidades metaficcionales: oportunidades formativas para la Alfabetización Mediática e Informacional. *Tonos Digital*, 40, 1-20. <https://bit.ly/3sdJv77>

Gartner. (2019). *Gartner Top Strategic Predictions For 2018 And Beyond*. Recuperado de: <https://gtnr.it/3BKCLSf>

Giachanou, A., Zhang, X., Barrón-Cedeño, A., y Rosso, P. (2022). Online information disorder: fake news, bots and trolls. *International Journal of Data Science and Analytics*, 13, 265-269. Doi: <https://doi.org/10.1007/s41060-022-00325-0>

Goldsmith, K. (2014). *Inquieto [todos los movimientos que hizo el cuerpo de Kenneth Goldsmith el 16 de junio de 1997]*. Segovia: Uña rota.

Golovchenko, Y., Mareike, H., y Adler-Nissen, R. (2018). State, media and civil society in the information warfare over Ukraine: Citizen curators of digital disinformation. *International Affairs*, 94(5), 975-994. Doi: <https://doi.org/10.1093/ia/iyy148>

Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.

Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., Tapia-Frade, A., y Varona-Aramburu, D. (2019). The credibility of online news: An evaluation of the information by university students. *Culture & Education*, 31(2), 407-435. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1601937>

Iedema, R., y Scheers, H. (2003). From Doing Work to Talking Work: Renegotiating Knowing, Doing, and Identity. *Applied Linguistic*, 24(3), 316-337. Recuperado de: <https://bit.ly/3sXBHX9>

Johnston, N. (2020). Living in the world of fake news: High school students' evaluation of information from social media sites. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 69(4), 430-450. Doi: <https://doi.org/10.1080/24750158.2020.1821146>

Kenyon, G. (6 de junio de 2016). *The man who studies the spread of ignorance*. BBC. Recuperado de: <https://www.bbc.com/future/article/20160105-the-man-who-studies-the-spread-of-ignorance>

Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Lanoszka, A. (2019). Disinformation in international politics. *European Journal of International Security*, 4(2), 227-248. <https://doi.org/10.1017/eis.2019.6>

Leaning, M. (2019). An Approach to Digital Literacy through the Integration of Media and Information Literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>

Lewandowsky, S., Stritzke, W., Freund, A. M., Oberauer, K., y Krueger, J. (2013) Misinformation, disinformation, and violent conflict: From iraq and the "war on terror" to future threats to peace. *American Psychologist*, 68(7), 487-501. <https://doi.org/10.1037/a0034515>

Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Literaria.

Martín-Barbero, J. (2006). La razón técnica desafía la razón escolar. En H. F. Ospina, A. Martínez, M. Narodowski, S. V. Alvarado, J. Martín-Barbero, N. C. Herrera, R. Rueda, J. E. Vargas y G.

Villamizar, *La razón técnica desafía la razón escolar* (pp. 11-26). Buenos aires: Noveduc.

Maydeu, A. (2015). *La imaginación en la jaula: razones y estrategias de la creación coartada*. Madrid: Cátedra.

McIntyre, L. (2018). *Posttruth*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Melguizo, E. (2022). La enseñanza de contenidos digitales en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura: una aproximación curricular. *Tejuelo*, 36, 213-248. Doi: <https://orcid.org/0000-0001-6964-964X>

Millán, J. A. (2008). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Novel coronavirus (2019-nCoV). Situation report-13*. Recuperado de: <https://bit.ly/3Hi5JcZ>

Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet is hiding from you*. New York: The Penguin Press.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid: Morata

Pontón, G. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de la muerte del libro. *Puentes de Crítica Literaria y Cultural*, 1, 82-86. Recuperado de: <https://bit.ly/3BHakL4>

Proctor, R. N. (2020). Angotología. *Revista de Economía Institucional*, 22(42), 15-48. Doi: <http://dx.doi.org//10.18601/01245996.v22n42.02>.

Proctor, R., y Schiebinger, L. (2008). *Agnotology: The Making and Unmaking of Ignorance*. California: Stanford University Press

Rodríguez, C. A. (2019). La manufactura del engaño: desinformación y noticias falsas en #Verificado2018. En F. Sierra y F. Toussaint (Coords.), *Economía Política y Medios Digitales* (pp. 207-227). Salamanca: Comunicación Social.

Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., Martínez-Carratalá, F. A., y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>

Rowe, C. (2013). The new library of Babel? Borges, digitisation and the myth of the universal library. *First Monday*, 18(2). Doi: <http://dx.doi.org/10.5210/fm.v18i2.3237>

Salavaría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I., y Erviti, M. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *El Profesional de la Información*, 29(3), 1-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Taylor, P. M. (2013). *Munitions of the mind: a history of propaganda*. Oxford: Oxford University Press.

Tolosa, R., Vera-Rodríguez, R., Fierrez, J., Morales, A., y Ortega-García, J. (2020). Deepfakes and beyond: A Survey of face manipulation and fake detection. *Information Fusion*, 64, 131-148. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2020.06.014>

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO.

Weiss, A. P., Alwan, A., Garcia, E. P., y García, J. (2020). Surveying fake news: Assessing university faculty's fragmented definition of fake news and its impact on teaching critical thinking. *International Journal For Educational Integrity*, 16(1), 1-30. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s40979-019-0049-X>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://bit.ly/3vcjjws>

Wolf, M. (2019). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollins

