

COMPRENDER LA SOCIEDAD POSTDIGITAL: MEDIOS, REDES, DESINFORMACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA VIDA COTIDIANA

Alfabetización mediática para adultos mayores

JAVIER GIL QUINTANA

Coordinador



MELISE

DYKINSON

**COMPRENDER
LA SOCIEDAD POSTDIGITAL:
MEDIOS, REDES, DESINFORMACIÓN
E INTELIGENCIA ARTIFICIAL
EN LA VIDA COTIDIANA**

Alfabetización mediática para adultos mayores

JAVIER GIL QUINTANA

Coordinador

**COMPRENDER
LA SOCIEDAD POSTDIGITAL:
MEDIOS, REDES, DESINFORMACIÓN
E INTELIGENCIA ARTIFICIAL
EN LA VIDA COTIDIANA**

Alfabetización mediática para adultos mayores

JAVIER GIL QUINTANA

Coordinador

Autores

MANUEL FERNÁNDEZ-GALIANO AMORÓS

EDUARDO GARCÍA BLÁZQUEZ

CARMEN CANTILLO VALERO

LORENA LATRE NAVARRO

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS

ISABEL INIESTA ALEMÁN

RENATA CANEVARI MODERNEI

SIMÓN GIL TÉVAR

SANDRA VALIENTE SÁNCHEZ



Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

Este libro está basado en los trabajos del
Proyecto MELISE – Media Literacy for Seniors in Europe.
2024-2026. GA.-101136032.
El itinerario formativo se desarrolló a través del sMOOC
“Redes y realidades. Alfabetización mediática para senior”.

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-153-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4902>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Índice

Capítulo 1. Comprender, el primer paso para ser protagonista de la sociedad postdigital.....	11
JAVIER GIL QUINTANA <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)</i>	
1. INTRODUCCIÓN: ¿Por qué es necesario comprender hoy?	12
2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SOCIEDAD POSDIGITAL?	14
3. DE ESPECTADORES A PROTAGONISTAS: UNA CIUDADANÍA ACTIVA	15
4. LA MIRADA CRÍTICA	16
5. CONCLUSIÓN.....	17
REFERENCIAS	18
Capítulo 2. Desconfianza en los medios de comunicación	20
MANUEL FERNÁNDEZ-GALIANO AMORÓS <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)</i>	
1. EL PODER DE LA INNOVACIÓN	21
2. DESARROLLO, EVOLUCIÓN E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA	22

2.1. La era digital: computación e internet.....	22
2.2. La era postdigital.....	23
2.3. Los medios de comunicación: las redes sociales y sus riesgos	28
3. CONCLUSIONES.....	33
REFERENCIAS	34

Capítulo 3. Usos y abusos de la Inteligencia Artificial Generativa en la sociedad postdigital 36

CARMEN CANTILLO-VALERO

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
(España)*

EDUARDO GARCÍA-BLÁZQUEZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
(España)*

1. INTRODUCCIÓN.....	37
2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO TECNOLOGÍA CULTURAL.....	40
3. INTERACCIÓN, LENGUAJE Y CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO	43
4. USOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA VIDA COTIDIANA	45
4.1. Apoyo a la autonomía personal y a la gestión de la información	45
4.2. Aprendizaje a lo largo de la vida	46
4.3. Comunicación, escritura y expresión personal.....	47
5. LÍMITES ESTRUCTURALES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA	47
6. ABUSOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA.....	48
6.1. Desinformación y manipulación discursiva.....	48
6.2. Bots, perfiles artificiales y distorsión del espacio público	49
7. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA SOCIEDAD POSTDIGITAL.....	49
8. CONCLUSIÓN.....	50
REFERENCIAS	51

Capítulo 4. Creación de conocimiento y la formación de opiniones en contextos de interacción digital 53

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS
Universidad de Zaragoza (España)

LORENA LATRE NAVARRO
Universidad de Zaragoza (España)

1.	INTRODUCCIÓN.....	54
2.	¿QUÉ SIGNIFICA CONOCER?	55
3.	GRADOS E INSTRUMENTOS DE CONOCIMIENTO	56
4.	¿ES POSIBLE REALMENTE EL CONOCIMIENTO?.....	58
5.	¿CÓMO SE ORIGINA EL CONOCIMIENTO?.....	60
6.	¿CUÁLES SON LOS LÍMITES DEL CONOCIMIENTO?.....	62
7.	¿HAY MÁS DE UN TIPO DE VERDAD?	65
7.1.	La verdad como propiedad de las cosas: <i>alétheia</i>	65
7.2.	La verdad como propiedad del entendimiento: verdad en el juicio	66
7.3.	Verdad como evidencia o certeza	66
7.4.	Verdad como coherencia, validez o verdad formal.....	66
7.5.	Verdad como adecuación.....	67
8.	CONCLUSIÓN.....	68
	REFERENCIAS	69

Capítulo 5. Ver, comprobar y comunicar en un entorno visual digital..... 71

ISABEL INIESTA-ALEMÁN
Universidad Internacional de La Rioja (España)

RENATA CANEVARI-MODERNEI
Universidad Internacional de La Rioja (España)

1.	VER NO SIEMPRE ES CREER	72
2.	EXTENDER EL NAVEGADOR: VERIFICACIÓN Y LECTURA LATERAL	75

3.	EL JUEGO COMO ENTRENAMIENTO DE LA MIRADA CRÍTICA ...	78
4.	COMUNICAR CON RESPONSABILIDAD	80
	REFERENCIAS	83
Capítulo 6.	Lo esencial es invisible a los ojos: pedagogía de la verificación para reconocer las noticias falsas y la desinformación.....	85
	SIMÓN GIL-TÉVAR	
	<i>Universidad Católica de Ávila</i>	
	<i>(España)</i>	
	SANDRA VALIENTE SÁNCHEZ	
	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED</i>	
	<i>(España)</i>	
1.	NOTICIAS FALSAS Y DESINFORMACIÓN	86
1.1.	Conceptualizando: Noticias falsas y desinformación.....	86
1.2.	Génesis de las noticias falsas y la desinformación.....	89
1.3.	Impacto de las noticias falsas y la desinformación.....	92
1.4.	<i>Factchecking</i> y pensamiento crítico	94
1.5.	Pedagogía de la Verificación	97
1.6.	A modo de reflexión	98
	REFERENCIAS	99
	Metaverso MELISE – vídeos en todos los idiomas	101

Capítulo 1

Comprender, el primer paso para ser protagonista de la sociedad postdigital

JAVIER GIL QUINTANA

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
(España)*

1. INTRODUCCIÓN: ¿Por qué es necesario comprender hoy?

En el contexto postdigital en el que nos encontramos, comprender es una necesidad urgente porque la tecnología se ha convertido en el medio en el que vivimos, una arquitectura invisible que moldea las oportunidades, relaciones y percepciones de la ciudadanía. Comprender se convierte por tanto en un acto de recuperar y encender la luz de la cámara oscura de la digitalización con el fin de dejar de ser una imagen proyectada por los grupos de poder y convertirnos en protagonistas, creadoras y creadores, de la misma.

Como inspiración de este acto de crear podemos observar la obra de “Las Meninas” de Diego Velázquez. En la escena nos encontramos como una situación aparentemente cotidiana: Margarita, la infanta, aparece rodeada de sus damas, enanos y criados. El público que contempla la obra como espectador, se convierte, gracias a la genialidad del pintor, en protagonista de la obra, al ser los personajes quienes nos miran a nosotros y Velázquez el que nos incluye en la obra junto con el rey y la reina reflejados en el espejo.

En base a este ejemplo de nuestra historia del arte, podemos reflexionar acerca de la presencia de la ciudadanía en el nuevo ecosistema mediático. Aparentemente todas las personas, de una u otra manera, aparecen en el lienzo, pero su posición es determinante si pretendemos buscar un significado postdigital. No todas las personas representadas ocupan el mismo lugar, los adultos mayores quedan fuera del marco (Gil-Quintana y Bernal Bravo, 2025), relegados a un segundo plano digital, en comparación con las generaciones jóvenes que se sitúan en el foco de la escena.

Esta obra “Comprender la sociedad postdigital: medios, redes, desinformación e Inteligencia Artificial en la vida cotidiana”, que se inicia con este primer

capítulo, recoge las aportaciones de diferentes autoras y autores de instituciones como la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad de Zaragoza, la Universidad Católica de Ávila, etc. Su finalidad es recomponer ese espejo velazqueño con el fin de devolver a los sectores vulnerables o desplazados, como es el caso de los adultos mayores, el reflejo activo que merecen en el ecosistema mediático, no siendo figuras secundarias sino protagonistas activas y creadoras de la sociedad posdigital (García Blázquez, Martínez Piedra, y Hueso-Romero, 2025). Al estilo de Velázquez, representado en la obra con el pincel en la mano, este grupo de investigadoras e investigadores asume su responsabilidad activa, no sólo analizando a través de sus diferentes estudios, sino también diagnosticando, actuando. Su trabajo que presentamos a continuación como sumario de este libro es una invitación a comprender para pintarnos dentro del cuadro, con el derecho y la capacidad de decidir nuestro lugar en la escena.

El capítulo 1 “Comprender, el primer paso para ser protagonista de la sociedad posdigital” a cargo de Javier Gil Quintana se establece el marco conceptual del libro. Inspirándose en “Las Meninas” de Velázquez, plantea la necesidad de pasar de ser espectadores a creadores conscientes del ecosistema mediático. Se definen aquí tres pilares clave: la sociedad posdigital, la ciudadanía activa y la mirada crítica.

En el capítulo 2 “Desconfianza en los medios de comunicación”, Manuel Fernández-Galiano Amorós analiza la evolución tecnológica y mediática que ha llevado a la sociedad posdigital. Examina el impacto de Internet, las redes sociales y la economía digital, al tiempo que señala los riesgos de la desinformación y la brecha digital. Ofrece una reflexión sobre cómo adaptarnos de forma crítica y saludable a estos entornos.

En el capítulo 3 “Usos y abusos de la inteligencia artificial generativa en la sociedad posdigital” Carmen Cantillo-Valero y Eduardo García-Blázquez exploran cómo la IA generativa está reconfigurando la comunicación, la producción de conocimiento y la propia percepción de la realidad. Abordan tanto sus aplicaciones prácticas en la vida cotidiana como sus límites estructurales y los peligros asociados a la manipulación discursiva y la desinformación automatizada.

Seguidamente, en el capítulo 4 “Creación de conocimiento y formación de opiniones en contextos de interacción digital” Alejandro Quintas Hijós y Lorena Latre Navarro profundizan en los procesos cognitivos y epistemológicos que subyacen a la formación de opiniones en el entorno digital. Distinguen entre

opinar, creer y saber, y analizan diferentes concepciones de la verdad, proponiendo claves para un pensamiento riguroso en un mundo sobresaturado de información.

El Capítulo 5 “Ver, comprobar y comunicar en un entorno visual digital” aborda el desafío específico de la credibilidad visual presentado por Isabel Iniesta-Alemán y Renata Canevari-Modernel. En un mundo donde las imágenes y los vídeos pueden ser fácilmente manipulados, proponen estrategias de verificación, como la lectura lateral y el aprendizaje lúdico, para desarrollar una mirada crítica y una comunicación responsable.

Finalmente, el capítulo 6 “Lo esencial es invisible a los ojos: pedagogía de la verificación para reconocer las noticias falsas y la desinformación” escrito por Simón Gil-Tévar y Sandra Valiente Sánchez cierran el volumen con un análisis histórico, conceptual y pedagógico de la desinformación. Recorren la genealogía de las noticias falsas, desglosan su impacto social y ofrecen herramientas concretas de fact-checking y pensamiento crítico, invitando a una ciudadanía activa y resiliente.

Este recorrido, que comienza con una reflexión sobre el lugar que ocupamos en el lienzo digital y termina con una llamada a la acción pedagógica, aspira a ser más que una suma de análisis: es una invitación a pintarnos dentro del cuadro, con conciencia, responsabilidad y creatividad.

Antes de pasar a todas estas aportaciones que, desde la comunidad académica, han querido compartir con la ciudadanía, vamos a aproximarnos a tres conceptos fundamentales como son: sociedad postdigital, ciudadanía activa y mirada crítica. Son conceptos presentados de forma concreta que nos ayudarán a comprender el planteamiento del libro.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SOCIEDAD POSDIGITAL?

Hablar de sociedad postdigital es acercarnos a un término que abarca ámbitos amplios como son la cultura, la educación, la política, la vida cotidiana y la misma tecnología después de un proceso de digitalización. Podemos entender este concepto como un marco que han intentado integrar todas estas áreas autores como Florian Cramer (2014), Peter Jancric y Derek Ford (2022). Si hablamos

de sociedad postdigital es por su adhesión a determinados entornos de la “aldea global” altamente digitalizados, es decir, a contextos geográficos y socioeconómicos concretos. En base a estos contextos, nos enfrentamos a diversas interpretaciones, proyectándose como crítica cultural e incluso saturación tecnológica en continentes como el europeo; y de brecha digital en América Latina, presentándose como concepto no estabilizado. En base a esta situación, no podemos definir sociedad postdigital a nivel internacional de forma precisa, pero sí podemos referirnos a ello como “después de lo digital” o “más allá del entusiasmo digital”.

Postdigital, por tanto, combina el prefijo latino “post” con “digital” indicando posterioridad o superación: se trata de un neologismo reciente. Esto no implica que lo digital haya desaparecido sino que se ha superado, se ha integrado de forma cotidiana en nuestras vidas. Prueba de ello fue la pandemia provocada por la Covid-19 que reactivó el término al hacer evidente la imbricación entre lo digital y social, ganando un mayor impacto en el marco crítico. El término sociedad postdigital dialoga con otros términos como posthumanismo, teoría crítica o materialismo cultural; además, se encuentra anexado en la actualidad a nivel de publicaciones en revistas académicas, congresos, programas universitarios y estudios de impacto o culturales, educativos, sociológicos, artísticos o de teoría de medios, sobre todo arrastrando planteamientos críticos, sin duda también marcados por ideología, normativa o de planteamientos condicionados.

3. DE ESPECTADORES A PROTAGONISTAS: UNA CIUDADANÍA ACTIVA

Reflexionar sobre sociedad postdigital no se limita a una fase meramente tecnológica, sino que ha llevado consigo un cambio de paradigma en el que lo digital ha dejado de ser un “ente anexo” para convertirse en sustrato de la realidad social. La relación entre sociedad postdigital y el paso de espectadores a protagonistas de la ciudadanía activa se enfrenta a diferentes proyecciones.

En primer lugar, hablamos de consumidor, de una ciudadanía o “audiencia social” (Iniesta-Alemán y Sidorenko Bautista, 2023) que se presenta como espectadora de todo el ecosistema mediático que se proyecta a través de plataformas donde, a su vez, generan datos de su propio consumo de forma pasiva. La interacción es por tanto reactiva, siguiendo un itinerario hipervinculado de

corporaciones, redes de influencers y mensajes mediáticos, que guían los interfaces a un incentivo de consumo, un estilo de vida (Castillo-Abdul, Romero-Rodríguez, y Fernández-Rodríguez, 2024) y, por que no, a una polarización ideológica; “una velocidad rápida, una estimulación constante, la novedad, la gratificación inmediata y, sobre todo, la simplicidad” (Postman, 1985/2008, p.159). La ciudadanía se convierte así en producto del mismo sistema.

En segundo lugar, hacemos referencia al *prosumer*, anagrama de consumidor y prosumidor, aquella persona que es capaz de generar contenido, opiniones, publicaciones o comentarios respecto a un determinado producto, convirtiéndose en referente en el ámbito de las empresas, quienes analizan su comportamiento a partir de sus beneficios. Toffler (1980) en *Tercera ola*, presenta a este sujeto como productor y consumidor a la vez. La ciudadanía no se limita a leer, ver o escuchar, sino que también produce, crea. Esta comprensión de la arquitectura del ecosistema mediático implica una mayor capacidad de crear y no solo consumir, influir en los algoritmos, reclamar la soberanía digital y actuar desde la cultura de la participación (O’Reilly, 2005). Se pasa así de la audiencia pasiva a la participación activa ejerciendo la responsabilidad de co-crear, desde la crítica, el espacio híbrido donde se decide la democracia, la economía y, en general, la cultura actual.

Este papel del prosumidor ha sido clasificado por Gil-Quintana (2023) desde diferentes perspectivas y con distintos planteamientos teóricos. Prosumidor EAV (explotado, acosado y víctima del mercado), Prosumidor CD (construido digitalmente), Prosumidor VE (vinculado emocionalmente), Prosumidor MM (muerto digital y muerto analógico) y Prosumidor I-I (interactuante e interactuado). Así, el prosumidor es “productor de mensajes, comentarista, investigador y difusor de opiniones que influyen en las decisiones de las demás personas que forman parte de la comunidad de su propia red social” (Gil-Quintana, 2023, p.91).

4. LA MIRADA CRÍTICA

Para crear desde esta sociedad posdigital es imprescindible desarrollar una mirada crítica que vaya más allá de lo disponible (Han, 2013), un conocimiento del conocimiento (Morin, 1999), un acto de autoobservación ética que nos permite discernir como funciona el mundo de los medios y nuestra labor dentro de él. En este mundo donde diseñamos tecnologías que nos diseñan a nosotros

(Turkle, 2011) desarrollar esta mirada no puede ser optativo, sino que es la única forma de romper ese ciclo y recuperar el protagonismo como cocreadores conscientes; “la cocreación no solo procede de manos expertas o grupos especializados, también necesita de los grupos ciudadanos” (Santoveña Casal, 2020, p.128). Esta mirada no es algo reservado para aquel sector de la ciudadanía “potencialmente inteligentes” sino que es algo accesible para todas aquellas personas que ejecutan el desafío de romper el espejismo de la neutralidad tecnológica; aquellas que son capaces de ver los algoritmos de la “caja negra” (Pasqueale, 2015), que pretenden mover según determinados intereses de los grupos de poder, aquellas que (volviendo al ejemplo inicial) dejan de contemplar pasivamente la obra de Velázquez para entender su perspectiva, su composición y su propósito.

Referirse a una mirada crítica en la sociedad postdigital a nivel mediático nos lleva a rescatar el concepto de *media literacy* en el aprendizaje a lo largo de la vida. Este proceso de alfabetización hace referencia al conjunto de competencias críticas, técnicas y éticas que posibilitan a determinados sectores sociales acceder, analizar, evaluar y crear contenido de forma consciente, segura y participativa. Un planteamiento que se articula en torno a las “5C” de la UNESCO (comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía) y que promueve una participación social y un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, rechazando visiones pasivas o deficitarias, sobre todo en etapas de la vida como en los adultos mayores. Solo con la mirada crítica podemos dejar de ser imagen reflejada para otros (como Velázquez con su presencia autorretratada) para intervenir directamente en el lienzo, repintando márgenes y redefiniendo centros. La mirada creativa nace, necesariamente, de la comprensión crítica.

5. CONCLUSIÓN

Comprender como acto de autonomía en este ecosistema mediático implica desmontar narrativas tranquilizadoras que, desde las “redes de vigilancia” (Vaidhyathan, 2018), alteran nuestra atención. La alfabetización mediática se presenta como derecho y herramienta de empoderamiento, invitación a convertirse en protagonista informado de la sociedad posdigital. Este libro, cuyo primer capítulo acabas de leer, quiere ser un desafío a seguir mirando, pensando y pintando nuevos entornos de inclusión. El desafío de construir una sociedad postdigital crítica, justa y humana sigue vigente, y exige, hoy más que nunca, que nadie quede fuera del cuadro.

Además de las diferentes capítulos que ha escrito el grupo de investigadoras e investigadores que han participado como equipo UNED dentro del Proyecto MELISE-*Media Literacy for Seniors in Europe* (2024-2026), te invitamos a adentrarte en los juegos que presentamos al final de cada lectura y al espacio en metaverso creado con producciones audiovisuales que enriquecerán, sin duda, tu itinerario de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Castillo-Abdul, B., Romero-Rodríguez, L.M., y Fernández-Rodríguez, C. (2024). Publicidade de Eco-Influenciadores de Estilos de Vida: O Envolvimento Provém do Conteúdo ou do Fascínio?. *Comunicação e sociedade*, 45. <http://journals.openedition.org/cs/12067>
- Cramer, F. (2014). What is “Post-Digital”? *APRJA*, 3(1). <https://lab404.com/142/cramer.pdf>
- García Blazquez, E., Martínez Piedra, E., y Hueso Romero, J. J. (2025). Horizontes Educativos en la Sociedad Posdigital: entre la Libertad y la Inclusión. *Diá-Logos*, 16(30), 11–25. <https://doi.org/10.61604/dl.v16i30.372>
- Gil-Quintana, J. (2023). *Educación y comunicación en una sociedad postdigital. Investigación documental y análisis de perspectivas*. Editorial Octaedro.
- Gil Quintana, J., y Bernal Bravo, C. (2025). Behavior, verification of information and creation of content on social networks by Seniors. The case of Segovia (Spain). *Doxa Comunicación. Interdisciplinary Journal of Communication Studies and Social Sciences*, 41, 417-445. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n41a27>
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial.
- Iniesta-Alemán, I., & Sidorenko Bautista, P. (2023). The Impact of the Digital Era on Spanish-Speaking Social Audiences: A Systematic Review of Its Academic Literature. *Studies in Media and Communication*, 11(6), 319-333. <https://doi.org/10.11114/smc.v11i6.6225>
- Jandric, P. y Ford, D. (2022). *Postdigital ecopedagogies: genealogies, contradictions and posible futures*. Springer.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- O’Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *O’Reilly Network*. <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Pasquale, F. (2015). *The black box society: The secret algorithms that control money and information*. Harvard University Press.
- Postman, N. (2008). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business* (Ed. 20th anniversary). Penguin Books (Trabajo original publicado en 1985).

Santoveña-Casal, S. (2020). *Entre redes*. Editorial Tirant Lo Blanch.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Colombia: Plaza y Janes, S.A. Editores.

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

Vaidhyathan, S. (2018). *Antisocial media: How Facebook disconnects us and undermines democracy*. Oxford University Press.

Para profundizar en los conceptos abordados en este capítulo y entrenar tu mirada crítica de forma amena, te invitamos en cada capítulo a adentrarte en este juego diseñado en español, alemán, portugués, italiano e inglés, una experiencia interactiva diseñada por el equipo del proyecto MELISE.



Capítulo 2

Desconfianza en los medios de comunicación

MANUEL FERNÁNDEZ-GALIANO AMORÓS

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
(España)*

1. EL PODER DE LA INNOVACIÓN

Internet no es un descubrimiento más o una nueva herramienta, sino el motor de un cambio social que por primera vez en la historia no lideran los adultos, sino las personas jóvenes, que son quienes marcan en gran medida las pautas de los nuevos usos de internet y quienes la dominan por encima de sus mayores, ya que son capaces de llevar a cabo costumbres que simplifican, automatizan de manera lúdica y valoran el ocio a la carta, así como la profesionalización del mundo digital de una forma independiente, interactiva, creativa, globalizada y colaborativa (Rubio, 2009). La sociedad en la que vivimos ha resultado en la categorización de postdigital debido a la plena aceptación, tanto cultural como social, de los medios digitales que dominan una etapa actual basada en la información que se comparte con otras personas de manera que se identifican en una práctica de intercambio de experiencias, ideas, sentimientos o proyectos (Castells, 2015). Debido a esta plena aceptación de la cultura postdigital, se da un nuevo paradigma que Gil-Quintana (2023) rescata para denominar este escenario como «educomunicación», que constituye un nuevo rol donde las personas inmersas en la comunicación comparten funciones como la capacidad de revolución, de interacción, de diálogo, de participación y de empoderamiento que, fundamentalmente, surgen desde las redes sociales, en un espacio colectivo siendo «emirecs» (Cloutier, 1973), es decir, una amalgama entre emisor y receptor que se fusionan por su cercanía. De esta manera, es posible avanzar hacia el desarrollo de un pensamiento y un uso crítico de la información, dentro de un espacio que fagocita la desinformación a través de grupos de poder. Por estas razones, la educación y la comunicación conviven en un mismo lugar y, por tanto, son complementarias. De acuerdo con esta idea de la educomunicación, es posible entender que actualmente se da un escenario de participación y de aprendizaje a través de la construcción mediática visual, de las redes sociales, de la gamificación, de los MOOC, así como mediante *influencers* de aprendizaje,

entre otros ejemplos. Hay un concepto muy relevante, que se relaciona con los aspectos antes mencionados, que sirve para entender el papel que se desempeña hoy en día en un ámbito virtual, que se conoce como «prosumidor» (Toffler, 1980). Este autor acuñó dicho concepto a partir de la fusión de consumidor y productor, que resulta la persona que tiene la habilidad de crear contenido, producir opiniones, mediante publicaciones o comentarios, en relación con productos que sirven de referencia para el ámbito empresarial. De esta manera, se concibe un sujeto que no es pasivo a la hora de consumir, sino que tiene una posición activa en el proceso de manera comunicativa.

2. DESARROLLO, EVOLUCIÓN E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

2.1. La era digital: computación e internet

Desde la primera revolución industrial en los siglos XIX y XX hasta hoy en día, se han dado numerosos cambios que han afectado a las sociedades y su organización de una manera directa o indirecta que han cristalizado en la sociedad actual como la conocemos. Así, la dificultad de adaptarse al progreso ha sido siempre una de las principales barreras que han preocupado a las personas desde hace siglos. Desde entonces, ha habido innumerables cambios, pero uno de los más relevantes se dio en 1976, cuando Stephen Wozniak y Steve Jobs fundaron la empresa Apple que creó el primer ordenador, y más tarde IBM y Bill Gates desarrollaron Windows, que hoy en día son dos de los productos tecnológicos más destacados del mercado (Rodil, 2015). Este hecho produjo un fenómeno llamado la brecha tecnológica, puesto que hoy en día existen dificultades para aprender y manejar con competencia las nuevas herramientas digitales por parte de algunos sectores de la población. Este impulso tecnológico junto con la llegada de internet desencadenó una tormenta de posibilidades creativas con una complejidad hasta ese momento nunca vista, y que todavía no alcanza su límite. Para entender este hecho, es necesario conocer el desarrollo de esta tecnología que se dio para uso militar, denominada ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*), que servía como método de comunicación, hasta que en 1991 se desarrolló la primera web y pronto llegaría a todos los lugares del planeta en mayor o menor medida y con más o menos rapidez (Rodil, 2015). Más adelante, surgieron las aplicaciones, la publicidad a través de internet, las empresas electrónicas, hasta llegar a desarrollar la economía basada en el conocimiento y en la información gestio-

nada por herramientas digitales y nuevas tecnologías. En la época actual, aunque se tiende a considerar que la mayoría del conjunto de personas están adaptadas al manejo de las nuevas tecnologías, a su uso masivo y variado de recursos, algunas investigaciones demuestran que la realidad no es ni mucho menos tan idílica. Con el fin de establecer posibles pautas de comportamiento para diseñar planes estratégicos, la British Library de Londres y el JISC británico (*Joint Information Systems Committee*) encargaron un estudio en 2007 sobre las personas de esa época, la llamada *Google generation* (EDUTEKA, 2008), nacida después de 1993, y su acceso a la información. Así, esta generación y otras anteriores coinciden en las siguientes características respecto de la búsqueda y manejo de información proveniente de la web: búsquedas en Internet con poca exactitud o fiabilidad, comprensión superficial de la información y estrategias poco efectivas, dificultades para evaluar la relevancia de los contenidos encontrados, solamente emplean buscadores reconocidos como Google, lo que da una información sesgada.

2.2. La era postdigital

— *El comercio, la salud y la educación a distancia*

El comercio electrónico, es decir, la capacidad de poder comprar en internet apareció por primera vez a través de la venta por catálogo en Estados Unidos y fue tan revolucionario en su momento que aún se sigue empleando (Peña Jiménez, 2019). Sin embargo, hasta 1970 no apareció la compraventa mediante un ordenador muy rudimentario, que no triunfó, ya que se potenció la venta a través de televisión y llamadas telefónicas, en la década de los 80 (Peña Jiménez, 2019). En los 90, con la revolución de internet, se empezaron a crear páginas que ya se dedicaron por completo a la venta de productos a través de la web, que siguen vigentes hoy en día, cuyo auge ha aumentado a un nivel en el que los comercios virtuales son una realidad más y la mayoría de las personas realizan compras a través de este tipo de plataformas (Peña Jiménez, 2019). Algunas de las ventajas que existen en el negocio de la compraventa son (Peña Jiménez, 2019):

- Globalización: que permite vencer las barreras físicas y geográficas.
- Potencial: permite llegar a un número de clientes potencial mayor.
- Ahorro: permite recortar en los gastos del negocio, comparado con uno tradicional.
- Facilidad: fagocita la exposición y la rapidez para adquirir los productos.

- Tiempo: se puede invertir menos cantidad de tiempo para llevar a cabo el proceso.
- Atención: las personas que son clientes pueden acceder a información y contacto de manera muy sencilla.
- Publicidad: el proceso de publicitación se lleva a cabo de una manera fácil y barata.

No obstante, pese a la cantidad de ventajas que pueden encontrarse, es preciso señalar algunos aspectos que pueden constituir inconvenientes que resulta relevante conocer (Peña Jiménez, 2019):

- Competencia: la cantidad de negocios resulta inusitada, lo cual complica la labor de compra-venta a la hora de competir con otros negocios.
- Consumidores: algunas personas pueden sentirse inseguros a la hora de llevar a cabo compras a través de internet.
- Envíos: un inconveniente importante es el hecho de que los gastos de envío se suman al coste total del producto y puede resultar alto.
- Fidelización: la posibilidad de que las personas consumidoras regresen es compleja y difícil de alcanzar.
- Inseguridad: los métodos de pago y las páginas web a veces pueden resultar poco fiables o inseguras.
- Gestión: el proceso de publicidad o de compra puede suponer un gasto de tiempo y gestión que no se da en un negocio tradicional.
- Exigencia: las personas que consumen este tipo de productos suelen ser exigentes con el tipo de producto, las condiciones y el precio.

En definitiva, es posible entender que el negocio electrónico ha llegado para quedarse, no obstante, los beneficios que se obtienen tanto como cliente como vendedor son diversos, así como los obstáculos que aparecen en el proceso, que pueden llevar a las personas a encontrar la venta en línea como una actividad poco atractiva o desmotivadora. La seguridad, en este sentido, resulta fundamental en la actividad comercial electrónica, así la mayoría de las personas que consumen por internet se sienten seguras y las páginas web en las que se comercia también resultan fiables en gran número (Jiménez *et al.*, 2021).

La atención médica ha supuesto una revolución desde que llegó internet y uno de los beneficios más evidentes está en la salud electrónica, mediante tecnologías y aplicaciones que permiten mejorar la calidad de la atención a los pacientes, prin-

principalmente en zonas rurales y aisladas (Stusser Beltranera *et al.*, 2006). Las aplicaciones móviles que sirven para gestionar la salud permiten gestionar la asistencia sanitaria, la comodidad de los pacientes y de los profesionales, así como evitar visitas innecesarias a los espacios sanitarios y que las personas puedan desarrollar mayor autonomía a la hora de cuidar de su propio estado de bienestar junto con la prevención (Alonso-Arévalo y Mirón-Canelo, 2017). Las aplicaciones de salud en los móviles demuestran beneficios como la facilidad de acceder a nuestros datos de salud o monitorizarlos, no obstante, existen algunos riesgos de seguridad sobre los datos que aportamos que se deben conocer, como estar informado de los permisos que aceptamos al usar dicha aplicación, los objetivos de la recopilación de estos, incluso conocer si se trata de una aplicación elaborada por un organismo oficial o privado, ya que este tipo de herramientas digitales deben ceñirse a normativas estrictas (Alonso-Arévalo y Mirón-Canelo, 2017).

La educación y el aprendizaje a distancia comenzaron a desarrollarse a partir de los años 90 y 2000 por el potente desarrollo que se llevó a cabo en internet y la tecnología que hacía posible su uso, mediante ordenadores, principalmente, dando lugar a una verdadera revolución de la educación, por el acercamiento a estudiantes que no podían acceder a una educación tradicional por sus condiciones y por el cambio en el rol de las personas docentes (Cardona-Román y Sánchez-Torres, 2011). En los últimos años y, principalmente, a raíz de la revolución que causó la pandemia de la COVID-19 en el ámbito pedagógico (Ortega, 2023) la educación a distancia ha ido en aumento (Martínez, 2017) en una sociedad donde la realidad virtual se ha asumido de pleno incluso en este aspecto. Así, es posible encontrar algunas ventajas que favorecen una búsqueda de educación a distancia por parte de las personas que quieren adquirir formación, que resulta principalmente la flexibilidad que ofrecen, por ser asíncrona (Martínez, 2017). Asimismo, es posible sumar la oportunidad que supone la educación a distancia para profundizar en el conocimiento de algunos aspectos o potenciar destrezas, con una gestión del tiempo óptima (Ortega, 2023). No obstante, hay algunos inconvenientes que conviene remarcar como la gran tasa de abandono que surge por la dificultad de implicarse, aunque existen tutorizaciones, así como evaluaciones continuas (Martínez, 2017). Además, pueden darse condiciones materiales que impidan el desarrollo de llevar una educación a distancia como la falta de recursos o la falta de tiempo (Ortega, 2023). Las características principales que debe tener un aprendizaje a distancia suponen los siguientes elementos (Cardona-Román y Sánchez-Torres, 2011):

- **Asincronía:** existe una distancia de espacio y de tiempo entre el alumnado y el profesorado, que no se tienen que encontrar en un mismo lugar.

- Oficial: debe ser llevada a cabo por una institución que organiza los estudios y los programas de una manera planificada.
- Autonomía: las personas que estudian a distancia sienten un papel más protagonista por su desempeño que resulta fundamental para alcanzar el éxito educativo.
- Flexibilidad: el ritmo al que se aprende puede ser adaptado a cada persona.
- Soportes digitales: los medios que se emplean son virtuales y emplean una tecnología capaz de emplear este tipo de plataformas educativas.
- Organización: la educación a distancia busca estructurar y plantear los contenidos que se aprenden de una manera que resulten muy guiados para las personas estudiantes.
- Comunicación: el proceso resulta bidireccional, ya que tanto el alumnado como el profesorado tienen la capacidad de ponerse en contacto.
- Facilidad: la educación a distancia fagocita la capacidad de que una persona aprenda contenidos diversos.
- Acceso: las personas sin recursos, con dificultades o situaciones complejas derivadas de aspectos sociales, culturales o económicos encuentran un acceso facilitado.
- Individual: las personas que aprenden en línea se encuentran ausentes de la influencia grupal del colectivo estudiantil, ya que se favorece el sentido individualista de la educación.

En conclusión, la educación a distancia supone que las personas que hacen su uso tengan unas competencias digitales adecuadas, que se fomente la interacción digital, la comunicación y la motivación en el contexto virtual, a lo que se suma la posibilidad de autorregulación del proceso de aprendizaje y la independencia, pese a necesitar una conexión a internet constante y con calidad (Cardona-Román y Sánchez-Torres, 2011).

— *La desinformación en Internet*

Hoy en día, existe todavía un concepto elitista y minoritario que concibe la lectura como una actividad reducida al ámbito de las obras literarias, no obstante, debido a la irrupción de las tecnologías digitales, es posible entender que las publicaciones digitales, las páginas web, los periódicos digitales, las redes sociales, etc., (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021) son también un ámbito en el que educar el hábito lector, principalmente, poniendo en práctica el espíritu crítico. Ello se

debe al desarrollo de una sociedad postdigital que fagocita la aparición de formatos novedosos y soportes digitales de lectura, donde predomina lo visual como en las novelas gráficas, la prensa o las revistas (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021). Otro de los grandes cambios provocados por la aparición de las tecnologías digitales consiste en la habilidad de buscar información, donde se observa una sobreinformación que es importante que se aprenda a gestionar a través de la concienciación sobre la importancia de aprender a realizar búsquedas, mediante el empleo de palabras clave, las funciones de autocompletar, los parámetros que se emplean para encontrar resultados distintos o las tácticas que se deben seguir a la hora de indagar acerca de determinada información (Cassany, 2019). A su vez, ello conlleva una necesidad de desarrollar aptitudes que permitan evaluar dicha información encontrada, porque existe una cantidad inmensa que resulta falsa, manipulada, engañosa o fraudulenta (Cassany, 2019). Por ello, es importante conocer el funcionamiento de los dominios, esto es, los recursos como la dirección (URL), donde cabría tener en cuenta si se trata de una institución o una empresa conocida, si se muestran datos reales y comprobables, cómo es el lenguaje que emplean, si está actualizado, si se encuentran referencias a las fuentes de información, las políticas de datos, si hay relación con otras webs conocidas que se encuentren vinculadas o si hay una apariencia profesional o no (Cassany, 2019). Los retos que, en este sentido, requiere la alfabetización mediática cristalizan con la aparición de noticias falsas y desinformación, que requiere de habilidades que permitan una lectura crítica y un enfoque analítico, que evalúe la autoría de los recursos, los propósitos, los destinatarios posibles o las referencias que se realizan (Cassany, 2019). Asimismo, es necesario acercarse al concepto de posverdad, donde se encuentran enfoques que invitan a desconfiar de hechos probados como ciertos mediante los suficientes datos objetivos, como la negación del cambio climático, el evolucionismo, el holocausto, etc., que inciden en la aparición de sesgos de confirmación, donde se desprecian las teorías alternativas que explican un hecho y se elige la que resulta más apta a nuestra postura; el efecto de superconfianza, causado por la autoapreciación de tener el suficiente conocimiento; la conformidad, que se desarrolla con los demás por evitar discrepancias; los efectos de repetición, también conocidos como cámaras de eco, que fagocitan la adhesión de ideas sin valorar su fiabilidad o veracidad; y el efecto burbuja que generan los algoritmos (Cassany, 2019), que aíslan de otros grupos sociales que puedan abrir debate respecto de la información que se está recibiendo. Pese a las dificultades que comprende el hecho de desarrollar unas habilidades competentes en el ámbito digital mediante la alfabetización mediática, se plantean algunas herramientas que pueden servir para poner en práctica hoy en día y que pueden favorecer las aptitudes de creación de ciudadanos digitales y lectores críticos. Así, es posible hablar de los traductores automáticos, los diccionarios en línea, las imágenes o fotografías, los correctores

ortográficos y estilísticos, las enciclopedias digitales, como Wikipedia (Cassany, 2019). A su vez, es importante encontrar una literatura digital o ciberliteratura, que combina la escritura con imágenes, voz, música, vídeo, etc., que resulta muy experimental (Cassany, 2019), que tiene mucha vida principalmente en las redes sociales. Como se ha indicado más arriba, la aparición de internet ha hecho que tengamos que entender la lectura digital como un abanico que comprende noticias, webs, blogs, textos digitalizados, comunicaciones, etc. (Cruz Ripoll Salceda, 2023). Así, el lector digital maneja textos dinámicos y estáticos, que requieren de una gran habilidad a la hora de manejar la información, aunque la lectura analógica, o en papel, resulta mejor para la capacidad de comprensión (Cruz Ripoll Salceda, 2023). Por todo ello, existen una serie de habilidades que se deben practicar para una mejora de la capacidad de lectura digital (Cruz Ripoll Salceda, 2023):

- Habilidades de búsqueda y navegación, que consisten en buscar información importante y seguir una navegación adecuada.
- Habilidades de integración, que trata de identificar la información principal, observar dicha información comparada con otra de diferente formato o soporte, así como la combinación de estas informaciones.
- Habilidades de evaluación crítica, que persigue la valoración de la información en relación con el conocimiento previo que posee el lector, así como la fuente de la que se extrae la misma.

Por tanto, el hecho de incluir un componente digital en el proceso de comprensión y de adquisición de la competencia lectora con sentido crítico constituye un punto más en el desarrollo de las habilidades que se deben adquirir a lo largo de la vida y por parte de cada lector competente, porque implica ir más allá de la propia comprensión textual, para avanzar hacia el manejo de aptitudes que se encuentran en el ámbito de la alfabetización mediática, ya que resultan fundamentales para la contribución de la formación personal, académica y profesional de cualquier ciudadano de hoy en día que vive en una sociedad de la información o postdigital y que quiere protegerse de la desinformación.

2.3. Los medios de comunicación: las redes sociales y sus riesgos

— Evolución de los medios hasta nuestros días

Los medios de comunicación de masas tradicionalmente se han encargado de transmitir un mensaje a través de un canal mediante un emisor para alcanzar

un número de receptores muy elevado, que la tecnología permitía en su época, como ha sido la prensa, el cine, la radio o la televisión (Pérez García *et al.*, 2023). No obstante, con la irrupción de internet se produjeron numerosos cambios en la forma en que se desarrolla este tipo de comunicación masiva. Aunque tradicionalmente los medios de comunicación de masas tenían la labor de informar, formar y entretener, hoy en día esto sigue siendo así, por lo que es posible organizar los medios en tres grupos (Pérez García *et al.*, 2023): impresos (periódicos y revistas), audiovisuales (radio, televisión y cine) y digitales (diarios digitales).

No obstante, en la sociedad postdigital, los medios de comunicación están más cercanos a nuestro día a día y somos más dependientes de ellos que hace años, porque estamos cada vez más conectados entre nosotros y, a su vez, con los propios medios, que permiten que su consumo se cuele por las rendijas de nuestro tiempo libre, a través de sistemas como series, videojuegos, películas, o el empleo del móvil, así como la política, la opinión pública, etc., (Pérez García *et al.*, 2023). Este hecho difiere notablemente de los medios convencionales que se ubicaban en una plataforma concreta y determinada. A raíz de la aparición de internet y de su influencia sobre los medios de comunicación, se entiende que hubo una fase denominada web 1.0, cuyo empleo era complejo, por parte de los usuarios, y sus idiosincrasias eran el estatismo y el carácter expositivo de las mismas, pues su capacidad de interacción con el público era mínima y no afectaba a la experiencia, más allá de los foros, los canales de chat o el correo electrónico (Pérez García *et al.*, 2023). Por su parte, la web 2.0 consiguió llegar a un desarrollo mayor, puesto que su capacidad de creación fue más sencilla para los usuarios, que podían editar webs y publicarlas fácilmente, así como llegaron a ser consumidas en mayor cantidad, llegando así a aparecer los primeros *weblogs* o *wikis* (Pérez García *et al.*, 2023), esto es, espacios con contenidos colaborativos y editables. Así, tenemos una gran variedad de medios digitales a nuestro alcance que podemos resumir en cinco grupos:

- Noticias en línea: son sucesores digitales de los periódicos tradicionales.
- Blogs y webs: donde individuos y grupos especializados comparten sus experiencias y conocimientos, además de ofrecer productos o servicios.
- Redes sociales: plataformas como Facebook, Instagram, X y TikTok permiten compartir información, noticias, fotos y vídeos. Son medios muy influyentes y difícilmente contrastables.
- Mensajería instantánea: servicios como WhatsApp o Telegram sirven para que cualquier persona pueda crear grupos donde compartir información, fotos, vídeos y noticias.

- Pódcast y vídeos: contenido audiovisual que puedes disfrutar en cualquier momento. Por ejemplo, YouTube y Spotify son las plataformas principales con contenidos en línea que pueden ser informativos, educativos o entretenidos.

Con tantos medios disponibles, es crucial aprender a analizar las noticias, ya que pueden mostrarse en cualquiera de estos formatos y debemos poner en práctica habilidades para combatir la desinformación. Aquí hay algunos pasos clave:

- Verifica la fuente: asegúrate de que la información provenga de una fuente confiable y con altos estándares periodísticos.
- Revisa la fecha: las noticias, vídeos y fotos antiguas se comparten como actuales para crear sensacionalismo. Verifica que la información sea reciente y relevante.
- Busca el autor: investiga quién escribió la información, hizo la foto o el vídeo; los expertos son más fiables.
- Consulta múltiples fuentes: igual que con la prensa, no te quedes con una sola versión de la noticia, sino búscala en varios medios y si dicen exactamente lo mismo, también desconfía.
- Analiza el contenido: presta atención a los hechos y las opiniones. Las noticias deben basarse en hechos verificables, no en especulaciones o rumores. Ten cuidado con la información que parece sesgada o con un tono emocional exagerado.
- Investiga el contexto: tener una visión completa es fundamental para evitar malentendidos.

— *La aparición de las redes sociales*

Las redes sociales aparecieron poco después de la web 2.0, y como hemos mostrado, tienen funciones muy heterogéneas como la generación y difusión de contenidos audiovisuales (YouTube, 2005); la mensajería de carácter breve (Twitter 2004, X en 2023); la difusión de imágenes (Instagram 2010); creación de comunidades virtuales (Facebook 2004); así como aplicaciones de mensajería instantánea como WhastApp en 2009; Telegram en 2013 o Snapchat en 2011 (Pérez García *et al.*, 2023). Recientemente ha aparecido una nueva plataforma que ha influido en alguna de las anteriores como es TikTok en 2016 para compartir vídeos cortos. Estas suponen una revolución comunicativa en internet, porque tienen gran capacidad de creación de contenidos, así como interacción

entre usuarios, por lo que favorecen la diversificación del acceso a la información y sus características (Pérez García *et al.*, 2023). La audiencia de los medios de comunicación de masa tiene un aspecto democratizado y horizontal, porque cualquier persona puede difundir información, así como es posible acercarse a personas, empresas, instituciones, etc., para intercambiar mensajes (Pérez García *et al.*, 2023). No obstante, esta apariencia contrasta con la influencia de los poderes o privilegios que concentran determinados medios o personajes, que miden su repercusión en torno al número de seguidores que tienen y el impacto que generan (Pérez García *et al.*, 2023). En suma, la aparición de la Web 2.0 fue la antesala de la aparición de las redes sociales, es decir, fueron el caldo de cultivo que después fagocitó que los usuarios de internet buscaran crear contenidos de una manera libre y creativa. Entre los tipos de contenidos que se pueden encontrar en las plataformas digitales hallamos una gran diversidad dependiendo de la plataforma en que se encuentre. Así, mostramos a continuación la heterogeneidad de contenido al que se puede acceder:

- YouTube: material audiovisual de todo tipo de líneas temáticas que permiten el entretenimiento y el aprendizaje de una gran variedad de recursos.
- Instagram: permite compartir, acceder a la información o acercarse a personajes, empresas o instituciones reconocidas, que se comunican mediante imágenes o vídeos.
- X: permite la comunicación de mensajes breves de todo tipo de temáticas y por ello es tan conocida.
- TikTok: la elaboración de vídeos breves y creativos, así como imágenes, han vuelto tan popular esta red social.
- Facebook: aunque permite compartir contenido de todo tipo, es reconocida por la importancia que tienen las comunidades tan heterogéneas que reúnen conjuntos de personas de gran diversidad.

En definitiva, la creación de contenido en las redes sociales se caracteriza por suponer un acto comunicativo creativo, que se puede elaborar en gran cantidad, que produce un efecto espectador en las personas usuarias, principalmente, por desempeñar un rol activo y protagonista, a través de una red de participación compleja, que muestra gustos como el humor, los estados de ánimo, las opiniones, la cultura popular, las reivindicaciones, la política, las ideologías, el arte, el deporte, etc. (Gil-Quintana y Amorós, 2020). Todo ello, se enmarca en un espacio interconectado y globalizado, que fomenta la colaboración y la motivación para consumir y ser consumido por otras personas seguidoras (Gil-

Quintana y Amorós, 2020). Como se ha anticipado antes, el papel protagonista que conceden las redes sociales al poder elaborar tu propio contenido desde una perspectiva personal y privada ha favorecido la aparición de lo que se conoce como *storytelling*, que resulta una manera de contar nuestra propia historia de manera audiovisual, cuyas características son la brevedad, la especificidad de su creación para un grupo de personas o de la sociedad, que resulta dinámica y persigue generar interacciones, experiencias y una conexión fuerte entre usuarios a través de las emociones que desencadena, esto es, lo que se conoce como narrativa transmedia y se difunde a través de plataformas digitales de comunicación (Rodrigo-Martín, Rodrigo-Martín y Muñoz-Sastre, 2020). Por otra parte, los *selfies* son un acto de manifestación de la identidad propia, cuya reivindicación creativa se ha convertido en un hito de la narración digital, es decir, sirven para mostrarse a sí mismo y su creatividad no conoce fin. Su función es famosa por su carácter sencillo, fácil, interactivo y el papel de creador que otorga al protagonista. Supone una muestra de la visibilización de la cotidianidad y es por ello por lo que tiene tanto éxito.

— *Los riesgos de las redes sociales*

Las personas que emplean los medios sociales se manifiestan en dos extremos: los defensores de sus utilidades y los que las niegan. Desde luego que ambas posturas son contraproducentes, pero de la primera, con moderación y actitud crítica, se pueden obtener mayores beneficios. Sin embargo, la segunda está dominada por el miedo y la falta de entusiasmo. Así, como se ha mencionado, es fundamental desarrollar el sentido crítico en el empleo de las herramientas digitales para obtener un uso más eficiente, consciente y seguro. Ello supone conocer algunos de los riesgos que pueden surgir en el empleo de las redes sociales como son (Limas Suárez y Vargas Soracá, 2020):

- Dependencia: el manejo de las redes sociales puede fomentar el uso dependiente de ellas, que puede desarrollar una incapacidad de poner límites y tiempos concretos en el uso.
- Distracción: las redes sociales captan nuestra atención de una manera muy precisa y se pueden convertir en nuestro peor enemigo.
- Sobreinformación: a menudo, aparece mucha más información de la que somos capaces de gestionar, por lo que la comprensión se vuelve superficial y la fiabilidad es difusa.
- Veracidad: existe una gran dificultad para identificar la confianza en la información que se encuentra en las redes sociales.

- Brecha digital: el hecho de que no podamos acceder a internet con facilidad puede suponer un obstáculo insalvable.

Respecto a las interacciones que surgen a partir de su uso, es necesario conocer los riesgos que pueden derivar de un uso inadecuado (Cornejo y Tapia, 2011):

- Intimidad: resulta fundamental entender que se puede ver expuesta nuestra intimidad, por lo que es necesario identificar correctamente las personas que pueden acceder a la información que compartimos.
- Identidad: existen problemas sobre la suplantación de identidad, que no permiten conocer realmente quién es la persona que está detrás de determinados perfiles, por lo que un uso seguro debe tender a la precaución y el sentido crítico.
- Privacidad: debemos ser conscientes de que la información que se comparte puede ser vista por cualquier persona, por lo que resulta fundamental tener una buena configuración de la privacidad en los perfiles, para evitar riesgos de exposición, así como cuidar el contenido que compartimos.

3. CONCLUSIONES

A lo largo de todo este viaje, hemos podido observar cambios muy llamativos en nuestra manera de adaptarnos a las nuevas tecnologías que se manifiestan en las relaciones sociales, los medios de comunicación, las nuevas formas de acceder a la información, así como en riesgos que resultan desconocidos, pero a los que debemos acercarnos para desarrollar un uso crítico, responsable y saludable de los medios digitales que hoy en día existen, ya que de ello dependerá que seamos personas ciudadanas con una competencia en alfabetización mediática e informacional a la altura de los tiempos tan cambiantes que corren. El esfuerzo que ello supone en nuestra cotidianidad será la vela que nos guíe en medio del agitado futuro de innovaciones y cambios tecnológicos que constituye la sociedad actual.

REFERENCIAS

- Alonso-Arévalo, J., y Mirón-Canelo, J. A. (2017). Aplicaciones móviles en salud: potencial, normativa de seguridad y regulación. *Revista Cubana de información en Ciencias de la Salud*, 28(3), 0-0. <http://ref.scielo.org/r8d789>
- Cardona-Román, D. M., y Sánchez-Torres, J. M. (2011). La educación a distancia y el e-learning en la sociedad de la información: una revisión conceptual. *Revista UIS Ingenierías*, 10(1), 29-52. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistauisingenierias/article/view/39-52>
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio.scripto-visuelle á l'heure des self-Media*. Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cornejo, M., y Tapia, M. L. (2011). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Fundamentos en humanidades*, 12(24), 219-229. <https://11nq.com/aC2ar>
- Cruz Ripoll Salceda, J. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.
- EDUTEKA (2008). *La Generación Google*. Enlace.
- Gil-Quintana, J. (2023). *Educación y comunicación en una sociedad postdigital: Investigación documental y análisis de perspectivas*. Ediciones Octaedro.
- Gil-Quintana, J., y Fernández Galiano-Amorós, M. (2020). Publicaciones, interacciones, verdades y mentiras de adolescentes españoles en Instagram. *Texto Livre*, 13(1), 20-44. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.20-44>
- Jiménez, K. A., Ponce, V. C., Merino, S. R. P., y Poveda, M. L. P. (2021). E-commerce: experiencias de usuarios en sus compras por internet. *Revista publicando*, 8(31), 225-239. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2246>
- Limas Suárez, S. J., y Vargas Soracá, G. (2020). Redes sociales como estrategia académica en la educación superior: ventajas y desventajas. *Educación y educadores*, 23(4), 559-574. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.1>
- Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La cuestión universitaria*, (9), 108-116. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582>
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). *Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024*. <https://www.cultura.gob.es/pfl-2021-2024/presentacion/que-es-el-plan.html>
- Ortega, A. M. (2023). La educación a distancia, virtualidad, ventajas y desventajas: enseñanza en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Guatemalteca De Cultura*, 3(1), 1-9. <https://doi.org/10.46954/revistaguatecultura.v3i1.26>
- Peña Jiménez, Y. J. (2019). *Comercio electrónico ventajas y desventajas*. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/16999>

- Pérez García, F. et al. (2023). *Los medios de comunicación en la era digital*. Ed. Fundación BBVA.
- Rodil, L. L. (2015). *Trabajar en la era digital: tecnología y competencias para la transformación digital*. Editorial Almuzara.
- Rodrigo-Martín, I., Rodrigo-Martín, L., y Muñoz-Sastre, D. (2020). Storytelling como herramienta de promoción en redes sociales en S. Liberal Ormaechea y L. Mañas Viniegra, *Las redes sociales como herramienta de comunicación persuasiva*, 533-548. Ed. McGrawHill. <https://11nq.com/IPZMv>
- Rubio Gil, Á. (2009). Generación digital: Patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221. <https://hdl.handle.net/10115/75839>
- Stusser Beltranena, R. J., Albert Cabrera, M. J., Rodríguez Díaz, A., Echevarría Toledo, S., González Fernández, R. I., y Cuadot Álvarez, A. (2006). Proyecto Vedado: salud-electrónica en la atención primaria de salud. Diseño y resultados iniciales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(4), 0-0. <http://ref.scielo.org/btvhfb>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Colombia: Plaza y Janes, S.A. Editores.

Para profundizar en los conceptos abordados en este capítulo y entrenar tu mirada crítica de forma amena, te invitamos a jugar «Desconfianza en los medios», una experiencia interactiva diseñada por el equipo del proyecto MELISE.



Capítulo 3

Usos y abusos de la Inteligencia Artificial Generativa en la sociedad postdigital

CARMEN CANTILLO-VALERO

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
(España)*

EDUARDO GARCÍA-BLÁZQUEZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
(España)*

1. INTRODUCCIÓN

Mark Carney¹ ha advertido, en su intervención en el Foro Económico Mundial de Davos, que “el mundo está en medio de una ruptura, no de una transición” (Carney, 2026), poniendo de relieve el agotamiento que sufren las categorías tradicionales para entender el cambio contemporáneo. En este contexto, nos encontramos con la inteligencia artificial generativa (IAG), que no irrumpe como una innovación cualquiera, sino que surge como un signo inequívoco de ruptura en la sociedad postdigital. Su rápida difusión pone en evidencia que nos situamos ante un cambio estructural, que deja muy atrás el modo en que se iban integrando las tecnologías digitales en nuestras vidas. No se trata de herramientas externas que podemos identificar, sino que se están convirtiendo en mediaciones invisibles con las que se forjan nuestras prácticas comunicativas, sociales y culturales. Orozco-Gómez (1997) anticipó que era necesario adoptar “una perspectiva que abandone posiciones maniqueas ... y que facilite una apreciación integral de las distintas mediaciones que tienen lugar en los procesos comunicativos” (p. 25), para reconocer que las mediaciones determinan la experiencia social, anticipándose a que ciertos fenómenos, como la IAG, ponen en evidencia el efecto estructural que provocan en la vida contemporánea.

En todo este contexto, la IAG no surge como un mero avance tecnológico, sino que se convierte en un síntoma visible de las reconfiguraciones que atraviesan a la sociedad contemporánea. Hemos naturalizado los continuos avances tecnológicos de tal manera que ya no nos asombramos ante una innovación, porque ya forman parte de nuestra vida, de una vida en la que se radicaliza el ideal ilustrado del progreso infinito. Nos situamos ante un proceso incesante, naturalizado

1 Primer ministro de Canadá desde el 14 de marzo de 2025 y líder del centroizquierdista Partido Liberal desde 2025. https://es.wikipedia.org/wiki/Mark_Carney

y sin un horizonte de fin, porque cada avance nos anuncia que nos acercamos al siguiente terreno. Así, se van reconfigurando las formas de relacionarnos, las prácticas de producción simbólica y de construir el conocimiento. Aunque esto último siempre ha preocupado a la humanidad. Ya en la epistemología clásica, Aristóteles advertía acerca de la distinción entre apariencia y conocimiento verdadero, por lo que indicaba que para comprender un fenómeno era necesario investigar sobre sus causas y principios para no quedarse en la superficie, en sus manifestaciones más visibles... (Aristóteles, 1981). No obstante, esta ruptura no se distribuye de manera uniforme, porque hay colectivos, como el de las personas mayores, que se ven más afectados por las mediaciones invisibles y la opacidad algorítmica, lo que reconfigura sus hábitos, condiciona el acceso a la información y disminuye la posibilidad de participar en el espacio público de forma crítica.

Hasta hace poco, las innovaciones tecnológicas eran visibles y los dispositivos digitales delimitaban claramente la frontera entre los sujetos y los contenidos que mediaban; sin embargo, actualmente la IAG se inserta en entornos híbridos, donde el algoritmo y los seres humanos se entremezclan con límites borrosos. Aparecen Apps capaces de generar textos escritos, imágenes inéditas, audios con voz humana y vídeos con movimientos tan naturales que se integran en los usos cotidianos, incorporándose al terreno humano de modo que pasan desapercibidas y nos van moldeando poco a poco. Ante estas creaciones dudamos de si se trata de algo producido por un humano o por un algoritmo, de cuál es su autoría, de si es automático o si existe algún tipo de cálculo estadístico detrás de estas interacciones.

Pero tenemos que plantearnos que este proceso de incorporación debe analizarse desde una óptica más profunda, no podemos quedarnos solo en los aspectos técnicos y funcionales. La IAG se erige como una tecnología cultural que participa en la producción de los discursos, en la ordenación del conocimiento y en la arquitectura social de los significados. Por tanto, no podemos medir su impacto por la mera automatización de procesos mecánicos o de confección de tareas, sino por los alcances que inciden en los símbolos y las dinámicas que van a configurar la esfera pública contemporánea. Por lo que debe entenderse la IAG como una instancia de mediación radicalmente novedosa, que posee una capacidad sin precedentes para influir en lo que se dice, cómo se dice y desde qué posición de poder se legitiman los discursos. Esta lógica remite directamente al enfoque funcionalista de la comunicación formulado por Harold Lasswell, para quien todo proceso comunicativo se articula en torno a la pregunta “¿quién dice qué, por qué canal, a quién y con qué efecto?” (Lasswell, 1948), donde se subraya el papel estructurante de los medios en la producción de significados y efectos sociales.

Nos situamos en la sociedad postdigital, caracterizada por una intensificación de mediaciones tecnológicas que ha llevado a naturalizar la presencia de artefactos digitales. Además, con unas dinámicas que han ido adquiriendo un gran peso en nuestra sociedad, donde el impacto no es homogéneo: como es el caso de las personas mayores, para quienes supone un doble desafío. Por una parte, al estar integrada la interfaz de la IAG en productos y servicios de uso diario se ha reducido la posibilidad de interactuar con un sistema mediador y, por tanto, se ha complicado la identificación de lo que hay detrás de esos discursos y las relaciones de poder que los atraviesan.

Por otro lado, tenemos la falta de transparencia de los algoritmos, que unida a las diferentes trayectorias vitales y de alfabetización mediática, acentúan los límites (conocidos) entre emisor, mensaje y canal (y hasta ahora, fácilmente identificables), con lo que aumentan la brecha digital para poder acceder a la información desde una perspectiva crítica.

Las tecnologías emergentes vienen acompañadas de una promesa emancipadora y de un imaginario distópico, por lo que la IAG ha germinado como un fenómeno ciertamente ambivalente. Cabe destacar que, si bien, las tecnologías digitales ofrecen una serie de oportunidades con las que reducir las barreras de acceso a la información, facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida, acompañan en las tareas cotidianas y generan nuevas formas de participación social. Y, donde, aspectos como la interacción y la comunicación a través de sistemas que utilizan lenguaje natural podrían estar contribuyendo a eliminar la brecha digital y favoreciendo una relación “más humana” con los entornos digitales. Pero, donde también surgen ciertos riesgos que afectan especialmente al colectivo de personas mayores. Ese lenguaje humano que utilizan las máquinas llega a confundir la veracidad de los servicios. La opacidad de los procesos algorítmicos, la manipulación de los discursos y una delegación acrítica por imposibilidad de poder realizar un juicio, que conducen a las personas usuarias de estas tecnologías a autoperibirse como incapaces por considerar que se trata de un déficit individual, cuando en realidad es el resultado de múltiples transformaciones estructurales que están configurando el ecosistema mediático contemporáneo.

Ante estas circunstancias, no podemos plantear la alfabetización mediática de personas mayores desde un plano meramente instrumental, sino con una profundidad tal, que contribuya a la detección de esas mediaciones invisibles que ahora impiden la comprensión crítica de los sistemas de información y que repercuten directamente en la legitimación de los discursos, con el objetivo de que la ciudadanía pueda actuar como sujetos plenamente activos en los entornos digitales. Y es

que si nos situamos en el campo de la alfabetización mediática debemos abordar la IAG desde una perspectiva crítica, contextualizada y situada en el ámbito cultural de cada momento. La clave, quizás, reside en plantear la IAG como una tecnología cultural atravesada por marcos legales y regulaciones normativas, así como por las competencias críticas y de los usos de quienes la utilicen. En este sentido, es preciso enfocar esta metodología didáctica hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de información para poder participar en la esfera pública, por lo que se ha de estructurar como un pilar fundamental con el que apropiarse reflexivamente de la IAG. No solo es adquirir las habilidades prácticas para utilizar las herramientas que van apareciendo en la red, sino desarrollar capacidades de análisis para comprender sus lógicas internas de funcionamiento, para preguntarnos por la autoridad de sus discursos —como nos adelantaba (Lasswell, 1948) con su fórmula “Who says what in which channel to whom with what effect?”— y, en líneas generales, para contextualizar la tecnología en relación a unos valores que nos definan como sociedad, con autonomía, responsabilidad y justicia social, pero para ello es preciso “despejar el espeso bosque de la información, en el que corre-mos riesgo de extraviarnos” (Han, 2023, p. 9).

En este sentido, presentamos este capítulo, cuyo objetivo es analizar de manera sistemática los usos y abusos de la IAG en la sociedad postdigital, poniendo especial atención en el impacto que provocan en las personas mayores y la imperiosa necesidad de promover acciones formativas encaminadas en la alfabetización mediática. A lo largo del texto se conceptualizan los fundamentos y principios de aplicación a la vida cotidiana, cuáles son los límites estructurales y los peligros que puede ocasionar un uso inadecuado. Con ello, pretendemos desarrollar un marco teórico para sentar las bases de una integración ética y responsable de estas tecnologías en nuestras vidas.

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO TECNOLOGÍA CULTURAL

No puede entenderse la inteligencia artificial generativa (IAG) como una nueva etapa en la evolución digital, sin olvidar nuestra mirada crítica para situarla como una mediación cultural de carácter estructural que incide directamente y reconfigura toda la vida de la sociedad postdigital. Su capacidad generadora de textos, imágenes, audios y vídeos; es decir, de documentos en todos los formatos, a partir de lógicas computacionales basadas en grandes repositorios de datos no termina en la realización mecánica de tareas prácticas, sino que in-

terviene en la producción de los discursos, en la organización de los significados y la construcción del conocimiento. Es importante reseñar que la IAG se convierte en un nuevo agente mediador que interviene en los procesos culturales y comunicativos, como ya analizara Manuel Castells (2009) para destacar la relación existente entre comunicación y poder en las sociedades contemporáneas.

Por este motivo, partimos de la necesidad de entender que la IAG es una tecnología cultural, ya que media entre las personas y el mundo, reconfigura las dinámicas informativas y las estructuras sociales. Guillermo Orozco-Gómez (1997) ya tenía en cuenta que había que abandonar aproximaciones simplistas de los procesos comunicativos para poner el foco en las mediaciones que los atraviesan y les confieren sentido. Actualmente, con la IAG se magnifican estos fenómenos, ya que esta opera como una mediación algorítmica que no se queda en la mera transmisión de información, sino que la reformula, les da nuevos significados y legitimidad para que provoquen determinada visibilidad de los discursos: viralizando unos y relegando otros al ostracismo digital.

La principal característica de estas mediaciones es su progresiva invisibilidad. La integración transversal de tecnologías algorítmicas en plataformas, aplicaciones y servicios públicos ha hecho que una mediación anteriormente fácilmente reconocible se naturalice hasta volverse imperceptible. Este proceso diluye las fronteras entre lo humano y lo tecnológico, dificultando la identificación de la intervención algorítmica en los procesos comunicativos cotidianos. Una integración que conduce a ser percibida como algo neutro y objetivo, cuando se trata de contenidos generados por cálculos probabilísticos y que contienen el sesgo de decisiones inscritas en los propios datos y en los modelos que ya están entrenados por los algoritmos. Esto se debe a que habitamos en una *infosfera* (Floridi, 2014), en la que la distinción entre tecnológico y social es cada vez más difusa, lo que provoca un déficit para comprender la realidad que influye en la forma de producir conocimiento.

Estos sistemas de información son conocidos como “cajas negras”² (European Data Protection Supervisor, 2023), caracterizados por una opacidad que incrementa aún más el problema para las personas usuarias, debido a que resultan ininteligibles las lógicas internas y limitan la capacidad de poder evaluar de forma

2 Este tipo de sistemas operan de forma opaca tanto para quienes los proporcionan («proveedores»), como para quienes los implementan («implementadores») y para quienes se ven afectados por su uso. En el complejo ámbito de los sistemas de IA, incluso los proveedores de estos sistemas a menudo son incapaces de explicar las decisiones y los resultados de los sistemas que han desarrollado. https://www.edps.europa.eu/data-protection/our-work/publications/techdispatch/2023-11-16-techdispatch-22023-explainable-artificial-intelligence_en

crítica la información que están consumiendo. Como consecuencia, se produce una delegación del juicio sobre la veracidad de los contenidos en los propios sistemas, más conocido como sesgo de automatización (*automation bias*), que es la tendencia a confiar de forma acrítica en las decisiones de sistemas automatizados (Parasuraman & Riley, 1997). Por su parte, Pariser (2011) identifica este fenómeno como burbujas de filtrado, donde los algoritmos son los encargados de filtrar la información, impidiendo la pluralidad de perspectivas. Aunque si trasladamos la clásica pregunta de Lasswell (1948) —quién dice qué, por qué canal, a quién y con qué efectos— a este contexto, le otorgamos una renovada vigencia. Ahora el algoritmo actúa como un agente en la estructura del proceso comunicativo, al que por supuesto habrá que poner bajo vigilancia.

Estas dinámicas comunicativas influyen en el modo en que se configura la ciudadanía e impactan especialmente en el colectivo de personas mayores. Las mediaciones algorítmicas se han invisibilizado, existen desiguales trayectorias de alfabetización mediática en la población y todo ello hace que los discursos digitales sean cada vez más incomprensibles. Ya quedó atrás la capacitación técnica, ahora los nuevos discursos requieren de capacidades para analizar, evaluar y poder producir mensajes en unos contextos mediáticos tan complejos. Para ello debemos contemplar la IAG como una naturaleza ambivalente, que por un lado ofrece un mundo de posibilidades de participación social que hasta ahora eran impensables y, por otro, consolida las relaciones de poder, incrementa las desigualdades y debilita el espíritu crítico de la ciudadanía.

Todas estas transformaciones reflejan una fragmentación y opacidad de los discursos digitales que impide construir marcos compartidos de sentido. Tal como señala Han (2023), la crisis contemporánea de la narración no se explica únicamente por la sobreabundancia informativa, sino también por esta dificultad para generar significados comunes. Esta situación se ve agravada por la sobreabundancia informativa, que lejos de favorecer el conocimiento, puede generar confusión y desinformación por saturación. Mario Kaplún ya advirtió que “cuando alcancemos el óptimo de la información, habremos llegado al máximo de la desinformación” (Kaplún, 2006), poniendo de relieve la paradoja de un entorno comunicativo en el que el exceso de información dificultaría la comprensión crítica y la construcción de sentido. Pero, la cuestión ha ido un poco más lejos, porque ahora resulta imposible articular marcos compartidos y, es urgente hacer hincapié en esa alfabetización mediática —que promueven organismos como la UNESCO (2021)— para apropiarse críticamente de la IAG y situar a la tecnología en relación con valores sociales, culturales y democráticos que construyan de forma ética y responsable la sociedad postdigital.

En definitiva, saber qué está sucediendo con la IAG como una tecnología cultural parte de analizar su impacto más allá de la automatización de procesos para incluir en nuestros análisis las estructuras de mediación simbólica que construyen la sociedad postdigital. Hemos hablado de la reconfiguración de los discursos, las emergentes jerarquías de poder que establecen cómo se construyen los significados y que están afectando a la percepción de la ciudadanía en cómo se plantea su participación “crítica” en la esfera pública. La desigual participación que implica poder para Manuel Castells (2009) “el poder se ejerce... mediante la construcción de significado a partir de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían su acción” (p. 10). La comunicación digital se ve inmersa en una crisis de la narración (Han, 2023), derivada de la mediación tecnológica en los procesos comunicativos que estructuran nuestra comprensión social. Nos situamos como ciudadanía incapaz de percibir las mediaciones, pensábamos tener cierto privilegio al interactuar con los artefactos digitales, pero a medida que el algoritmo devoraba la información, el valor del “lenguaje natural” ha dejado de ser un simple canal para transformarse en el arquitecto mismo que construye ese sentido.

La racionalidad comunicativa tiene su esencia en poder evaluar de forma crítica los enunciados y sopesar la plausibilidad de sus pretensiones (Habermas, 1997), pero este argumento deja de tener sentido cuando las narraciones son emitidas por unos sistemas opacos a través de mediaciones invisibles y naturalizadas. Es aquí donde se justifica una propuesta de análisis basada en las interacciones, los lenguajes y la construcción de significado de los productos generados por la IAG. Solo así podremos comprender el impacto cultural de esta herramienta en la formación de una ciudadanía crítica, prestando especial atención a las personas mayores, ya que se trata de un colectivo que al interactuar con sistemas técnicos diseñados para enmascarar los límites del algoritmo, atribuyen capacidades humanas a estas tecnologías. Pero, lo más importante es que esta mediación cultural no actúa solamente a nivel de circulación de contenidos, sino que llega a un plano más sutil y peligroso: el modo en que las personas interactúan con los sistemas, dándoles sentido a sus respuestas. Por eso consideramos necesario desarrollarlo en el apartado siguiente, dedicado a la interacción, el lenguaje y los procesos de construcción del significado en la IAG.

3. INTERACCIÓN, LENGUAJE Y CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO

Como ya se adelantó, una de las principales características de la inteligencia artificial generativa es la posibilidad de interactuar con ella a través del “lenguaje

natural”, circunstancia que la humaniza relajando la oposición persona-máquina. El uso del lenguaje cotidiano reduce las barreras técnicas de acceso (ya no necesitamos teclear en la pequeña pantalla del móvil, podemos comunicarnos mediante voz o dictar las instrucciones) y esto genera una sensación de cercanía que hace más fácil la participación, sobre todo en colectivos con menos habilidades digitales, como las personas mayores. Sin embargo, esta facilidad aparente de participación no conlleva que el sistema esté entendiendo los contenidos que comparte, como sucede en el experimento mental de “la habitación china” de John Searle (1980) en el que una persona que no sabe el idioma chino sigue unas instrucciones con las que manipula símbolos y puede dar las respuestas correctas a las cuestiones que le lleguen en ese idioma. Quien está fuera interpreta que comprende el chino, pero en realidad no tiene ningún conocimiento de lo que significan los símbolos, sólo ejecuta órdenes. Esto mismo sucede cuando se interactúa con la IAG, que al simular un diálogo con sentido, refuerza esas mediaciones invisibles de las que hablamos y conduce a los sujetos que interactúan con ella a confiar ciegamente en los discursos que produce. Es decir, habla el mismo lenguaje, apenas pone impedimentos para la interacción y responde algo “con sentido”; por lo tanto, la confianza acrítica está asegurada.

Aunque, el sujeto que está en esta “habitación china” que es la IAG no genera un lenguaje neutro, sino que va a estar interpretado, condicionado y enfocado en función de unos intereses. Aquí el canal no es una mediación para generar una comunicación simplemente, el propio canal se ha convertido en un espacio para la construcción del significado. Así, las preguntas introducidas por el usuario (los prompts) van a determinar el marco interpretativo de las respuestas. ¿Qué significa esto? Que la calidad del output, la fiabilidad de los contenidos generados y, en definitiva, la pertinencia de los productos de la IAG van a estar en relación con la capacidad de contextualizar la información del usuario, así como sus habilidades para evaluar críticamente dichos productos. Es por ello, que incidimos en la incorporación de competencias de reflexión crítica para interpretar y cuestionar la información que nos llega, en lugar de quedarnos con el mero tutorial de uso de la herramienta.

Desde la práctica, supone proporcionar los recursos y estrategias adecuadas para que las personas puedan interactuar de forma crítica con la IAG y con las que:

- Detectar respuestas sesgadas: a partir del origen de los datos, los lenguajes subjetivos, la verificación de perspectivas diversas y el uso de plataformas de fact-checking como *Maldita.es*, *Snopes.com* o *FactCheck.org*.
- Comparar fuentes diversas: a través de búsquedas cruzadas, evaluación de autoridad de las fuentes y usos de bases de datos y/o agregadores de confianza, como *Google Scholar*, *Dialnet* o *PubMed*.

- Reconocer los patrones estadísticos: la IA funciona a partir de patrones, si se simulan preguntas ambiguas y se registran las inconsistencias podemos conocerla mejor. Existen herramientas como *Explainable AI* (IBM, s. f.).
- Interactuar utilizando análisis críticos: los prompts deben invitar a justificar las respuestas, para ello es recomendable preparar un guion de conducción previo con el que encauzar la interpretación desde una idea principal.

Estas pautas son el comienzo para iniciar una alfabetización mediática que trascienda los aspectos técnicos de la IAG y se transforme en un proceso de empoderamiento consciente a través del que se fortalezca la autonomía y la capacidad crítica de los usuarios de la sociedad postdigital. Así, mediante esta apropiación paulatina las tecnologías digitales van a ir pasando de meros transmisores opacos de información a ser unos aliados digitales en nuestra vida cotidiana, cuya mediación simbólica permita la comprensión y evaluación. La ciudadanía, incluso en los entornos digitales, va a poder ejercer una participación consciente frente a unos discursos que va a interpretar, a los que va a aportar su experiencia, gracias a construir significado incluso en entornos tan complejos como los mediados por la IAG y los algoritmos. Para las personas mayores, en particular, este enfoque supone una oportunidad de reforzar su confianza en el uso de las tecnologías, a la vez que fortalecen su confianza y el poder de decisión, por sentirse protegidas frente a la delegación acrítica y la difusión de la información.

En resumen, entender la IAG como una tecnología cultural implica integrar de manera consciente su impacto en la sociedad postdigital: en la reorganización de los discursos y en la redistribución del poder comunicativo. Estrategias de alfabetización mediática crítica que deben ir de la mano con la integración de la IAG en la sociedad, ya que se trata de herramientas permanentes que facilitan una ciudadanía capaz de evaluar y participar de forma informada.

4. USOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA VIDA COTIDIANA

4.1. Apoyo a la autonomía personal y a la gestión de la información

La IAG puede llegar a convertirse en una compañera de viaje en la vida diaria, facilitando las tareas relacionadas con la gestión de la información y el desarrollo de la autonomía personal. En el caso de las tareas tediosas que pasan por

la interpretación de comunicaciones institucionales, la cumplimentación de formularios online o la extracción de lo más relevante de normativas y documentos oficiales. Existen sistemas digitales capaces de generar resúmenes, traducir instrucciones técnicas complejas o redactar respuestas para contestar a comunicaciones oficiales, reduciendo la dependencia de apoyos y servicios externos, con el consiguiente gasto económico y emocional.

Por su parte, la IAG contribuye a organizar la información personal con Apps que son utilizadas como asistentes virtuales para agendar citas médicas, organizar listas de la compra o planificar desplazamientos combinando diferentes medios de transporte sin requerir de un dominio técnico de herramientas complicadas. Así, recursos como *Google Calendar* o *Microsoft Copilot*, por ejemplo, permiten que estas tareas se puedan ejecutar a través de comandos de voz, evitando la tediosa escritura en pequeñas pantallas de los móviles, con lo que se elimina la brecha de uso, a la vez que se incrementa la accesibilidad, la autonomía y la sensación de control.

Pero, seguimos insistiendo en que la IAG no elimina el juicio personal, solo debe ser interpretada como mediadora para potenciar la capacidad de decisión, el análisis crítico y la autonomía personal. Por lo que estos apoyos tecnológicos deben unirse a estrategias de uso responsables. Verificando los contenidos, comparando distintas fuentes y usando de forma consciente las herramientas de apoyo y prompts antes mencionados para enfocar la generación de respuestas y evitar errores. Para las personas mayores, la posibilidad de integrar estas herramientas contribuye a reducir la brecha digital, tanto de acceso como de uso, y les ayuda a participar de forma activa en la vida social y administrativa cotidiana. El eje de esta integración consiste en enseñar a utilizar los recursos de la IAG como apoyos prácticos, para que puedan combinarse la asistencia técnica que ofrecen con los hábitos personales de verificación, organización y jerarquización de la información, haciendo que la mediación digital se convierta en un elemento de empoderamiento real.

4.2. Aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje permanente se erige como un faro en el envejecimiento activo. La IAG amplifica ese faro, al ofrecer a cada persona la posibilidad de acceder, transformar y apropiarse del conocimiento a lo largo de toda su vida. Esta idea conecta con la propuesta de Jacques Delors (1996), quien subrayó que la educación a lo largo de la vida estaba basada en la integración de aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser; entendiendo el aprendizaje como un proceso

continuo y vinculado a la experiencia y el desarrollo personal. Para las personas mayores, asumir la IAG como una herramienta más en sus vidas contribuye a incrementar la forma de seguir aprendiendo de forma autónoma y sin los condicionamientos de la educación formal; no obstante, siguen existiendo algunas limitaciones condicionadas por las estructuras internas de los sistemas y esa opacidad que tienen los algoritmos que ya hemos comentado, lo que exige seguir desarrollando el espíritu crítico y consciente ante la información generada por estos sistemas para consumir datos de calidad y útiles.

4.3. Comunicación, escritura y expresión personal

Encontramos a la IAG como una gran aliada en la comunicación diaria: proponiendo alternativas de redacción, corrigiendo errores ortotipográficos, sugiriendo sinónimos, organizando la estructura de los textos y generando borradores con las ideas proporcionadas. Así, herramientas como Grammarly, Microsoft Copilot o ChatGPT proporcionan narrativas con mejor claridad y coherencia, sin perder el toque personal. Insistimos en que la efectividad de los productos siempre va a depender de nuestras indicaciones, ya que la IAG no sustituye la reflexión ni la orientación humana, destacando la relevancia que tienen los límites estructurales que condicionan su uso y alcance.

5. LÍMITES ESTRUCTURALES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

La IAG tiene múltiples aplicaciones, pero también presenta limitaciones estructurales que dejan en evidencia su uso y eficacia. Destacamos algunos de los aspectos más significativos que necesitan de un análisis crítico por parte de los usuarios:

- **Alucinaciones:** La IAG es incapaz de distinguir la información verdadera de la falsa, llegando a inventar algunas respuestas con un mensaje resulta lingüística y fonéticamente coherente.
- **Dependencia de los *prompts*:** Los resultados van a depender de la precisión de las indicaciones introducidas por el usuario. Prompts mal

formulados, incompletos o ambiguos pueden ofrecer respuestas imprecisas o incompletas.

- Necesidad de supervisión: La IAG necesita de participación humana para valorar la confiabilidad y relevancia de la información producida, ya que esta herramienta no está dotada de juicio crítico ni conciencia.
- Verificación y alfabetización: Es fundamental introducir herramientas de verificación, análisis y contrastación de los productos generados para garantizar una utilización responsable y consciente. Para ello es necesario combinar estas herramientas con metodologías de alfabetización mediática que guíen su aplicación.

Estas limitaciones no se reducen al plano técnico, pero abren la puerta a nuevos usos estratégicos de la IAG en contextos sociales y políticos, lo que favorece formas específicas de abuso que analizamos a continuación.

6. ABUSOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

En una sociedad de plataformas, regida por mecánicas de modulación algorítmica, la manipulación de la información encuentra un terreno abonado para que proliferen perfiles artificiales y estrategias automáticas que revientan las lógicas de visibilidad y circulación del entorno digital (Van Dijck et al., 2018). Esto ayuda a comprender cómo la IAG facilita la producción de contenidos orientados a la desinformación y permite que los bots y perfiles artificiales simulen una presencia social que amplifica determinados discursos, alterando la percepción de la verdad.

6.1. Desinformación y manipulación discursiva

Resulta tan fácil producir contenidos convincentes con la IAG que no sólo se multiplica la velocidad en la que se produce la información, sino que se incrementa el riesgo de que ésta pueda ser manipulada y compartida. Se pueden generar con golpe de clic mensajes dañinos generados con la intención de engañar, manipular o distorsionar la opinión pública y que fácilmente puedan ser viralizados y afectar a la verdad. La identificación de intenciones ocultas, la verificación de las fuentes y la contrastación de la información antes que dar por

cierto el mero titular sensacionalista, son aspectos a tener en cuenta y con carácter preventivo en cualquier tipo de alfabetización mediática, sobre todo aplicado a colectivos más vulnerables por su menor experiencia digital.

6.2. Bots, perfiles artificiales y distorsión del espacio público

La proliferación de perfiles artificiales falsos y de bots generados por IAG está transformando el espacio público digital, dando la sensación de estar en un escenario —falsamente— poblado. Como si estuviésemos en un gran teatro virtual, estos actores invisibles interpretan escenas donde se llega a consensos impensables, se magnifican unos discursos y se silencian otros, hasta que —sin darnos cuenta— se ha construido una voz colectiva que es fruto de un algoritmo pensado, de un eco manipulado. Cada “like”, cada mensaje automático, cada interacción calculada distorsiona la realidad social que conocemos, erosionando la confianza que podemos poner en la información y generando un caos donde no se reconoce el límite entre lo auténtico y lo digitalmente fabricado. Nos enfrentamos a enemigos invisibles, que actúan en silencio y se multiplican —sin horarios— por el poder del algoritmo, moldeando las narrativas sin dejar rastro de su autoría, trayendo a nuestra memoria la vigilancia y el control del “Gran Hermano” descrito por (Orwell, 1949) en *1984*, y donde la propia verdad se convertía en una construcción mutable que dejaba la realidad en manos de quienes manipulaban la información. Frente a este mundo catastrófico, la alfabetización mediática crítica se presenta como la única salida para diferenciar verdad de ilusión, para descubrir las identidades construidas, para cuestionar consensos aparentes y contrastar cada dato del espacio público, con el objetivo de recuperar un ámbito plural, participativo y resistente a la manipulación del algoritmo.

7. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA SOCIEDAD POSTDIGITAL

En la sociedad postdigital emerge un pensamiento crítico que germina con un poder superior a la habilidad cognitiva, se erige como una manifestación de resistencia ética para combatir el océano de información digital automática. Este tipo de pensamiento entraña un cuestionamiento profundo acerca de la veracidad de los contenidos, pero también una fuerza que destripe los procesos que

los generan y los intereses y estructuras de poder que hay detrás de su difusión. La UNESCO (2024) define la alfabetización mediática como las competencias necesarias para acceder, analizar, evaluar, interpretar, utilizar y crear contenidos de forma crítica y responsable, dotando a la ciudadanía de un escudo frente a la manipulación de los algoritmos. Asimismo, Livingstone (2004) conceptualiza la alfabetización mediática como “the ability to access, analyze, evaluate and create messages across a variety of contexts” (p. 3), destacando que no consiste sólo en adquirir las destrezas técnicas, sino en desarrollar la comprensión desde una perspectiva crítica de los mensajes mediáticos, de los organismos que los generan y de los contextos sociales donde circulan. Desde esta perspectiva, el alfabetismo transmedia subraya la necesidad de desarrollar competencias críticas para interpretar y participar en entornos donde los contenidos se expanden, se remezclan y se reconstruyen colectivamente en múltiples formatos y canales (Scolari, 2018).

Nos desarrollamos en un mundo de “infoversión” (Han, 2023), en el que la sobreabundancia de información confunde y paraliza la capacidad de discernimiento, provocando que la ciudadanía se pierda en un mar de datos aparentemente neutrales, pero con una gran carga de poder. Pero, en este contexto, cada interacción es una elección consciente, por lo que debemos contemplarla como una oportunidad para dejar de ser espectadores de este espacio público tan saturado y volver a ser participantes activos con sentido y que defienden la verdad sin distorsiones. Y, una vez detectadas las mediaciones invisibles debemos continuar aportando a la conversación colectiva para que el pensamiento crítico sea un acto de empoderamiento ciudadano frente a las tecnologías invisibles.

8. CONCLUSIÓN

Encontramos en la actual sociedad postdigital a la inteligencia artificial generativa como una tecnología cultural de doble calado: que multiplica de forma inédita las posibilidades de producción, acceso y circulación de la información, a la vez que intensifica los riesgos de desinformación, manipulación y concentración del poder de la comunicación. Se integra en la vida cotidiana como mediación invisible mediada por algoritmos opacos, desdibuja los límites entre la tecnología y el ser humano, pone a prueba la autonomía personal y la capacidad crítica como ciudadanía activa, lo que afecta especialmente en las personas mayores. Para enfrentarnos a esta situación, la única y más poderosa arma que

encontramos es la alfabetización mediática y el pensamiento crítico, ya que son las herramientas imprescindibles para integrar diferentes fases para la participación ética y responsable en la esfera pública digital, como son: la identificación, contrastación, comprensión de procesos generadores, cuestionamiento de intenciones y detección de empresas, instituciones o estructuras de poder que hay detrás de los discursos. Para convertirnos en actores conscientes de nuestro tiempo necesitamos apropiarnos reflexivamente de estas tecnologías, pues solo desde esta introspección y enfoque crítico podremos transformar la IAG en una aliada de la ciudadanía con la que fortalecer la pluralidad, la democracia y la justicia en la sociedad postdigital.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1981). *Metafísica*. Espasa-Calpe.
- Carney, M. (2026, January 20). *The world is in the midst of a rupture, not a transition* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=A4qT8SSPDuM>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO
- European Data Protection Supervisor. (2023, 16 noviembre). *TechDispatch #2/2023 – Explainable Artificial Intelligence*. European Data Protection Supervisor. https://www.edps.europa.eu/data-protection/our-work/publications/techdispatch/2023-11-16-techdispatch-22023-explainable-artificial-intelligence_en
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Habermas, J. (1997). Teorías de la verdad. En *Teorías de la verdad en el siglo XX* (pp. 555–556). Tecnos.
- Han, B.-C. (2023). *La crisis de la narración* (A. Ciria, Trad.). Herder Editorial.
- IBM. (s. f.). *¿Qué es la IA explicable (XAI)?* IBM Think. <https://www.ibm.com/es-es/think/topics/explainable-ai>
- Kaplún, M. (2006). *Kaplún habla sobre nuevas tecnologías* [Video]. Programa modular *Nuevas tecnologías y educación*, UNED. <https://youtu.be/zucrwIkexsM>
- Lasswell, H. D. (1948). *The structure and function of communication in society*. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas* (pp. 37–51). New York, NY: Institute for Religious and Social Studies.

- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14.
- Orozco-Gómez, G. (1997). *El reto de conocer para transformar: Medios, audiencias y mediaciones*. *Comunicar*, 5(8), 25–32. <https://doi.org/10.3916/C08-1997-06>
- Orwell, G. (1949). 1984. Secker & Warburg.
- Parasuraman, R., & Riley, V. (1997). *Humans and automation: Use, misuse, disuse, abuse*. *Human Factors*, 39(2), 230–253. <https://doi.org/10.1518/001872097778543886>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble*. Penguin.
- Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo transmedia*. Gedisa.
- Searle, J. R. (1980). *Minds, brains, and programs*. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 417–457.
- UNESCO. (2021). *Media and information literacy curriculum for educators and learners*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2024). *Alfabetización mediática e informacional: competencias para acceder, evaluar, interpretar, utilizar y crear contenidos críticos y responsables*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy>
- Van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society*. Oxford University Press.

Para profundizar en los conceptos abordados en este capítulo y entrenar tu mirada crítica de forma amena, te invitamos a jugar “Inteligencia artificial generativa”, una experiencia interactiva diseñada por el equipo del proyecto MELISE.



Capítulo 4

Creación de conocimiento y la formación de opiniones en contextos de interacción digital

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS

*Universidad de Zaragoza
(España)*

LORENA LATRE NAVARRO

*Universidad de Zaragoza
(España)*

1. INTRODUCCIÓN

En la cultura contemporánea, la palabra “opinión” ha dejado de designar únicamente una posición provisional sobre un asunto y ha pasado a funcionar —con demasiada frecuencia— como moneda de circulación inmediata: se emite, se comparte y se refuerza en un circuito de reconocimiento público que premia la rapidez y la rotundidad. Esta mutación no es solo tecnológica, sino epistémica: afecta a la manera en que se forma el juicio, a los criterios con los que se decide qué merece asentimiento y a la relación entre lo vivido, lo dicho y lo verdadero. Por ello, un capítulo dedicado al conocimiento y a la verdad no puede tratarse como un inventario de teorías; ha de presentarse como una intervención en el problema de fondo: qué significa conocer, qué condiciones hacen posible hablar de verdad y qué operaciones intelectuales permiten distinguir, en el tejido de la vida social, entre parecer, creencia y saber.

La investigación filosófica ha ofrecido, desde muy temprano, opciones para abordar ese problema. Las distinciones entre grados e instrumentos del conocimiento —sensibilidad, entendimiento, razón— permiten comprender por qué una percepción intensa no equivale a una evidencia, por qué una generalización no equivale a una demostración y por qué un discurso bien armado puede ser coherente sin ser verdadero. A su vez, la discusión sobre la posibilidad del conocimiento y sobre sus límites —internos y externos— introduce una pedagogía de la finitud: el conocimiento humano depende de mediaciones (experiencia, lenguaje, categorías) y está expuesto a interferencias (prejuicio, autoridad, dogma). Sobre ese trasfondo, la teoría de la verdad adquiere su sentido pleno: se trata de identificar los criterios por los que un juicio puede presentarse como válido y de explicar por qué la verdad no es un bloque único, sino un conjunto de regímenes —desocultamiento, evidencia, coherencia, adecuación, consenso racional— que ordenan, cada uno a su modo, la tarea de pensar con responsabilidad en un mundo saturado de mensajes.

2. ¿QUÉ SIGNIFICA CONOCER?

Conocer no es, en filosofía, un verbo inocente. Se puede analizar, y hacer inteligible, por contraste: opinar, creer, saber. En el habla corriente esas palabras se rozan, se intercambian, y terminan por borrar diferencias que, cuando se piensa con rigor, resultan determinantes. La *opinión* nombra un punto de vista: algo que se sostiene desde una perspectiva situada, con un grado variable de compromiso, y con una fragilidad constitutiva ante la corrección. No es que la opinión sea inútil; es que su exigencia de justificación suele ser baja —y esa “baja exigencia” marca su estatuto. El *conocimiento*, en cambio, se formula como pretensión de verdad: no basta con que algo “suene bien” o “encaje”, porque se espera que esté sostenido por experiencia y razón, y que pueda defenderse ante otros sin depender de la intimidad psicológica de quien lo enuncia.

En ese mismo campo se instala la creencia. Creer equivale a mantenerse en una certeza subjetiva —a veces muy firme— aunque no se disponga de información objetiva suficiente. La creencia es una manera de representar lo real: puede acertar o errar. Por eso el matiz que importa es el siguiente: cuando una creencia es verdadera, deja de ser simple creencia y puede contar como conocimiento. Aquí se desplaza el centro de gravedad: el problema no reside en cuánto se “siente” la certeza, sino en la cualidad veritativa de lo afirmado y en la posibilidad de anclar esa cualidad en razones y experiencia. Dicho sin adornos: la convicción no acredita por sí misma nada.

Lo decisivo es la diferencia entre parecer y saber, una diferencia que ya era conocida en la tradición clásica o, de hecho, fue uno de los principales problemas que hizo a la filosofía occidental nacer. Aristóteles, en su *Metafísica*, deja claro que lo que “parece” —lo verosímil, lo repetido, lo aceptado— no puede ocupar sin más el lugar de lo verdadero: precisamente ahí nace la necesidad de criterios.

A esta tríada se suma una precisión lingüística que, bien mirada, es una mini-teoría del conocimiento. Se conoce de dos maneras: conociendo objetos —en sentido amplio: lugares, personas, obras— y sabiendo hechos —esto es, proposiciones. La lengua española suele separar ambos registros con dos verbos que no son intercambiables sin pérdida: “conocer” y “saber”. Se dice “conozco Sevilla”, “conocí a los padres de Mateo”, “conozco la Novena Sinfonía de Beethoven”; y se dice “sé que la célula es la unidad funcional de los seres vivos”, “sé que el radón es un gas noble”, “sé que Julio y Ana son los padres de Cristina”. En una serie hay familiaridad y trato con algo; en la otra hay adhesión a un enunciado que declara un hecho.

Cuando se entra en el mundo de las redes sociales, estas distinciones se vuelven casi palpables. La opinión circula con facilidad porque se adhiere a identidades: “esto es así” se dice con una seguridad que hace de tono y de pertenencia su principal sostén —indignación, ironía, complicidad—, como si el afecto pudiera sustituir la argumentación. La creencia se consolida por encaje: se cree un relato porque armoniza con un marco previo, y esa armonía se confunde con veracidad; a veces bastan una imagen, un testimonio aislado o la repetición para fabricar certeza. El conocimiento, en cambio, pide un tempo distinto: fuente explícita, separación entre dato e inferencia, reconocimiento de la incertidumbre cuando existe, contraste y posibilidad de rectificación. ¿Qué ocurre cuando la plataforma premia la velocidad y la contundencia, y penaliza la cautela? Ocurre que lo *endoxon* —lo plausible porque muchos lo repiten— obtiene ventaja estructural, mientras que los procedimientos de justificación quedan, con frecuencia, fuera de juego.

3. GRADOS E INSTRUMENTOS DE CONOCIMIENTO

Hablar de “grados” del conocer equivale a asumir que el conocimiento humano no se ofrece como un bloque homogéneo; es, más bien, un proceso estratificado: desde lo inmediatamente sentido hasta lo conceptualmente elaborado y, finalmente, hasta lo sistemáticamente integrado. En esta gradación, los “instrumentos” del conocimiento no remiten a artefactos externos, sino a facultades y operaciones internas que —distinguidas por análisis— actúan concertadamente en la experiencia. La tripartición sensibilidad / entendimiento / razón es aquí especialmente pertinente, en la medida en que permite describir con precisión los tránsitos: de la recepción de estímulos a la percepción de objetos; de la percepción a la formación de conceptos; de los conceptos a la construcción de sistemas explicativos. Esta arquitectura, por lo demás, dialoga con una tradición mayor: Kant la expone de manera canónica en *Crítica de la razón pura*, al separar condiciones de la intuición sensible, operaciones del entendimiento y dinamismo de la razón, sin convertir tal separación en compartimentos estancos.

En el primer estrato se sitúa la sensibilidad. La sensación constituye una forma básica de conocimiento: recepción e interpretación de estímulos por medio de los sentidos, que ingresan como cualidades sensibles —colores, formas, sabores, texturas, temperaturas—. Ahora bien, el mundo no se vive como suma dispersa de datos: la experiencia ordinaria comparece como percepción de objetos. La percepción exige, por tanto, una operación de organización: agrupar e

interpretar sensaciones hasta producir una unidad significativa. En ese punto se vuelve inteligible la referencia a “sentidos internos”: no bastan los sentidos externos que registran cualidades, sino que se requieren funciones que unifiquen y establezcan lo percibido. En la tradición aristotélica, esta mediación se comprende mediante nociones como el “sentido común” (en cuanto instancia integradora), la imaginación y la memoria, que conservan imágenes de lo singular una vez que ha sido aprehendido. En el fondo, lo que se delimita aquí es el alcance del conocimiento sensible: capta lo particular y lo inmediato, y puede retenerlo; todavía no opera con universales.

El segundo estrato corresponde al entendimiento. Su tarea consiste en elevar lo captado a un nivel conceptual: operar con ideas universales —conceptos— que permiten clasificar, comparar y comprender lo múltiple. En ese tránsito se distinguen dos operaciones vertebrales. La intuición se presenta como captación directa: empírica cuando se da por los sentidos y permite aprehender lo singular; intelectual cuando el entendimiento capta contenidos sin quedar reducido a la mera estimulación sensible. La abstracción, a su vez, designa la operación por la cual el entendimiento separa cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente y localizar lo común entre experiencias diversas; con ello se posibilita la formación de nociones generales. Se dibuja así una frontera nítida: la sensibilidad entrega materia; el entendimiento configura y universaliza, haciendo posible hablar de clases, especies, regularidades y definiciones.

El tercer estrato pertenece a la razón, entendida tanto como facultad de ordenar el saber cuanto como modalidad discursiva. En este nivel, el conocimiento se define por su aspiración a sistematicidad —organización del conjunto—, coherencia —exclusión de contradicciones que disolverían el edificio— y argumentación —enlace justificativo entre proposiciones. Mientras el entendimiento trabaja con conceptos y juicios, la razón persigue fundamentos, integra contenidos en marcos más amplios y dota al conjunto de estructura justificativa. Con ello se obtiene una gradación completa: conocimiento sensible (singular, inmediato), conocimiento intelectual (universal, conceptual) y conocimiento racional (sistemático, argumentado). Al describir los instrumentos, se describen al mismo tiempo sus riesgos: absolutizar la apariencia sensible, convertir el concepto en etiqueta rígida, o confundir la cohesión del discurso con su verdad.

En el mundo de las redes sociales, esta gradación se vuelve casi pedagógicamente visible. La sensibilidad queda capturada por flujos de estímulos de alta densidad —imagen, microvídeo, notificación—, donde la percepción se organiza con rapidez y con fuerte carga afectiva: se “ve” un objeto informativo y se

lo toma como evidencia. La imaginación y la memoria consolidan, mediante repetición, un repertorio de escenas y frases que se vuelven familiares —y lo familiar adquiere, sin advertencia, el estatuto de lo verosímil. El entendimiento, cuando opera, tiende a abreviar por abstracción: transforma episodios singulares en categorías (“todos”, “siempre”, “nunca”), o en etiquetas que simplifican la complejidad. La razón, finalmente, exige un ritmo que la plataforma penaliza: justificar, distinguir dato e inferencia, sostener coherencia y someter el propio juicio a contraste. Por eso, en ese entorno, la opinión circula con ventaja —basta un encuadre— y la creencia se consolida por congruencia subjetiva; el conocimiento, en sentido estricto, aparece cuando se reconstruye el trayecto completo desde lo percibido hasta lo justificado, sin quedarse en la inmediatez de lo visto ni en la comodidad de lo ya pensado.

4. ¿ES POSIBLE REALMENTE EL CONOCIMIENTO?

La pregunta por la posibilidad del conocimiento no es un adorno retórico, sino una cuestión gnoseológica en sentido estricto: si se admite que conocer implica verdad —y no mera adhesión psicológica—, entonces conviene decidir si el entendimiento humano alcanza la realidad tal como es, si únicamente alcanza apariencias, o si, directamente, no alcanza nada que merezca el nombre de “verdadero”. De este modo, el problema se ordena en torno a varias actitudes teóricas bien caracterizadas: el realismo gnoseológico (y su variante crítica), el relativismo epistemológico y el escepticismo; en el horizonte moderno, además, se perfila el criticismo como tentativa de fundamentación frente a la corrosión escéptica.

El realismo gnoseológico sostiene, en su formulación más directa, dos tesis: existe una realidad independiente del sujeto que conoce y es posible conocer esa realidad “en sí”. Esta confianza ontológica y epistemológica ha sido atribuida —en un arco histórico amplio— a buena parte de la tradición filosófica. Ahora bien, precisamente en la modernidad aparece una modulación que intenta conservar la tesis ontológica (hay realidad) sin conceder ingenuidad epistemológica (no hay acceso inmediato): el realismo crítico. Según esta variante, la realidad no queda a merced del sujeto, pero el acceso a ella no es transparente ni directo; el conocimiento queda mediado por las condiciones del propio conocer, de manera que lo conocido se da como mundo de la experiencia —no como cosa “en

sí misma”. En esa línea se comprende el giro que va desde la exigencia cartesiana de someter a prueba lo que se da por seguro hasta la afirmación kantiana de que aquello que se conoce pertenece, en parte, al orden de lo que aparece —fenómeno—, no al orden de una realidad captada sin mediación.

Frente a esa confianza —aun cuando sea “crítica”— se perfila el relativismo gnoseológico o epistemológico, que disuelve la pretensión de verdad objetiva: la verdad dependería del contexto de enunciación, de los intereses, del individuo, de la cultura o incluso del “paradigma científico”. En su genealogía se sitúa a los sofistas; en el debate contemporáneo, se menciona de manera destacada la interpretación kuhniana de los paradigmas, en la medida en que subraya que distintas comunidades científicas operan con métodos y categorías explicativas diversas, y que no siempre existe un criterio externo, neutral, situado “fuera” de tales comunidades, que permita zanjar la comparación. Con todo, contra el relativismo se ofrecen consideraciones que funcionan como criterios de contención: existen ámbitos —como las matemáticas— en los que la objetividad de las verdades no parece quedar afectada por intereses; y, en la dinámica ordinaria de la ciencia, incluso cuando aparecen sesgos o errores, las conclusiones quedan sometidas a crítica, y las equivocadas tienden a ser depuradas. A ello se suma un criterio comparativo de eficacia explicativa: si un paradigma explica fenómenos que otro no logra explicar, ya se dispone de un parámetro para preferirlo.

El escepticismo, finalmente, adopta una tesis más tajante: no es posible fundamentar el conocimiento. Históricamente se asocia a ciertas posiciones ya presentes entre sofistas; en la modernidad se destaca el caso de Hume, que radicaliza una dificultad de principio: si todo conocimiento procede de impresiones y las impresiones son singulares, ¿qué principio legítimo permite pasar de lo singular a lo universal? En esa fractura se sitúa el núcleo del problema: las generalizaciones —y con ellas buena parte de lo que se llama “saber”— parecen exceder lo que la experiencia singular autoriza. El escepticismo, sin embargo, no actúa únicamente como negación estéril: tiene un efecto “higiénico” en la teoría del conocimiento, al obligar a exhibir los puntos débiles de cualquier fundamentación. De ahí que, frente a posiciones escépticas, se hayan ensayado respuestas de signo constructivo: el racionalismo cartesiano, que transforma la duda en método, y el criticismo kantiano, que responde al escepticismo humeano buscando delimitar las condiciones y los límites del conocer.

En las redes sociales, estas actitudes no se presentan como doctrinas explícitas, sino como estilos espontáneos de relación con lo que se dice y se comparte. El realismo adopta con facilidad una forma inmediata: lo visto y repetido ad-

quiere estatuto de “realidad” por la sola fuerza de su visibilidad —como si la apariencia fuese ya la cosa. El relativismo se manifiesta en fórmulas del tipo “mi verdad” o “tu verdad”, que sustituyen la discusión sobre criterios por la coexistencia de perspectivas incomparables; la cámara de eco, además, aporta una confirmación social que imita la objetividad. El escepticismo aparece como cinismo epistémico: nada puede saberse, todo está manipulado, toda prueba es sospechosa, lo cual inmuniza frente a la rectificación. Y, sin embargo, también puede emerger una práctica criticista —mucho menos frecuente, pero conceptualmente nítida—: distinguir dato e inferencia, exigir justificación, reconocer límites, contrastar fuentes y aceptar que el propio juicio puede ser revisado. La pregunta “¿es posible conocer?” se convierte entonces en una interrogación práctica: ¿qué hábitos cognitivos se promueven cuando el entorno premia la velocidad, la contundencia y la pertenencia, y castiga la cautela argumentativa?

5. ¿CÓMO SE ORIGINA EL CONOCIMIENTO?

Interrogar el origen del conocimiento implica situar, con cierta precisión, la fuente de aquello que se llama “saber”: ¿procede primariamente de la razón o de la experiencia?, ¿se constituye como deducción desde principios, o como generalización a partir de impresiones singulares?, ¿debe pensarse como síntesis en la que concurren elementos heterogéneos? La tradición moderna ordena este problema mediante cuatro grandes posiciones —racionalismo, empirismo, criticismo y perspectivismo—, que no funcionan solo como “escuelas” históricas, sino como matrices explicativas: cada una delimita qué cuenta como fundamento y qué queda, en consecuencia, excluido o subordinado.

El racionalismo entiende que el origen del conocimiento se explica otorgando primacía a la razón frente a la experiencia. El mecanismo decisivo es la intuición intelectual: el entendimiento capta universales —conceptos, ideas o principios— y, a partir de ellos, se construye el discurso racional. En su radicalización moderna, esta tesis se intensifica hasta sostener que la razón constituye la única fuente válida del conocimiento. En ese contexto se comprende la apelación cartesiana a las ideas innatas: contenidos no derivados de la experiencia, que comparecen como conceptos y, por carecer de anclaje sensible, se expresan con el perfil de cantidades —conceptos matemáticos—, desde los cuales la razón deduce, de manera sistemática, lo que puede saberse al margen de la experiencia. La consecuencia gnoseológica de este planteamiento es clara: el origen del

conocimiento se localiza en un ámbito intelectual que pretende sostenerse por sí mismo —y que, precisamente por ello, queda expuesto al riesgo de absolutizar sus propias construcciones.

El empirismo, por el contrario, desplaza el centro de gravedad hacia la experiencia. Se considera empiristas a quienes atribuyen un papel mayor a la experiencia que a la razón para explicar el origen del conocimiento. En su formulación extrema, la tesis se vuelve excluyente: la experiencia sería la única fuente válida. Con ello se obtiene una explicación “ascendente”: del contacto con lo singular —lo que aparece— se intenta levantar el edificio del conocimiento. Ahora bien, en el mismo movimiento emerge una tensión estructural: las impresiones son siempre concretas y particulares, mientras que el conocimiento científico pretende universalidad y necesidad. ¿Cómo puede producirse, sin residuo, el salto desde lo singular a lo universal? Cuando no se encuentra un medio legítimo para ese tránsito, el empirismo extremo tiende a aproximarse a una actitud escéptica —no por capricho, sino por coherencia interna con su punto de partida.

El criticismo kantiano se introduce como un esfuerzo por superar las consecuencias problemáticas de los extremos modernos. De un lado, el racionalismo conduce al dogmatismo: al confiar ciegamente en la razón, se aceptan como verdades —casi como dogmas— construcciones racionales que pueden resultar contradictorias entre sí. De otro lado, el empirismo conduce al escepticismo: si solo se cuenta con la experiencia, no se alcanzan conocimientos universales y necesarios, ya que la experiencia es siempre singular y concreta —no hay experiencia de conceptos ni de reglas universales. Frente a ambas actitudes, el criticismo sostiene que antes de pretender “fundamentar” es preciso realizar una crítica de la razón, es decir, un análisis de sus posibilidades y límites. El núcleo de la solución se formula como una síntesis de procedencias: en todo conocimiento intervienen elementos que proceden de la razón —espacio, tiempo y categorías del entendimiento— y elementos que proceden de la experiencia —impresiones—; y es la articulación de las impresiones bajo un orden espacial, temporal y categorial la que da origen a los objetos del conocimiento. De ahí la conclusión: la razón aporta algo imprescindible, pero lo aporta en la experiencia; sin experiencia la razón trabaja “en el vacío” y puede concluir cosas contradictorias. Dicho de otro modo —y aquí el matiz es esencial—, el origen del conocimiento no se adjudica a una sola fuente, sino a una cooperación estructural en la que la razón ordena y la experiencia suministra materia.

El perspectivismo, defendido por Ortega y Gasset —con antecedentes señalados en Leibniz y Nietzsche—, introduce una inflexión que desplaza el problema

hacia el ámbito humano, histórico y cultural, donde la racionalidad de tipo matemático no basta para explicar el conocer. Todo conocimiento relativo a lo humano se da desde un punto de vista. El ejemplo del paisaje resulta elocuente: el “mismo” paisaje visto desde otra posición ya no se ve igual; el punto de vista ha variado. Ese punto de vista puede ser espacial, pero también histórico o personal —una época o un sujeto determinado—, lo cual significa que conocer implica siempre una perspectiva situada. Ahora bien, esta tesis no desemboca necesariamente en escepticismo o relativismo: se sostiene que el conocimiento existe y que cada punto de vista constituye una parcela de verdad; las diversas perspectivas no se excluyen, sino que se complementan. El conjunto de todas las perspectivas daría un conocimiento absoluto —pero ese “total” desborda el modo humano de conocer y se atribuye, como límite teórico, a un sujeto capaz de situarse “en todas partes”. La pregunta que queda flotando —y que ordena la prudencia epistemológica— es casi inevitable: ¿qué clase de certeza puede reclamar quien habla desde una perspectiva sin admitir, al mismo tiempo, la parcialidad constitutiva de su mirar?

6. ¿CUÁLES SON LOS LÍMITES DEL CONOCIMIENTO?

La delimitación de los confines del conocer presupone un gesto preliminar: admitir que el conocimiento humano no es una transparencia absoluta, sino una actividad situada y mediada —por estructuras internas del propio conocer y por condiciones externas de carácter histórico-social. Desde ese presupuesto se distinguen dos órdenes de límites. Por un lado, los límites internos, dados por la propia constitución del conocimiento; por otro, los límites externos, derivados de circunstancias históricas, sociales o personales que afectan a quienes investigan, interpretan o juzgan. En términos gnoseológicos, no se trata de dos listas independientes, sino de dos niveles de análisis: uno atiende a lo que la mente puede o no puede hacer; el otro examina qué fuerzas —a menudo opacas— desvían, congelan o deforman lo que la mente podría llegar a hacer.

En el plano interno aparece, en primer lugar, la imposibilidad de alcanzar un “primer principio” mediante la sola razón, en el sentido de un fundamento último que cierre de una vez el problema del porqué. En ciertas tradiciones religiosas —de matriz cristiana o islámica—, la razón no accede a la naturaleza de Dios, concebido como principio o fundamento de toda realidad y, por extensión, de todo conocimiento: la razón ha de ceder lugar a la fe como vía de acceso a la

verdad primera. La consecuencia epistemológica es severa: si no se conoce esa verdad primera, el saber queda “en el aire”, carente de un suelo absoluto; lo que se obtiene, en el mejor de los casos, son hipótesis o conjeturas desde las cuales se organiza la comprensión de la realidad, sin dejar de ser hipótesis. El diagnóstico recibe un nombre clásico: la docta ignorancia, formulada por Nicolás de Cusa, que convierte la imposibilidad de clausura en una forma de lucidez intelectual —se sabe, precisamente, que no se posee el fundamento final.

Un segundo límite interno se expresa como dificultad —o imposibilidad— de racionalizar ciertos fenómenos vitales. Si la modernidad consagra una concepción lógico-matemática de la razón, surge, correlativamente, la objeción de que hay dimensiones de la vida humana —historia, arte, pasiones, valores, la propia vida— que no se dejan traducir a términos matemáticos; si razonar se identifica sin resto con matematizar, entonces esos ámbitos quedarían fuera del radio de la racionalidad y, por tanto, fuera del alcance del conocimiento racional. En torno a esta línea se menciona el irracionalismo como aceptación de elementos no racionales para explicar la realidad: ya está presente en cosmovisiones mitológicas —dioses, destino, magia— y reaparece, con modulaciones más sofisticadas, en la filosofía contemporánea cuando se discute la pretensión omnicomprendiva de la razón formal. La tesis no exige negar la razón, sino señalar su contorno: ¿qué queda fuera cuando se reduce la inteligibilidad a lo cuantificable?

Un tercer límite interno se sitúa en el lenguaje. En el siglo XX se desarrolla una corriente —atomismo lógico— que desplaza la pregunta por el conocer hacia el análisis del decir: para pensar se usa un lenguaje; el lenguaje se entiende como el conjunto de proposiciones con sentido; y una proposición con sentido requiere estructura lógica. En paralelo, el mundo se concibe como suma de hechos —o estados de cosas—, que también exhiben estructura lógica. De ahí la conclusión decisiva: el nexo común entre lenguaje y mundo es la estructura lógica, por la cual el lenguaje puede “representar” el mundo. Pero, precisamente por ello, los límites del lenguaje serían los límites del pensamiento y del mundo: no se piensa más allá de lo que puede decirse con sentido; tampoco se conoce una realidad que no pueda describirse lingüísticamente. El límite no es, pues, una censura externa, sino una frontera interna: allí donde el lenguaje pierde sentido, el conocer se disuelve.

Un cuarto límite interno concierne a la experiencia. Tras analizar las capacidades de la razón, se distingue entre un uso teórico —orientado al conocimiento— y un uso práctico —orientado a la acción. El uso teórico, para cono-

cer, organiza la realidad introduciendo en ella espacio, tiempo y categorías del entendimiento. Tales elementos no proceden de la experiencia: son a priori. Sin embargo —y aquí comparece la restricción determinante—, solo pueden operar si se aplican a la experiencia para ordenarla. La razón, en su uso teórico, tiene como límite la experiencia: solo actúa allí donde hay experiencia. Esta tesis no niega la racionalidad; la sitúa. Delimita un borde: cuando se intenta conocer sin experiencia, la razón se queda sin materia y corre el riesgo de producir construcciones contradictorias o vacías.

En el plano externo, los límites se vuelven menos “estructurales” y más históricos: son obstáculos que no se derivan de la arquitectura del conocer, sino de hábitos, instituciones y disposiciones sociales. El prejuicio es un primer caso: un juicio previo, formado antes de poseer un conocimiento correcto. Se aplica especialmente a opiniones no fundadas acerca de colectivos o individuos, aunque opera también en ciencia y filosofía, condicionando la visión de la realidad. Un ejemplo didáctico resulta elocuente: la presuposición de que el ser humano había sido creado con un destino especial en el cosmos contribuyó durante milenios a sostener la concepción geocéntrica, mostrando hasta qué punto una premisa antropocéntrica puede orientar —y desorientar— una cosmología.

A ello se añade el principio de autoridad: aceptar una tesis científica o filosófica porque la sostiene alguien prestigioso o porque figura en un texto reputado. Este principio tiene un sentido prudencial —cuando se desconoce una materia, es razonable atender a especialistas—, pero se vuelve límite del conocimiento cuando la autoridad se transforma en incuestionable, paralizando la investigación. La historia intelectual ofrece un escenario recurrente: en la Edad Media se apeló con frecuencia a textos sagrados o a autores consagrados para zanjar discusiones, como si el prestigio sustituyera la verificación.

Finalmente aparece el dogmatismo. Un dogma es una verdad aceptada por principio, sin demostración y sin permitir su cuestionamiento. Tradicionalmente, las religiones teológicas, aun admitiendo un orden racional del mundo, sostienen que los principios o fundamentos últimos no son accesibles a la razón; corresponde aceptarlos por fe. Esta aceptación introduce un límite explícito: el conocimiento racional no alcanzaría la visión correcta y completa de la realidad, que quedaría reservada a la fe. El problema epistemológico queda así formulado con nitidez: ¿qué sucede con la investigación cuando el fundamento se declara indisponible para el examen racional —y, sin embargo, se lo coloca como soporte último de todo lo real?

7. ¿HAY MÁS DE UN TIPO DE VERDAD?

La verdad se introduce como aquello de lo que el conocimiento es expresión. Ahora bien, el concepto de verdad no ha permanecido unívoco en la tradición: se ha entendido de maneras diversas que, para ordenar el campo, pueden reducirse a dos familias fundamentales. La primera concibe la verdad como propiedad de las cosas; la segunda la concibe como propiedad del entendimiento —en este segundo caso, la verdad se predica de juicios o proposiciones, no de la realidad en bruto.

7.1. La verdad como propiedad de las cosas: *alétheia*

En el origen presocrático, el pensamiento se orienta hacia la totalidad de lo real —la naturaleza—, entendida como un conjunto múltiple y cambiante que nace, se transforma, se genera y se corrompe. Conocer, en ese marco, equivale a buscar el principio u origen desde el cual surge la multiplicidad y al cual retorna. El proceso por el que ese principio oculto “sale a la luz” recibe el nombre de *alétheia*, término que se traduce ordinariamente por “verdad” pero que resulta más fiel si se piensa como no-ocultamiento, desocultamiento o patentización. La verdad consiste, entonces, en que el ser de las cosas se muestre, se haga patente. Este modo de verdad —abandonado a partir de los sofistas y Sócrates, según la exposición— reaparece en el siglo XX, reivindicado por la fenomenología y por autores como Heidegger u Ortega y Gasset: antes de declarar algo verdadero o falso, ese algo ha de comparecer, ha de ofrecerse a la experiencia como fenómeno; por ello, la verdad entendida como desocultamiento opera como condición previa para hablar de verdad en otros sentidos. De manera afín, el arte y la poesía quedan presentados como prácticas que aspiran a hacer patentes dimensiones de la realidad que permanecen ignoradas, olvidadas u ocultas —y, en esa medida, participan también de este régimen de verdad. Por ejemplo, se difunde un vídeo corto en el que un político “parece” ignorar una pregunta; el fragmento, recortado, genera burla y condena. Días después aparece la grabación completa —con el contexto previo y posterior— y se advierte que la escena estaba manipulada por montaje. En este caso, la verdad no consiste, ante todo, en una proposición (“mintió” / “no mintió”), sino en la comparecencia de lo ocultado: el acceso al conjunto del acontecimiento, que estaba velado. Lo verdadero equivale aquí a que el hecho se haga patente y se sustraiga a la ocultación producida por el recorte.

7.2. La verdad como propiedad del entendimiento: verdad en el juicio

Tras el abandono de la verdad presocrática, la verdad se sitúa en el juicio: un juicio es un acto del entendimiento por el cual se dice algo acerca de algo, y se expresa mediante proposiciones. Que la verdad “se dé” en el juicio no implica que todo juicio sea verdadero: se establecen, al menos, cuatro condiciones bajo las cuales un juicio puede considerarse verdadero. Puede ser verdadero cuando es evidente (o cierto), cuando es coherente, cuando concuerda con los hechos (adecuación) y cuando está justificado mediante un consenso racional. Esta pluralidad no es un eclecticismo accidental: muestra que la palabra “verdad” nombra criterios distintos, cada uno con su ámbito de pertinencia y con sus propias exigencias.

7.3. Verdad como evidencia o certeza

La evidencia se define como aquello de lo que no se puede dudar. Se asocia, en general, a proposiciones que expresan el funcionamiento del propio entendimiento: principios tales como identidad, no-contradicción y exclusión del tercero. A ello se suman enunciados que se siguen del significado mismo de los términos —los juicios analíticos, en terminología kantiana—, respecto de los cuales la duda parece improcedente: “el todo es mayor que cada una de sus partes”, “el espacio es extenso”. Aquí la verdad adopta el perfil de certeza: lo verdadero se identifica con lo indubitable o con lo que se impone por necesidad conceptual. Por ejemplo, ante un hilo viral con afirmaciones grandilocuentes, se introduce una proposición cuya negación conduce a contradicción lógica en el propio discurso: “Si se afirma ‘ninguna fuente es fiable’, esa afirmación tampoco puede ser fiable”. No es una “prueba empírica”, sino una evidencia formal: el enunciado se autodesautoriza si pretende valer como verdadero. La verdad opera aquí como indubitabilidad lógico-semántica, ligada a principios del pensamiento —no a datos externos.

7.4. Verdad como coherencia, validez o verdad formal

Según esta concepción, un enunciado es verdadero cuando se deduce correctamente de otros enunciados ya dados. El criterio decisivo de la corrección deductiva es la coherencia: la coherencia es una regla básica del entendimiento y equivale, en última instancia, a una formulación del principio de no-contradic-

ción. Un ejemplo basta para fijar la idea: si se admiten los enunciados “todos los metales se dilatan con el calor” y “el mercurio es un metal”, se deduce “el mercurio se dilata con el calor”; el resultado será lógicamente verdadero en tanto la deducción sea correcta —aunque, si los enunciados de partida fueran empíricamente falsos, la conclusión también podría serlo desde el punto de vista empírico, sin perder por ello su validez formal. Este sentido de verdad es propio de las ciencias formales, como la lógica y las matemáticas, y recibe nombres equivalentes: verdad formal, verdad lógica, verdad sintáctica o validez. Aun cuando se aplique a saberes empíricos, filosóficos o teológicos, su exigencia mínima permanece: sin coherencia no hay discurso racional. Por ejemplo, una cuenta publica: “Todos los suplementos X son dañinos para el hígado. La creatina es un suplemento X. Por tanto, la creatina daña el hígado”. La conclusión es válida si las premisas y la forma del razonamiento se aceptan. Lo que se ilustra es que una cadena puede ser lógicamente correcta aunque el contenido sea discutible: si la premisa general es falsa o imprecisa, la conclusión puede resultar empíricamente falsa, pero el razonamiento sigue siendo formalmente coherente. En redes, este tipo de “verdad” aparece cuando un argumento “parece impecable” por su forma, aunque esté construido sobre generalizaciones endebles.

7.5. Verdad como adecuación

Aquí la verdad se define como concordancia entre lo que se piensa o se dice y los hechos de la realidad: un juicio es verdadero si concuerda con la realidad a la que refiere. La exposición introduce, sin embargo, la dificultad que desestabiliza la aparente facilidad del criterio: ¿cómo asegurarse de que pensamiento y realidad concuerdan? Un ejemplo cotidiano permite detectar la tensión —decir que “la mesa del profesor es roja” cuando se ve que es verde—, pero inmediatamente se abre la posibilidad de replantear el problema: quizá la cuestión no sea solo “ver” el color, sino comprender cómo los sentidos interpretan datos como “verde”. La conexión pensamiento-realidad se presenta, entonces, mediante tres tipos de planteamientos: el realista, que presupone una realidad independiente del sujeto y entiende el entendimiento como reflejo o copia; el idealista, que sostiene que la concordancia es posible porque la realidad es, en cierta medida, construcción del sujeto; y el pragmatista, que afirma que los juicios, enunciados o teorías son verdaderos si funcionan en la práctica y producen los resultados esperados. Así, la adecuación no queda como fórmula trivial, sino como problema: exige una teoría del vínculo entre mundo y pensamiento. Por ejemplo, se viraliza la imagen de un “incendio actual” en una ciudad. Un usuario contrasta y comprueba que esa foto pertenece a un incendio de otra fecha y otro

lugar (búsqueda inversa, fecha de publicación original, fuentes periodísticas). El juicio “hay un incendio hoy en esta ciudad” resulta falso porque no concuerda con los hechos. La verdad aquí se decide por correspondencia: el enunciado es verdadero si coincide con la realidad verificable.

7.6. Verdad como consenso racional.

Esta concepción rechaza identificar verdad con adecuación a una realidad externa. El problema de la verdad de un enunciado —se sostiene— aparece propiamente cuando alguien lo cuestiona: cuando se niega la pretensión de validez de lo dicho. En ese escenario, la defensa de la validez exige argumentación; la verdad o no verdad se sostiene discursivamente, mediante razones. ¿Cómo restablecer el entendimiento cuando la validez es impugnada? A través del diálogo, hasta alcanzar consenso. Ahora bien, no cualquier consenso sirve: se exige un consenso racional, no apoyado en tradición o autoridad. Para ello se enuncian condiciones: hablar sin intención de engañar —sin incurrir en contradicciones—; que todos los participantes puedan expresarse libremente; y que todos tengan igual poder, de modo que nadie quede sometido a otro. El diálogo bajo estas condiciones recibe el nombre de situación de habla ideal, considerada inherente al uso del lenguaje —puesto que el lenguaje nace para posibilitar el entendimiento. Por ejemplo, en un foro público se discute si una imagen fue generada por IA. Se acuerdan criterios explícitos: revisión de metadatos cuando existen, análisis de artefactos visuales, comparación con fuentes originales, contraste entre participantes con competencias distintas, y rectificación pública cuando aparecen nuevas razones. La conclusión se acepta provisionalmente porque ha resistido objeciones en un intercambio relativamente simétrico, sin apelación a autoridad (“lo digo yo”), y con disposición a corregirse. En redes este tipo de verdad es rara, pero se aproxima cuando hay deliberación argumentada bajo reglas de discusión —y no simple suma de adhesiones.

8. CONCLUSIÓN

Se ha sostenido una idea bastante sencilla: en internet se ha confundido con facilidad opinar, creer y saber —dóxa, pístis y epístème—, y esa confusión ha tenido consecuencias. Una opinión puede ser valiosa, pero muchas veces se apoya en impresiones rápidas y en pertenencias (“los míos piensan así”); una creencia se siente segurísima y aun así puede ser falsa; y el conocimiento, cuando se ha tomado en serio, exige algo menos cómodo: razones, contraste y capacidad de corregirse. Además, los “grados” del conocimiento han ayudado a entender por qué en redes se ha desordenado todo: primero se ha impuesto lo visual y lo emocional (sensibilidad) —la postverdad—, luego se han comprimido las cosas en

etiquetas y categorías (“esto es de tal tipo”, “esto pasa siempre”) y, solo si se ha hecho el esfuerzo, se ha llegado a un nivel más exigente donde se han conectado ideas, se han revisado pruebas y se ha argumentado con coherencia (razón). Por eso lo verosímil y repetido se ha propagado tan deprisa: porque encaja con el funcionamiento de la plataforma y con el funcionamiento de la mente cuando va con prisa.

La verdad se puede entender de varias maneras y, para orientarse, ha convenido saber de qué tipo de verdad se ha estado hablando. A veces la verdad consiste en sacar a la luz lo que se ha mantenido oculto —por ejemplo, se ha visto el vídeo completo y no el recorte—; otras veces consiste en detectar que un enunciado se ha contradicho a sí mismo; otras, en comprobar que un razonamiento es correcto por dentro; otras, en verificar si lo dicho ha coincidido con los hechos; y, en algunos casos, en discutir con reglas mínimas hasta que se ha alcanzado un acuerdo razonado. Con esto se ha llegado a una conclusión práctica: los límites del conocimiento no han servido como excusa para “todo vale”, sino como aviso de por dónde se ha torcido el juicio. Cuando han mandado el prejuicio, la autoridad o el dogma, se ha dejado de comprobar; cuando ha mandado el ritmo de la red, se ha compartido antes de entender. Seguramente el mayor enemigo actual de la verdad es la velocidad. Y la Interacción digital *está caída uniformemente acelerada*. Si se quiere mejorar la calidad de lo pensado y difundido, la salida es menos brillante de lo que promete la viralidad: se contrasta, se explica por qué se ha afirmado algo y se acepta que, a veces, toca rectificar.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1981). *Metafísica*. Espasa-Calpe.
- Aristóteles. (2020). *Acerca del alma* (T. Calvo Martínez, Trad.). Gredos.
- Descartes, R. (2011). *Meditaciones metafísicas* (G. Grañó Ferrer, Trad.). Alianza Editorial.
- Habermas, J. (1997). Teorías de la verdad. En *Teorías de la verdad en el siglo XX* (pp. 555–556). Tecnos.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Hume, D. (2023). *Investigación sobre el conocimiento humano* (J. de Salas Ortueta, Trad.). Alianza Editorial.
- Kant, I. (2016). *Crítica de la razón pura* (P. Ribas, Trad.). Taurus.

- Kuhn, T. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas* (C. Solís, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Leibniz, G. W. (2001). *Monadología* (E. de Olaso, Trad.). Gredos.
- Nietzsche, F. (2003). *Más allá del bien y del mal* (A. Sánchez Pascual, Trad.). Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1923). *El tema de nuestro tiempo*. Revista de Occidente.
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus logico-philosophicus*. Alianza Editorial.

Para profundizar en los conceptos abordados en este capítulo y entrenar tu mirada crítica de forma amena, te invitamos a jugar “Formación de opiniones”, una experiencia interactiva diseñada por el equipo del Proyecto MELISE.



Capítulo 5

Ver, comprobar y comunicar en un entorno visual digital

ISABEL INIESTA-ALEMÁN

*Universidad Internacional de La Rioja
(España)*

RENATA CANEVARI-MODERNEL

*Universidad Internacional de La Rioja
(España)*

1. VER NO SIEMPRE ES CREER

Las imágenes y los vídeos se han convertido en elementos centrales de la comunicación contemporánea. En el contexto digital y de las redes sociales, estos mensajes no solo informan y entretienen, sino que también influyen de manera decisiva en la construcción de las opiniones y emociones que guían nuestra vida cotidiana. Plataformas como Facebook, Instagram o TikTok se apoyan en contenidos visuales para captar la atención, generar interacciones y mantener a las personas conectadas el mayor tiempo posible. Para quienes superan los cincuenta años, y que utilizan cada vez con más frecuencia estos entornos, esta centralidad visual convive con una preocupación creciente por la fiabilidad de los contenidos que circulan en línea. No cabe duda de que “la irrupción de tecnologías emergentes, en particular la inteligencia artificial (IA), está generando un profundo impacto en múltiples dimensiones del desarrollo social, cultural, económico y tecnológico” (Gabarda Balaguer et al., 2025, p. 1).

Durante buena parte del siglo XX, la fotografía y el vídeo gozaron de un elevado grado de credibilidad social. Capturar una imagen era, en muchos sentidos, un acto de preservación de la realidad. Como señaló Roland Barthes (1986) la fotografía se percibía como una «huella directa de lo real», una prueba de existencia más que una representación. Esta percepción estaba relacionada con la dificultad técnica de manipular una imagen analógica: el proceso químico del revelado limitaba las posibilidades de alteración. En consecuencia, buena parte de las generaciones educadas en ese contexto crecieron asociando la fotografía con la verdad. La imagen visual era, antes que nada, un testimonio.

Sin embargo, el paso de lo analógico a lo digital ha transformado profundamente el estatuto de la imagen. Con la expansión de las cámaras digitales y los programas de edición, la fotografía perdió la estabilidad que garantizaba su

carácter testimonial. En la red, las imágenes se cortan, retocan, filtran y recombinan constantemente. Como advierte Mitchell (2015), ya no existe una frontera nítida entre lo “capturado” y lo “creado”, entre documento y ficción. En este entorno, la confianza tradicional en la imagen como prueba ha quedado sustituida por una nueva economía de la atención, en la que lo que más importa es el impacto emocional, no la verdad del contenido.

La irrupción de las tecnologías de inteligencia artificial ha intensificado esta transformación. Hoy, prácticamente cualquier fotografía o vídeo puede recortarse, retocarse, filtrarse, recombinarse o incluso generarse desde cero mediante programas de edición y aplicaciones muy fáciles de usar. Las mismas herramientas que permiten corregir la luz de una foto o eliminar los ojos rojos hacen posible también alterar escenas, cambiar fondos o incluso insertar personas que nunca estuvieron allí (Farid, 2018).

A este panorama se añade la aparición de tecnologías como los *deepfakes*, que permiten crear vídeos en los que una persona parece decir o hacer algo que jamás ha dicho o hecho. Investigaciones recientes sobre el impacto de los *deepfakes* señalan que, más que engañar siempre de forma directa, lo que provocan a menudo es una sensación de incertidumbre generalizada y una pérdida de confianza en las noticias que circulan en redes sociales. Los llamados *deepfakes* —vídeos o fotografías artificialmente generados a partir de algoritmos de aprendizaje profundo— son capaces de reproducir rostros y voces humanas con un realismo notable (Farid, 2019). Estas herramientas, antes reservadas a laboratorios tecnológicos, hoy están al alcance de cualquier usuario. Basta con un teléfono móvil y una aplicación gratuita para crear imágenes hiperrealistas que nunca existieron.

Para Vaccari & Chadwick (2020), la expansión de los contenidos manipulados plantea un reto creciente para la confianza pública y la alfabetización mediática. Esta sobreproducción de imágenes falsas puede alimentar la desinformación política, económica o sanitaria, afectando especialmente a quienes aún asocian el ver con el creer. En otras palabras, cuando se sabe que los vídeos pueden ser falsos, muchas personas dudan de todo, lo que complica la convivencia democrática y la confianza en la información.

En el caso de las personas mayores, esta situación presenta un desafío particular. Diversas investigaciones muestran que los adultos de más edad tienden a confiar en los contenidos visuales compartidos en redes sociales, sobre todo cuando provienen de contactos personales o familiares (Sádaba et al., 2023). Esta confianza, heredada de su experiencia con medios tradicionales, puede ver-

se puesta a prueba en entornos digitales, donde el criterio de autenticidad se ha vuelto más difuso. Y es que la alfabetización mediática no consiste solo en manejar dispositivos, sino en comprender la lógica de producción y circulación de los mensajes, incluidos los visuales. Hoy, ver ya no equivale necesariamente a comprender. La imagen digital debe interpretarse como un producto técnico y narrativo, con una intencionalidad concreta y un contexto de distribución determinado. Esto supone que cada fotografía o vídeo que circula en línea es el resultado de decisiones humanas y tecnológicas: qué mostrar, qué ocultar, cómo emocionar. Incluso sin manipulación aparente, los encuadres, filtros o subtítulos moldean la manera en que el público percibe la realidad.

Vivimos dentro de «burbujas de información» (Parisier, 2012) que seleccionan los contenidos según nuestros intereses previos, reforzando creencias más que desafiándolas. Se refiere a una situación en la que, al usar redes sociales o internet, acabamos recibiendo siempre información muy parecida a la que ya nos gusta o con la que estamos de acuerdo. Esto ocurre porque las plataformas observan lo que hacemos: qué leemos, qué buscamos, qué comentamos o a qué damos «me gusta», y con esos datos deciden qué contenidos mostrarnos. El resultado es que vemos sobre todo noticias, opiniones o vídeos que confirman nuestra forma de pensar o nuestros intereses habituales. En cambio, aparecen mucho menos otros puntos de vista diferentes, críticos o contrarios. Sin darnos cuenta, esto puede hacer que tengamos una visión parcial de la realidad, como si estuviéramos dentro de una burbuja informativa que nos protege de ideas nuevas, pero que también nos limita y nos aleja de la diversidad de opiniones que existen en la sociedad.

Para las generaciones que se incorporaron al entorno digital en la madurez, la educación mediática se presenta como una tarea urgente y posible. No se trata de sospechar de todo, sino de aprender a mirar con atención crítica: identificar el origen de las imágenes, dudar de los contenidos que provocan emociones extremas, y contrastar la información antes de compartirla. Iniciativas recientes de alfabetización visual para mayores, impulsadas por universidades y asociaciones de consumidores, muestran que este aprendizaje no solo mejora la seguridad digital, sino que también refuerza la sensación de competencia y autonomía (Livingstone, 2021). A su vez, la tecnología puede ser una aliada. Existen proyectos de verificación rápida de imágenes —como InVID o Google Lens— que permiten comprobar en segundos si una foto ya circulaba con otro contexto o si procede de una fuente dudosa. Aprender a utilizar estas herramientas hace posible que las personas mayores participen activamente en la lucha contra la desinformación visual, contribuyendo a comunidades digitales más seguras y responsables.

En definitiva, la cultura de la imagen exige nuevas competencias cognitivas y emocionales. Si el siglo XX fue la era de la palabra impresa, el XXI es la era de la mirada digital. Las personas mayores, depositarias de la memoria audiovisual del siglo pasado, tienen mucho que aportar en este proceso: su experiencia, su sentido del tiempo y su cautela pueden equilibrar la rapidez y superficialidad de las redes. Pero para ello, es preciso acompañarlas en el desarrollo de una mirada crítica y activa. Solo así podrán disfrutar plenamente del enorme potencial de las imágenes para conectar, aprender y compartir, sin caer en la trampa de la ilusión visual.

2. EXTENDER EL NAVEGADOR: VERIFICACIÓN Y LECTURA LATERAL

Durante muchos años, las personas han aprendido a confiar en lo que ven. Una fotografía o un vídeo se consideraban pruebas claras de que algo había ocurrido realmente. Sin embargo, en el entorno digital actual esta confianza automática ya no es suficiente. La facilidad con la que hoy circulan imágenes y vídeos en redes sociales, aplicaciones de mensajería o páginas web ha provocado lo que algunos investigadores denominan una pérdida de la evidencia visual: ver algo ya no garantiza que sea verdadero, actual o que esté bien contextualizado.

Ante esta situación, la respuesta más saludable no es desconfiar de todo ni asumir que todo es falso, sino aprender a verificar. La verificación no es una tarea exclusiva de periodistas o expertos en tecnología; es una competencia ciudadana básica que cualquier persona puede desarrollar con práctica y método.

En este punto adquiere especial relevancia una estrategia conocida como lectura lateral. La lectura lateral consiste, de forma sencilla, en no quedarse únicamente con la información que aparece en la pantalla, sino en salir de ella para contrastarla con otras fuentes. En lugar de profundizar dentro de una misma página web o red social, se abre una nueva pestaña del navegador y se busca información adicional que permita comprobar si lo que estamos viendo es fiable. Este modo de proceder fue descrito y analizado por Wineburg y McGrew (2017), quienes demostraron que los verificadores profesionales no se limitan a leer en profundidad una sola fuente, sino que comparan rápidamente múltiples fuentes externas antes de formarse una opinión.

Extender el navegador implica, por tanto, adoptar una actitud activa. Si recibimos una imagen impactante en un grupo de WhatsApp o vemos un vídeo alarmante en Facebook, el primer paso no debería ser compartirlo, sino preguntarnos: ¿de dónde procede?, ¿cuándo se grabó?, ¿en qué contexto apareció originalmente? Estas tres preguntas —origen, fecha y contexto— son claves para detectar contenidos engañosos.

Una de las herramientas más útiles para esta tarea es la búsqueda inversa de imágenes. Servicios como Google Imágenes o TinEye permiten subir una fotografía o pegar su dirección web para averiguar dónde ha aparecido anteriormente en internet. En muchos casos, esta sencilla acción revela que una imagen presentada como actual corresponde en realidad a un suceso ocurrido hace años o incluso en otro país distinto. Por ejemplo, es frecuente que fotografías de catástrofes naturales se reutilicen una y otra vez para ilustrar acontecimientos nuevos, generando confusión y alarma innecesaria. Además de la búsqueda inversa, resulta fundamental acudir a medios de comunicación fiables. En España existen diarios, emisoras de radio y televisiones con una larga trayectoria profesional que aplican criterios editoriales y verifican la información antes de publicarla. Consultar si esos medios han informado sobre el supuesto acontecimiento es una forma eficaz de comprobar su veracidad. Cuando una noticia es relevante, suele aparecer reflejada en varias fuentes contrastadas, no solo en una publicación aislada de redes sociales.

Otro recurso de gran utilidad es el trabajo de los verificadores profesionales o fact-checkers. Organizaciones como Maldita.es, Newtral o EFE Verifica se dedican específicamente a analizar rumores, imágenes y vídeos que circulan en internet y a explicar de manera clara si son verdaderos, engañosos o directamente falsos. Estas plataformas no solo desmienten bulos, sino que también explican el proceso seguido para llegar a sus conclusiones, lo que contribuye a la educación mediática de la ciudadanía.

Y es que “en la era de los datos y las imágenes resulta necesario reflexionar acerca del papel que adquieren las infografías y visualizaciones de datos” (Canevari-Modernel y Abellán-Hernández, 2024, p. 249). Cuando la información se muestra a través de este tipo de lenguajes visuales, el mensaje llega al lector de una manera más clara y directa. Además, ayuda a evitar las reacciones emocionales que suelen provocar otras imágenes habituales en la prensa, como las fotografías o las composiciones más elaboradas, por ejemplo los fotomontajes, los collages o las ilustraciones, que a menudo influyen en cómo interpretamos la información.

Ilustración 1

Captura de pantalla de la versión digital del periódico ABC correspondiente al 10 de octubre de 2023



Nota. Fuente Iniesta-Alemán y Martínez de Bartolomé (2024)

La investigación académica ha mostrado que la mayoría de los contenidos visuales engañosos no son montajes sofisticados ni vídeos completamente falsificados. Por el contrario, suelen basarse en imágenes reales que se reutilizan fuera de contexto. Wardle y Derakhshan (2017) señalan que este tipo de desinformación es especialmente eficaz porque se apoya en materiales auténticos, lo que dificulta su detección a simple vista. Una fotografía real, sacada de su contexto original, puede transmitir un mensaje completamente distinto al que tenía en el momento en que fue tomada.

Para las personas mayores de 60 años, la lectura lateral y la verificación consciente encajan especialmente bien con un estilo de consumo informativo más pausado y reflexivo. A diferencia de otros grupos de edad, menos inclinados a la inmediatez, muchas personas mayores están acostumbradas a leer la prensa con calma, a escuchar informativos completos y a contrastar versiones.

Estas habilidades, adquiridas antes de la era digital, son hoy una ventaja importante si se adaptan al nuevo entorno tecnológico.

Desarrollar estas competencias no solo protege frente al engaño individual, sino que también tiene un impacto social positivo. Compartir una información falsa, aunque sea sin mala intención, contribuye a la difusión de bulos que pueden generar miedo, desconfianza o división social. En cambio, detenerse a comprobar antes de reenviar un mensaje es una forma de responsabilidad cívica y de cuidado hacia los demás. Y es que extender el navegador y practicar la lectura lateral no requiere conocimientos técnicos avanzados, sino curiosidad, paciencia y un método claro. Aprender a verificar imágenes y vídeos es una manera eficaz de recuperar el control sobre la información que consumimos y compartimos. En un entorno digital cada vez más complejo, estas prácticas permiten mantener una relación más sana, crítica y consciente con las redes sociales y los medios de comunicación.

3. EL JUEGO COMO ENTRENAMIENTO DE LA MIRADA CRÍTICA

Comprender cómo funciona la desinformación visual y aprender técnicas básicas de verificación es un primer paso necesario, pero no suficiente. Al igual que ocurre con muchas otras habilidades de la vida cotidiana, saber algo en teoría no garantiza saber aplicarlo en la práctica. Para que la mirada crítica se convierta en un hábito interiorizado, es necesario entrenarla de forma continuada. En este proceso, el aprendizaje basado en la experiencia y, en particular, el aprendizaje a través del juego, se revela como una herramienta especialmente eficaz para las personas adultas.

El juego ha sido tradicionalmente asociado a la infancia, pero numerosas investigaciones han demostrado que también es un recurso pedagógico de gran valor en la edad adulta. Lejos de ser una actividad trivial, el juego permite aprender en un entorno seguro, donde el error no tiene consecuencias negativas. Esta característica resulta especialmente relevante cuando se trata de competencias digitales, ya que muchas personas mayores se sienten inseguras o temen “equivocarse” al interactuar con tecnologías que perciben como complejas.

Aprender haciendo implica enfrentarse directamente a situaciones similares a las que se dan en la vida real. En el ámbito de la desinformación visual, esto

se traduce en juegos y dinámicas que plantean al participante imágenes, vídeos o noticias aparentemente creíbles, invitándole a decidir si son fiables o engañosas. A través de esta experiencia, la persona puede comprobar en primera persona cómo actúan los automatismos perceptivos: la tendencia a creer aquello que confirma nuestras ideas previas, la confianza excesiva en lo que parece real o la influencia de las emociones en nuestros juicios.

La investigación educativa ha mostrado que el aprendizaje lúdico aumenta la implicación y la motivación, aspectos fundamentales para consolidar nuevas competencias. Gee (2007) subraya que los buenos entornos de aprendizaje basados en juegos fomentan la exploración, la repetición y la reflexión, permitiendo que el conocimiento adquirido se transfiera con mayor facilidad a situaciones reales. En lugar de memorizar reglas abstractas, la persona aprende a reconocer patrones y señales de alerta a partir de la experiencia directa.

En el caso de las personas mayores de 60 años, este enfoque tiene ventajas adicionales. Muchas han desarrollado a lo largo de su vida una gran experiencia vital y un sólido criterio personal, pero pueden sentirse menos cómodas en entornos digitales dominados por la rapidez y la sobrecarga de información. El juego permite ralentizar el ritmo, observar con calma y reflexionar sin presión. Además, al tratarse de una actividad participativa, favorece el intercambio de opiniones y el aprendizaje compartido, especialmente cuando se realiza en grupo.

Existen ya diversas iniciativas que utilizan juegos digitales o dinámicas simuladas para enseñar a detectar bulos, manipulaciones visuales y noticias falsas. Algunos de estos juegos plantean al usuario el papel de verificador, mientras que otros, de forma deliberadamente provocadora, le sitúan en el rol de quien crea desinformación. Esta última estrategia resulta particularmente eficaz, ya que permite comprender desde dentro cómo se construye el engaño y qué elementos lo hacen convincente. Al experimentar el proceso de manipulación, se debilita la ilusión de transparencia de la imagen y se fortalece la capacidad crítica.

Desde la perspectiva de la cultura visual digital, estas prácticas tienen un valor añadido. Vivimos rodeados de imágenes que aparentan ser ventanas directas a la realidad, cuando en realidad son el resultado de múltiples decisiones técnicas, estéticas y narrativas. Lister (2013) señala que la imagen digital combina una fuerte apariencia de realismo con una profunda artificialidad técnica. Es decir, puede parecer muy real sin ser necesariamente fiel a los hechos que representa. El aprendizaje lúdico contribuye a «desnaturalizar» la imagen, ayudando

a comprender que ver no siempre equivale a conocer. Este proceso de desnaturalización es fundamental para desarrollar la duda razonada. Dudar no significa desconfiar de todo, sino aprender a suspender el juicio inmediato y a plantear preguntas antes de aceptar una información como verdadera. Lejos de ser una reacción instintiva, la duda es una competencia que se adquiere con la práctica. El juego, al repetir situaciones de evaluación y decisión, permite que esta actitud crítica se convierta en un hábito casi automático.

Además, el aprendizaje lúdico tiene un importante componente emocional. Frente a los discursos alarmistas que presentan la desinformación como una amenaza constante, el juego ofrece una aproximación más positiva y empoderadora. En lugar de generar miedo, transmite la idea de que es posible aprender, mejorar y adquirir control sobre el entorno digital. Esta sensación de competencia es clave para fomentar una relación más saludable con las redes sociales y los medios de comunicación.

No debe olvidarse tampoco la dimensión social del juego. Las dinámicas lúdicas realizadas en talleres, asociaciones de mayores o entornos educativos informales favorecen la conversación y el contraste de puntos de vista. Compartir dudas, errores y descubrimientos ayuda a normalizar las dificultades y a construir un aprendizaje colectivo. En este sentido, el juego no solo entrena la mirada crítica individual, sino que refuerza la resiliencia informativa de la comunidad. Por lo tanto, aprender haciendo y aprender jugando son estrategias especialmente adecuadas para entrenar la mirada crítica frente a la desinformación visual en personas mayores de 60 años. Estas metodologías permiten interiorizar habilidades, reducir el miedo al error y comprender de manera práctica cómo funcionan los mecanismos del engaño visual. En un entorno mediático cada vez más complejo, el juego se convierte así en una herramienta seria y eficaz para fortalecer la autonomía informativa y el pensamiento crítico a lo largo de toda la vida.

4. COMUNICAR CON RESPONSABILIDAD

La alfabetización visual no se limita a aprender a interpretar correctamente las imágenes y los vídeos que consumimos a diario. Incluye también, de manera inseparable, la reflexión sobre nuestra propia conducta como emisores de mensajes. En la actualidad, cualquier persona con un teléfono móvil puede producir y difundir imágenes de forma inmediata, sin necesidad de intermediarios. Esta posibilidad, que tiene un enorme potencial expresivo y comunicativo, conlleva también una respon-

sabilidad ética que no siempre se tiene en cuenta. Las personas mayores de 60 años ocupan a menudo posiciones de especial confianza en su entorno familiar, social y comunitario. Sus opiniones suelen ser valoradas, y los contenidos que comparten en redes sociales o aplicaciones de mensajería tienden a recibir un mayor crédito por parte de hijos, nietos, amistades o vecinos. Precisamente por ello, el impacto de las imágenes y vídeos que difunden puede ser mayor que el de otros usuarios. Comunicar con responsabilidad no significa autocensurarse, sino ser conscientes del alcance y de las posibles consecuencias de nuestros actos comunicativos.

Toda imagen es una forma de mirar el mundo, pero también de interpretarlo. Susan Sontag ya advertía que las fotografías no son simples reflejos neutrales de la realidad, sino selecciones cargadas de significado (2006). Al elegir qué encuadrar y qué dejar fuera, qué momento captar o qué ángulo utilizar, se está construyendo un relato. En el entorno digital, esta capacidad de interpretación se ve amplificada por herramientas técnicas muy accesibles: filtros que alteran los colores, recortes que eliminan elementos del contexto, montajes que combinan imágenes distintas o ediciones que enfatizan determinadas emociones.

En muchos casos, estas prácticas no persiguen engañar. Aplicar un filtro para mejorar una fotografía familiar o recortar una imagen para centrar la atención en un detalle concreto son acciones habituales y legítimas. Sin embargo, incluso cuando no existe mala intención, el resultado puede inducir a interpretaciones erróneas si la imagen se presenta sin explicaciones suficientes. Una fotografía sacada de contexto, un vídeo editado parcialmente o una imagen antigua compartida como si fuera actual pueden generar confusión, alarma o juicios injustos sobre personas o situaciones.

Desde una perspectiva ética, comunicar implica preguntarse no solo si algo es verdadero, sino también si es justo, necesario y respetuoso. En el caso de las imágenes, esta reflexión incluye considerar a las personas que aparecen representadas. Compartir fotografías de terceros sin su consentimiento, difundir imágenes que ridiculizan o estigmatizan, o reenviar vídeos de situaciones humillantes puede causar daños reales, aunque se haga sin intención de perjudicar. La ética de la comunicación nos recuerda que detrás de cada imagen hay personas con derechos, dignidad y una vida que va más allá de la pantalla. Este planteamiento resulta especialmente relevante en un contexto en el que las emociones juegan un papel central en la circulación de imágenes. Los contenidos que provocan indignación, miedo o ternura tienden a compartirse con mayor rapidez. Antes de pulsar el botón de “reenviar”, conviene detenerse unos segundos y reflexionar: ¿qué efecto puede tener esta imagen en quien la reciba?, ¿puede herir

sensibilidades?, ¿contribuye a informar o solo a agitar emociones? Esta pausa reflexiva es una forma concreta de ejercer la responsabilidad comunicativa.

La ética de la imagen no se limita a evitar el daño, sino que también implica contribuir positivamente al espacio público digital. Compartir contenidos bien contextualizados, citar la fuente original cuando sea posible o añadir una explicación que ayude a interpretar correctamente una imagen son prácticas sencillas que mejoran la calidad de la comunicación. En este sentido, la alfabetización visual no es solo una competencia técnica, sino una actitud cívica.

Algunos autores han subrayado que estas prácticas forman parte de lo que denomina ciudadanía mediática. Según Clark (2012), en las sociedades contemporáneas los medios de comunicación no son un ámbito separado de la vida social, sino un espacio central donde se construyen significados, identidades y relaciones de poder. Participar en ese espacio implica asumir responsabilidades similares a las que se ejercen en otros ámbitos de la vida cívica: respeto, cuidado del otro y conciencia del impacto de nuestras acciones. Para las generaciones adultas, esta concepción de la comunicación responsable conecta de forma natural con valores ya consolidados a lo largo de la vida. La prudencia, el respeto por la intimidad ajena, la importancia de la reputación y el cuidado de la convivencia han sido siempre principios básicos en la comunicación interpersonal. El reto actual consiste en trasladar estos valores al entorno digital, donde la rapidez y la aparente informalidad pueden llevar a descuidarlos. Además, comunicar con responsabilidad contribuye a combatir la desinformación de manera indirecta pero eficaz. No todo pasa por desmentir bulos de forma explícita; a veces basta con no amplificarlos. Decidir no compartir una imagen dudosa, aunque resulte impactante o esté alineada con nuestras creencias, es una forma poderosa de acción ética. Esta contención consciente ayuda a reducir la circulación de contenidos engañosos y refuerza un ecosistema informativo más saludable.

La reflexión ética sobre la imagen también incluye ser conscientes de nuestra propia exposición. Compartir imágenes personales o familiares requiere valorar los riesgos asociados a la pérdida de control sobre esos contenidos. Una fotografía publicada en un entorno aparentemente privado puede acabar circulando fuera de él. Pensar en el largo plazo, en cómo puede interpretarse esa imagen dentro de unos años o en otro contexto, es parte de la responsabilidad comunicativa.

Por lo tanto, la alfabetización visual plena no se alcanza solo aprendiendo a detectar manipulaciones o a verificar información ajena. Se completa cuando incorporamos una mirada ética sobre nuestra propia práctica comunicativa.

Comunicar con responsabilidad significa asumir que cada imagen que compartimos contribuye a construir una determinada visión del mundo. Para las personas mayores de 60 años, esta tarea no supone un cambio radical, sino una actualización de valores ya existentes aplicada a un nuevo entorno tecnológico. Ejercer esta responsabilidad es una forma de ciudadanía activa, coherente con la experiencia vital acumulada y fundamental para una convivencia digital más justa y respetuosa.

REFERENCIAS

- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (1ª ed., Vol. 43). Paidós Comunicación. https://monoskop.org/images/c/c9/Barthes_Roland_La_camara_lucida_Nota_sobre_la_fotografia.pdf
- Canevari-Modernel, R., & Abellán-Hernández, M. (2024). Comunicación visual de la información. Análisis comparativo de la visualización de datos en las portadas de periódicos españoles en 2023. En I. Iniesta-Alemán, *Todo Comunica* (1ª ed., págs. 225-252). Egregius. <https://egregius.es/catalogo/todo-comunica/>
- Clark, L. S. (2013). Nick Couldry: Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice. London: Polity. 2012. *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 29(54), 4 p. <https://doi.org/10.7146/MEDIEKULTUR.V29I54.8080>
- Farid, H. (2018) Digital forensics in a post-truth age. *Forensic Science International*, 289, 268-269. <https://doi.org/10.1016/j.forsciint.2018.05.047>
- Farid, H. (2019). Fake Photos. *The MIT Press Essential Knowledge series*. <https://mitpress.mit.edu/9780262537490/fake-photos/>
- Gabarda Balaguer, J., Iniesta-Alemán, I., & Fernández-Fernández, A. (17 de 06 de 2025). Los derechos de autor frente a la Inteligencia Artificial emergente: una revisión de la literatura. Plataforma OSICO, s.p. <https://www.osicoplatform.com/los-derechos-de-autor-frente-a-la-inteligencia-artificial-emergente/>
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20-24. <https://doi.org/10.1145/950566.95059>
- Iniesta-Alemán, I., & Martínez de Bartolomé, I. (2024). Análisis de la prensa española y su audiencia social en torno al ataque de Hamás a Israel. En R. Mancinas-Chávez, *Poder y comunicación mediática en la era digital: perspectivas y desafíos* (1ª ed., págs. 175-202). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/poder-y-comunicacion-mediatica-en-la-era-digital-perspectivas-y-desafios/9788410700642/>
- Lister, M. (2014). *The Photographic Image in Digital Culture* (2ª ed.). Routledge.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>

- Parisier, E. (2012). *The Filter Bubble: What The Internet Is Hiding From You*. Penguin.
- Sádaba, C., Salaverría, R., & Bringué-Sala, X. (2023). How to teach the elderly to detect disinformation. *Profesional de la información*, 32(5), e320504. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.04>
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Debolsillo.
- Vaccari, C., & Chadwick, A. (2020). Deepfakes and Disinformation: Exploring the Impact of Synthetic Political Video on Deception, Uncertainty, and Trust in News. *Social Media + Society*, 1, 1-13 . <https://doi.org/10.1177/2056305120903408>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. *Council of Europe*. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2017). Lateral Reading and the Nature of Expertise. *Stanford History Education Group, Teachers College Record*. https://stacks.stanford.edu/file/druid:yk133ht8603/Wineburg%20McGrew_Lateral%20Reading%20and%20the%20Nature%20of%20Expertise.pdf

Para profundizar en los conceptos abordados en este capítulo y entrenar tu mirada crítica de forma amena, te invitamos a jugar “Manipulación de imágenes y vídeos”, una experiencia interactiva diseñada por el equipo del Proyecto MELISE.



Capítulo 6

Lo esencial es invisible a los ojos: pedagogía de la verificación para reconocer las noticias falsas y la desinformación

SIMÓN GIL-TÉVAR

*Universidad Católica de Ávila
(España)*

SANDRA VALIENTE SÁNCHEZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED
(España)*

1. NOTICIAS FALSAS Y DESINFORMACIÓN

1.1. Conceptualizando: Noticias falsas y desinformación

En la obra de *El Principito*, el zorro nos recordaba que lo esencial es invisible a los ojos. Una frase célebre de la obra de Saint-Exupéry (1943), que durante más de 75 años se convirtió en una búsqueda poética e íntima de la veracidad de la realidad. Sin embargo, en la actualidad, podría describir perfectamente una distopía del ecosistema postdigital. La desinformación y las noticias falsas (*fake news*) no niegan lo esencial (la realidad, la veracidad, el bien común, la confianza), lo debilitan de forma abrupta. Lo esencial se disuelve con la falsedad, apelando a nuestras emociones e ideologías, contaminando nuestra manera de percibir y juzgar la realidad. En este sentido, Hannah Arendt ya nos advirtió que una de las grandes problemáticas no solo era la mentira en sí, sino la pérdida gradual de la veracidad y su búsqueda.

Con el fin de delimitar conceptualmente este término, resulta pertinente atender a las diferentes definiciones que aluden al término, Allcott y Gentzkow (2017) definen las noticias falsas como “artículos de noticias que son intencional y verificablemente falsos y que podrían inducir a error a los lectores”. Marc Amorós (2018), por su parte, indica que las noticias falsas son aquellas diseñadas “para hacerse pasar por noticias con el objetivo de difundir un engaño o una desinformación deliberada para obtener un fin político o financiero”

Otros autores señalan que las noticias falsas pueden entenderse como un fenómeno compuesto por tres tipos de información: la *misinformación*, que alude a contenidos falsos difundidos sin una intención explícita de causar perjuicio; la *desinformación*, referida a la información falsa creada deliberadamente con

finés dañinos; y *malinformación*, que implica el uso de información veraz con el objetivo de provocar el daño. Así mismo, las noticias falsas no se restringen al formato de las noticias periodísticas, sino que pueden presentarse en múltiples formas, como documentos falsificados o mal traducidos, imágenes manipuladas o contenidos de manera intencionada.

Pero para otros autores, este término resulta insuficiente para describir la complejidad de los distintos tipos de misinformación y desinformación. Por ello, es necesario analizar el ecosistema informativo actual, desglosando los diferentes tipos de contenidos que se crean y comparten, las motivaciones de quienes los crean, y la forma en la que estos se difunden.

En el ámbito de investigación sobre la desinformación hay quienes prefieren usar el término *desorden informativo* (*information disorder*), el cual engloba la misinformación, desinformación y malinformación, siendo los dos primeros los tipos verificables. Estos coinciden en que el fenómeno de la desinformación es más amplio y transgresor que el concepto de las noticias falsas, el cual se popularizó por el alcance de propagación de sus contenidos (Wardle, 2017). La desinformación no se refiere sólo al contenido informativo fraudulento o comúnmente conocido como noticias falsas, incluye también el contenido engañoso, los discursos de odio, los discursos falsos o deliberados. En esencia, la desinformación es la deformación de la información, difundiendo información falsa, a sabiendas de que se engaña al receptor final.

Tal y como se desprende de las distintas aportaciones teóricas, a pesar de su uso generalizado, el término *fake news* carece de una definición única y consensuada en la literatura académica. Mientras que algunas aproximaciones lo definen como noticias creadas deliberadamente con fines engañosos, estudios posteriores han puesto de relieve las limitaciones del concepto.

En este contexto, Marwick y Lewis (2017) sostienen que nos encontramos en una auténtica guerra de información, en la que nuestra principal preocupación debería centrarse en las personas que comparten desinformación de manera involuntaria. Esta situación resulta mucho más alarmante que las campañas sistemáticas de desinformación. En el pasado, los intentos de influir en la opinión pública se realizaban exclusivamente por medios tradicionales, pero en la era digital, las redes sociales permiten que la información se propague rápidamente de manera directa a usuarios con mayor probabilidad de aceptarla y compartirla. Este contenido suele difundirse a través de cadenas de confianza entre iguales (*peer-to-peer*), de modo que tendemos a no cuestionar la veracidad

de lo que nos envían personas en las que confiamos, y, de forma inconsciente, podemos convertirnos en parte de la cadena de transmisión de noticias falsas al reenviarlas, precisamente, guiados por esa confianza.

Es importante tener claro que las *fake news* son noticias presentadas como reales con el objetivo de engañar al lector, mientras que la desinformación abarca cualquier tipo de información falsa, engañosa o manipulada, creada deliberadamente para causar daño u obtener beneficio. A diferencia de las noticias falsas, la desinformación no se limita únicamente a noticias, sino que incluye también la misinformación y la malinformación, tal como se ha señalado anteriormente. Otros autores también sitúan dentro de la desinformación: la sátira o parodia (artículos de humor), conexión falsa (enunciados o imágenes que no tienen relación con el contenido), contenidos engañosos (uso sesgado de una noticia, omitiendo información importante), contexto falso (información o imágenes descontextualizadas de un hecho), contenido impostor (suplantación de fuentes primarias como un ministerio, un alcalde, un testigo o un periodista), contenido manipulado (con imágenes o videos alterados o modificados con la finalidad de engañar), contenido fabricado (contenido creado en su totalidad con la finalidad de engañar).

Estas reflexiones permiten comprender la complejidad del ecosistema informativo actual y la necesidad de analizar cuidadosamente tanto los contenidos que se crean y se comparten, como las motivaciones de quienes los producen y las formas en que se difunden.

Allcott y Gentzkow (2017) señalaban que las elecciones norteamericanas de 2016 popularizaron el concepto de *fake news*, saltando de los contextos académicos a la cultura popular. En este contexto, existe un amplio consenso en que el auge de las redes sociales constituye el principal motor del gran flujo y relevancia de las noticias falsas. Si en 2016, en la Web 2.0, los mayores problemas se generaban por textos compartidos por usuarios en *WhatsApp* o *Facebook*, la llegada de la Web 4.0, protagonizada por los algoritmos y la Inteligencia Artificial, aumentarán exponencialmente los peligros. En definitiva, los avances de la tecnología son la principal diferencia entre la propaganda de hace siglos con las noticias falsas.

Ahora que se entiende qué son ambos fenómenos, es momento de viajar en el *anacronópete* al pasado y conocer cómo las noticias falsas y la desinformación han formado parte de la historia de la humanidad.

1.2. Génesis de las noticias falsas y la desinformación

El término de noticias falsas es una problemática moderna de la *Sociedad Postdigital*, pero el fenómeno es antiguo. Existen ejemplos históricos como la propaganda romana o de otras civilizaciones que ya buscaban ganar poder, desacreditar a rivales, justificar ataques bélicos o influir en la población. Con la llegada de la imprenta, la información empezó a difundirse de manera más rápida, pero con ello también la desinformación, a través de comunicados falsos, exageraciones o la introducción de datos falsos o descontextualizados.

Se podría considerar que la primera noticia falsa de la historia contemporánea fue «*La gran mentira de la Luna*» originada en Estados Unidos en 1835, en la ciudad de Nueva York, cuando el periódico *The Sun* informó durante 6 días, en agosto de ese año, del hallazgo de un científico británico, Sir John Herschel, y de cómo gracias a su potente telescopio de grandes dimensiones, este había vislumbrado vida inteligente en la Luna. Esta noticia se difundió con rapidez, traspasando las mismísimas fronteras no solo del estado de Nueva York, sino del país. Desde el primer momento la historia se hizo viral, convirtiéndola en la primera *fake new* de esta era. Dada la lentitud a la que la información viajaba en ese entonces con los medios existentes de la época, se tardaron semanas en determinar la falsedad de dicha noticia, que ya tenía a todo el país, e incluso parte del extranjero enganchado a ella.

Para refutar aún más sus supuestos, eliminando toda sospecha de duda de aquellos pocos escépticos que pudiesen dudar de la veracidad del relato, *The Sun* creó una comisión de expertos, encargada de atestiguar la autenticidad de la noticia, los cuales llegaron incluso a afirmar haber sido testigos oculares del suceso. Debido a que la historia había sido probada, gracias al testimonio del comité de expertos, medios más pequeños llamados *penny papers* también se subieron al barco difundiendo la noticia, atribuyéndole el crédito a una revista científica de Edimburgo que jamás existió. Fue tal la magnitud que esta narrativa alcanzó, que incluso personas ilustradas de su tiempo creyeron tales falacias como ciertas, no albergando ninguna duda sobre la veracidad de estas, tal y como Edgar Allan Poe atestiguó.

Desde que el mundo es mundo ha habido bulos y mentiras, creídas y aceptadas por gran parte de la población, desde la época de Sócrates, donde este denunciaba a los sofistas por contar mentiras y denunciaba la venta de sus libros por los pueblos de la Hélade allá por el siglo V a.C.; las falsedades de Octavio sobre un supuesto testamento de Marco Antonio en el siglo I a.C.; o la existencia de una segunda parte de *El Quijote*, conocida como *El Quijote de Avellaneda* en 1614 (Boese, 2005).

Uno de los eventos que marcaron un antes y un después fue el incidente del *Maine*. Un hecho que muestra que uno de los objetivos de algunas noticias falsas es la manipulación de la opinión pública, con fines ocultos, como la intención de generar un *casus belli* para justificar una causa bélica contra España. El incidente fue el hundimiento del acorazado *USS Maine* en febrero de 1898, en la ciudad de La Habana en Cuba (que en esos tiempos pertenecía a la corona española). Antes de que existiera una investigación sobre ello, los periodistas Joseph Pulitzer y William Randolph Hearst lanzaron titulares en sus periódicos acusando a España de la destrucción del barco, generando una atmósfera prebélica en la opinión pública y en los poderes estatales. En este punto, las publicaciones de Pulitzer y Hearst fueron el nacimiento de la prensa amarilla (sensacionalista). La frase «*Remember the Maine, to Hell with Spain!*» («¡Recordad el Maine, al infierno con España!») resonaba con fuerza en los medios de comunicación estadounidenses. Meses después, los Estados Unidos declararon la guerra a España. Investigaciones posteriores concluyeron que la explosión fue causada por un incendio en el interior del acorazado.

Otra de las noticias falsas que más repercusión tuvieron fue la adaptación radiofónica de la novela *La Guerra de los Mundos* de Herbert George Wells. El programa de radio fue emitido y creado por el joven director Orson Welles, el 30 de octubre de 1938. La emisión emulaba a un noticiario en directo, anunciando que estaban llegando naves extraterrestres al planeta tierra y estaban destruyendo todo. Un evento que causó pánico en la ciudadanía al pensar que era real, sobre todo aquellas personas que sintonizaron tarde y no escucharon que era ficción.

España también contó con su propia *Guerra de los Mundos*. En junio de 1995, el periodista Roberto Sánchez llevaba el programa *Si amanece, nos vamos* (Cadena SER), y en una de sus emisiones atestiguó que todos los trenes de la red ferroviaria española se habían detenido misteriosamente. A lo largo del programa, el presentador fue dando paso a supuestos testigos y a un falso portavoz de RENFE. Otros medios se hicieron eco, y llegaron a enviar a periodistas a los diferentes puntos y estaciones. La propia cadena tuvo que emitir un boletín informativo anunciando que era mentira y fue un programa de ficción.

El caso más actual y sonado sobre *fake news* y desinformación fueron las elecciones presidenciales estadounidenses de 2016, cuyo presidente electo, consiguió la victoria pese a tener a todos los medios influyentes en su contra debido a sus discursos constantes de odio, racismo, xenofobia o sexismo. En ese momento, la fuerte polarización política, junto con el creciente uso de internet y redes sociales hizo que las *fake news* se volvieran el eje central de las campa-

ñas electorales y del debate público. Las campañas de desprestigio y las noticias falsas que envolvieron a su contrincante política fueron aprovechadas por el equipo del candidato presidencial, cuya campaña en redes sociales contra todo pronóstico le hizo conseguir la victoria.

Entre los ejemplos más conocidos destaca el caso *Pizzagate*, en el que una *fake news* adquirió una dimensión especialmente peligrosa. Esta teoría conspirativa sostenía que la contrincante política del entonces candidato presidencial, junto a su jefe de campaña, estaba implicada en una supuesta red de abuso infantil que operaba en una pizzería de Washington D.C. Los defensores de esta teoría afirmaban que la filtración de correos electrónicos por parte de *WikiLeaks* revelaba la existencia de dicha red mediante supuestos códigos ocultos en los mensajes. Sin embargo, estas acusaciones carecían de fundamento, y tanto expertos como autoridades confirmaron reiteradamente su falsedad. La magnitud del caso llegó a tal punto que un ciudadano acudió armado con un rifle al establecimiento con la intención de «investigar» y desarticular la supuesta conspiración, llegando a efectuar disparos en el local. Afortunadamente, no se produjeron heridos, aunque el individuo fue finalmente detenido por las fuerzas de seguridad.

Pero no solo esta noticia empañó la imagen y credibilidad de esta candidata. Uno de los temas más importantes ligados a la desinformación fue la supuesta inferencia de países extranjeros en estas elecciones y en el propio *Brexit*, en la que se identificaron *trolls* que impulsaban mensajes polarizados y divisorios con el objetivo de erosionar la confianza en el proceso democrático, dividiendo aún más a los estadounidenses e ingleses. Actualmente su impacto en los votos sigue siendo debatido, pese a que autoridades e investigaciones posteriores determinaron que si hubo esfuerzos organizados para influir en el discurso político.

A día de hoy sigue sin haber unanimidad científica sobre si las *fake news* cambiaron los resultados electorales y del referéndum, pero muchos expertos confluyen en que la percepción pública fue influida por ellas, especialmente en aquellos votantes indecisos o poco críticos con las fuentes de información online; además, se incrementó la polarización, erosionando la confianza entre distintos grupos políticos y se sembró la desconfianza en los medios de comunicación tradicionales. Desde 2016 y a raíz de esta tumultuosa campaña electoral se empezó a discutir con fuerza sobre la responsabilidad de las plataformas digitales, surgiendo el debate sobre los *factchecking*, *bots*, *algoritmos* y *seguridad informativa*, y no solo se expuso la necesidad de replantear estas premisas, sino que ayudó a la consolidación del término *fake news* como parte del vocabulario político global.

Las noticias falsas forman parte del ecosistema económico de la desinformación, respaldada por los ingresos de publicidad y la viralización de contenido, además de favorecer determinadas posturas ideológicas. La confianza de la ciudadanía hacia los medios de comunicación se ha visto erosionada como consecuencia de la exposición continua a corrientes de desinformación en línea (Steensen, 2018).

La única diferencia entre antaño y la actualidad es el medio y la velocidad a través del cual la información viaja, en esencia, la noticia falsa o *fake new* no ha cambiado, solo el modelo de transmisión.

1.3. Impacto de las noticias falsas y la desinformación

La desinformación y su auge gracias a las redes sociales e Internet está causando una sensación de convulsión y deterioro de la cohesión social. En un entorno de sobreabundancia informativa, la ciudadanía se encuentra ante la disyuntiva permanente de evaluar si los contenidos seleccionados son información fiable o una falsa información, lo que pone en riesgo a la ciudadanía y al propio funcionamiento de los sistemas democráticos. Los efectos no solo engañan a las personas, sino que alteran diferentes sustratos de la sociedad. Como se pudo ver con incidente del Maine o en las elecciones modernas, la desinformación puede amenazar a la democracia. ¿Cómo? de diversas formas: incitando a la violencia ante los rumores falsos o influyendo en los resultados electorales con la difamación de los rivales políticos. En este sentido, también países extranjeros pueden interferir y desestabilizar a otros países mediante la desinformación.

Otra dimensión que puede verse afectada es la salud pública. En este sentido, se ha asistido a un ejemplo de los riesgos de la desinformación con la llegada de la pandemia del Covid-19. Al ser un virus nuevo, la comunidad científica no tenía respuestas suficientes. En ese «vacío de conocimiento» fue llenado de especulaciones y falsas noticias. La información se propagaba más rápido que el propio virus. La cantidad excesiva de información (algunas verídicas y otras falsas) inundó los dispositivos de los usuarios y todos los medios de comunicación. Ese fenómeno fue denominado por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.), como «infodemia». ¿Pero por qué era tan peligrosa?, por varias razones. Una de ellas fue la parálisis ante la gran cantidad de datos contradictorios, sembrando en la ciudadanía dudas como, por ejemplo, sobre la eficacia de los medicamentos o la posibilidad de remedios falsos. Otro aspecto fue la fatiga informativa de la temática, terminándose de desconectar del día a día o aceptando como verídico toda información que llegaba de sus contactos.

Otra dimensión es a nivel personal donde las noticias falsas suelen apelar al miedo, a la incertidumbre y a la indignación. Atendiendo la situación pandémica anterior, la infodemia causó ansiedad, temor y una sensación de vulnerabilidad sobre su vida y la de sus seres queridos. En este contexto, las instituciones oficiales y las agencias de verificación no podían atender al alud de datos, y por ello se apeló a la responsabilidad de la ciudadanía con la finalidad de frenar la desinformación mediante el pensamiento crítico.

Nos encontramos en un contexto de sobreexposición informativa que no solo implica un acceso constante a datos, sino también a desinformación. La acumulación excesiva de contenidos y la aparición de versiones contradictorias sobre un mismo hecho generan una creciente incertidumbre respecto a la veracidad de la información. Esta situación plantea una serie de dudas a la ciudadanía, en la que resulta cada vez más difícil distinguir entre lo verdadero y lo falso, llegando incluso a cuestionar aquello que tradicionalmente se ha considerado como verdad. En este escenario, la información puede convertirse en un bien susceptible, para actores que comercian con ella, transformando la verdad en falsedad en función de sus intereses. Como consecuencia, el esfuerzo constante por verificar y contrastar información solo genera cansancio y enfado, derivando en un estado de apatía informativa, que acaba convirtiéndose en indiferencia y el distanciamiento crítico de la ciudadanía.

Para evitar que esta sobreexposición informativa derive en apatía y enfado es imprescindible que la ciudadanía adquiera estrategias activas de verificación de datos e información. En este sentido, uno de los principales obstáculos a superar es *sesgo de confirmación*. Este fenómeno limita la capacidad de analizar críticamente los datos y favorece la aceptación de contenidos que coinciden con creencias previas, sin importar su veracidad. El sesgo de confirmación se manifiesta cuando tendemos a elegir información que se ajuste a nuestras creencias y refuerce nuestras opiniones previas. Este comportamiento tiene también una base neurobiológica, nuestro cerebro al recibir información que confirma nuestras creencias libera dopamina, un neurotransmisor asociado al placer. Por el contrario, cuando ésta contradice nuestras creencias, nos genera sensaciones desagradables, activando regiones cerebrales vinculadas al dolor. Así, el cerebro que viene prediseñado para evitarnos malestar refuerza la tendencia de favorecer la información que valida nuestras ideas previas. Al hilo de esto, resulta especialmente pertinente la afirmación «la gente no cree en los hechos» (Chomsky, 2018), tendemos a buscar solo aquello que refute nuestras creencias y pensamientos, aunque la evidencia nos demuestre que son erróneos, para no generarnos el sufrimiento y pasar por el proceso de lo que significa asimilar que ese conocimiento que tenemos interiorizado es, en realidad, falso.

Relacionado al sesgo de confirmación es esencial conocer también el término *burbuja o burbuja informativa*. Pariser (2017) define la burbuja de filtros o *filter bubble* como:

Un estado de aislamiento intelectual generado por la personalización algorítmica de contenidos en la web, mediante el cual los sistemas de búsqueda y las plataformas digitales seleccionan y presentan información en función a su exposición a puntos de vista diversos y encerrándolo en un “ecosistema informativo personal” que refuerza sus gustos y creencias previas (p.24).

En un contexto postdigital, caracterizado por dinámicas propias de las posverdad ¿hasta qué punto somos los sujetos quienes decidimos y controlamos la información que consumimos en redes sociales y buscadores, o en qué medida dicha selección está mediada - e incluso determinada - por los algoritmos de personalización? Aunque los usuarios suelen percibirse en su mayoría como agentes neutrales, con acceso amplio y plural a la información gracias a la abundancia informativa, esta percepción resulta problemática en el contexto postdigital actual. La personalización algorítmica de los contenidos y el creciente sensacionalismo del discurso público, configuran entornos informativos sesgados, que lejos de ampliar el horizonte cognitivo, tienden a reforzar creencias previas y marcos interpretativos preexistentes (sesgo de confirmación y burbuja informativa). Como consecuencia, se debilitan los consensos epistemológicos tradicionales, basados en la contrastación de fuentes, la deliberación tradicional y la noción compartida de la verdad.

1.4. *Factchecking* y pensamiento crítico

En la actualidad, la infodemia se ha consolidado como un problema de alcance global, intensificado por el desarrollo de internet, y especialmente, por la expansión de las redes sociales. Este fenómeno, analizado por autores como Byung-Chul Han, hace referencia al exceso ruido de información - veraz y falsa - que circula de manera acelerada, dificultando la capacidad de los individuos para discernir entre contenidos fiables, generando desorientación, confusión y saturación cognitiva.

Diversos estudios demuestran una tendencia de la ciudadanía a compartir más noticias falsas que veraces, dejando en evidencia la necesidad imperiosa de fomentar la alfabetización mediática a nivel global. El ciberespacio está alterado por el ruido digital donde millones de contenidos circulan a diario de forma inmediata (Romero y Tejedor, 2025).

En una entrevista para el medio *20 minutos*, el periodista Inaki Gabilondo (2024) manifestó a lo largo de su carrera y en diversas ocasiones que “en las inundaciones de información, escasea la información potable” en un contexto donde estamos rodeados de desinformación, es difícil encontrar la verdad. Para ello, se erigen como pilares fundamentales el *factchecking* y el pensamiento crítico. Tradicionalmente esta tarea correspondía a los periodistas, se convertían en *factcheckers* que se encargaban de verificar la autenticidad de la información de manera previa a su publicación.

En el contexto actual la desinformación se ha configurado como un desafío para la sociedad, un problema colectivo, complejo y multidimensional, asentado en el entorno mediático y tecnológico. La infodemia derivada de este fenómeno junto a los desafíos que la sociedad atraviesa, presentan grandes retos a la hora de generar equilibrio entre libertad de expresión y necesidad de información confiable y transparente.

Ante este fenómeno de comunicación, es necesaria una gestión de los conflictos potenciales, donde la inteligencia estratégica se configure como una herramienta esencial que combata la desinformación (Santa, 2023). Esta problemática se ve agravada debido a la expansión de las redes sociales, junto a los diversos avances tecnológicos actuales. Los avances en inteligencia artificial (IA) están creando un nuevo paradigma, citando especialmente a la inteligencia artificial generativa (IAG) o los *chatbots* que están desdibujando los límites entre lo real y lo ficticio, demandando medidas que ayuden a identificar y combatir la desinformación.

Tanto organismos gubernamentales como plataformas de redes sociales están tomando medidas para frenar esta propagación masiva de desinformación en el ciberespacio. El *factchecking* se ha convertido en la herramienta más eficaz contra el impacto de la desinformación (Amorós, 2019).

Diversos medios comunicativos tradicionales están incorporando herramientas o secciones de *factchecking*. Pese a ello, diversos autores destacan que en España no hay suficientes iniciativas de verificación de datos continuadas en los medios informativos, cada vez son más los medios de comunicación tradicionales que comparten noticias que no han sido bien verificadas, convirtiéndose ellos también en difusores de noticias falsas, como, por ejemplo, durante la pandemia del COVID-19 donde circulaban bulos que situaban el origen del virus en un laboratorio secreto con propósitos ocultos, donde gente poderosa pretendía comerciar con el antídoto, obteniendo beneficios económicos, y que pretendían incluso inocular microchips en la población, historia que parecía sacada de la película *Resident Evil*; o la cobertura periodística durante DANA en Valencia (España)

hace poco más de un año, donde un gran porcentaje de bulos tuvieron su origen o fueron difundidos por medios considerados serios, donde la urgencia de ser los primeros en dar una exclusiva primó sobre la necesidad de verificar los datos; o casos en los que, sin ser completamente falsos han publicado titulares o informaciones que resultan engañosas, precisamente por esa falta de contraste adecuado y por no contextualizar correctamente, lo que contribuye a la desinformación.

En 2015, a iniciativa del *Poynter Institute* se funda la *International Fact-Checking Network (IFCN)*, red internacional de organizaciones dedicadas al *fact-checking*, creada con el objetivo de promover estándares éticos y profesionales en la lucha contra la desinformación. Establecieron un código de principios que las organizaciones adheridas deben cumplir, acreditando a medios y plataformas como *factcheckers*, fomentando la transparencia, imparcialidad y metodología verificable. Así mismo, promueve la alfabetización mediática y la cooperación internacional, actuando como referente frente a gobiernos, plataformas digitales y ciudadanía (Tejedor y Sancho, 2023).

Las organizaciones signatarias a la IFCN se comprometen a ser imparciales y no partidistas; explorar de forma transparente sus fuentes y metodología; y corregir errores de manera abierta y responsable, diferenciando claramente entre información, opinión y verificación, consolidándose como un código clave para legitimar el *factchecking* como práctica democrática. La red abarca unas 170 organizaciones de verificación de hechos a nivel mundial, entre ellos, podemos destacar algunas organizaciones españolas adheridos a la IFCN como *Newtral*, medio de verificación dedicado al *factchecking* contrarrestando la desinformación; *Maldita.es*, plataforma centrada en chequear afirmaciones, desmentir bulos y promover el pensamiento crítico ciudadano; *Verificat*, proyecto de verificación con base en Cataluña acreditado por la IFCN; *AFP Factual España*, oficina de verificación de datos de la agencia de noticias francesa *Agence France-Presse*, ubicada en Madrid, signatario de este código de principios; o *EFE Verifica*, iniciativa de verificación de la agencia noticias EFE, signataria de los principios de esta red. Estas organizaciones representan parte del ecosistema de verificación de hechos en el ámbito español, evidenciando la institucionalización del *factchecking* conforme a los estándares globales. También podemos encontrar en España otras herramientas de *factchecking* no adheridas a la IFCN, como *Polétika*, organismo sin ánimo de lucro creado por una coalición de activistas españoles, liderados por Oxfam Intermón y CIECIDE, que realiza seguimiento a legislaturas y promesas políticas y su grado de cumplimiento o *Miniver.org*, uno de los primeros sitios de verificación online. También existen herramientas no catalogadas en sentido estricto como herramientas de *factchecking*, cómo *VerificAudio*,

iniciativa de innovación que usa la IA para detectar la información de manipulaciones de audio, pero que se usa con ese fin. A nivel internacional, es importante destacar a signatarias como *AFP* (Francia), *Chequeando* (Argentina), *Deutsche Welle* (Alemania) o *Reuters* (Estados Unidos de América).

A pesar de ello, no basta con que existan especialistas que verifiquen, también es necesario educar en estrategias y fórmulas de verificación para la ciudadanía.

1.5. Pedagogía de la Verificación

La Pedagogía de la Verificación forma parte de la educación mediática. En este contexto, la desinformación ya no es solo una problemática informativa, sino también de índole formativo. El propio *Factchecking* se configura como una estrategia educativa, favoreciendo la competencia mediática y el pensamiento reflexivo.

El pensamiento reflexivo de Jonh Dewey se considera uno de los fundamentos del pensamiento crítico moderno. En *Cómo pensamos* (1910) este autor define que el pensamiento reflexivo consiste en analizar de manera activa y consciente cualquier creencia o supuesto conocimiento, evaluando los fundamentos que lo respaldan y las consecuencias o conclusiones que de él se derivan (Maturrano, 2022). Es un proceso deliberado, activo y cuidadoso de considerar creencias y conocimientos antes de actuar. Implica duda inicial, formulación de hipótesis, evaluación de evidencias y decisión informada. En esencia, es un proceso metódico que va más allá de una simple reacción o rutina.

Según Dewey, la reflexión comienza cuando cuestionamos la veracidad y el valor de cualquier información, evaluando su autenticidad y las garantías para que los datos respalden la idea sugerida, de modo que justifique aceptarla. El proceso reflexivo se compone de distintas etapas: inicia con *la incertidumbre y la investigación*, un estado de duda, vacilación, perplejidad o dificultad mental que da origen al pensamiento y culmina con *la regulación del pensamiento en función de su objetivo*, es decir, la búsqueda activa de información que permita esclarecer la duda y disipar la perplejidad.

En esta misma obra, se sientan las bases del pensamiento crítico, al desarrollar el concepto de pensamiento reflexivo. Este enfoque constituye el núcleo sobre el que posteriormente se articula el pensamiento crítico al enfatizar la duda, la investigación y la evaluación racional de conocimientos. El pensamiento crítico no cuenta con un máximo exponente, ya que se trata de una tradición teórica

amplia y multidisciplinar, aunque Dewey sea considerado el referente clásico, autores como Ennis, Paul o Elder han sistematizado su desarrollo en el ámbito educativo contemporáneo. Figuras como Hannah Arendt o Paulo Freire han aportado una dimensión crítica y emancipadora clave.

En el contexto educativo actual, son diferentes los proyectos que han favorecido la formación de las personas en la temática de las noticias falsas y la desinformación desde una perspectiva formativa del pensamiento crítico. Algunos de ellos, han utilizado estrategias de gamificación, motivando al alumnado a entrar a una narrativa donde se alinean los significados de relacionarse, compartir, participar y colaborar (Gil-Quintana, 2023).

Uno esas iniciativas es el *Proyecto MELISE (Media Literacy for Senior European Citizens)* de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuyo objetivo es la alfabetización de las personas mayores. También se pueden citar iniciativas surgidas por el propio alumnado, como es el caso del proyecto *Fakehunters* (Gil-Tévar, 2024), una propuesta educativa basada en las metodologías activas, siendo sus características principales el modelo educativo: curso *sMOOC (Social Massive Open Online Course)* y su narrativa gamificada. La experiencia tuvo lugar en la asignatura Escenarios Virtuales para la participación del Máster de Comunicación y Educación en la Red (UNED).

1.6. A modo de reflexión

A modo de conclusión, las noticias falsas y la desinformación no solo amenazan a la percepción de la realidad, sino que la deforman. El reiterativo uso de mentiras y la difusión irreflexiva de la información en los canales comunicación, comprometen la confianza de la opinión pública en los medios de comunicación, los organismos e incluso las personas.

En este sentido, son importantes las iniciativas de alfabetización mediática e informacional, que fomentan el pensamiento crítico y responsable de la ciudadanía. Por ello es tan importante aprender a verificar la información. Todo ello pasa, por analizar la información que nos llega, averiguando la fuente y preguntarnos si esa noticia o texto es fiable y si perjudica a algún colectivo o persona. La alfabetización mediática no es solo una competencia técnica, sino una herramienta de empoderamiento ciudadano, sobre todo en el ámbito social.

La desinformación no actúa únicamente a nivel individual, tiene consecuencias colectivas y estructurales, ya que influye en la toma de decisiones sociales,

políticas y sanitarias, como se ha podido evidenciar a lo largo de este capítulo. La difusión de información falsa puede generar miedo, polarización social, rechazo a las instituciones y desconfianza hacia el propio conocimiento científico, debilitando los pilares democráticos y la cohesión social. Formar a la ciudadanía en la verificación de la información implica dotarla de recursos para que participen activa, informada y éticamente en la vida pública, reduciendo su vulnerabilidad frente a la manipulación a la que todos, sin excepción, estamos expuestos. Educar en pensamiento crítico y en el uso responsable de la información es una tarea esencial para construir sociedades más justas, conscientes y resilientes.

En definitiva, la pedagogía de la verificación no solo forma en la identificación de las noticias falsas y la desinformación, sino que plantea una forma de vivir en el mundo: con responsabilidad y pensamiento crítico. Como decía *El Principito*, «Lo esencial es invisible a los ojos». En este sentido, con la sobrea-bundancia mediática, se hace imprescindible adoptar una mirada crítica, cuestionando y preguntando sobre cualquier contenido informativo. Lo esencial es aprender a mirar más allá de los titulares, de lo inmediato y de las apariencias.

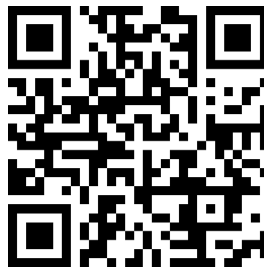
REFERENCIAS

- Allcott, H., y Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives* 31 (2): 211–36. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Amorós, M. (2018). *Fake news. La verdad de las noticias falsas*. Plataforma Actual.
- Boese, A. (2005). *The Museum of Hoaxes: The World's Greatest Hoaxes*. Orion.
- Choamsky, N. (2018). *Malestar Global. Conversaciones con David Barsamian sobre las crecientes amenazas a la democracia*. Ensayo Sexto Piso.
- Elías, C. (2018). Fakenews, poder y periodismo en la era de la posverdad y ‘hechos alternativos’. *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, (40), 19-24 <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2018.i40.04>
- Ferrández-Mas, A., & López-López, P.C. (2022). *Análisis comparado de las herramientas de fact-checking de España y Argentina*. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (161), 125-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8692395>
- Gil-Quintana, J. (2023). *Educación y Comunicación en la Red*. Editorial Octaedro.
- Gil-Tévar, S. (2024). *Academia de detectives: gamificación en contextos universitarios*. En Portero, M., Boillos, F y Jareño, B. (Coords). *Más allá del juego: Gamificando de la A-Z*. Ediciones Algorfa.
- Marwich, A. y Lewis, R. (2017). *Media manipulation and disinformation online*. Data & Society.
- Maturrano, E. F. L. (2022). El desarrollo del pensamiento científico a través del método de comprensión reflexiva del conocimiento de John Dewey. *EDUCARE ET*

COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades, 10(2), 15-26. <https://doi.org/10.35383/educare.v10i2.817>

- Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja: Cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos*. Taurus.
- Rød, B., Pursiainen, C., & Eklund, N. (2025). *Combatting disinformation – How do we create resilient societies? Literature review and analytical framework*. European Journal for Security Research, 1-43. <https://doi.org/10.1007/s41125-025-00105-4>
- Romero-Rodríguez, L. M., y Tejedor, S. (2025). Noticias falsas, desinformación y alfabetización mediática en Iberoamérica: un debate necesario. *Desde el Sur*, 17(4), <https://doi.org/10.21142/DES-1704-2025-0079>
- Saint-Exupéry, A. de- (1943). *El Principito*. Salamandra.
- Salas, C. (2019). La primera fake news de la historia. *Historia y comunicación social*, 24(2). <https://doi.org/10.5209/hics.66268>
- Santa, A. (2025). *Combatir la desinformación: herramientas de inteligencia en relaciones públicas para contrarrestar las noticias falsas (fake news)*. Palabra Clave, 28(Suplemento 1), e28s13. <https://rua.ua.es/entities/publication/9940aec9-b140-4600-8c02-a11d787732a9>
- Stenson, S. (2018). Journalism's epistemic crisis and its solution: Disinformation, datafication and source criticism. *Sage Journals*. <https://doi.org/10.1177/1464884918809271>
- Tejedor, S., y Sancho, B. (2023). Cartografía mundial de herramientas, fact-checkers y proyectos contra la infodemia. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 29(4). <https://doi.org/10.5209/esmp.87838>
- Wardle, C. (2017, 16 de febrero). *Fake news. It's complicated*. First Draft Footnotes. <https://medium.com/1st-draft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79?utm>

Para profundizar en los conceptos abordados en este capítulo y entrenar tu mirada crítica de forma amena, te invitamos a jugar “Detención de noticias falsas”, una experiencia interactiva diseñada por el equipo del Proyecto MELISE.



Metaverso MELISE – vídeos en todos los idiomas

En el siguiente enlace podéis acceder al metaverso del proyecto, donde se encuentran los vídeos en diversos idiomas sobre las temáticas sobre las que versa este libro como recurso complementario a los juegos y para su uso en distintos contextos educativos.

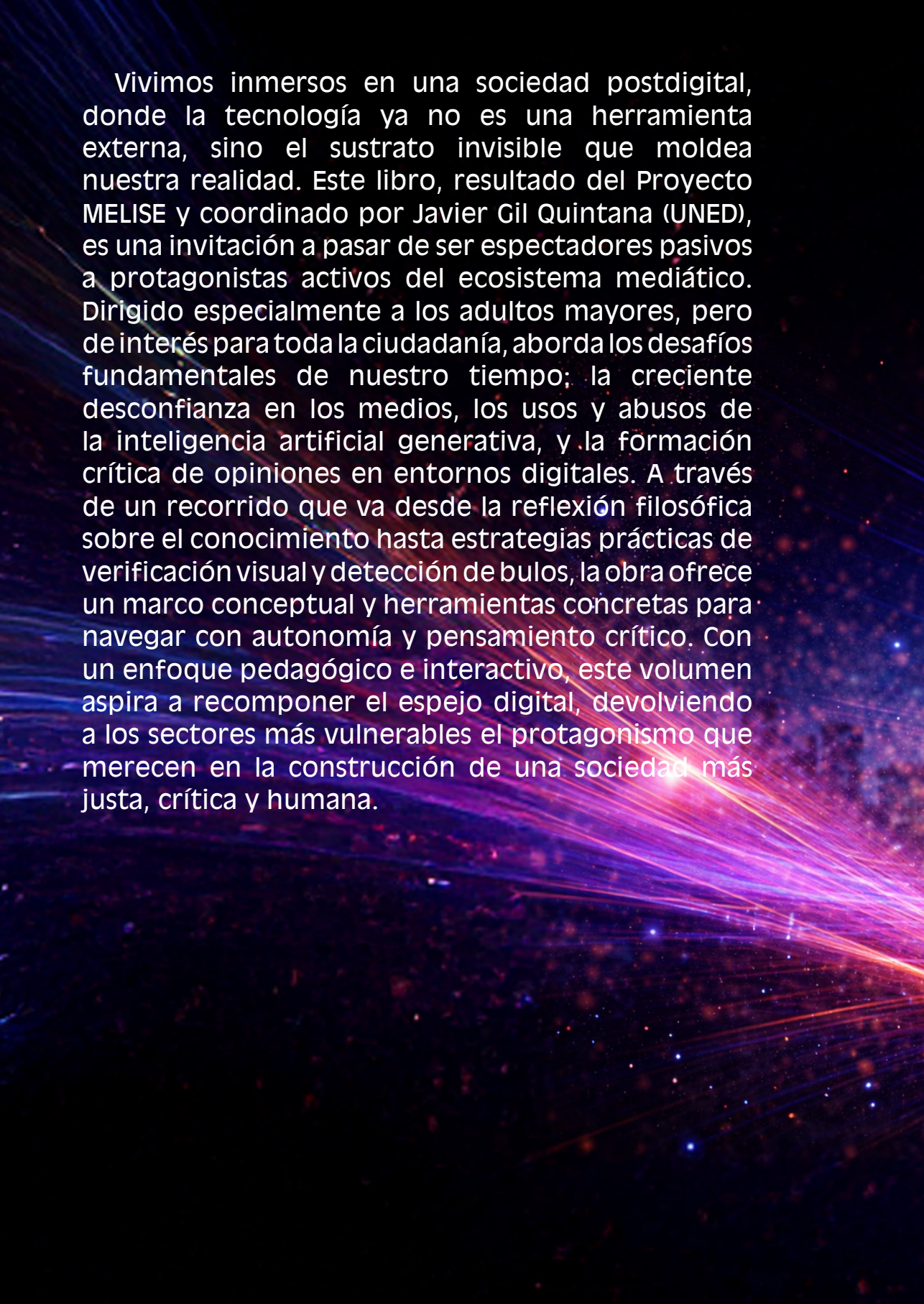




**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciase de nuestras ofertas semanales



Vivimos inmersos en una sociedad postdigital, donde la tecnología ya no es una herramienta externa, sino el sustrato invisible que moldea nuestra realidad. Este libro, resultado del Proyecto MELISE y coordinado por Javier Gil Quintana (UNED), es una invitación a pasar de ser espectadores pasivos a protagonistas activos del ecosistema mediático. Dirigido especialmente a los adultos mayores, pero de interés para toda la ciudadanía, aborda los desafíos fundamentales de nuestro tiempo: la creciente desconfianza en los medios, los usos y abusos de la inteligencia artificial generativa, y la formación crítica de opiniones en entornos digitales. A través de un recorrido que va desde la reflexión filosófica sobre el conocimiento hasta estrategias prácticas de verificación visual y detección de bulos, la obra ofrece un marco conceptual y herramientas concretas para navegar con autonomía y pensamiento crítico. Con un enfoque pedagógico e interactivo, este volumen aspira a recomponer el espejo digital, devolviendo a los sectores más vulnerables el protagonismo que merecen en la construcción de una sociedad más justa, crítica y humana.