




Creadores y espectadores frente al desorden informativo online. Efectos de la producción de contenidos digitales en competencias informativas

Creators and spectators facing online information disorder. Effects of digital content production on information skills

-  Dra. Gabriella Taddeo. Profesora Ayudante Doctora, Departamento de Humanidades, Universidad de Turín (Italia) (gabriella.taddeo@unito.it) (<https://orcid.org/0000-0002-9544-336X>)
-  Dra. Belinda de-Frutos-Torres. Profesora Titular, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad de Valladolid, Segovia (España) (mariabelinda.frutos@uva.es) (<https://orcid.org/0000-0002-9391-8835>)
-  Dra. Maria-Cruz Alvarado. Profesora Titular, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad de Valladolid, Segovia (España) (mariacruz.alvarado@uva.es) (<https://orcid.org/0000-0002-1659-7249>)

RESUMEN

La desinformación en las redes sociales es un problema al que se enfrenta nuestra sociedad. La experiencia de uso no garantiza el éxito para identificar la información falsa. El estudio pretende determinar si un rol activo en los medios sociales influye en las competencias informacionales. Para ello se diseñó una encuesta que se aplicó a 756 jóvenes entre 16 y 26 años de diversos niveles educativos. Los resultados muestran un perfil de usuarios «creadores» que participan en la generación de contenidos propios y en compartir sus recomendaciones abiertamente, frente a otro, los «espectadores», centrados en el entretenimiento y la interacción. El perfil creador es la variable que más contribuye a denunciar noticias falsas en las redes sociales. A la hora de contrastar la información, el nivel educativo es el aspecto más relevante, aunque los resultados académicos y los usuarios creadores también suponen una aportación significativa. Una mayor confianza en las fuentes presentes en las redes sociales distingue al perfil activo, mientras que la desconfianza está asociada con los espectadores. Desde la educación mediática se recomienda emprender acciones destinadas a recuperar la confianza en los medios sociales para que puedan ser utilizados de modo crítico, favoreciendo un uso activo y no reactivo de los mismos.

ABSTRACT

Misinformation on social media is a major problem facing our society. The experience deriving from use does not guarantee success in identifying false information. This study seeks to determine whether an active role in social media impacts on informational skills. For this purpose, we designed a survey that was administered to 756 young people between 16 and 26 years of age from different educational levels. The results show a profile of creative users who participate in generating their own content and sharing their recommendations openly, as opposed to another profile, the “spectators”, focused on entertainment and interaction. The creator profile is the variable that most contributes to reporting fake news on social media. When contrasting information, educational level is the most relevant aspect, although academic results and creator users also represent a significant contribution. Greater trust in the sources found on social media identifies the active profile, while distrust is associated with the spectators. We recommend that media education puts in place actions intended to recuperate trust in social media, so that they can be utilized critically, encouraging active, not reactive use.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, desinformación, desorden informativo, competencia mediática, habilidades informativas, creadores. Social media, disinformation, information disorder, media literacy, information skills, creators.



1. Introducción: El asunto de la desinformación en la era de las redes sociales

Académicos e instituciones han mostrado una creciente preocupación por la desinformación y las noticias falsas en las redes sociales. Según el informe sobre el estado de la cuestión de la desinformación elaborado por la Comisión Europea (2018), esta no solo afecta a la creación de contenido, sino también a su difusión a través de las acciones habituales de comentar, compartir, etc. Tandoc et al. (2018) en su revisión sobre el término «noticias falsas», establecen para clasificarlas dos dimensiones: su grado de facticidad y su intención de engañar. La primera, se refiere al grado en que las noticias falsas se basan en hechos, en la parte baja de la dimensión se encontrarían las noticias fabricadas y, en su parte alta, se ubicarían las parodias; mientras que la intención de engañar sería alta en los casos de manipulación o propaganda y baja en los casos de parodia y sátira informativa.

Wardle y Derakhshan (2017) introducen una útil distinción entre tres tipos de desórdenes informativos, que van desde la falsedad hasta lo que consideran una dimensión dañina o peligrosa: «La información errónea o «misinformation» ocurre cuando se comparte información falsa sin intención de dañar; la desinformación o «disinformation» se produce cuando se comparte información falsa intencionalmente para causar daño y la «malinformation» cuando se comparte información genuina para hacer daño, a menudo trasladando a la esfera pública información diseñada para permanecer en la esfera privada» (traducido por Taddeo et al. 2022 de Wardle & Derakhshan, 2017: 5). De ahí que los académicos estén convergiendo en el uso de la expresión «information disorder» o «desórdenes informativos» como una forma de integrar los múltiples matices del problema.

Hay evidencias empíricas que demuestran la facilidad, rapidez y amplitud de propagación de los desórdenes informativos frente a otro tipo de información y que su principal medio de difusión son las redes sociales (Papadopoulos et al., 2016; Törnberg, 2018; Vosoughi et al., 2018), siendo además el contenido emocional un disparador de éxito para su difusión (Luo et al., 2021). Este asunto ha tomado relevancia en los últimos años, a raíz de distintos acontecimientos globales, como las campañas electorales de diversos países occidentales, pero también por su presencia en el Brexit o en la emergencia mundial derivada de la pandemia, donde se ha puesto de manifiesto el profundo y peligroso impacto que los procesos de desinformación pueden causar a nivel social, económico y de salud pública. De hecho, en la investigación denominada «The global disinformation disorder» (Bradshaw & Howard, 2019), se encuentran evidencias de campañas de manipulación organizada que han sido difundidas a través de las redes sociales en 48 países a lo largo del 2018, y en 28 países en 2017. Por otro lado, estudios recientes desarrollados en el ámbito europeo que han intentado «medir» el nivel de confianza y la preocupación de la población ante los procesos de desinformación detectan que más del 85% de los encuestados piensa que la existencia de noticias falsas es un problema en su país y el 37% dice encontrarse con noticias falsas todos o casi todos los días. Con respecto a las fuentes, menos de la mitad de los encuestados (el 47%) confía en los periódicos y revistas online, mientras que son muchos menos los que confían en los sitios web de alojamiento de vídeos y podcasts (el 27%) o en las redes sociales y las aplicaciones de mensajería (el 26%) (Eurobarometer, 2018). Finalmente, en cuanto a las estrategias para contrastar la desinformación, según los resultados del Eurobarómetro (2018), el 71% de los ciudadanos confía total o parcialmente en ser capaz de identificar noticias o informaciones que tergiversan la realidad o son falsas, mientras que el 26% no tiene esa confianza. Los encuestados que usan las redes sociales con mayor regularidad y que con más frecuencia se encuentran con noticias falsas tienen más confianza en su capacidad para identificarlas. Sin embargo, una mayor confianza y una mayor exposición a las redes sociales no está automáticamente relacionada con tener menor riesgo de percepción errónea, ya que la evidencia muestra que las noticias falsas pueden compartirse de manera inadvertida e incluso que puede compartirse un contenido sabiendo que la información no es precisa, solo porque está en sintonía con una línea ideológica (Ahmed, 2021; Ardèvol-Abreu et al., 2020; Babaei et al., 2021) o porque potencia las métricas de «engagement» del usuario en redes sociales (Avram et al., 2020). Además, en investigaciones realizadas con jóvenes se ha encontrado una tendencia a sobrestimar su capacidad crítica a la hora de juzgar la información a la que se enfrentan en las redes sociales (Petrucco & Agostini, 2021). Un estudio reciente de Soengas-Pérez et al. (2019) realizado sobre estudiantes universitarios, señala que dos tercios de los encuestados no contrastan las noticias, ni amplían la información: se conforman con una sola versión de los hechos y no consideran

necesario conocer más puntos de vista. Los académicos destacan que también en contextos adultos, a menudo hay falta de motivación para validar la información (Buckingham, 2019).

En muchos casos, las acciones realizadas para contrarrestar la desinformación no parecen ser las más adecuadas. Así, estrategias como identificar, etiquetar y penalizar noticias falsas en las redes sociales no son efectivas ya que la investigación ha demostrado que los efectos siguen presentes una vez que las noticias falsas han sido desacreditadas (Lewandowsky et al., 2012; Pennycook & Rand, 2019). La repetición de la información facilita el procesamiento y aumenta su percepción de verdad (Dechêne et al., 2010; Hasher et al., 1977). En los entornos de las redes sociales, la probabilidad de compartir una información crece con la cantidad de veces que uno está expuesto a ella (Mønsted et al., 2017). Esto se ha demostrado incluso con noticias inventadas, siendo sus efectos persistentes en el tiempo, incluso cuando los participantes han olvidado que estuvieron expuestos a la información (Chan et al., 2017; De-Keersmaecker & Roets, 2017; Pennycook & Rand, 2019).

Además, las estrategias que han puesto en marcha las grandes plataformas de redes sociales, como Facebook, Twitter o Instagram, no son convincentes. Tanto los algoritmos y métodos de «crowdsourcing», como los moderadores internos y las agencias externas de verificación de hechos que contrastan y filtran las noticias, parecen abordar el problema solo parcialmente y mediante dinámicas opacas (Woolley & Howard, 2018; Andersen & Søre, 2020; Allcott et al., 2019). Para hacer frente a esta complejidad emergente de forma sistemática, los responsables políticos (Comisión Europea, 2018) han considerado adecuado centrarse en cinco áreas de intervención:

- Mejorar la transparencia del ecosistema digital en línea.
- Desarrollar herramientas para empoderar a los usuarios y periodistas y, al mismo tiempo, fomentar un compromiso positivo con las tecnologías de la información que evolucionan rápidamente.
- Salvaguardar la diversidad y la sostenibilidad del ecosistema europeo de medios de información.
- Calibrar la eficacia de las respuestas a través de una investigación continua sobre el impacto de la desinformación en Europa.
- Promover y perfeccionar el uso de enfoques de alfabetización mediática e informacional para contrarrestar la desinformación y ayudar a los usuarios a navegar por nuestro entorno mediático.

2. El papel de la alfabetización mediática y las competencias digitales para contrarrestar el desorden informativo

La alfabetización mediática e informacional, tal como se menciona en el párrafo anterior, es una de las estrategias fundamentales para contrarrestar el «desorden desinformativo global». Varios académicos han alertado sobre la necesidad urgente de extender la alfabetización mediática en la educación, ya que puede ayudar a las audiencias a desarrollar la capacidad de manejar mejor las noticias falsas (Mele et al., 2017; Mihailidis & Viotty, 2017). Un informe reciente de UNICEF (Howard et al., 2021) destaca la importancia de abordar acciones específicas dirigidas a los niños, puesto que pueden ser público objetivo y también objeto de información errónea y/o desinformación, y propagadores o creadores de la misma; pero también pueden contrastar la información errónea y la desinformación, participando de manera activa en la búsqueda de información fiable para contrarrestar las falsedades. Según el marco Digcomp 2.0 (Carretero et al., 2017), que define indicadores generales y específicos para enmarcar las competencias digitales contemporáneas, se deben tener en cuenta cinco áreas principales para el desarrollo digital general de las personas:

- Alfabetización informativa y de datos.
- Comunicación y colaboración.
- Creación de contenidos digitales.
- Seguridad.
- Resolución de problemas.

Aunque la ética no se menciona explícitamente en estas áreas, la definición de competencias «para un mundo digital» (OCDE, 2016) sí incluye la importancia de adquirir habilidades para el progreso y el bienestar social. Esto implicaría necesariamente implantar un modelo ético-digital integrado de

competencias en todos los niveles educativos (Burguet-i-Arfelis & Buxarrais, 2012). En esa línea, algunos modelos han orientado ya la incorporación de estas competencias en el ámbito educativo general (Ala-Mutka, 2011; Area-Moreira & Pessoa, 2012; García-Valcárcel, 2016) y en la formación docente (Wilson et al., 2011; UNESCO, 2019; García-Valcárcel & Martín-del-Pozo, 2015).

Se ha dedicado mucha investigación a tratar de medir el nivel de las competencias digitales en diferentes poblaciones, así como a estudiar la relación que hay entre tales habilidades y el desarrollo individual, el capital social y el bienestar general. Según los resultados de meta-análisis recientes (Mascheroni et al., 2020), las competencias digitales fomentan la adopción de más oportunidades, por ejemplo, los que más usan Internet y además tienen más habilidades digitales participan en una gama más amplia de actividades en línea respecto de aquellos que hacen un uso similar en cantidad de tiempo, pero cuyas competencias son menores (Livingstone & Helsper, 2010; van-Deursen & van-Dijk, 2014). Otros estudios han encontrado que los niños que usan Internet con más frecuencia y participan en más actividades en línea –incluyendo acciones diversas que no se limitan a las relacionadas con las tareas escolares– tienden a obtener una puntuación más alta en las habilidades de uso que aquellos que utilizan Internet solo para fines no recreativos (Scherer et al., 2017). Las habilidades digitales de los usuarios están asociadas también a la realización de muchas actividades en línea que mejoran su capital cultural, económico y/o social. Sin embargo, la educación continua sigue siendo el factor que con más fuerza predice la participación online de los usuarios en actividades beneficiosas (Hargittai & Hinnant, 2008).

Otro punto central del debate es la relación entre la participación en línea y las competencias. Algunos autores subrayan cómo las prácticas participativas de producción y distribución de contenidos en línea han implicado una mejora y actualización de las habilidades, tanto digitales como no digitales de los jóvenes (Jenkins et al., 2006; Guerrero-Pico et al., 2019; Taddeo & Tirocchi, 2019). Otros, en cambio, destacan los límites del concepto de participación online (Jenkins & Carpentier, 2013), o incluso, redefinen el rol y el impacto cuantitativo de los usuarios activos, frente a la mayoría de los consumidores pasivos (van- Dijk, 2009; Pereira et al., 2018). Y aunque los adolescentes tienen más habilidades digitales que sus padres y profesores, solo el 25% ha recibido adiestramiento para la valoración crítica de la información en Internet (Ballesteros & Picazo, 2018).

En resumen, si unos ven una relación positiva entre un mayor uso de los medios digitales y una mayor producción y posesión de habilidades en línea, otros subrayan lo contrario, es decir que un mayor uso de Internet en muchos casos no va acompañado de habilidades reales activas y que genera desventajas para los jóvenes. La relación entre la participación en línea y el activismo en el mundo real también es un tema complejo. Según algunos autores, la facilidad para colaborar y ejercer el activismo político a través de las redes sociales no se traduce en una mayor participación social de la ciudadanía (Bernal-Triviño, 2015). Y, a pesar de la intensa actividad que realizan los jóvenes en las redes, no suelen ser críticos ni reivindicativos en ellas, ni muestran interés por los problemas sociales y políticos (López-de-Ayala et al., 2020; Soengas-Pérez et al., 2019; Vizcaíno-Laorga et al., 2019). Por otro lado, esto choca con la evidencia de que muchos de los movimientos sociales y de protesta de la segunda década del siglo XXI han sido posibles gracias al apoyo de los jóvenes (Jenkins et al., 2016). Los académicos también han destacado cómo la alfabetización informacional está relacionada con formas no convencionales de activismo político a través de la red, como participar en campañas de recogida de firmas, boicots o mítines, publicar mensajes para persuadir a otras personas, compartir publicaciones de otros y unirse a campañas en línea (Kim & Yang, 2016).

Finalmente, no está completamente claro qué tipo de educación digital es más efectiva para capacitar a las personas para contrastar las noticias falsas. Como apuntan Jones-Jang et al. (2021), la identificación precisa de noticias falsas se asocia significativamente con la alfabetización informacional, pero no con otras competencias como la alfabetización mediática o la recepción crítica de las noticias. Para concluir, los datos y la investigación precedente no conducen a resultados únicos sobre la relación entre las competencias digitales y las competencias “offline”, ya que aún no está claro si las habilidades digitales están interconectadas y cómo afectan, por ejemplo, a las personas que sí tienen las herramientas y el empoderamiento para afrontar de manera eficiente los retos de la sociedad contemporánea. En particular, y a pesar del renovado interés en la alfabetización mediática informacional como forma de combatir la

desinformación, los estudios académicos existentes están plagados de teorías e investigaciones empíricas insuficientes sobre cómo deben enseñarse este tipo de competencias, quien debe hacerlo, de qué manera y con qué resultados.

3. Objetivos

En este trabajo, planteamos tres preguntas de investigación:

- RQ1. ¿En qué medida se puede considerar que los jóvenes son «creadores» o «espectadores» y qué características tienen ambos tipos de usuarios?
- RQ2. ¿Qué relación hay entre esta tipología y la confianza en las redes sociales?
- RQ3. ¿Qué papel desempeñan estos dos tipos de usuarios ante el desorden informativo?

Nos centraremos específicamente en la relación entre participación, producción de contenidos digitales y alfabetización informacional para entender si el uso habitual y activo de las redes sociales como creadores, y no solo como consumidores de información, conduce a asumir una mayor responsabilidad hacia la información que circula en la red, y se traduce en una mayor atención a la verificación de los contenidos y al contraste activo de la desinformación (p. ej., respuestas, informes, etc.).

4. Método

Se plantea un estudio correlacional exploratorio mediante una encuesta para abordar las tres preguntas de investigación planteadas en el estudio.

4.1. Muestra y procedimiento

La extracción de la muestra ha seguido un procedimiento de selección aleatoria simple en tres ciudades españolas: Madrid, Sevilla y Segovia, que representan localidades con alta, media y baja densidad de población. Los participantes fueron seleccionados en su centro de estudios. La elección de los centros siguió la misma proporción que los datos poblacionales respecto al nivel de estudios, incluyendo los estudios secundarios, bachillerato, formación profesional grado medio y superior, y teniendo en cuenta el tipo de titularidad pública o privada según los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (España). El proceso de recogida de datos se llevó a cabo por una empresa de servicios especializada en la realización de estudios de opinión; la captación de los participantes se llevó fuera del centro de estudios. El cuestionario fue aplicado mediante una encuesta asistida por ordenador/Tablet. En la muestra final se controlaron las cuotas de sexo, nivel educativo y tipo de centro (público o privado). Previa a la realización de la encuesta los participantes fueron informados del propósito del estudio y de la posibilidad de abandonar la encuesta en cualquier momento. La recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de marzo y mayo de 2021.

El tamaño de la muestra es de 756 personas, con edades comprendidas entre los 16 y 26 años ($M=19,8$, $SD=2,8$), 41,2% son hombres, 55,3% mujeres y el resto no identificó su sexo. Respecto al nivel educativo, el 45,4% de los participantes está cursando estudios de grado universitario o equivalente (ISCED nivel 6), el 19,6% sigue estudios de formación profesional de grado superior (ISCED nivel 5), el 23,8% están cursando bachillerato (ISCED nivel 4) y el 11,2% está cursando formación profesional de grado medio o no han completado la formación secundaria obligatoria (ISCED nivel 3). La titularidad de los centros es pública en el 73,7% de los casos. El nivel educativo máximo alcanzado por los padres es el siguiente: el 10,4% tiene estudios de posgrado (ISCED nivel 7), el 38,8% posee un grado universitario (ISCED nivel 6), el 16,9% ha superado estudios de formación profesional de grado superior (ISCED nivel 5), el 24% ha completado los estudios de educación secundaria (ISCED nivel 3) y el 10,4% no ha finalizado los estudios de educación secundaria (ISCED nivel 2 o inferior).

4.2. Medición y análisis

Para medir el nivel de activismo digital de los participantes se utilizó una escala creada a partir de la revisión de la literatura existente (Lit, 2013). Las respuestas a las preguntas fueron recogidas en una escala de frecuencia cuyas puntuaciones oscilan entre nunca (1), varias veces al año, varias veces al mes, varias veces a la semana, todos los días y varias veces al día (6). En todas las preguntas se dio

la posibilidad de no responder. La primera dimensión de la escala, definida a partir de las respuestas de los usuarios, que etiquetamos como «creadores» incluye los siguientes ítems sobre la contribución activa en las redes sociales: «Crear y compartir contenidos en un grupo cercano de amigos», «Subir recomendaciones y valoraciones sobre experiencias, productos o sitios que visita» y «Crear contenido y publicarlo en abierto». La fiabilidad de esta subescala fue alta (ω de McDonald = ,80). La segunda dimensión, que se ha calificado como el perfil de «espectadores», recoge una contribución pasiva y social a las redes sociales con los siguientes ítems: «Navegar y ver contenidos de perfiles que sigo», «Mirar el contenido de los perfiles que aparecen en sugerencias», y «Compartir entre amigos y personas que conozco». La fiabilidad obtenida es aceptable (ω de McDonald = ,73). La validez de estas dos dimensiones fue confirmada en un análisis factorial. La Tabla 1 muestra la matriz factorial después de aplicar una rotación varimax; se puede observar que los valores de los ítems en cada dimensión oscilan entre ,81 a ,66. Las puntuaciones en cada factor fueron calculadas a través del método de regresión. Respecto a las competencias informativas se preguntó a los participantes sobre dos cuestiones: «¿Has actuado activamente respondiendo, denunciando o eliminando noticias falsas?», y «¿Has comprobado las noticias leídas en las redes sociales (contrastado fuentes, comprobado si estaban verificadas o algo similar)?». Para las respuestas se definió un periodo de tiempo de una semana y se utilizó una escala de frecuencia de cinco puntos, cuyos valores van desde nunca (0) a muy frecuentemente: cinco o más veces a la semana (5).

Para medir la confianza en las fuentes de información se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos sobre la confianza, cuyos valores se situaron entre «nada de confianza» (1) hasta «mucho confianza» (5). Las fuentes evaluadas estaban vinculadas a información sobre salud y se incluyeron: científicos, doctores y expertos; organizaciones de mundiales de salud, autoridades sanitarias; periodistas, reporteros, profesionales de los medios; gobernantes y políticos; personas con éxito, celebridades, influencers; Twitter; Instagram; blogs y foros especializados; medios de comunicación en Internet (periódicos, TV, cadenas de radio, etc.); medios tradicionales: radio, televisión, diarios, revistas. Antes de llevar a cabo la encuesta se llevó a cabo un estudio piloto con estudiantes universitarios para validar el cuestionario.

El análisis de datos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS V.27. Se comprobaron y validaron los valores de los datos antes de los análisis y se obtuvieron los estadísticos descriptivos para resumir los datos obtenidos en las variables. En primer término se implementó un análisis factorial de componentes principales para reducir las dimensiones de la actividad en las redes sociales e identificar los perfiles de usuarios. Posteriormente se obtuvieron análisis de correlación parcial para conocer las variables asociadas con los dos perfiles de usuarios después de controlar el efecto de las variables socio-demográficas. Finalmente, se llevaron a cabo dos análisis de regresión lineal para identificar las variables predictoras de las competencias informativas.

5. Resultados

5.1. Quién participa on-line

La Tabla 1 muestra una descripción general de las actividades en las redes sociales. Las actividades más habituales, declaradas varias veces a la semana o con más frecuencia fueron: «Compartir contenidos con amigos y personas que conozco» (65%), «Buscar y ver contenidos de los perfiles a los que sigo» (53,7%), «Mirar el contenido de los perfiles que aparecen sugeridos» (43,3%). Las acciones menos frecuentes fueron: «Subir recomendaciones y evaluaciones sobre experiencias, productos, sitios que visito» confirmado por el 46,5% de los participantes, pero solo el 13,6% declara llevarlo a cabo semanalmente o con mayor frecuencia, y «Crear contenido y publicarlo en abierto» que afirma el 57,3% de los participantes y con solo un 20,3% que declara llevarlo a cabo semanalmente o con mayor frecuencia. A partir de estos datos podemos ver que los creadores son una minoría, como ya han apuntado otros trabajos empíricos previos.

La Tabla 2 muestra la relación entre los dos perfiles y las variables socio-demográficas después de controlar el efecto del nivel educativo para responder a la primera pregunta de investigación. Los resultados mostraron una correlación significativa e inversa entre el nivel educativo y los dos tipos de perfiles ($r = -,086$, $p = ,019$ para los creadores y $r = -,265$, $p < ,001$ para los espectadores); por este motivo se llevó a cabo la correlación parcial para identificar la relación del activismo con el resto de las variables socio-demográficas

al margen del nivel educativo. Solo el rendimiento académico tiene una relación significativa y de signo negativo con los creadores ($r = -.091$, $p < .015$), de acuerdo con este resultado, los estudiantes con mejores resultados académicos participan en menor medida en las actividades de creación.

Tabla 1. Frecuencia de actividades en las redes sociales y resultados del análisis factorial¹

Ítems	No contesta	Nunca	Varias veces al año	Varias veces al mes	Varias veces a la semana	Todos los días	Varias veces al día	N	Pesos en el factor ²	
	%	%	%	%	%	%	%		I	II
1.1 Buscar y ver perfiles que sigo	2,2	7,3	15,6	21,3	28,0	22,0	3,7	754		,865
1.7 Mirar los contenidos de los perfiles sugeridos	4,3	11,8	14,3	26,2	22,5	16,5	4,4	755		,655
1.2 Compartir contenidos entre amigos y personas que conozco	1,6	4,0	8,3	21,0	26,3	29,6	9,1	756		,747
1.5 Crear y compartir contenidos en el grupo de amigos cercanos	9,5	12,0	17,2	24,3	20,2	12,8	3,8	756	,801	
1.4 Subir recomendaciones y valoraciones de experiencias, productos y sitios que visito	27,2	26,3	19,7	13,1	6,9	5,4	1,3	756	,795	
1.6 Crear contenido y publicarlo en abierto	19,8	22,4	20,9	16,5	10,8	7,8	1,7	756	,807	
Varianza explicada (%)									36,2	32,4

Nota. ¹El test de esfericidad de Barlett es estadísticamente significativo Chi-cuadrado=2.183,39, d.f.=21 (<.001) y Kaiser-Meyer-Olbin=.861 indicativo de su adecuación para el análisis factorial. ²Los pesos inferiores a ,4 no se han mostrado.

Los espectadores muestran una relación positiva con las mujeres ($r = .119$, $p = .001$) e inversa con la edad ($r = -.153$, $p < .001$), siendo los más jóvenes los que están más inmersos en actividades pasivas y sociales.

Tabla 2. Matriz de correlaciones parciales de los patrones de actividades en las redes sociales con las variables socio-demográficas controlando el efecto del nivel educativo

Controlando el nivel educativo	Creadores	Espectadores
	Correlación parcial (p)	Correlación parcial (p)
Edad	,012 (p=.738)	-,153 (p<.001)
Sexo (1=hombres, 2=mujeres)	-,041 (p=.278)	,119 (p=.001)
Rendimiento académico	-,091 (p=.015)	,020 (p=.589)
Nivel educativo de los padres	-,036 (p=.339)	-,020 (p=.589)

5.2. Perfiles de usuarios y confianza en las fuentes de información

En la segunda pregunta de investigación se analiza la correlación entre los dos perfiles de usuarios (espectadores y creadores) y el nivel de confianza en las fuentes de información después de controlar el efecto del nivel educativo (Tabla 3).

Tabla 3. Matriz de correlaciones parciales de los patrones de actividades en redes sociales y la confianza en los medios (controlando el efecto del nivel educativo)

Controlando el nivel educativo	Creadores	Espectadores	Media	DT
	Correlación parcial (p)	Correlación parcial (p)		
Confianza en (...) como fuente de información sobre salud				
7.1 Científicos, doctores, expertos	-,070 (p=.056)	,164 (p<.001)	4,31	0,876
7.2 Organizaciones mundiales de salud, autoridades sanitarias	-,003 (p=.933)	,182 (p<.001)	4,13	0,93
7.3 Periodistas, reporteros, profesionales de los medios	,125 (p<.001)	,043 (p=.245)	3,21	1,029
7.4 Gobernantes y políticos	,147 (p<.001)	-,019 (p=.603)	2,62	1,106
7.5 Personas con éxito, celebridades e influencers	,316 (p<.001)	,068 (p=.066)	2,23	1,117
8.3 Twitter	,276 (p<.001)	,144 (p<.001)	2,59	1,153
8.8 Instagram	,370 (p<.001)	,046 (p=.212)	2,35	1,174
8.6 Blogs y foros especializados	,146 (p<.001)	,114 (p=.002)	3,24	1,091
8.7 Medios en Internet (periódicos, TV, emisoras de radio)	,159 (p<.001)	,061 (p=.099)	3,22	1,057
8.10 Medios tradicionales (TV, radio, prensa, revistas)	,146 (p<.001)	,079 (p=.032)	3,26	1,033

Las fuentes que muestran una relación estadísticamente positiva y significativa con los espectadores son los científicos ($r = .164$, $p < .001$) y las organizaciones mundiales de salud ($r = .182$, $p < .001$). Así

mismo, hay una correlación significativa de signo positiva con Twitter ($r=,144$, $p<,001$), blogs ($r=,114$, $p<,001$) y medios tradicionales ($r=,079$, $p=,030$). En todos los casos la relación es débil. Por otro lado, las personas que puntúan más alto en el perfil creativo declaran mayor nivel de confianza en todas las fuentes, excepto en los científicos y las organizaciones sanitarias mundiales, que no tienen relación con el patrón activo. Cabe destacar que el tamaño de la correlación con las fuentes procedentes de los medios sociales como celebridades ($r=,316$, $p<,001$), Twitter ($r=,276$, $p<,001$) e Instagram ($r=,370$, $p<,001$) es mayor que la obtenida en los medios convencionales ($r=,146$, $p<,001$).

5.3. Predicción de las competencias informativas

Para abordar la tercera pregunta de investigación se exploró en primer lugar la frecuencia de las dos variables vinculadas con las competencias informativas. En conjunto, las conductas relativas a las habilidades informativas no se llevan a cabo con mucha frecuencia por los jóvenes: solo el 17% de la muestra informa que con frecuencia (al menos en 5 ocasiones en la última semana) «comprueba las noticias (consultando otras fuentes, comprobando si están verificadas u otras acciones similares)», y solo el 5% contesta que ha denunciado noticias falsas (respondiendo, denunciando o eliminando) con frecuencia (5 veces o más durante la última semana).

A continuación, se llevan a cabo dos análisis de regresión múltiple para averiguar cuáles son las variables que predicen estas competencias informativas. La Tabla 4 muestra las variables incluidas en el análisis. La primera ecuación toma como variable dependiente «denunciar», las variables incluidas en el análisis explican el 10,7% de la varianza ($R^2=,107$, $F_{6,711}=15,437$, $p<,001$). El sexo es estadísticamente significativo en la predicción de reportar noticias falsas: los hombres tienden a denunciar con más frecuencia las noticias falsas. En conjunto, el análisis de regresión muestra que pertenecer al perfil de los «creadores» es el factor más importante para predecir la reacción a las noticias falsas ($\beta=,330$, $p<,001$). Así mismo, los espectadores tienen un papel significativo y positivo en denunciar las noticias falsas, si bien el coeficiente obtenido es inferior al de los creadores ($\beta=,084$, $p=,024$).

La segunda ecuación de regresión múltiple trata de predecir la «contrastación de noticias falsas» y explica el 4,8% de la varianza ($R^2=,048$, $F_{6,712}=6,999$, $p<,001$). En este caso, el nivel educativo de los estudiantes ($\beta=,226$, $p<,001$) tiene el efecto mayor en recurrir a la comprobación de las noticias; según se incrementa el nivel educativo, mayor es la actividad de contrastar la información; en el mismo sentido, el rendimiento académico de los participantes tiene un efecto significativo y positivo en la variable dependiente ($\beta=,092$, $p=,014$); el resto de las variables incluidas en la ecuación de regresión no tienen efecto significativo en la contrastación de noticias.

	Denunciar noticias falsas		Contrastar noticias falsas	
	Coefficiente	Beta estandarizado (p)	Coefficiente	Beta estandarizado (p)
Sexo	-,075	(,042)	-,008	(,835)
Nivel educativo	,102	(,009)	,226	($<,001$)
Rendimiento académico	,028	(,452)	,078	(,040)
Nivel educativo de los padres	,079	(,030)	-,046	(,221)
Creadores	,330	($<,001$)	,092	(,014)
Espectadores	,084	(,024)	,004	(,908)
R (R ² Corregido)	,339	(,108)	,236	(,048)
F (d.f.), p	15,437 (6,711) $p<,001$		6,999 (6,712) $p<,001$	

6. Conclusiones y discusión

Según se ha visto en los resultados, el perfil de los espectadores es el más común entre los estudiantes: se involucran con bastante frecuencia en las actividades de las redes sociales, a pesar de tener un grado de participación bajo; en contraste, los creadores son una minoría y contribuyen con sus propios contenidos con poca frecuencia. Este resultado es coherente con trabajos previos, y lleva a insistir en la necesidad de incrementar el nivel de participación digital, subrayando la importancia de desarrollar habilidades digitales en la ciudadanía que vayan más allá del simple consumo de medios. Un aspecto interesante que se deriva del trabajo es que el perfil de los creadores no está asociado a la edad o al género y tampoco está asociado a un mayor nivel educativo. La confianza en las fuentes de información –tradicionales y digitales– revela una

diferencia entre los dos tipos de usuarios. A pesar de que las figuras de éxito en las redes sociales generan el nivel más bajo de confianza en el conjunto de la muestra, los creadores manifiestan más confianza en las fuentes de información que los espectadores. Entre los creadores hay un claro posicionamiento a mostrar más confianza tanto en medios tradicionales como en medios digitales, incluyendo Twitter, Instagram, blogs y sitios especializados. Estos resultados son consistentes con otros estudios que evidencian que, a mayor manejo de las redes sociales, menor es el riesgo percibido (De-Frutos-Torres et al., 2021). En el campo concreto de la información, el Eurobarómetro (2018) establece que el uso regular de las redes sociales y estar expuesto a noticias falsas con mayor frecuencia incrementa la confianza en identificarlas correctamente.

Una cuestión que surge a raíz de estos datos es conocer cómo se construye la confianza ¿Tienen los creadores criterios de calidad para creer en sus fuentes? o ¿simplemente confían en estas fuentes porque están más familiarizados con ellas en la producción de contenidos? Debería desarrollarse más investigación, también desde un enfoque cualitativo, para entender cómo y por qué se construye esta confianza, como también apuntan otros autores (Herrero-Diz et al., 2019). Por otra parte, parece que la incertidumbre sobre las fuentes de información, junto con el miedo a la exposición pública (Vizcaíno-Laorga et al., 2019), frena las acciones de una mayoría importante de los jóvenes –los espectadores–, lo que les lleva a un círculo vicioso de desconfianza/pasividad/no-contrastación y, en consecuencia, a la desinformación/incremento de noticias falsas/desconfianza. La sugerencia derivada de esta investigación apunta hacia la ruptura de este círculo vicioso. Otro resultado interesante encontrado en la investigación es el papel de los creadores no solo en denunciar las noticias falsas, sino también en verificar las fuentes y por lo tanto, actuar con conciencia crítica. De este modo, el rol activo en la producción de contenido original de los «creadores» podría estar asociado con mayor nivel de desarrollo de las competencias informativas y, por lo tanto, con un mayor empoderamiento en las habilidades para la verificación de datos (Jones-Jang et al., 2021).

La mayor confianza de los creadores parece hacerlos más críticos con las redes y más conscientes de su poder, ya que se perciben a sí mismos como parte activa de la red. Mejores habilidades para el uso creativo de las redes sociales podrían conferir mayor seguridad y libertad a los ciudadanos, no solo para ser usuarios activos (creadores) sino también para desempeñar un rol de ciberactivismo (y/o activismo). Para contrastar el desorden informativo podría ser útil trabajar, a través de la creación de contenidos, y señalar la relevancia de las relaciones sociales, así como de las cuestiones emocionales relativas al acto de compartir. Para revertir el desorden informativo, como plantean Figueira y Santos (2019) o Sánchez-García (2021), sería necesario ir más allá de la identificación y contrastación de las «fake news», centrándose en la reflexión-acción como guía para la creación de contenido y su distribución en las relaciones del entorno social cercano. Esto supone considerar ambas acciones, crear y compartir, no como actos individuales e impulsivos, sino como procesos que requieren autocrítica, prestando atención a la dimensión emocional y al rol social que implican. Por tanto, la educación en medios debe seguir trabajando, como ha ocurrido históricamente (Buckingham, 2019), en fomentar un enfoque crítico de la información, pero también debe potenciar el activismo hacia el ámbito informativo, evitando que la crítica se transforme en aceptación pasiva y en desconfianza sistémica, al tiempo que se favorece el ejercicio crítico activo y los enfoques participativos para la producción de contenidos digitales (Santamaría-Cárdaba et al., 2021; Boni et al., 2020; Golob et al., 2021). Junto con formas más difundidas de alfabetización mediática, se debe enfatizar la alfabetización informacional en términos de identificación, ubicación, evaluación y uso de la información (Jones-Jang et al., 2021). En resumen, de este trabajo parecen surgir cuatro puntos principales que pueden derivar en futuras investigaciones:

- La necesidad de trabajar mejor las habilidades críticas para garantizar que no se conviertan en mera desconfianza y desconexión.
- El vínculo de las habilidades de creación y producción con las informativas.
- El profundo entrelazamiento que existe entre los creadores digitales emergentes con las fuentes mediáticas (tanto digitales como tradicionales).
- La necesidad de prestar atención a nuevas brechas digitales como las relacionadas con el género y la educación.

Como punto final, conviene señalar algunas de las limitaciones de la investigación. Este es un estudio exploratorio con una metodología correlacional de la que no se pueden extraer inferencias causales. La muestra se recogió en tres regiones diferentes de España y los resultados deberían validarse en otros contextos. Los datos sobre comportamientos y actitudes digitales son autoinformados y es posible que se hayan visto afectados por errores o sesgos en las respuestas. Finalmente, las acciones de contrastar información ocurren con muy poca frecuencia, como se indica en el análisis, lo que es un inconveniente para la predicción de este comportamiento. Sin embargo, del trabajo se desprenden ideas interesantes sobre la relación entre los diferentes enfoques de los medios y las habilidades y competencias para el futuro. Un reto que la alfabetización mediática debe seguir abordando.

Contribución de Autores

Idea, G.T; Revisión de literatura (estado del arte), G.T, B.F, M.A; Metodología, G.T, B.F; Análisis de datos, G.T, B.F; Resultados, B.F; Discusión y conclusiones, G.T, B.F, M.A; Redacción (borrador original), G.T, B.F, M.A; Revisiones finales, G.T, B.F, M.A; Diseño del Proyecto y patrocinios, G.T, B.F.

Apoyos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Innovación y Ciencia del Gobierno de España, con el proyecto I+D+I titulado: "INTERNETICA Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube" con referencia: PID 2019-104689RD-100.

Referencias

- Ahmed, S. (2021). Who inadvertently shares deepfakes? Analyzing the role of political interest, cognitive ability, and social network size. *Telematics and Informatics*, 57, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101508>
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. JRC-IPTS European Commission. <https://bit.ly/3trbl1c>
- Allcott, H., Gentzkow, M., & Yu, C. (2019). Trends in the diffusion of misinformation on social media. *Research and Politics*, 6(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2053168019848554>
- Andersen, J., & Søre, S.O. (2020). Communicative actions we live by: The problem with fact-checking, tagging or flagging fake news - the case of Facebook. *European Journal of Communication*, 35(2), 126-139. <https://doi.org/10.1177/0267323119894489>
- Ardèvol-Abreu, A., Delpont, P., & Rodríguez-Wangüemert, C. (2020). Intentional or inadvertent fake news sharing? Fact-checking warnings and users' interaction with social media content. *Profesional de la Información*, 29, 1-13. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.07>
- Area-Moreira, M., & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0. [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Avram, M., Micallef, N., Patil, S., & Menczer, F. (2020). Exposure to social engagement metrics increases vulnerability to misinformation. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, (pp. 1-9). <https://doi.org/10.37016/mr-2020-033>
- Babaei, M., Kulshrestha, J., Chakraborty, A., Redmiles, E.M., Cha, M., & Gummedi, K.P. (2021). Analyzing biases in perception of truth in news stories and their implications for fact checking. *IEEE Transactions on Computational Social Systems*. (pp. 1-12). <https://doi.org/10.1109/TCSS.2021.3096038>
- Ballesteros, J.C., & Picazo, L. (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción (FAD). <https://bit.ly/32iWUel>
- Bernal-Triviño, A.I. (2015). Tecnología, redes sociales, política y periodismo. ¿Pluralidad informativa o efecto bumerán? *Cuadernos.Info*, 36, 191-205. <https://doi.org/10.7764/cdi.36.647>
- Boni, A., Belda-Miquel, S., & Calabuig, C. (2020). *Critical global citizenship education*. Síntesis. <https://bit.ly/3ySn0ql>
- Bradshaw, S., & Howard, P.N. (2019). *The global disinformation order: 2019 Global inventory of organized social media manipulation. Working Paper 3*. University of Oxford. <https://bit.ly/3yU5baT>
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: Fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*, 31, 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Burguet-I-Arfelis, M., & Buxarrais, M.R. (2012). Competencias ético-digitales transversalidad y paradojas. In L. García-Aretio (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 221-226). <https://bit.ly/3pm5pEr>
- Carretero, G.S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Chan, M., Pui, S., Jones, C.R., Hall-Jamieson, K., & Albarracín, D. (2017). Debunking: A meta-analysis of the psychological efficacy of messages countering misinformation. *Psychological Science*, 28(11), 1531-1546. <https://doi.org/10.1177/0956797617714579>
- De-Frutos-Torres, B., Pastor-Rodríguez, A., & Martín-García, N. (2021). Consumo de las plataformas sociales en Internet y escepticismo a la publicidad. *Profesional de la información*, 30. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.04>

- De-Keersmaecker, J., & Roets, A. (2017). Fake news': Incorrect, but hard to correct. The role of cognitive ability on the impact of false information on social impressions. *Intelligence*, 65, 107-110. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.10.005>
- Dechêne, A., Stahl, C., Hansen, J., & Wänke, M. (2010). The truth about the truth: A meta-analytic review of the truth effect. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), 238-257. <https://doi.org/10.1177/1088868309352251>
- Eurobarometer (Ed.) (2018). *Fake news and disinformation online*. <https://doi.org/10.2759/559993>
- European Commission (Ed.) (2018). *A multidimensional approach to disinformation. Report of the Independent High level group on fake news and online Disinformation*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2759/0156>
- Figueira, J., & Santos, S. (2019). Perceptions about fake news in Portuguese higher education students: An analysis of consumption and attitudes. *Profesional de La Información*, 28, 1-16. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.15>
- García-Valcárcel, A. (2016). *Las competencias digitales en el ámbito educativo*. Gredos. <https://bit.ly/3Fqsw6n>
- García-Valcárcel, A., & Martín-Del-Pozo, M. (2015). Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de Maestro. *RELATEC*, 15(2), 155-168. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.155>
- Golob, T., Makarovic, M., & Rek, M. (2019). Meta-reflexivity for resilience against disinformation. [Meta-reflexividad para la resiliencia contra la desinformación]. *Comunicar*, 66, 107-118. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-09>
- Guerrero-Pico, M., Masanet, M.J., & Scolari, C.A. (2019). Toward a typology of young producers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. *New Media & Society*, 21(2), 336-353. <https://doi.org/10.1177/1461444818796470>
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality: Differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602-621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Hasher, L., Goldstein, D., & Toppino, T. (1977). Frequency and the conference of referential validity. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16(1), 80012-80013. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(77\)80012-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(77)80012-1)
- Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., Tapia-Frade, A., & Varona-Aramburu, D. (2019). The credibility of online news: An evaluation of the information by university students. *Cultura y Educación*, (2), 31-31. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1601937>
- Howard, P.N., Neudert, L.M., & Prakash, N. (2021). *Digital misinformation / disinformation and children*. UNICEF. <https://bit.ly/3w3yY1j>
- Jenkins, H., & Carpentier, N. (2013). Theorizing participatory intensities: A conversation about participation and politics. *Convergence*, 19(3), 265-286.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century. White Paper*. MacArthur Foundation. <https://bit.ly/3EjC1Tz>
- Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N., & Zimmerman, A. (2016). *By any media necessary: The new youth activism*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/9781479829712-002>
- Jones-Jang, S.M., Mortensen, T., & Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American Behavioral Scientist*, 65(2), 371-388. <https://doi.org/10.1177/0002764219869406>
- Kim, E.M., & Yang, S. (2016). Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or Internet information literacy. *Journal of Youth Studies*, 19(4), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1083961>
- Lewandowsky, S., Ecker, U.K.H., Seifert, C.M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106-131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- Litt, E. (2013). Measuring users' Internet skills: A review of past assessments and a look toward the future. *New Media & Society*, 15(4), 612-630. <https://doi.org/10.1177/1461444813475424>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the Internet: The role of online skills and Internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2), 309-329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>
- López-De-Ayala, M.C., Vizcaíno-Laorga, R., & Montes-Vozmediano, M. (2020). Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: Influencia del sexo, edad y clase social. *Profesional de la Información*, 29(6), 1-13. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.04>
- Luo, H., Cai, M., & Cui, Y. (2021). *Spread of misinformation in social networks: Analysis based on Weibo tweets*. Security and Communication Networks. <https://doi.org/10.1155/2021/7999760>
- Mascheroni, G., Cino, D., Mikuska, J., Lacko, D., & Smahel, D. (2020). *Digital skills, risks and wellbeing among European children. Report on (f)actors that explain online acquisition, cognitive, physical, psychological and social wellbeing, and the online resilience of children and young people*. ySKILLS-youth skills. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4274602>
- Mele, N., Lazer, D., Baum, M., Grinberg, N., Friedland, L., Joseph, K., & Mattsson, C. (2017). *Combating fake news: An agenda for research and action*. <https://bit.ly/3KExKO7>
- Mihalidis, P., & Viotty, S. (2017). Spreadable spectacle in digital culture: Civic expression, fake news, and the role of media literacies in "post-fact" society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441-454. <https://doi.org/10.1177/0002764217701217>
- Mønsted, B., Sapiezynski, P., Ferrara, E., & Lehmann, S. (2017). Evidence of complex contagion of information in social media: An experiment using twitter bots. *PLoS ONE*, (9), 12-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0184148>
- OCDE (Ed.) (2016). *Skills for a digital World*. OECD Publishing. <https://bit.ly/3ehRFo7>
- Papadopoulos, S., Bontcheva, K., Jaho, E., Lupu, M., & Castillo, C. (2016). Overview of the special issue on trust and veracity of information in social media. *ACM Transactions on Information Systems*, 34(3), 1-5. <https://doi.org/10.1145/2870630>
- Pennycook, G., & Rand, D. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39-50. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011>
- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M.J., Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: Case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicación y Sociedad*, 33, 89-114. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>

- Petrucco, C., & Agostini, D. (2021). Student perceptions of fake news. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 11(2), 28-43. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2020040103>
- Sánchez-García, F.J. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las “fake news” en el currículo de Secundaria y Bachillerato. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 153-167. <https://doi.org/10.18172/con.4865>
- Santamaría-Cárdaba, N., Martínez-Scott, S., & Vicente-Mariño, M. (2021). Discovering the way: Past, present and possible future lines of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 19, 687-695. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878012>
- Scherer, R., Rohatgi, A., & Hatlevik, O.E. (2017). Students' profiles of ICT use: Identification, determinants, and relations to achievement in a computer and information literacy test. *Computers in Human Behavior*, 70, 486-499. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.034>
- Soengas-Pérez, X., López-Cepeda, A.M., & Sixto-García, J. (2019). Dieta mediática, hábitos de consumo de noticias y desinformación en los universitarios españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1056-1070. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019>
- Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2019). Transmedia teens: The creative transmedia skills of Italian Students. *Information, Communication & Society*, 24(2), 241-257. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1645193>
- Tandoc, E.C., Lim, Z.W., & Ling, R. (2018). Defining “fake news”: A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 6(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Törnberg, P. (2018). Echo chambers and viral misinformation: Modeling fake news as complex contagion. *PLoS ONE*, 13(9), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203958>
- UNESCO (Ed.) (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3*. <https://bit.ly/3t0R4vN>
- Van-Deursen, A.J.A.M., & Van-Dijk, J.A.G.M. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507-526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Van-Dijk, J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>
- Vizcaíno-Laorga, R., Catalina-García, B., & De Ayala-López, M.C.L. (2019). Participation and commitment of young people in the digital environment. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 554-572. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1345>
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 1151, 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. *Council of Europe Report*, (pp. 1-108). <https://bit.ly/35PCjGN>
- Wilson, C., Grizzie, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. UNESCO. <https://bit.ly/3ei9ovb>
- Woolley, S., & Howard, P.H. (2018). *Computational propaganda: Political parties, politicians, and political manipulation on social media*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190931407.001.0001>